

**UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA**

IRENA BRENČIČ

**VEDENJSKE ZNAČILNOSTI
UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI V OSNOVNI ŠOLI**

MAGISTRSKO DELO

LJUBLJANA, 2011

**UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA**

IRENA BRENČIČ

**VEDENJSKE ZNAČILNOSTI
UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI V OSNOVNI ŠOLI**

MAGISTRSKO DELO

Mentorica: izr. prof. dr. Mojca Peček Čuk

Somentorica: izr. prof. dr. Alenka Kobolt

LJUBLJANA, 2011

Zahvaljujem se

svojim staršem in Ljubisavu za podporo in razumevanje,

Jelki Pajnič za lektoriranje,

mentoricama Mojci Peček Čuk in Alenki Kobolt za usmerjanje in strokovne nasvete.

POVZETEK

Učenci s posebnimi potrebami (v nadaljevanju UPP), vključeni v redno osnovno šolo (v nadaljevanju ROŠ), imajo zaradi svojih specifičnih značilnosti in/ali neustreznih vplivov šolskega okolja težave na akademskem, vedenjskem, čustvenem in socialnem področju.

Pričujoče magistrsko delo izhaja iz predpostavke, da obstaja povezava med določenimi vedenjskimi značilnostmi in posebnimi potrebami otrok v inkluzivnem šolskem okolju. Ugotoviti želimo pogostost pojavljanja posameznih vedenjskih značilnosti UPP v konkretni razredni situaciji, zastopanost disciplinskih težav in disciplinskih ukrepov, učinkovitost dodatne strokovne pomoči (v nadaljevanju DSP), uspešnost dela učiteljev z UPP, pozitivne in negativne izkušnje pri delu z njimi ter vplive na potek dela.

V teoretičnem delu opišemo vedenje z vidika petih razvojnih področij: socialno, moralno, osebnostno, čustveno, spoznavno ter motivacijsko. Pri tem se osredotočimo na čas osnovnega šolanja otrok oz. obdobje srednjega in poznega otroštva. Opredelimo vedenje v razredu ter glede na razvojno obdobje izberemo naslednje vedenjske oblike, s katerimi bomo ugotavljali konstruktivnost vedenja UPP v razredu: motivacija, samostojnost, strah, kreativno vedenje, učne spretnosti, vedenjske težave, socialno vedenje. Opišemo značilnosti, posebnosti razrednega vedenja posamezne kategorije UPP oz. izstopajoče vedenjske vzorce in posebne potrebe. Od vrste primanjkljaja/motnje pa je odvisna uspešnost učiteljev in njihove izkušnje.

Empirična raziskava zajema kvalitativno in kvantitativno obdelavo podatkov. Uporabimo anketni vprašalnik za osnovnošolske učitelje in učiteljice, oblikovan za cilje raziskave. Vprašalnik predhodno preizkusimo na pilotskem vzorcu, ga izpopolnimo in izdelamo končno verzijo. Ugotovitve pokažejo statistično pomembne razlike v pogostosti pojavljanja vedenjskih značilnosti med UPP in učenci brez posebnih potreb (v nadaljevanju UBPP) ter tudi razlike med posameznimi kategorijami UPP.

Rezultati potrjujejo manj konstruktivno vedenje UPP v primerjavi z UBPP na vseh področjih vedenja, še posebej pri samostojnosti, učnih spretnostih in kreativnosti. Slepí in slabovidni učenci, gluhi in naglušni ter gibalno ovirani kažejo v primerjavi z ostalimi kategorijami UPP najbolj konstruktivne vedenjske oblike. Pokaže se trend naraščanja strahu s starostjo ter upadanja kreativnosti, vedenjskih težav in asociabilnosti. Deklice s posebnimi potrebami so statistično bolj socialno prilagodljive in kažejo manj vedenjskih težav, vendar so manj socialno odprte kot dečki. Rezultati so pokazali, da so UPP s slabšim učnim uspehom manj motivirani in odprti ter učno manj

spretni. Večina učiteljev svoje delo z UPP ocenjuje kot uspešno ali pretežno uspešno. Obseg DSP in izvajalci DSP pa ne sovpadajo vedno s stopnjo konstruktivnega vedenja. Učitelji navajajo več pomembnih dejavnikov, ki vplivajo na potek dela z UPP, pri čemer ne izpostavljajo učenca kot najpomembnejšega. Skoraj vsi učitelji navajajo pozitivne izkušnje pri delu z UPP, pri čemer poudarjajo pomen individualnega dela, ki pripomore k motivaciji in učnem napredku. Poleg eksternaliziranega vedenja negativno doživljajo njihovo pasivnost. Skoraj polovica učiteljev navaja disciplinske težave UPP, ki so najpogostejše pri učencih s čustvenimi in vedenjskimi motnjami in se nanašajo na eksternalizirano vedenje. Pri odpravljanju le-teh, se kot najmanj učinkovit pokaže nadzorovalni pristop.

Teoretični prispevek raziskave je prikazati bolj celostno vedenjsko sliko oz. boljše razumevanje funkcioniranja UPP v ROŠ. Rezultati raziskave nas spodbujajo k nadaljnjemu razmišljanju o procesu uresničevanja inkluzivnega izobraževanja v naših šolah.

Ključne besede: osnovna šola, učenci s posebnimi potrebami, vedenjske značilnosti, disciplina

SUMMARY

Children with special educational needs (henceforth SEN), who are integrated into regular primary school (henceforth RPS), are encountered with academic, behavioural, emotional and social problems due to their specifics and/or unsuitable influences from the school environment.

Master's thesis is based on the assumption that there exists a connection between certain behavioural characteristics and special needs of children in the integrated school environment. Our aim is to discover a frequency of certain behavioural characteristics with SEN children in concrete situations in the classroom; emergence of disciplinary problems and disciplinary measures; efficiency of additional professional support by SEN techers (henceforth APS); teachers' success in working with SEN students; positive and negative experiences with SEN students and influences on school work.

Theoretical part includes a description of behaviour, as observed from five different developmental areas: social, moral, personality, emotional, cognitive and motivational. Focus is on primary education period or the period of middle and late childhood. Classroom behaviour is defined and, in regard to a development period, the following behavioural patterns are chosen, through which we will define the constructivity of SEN students' behaviour in the classroom: motivation, autonomy, fear, creative behaviour, learning skills, behavioural problems, social behaviour. Further on, we describe characteristics and particularities of classroom behaviour within different SEN student categories or prevailing behavioural patterns and their special needs. Teacher's experience and success depend on the type of disorder/deficit.

Empirical research includes qualitative and quantitative data analysis. A questionnaire for primary school teachers is adjusted to the aims of our research. The questionnaire is previously tested on a pilot sample, then filled in and modified into final version. Observations show statistically important differences in the frequency of occurrence of different behavioural patterns with SEN students and those without special educational needs (henceforth WSEN), as well as differences between different SEN students categories.

The results confirm less constructive behaviour of SEN students, as compared to students WSEN in all behavioural areas, and especially at autonomy, learning skills and creativity. Blind and visually impaired students, deaf and hard of hearing, and those with motor disabilities, if compared to other categories of SEN students, show the most constructive behavioural patterns. It is observed that fear increases with age, while creativity, behavioural problems and associability decline. Girls

with special needs are statistically more socially adaptable and show less behavioural problems, however, they are less socially open than boys. Results have shown that SEN students with lower academic achievement (rating) are less motivated and open and less skilful at learning. Most regular teachers assess their work with SEN students as successful or mainly successful. On the other hand, the extent and SEN teachers offering APS do not always coincide with the level of constructive behaviour. Teachers mention several different factors, which influence their work with SEN students, but they do not expose students as being the most important one. Almost all teachers have positive experiences in working with SEN students and they emphasise the importance of individual work, which positively contributes to motivation and learning progress. Besides externalised behaviour, they experience their passivity as negative. Almost half of the teachers state disciplinary problems of SEN students, which are most common at students with emotional and behavioural difficulties. Approach with supervision to suppress such problems is shown to be the least effective.

The aim of theoretical contribution in the research is to show more holistic behavioural picture or better understanding of how SEN students function in RPS. The results of the research encourage us to further thinking about the influences of the inclusion process.

Key words: elementary school, children with special educational needs, classroom behavior, discipline

KAZALO

stran

UVOD	4
TEORETIČNI DEL	6
1 RAZVOJ VEDENJA V SREDNJEM IN POZNEM OTROŠTVU	6
1.1 OPREDELITEV VEDENJA.....	6
1.2 DEJAVNIKI OTROKOVEGA VEDENJSKEGA RAZVOJA	6
1.3 PODROČJA RAZVOJA V SREDNJEM IN POZNEM OTROŠTVU	7
1.4 VPLIV OSEBNOSTI IN TEMPERAMENTA NA VEDENJE.....	7
1.5 SOCIALNI IN MORALNI RAZVOJ V SREDNJEM IN POZNEM OTROŠTVU	10
1.5.1 Oblikovanje vrstniških skupin.....	10
1.5.2 Prijateljstva, empatija in prosocialno vedenje	11
1.5.3 Socialna kompetentnost.....	12
1.5.4 Razvoj moralnega presojanja in moralno vedenje	12
1.6 ČUSTVENI RAZVOJ V SREDNJEM IN POZNEM OTROŠTVU	14
1.6.1 Opredelitev in značilnosti otrokovega čustvovanja	14
1.6.2 Zavedanje, razumevanje in nadzorovanje čustev	14
1.6.3 Nekatera čustva v času šolanja.....	15
1.7 SPOZNAVNI RAZVOJ V SREDNJEM IN POZNEM OTROŠTVU	16
1.8 MOTIVACIJA UČENJE.....	16
1.9 ZAKLJUČEK.....	18
2 VEDENJE V RAZREDU.....	18
2.1 OBLIKE VEDENJA V RAZREDU	18
2.2 DEJAVNIKI RAZREDNEGA VEDENJA.....	20
2.3 ČUSTVENE IN VEDENJSKE TEŽAVE.....	23
2.4 SOOČANJE UČITELJEV Z MOTEČIM VEDENJEM IN NEDISCIPLINO	24
2.4.1 Moteče vedenje	25
2.4.2 Disciplina, soočanje učiteljev in ukrepi	27
2.4.3 Povzetek	31
2.5 KONSTRUKTIVNO VEDENJE V RAZREDU	31
3 UČENCI S POSEBNIMI POTREBAMI	32
3.1 OPREDELITEV UPP	33
3.2 INKLUZIJA, NJEN POMEN IN UČINKOVITOST	33
3.3 VEDENJE UPP V RAZREDU	36
3.4 USPEŠNOST IN IZKUŠNJE UČITELJEV PRI DELU Z UPP.....	38

3.5 POSEBNE POTREBE IN VEDENJSKE ZNAČILNOSTI POSAMEZNIH KATEGORIJ	
UPP V ROŠ	40
3.5.1 Posebne potrebe in vedenjske značilnosti otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	40
3.5.1.1 Opredelitev, posebne potrebe in inkluzija	40
3.5.1.2 Vedenje v razredu	42
3.5.2 Posebne potrebe in vedenjske značilnosti otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami	49
3.5.2.1 Opredelitev in posebne potrebe	49
3.5.2.2 Inkluzija in stališča učiteljev	50
3.5.2.3 Vedenje v razredu	51
3.5.3 Posebne potrebe in vedenjske značilnosti otrok z govorno-jezikovnimi motnjami	54
3.5.3.1 Opredelitev in posebne potrebe	54
3.5.3.2 Inkluzija	55
3.5.3.3 Vedenje v razredu	55
3.5.4 Posebne potrebe, vedenjske značilnosti in vključevanje slepih in slabovidnih otrok .	57
3.5.4.1 Opredelitev in posebne potrebe	57
3.5.4.2 Inkluzija in razredno vedenje	59
3.5.5 Posebne potrebe, vedenjske značilnosti in vključevanje gluhih in naglušnih otrok....	61
3.5.5.1 Opredelitev in posebne potrebe	61
3.5.5.2 Inkluzija	61
3.5.5.3 Vedenje v razredu	63
3.5.6 Posebne potrebe in vedenjske značilnosti in vključevanje gibalno oviranih otrok	67
3.5.6.1 Opredelitev in posebne potrebe	67
3.5.6.2 Inkluzija in stališča učiteljev	68
3.5.6.3 Vedenje v razredu	68
4 UGOTOVITVE TEORETIČNEGA DELA	70
EMPIRIČNI DEL	71
1 OPREDELITEV PROBLEMA IN CILJEV RAZISKAVE	71
2 HIPOTEZE	72
3 METODOLOGIJA.....	73
3.1 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV	73
3.2 OPIS IN ZNAČILNOSTI VZORCA	73
3.3 MERSKI INSTRUMENTI	77
3.4 SPREMENLJIVKE	80
3.5 STATISTIČNE METODE	81
3.6 MERSKE KARAKTERISTIKE	83
4 REZULTATI IN INTERPRETACIJA.....	85
4.1 DESKRIPTIVNA STATISTIKA NEODVISNIH SPREMENLJIVK.....	85
4.2 DESKRIPTIVNA STATISTIKA ODVISNIH SPREMENLJIVK, NORMALIZACIJA..	88
4.3 FAKTORSKA ANALIZA	89
4.4 PREVERJANJE HIPOTEZ IN INTERPRETACIJA REZULTATOV	96
5 UGOTOVITVE EMPIRIČNEGA DELA	149

ZAKLJUČKI IN SKLEPNE MISLI	152
VIRI IN LITERATURA.....	158
PRILOGE	173

UVOD

Postmodernistična filozofija poudarja demokratičnost, posameznika jemlje kot univerzalno vrednoto, govori o osebah s posebnimi potrebami, ki prenehajo biti predmet specializiranih strokovnjakov, ampak postanejo stvar celotnega sistema, družbe. Usmerja se v pedagoški diskurz in na njenih idejah se razvijajo integracija, inkluzija, normalizacija (Kroflič, 2003; Opara, 2003). Vzgojo in izobraževanje pojmuje kot procesa, ki človeka usmerjata v celovit in skladen razvoj osebnosti, torej ustrezen fizični, socialni, estetski, kognitivni in psihični napredek.

Ker je bila teorija na področju specialne pedagogike dolgo časa usmerjena v koncept primanjkljaja, je bilo raziskovalno delo osredotočeno predvsem na kognitivne procese in akademsko funkcioniranje. Področje socialnega in čustvenega funkcioniranja je bilo zanemarjeno. Tudi danes se večina avtorjev pri ugotavljanju vedenja UPP v razredu v svojih raziskavah osredotoča ločeno na kognitivne, motivacijske, čustvene in socialne komponente vedenja (Furlong, Morrison in Fisher, 2006; Kavale in Forness, 1996; Lebarič, Kobal Grum in Kolenc, 2006; Sullivan in Grosser, 1993). Različne raziskave se naslanjajo na različne klasifikacije UPP in malo je študij, ki bi zajele širše vedenjsko funkcioniranje in ugotovljale pogostost pojavljanja posameznih vedenjskih značilnosti pri različnih kategorijah UPP, vključenih v ROŠ. Tovrstne raziskave so na slovenskem področju še posebej redke.

Večina teh študij kaže na neprilagojeno, nekonstruktivno vedenje učencev z učnimi težavami v razredu v primerjavi z vrstniki (Bender in Smith, 1990; Furlong idr., 2006; Kavale in Forness, 1996; McKinney, 1989; Peček in Lesar, 2008; Sullivan in Grosser, 1993). Ni pa še čisto jasno, kakšne so razlike med različnimi podskupinami učencev s težavami in kako se težave spreminjajo s starostjo in po spolu.

Z Zakonom o osnovni šoli (1996) in Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) je dana zakonska možnost za razvoj inkluzije. Tako je v Sloveniji uzakonjena vključitev pretežnega dela UPP v redne šole. Nova zakonodaja omogoča UPP v procesu poučevanja več prilagoditev in DSP z željo, da bi jim zagotovila pravico do šolanja s svojimi vrstniki, pri tem pa hkrati optimalno razvijala njihove potenciale. Tako šolsko okolje predstavlja socialni kontekst, v katerem lahko njihove posebnosti dobijo pozitiven ali negativen pomen. Zato jim moramo omogočiti ne le, da so učno čimbolj uspešni, ampak tudi socialno vključeni, motivirani, samostojni, kreativni, pri tem pa zmanjševati njihove vedenjske težave in anksioznost.

Čeprav večina raziskav kaže pozitivne rezultate inkluzije (Fabrizio-Filipič, 1997; Schmidt in Čagan, 2005), poznamo nekaj takih, ki izražajo dvom v dobro socialno vključenost UPP, predvsem v času, ko zakonodaja še ni bila inkluzivno usmerjena (Kuhar, 1997; Schmidt, 1997a in 1997b; Žolgar, 1997). Ravno socialno vključevanje pa je eden od osnovnih načel inkluzije. Z uvedbo DSP so se odprle nove možnosti načrtovanja celovite pomoči, ki pomagajo krepiti socializacijo, rezilientnost in močna področja pri UPP. V tem času se je povečalo število vključenih otrok, kvalificiranih strokovnjakov in različnih pristopov, nastopajo spremembe v položaju, samopercepciji UPP, prav tako prihaja do sprememb v stališčih družbenega in šolskega okolja. Praksa in številne študije primerov pri nas kažejo, da z ustreznimi pristopi in načini obravnave lahko pričakujemo pozitiven akademski izid, vzorce funkcionalnega vedenja, kljub prisotnosti primanjkljajev.

Zanima nas, kakšno je celostno vedenjsko funkcioniranje UPP po 8 letih uzakonjenega usmerjanja UPP ter kako se z njimi spoprijemajo učitelji.

V prvem poglavju opredelimo vedenje in se osredotočimo na dejavnike vedenjskega razvoja v srednjem in poznem otroštvu. Opišemo osebnostne in temperamentne karakteristike, značilne za to obdobje ter poudarimo pomembna področja razvoja.

V drugem poglavju predstavljamo vedenje, vezano na razredno situacijo. Opišemo, s čim je pogojeno, katera razredna vedenja izpostavijo prejšnje raziskave, s kakšnimi težavami se pri tem soočajo učitelji ter kakšni so njihovi ukrepi. Zajamemo različne vidike učenčevega razrednega vedenja (socialni, učni, motivacijski, čustveni, kreativni). Na osnovi ugotovitev prvih dveh poglavij opredelimo konstruktivno vedenje v razredu in definiramo, katera vedenjska področja bomo preverjali.

Na podlagi že narejenih raziskav želimo v tretjem poglavju izvedeti, kakšne so posebne potrebe in vedenjske značilnosti posameznih kategorij UPP v ROŠ, kakšne vedenjske oblike se pri njih kažejo v primerjavi z UBPP in kako delo z njimi doživljajo učitelji.

TEORETIČNI DEL

1 RAZVOJ VEDENJA V SREDNJEM IN POZNEM OTROŠTVU

Ker želimo ugotavljati pogostost pojavljanja posameznih vedenjskih oblik pri učencih v šolskem okolju, smo vedenje najprej opredeliti in ugotovili, kateri dejavniki vplivajo na njegov razvoj. Predstavimo pomembnejša področja razvoja (osebnostni, socialni in moralni) ter razvoj duševnih procesov (čustveni, spoznavni in motivacijski) za obdobji srednjega in poznega otroštva, ki ustrezajo obdobju osnovnega šolanja. Pri tem izluščimo tista področja vedenja oz. vedenjske oblike, ki jih je smiselno ocenjevati v obdobju osnovnega šolanja.

1.1 OPREDELITEV VEDENJA

Vedenje je predmet preučevanja psihologije, ki skupaj z duševnimi procesi tvori relativno trajno celoto, ki jo imenujemo osebnost (Musek in Pečjak, 2001). Če želimo opredeliti in razumeti vedenje, ga moramo obravnavati v povezavi s človekovo osebnostjo in njegovimi duševnimi procesi (motivacija, čustvovanje, spoznavni procesi) skupaj z značilnostmi razvojnega obdobja, v katerih se vedenje realizira. Otrokovo vedenje moramo gledati tudi v luči njegovega socialnega okolja in poznati značilnosti in zakonitosti socialnih odnosov ter moralnega presojanja (Musek in Pečjak, 1992). Zato vedenje osnovnošolskih otrok v naši raziskavi pojmujeemo širše in med vedenjske oblike vključimo duševne procese ter osebnostne, moralne in socialne lastnosti, značilne za obdobji srednjega in poznega otroštva.

1.2 DEJAVNIKI OTROKOVEGA VEDENJSKEGA RAZVOJA

Eden od osrednjih problemov psihologije je razumevanje in z njim napovedovanje vedenja. Kolikor je psiholoških teorij, toliko je tudi različnih definicij, ki opisujejo determinante vedenja. Vsekakor vzroke vedenja moramo iskati v interakciji med dednostjo in značilnostmi okolja oz. situacije, saj na izraznost vedenjskih značilnosti in njihov razvoj vplivajo tako genetski dejavniki kot dejavniki okolja. Vedenjska genetika, ki preučuje genetske in okoljske izvore individualnih razlik v vedenjskih značilnostih, temelji na predpostavki, da so vedenjske razlike med posamezniki posledica genetskih razlik ter razlik v njihovih izkušnjah (Kavčič in Zupančič, 2006). Tako lahko raznolikost katerekoli vedenjske značilnosti pripišemo notranjim dispozicijam (osebnostne poteze, motivacijske dispozicije, sposobnosti) in okoljskim izvirom, njihovi korelaciji in interakciji. Dejavnike, ki vplivajo na vedenje, torej delimo v tri velike skupine: dednost, okolje in človekova

lastna dejavnost (Musek in Pečjak, 2001). Danes govorimo o relativnem vplivu vseh dejavnikov (Kavčič in Zupančič, 2006). Dedne zasnove delujejo kot potencial za oblikovanje posameznih vedenjskih značilnosti (Musek in Pečjak, 2001). Spol, nevropsihološka struktura in različne okvare so dedne zasnove, ki bistveno vplivajo na oblikovanje vedenja. Vpliv okoljskih dejavnikov na vedenjski razvoj je v tem, da okolje opredeljuje razmere, v katerih se posameznik razvija (oblikujejo se navade, spretnosti, vrednote, stališča ...). Tako v obdobju otroštva kot v mladostništvu in odraslosti imajo pomemben vpliv na razvoj vedenja zlasti tisti dejavniki okolja, ki si jih posamezniki iz iste družine ne delijo (npr. vrstniške skupine, naključne izkušnje ...), in ne tisti okoljski dejavniki, ki si jih delijo (Plomin, 2000). Tudi drugi avtorji (Kavčič in Zupančič, 2006) zagovarjajo tezo, da se vpliv družinskega okolja in starševega vedenja na otrokov razvoj precenjuje in kot ključne za otrokov osebnostni in socialni razvoj predlaga vrstniške skupine. S tem dobi šola, kjer otroci preživijo veliko časa z vrstniki, velik pomen za razvoj vedenjskih značilnosti otrok. Poleg tega pa otroci niso le pasiven proizvod dednosti in okolja, temveč tudi dejavna bitja, ki zavestno uravnavajo svoje vedenje in sooblikujejo okolje (Musek in Pečjak, 2001).

1.3 PODROČJA RAZVOJA V SREDNJEM IN POZNEM OTROŠTVU

Starost otrok je pomemben dejavnik delovanja, vedenja in razvoja duševnih procesov in za vsako razvojno obdobje veljajo drugačne zakonitosti. Na spremembe v otrokovem vedenju vplivajo zapleteni odnosi med različnimi razsežnostmi njegovega delovanja – govorimo o večrazsežnostnem razvoju (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Najbolj temeljna področja razvoja v srednjem in poznem otroštvu, ki jih navajata Marjanovič Umek in Zupančič (2004) so: spoznavni, čustveni, socialni in moralni razvoj ter razvoj osebnostnih in temperamentnih značilnosti. So medsebojno povezani in determinirajo vedenje. Da bomo zajeli duševne procese v celoti, bomo dodali še motivacijske značilnosti.

Za boljše razumevanje vedenjskega funkcioniranja otrok v obdobju osnovnega šolanja smo podrobneje opisali posamezna, zgoraj navedena, področja razvoja in njihove vplive na vedenje.

1.4 VPLIV OSEBNOSTI IN TEMPERAMENTA NA VEDENJE

Ker vedenje predstavlja pomemben del osebnosti, je bistveno, da predstavimo osebnostne značilnosti otrok v srednjem in poznem otroštvu ter njihov odraz na vedenje v šoli.

Osebnost je celota vedenjskih, duševnih in telesnih značilnosti, po katerih se posameznik razlikuje od drugih in vključuje značilnosti, kot so: vrednote, stališča, interesi, na njen razvoj pa naj bi vplivali predvsem socialni, vendar tudi genetski dejavniki (Kavčič in Zupančič, 2006; Musek in Pečjak, 2001). Individualne razlike v vedenju med otroki v obdobju srednjega in poznega otroštva ter mladostništva lahko opišemo s petfaktorsko strukturo osebnosti (Big Five): ekstrasvertnost, sprejemljivost, vestnost, čustvena stabilnost ter intelekt/odprtost (Goldberg, 1992; Havill, Allen, Halverson in Kohnstamm, 1994). Porast vestnosti in čustvene nestabilnosti v zgodnjem otroštvu se v srednjem otroštvu ustali in vztraja v pozno otroštvo. Nato vestnost v obdobju mladostništva upade, čustvena nestabilnost pa ostaja dosledno izražena. Ekstrasvertnost linearno upada iz zgodnjega v srednje otroštvo, nato se ustali. Dimenzija odprtost/intelekt ostaja kontinuirana od zgodnjega do poznega otroštva, nato upade. Najvišji koeficienti stabilnosti pri dimenzijah so ravno med obdobjema srednjega in poznega otroštva (Havill idr., 1994).

Osebnostne značilnosti se povezujejo s pokazatelji otrokove učne uspešnosti, njegovega socialnega prilagajanja in z vedenjskimi težavami. Vseh pet faktorjev osebnosti je povezanih z učnim uspehom, le v različni meri (De Raad in Schouwenburg, 1996). Mervielde (1995) ugotavlja, da sta med vsemi dimenzijami osebnosti najpomembnejša napovednika učne uspešnosti vestnost in intelekt/odprtost, manjši delež pa napoveduje faktor ekstrasvertnosti. V švedski raziskavi (Lamb, Chuang, Wessels, Broberg in Hwang, 2002) so se bolj ekstrasvertni otroci ob vstopu v šolo hitreje prilagodili svojim novim vrstnikom kot manj ekstrasvertni, bolj sprejemljivi in vestni pa so hitreje usvojili šolska pravila in bolj učinkovito sledili učnemu procesu kot manj sprejemljivi in manj vestni učenci. Čustveno bolj nestabilni učenci so v šoli več jokali, bili bolj anksiozni, potrebovali so več časa, da so se prilagodili sošolcem in na šolo. Shiner (2000) dodaja, da je akademska vestnost (poleg storilnostne motivacije) močno povezana s prosocialnim vedenjem.

Osebnostne značilnosti napovedujejo tudi vedenjske težave otrok v šoli, pri čemer imajo pomembno vlogo zlasti faktorji sprejemljivost, ekstrasvertnost in vestnost (Reed-Victor in Pelco, 2001). Tako je za otroke z visoko izraženo ekstrasvertnostjo in/ali nizko izraženo sprejemljivostjo značilno izražanje težav pozunanjenja – eksternalizirano vedenje (agresivnost, hiperaktivnost, impulzivnost, nepozornost). Za učence, ki jih učitelji visoko ocenjujejo pri faktorju nevroticizem (čustvena nestabilnost), pa je značilno visoko izražanje težav ponotranjenja (socialni umik, anksioznost, depresivnost). Ehrler, Evans in McGhee (1999) ugotavljajo, da 13-letniki z nizko stopnjo vestnosti in sprejemljivosti (izražajo nestrinjanje, nezanimanje za dosežke) kažejo socialne in vedenjske težave (so agresivni, ne spoštujejo pravice drugih, se ne držijo pravil), težave z

ohranjanjem pozornosti ter so pogosto hiperaktivni. Težave v socialnem vedenju, vodenju in pozornosti imajo tudi tisti, z nizko izraženo odprtostjo/intelektom.

Razvojni psihologi pogosto poudarjajo, da je otrokova osebnost v veliki meri sestavljena iz temperamentnih značilnosti (Thomas in Chess, 1997). Temperament je dober pokazatelj individualnih razlik v vedenju in ima vpliv na učenčeve izkušnje v šoli. Temperament je celovita organizacija razmeroma stabilnih značilnosti v kakovosti in intenzivnosti odzivanja ter samoregulacije, ki temelji na bioloških značilnostih, ki se kažejo že zgodaj v življenju (s starostjo pa se tudi te, zaradi razvoja in okoljskih vplivov, spreminjajo) (Bates, 1997). Prvi sodobni model temperamenta sta leta 1997 oblikovala Thomas in Chess (1997). Razvila sta devetdimenzionalni model temperamenta, ki vključuje dimenzije: raven dejavnosti (aktivnost), ritmičnost, odkrenljivost, približevanje/umik, prilagodljivost, obseg pozornosti in vztrajnost, moč odzivanja, prag odzivnosti, kakovost razpoloženja (Kavčič in Zupančič, 2006).

Številni avtorji iz različnih držav ugotavljajo povezavo med temperamentnimi dimenzijami in učnimi dosežki, vedenjskimi težavami v šoli, socialnim vedenjem ter učiteljevim pristopom in njegovo interakcijo z učenci (Keogh, 1997; Martin, 1997). Jasno je, da temperamentne značilnosti učencev pomembno vplivajo na naklonjenost učiteljev. Njihove interakcije z učenci, ki se jim zdijo »lahkega temperamenta« (učljivi, neproblematični, pozorni, prilagodljivi, nizko dejavni), so pogoste, pozitivne in ne preveč ukazovalne. Odziv na učence s »težavnim temperamentom« (visoko aktivni, odkrenljivi in nevztrajni) je bolj negativen, omejen na dajanje navodil in usmerjanje vedenja (Lerner, Lerner in Zabski, 1985). Učljivost učencev povezujejo z njihovo temperamentno strukturo. Učitelji »manj učljive« (kot jih sami opredeljujejo) ocenjujejo kot močno odkrenljive in aktivne ter manj vztrajne in prilagodljive. Tudi druge raziskave ugotavljajo (Pullis, 1985), da je usmerjenost učencev v delo oz. njihova storilnost in motivacija najboljši prediktor/pokazatelj učiteljevega pristopa oz. vedenja v vseh situacijah (bolj kot kognitivne sposobnosti ali dosežki). Rothbart, Ahadi, Hershey in Fisher (2001) kot faktor temperamenta dodajajo prizadevni nadzor. Ta se poraja v 1. letu starosti in predstavlja sposobnost inhibicije posameznikovega vedenja s ciljem socialnega prilagajanja (Murray in Kochanska, 2002). Murray in Kochanska (2002) sta ugotovila povezavo med prizadevnim nadzorom in težavnim/problematičnim vedenjem. Pri učencih na začetku šolanja so ugotovili, da tisti z nizko in tisti z visoko stopnjo prizadevnega nadzora kažejo več problematičnega vedenja kot učenci z zmerno stopnjo prizadevnega nadzora. Učenci z višjo stopnjo prizadevnega nadzora izražajo več internaliziranega vedenja (anksioznost, depresija, strah), tisti z nižjo stopnjo pa več eksternaliziranega vedenja, npr. težave s pozornostjo.

Osebnostne, temperamentne značilnosti torej v veliki meri napovedujejo vedenjsko funkcioniranje v šoli – determinirajo socialno vedenje, morebitne vedenjske težave, čustva (kot so strah, anksioznost), učne sposobnosti oz. uspeh. Najboljša pokazatelja učne uspešnosti sta osebnostni dimenziji vestnost ter intelekt/odprtost. Visoka ekstravertnost, sprejemljivost in čustvena stabilnost so pokazatelji dobrega socialnega prilagajanja, medtem ko čustvena nestabilnost kaže na umik, strah in anksioznost; visoka stopnja ekstravertnosti skupaj z nizko stopnjo sprejemljivosti in/ali vestnosti pa nepoveduje vedenjske težave.

Ker imata vestnost (ki zajema vztrajnost, motiviranost) in sprejemljivost (ki zajema sodelovanje, emaptijo, prijateljstvo) vpliv na številna vedenjska področja v šoli, ju bomo upoštevali pri ugotavljanju vedenjskega funkcioniranja učencev v osnovni šoli.

1.5 SOCIALNI IN MORALNI RAZVOJ V SREDNJEM IN POZNEM OTROŠTVU

Obdobje srednjega in poznega otroštva prinaša spremembe v razvoju socialne kognicije in moralnega presojanja. Otroci začnejo načrtno oblikovati vrstniške skupine, prihaja do sprememb v razumevanju prijateljstva, značilen je razvoj prosocialnega vedenja in empatične usmerjenosti, ki so pogoj socialne kompetentnosti. Razvoj socialnih spretnosti in sposobnosti zavzemanja perspektive drugih je podlaga za ustrezen razvoj moralnega presojanja in vedenja. V nadaljevanju podrobneje opisujemo posamezne spremembe v socialnem in moralnem razvoju.

1.5.1 Oblikovanje vrstniških skupin

Za srednje in pozno otroštvo je značilno oblikovanje vrstniških skupin, ki poteka načrtno ter na osnovi osebnostnih in psiholoških kriterijev (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Otroci v tem obdobju preživijo veliko časa z vrstniki, ki imajo pomembno vlogo v njihovem socialnem življenju. Vrstniške skupine vključujejo 3–9 otrok enakega spola. Predstavljajo pomemben kontekst za razvoj socialnih spretnosti. Zaratany, Hartman in Rankin (1990) ugotavljajo, da interakcije med vrstniki najpogosteje potekajo v šoli, na poti v šolo in iz nje, pri telefonskih pogovorih in pri gledanju televizije.

Za vrstniško kulturo v tem starostnem obdobju je značilna predvsem močna želja po socialni udeležbi, sodelovanju, primerjanju drugega z drugim ter nadzorovanju oz. otrokovo vztrajno poskušanje, da bi aktivno prevzel nadzor nad svojim življenjem v socialnih skupinah (Corsaro, 1999). Marjanovič Umek in Zupančič (2004) sta zbrali ugotovitve večih raziskav glede vpliva vrstnikov v srednjem in poznem otroštvu in rezultati nekaterih od teh študij kažejo tudi na

povezavo med skromnimi vrstniškimi odnosi v srednjem in poznem otroštvu ter kasnejšo neprilagojenostjo v socialnem vedenju. V tem obdobju se dogajajo določene spremembe v pozitivnem in negativnem socialnem vedenju. Govorna agresivnost postopoma nadomešča neposredno fizično agresivnost in sovražna vedenja se izražajo bolj specifično v odnosu do konkretnega otroka. Z vidika pozitivnih socialnih vedenj pa je med šolarji veliko medsebojne pomoči in sodelovanja ter visoka raven radodarnosti.

Približno 10 % šolske populacije v svoje vedenje vključuje nasilje, kot eno od oblik socialne interakcije in kaže močna nagnenja k agresivnem vedenju, šibak nadzor nad agresivnimi impulzi, nizko tolerantnost do agresivnega vedenja (Olweus, 1993). Otroci, ki so žrtve nasilja, pa kažejo znake anksioznosti, so negotovi, pogosto izolirani, kažejo pomanjkanje samozavesti in prosocialnih spretnosti.

1.5.2 Prijateljstva, empatija in prosocialno vedenje

Že v obdobju srednjega otroštva prihaja do sprememb pri oblikovanju koncepta prijateljstva. Pomembno je preseganje egocentrizma, ki se kaže v razvoju socialne in emocionalne empatije oz. zavzemanju perspektive drugega. Okoli 8.–10. leta so se otroci že sposobni postaviti v vlogo drugega in preseči egocentrično zavzemanje perspektive (ki ga največkrat presežejo že pred 6. letom) ter doseči stopnjo recipročnega zavzemanja perspektive. Sposobni so natančno brati čustva drugih otrok, vrednotiti sebe skozi poglede drugih ter socialne vloge ločiti od osebnih. Okoli 10.–12. leta se pojavi stopnja vzajemnega zavzemanja perspektive, ko odnose razumejo s perspektive tretjega oz. razumejo perspektive vseh prisotnih v socialni situaciji in jih vzajemno usklajujejo. Z leti vedno bolj razlikujejo med prijatelji in tistimi, ki to niso. Eisenberg (1982) opiše zaporedje prosocialnega sklepanja, ki vodi v prosocialno vedenje:

- hedonistična, egocentrična, pragmatična usmerjenost (zgodnje otroštvo, prehod v srednje otroštvo): kot pravilno otrok pojmuje tisto vedenje, ki služi njegovim lastnim potrebam;
- usmerjenost k potrebam drugih (konec zgodnjega otroštva, prehod, srednje otroštvo): skrb za potrebe drugih otrok izraža, ne da bi se pri tem jasno postavil v vlogo drugega;
- stereotipna usmerjenost k odobravanju (srednje, pozno otroštvo): otrok svoje sodbe utemeljuje na podlagi odobravanja drugih;
- empatična usmerjenost (pozno otroštvo): temelji na zavzemanju vloge človeka, ki potrebuje pomoč, na empatičnem vživljanju vanj.

V srednjem in poznem otroštvu se že kaže pravo empatično razumevanje drugih ljudi. Empatija pomeni sposobnost posameznika, da se vživi v položaj druge osebe in doživlja njena čustva.

Empatija otroka vodi v prosocialno vedenje in je pogoj za socialno kognicijo. Otroci vse bolj prepoznavajo in razumejo, da imajo drugi ljudje svoja čustva, potrebe, interpretacije. Adolescenti že zmorejo razumeti dolgotrajne učinke pozitivnih in negativnih izkušenj v življenju posameznika, se lahko empatično vživijo v celotno skupino ljudi, ki so drugačni (revni, bolni, otroci s posebnimi potrebami) in razumejo širši koncept, v katerem oseba živi (Marjanovič Umek in Zupančič, 2001).

Razvoj socialnih dimenzij, kot so: empatija, zavzemanje perspektive drugega, pogajanje, reševanje konfliktov, kaže na preplet čustvenega, socialnega in kognitivnega razvoja.

1.5.3 Socialna kompetentnost

Socialno kompetentni otroci so: veseli, zaupljivi, strpni, vključeni v svojo vrstniško skupino, priljubljeni, prosocialni, z drugimi sodelujejo, samostojni, socialno spretni in čustveno zreli za svojo starost (Marjanovič Umek in Zupančič, 2001).

Otroci z izrazitim ponotranjenjem težav so: boječi, potrti, anksiozni, osamljeni, kažejo odvisna vedenja, nagnjeni so k umiku iz socialnih situacij. Poleg tega kažejo le malo zanimanja za dejavnosti, v katerih drugi vrstniki uživajo; pri soočenju s težavami pa hitro odnehajo s svojo dejavnostjo. Drugi otroci jih redko izbirajo za skupne dejavnosti, zato v vrstniški skupini ostajajo prezrti (LaFreniere, Dumas, Zupančič, Grill in Kavčič, 2001).

Otroci z izrazitim pozunanjenjem težav se hitro razjezijo, v odnosih so precej agresivni, egoistični, neposlušni, nasprotujejo avtoriteti, trmasti, kljubovalni. Med svojimi vrstniki niso priljubljeni, čeprav se zelo trudijo vključiti v skupinsko delo, igro (prav tam, str. 53).

S kronoško starostjo socialna kompetentnost otrok narašča, zato navadno omenjena težavna vedenja upadejo, vendar se kljub temu lahko nadaljujejo v enaki meri in obliki tudi v obdobje osnovnega šolanja.

1.5.4 Razvoj moralnega presojanja in moralno vedenje

Poznavanje moralnega presojanja nam pove, kaj otroci mislijo, da bi morali storiti v moralni situaciji. Piagetovo teorijo moralnega razvoja je razširil Kohlberg, ki je moralni razvoj opredelil v treh ravneh oz. šestih stopnjah (Kavčič in Zupančič, 2004). Vsaka stopnja moralnega presojanja zahteva določene spoznavne sposobnosti in sposobnost zavzemanja socialne perspektive.

Otroci so na začetku šolanja na prvi – predkonvencionalni ravni moralnega presojanja in v okviru nje na drugi – instrumentalno relativistični stopnji (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004, str. 457). Z vključevanjem v stabilnejše vrstniške skupine in pridobivanjem novih socialnih izkušenj začnejo razlikovati med lastnimi potrebami in potrebami drugih ljudi in razumejo, da imajo ljudje različne potrebe in interese, ki pogosto nasprotujejo potrebam in interesom drugih. Kljub temu je njihovo gledanje še zelo konkretno in individualistično. Moralno je tisto, kar omogoča individualne koristi. Če imajo od drugih koristi, potem upoštevajo in spoštujejo njihove potrebe in pravice. Pogoji za drugo stopnjo je sposobnost recipročnega zavzemanja socialne perspektive, za to pa je potrebno konkretno logično mišljenje. Okrog 10. leta starosti se otroci postopno približujejo drugi – konvencionalni ravni, ki združuje tretjo in četrto stopnjo moralnega presojanja (prav tam, str. 458). Na tretji stopnji medsebojnega ujemanja individualne potrebe niso več tako pomembne. Pomembnejša postanejo socialna pričakovanja, pravice drugih ljudi, pravila in norme skupine, predvsem pa posameznikova potreba, da se njegova ravnanja skladajo s pravili in normami večine. Moralno je tisto, kar socialna skupina odobrava. Motivacija za moralna dejanja postane notranja, nadzor pa je še vedno zunanji, saj še ne razume, da pravila izhajajo iz družbenih dogovorov. Otrok lahko doseže tretjo stopnjo, če je razvil sposobnost zavzemanja nevtralne perspektive in formalno logične stopnje mišljenja. Četrto stopnjo – stopnjo zakona in reda – ponavadi dosežejo po osnovnem šolanju.

Na razvoj moralnega presojanja, poleg spoznavnih spretnosti in sposobnosti zavzemanja socialne perspektive, vpliva tudi okolje: priložnosti za sodelovanje v vrstniških skupinah, komunikacija, odločanje in odgovornost v skupini (prav tam, str. 460). Pri tem ima šola velik pomen. Redko se dogaja, da šolski otroci kršijo različna socialna in moralna pravila zato, ker jih ne bi poznali, ali ker ne bi znali ločiti dobrega od slabega. V nekaterih konkretnih situacijah se otroci, kljub poznavanju pravil in socialnih norm, preprosto ne morejo odločiti, kateremu pravilu naj sledijo. Vzroki so lahko pomanjkanje izkušenj v moralnem ravnanju, nasprotujoča si pravila, razcepljenost med dvema vrstama socialne pripadnosti. Določen vpliv na razhajanje med otrokovim presojanjem in ravnanjem imajo tudi otrokova trenutna čustva. Jeza pogosto odvrne otroke od tega, da bi ravnali v skladu z moralnimi pravili. Pravila lahko kršijo tudi zaradi čustvene prikrajšanosti, ker želijo pritegniti pozornost drugih in s tem zadovoljiti potrebo po samopotrjevanju ali le preizkusiti delovanje pravil vedenja. Skozi srednje in pozno otroštvo otroci spontano uporabljajo vse več učinkovitih strategij, ki jim omogočajo uravnavanje vedenja skladno s socialnimi normami.

Omenjena teoretična in empirična spoznanja kažejo na to, da dejanja pri osnovnošolskih otrocih prehajajo od individualnih koristi k upoštevanju pravil socialne skupine in empatični usmerjenosti.

Sposobnost socialnega vključevanja je za to obdobje izjemnega pomena. Šola, kjer se oblikujejo vrstniške skupine in prijateljstva, predstavlja pomemben prostor, ki sooblikuje socialno vedenje. Kot socialno kompetentno vedenje v času šolanja literatura navaja dobre vrstniške odnose, prilagajanje skupini in vključevanje, prijateljstva, prosocialnost. Zato bomo ta področja vključili v raziskavo.

1.6 ČUSTVENI RAZVOJ V SREDNJEM IN POZNEM OTROŠTVU

Ugotoviti želimo, kakšni so lahko čustveni odzivi oz. reakcije, kako se odražajo v vedenju otroka v srednjem in poznem otroštvu in na kaj moramo biti pri tem pozorni.

1.6.1 Opredelitev in značilnosti otrokovega čustvovanja

V najširšem pomenu je čustvo reakcija osebe na življenjsko situacijo (stimulus, ki ga oseba ocenjuje kot pomembnega), njena funkcija pa je adaptivna (Milivojević, 2000). Avtorji so si enotni v tem, da so človekova čustva zapleteni in sestavljeni procesi, ki vključujejo vrsto kognitivnih, fizioloških in vedenjskih odzivov (Milivojević, 2000; Smrtnik Vitulić, 2004). Zato so določena čustva v razvoju mogoča šele, ko otrok doseže določeno stopnjo kognitivnega razvoja, oblikuje določena spoznanja o sebi in svetu oz. pripiše specifičen pomen danemu stimulusu.

Zupančič (1995) opiše značilnosti otrokovih čustev:

- otroci doživljajo čustva tudi v (za odrasle) trivialnih situacijah;
- pogostost otrokovih čustev se z razvojem spreminja: otrok se postopno uči zmanjševati čustvene izraze ter odzivati odraslim primerno;
- otroci hitreje kot odrasli prehajajo iz enega skrajnega intenzivnega doživljanja čustev k drugemu;
- spreminja se moč čustev (ena postanejo intenzivnejša, druga šibkejša).

Čustveni odzivi otroka že zgodaj izražajo individualnost. Razlike pripisujejo temperamentu, pozneje pa na njihovo izražanje vplivajo tudi dejavniki okolja (Milivojević, 2000; Smrtnik Vitulić 2004).

1.6.2 Zavedanje, razumevanje in nadzorovanje čustev

Za srednje in pozno otroštvo je značilno vse boljše zavedanje, razumevanje vzrokov in razlaganje lastnih čustev in čustev drugih ter vse učinkovitejše nadzorovanje doživljanja in izražanja čustev (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

Osnovnošolski otroci razumejo vzroke za temeljna in tudi nekatera sestavljena čustva (razočaranje, anksioznost ...) in njihove razloge vidijo predvsem v zunanjih situacijah. Šele mladostniki bolj pogosto razlagajo čustva kot produkt specifičnih individualnih značilnosti posameznika, njegovih želja in ciljev (Smrtnik Vitulić, 2004). Razumejo, da lahko določena situacija sproži doživljanje določenega čustva pri nekem posamezniku in popolnoma drugače pri drugem. Do 8. oz. 10. leta starosti imajo otroci težave z razumevanjem obstoja sočasnih čustev, še posebej če si čustvi nasprotujeta in ju je izzvala ena situacija oz. oseba. Pri 11. letu starosti dosežejo stopnjo razumevanja sočasnih in nasprotujočih si čustev (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004; Smrtnik Vitulić, 2004).

Šolski otroci jasno ločujejo med čustvi, ki jih posameznik doživlja, ter tistimi, ki jih izraža. Ker se vse bolj zavedajo svojega in tujega čustvenega doživljanja, jim to omogoča vse bolj učinkovit nadzor nad izražanjem lastnih čustev v različnih socialnih situacijah ter ustrezno odzivanje na čustva drugih (Smrtnik Vitulić, 2004). Bistveni razvojni napredek v čustvenem razvoju otroka v srednjem in poznem otroštvu predstavlja razvoj nadzora nad doživljanjem in izražanjem negativnih čustev. Šolski otroci razumejo, zakaj so jezni, žalostni; hkrati pa zmorejo predvideti reakcije drugih na izražanje teh čustev in temu primerno prilagajajo izražanje svojih negativnih čustev. V poznem otroštvu se zavejo, da ni možno vedno uspešno nadzirati svojih čustev. Šolski otroci svoja čustva najraje pokažejo tistim osebam, ki jim najbolj zaupajo (Smrtnik Vitulić, 2004).

1.6.3 Nekatera čustva v času šolanja

Zaskrbljenost je v obdobju srednjega, poznega otroštva in mladostništva pogosto čustvo, ki ga je težko nadzorovati. Glede na pogostost in intenzivnost narašča do pubertete. Deklice poročajo o več skrbem in kažejo več strahov kot dečki (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004; Zupančič, 1995). V tem obdobju prevladuje strah v zvezi s šolo (strah pred neuspehom, pred učitelji) in socialni strah (pred zavračanjem sošolcev, pred tem, da bi bili drugačni, pred zafrkavanjem). Včasih se zgodi, da otroci nočejo hoditi v šolo. Če gre za nerealističen strah (težave niso vezane na šolo), govorimo o šolski fobiji, ki ima lahko različne vzroke, npr. anksioznost v interakcijah z drugimi, socialna plašnost, težave doma in skrb, da se bo v času otrokove odsotnosti kaj slabega zgodilo. Tudi veselje se v tem obdobju pojavlja zaradi sprejetosti med vrstniki, šolske uspešnosti in drugih dosežkov (Smrtnik Vitulić, 2004). Žalost pri večini otrok ni intenzivna, njena intenzivnost pa z leti raste. Jeza se pri osnovnošolskih otrocih pojavi zaradi omejevanja njihovih želja in načrtov, če pri njih najdemo napake, če jih primerjamo z drugimi, če jim pridigamo. Z vstopom v šolo vse redkeje izražajo jezo z agresivnim vedenjem; postajajo bolj sodelovalni in empatični. Večinoma so prisotne

bolj posredne oblike agresivnosti ali umik. Fantje so bolj odkrito agresivni, dekleta pa kažejo bolj prikrito, posredno agresivnost (Smrtnik Vitulić, 2004).

Sklepamo, da je čustvovanje otok v tem obdobju v veliki meri povezano s šolsko situacijo, medsebojnimi odnosi (z vrstniki in učitelji) ter uspehom. Pojavljata se zaskrbljenost in strah v povezavi z neuspehom, neznanjem. Zato je pri preverjanju vedenjskega funkcioniranja to vsekakor področje, ki ga ne smemo izpustiti.

1.7 SPOZNAVNI RAZVOJ V SREDNJEM IN POZNEM OTROŠTVU

Tudi spoznavni razvoj (so)vpliva na vedenje učencev v razredu. S spoznavnimi (kognitivnimi) procesi dojemamo, obravnavamo stvarnost ter ustvarjamo podobo o njej (Musek in Pečjak, 2001). Otroci v starostnem obdobju med 6. in 11. letom so, skladno s Piagetovo teorijo (Pijaže, 1977), na razvojni stopnji konkretno operativnega mišljenja. Razvoj konkretnologičnih miselnih operacij otroku omogoča, da pri reševanju miselnih nalog zaupa svojemu razumevanju logičnih odnosov med pojavi, čeprav morda trenutna zaznava daje drugačne informacije (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Ker po 7. letu starosti postane pozornost otrok bolj stalna, komunikacijske in govorne sposobnosti pa bolj razvite, je to obdobje, ko postajajo sposobni učinkoviteje reševati probleme. Pri tem oblikujejo pravila in spoznanja, ki jih uporabljajo tudi kasneje (prav tam, str. 416). Spoznavni razvoj je tesno povezan z inteligentnostjo. Le-ta omogoča učinkovito učenje, mišljenje in reševanje problemov. S testi inteligentnosti praviloma ocenjujemo konvergentno mišljenje. Divergentno mišljenje pa predstavlja sposobnost iskanja novih rešitev in ga povezujejo z ustvarjalnostjo, kreativnostjo (prav tam, str. 422).

V raziskavo bomo torej, kot pomembne vedenjske oblike, zajeli sposobnost reševanja problemov, izvajanja zaključkov, uporabe znanja ter ustvarjalnost oz. kreativnost.

1.8 MOTIVACIJA UČENJE

Učenje predstavlja izredno pomemben del vedenja, ki je neločljivo povezan z motivacijo (Wolfolk, 2002). Motivacijo najsplošneje definiramo kot dinamiko, ki žene posameznikovo vedenje, vzbuja njegovo aktivnost (Kobolt, 1992; Strojin, 1991).

Pri motivaciji za učenje se bomo osredotočili predvsem na usmerjenost učencev na cilj in vztrajnost. Motivacija za učenje sodi v najvišje potrebe, in če niso zadovoljene osnovne (nižje) potrebe, težko zadovoljimo višje. Učenci niso motivirani, če se ne počutijo varne in sprejete. Zato

je ozračje v razredu zelo pomemben motivacijski dejavnik ter dejavnik uspešne učne storilnosti (Strojin, 1991). Na zavzetost, motivacijo za učenje vplivata dva pomembna dejavnika, značilna za vse ljudi: potreba po uspehu in po izogibanju neuspeha (prav tam, str. 85). Če je posameznikova potreba po uspehu večja od strahu pred neuspehom, je motivacija pozitivna, sicer pa negativna, ker ima za posledico izogibanje in odnehanje s šolskim delom (prav tam, str. 85). Neuspešni učenci so bolj obremenjeni s strahom pred neuspehom, ne bodo tvegali, raje bodo odnehali. Posledično so učenci z visoko motivacijo v šoli bolj uspešni od tistih z nižjo, kljub enaki inteligentnosti.

Motivacija za dosežke je želja po tem, da narediš dobro in se kaže z naslednjimi vedenji (Mussen, Conger, Kagan in Huston, 1990):

- vztrajanje pri težki nalogi,
- intenzivno delo,
- usmerjenost k perfekcionizmu,
- izbiranje izzivov.

Vse to so vedenja, ki prispevajo k šolskemu uspehu (Mussen idr., 1990). Kljub temu Marjanovič Umek in Zupančič (2004) trdita, da pomanjkanje uspeha ali počasno napredovanje ne znižata motivacije, če so učenci prepričani, da lahko postanejo učinkovitejši z drugačnimi pristopi do učenja. Zato jim je treba le-te ponuditi.

Ob všolanju so otroci precej optimistični glede svojih sposobnosti, zaznajo se kot visoko kompetentne in se učno precenjujejo (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Nato pa motivacija upade, saj se učna kompetentnost zmanjša. Pride do neskladja med zaznano in dejansko kompetentnostjo; učenci vse bolj realistično zaznajo svoje sposobnosti in okoli 10., 12. leta že ločijo med sposobnostjo in trdom. Vse bolj se zavedajo vzrokov za svoj (ne)uspeh (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004; Mussen idr., 1990). Stopnja motivacije v določeni šolski situaciji je odvisna tudi od tega, koliko učenec ceni znanje, kakšni so njegovi dosežki, kakšni so cilji šolskega dela, kakšna so pričakovanja učiteljev, kakšno je zaupanje v lastne sposobnosti ter kakšen pomen pripisuje uspehu (Mussen idr., 1990; Strojin, 1991).

Vidimo, da ima motivacija velik pomen na učenčeve aktivnosti, delovanje in učni uspeh, zato jo upoštevamo kot pomembno vedenjsko obliko. Pri tem bomo zajeli predvsem vztrajnost in usmerjenost učencev na cilj.

1.9 ZAKLJUČEK

Vedenje smo opredelili širše in vanj zajeli osebnostno, socialno, moralno področje ter duševne procese – čustvene, spoznavne in motivacijske. Pogledali smo razvoj posameznih področij in procesov ter na podlagi značilnosti in posebnosti, ki veljajo za obdobje osnovnega šolanja, izpostavljamo bistvene vedenjske oblike, ki jih bomo vključili v celovito vedenjsko funkcioniranje.

Ugotovili smo, da med osebnostnimi in temperamentnimi značilnostmi izstopajo vestnost (vpliva na učno samostojnost, skrbnost, učni uspeh), sprejemljivost (pokazatelj socialnega prilagajanja) ter čustvena nestabilnost (vodi v strah, anksioznost, umik). Na socialnem področju otroci postajajo vse bolj prosocialno usmerjeni in svoje vedenje prilagajajo pravilom socialne skupine. Prevlada skupinskih koristi nad individualnimi se kaže tudi v moralnem razvoju. Zaskrbljenost in strah se omenjata kot čustvi, povezani s šolskimi situacijami in uspehom. Na spoznavnem področju izpostavimo učne spretnosti (reševanje problemov, izvajanje zaključkov) in kreativnost (sposobnost iskanja novih, drugačnih rešitev). Velik vpliv na usmerjenost v delo, vztrajanje in učni uspeh ima motivacija.

Omenjeni vidiki vedenja, ki sodijo med temeljna področja razvoja v obdobju osnovnega šolanja in jih na podlagi literature in raziskav smatramo za pomembne, zajemajo: skrb, samostojnost, motiviranost (vestnost), socialno prilagodljivost in odprtost (sociabilnost), moralno presojanje in upoštevanje pravil (vedenjska težavnost), strah in anksioznost, kreativnost in učne spretnosti. Vključeni bodo v raziskavo in obravnavani kot posamezne dimenzije vedenja oz. vedenjske oblike.

2 VEDENJE V RAZREDU

Na osnovi že opisanih dejavnikov in prioritetnih področij vedenja srednjega in poznega otroštva se osredotočimo na tista, ki so pomembna za učinkovito in konstruktivno delovanje učencev v razredu. Zanimalo nas je, katera vedenja, značilna za razredno situacijo, so izpostavili prejšnji raziskovalci, s čim je pogojeno vedenje v razredu (dejavniki) ter kaj in kako o vedenjskih značilnostih in težavah poročajo učitelji.

2.1 OBLIKE VEDENJA V RAZREDU

Pogledali bomo, katere oblike vedenja v razredu so zajeli v svojih inštrumentarijih prejšnji raziskovalci.

Conners je leta 1969 izdelal vprašalnik/lestvico, namenjeno osnovnošolskim učiteljem, ki je ocenjevala otrokovo vedenje v razredu (CTRS). Leta 1997 jo je s sodelavci revidiral (CTRS-R) in preizkusil na širokem reprezentativem vzorcu severnoameriških otrok, starih 3–17 let in iz nje izpeljal nove norme (Conners, Sitarenios, Parker in Epstein, 1998). Na podlagi takratnih novih empiričnih študij je zajel še večje število vedenjskih značilnosti (131 trditev), izpeljal je stabilno in zanesljivo faktorsko analizo in prišel do faktorske strukture. Ta je zajemala šest faktorjev: hiperaktivnost-impulzivnost (pojasni 14,3 % od celotne variance), perfekcionizem (12,0 % od celotne variance), nepozornost/kognitivne težave (11,2 % celotne variance), socialne težave (9,2 % celotne variance), opozicijsko vedenje (9,2 % celotne variance), anksioznost/sramežljivost (7,2 % celotne variance).

Schaefer (1981) je razvil pripomoček (CBI-Classroom Behaviour Inventory) za merjenje treh osnovnih dimenzij vedenja v šoli: akademska kompetentnost (zajema verbalne sposobnosti, neodvisnost/odvisnost, usmerjenost v naloge in šolsko delo, distraktibilnost), osebna prilagojenost (zajema stopnjo ekstrovertiranosti in introvertiranosti), socialna kompetenca (zajema uvidevnost in sovražnost).

Achenbachove lestvice (Achenbach in Edelbrock, 1986) za starše (CBCL), učitelje (TRF) in otroke/mladostnike (YSR) so eden izmed najpogostejše uporabljenih instrumentov za ugotavljanje čustvenih in vedenjskih težav otrok, starih 6–18 let po vsem svetu. Vsebuje osem specifičnih lestvic: umik, somatske težave, anksioznost/depresivnost, socialne težave, motnje mišljenja, motnje pozornosti (nepozornost in hiperaktivnost-impulzivnost), delikventno vedenje, agresivno vedenje in dva splošna faktorja: internaliziranost in eksternaliziranost.

Pri nas je Kobolt (1980) po Janowskem, Fittkau in Rauerju priredila observacijsko in ocenjevalno lestvico, namenjeno učiteljem kot pripomoček, s katerim lahko ocenijo prisotnost vedenjskih oblik učencev v razredu. Področja, ki jih ta ocenjevalna lestvica zajema, so: intelektualne sposobnosti in govorna spretnost, kreativno vedenje in intuitivno mišljenje, kritično mišljenje in presojanje, koncentracija, ovire v percepciji in tipično vedenje, vedenje, ki je učno in storilnostno motivirano in kaže splošno zanimanje, primerno vedenje pri delu in na storilnostnem področju, samostojno vedenje, šolsko vedenje (strah pred testi), apatično vedenje, agresivno vedenje, vedenje socialnega samouveljavljanja, socialno odgovorno vedenje in pripravljenost pomagati, socialno senzibilno vedenje in komunikativno vedenje, kooperativno vedenje, tolerantno in konstruktivno vedenje, praktično, motorično vedenje. Vsako področje je zastopano z osmimi vedenjskimi opisi in ga ocenjujemo na 8-stopenjski lestvici. Lestvica je prevedena za interno uporabo in ni bila

preizkušena na večjem vzorcu, zato ne moremo govoriti o njeni ustreznosti in uporabi. Ponuja pa natančen vpogled v razredno funkcioniranje, saj zajema široko paleto vedenj, ki so zelo podrobno razdelana in opisana.

Z vprašalnikom Vedenjske reakcije otrok Kobolt (1992) ugotavlja 3 faktorske dimenzije pri otrocih v domski vzgoji: vedenjske težave-odkloni, ego-moč, dobra samopodoba-samozaupanje, konstruktivno socialno in storilnostno vedenje.

Opažamo, da se v omenjenih inštrumentarijih razredno vedenje nanaša na vedenjske težave, motnje pozornosti, socialno vedenje, čustvene težave ter kognitivne in učne težave, pri čemer se različne raziskave usmerjajo na različne vidike vedenja in ne zajamejo vseh. Področji motivacije in samostojnosti ostajata zanemarjeni, saj ju večina opisanih raziskav ne zajema. Omenjeni področji sta sicer vključeni v ocenjevalno lestvico, ki jo je priredila Koboltova, vendar nam ta ponuja tudi nekatere vedenjske oblike, ki jih ne želimo preverjati (npr. motorične spretnosti, koncentracija, zaznavanje).

Ker želimo v raziskavi zajeti širše vedenjsko funkcioniranje otrok v ROŠ, ki temelji na naši izbiri teoretično pomembnih področij, se odločimo za samostojno oblikovanje inštrumentarija. Pri izbiri posameznih trditev pa si pomagamo z obstoječimi instrumenti.

2.2 DEJAVNIKI RAZREDNEGA VEDENJA

Tudi razredno vedenje je pogojeno z okoljskimi, biološkimi in osebnostnimi dejavniki. Vsak posebej lahko predstavlja rizični faktor in težave na enem področju podpirajo težave na drugih. Podrobneje bomo opisali nekatere pomembnejše dejavnike vedenja v šoli oz. razredu, ki lahko v tem okolju delujejo rizično ali varovalno.

Struktura in funkcioniranje družine se močno odraža v šolski situaciji (Jones in Jones, 1998). Mnogi učenci vstopajo v šolo z negativnimi izkušnjami, pridobljenimi v družini (čustvena zanemarjenost, ločitve, pomanjkljive socialne spretnosti, zmanjšana frustracijska toleranca, nizko samospoštovanje ipd.). Njihovo vedenje v razredu obvladujejo socio-emocionalne potrebe, kar vpliva na pogoste motnje učnega procesa. Tudi Wong (2003) navaja starševsko podporo kot varovalni dejavnik, še posebej pri učencih z učnimi težavami.

Za nastanek vedenjskih težav in motenj Ferkolj Smolič (2003) navaja naslednje varovalne dejavnike notranje narave, povezane z učencem: ženski spol, temperamentne lastnosti, značilne za lahko vzgojljivega otroka, dobre socialne sposobnosti, dobri odnosi z vrstniki, sposobnost prevzemanja različnih vlog v skupnosti, sposobnost abstraktnega mišljenja, miselna prožnost, aktivna orientiranost, sposobnost izrabiti možnosti iz okolja. Tako je lahko določena pomanjkljivost na katerem od teh področij rizični dejavnik za nekonstruktivno vedenje v razredu.

Spol in starost sta pomembna biološka dejavnika, ki določata vedenje učencev. Pri analizi rezultatov CTRS-R Conners s sodelavci (1998) pride do naslednjih rezultatov pri učencih starih 3–17 let. Na lestvici opozicijskega vedenja dečki dosegajo statistično pomembno višje rezultate kot deklice, razlik v starosti ni bilo. Na lestvicah hiperaktivnost-impulzivnost ter nepozornost/kognitivne težave dečki dosegajo pomembno višje rezultate kot deklice, ravno tako so mlajši bolj hiperaktivni, impulzivni, nepozorni in imajo več kognitivnih težav. Dekleta kažejo statistično pomembno višje rezultate na lestvici perfekcionizma kot dečki, s starostjo pa ta dimenzija signifikantno narašča. Pri ocenjevanju validnosti TRF lestvice, ki so jo izpolnjevali učitelji (Achenbach in Rescorla, 2001), so pri ugotavljanju razlik med dečki in deklicami s težavami ugotovili, da deklice kažejo več somatskih težav, anksioznosti in depresivnosti kot dečki (še posebej pri starosti 14–15 let). Pri dečkih pa se okrepijo eksternalizirajoče težave, težave s pozornostjo, hiperaktivnostjo. Obsežna raziskava iz leta 2008 (Kobolt idr., 2008), ki je zajela več kot 2000 strokovnih delavcev osnovnih in srednjih šol, podobno ugotavlja, da so dekleta bistveno bolj vestna v šoli, sledijo razlagi, upoštevajo navodila, ki jih dajejo učitelji, in se manj nasilno vedejo. Vidiijo jih kot bolj samozavestne in samostojne pri šolskem delu. Fantje so večkrat »v gibanju«, so laagodnejši ter hitrejše jeze.

Raziskave kažejo, da dečki kažejo bolj eksternalizirano vedenje, so bolj impulzivni, hiperaktivni, agresivni; deklice pa so bolj perfekcionistične, anksiozne in imajo več somatskih težav. S starostjo se le-te okrepijo.

Kljub temu da številni učitelji prelagajo krivdo za vedenjske težave zunaj šole in iščejo vzroke v otroku ali njegovi družini (Jones in Jones, 1998; Mavropoulou in Padeliađu, 2002), ne smemo prezreti številnih raziskav, ki so dokazale velik (so)vpliv šolskega okolja na pojav vedenjskih težav (Discipline ..., 1989; Furlong idr., 2006; Pšunder, 2004; Pušnik, 2004; Sutherland in Oswald, 2005; Wong, 1996;). Furlong in sodelavci (2006) opisujejo, da so do danes šole izvore vedenjskih težav iskale v učencih in njihovih negnjenjih k takšnemu vedenju. Tudi preventivne dejavnosti so bile usmerjene predvsem na učence oz. na moduliranje njihovega vedenja (treninki socialnih

veščin, obvladovanje konfliktov, samokontrola) z namenom zmanjšanja neustreznih vedenj. Vendar vse bolj prihaja v ospredje razmišljanje o vplivih šolskega konteksta na učenčevo vedenje. Avtorji (Furlong idr., 2006) trdijo, da se zmanjševanje vedenjskih težav doseže, ko šole spoznajo svojo vlogo ne samo pri zmanjševanju motečega vedenja, ampak tudi pri njihovem ustvarjanju. Učitelji lahko dejavnike, ki vplivajo na razredno vedenje učencev, različno nadzorujejo in nanje vplivajo. Da pa bi s svojim ravnanjem pripomogli k zmanjševanju vedenjskih problemov v šoli, se morajo najprej zavedati možnega lastnega vpliva na vedenje učencev. Omenjajo naslednje vplive šolskega konteksta na učenčevo vedenje: razredne okoliščine, okoliščine med odmori ali na igrišču, šolsko vedenjsko politiko in šolsko klimo. Navajajo še, da na funkcionalno vedenje učencev vplivajo tudi: kvaliteta vodstva, vedenjski načrt šole, kurikulum, socialna služba, fizično okolje, organizacija urnika in odnosi s starši. Na vsebino in kakovost izkušenj otroka v šoli, bolj kot formalni kurikulum, vplivajo dejavniki prikrita kurikuluma, kot so: osebnost učitelja, razumevanje otrokovega razvoja, čustveno sprejemanje (Remšak, 2004). Še posebej pomemben je učiteljev odnos, njegova reakcija na (ne)uspeh učenca in tolerantnost, vključevanje otrok v razredno skupnost, nudenje učne pomoči, razumevanje otrokovih težav, omogočanje doživljanja uspeha, fleksibilnost pri poučevanju, uporaba različnih metod in pripomočkov (Furlong idr., 2006; Kavkler, 1997; Wong, 1996). Bolj podrobno sta vplive učiteljev na vedenjske težave raziskovala Sutherland in Oswald (2005). Govorita o transakcijskem modelu, ki razlaga, da učenčevo vedenje v razredu vpliva na vedenje učitelja in obratno (recipročno vplivanje). Izkušnje iz šolskega okolja vplivajo na otrokov razvoj, hkrati pa so odvisne od otroka. Učenčeva angažiranost med poukom in stopnja motečega vedenja vplivata na količino in kvaliteto učiteljevega poučevanja in ukvarjanja s tem učencem. Zaradi motečega vedenja so učenci pogosteje prezrti od učitelja, kadar želijo aktivno sodelovati pri pouku, niso pohvaljeni. Tudi če pravilno odgovorijo, dobijo manj akademske podpore s strani učitelja in slabšo kvaliteto le-te. Tako vedenje učitelja pa zopet vpliva na te učence in vedenjske, čustvene in učne težave le še poglobi.

Wiener in Tardif (2004) ugotavljata, da učenci v bolj inkluzivnem okolju kažejo boljše socialno in emocionalno funkcioniranje. Učenci, ki so bili deležni pomoči in podpore znotraj razreda, so bili bolj sprejeti s strani vrstnikov, manj osamljeni, imeli so boljšo samopercepcijo o svoji kompetentnosti, kazali so manj problematičnega vedenja kot učenci, ki so bili deležni pomoči izven razreda. Tudi Meltzer (2004) poroča o pozitivnem vplivu učne pomoči učitelja v razredu (bolj kot izven razreda): učenci vlagajo več truda in navora v šolsko delo, so bolj organizirani, dosegaajo boljši učni uspeh.

Učiteljevo poznavanje otrokovih močnih področij prispeva k konstruktivnemu vedenjskemu funkcioniranju. Pri nas so ugotavljali, v kolikšni meri učitelji poznajo močna področja učencev, ki imajo učne težave (Magajna idr., 2005). Izkazalo se je, da učenci kot svoja močna področja navajajo ravno tista, ki jih učitelji doživljajo kot manj prepoznavna: socialne spretnosti, praktične in organizacijske zmožnosti, naravoslovni interesi. Učitelji pa prepoznavajo bolj likovne, glasbene in športne interese. Skoraj vsi učitelji trdijo, da so na močna področja pozorni in jih vedno ali pogosto upoštevajo, medtem ko je polovica učencev z učnimi težavami mnenja, da šola njihovih močnih področij ne prepozna ali ne upošteva. Lahko sklepamo, da gre med njimi za razhajanje v dejavnikih, ki so ključnega pomena za aktiviranje in motiviranje posameznikov.

Vidimo, da so lahko učiteljeva ravnanja in šolsko okolje pomemben vzrok za nastanek neustreznih vedenjskih vzorcev, lahko jih spodbujajo ali pa preprečujejo. Tako kot so vzroki za težave v vedenju večdimenzionalni in prepleteni, je tudi intervencija boljša, če zajema več vidikov (Stage in Quiroz, 1997).

Rizičnost za negativne čustvene, vedenjske, socialne in učne izide lahko poveča sopojavljanje (komorbidnost) problemov (Wiener in Tardif, 2004).

2.3 ČUSTVENE IN VEDENJSKE TEŽAVE

Čustvene in vedenjske težave so del večine lestvic oz. instrumentov za merjenje vedenja v šoli, zato jih bomo nekoliko podrobneje opisali.

Kobolt (1992) meni, da se pri razmišljanju o vedenjskih težavah srečujemo z mnogimi termini, ki med seboj niso natančno razmejeni in jih mnogokrat sinonimno uporabljamo. Govorimo o motečem, izstopajočem vedenju, vzgojnih težavah, odklonskem, agresivnem, problematičnem vedenju, čustvenih težavah, anksioznosti ipd. Omenjeni termini odslikavajo družbeno razumevanje otrok in vzgoje, značilno za določeno dobo (prav tam, str. 56). Čeprav je terminologija neenotna, 4 termini zajemajo kontinuum zgoraj navedenih značilnosti. Ti so po Kobolt in sodelavcih (2008):

- čustvena motnja – označuje internalizirane oblike vedenja oz. vedenje, ovirano zaradi strahu (bojazen, strah, žalost, umik, stiska, anksioznost, nemoč, so tihi, vase zaprti);
- vedenjska motnja – označuje eksternalizirane oblike izražanja oz. impulzivno nekontrolirano vedenje (jeza, agresivnost, neobvladano vedenje, neupoštevanje pravil in avtoritete, motnje pozornosti);
- socialno nezrelo vedenje (neodpornost na strese, slaba koncentraciji, nezrelo vedenje);

- socializirano-delikventno vedenje (agresivni, napadalni, nizka frustracijska toleranca, brez ovir in zavor, nesposobnost navezovanja kontaktov, brez občutka odgovornosti).

Razdelitev in opredelitev vedenjskih težav je veliko, vendar se nam je zdela zgornja najprimernejša za uporabo v šolskem prostoru (Kobolt idr., 2008, str. 55). Skalar (1996) meni, da je vedenjska težavnost lahko pri učencu povzročena osebno ali pa gre za situacijske ali razvojne odklone. Notranji dejavniki tveganja po njegovem mnenju, ki povzročajo v šolskem okolju vedenjsko problematičnost, so: legastenija, hiperaktivnost, specifične učne težave, znižane intelektualne sposobnosti, slabo razvite delovne navade, nemotiviranost za učenje.

Zdi se nam pomembno (še posebej pri UPP) ugotoviti pogostost čustvenih in vedenjskih težav, zato bomo preverjali tako internalizirane kot eksternalizirane oblike vedenja.

2.4 SOOČANJE UČITELJEV Z MOTEČIM VEDENJEM IN NEDISCIPLINO

Cilj naše raziskave je med drugim tudi preveriti disciplinske težave in učiteljeve odzive nanj, zato si bomo pogledali, kaj učitelji vidijo kot moteče vedenje ter kako se soočajo z nedisciplino v šoli.

Poulou in Norwich (2000) na podlagi analize raziskav ugotavljata, da so bili učitelji še pred tridesetimi leti zaskrbljeni nad izstopajočim vedenjem in problemi, ki so se nanašali na vodljivost (neubogljivost, moti druge, pretepanje, nesramnost, hiperaktivnost, lenoba), manj pozornosti pa so namenjali čustvenim in osebnostnim problemom (samozavest, sramežljivost, vznemirjenost). Z drugimi besedami so se učitelji usmerjali na vedenje, ki so ga učenci izvajali na očiten, javen način (zunanje oblike vedenja), manj pozornosti pa so namenjali notranjim (intrinzičnim) oblikam vedenja. Avtorja nato sama skušata definirati učiteljeve skrbi povezane s soočanjem čustvenih in vedenjskih težav na razredni stopnji v sedanjem času. Opredelita tri tipe vedenja, ki učiteljem povzročajo breme: (1) čustvene težave: depresivna drža, strah pred neuspehom v šoli, šolska fobija, pretirana sramežljivost in občutljivost, opuščanje običajnih aktivnosti, negativizem, izogibanje delu, izostajanje iz šole, pretirana odvisnost od učitelja, pomanjkanje koncentracije; (2) težave z vodljivostjo: neverbalni hrup, neurejenost, nemir, živčnost, ne sedi na svojem mestu, govori brez dovoljenja, neubogljivost, nesramen in žaljiv; (3) čustvene težave in težave z vodljivostjo: pozen v šolo, oviranje ostalih otrok, težave s sodelovanjem, iskanje pozornosti, fizična agresija, pogovarjanje brez dovoljenja, izostajanje iz šole, odvisnost od učiteljev, pomanjkanje koncentracije, nesodelovanje pri aktivnostih v šoli, ne sedi na svojem mestu. Pokazalo se je, da učiteljem največ skrbi povzroča depresivna naravnost otrok in pogosto izostajanje od pouka,

poleg tega pa največ časa posvečajo še negativizmu, izogibanju delu, šolski fobiji, neubogljivosti, nesramnemu govoru, fizični agresiji, pomanjkanju koncentracije, težavam pri sodelovanju. Manj jih skrbi neverbalni hrup, neurejenost, iskanje pozornosti, neprimerno sedenje in najmanj skrbi jim povzročajo učenci, ki iščejo pozornost ali so pretirano odvisni od njih. Raziskava razkriva, da učitelji vse večjo skrb posvečajo čustvenim težavam in introvertnim tipom vedenja, kar pa še ne pomeni, da se jim težave z vodljivostjo zdijo majhne. Gre za preobrat v učiteljevem dojemanju in skrbi. Le-ti vse več interesa namenjajo učencem, ki se izogibajo delu, so depresivne volje in polni negativizma.

Kljub temu moramo vedeti, da je vsakršno vedenje, ki ga učitelj oceni kot moteče, zanj nesprejemljivo in predstavlja rizični dejavnik za neuspeh učenca (Stage in Quiroz, 1997). Zato si bomo v nadaljevanju pogledali, kaj poročajo učitelji o motečem vedenju in disciplinskih težavah ter kako jih vidijo.

2.4.1 Moteče vedenje

Moteče vedenje je razširjen družbeni problem, ki po nekaterih raziskavah zajema 5 % do 10 % osnovnošolskih otrok (Waschbuch idr., 2004), druge trdijo, da je motečih učencev, ki zahtevajo drugačen učiteljev pristop 20 % do 25 % (Vodopivec, 1996). Nobeno posebno vedenje ni samo po sebi odklonsko ali nenormalno. Vedenje je težko ovrednotiti kot moteče, ne da bi upoštevali njegove okoliščine. »Moteči učenec« dobi pomen in pozitivno ali negativno vrednost vedno v času in socialnem okolju, v katerem se nahaja. Okolje (tudi šolsko) je tisto, ki zaznava njegovo vedenje kot pozitivno ali negativno, ga primerja z večinskimi vzorci vedenja, vrednostno presodi ter se nanj tudi odzove. Vedenje učencev v šoli najpogosteje ocenjujejo učitelji, ki pa niso le ocenjevalci in razsodniki učenčevega vedenja, marveč o njem tudi bolj ali manj soodločajo (Sutherland in Oswald, 2005).

Tully in Hwang Chiu (1995) razvrstita vedenja, ki jih učitelji v ZDA opredeljujejo kot moteča in problematična, v naslednje zaporedje po pogostosti pojavljanja: prekinitve (govorjenje), kljubovanje (nespoštljivo vedenje, neubogljivost), nepozornost (neopravljanje nalog, nepazljivost, zapuščanje sedeža), agresija (pretepanje, potiskanje, zmerjanje), drugo (jokanje, laganje, zamujanje, goljufanje, kraja). Podobno ugotavljajo Waschbuch idr. (2004) in doživljanje motečega vedenja učiteljev opišejo s 3 faktorji: vrstniško nečustveno vedenje (antisocialno, neempatično), reaktivno vedenje (kljubovanje) in nepozornost/pretirana aktivnost. Charles (1996) navaja naslednje tipe neustreznega razrednega vedenja:

- agresivno vedenje (fizični ali verbalni napadi na druge učence ali učitelja);

- nemoralno vedenje (goljufanje, kraja, laganje);
- zavračanje, kljubovanje avtoriteti (zavračanje izvajanja učiteljevih navodil, zahtev);
- motenje, prekinjanje pouka (glasno govorjenje, sprehajanje po razredu med poukom, metanje predmetov);
- »neresnost« (lenarjenje, sanjarjenje, nereševanje nalog, zapravljanje časa).

Naprej ugotavlja, da so vedenja, ki jih učitelji ocenjujejo kot najbolj moteča (agresivno, ključovalno, nemoralno vedenje), v praksi redka in da so pogostejša tista, ki se nanašajo na motenje in nesledenje pouku (govorjenje med poukom, lenarjenje, sanjarjenje, nesodelovanje). Po njegovem mnenju je vedenje neustrezno takrat, kadar je namerno izvedeno, ne kadar je posledica nepazljivosti.

Osterc (2000) navaja naslednje oblike motečega vedenja:

- moteče vedenje v zvezi s poukom (klepetanje, neizpolnjevanje šolskih obveznosti, zamujanje, površnost);
- moteče vedenje v odnosu do sošolcev in učiteljev (nastopaštvo, agresivno odzivanje, prepiranje, ustrahovanje, pavlihasto vedenje);
- moteče vedenje v odnosu do lastne (ne)uspešnosti (izmikanje šolskim dolžnostim, odklanjanje vsega, kar je v zvezi s šolo, splošna nezainteresiranost – apatičnost, manjša učna uspešnost);
- disocialno vedenje, disocialne motnje (povzročanje škode, tatvine, agresivno vedenje, trpinčenje, vlomi, kraje).

Vodopivec (1996) v svoji raziskavi ugotovi, da naše učitelje najbolj motijo: površnost, slaba koncentracija, vedenjske težave, agresija, netolerantnost, klepetavost, nestrpnost. Še posebej jih jezi: »to, da je učenec dovolj bister, vendar se nalog loteva z veliko naglico, tudi tedaj, ko naloga zahteva premislek« (prav tam, str. 111).

Obsežna raziskava pri nas (Kobolt idr., 2008) ugotavlja, da učitelje najbolj motijo vedenja, ki so eksternalizirana (uničevalnost opreme, verbalno nasilje do vrstnikov, fizično izzivanje). Medtem pa so vedenja, ki pomenijo internalizacijo učenčevih problemov, najmanj moteča (umaknjenost, neosredotočenost na snov, nesamostojnost), čeprav so se ravno ta vedenja hkrati pokazala kot najpogostejša. Podobno ugotavljajo v obsežni raziskavi, narejeni v Angliji in Walesu (Discipline ..., 1989), da se velika večina osnovnošolskih učiteljev (več kot 85 %) najpogosteje sooča z izpadi (kot so: klepetanje, vmesni komentarji, vpitje), oviranjem drugih učencev (kot npr.: jemanje tujih stvari, motijo druge pri delu) ter nepotrebnim neverbalnim hrupom (škripanje s stoli, udarjanje s

predmeti). Najmanjkrat pa navajajo fizično in verbalno nasilje, usmerjeno na učitelja ter fizično destruktivnost.

Kljub ugotovitvam Pouloua in Norwicha (2000), da učitelji vse več skrbi posvečajo čustvenim težavam, vidimo, da okolica hitro odreagira na eksternalizirane oblike vedenja, internalizirane pa so še vedno praviloma manj moteče za učitelje. Spodbudna pa je ugotovitev iz prakse, da številni učitelji vidijo učence z motečim vedenjem kot izziv, njihovo vedenje pa kot opozorilo, da je z njihovim življenjskim položajem nekaj narobe, kljub temu da so za njih najbolj naporni. Moteče vedenje poveča verjetnost za kasnejše antisocialno vedenje, akademski neuspeh ali celo mladostniško delikvenco, še posebej, če se pojavi že na začetku šolanja (Stage in Quiroz, 1997, str. 2).

2.4.2 Disciplina, soočanje učiteljev in ukrepi

Disciplina je sistem pravil, nujen za vse vzgojno-izobraževalne institucije, saj omogoča uresničevanje zastavljenih ciljev (Pšunder, 2004). Šola izobražuje, izobraževanje vključuje učenje, učenje pa je mogoče le pod določenimi pogoji, torej terja določena pravila – disciplino. Cilj discipline je, da se učenec izogiba »napačnemu« in nauči ustreznjšega vedenja (Gossen, 1994). Charles (1996) razume disciplino kot učiteljeve ukrepe, ki učence spodbujajo k sprejemljivemu vedenju v šoli oz. kot preprečevanje in preusmerjanje neustreznega vedenja z namenom internalizacije samodiscipline. Torej je disciplina direktno povezana z motečim, neustreznim vedenjem.

Ne le izkušnje iz prakse, temveč tudi raziskave, kažejo, da med problemi, s katerimi se danes srečujejo šole, velik problem predstavlja pomanjkanje discipline in naraščanje nasilnega vedenja v šolah (Charles, 1996; Ellen in Rose, 1995). Učenci z disciplinskimi težavami pogosto ne izpolnjujejo šolskih dolžnosti in se jim upirajo, kar pri učiteljih vzbuja jezo, negotovanje in stres. V stresnih situacijah se učitelji počutijo ogrožene in negotove in takrat je njihovo odzivanje na neprimerno vedenje pogosto neustrezno. Ponavadi se pod stresom odzivajo na kršitve strožje, kot je skladno z njihovimi predstavami in profesionalnim znanjem. Tako pogosto uporabljajo disciplinske prijeme, ki sicer ohranjajo kontrolo in vzpostavljajo red, vendar ne podpirajo razvoja samodiscipline in odgovornosti. Vsako moteče vedenje še ne predstavlja disciplinskega problema, če pa ga učitelj vedno obravnava, kot da to je, lahko spodbudi resnične disciplinske probleme (Pšunder, 2004).

Učenci v naših osnovnih šolah (6. in 8. razred osemletke) najpogosteje kršijo disciplino z vedenji, s katerimi motijo pouk: klepetanje, nemir, prekinjanje učitelja, glasno govorjenje. Najbolj moteče kršitve discipline pa so po mnenju učiteljev tiste, ki se nanašajo na neprimerne medosebne odnose med učenci (fizično obračunavanje, grožnje, zmerjanja, agresivno vedenje) ali učenci in učitelji/drugimi zaposlenimi (odgovarjanje, ugovarjanje, nesramnost, besedno nasilje ...), in se ravno tako pogosto pojavljajo (Pšunder, 2003).

Sodobni trendi na področju discipline kažejo, da ni pomembno le učinkovito obravnavanje disciplinskih problemov, ampak tudi preventivno delovanje. Zato poznamo preventivno in korektivno disciplino (Pšunder, 2004).

Namen preventivne discipline je, prispevati k izognitvi potencialnih disciplinskih problemov oz. preprečiti že nastalim, da bi prerasli v resnejše. Obstajajo 3 temeljna področja preventivnega delovanja (Pšunder, 2004):

- vzpostavljanje prijetne, sproščene in spodbudne razredne klime, ki temelji na pozitivnih medosebnih odnosih med učiteljem in učenci, med vrstniki, med učiteljem in starši ter učenju socialnih spretnosti;
- izvajanje pouka in uporaba učnih metod, ki vključuje motivacijo učencev za učinkovito učenje in produktivno vedenje, upoštevanje psiholoških in učnih potreb učencev;
- organizacija, vodenje, upravljanje razreda z aktivnim sodelovanjem in soodločanjem učencev pri oblikovanju razrednih in šolskih pravil (iskanje skupnih rešitev).

Korektivna disciplina je usmerjena k spreminjanju neprimerne vedenja učencev. Disciplinski ukrepi znotraj korektivne discipline se razlikujejo. Danes prevladuje miselnost, da ne moremo govoriti o nekem absolutno vsestransko uporabnem disciplinskem pristopu, ki zagotovo prinaša uspeh (Pšunder, 2004). Dejavniki, ki vplivajo na odločitev o disciplinskem pristopu, so vezani na učitelja, na učenca, vsebino in okoliščine storjenega dejanja, šolski in družbeni kontekst ter pravice učencev; govorimo o vzgoji učitelja in z njo povezanih vrednotah, vrednotah v okolju, izkušnjah na delovnem mestu, samoizobraževanju, starosti in razvojnih značilnostih otroka ter pravicah učencev (Grošelj, 2008; Pšunder, 2004). Izbira disciplinskega pristopa je v veliki meri odvisna tudi od učiteljeve predstave o tem, koliko kontrole se mu zdi, da je treba prevzeti nad vedenjem učenca in koliko avtonomije mu prepustiti. Ločimo pristope avtoritarne ali demokratične narave (Lewis, 1997).

V nadaljevanju bomo učiteljeve načine odzivanja na neprimerno vedenje oz. nedisciplino razvrščali po Wolfgangu (1999), ki navaja različne disciplinske ukrepe znotraj štirih disciplinskih pristopov. Ti se razlikujejo glede na stopnjo nadzora nad vedenjem učencev, ki je lahko šibek, zmeren ali intenziven (Wolfgang in Kelsay, 1995). Pomembna je uporaba vseh stopenj nadzora (Lewis, 1997; Wolfgang in Kelsay, 1995). Učitelj, ki vse disciplinske pristope zaznava kot sprejemljive, je pri izbiri sposoben upoštevati še druge dejavnike in ne samo lastna prepričanja o učencih. Predstavljamo disciplinske pristope in ukrepe po Wolfgangu (1999):

1. Nadzorovalni pristop temelji na nadvladi učitelja in intenzivnem nadzoru. Učenci nimajo možnosti sodelovanja, spodbuja jih k tekmovalnosti. Med njima je neenakovreden odnos, učiteljeve potrebe so pomembnejše od učenčevih. Zato se učitelj odloča, kako naj se učenci vedejo in določa posledice neprimernega vedenja. Na osnovi kaznovanja in nagrajevanja nadzira njihovo vedenje (uporablja pozitivne in negativne podkrepitve). Ta pristop terja veliko učiteljeve kontrole, saj je on tisti, ki postavlja merila in pravila in določa posledice. Govorimo o prevladujočem avtoritarnem vzgojnem stilu, kjer gre za izvajanje pritiska nad učencem, ki je potisnjen v vlogo, da le sprejema. Ob kršitvah pravil prevzema učitelj odgovornost za vsa odstopanja, saj je prepričan, da drži v rokah vajeti nadzorovanja in vedenja otrok. Najpogostejši ukrepi, ki jih uporablja učitelj pri nadzorovalnem pristopu, so: velelne povedi, fizično posredovanje, modeliranje (pokaže želeno vedenje), kričanje, presedanje, odstranitev iz razreda, kaznovanje z dodatnimi nalogami, nagrajevanje želenega vedenja, osramotitev pred sošolci ipd. Napačno je reči, da nadzorovalni pristop nosi vedno negativni predznak. Verjamemo, da so v določenem obdobju otrokovega razvoja in določenih kršitvah nadzorovalne tehnike prave in vodijo do samodiscipline.

2. Vzgojno-svetovalni pristop temelji na sodelovanju med učiteljem in učenci. Učitelj prevzame odgovornost za lastne potrebe, ob tem pa upošteva potrebe učencev. Komunikacija je odkrita in spodbuja sodelovanje. Učitelj daje možnost izbire v okviru meja, ki jih postopoma širi, določa pogoje posledice, usmerja, sprejema. Ker so učenci odgovorni za svojo izbiro ravnanj, učitelj ne rešuje posledic, temveč nudi pomoč in usmerja. Tako ima učenec veliko nadzora nad svojim lastnim vedenjem, učitelj pa mu pri tem pomaga. Gre za samoomejitveno avtoriteto, moralno osamosvajanje, spodbujanje samostojnega iskanja ustreznih etičnih rešitev, pri čemer se manjša odvisnost od avtoritet in omogoča večja stopnja svobode. Učitelj ne rešuje problemov v imenu učencev, ampak jih sooči z dejstvom, da morajo prenehati z nesprejemljivim vedenjem. Pomembna je interakcija med učiteljem in učencem. Učitelj se kaznovanju izgiba. Kazen pomeni sprejemanje posledic za lastna dejanja. Pri tem pristopu prevladuje avtoritativni vzgojni stil, katerega cilj je vzgojiti ustvarjalno, samoiniciativno, svobodno osebnost. Učitelj uporablja ukrepe, kot so:

spodbujanje, čustveno sprejemanje, razumevanje, pogovor o vedenju, usmerjanje, dogovor – pogodba, vprašanja, upoštevanje učenčevega predloga ipd.

3. Terapevtski pristop uporabljajo učitelji, ki menijo, da nimajo avtoritete in se bojijo, da bi se s postavljanjem meja zamerili učencem. Verjamejo, da bodo učenci ravnali prav, ker imajo učitelja radi. Vendar učitelj ne prevzema odgovornosti zanje, učencem daje proste roke, od njih pa pričakuje, da se sami nadzorujejo – vali krivdo na učence. Pri postavljanju meja je nedosleden. Odnos je odprt in upošteva le učenčevo osebnost. V resnici gre za prikrito avtoriteto, učitelj učencu pusti čim večjo svobodo, pri tem pa pričakuje vedenje, kot ga sam želi. Učenec je negotov in neodgovoren, saj ne pozna pravil in etičnih načel. V središču permissivnega pristopa je učenec in njegove potrebe. Učitelji, ki se poslužujejo tega pristopa, uporabljajo tehnike, kot so: nebesedno signaliziranje (npr. zmigovanje z glavo, dotik), nevelne povedi – prošnje, ignoriranje vedenja, blaga opozorila, zvočni signali (npr. ššš). Govorimo o pristopu šibkega nadzora.

4. Omejevalni, pravni pristop temelji na pravnih korakih. Nanaša se na obravnavanje disciplinskih problemov. V Sloveniji imamo od leta 2008 (Zakon o spremembah ..., 2007) na voljo nove instrumente, ki urejajo področje discipline in so osnova za izrekanje vzgojnih ukrepov in opominov (do takrat je veljal Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli). Uzakonjeno je, da šola sama sestavi vzgojni načrt in pravila šolskega reda, s katerimi natančno opredeli vzgojne dejavnosti, dolžnosti in odgovornosti učencev, pravila obnašanja in vzgojne ukrepe.

Slovenska raziskava (Horvat Pšunder, 2003) kaže, da učitelji višjih razredov izrekajo vzgojne ukrepe po načelu skrajnega sredstva, pri obravnavanju kršitev bolj prevladujejo načini posredovanja brez formalnih ukrepov. Med njimi je najpogostejša uporaba disciplinskih tehnik, s katerimi učitelji prevzemajo precejšnjo kontrolo nad vedenjem učencev (največkrat velelne povedi). Pogosto uporabljajo pogovore, ki so nemalokrat izpeljani tako, da je vloga razrednikov precejšnja, aktivno sodelovanje in soodločanje učencev pa je zapostavljeno. Šele ob ponovitvi dejanja razredniki izvedejo posledice. Pogovor se jim zdi učinkovitejši kot kaznovanje z dodatnim delom, odstranitvijo iz razreda ali ignoriranjem dejanj (Pšunder, 2004). Avtrica poudarja aktivnejšo vlogo učencev kršiteljev (v prihodnosti) pri pogovorih o kršitvah. Pri učiteljih razrednega pouka Remšak (2004) ugotavlja, da se le-ti izogibajo direktivno-formalnim (zapisi v dnevnik, pošiljanje iz razreda ...) in skrajno permissivnim (ignoriranje nemira, spregledovanje prekrškov ...) strategijam discipliniranja in raje izbirajo preventivne (učitelj ima avtoriteto, daje zgled, uspešno rešuje konflikte) in novejši interakcijsko-permissivne modele (Gordonov, Glasserjev, restitucija ...

odločitve se sprejema skupaj z otrokom – možnost, da sam poišče rešitve). S tem soglaša tudi Grošelj (2008), ki v nižjih razredih osnovne šole ugotavlja, da učitelji uporabljajo predvsem vzgojno-svetovalne pristope, z manjšo kontrolo učitelja in precejšnjo vlogo učencev nad svojim vedenjem. Nadzorovalne pristope z veliko stopnjo kontrole uporabljajo le tisti učitelji, ki se pogosto srečujejo z nedisciplino. Raziskava iz leta 2008 (Kobolt idr., 2008) kot najpogostejšo intervencijo učiteljev ob neprimernem vedenju pri nas izpostavi pogovor z učenci in opozorilo ob neprimernem vedenju. Najmanj se poslužujejo napotitve učenca iz razreda, ignoriranja vedenja in redko poiščejo pomoč pri svetovalni službi. Tudi v raziskavi leta 1996 (Vodopivec, 1996) je pri 90,1 % razrednih učiteljev prevladoval demokratični slog vodenja učno-vzgojnega procesa, pri 5,5 % avtokratičen (avtoritarni), pri 4,4 % permisiven, kot vzgojni ukrep za odpravo nezaželenih oblik vedenja pa največ učiteljev navaja pogovor, pohvalo in ustni opomin.

Remšak (2004) v zvezi z izobraženostjo učiteljev na področju reševanja disciplinskih težav poudarja, da niso zadosti usposobljeni za reševanje disciplinskih problemov in izražajo zanimanje za dodatna znanja s tega področja. Znanje za vzgojno-disciplinsko problematiko dobijo v največji meri iz izkušenj, nato z iskanjem informacij pri sodelavcih, literaturi, seminarjih, najmanj pa med študijem.

2.4.3 Povzetek

Ugotavljamo, da učitelje v razredu motijo predvsem eksternalizirane oblike vedenja (agresivno vedenje, uničevanje, nestrpnost, oviranje drugih idr.). Najmanj moteča so vedenja, ki kažejo na internalizacijo učenčevih problemov, vendar se pogosteje ponavljajo. Novejše raziskave ukrepov kažejo na pogosto uporabo novejših interakcijskih modelov, ukrepov zmerne nadzora, manj pa se uporabljajo nadzorovalni in permisivni pristopi. Nadzorovalni pristop uporabljajo tisti učitelji, ki se pogosto srečujejo z nedisciplino oz. se srečujejo s težjimi disciplinskimi problemi. Pri reševanju disciplinskih problemov v razredu se v večini raziskav kot pogost in učinkovit način pojavlja uporaba pogovora.

2.5 KONSTRUKTIVNO VEDENJE V RAZREDU

Z umestitvijo vedenja v razvojno obdobje (srednje in pozno otroštvo) in prostor (šola, razred) smo izbrali vedenjske oblike, s katerimi bomo ugotavljali stopnjo konstruktivnega vedenja UPP. Ugotovili smo, da se z vstopom v osnovno šolo zmanjša stopnja fizične agresivnosti, poveča stopnja socialnega prilagajanja, oblikujejo prijateljski odnosi z vrstniki, izboljša sposobnost reševanja problemov, prisotna je motivacija za pridobivanje novih informacij o svetu, pojavlja se

zaskrbljenost, povezana s šolsko uspešnostjo. Vse to so področja, ki opisujejo vedenje osnovnošolskega učenca.

Feinstein (2003) je ugotavljal učinkovitost pozitivne vedenjske podpore v razredu/šoli in trdil, da se primerno, ustrezno, pozitivno razredno vedenje pojavi z izboljšanjem socialnih spretnosti, vedenjem, usmerjenim v reševanje nalog in zmanjševanjem neprimerne vedenja. Pozitivna vedenjska podpora v šoli (School-wide positive behavior support ali SWBS) je široko uporabljen pristop v ameriških šolah, ki ima za cilj izboljšanje učenčevega vedenja v razredu in spodbuja inkluzivno usmerjenost (Freeman idr., 2006; Horner, 2000). Še posebej je učinkovit pri podpori UPP. Osredotoča se na socialni in akademski uspeh, preprečevanje vedenjskih težav ter učenje ustreznih veščin. Njen namen je upad disciplinskih težav, porast prosocialnega vedenja in učnega uspeha (Luiselli, Putnam, Handler in Feinberg, 2005).

Ugotavljamo, da se vedenje v razredu nanaša na socialno, čustveno, motivacijsko in spoznavno komponento ter eksternalizirane vedenjske (ne)težave. Konstruktivno vedenje zato opredeljujemo kot tisto vedenje, ki pozitivno prispeva k individualnemu razvoju učenca, njegovi socialni vključenosti, počutju, učnemu okolju oz. razredni klimi, zajema visoko motivacijo za šolsko delo, samostojnost, kreativnost, dobre učne spretnosti, prosocialno vedenje, stopnjo strahu, ki ne ovira posameznika in njegov razvoj ter vedenje, ki ne ogroža drugih ali moti učni proces. Učenci s konstruktivnim vedenjem so za šolo motivirani, samostojni, dobro socialno vključeni, kreativni, učno spretni, nimajo vedenjskih težav in prevelikega strahu pred šolo in ocenami. Zato razredno vedenje v naši raziskavi zajema naslednje vedenjske oblike: socialno vedenje, motivacijo, samostojnost, strah/anksioznost, kreativno vedenje, učne spretnosti ter vedenjske težave.

3 UČENCI S POSEBNIMI POTREBAMI

Ker se cilji raziskave nanašajo na razredno vedenje UPP, v tem poglavju najprej opredelimo termin UPP in različne kategorije UPP, ki jih preučujemo. Preučitev procesa inkluzije, njenih morebitnih pozitivnih in negativnih posledic na vedenje UPP ter stališč, izkušenj in učinkovitosti učiteljev (tudi v slovenskem prostoru) nam bo pomagala razumeti, kako se učitelji soočajo z vključevanjem UPP v ROŠ. Posamezne vedenjske oblike in potrebe UPP so bolj podrobno predstavljene za posamezno kategorijo.

3.1 OPREDELITEV UPP

UPP je krovni termin, ki vključuje 20-25% populacije vseh učencev (Kavkler in Magajna, 2008). Po 2. členu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) so otroci s posebnimi potrebami otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter otroci z motnjami vedenja in osebnosti - kasneje preimenovani v otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (Zakon o spremembah ..., 2006) ¹. Otroci z motnjo v duševnem razvoju se ne usmerjajo v programe s prilagojenim izvajanjem in DSP. K njim sodijo otroci z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi, ki so to pravico imeli do 9.3.2006 in ker do spremembe ravni izobraževanja ostajajo vključeni v ta program, jih bomo v raziskavo vseeno zajeli.

3.2 INKLUZIJA, NJEN POMEN IN UČINKOVITOST

Inkluzija je sodobna postmodernistična koncepcija, ki izhaja iz človekovih pravic in multikulturalizma (Skalar, 2003). Temelji na pravičnosti, enakih možnostih za vse ter različnosti kot vrednote. Predstavlja težnjo po zmanjševanju izključevalnih postopkov in razvrednotenju učencev (Peček in Lesar, 2006). Inkluzija torej upošteva izobraževalne potrebe vseh učencev, še posebej tistih, ki so izpostavljeni marginalizaciji in ločevanju. Poudarja pravico otrok do ustreznega in učinkovitega izobraževanja v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Pri tem morajo biti vključeni v celoti: fizično, funkcionalno in socialno (Cencič, 2005). Implementacija inkluzije je zahteven, dolgotrajen, nikoli končan proces, ki terja spreminjanje šolskega okolja in stališč udeležencev, realizacijo posebnih potreb otrok ter optimalen razvoj zmožnosti vseh otrok (Kavkler, Clement Morrison, Košak Babuder, Pulec Lah in Viola, 2008).

Spremembe zakonodaje pri nas sledijo želenim trendom. Število vključenih otrok s posebnimi potrebami v ROŠ se je začelo večati (že leta 2005 sta bili dve tretjini UPP vključeni v redne oddelke), v segregiranih oblikah vzgoje in izobraževanja pa zmanjševati, dodeljuje se jim DSP in izdelujejo individualizirani programi (Vršnik Perše, 2005). Kljub temu še ne moremo govoriti o pravem in popolnem inkluzivnem izobraževanju. Po 10. členu Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (2003) se v izobraževalni

¹ 11. člen Zakona o osnovni šoli (1996) med otroke s posebnimi potrebami uvršča še učence z učnimi težavami in posebej nadarjene učence, ki pa jih v raziskavi ne bomo zajeli.

program s prilagojenim izvajanjem in DSP ne usmerjajo otroci z motnjami v duševnem razvoju (razen tisti z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi, usmerjeni do leta 2006).

Inkluzija naj bi delovala kot varovalni dejavnik in pripomogla k boljšemu funkcioniranju UPP (Meltzer idr., 2004; Wiener in Tardif, 2004). Številne študije primerov pri nas kažejo na dobro socialno integracijo UPP, npr. vključevanje dveh deklic z Downovim sindromom v Osnovno šolo Trnovo leta 2003/2004 (Mikluš, 2005). Vključevanje UPP naj bi prineslo koristi tudi za ostale udeležence vzgojno-izobraževalnega procesa. Prisotnost UPP naj bi (če nanj ne bi gledali kot na problem) obogatila izkušnje sovrstnikov (socialne spretnosti, pozitivni odnosi) in učiteljev (profesionalni razvoj, poglobljanje znanj). Zanimiv in spodbuden je podatek iz leta 2005, da je zelo nizek delež šol v Sloveniji (5,4 %), ki so kot ključno novost sprememb zakonodaje navedle, da so spremembe prinesle predvsem težave (Vršnik Perše, 2005). Schmidt in Čagran (2005) ugotavljata, da veliko dosedanjih raziskav potrjuje obstoj pozitivnih učinkov inkluzije na razvoj razredne klime, in sicer blaži napetost in tekmovalnost ter krepi medsebojne odnose. V takih okoljih se porajajo priložnosti za oblikovanje socialnega vedenja (sprejemanja različnosti, partnerstvo, sodelovanje, manj preprirov in nesoglasij, višja stopnja zadovoljstva). Problem pa ostaja učna zahtevnost.

Raziskava (Fabrizio-Filipič, 1997), ki je preverjala stališča UBPP pri nas, kaže, da večina UBPP sprejema večino UPP (raziskava je vključevala le gluhe, slepe, telesno invalidne in duševno prizadete učence s posebnimi potrebami). Pripravljene so z njimi sodelovati, prijateljevati in menijo, da so v večini učno uspešni, kažejo pozitiven odnos do UPP ter do njihovega vključevanja v vsakdanje življenje in delo oddelčne skupnosti. Lewis (1995) je v svoji raziskavi ugotovila, da je od 29 otrok iz posebne šole, ki so bili kasneje vključeni v program ROŠ, 22 otrok izrazilo veselje, da so se prešolali, trije se niso opredelili in le štirje so obžalovali. Podobno so menili njihovi starši.

Pri ugotavljanju učinkovitosti inkluzije oz. njenih vplivov na celovito vedenje UPP moramo upoštevati njene pogoje in okoliščine. Če primerjamo funkcioniranje UPP v segregiranih in integriranih oddelkih, ugotavljamo, da nekatere starejše raziskave (tako tuje kot naše) govorijo o slabšem položaju UPP v integriranih oddelkih. Tako sta Stage in Quiroz (1997) na podlagi meta-analize starejših raziskav pri obravnavanih učencih ugotovila večji upad motečega vedenja v posebnih (segregiranih) oddelkih kot rednih oddelkih. Tudi raziskava (Schmidt, 1997a) o položaju vključenih učencev v ROŠ, ki je bila opravljena pri nas 1995. leta, še pred sprejetjem zakonodaje, kaže na slabšo socialno, emocionalno in motivacijsko integracijo učencev z učnimi težavami v redni šoli v primerjavi z učenci šole s prilagojenim programom (zdaj prilagojen izobraževalni program z nižjim izobazbrenim standardom). Pomanjkljive socialne spretnosti, socialno

nesprejemanje – nizek sociometrični položaj so vplivali na slabo počutje teh učencev. Avtorica 2 leti kasneje v svoji disertaciji ugotavlja, da se stanje ni spremenilo (Schmidt, 1997b). Slabša emocionalna in storilnostno-motivacijska integracija govorita v prid slabšega sociometričnega položaja učencev s specifičnimi učnimi težavami v redni šoli v primerjavi z učenci šole s (takratnim) prilagojenim programom, kljub temu da imajo boljše kognitivne in perceptivno-motorične sposobnosti. Avtorica trdi, da je: »neustrezna socialna vključenost teh učencev pogojena s številnimi značilnostmi, kot npr. slab šolski uspeh, socialne in interakcijske težave v odnosu do sošolcev in učiteljev, nizka samopodoba in druge značilnosti« (prav tam, str. 109). Novejša avstralska raziskava iz leta 2004 (Foreman, Arthur-Kelly, Pascoe in Smyth King, 2004) kaže bolj spodbudne rezultate in ugotavlja, da integrirani UPP v primerjavi s segregiranimi kažejo več interakcij z drugimi, so manj zbegani in zaspani, bolj komunikativni, več komunicirajo s sošolci kot z učitelji, so bolj aktivni, kažejo boljše kognitivne veščine, bolj se vključujejo v manjše in tesneje povezane skupine, fizično so bližje vrstnikom. Rezultati kažejo bolj konstruktivna vedenja integriranih UPP v primerjavi s segregiranimi.

Pogledali bomo še odnos učiteljev do vključevanja UPP v ROŠ. Analiza stanja glede uvajanja pogojev za inkluzivno šolanje UPP pri nas kaže, da je strinjanje učiteljev z vključevanjem UPP v ROŠ odvisno od njihovih pozitivnih in negativnih izkušenj s posamezno kategorijo UPP (Novljan idr., 2004). Najbolj se strinjajo z vključevanjem učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, gibalno oviranih, učencev z govorno-jezikovnimi motnjami ter dolgotrajno bolnih učencev. Najmanj se strinjajo z integracijo učencev s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, učencev z motnjami v duševnem razvoju, slepih in slabovidnih ter gluhih in naglušnih. Podobno ugotavljata Peček in Lesar (2006), da je delež učiteljev, ki bi sprejeli UPP v razred, odvisen od njegove motnje. Največ učiteljev ne bi v razred sprejelo učenca s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, saj imajo z njimi največ težav, kar kažejo tudi druge raziskave (Bender in Smith, 1990; Poulou in Norwich, 2000). Raziskava Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani (Magajna idr., 2005) kaže, da je največja negotovost prisotna pri vključitvi učencev, ki imajo težave zaradi pomanjkljivih spodbud za šolsko delo in zaradi socialne (eksistenčne) ogroženosti. Peček in Lesar (2006) ugotavljata, da je večina učiteljev pri nas načeloma naklonjena inkluziji, vendar taki, kjer je učenec čim pogosteje izven matičnega razreda in pri kateri odgovornost zanj sprejme specialni pedagog ali učenec sam. Avtorici se sprašujeta: O kakšni inkluziji govorimo, če manj kot 4 % učiteljev misli, da so UPP sposobni dosegati enak uspeh in standarde znanja kot ostali učenci, medtem ko slabih 9 % meni, da noben UPP ni sposoben tega in da sodijo v prilagojen program? Več kot četrtina jih trdi, da je spodbuda za učenje UPP večja v posebnem kot v rednem razredu. Največ jih meni, da učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter učenci s

čustvenimi in vedenjskimi motnjami niso sposobni dosegati učnega programa, zato jim učne zahteve znižujejo, kljub temu da so po njihovem mnenju v mnogih pogledih podobni vrstnikom. Pri nas ugotavljajo, da je stopnja odgovornosti učiteljev za vključevanje marginaliziranih skupin učencev (kamor sodijo tudi UPP) na zelo nizki ravni: učitelji ne iščejo konstruktivnih rešitev, odgovornost prelagajo na straše in otroke in odzivajo se z znižanjem zahtev ter pričakujejo, da se čimprej asimilirajo v obstoječi sistem šolanja (Peček, Čuk in Lesar, 2005). To pomeni, da je vključevanje še vedno omogočeno le na fizični, lokacijski ravni.

Raziskava iz leta 2004 (Novljan idr., 2004) ugotavlja, da skoraj vsi učitelji ocenjujejo, da UPP potrebujejo učno pomoč, dobra polovica pa celo, da potrebujejo veliko učne pomoči. Pri tem pa menijo, da je potreba po pomoči na socialno-vedenjskem področju nižja kot na učnem. Pa ravno to je področje izjemnega pomena za učinkovito inkluzijo. Največ učne pomoči po njihovem mnenju potrebujejo učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in učenci z motnjo v duševnem razvoju, najmanj pa dolgotrajno bolni in gibalno ovirani učenci. Pomoč na socialnem in vedenjskem področju pa po mnenju učiteljev najbolj potrebujejo učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter kombiniranimi motnjami. Trdijo, da imajo gibalno ovirani učenci ter slepi in slabovidni najmanj težav na socialnem ter vedenjskem področju.

Čeprav novejša raziskave nakazujejo pozitivne rezultate inkluzije, so le-te usmerjene na razredno klimo, sprejemanje drugačnosti, medosebne odnose in sodelovanje, ne pa konkretno na celovito vedenjsko funkcioniranje vključenih UPP in primerjavo z njihovimi vrstniki brez posebnih potreb. Kljub načelnemu strinjanju z inkluzijo nekatera omenjena stališča izražajo dvom o naklonjenosti učiteljev inkluziji. Njihova odgovornost za vključitev pa je močno povezana z odnosom do vključevanja UPP v ROŠ. Ob tem se spomnimo besed Kesič Dimiceve (2009) o tipičnem problemu slovenskega odnosa do drugačnosti v smislu: »drugačnost sprejemam, če se me osebno ne tiče«.

3.3 VEDENJE UPP V RAZREDU

Ker UPP predstavljajo izjemno heterogeno populacijo, saj vključujejo 8 različnih podskupin (kategorij) otrok s svojimi posebnostmi, težko govorimo o njihovih vedenjskih značilnostih na splošno. Kljub temu lahko predstavimo nekaj ugotovitev.

Pri nas sta Peček in Lesar (2008) ugotavljali, ali se UPP po svojih osebnostnih oz. vedenjskih značilnostih razlikujejo od UBPP in ali se posamezne skupine UPP razlikujejo med seboj. Rezultati kažejo, da:

- UPP izražajo dokaj nekonstruktivno storilnostno vedenje znotraj razreda ter nižje izobraževalne ambicije v primerjavi z UBPP;
- so z vidika socialne vključenosti UPP manj prilagodljivi, manj sprejeti s strani ostalih učencev, kar se odraža v njihovem slabšem počutju v razredu;
- imajo UPP slabšo samopodobo, samozaupanje ter šibkejšo ego moč od UBPP;
- so UPP bolj nepredvidljivega vedenja, bolj moteči v razredu, bolj agresivni, manj ubogljivi ter ukrotljivi.

Pri primerjanju kategorij UPP med seboj se je pokazalo, da:

- imajo učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja statistično pomembno višjo samopodobo in storilnost v primerjavi z ostalimi skupinami učencev;
- so se z vidika vedenja najbolj problematični pokazali učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami;
- z vidika boljših delovnih navad izstopajo gluhi in naglušni učenci, ki dosegajo v povprečju najboljši učni uspeh v primerjavi z ostalimi (3,43).

Po učni uspešnosti sledijo slepi in slabovidni, gibalno ovirani učenci, učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, učenci z govorno-jezikovnimi težavami, dolgotrajno bolni učenci, najslabši učni uspeh pa dosegajo učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (zadosten, povprečje: 2,05). Pokazalo se je, da imajo učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami statistično pomembno višji učni uspeh od učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, kljub temu pa večina učiteljev meni, da so manj sposobni dosežati program ROŠ kot učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Zanimiva je ugotovitev, da se učni uspeh na prehodu iz razrednega na predmetni pouk ne zniža, za malenkost se celo zviša.

Nekoliko starejša raziskava socialne integracije UPP pri nas (Lebarič idr., 2006), v katero so bili vključeni UPP 1., 2. in 3. razreda devetletne osnovne šole, kaže, da je za UPP značilna želja po navezovanju stikov z drugimi ter da se jih večina vključuje v skupinske dejavnosti, še posebej če so spontane in usmerjene v igro. Kljub temu pa jih veliko potrebuje dodatno spodbudo in motivacijo pri kreiranju odnosov v skupini in vzpostavljanju interakcij z vrstniki.

Ker so učiteljeva pričakovanja usmerjena v čimprejšnjo asimilacijo marginaliziranih (kamor sodijo tudi UPP), lahko to povzroči mnogo disciplinskih težav, ki niso nujno posledica kljubovanja ali namernih kršitev, ampak nezmožnosti soočanja s postavljenimi zahtevami in pričakovanji šole (Peček idr., 2005).

Najpomembnejši dejavnik za uspešnost UPP v razredu je po mnenju učiteljev stopnja in narava motnje (Novljan idr., 2004). Pripisujejo ji največji pomen, šele nato navajajo ustrezne metode in oblike dela, večšine poučevanja, sodelovanje v timu, ustrezen didaktičen material. Avtorji dodajajo zaskrbljujoče mnenje učiteljev, da so stališča staršev in učiteljeva vključenost pri načrtovanju dela manj pomemben dejavnik za učenčevo delo v razredu. Podobno ugotavljata Peček in Lesar (2006), da si učitelji ne zastavljajo osnovna pedagoška vprašanja v zvezi z UPP: kako vključiti učenca v razred, kako organizirati pouk, katere metode in tehnike poučevanja uporabiti, vendar se jim glavni problem UPP zdi njihova motnja, hendikep (pri učiteljih razrednega pouka mnogo bolj kot pri učiteljih predmetnega pouka). Podobno kaže raziskava Svetovalnega centra (Magajna idr., 2005, str. 49), da učitelji mnogo pogosteje pripisujejo učne in vedenjske težave dejavnikom, ki so biološki, primarno povezani z učencem, npr. nižji intelektualni potenciali, hiperaktivnost, slabe delovne navade, specifične učne težave, kot pa okoljskim dejavnikom, ki vključujejo pomanjkljive spodbude za učenje, socialno ogroženost in neustrezno poučevanje. V praksi pa je mnogo lažje doseči spremembe z vplivanjem na okolje kot na otrokove biološke danosti.

Iz raziskav je razvidno, da UPP kažejo manj konstruktivne oblike vedenja kot njihovi vrstniki brez težav (Furlong idr., 2006; Peček in Lesar, 2008; Sullivan in Grosser, 1993).

Tuje raziskave drugače definirajo UPP in uporabljajo drugačno klasifikacijo (Kavkler in Magajna, 2008), zato je težko na splošno opisovati vedenje UPP. Raje smo zbrali raziskave posameznih skupin UPP in predstavili vedenje za vsako skupino posebej.

3.4 USPEŠNOST IN IZKUŠNJE UČITELJEV PRI DELU Z UPP

Zanima nas, kakšne izkušnje imajo učitelji z UPP, oz. kaj menijo o lastni uspešnosti.

Opara (2003) ugotavlja določen strah med učitelji, češ da niso dovolj usposobljeni za delo z UPP. Tudi Peček in Lesar (2006) ugotavljata, da se polovica slovenskih učiteljev ne čuti usposobljene za poučevanje UPP. Vodopivec (1996) v svojem magistrskem delu navaja, da so še posebej mladi učitelji dobili, po njihovem mnenju, pomanjkljivo znanje za svoje pedagoško delo ter za delo z

učenci z drugačnimi potrebami in se zavedajo potrebe po tovrstnem izobraževanju. Največ (62,1 %) jih pogaša znanja o klasifikaciji motenj, 31,6 % o stilih vodenja in poučevanja, 27,4 % pa znanja o komunikaciji, le 12,6 % pa znanja o socializaciji. Bolj podrobni rezultati raziskave Svetovalnega centra (Magajna idr., 2005) razkrijejo, da je mnenje o lastni usposobljenosti oz. uspešnosti šolskih strokovnih delavcev odvisno od narave, vrste motnje, pri čemer kažejo dokaj pozitivno mnenje o lastni uspešnosti pri delu z učenci z učnimi težavami, sledi delo z učenci s čustvenimi težavami ter s pomanjkljivimi učnimi in delovnimi navadami in pomanjkljivo motivacijo za šolsko delo. Pri delu s hiperaktivnimi in nemirnimi učenci ter socialno ogroženimi pa se počutijo najmanj uspešni in hkrati najmanj strokovno usposobljeni. Podobno se pokažejo šole kot najbolj uspešne pri premagovanju težav v skupini učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, nato učencev s splošno upočasnim intelektualnim razvojem ter učencev s čustvenimi težavami, najmanj pa pri učencih s hiperaktivnim vedenjem.

Kot najpogostejše težave pri delu z UPP učitelji pri nas navajajo organizacijske težave, nizko strokovno sodelovanje in podporo, težave z motiviranjem, nesledenje učencev razlagi in motenje ostalih pri delu (Magajna idr., 2005; Škufca, 2004). Pozitivne izkušnje pri delu z UPP vidijo učitelji v komunikaciji z njimi, sodelovanju s starši in pozitivnem vplivu na sošolce (Škufca, 2004). V raziskavi Peček in Lesar (2006) učitelji menijo, da UPP najbolj od vseh pripomorejo k vzgoji za tolerantnost in solidarnost.

Natančnejša analiza učiteljevih ukrepov in prilagoditev kaže, da učiteljem pri delu z UPP v največji meri pomaga prilagajanje metod in oblik izvajanja učnega procesa, nato sodelovanje s starši in potem posredovanje informacij o otrokovi posebnosti, prilagajanje preverjanja in ocenjevanja znanja, pomoč dodatnega učitelja, prilagajanje časa, posredovanje informacij o posebnostih sošolcem in na koncu zagotovitev prostora za individualno delo (Novljanova idr., 2004).

Raziskav v zvezi s pozitivnimi in negativnimi izkušnjami učiteljev pri delu z UPP je malo in največkrat učitelji izbirajo med že danimi trditvami. Vidimo, da se učitelji najbolj uspešne počutijo pri delu z učenci z učnimi težavami, primanjkljaji na posameznih področjih učenja in čustvenimi težavami; najmanj pa pri nemirnih, nemotiviranih oz. vedenjsko težavnih učencih. Ugotavljamo, da učitelji razloge za nekonstruktivno vedenje UPP oz. lastno uspešnost vidijo predvsem v dejavnikih, povezanih z učencem (notranji, biološki), hkrati pa tisti z izkušnjami navajajo, da jim pri delu z njimi najbolj pomaga prilagajanje učnega procesa, dobra komunikacija z njimi, sodelovanje s starši (zunanji dejavniki).

3.5 POSEBNE POTREBE IN VEDENJSKE ZNAČILNOSTI POSAMEZNIH KATEGORIJ UPP V ROŠ

Uresničevanje inkluzivne paradigme temelji na posebnih potrebah, pomoči in podpori, ki jo potrebujejo UPP pri vključevanju v redne oblike izobraževanja. Vsi učenci, še posebej UPP, so v vzgojno-izobraževalnem procesu uspešni in dobro vključeni, če upoštevamo njihove posebne potrebe, ki so pogojene z biološkimi značilnostmi, socio-emocionalnimi in vzgojno-izobraževalnimi dejavniki (Kavkler idr., 2008). S področji posebnih potreb je pomembno povezano vedenje UPP (motivacija, čustvovanje ...). UPP imajo posebne potrebe na štirih področjih, ki se nanašajo na (prav tam, str. 46):

- posebne potrebe, povezane z organizacijo (npr. mentalna organizacija, organizacija okolja);
- posebne potrebe na področju fizičnih spretnosti (npr. finomotorične in grobomotorične sposobnosti);
- posebne potrebe pri socialni integraciji (npr. socialne veščine);
- posebne izobraževalne potrebe (npr. količina učnih vsebin, zapletenost problemov).

Če upoštevamo celostno funkcioniranje UPP, moramo poznati in zadovoljevati vsa področja posebnih potreb, pri čemer imajo različne kategorije UPP in posamezniki različne in različno izrazite posebne potrebe. Prav tako obstajajo posebnosti in razlike v njihovem vedenjskem funkcioniranju. Pomembnejše značilnosti in posebne potrebe za posamezno skupino UPP, ki lahko vplivajo na njihove vedenjske odzive, so predstavljene v nadaljevanju.

Pogledali bomo tudi posamezna področja vedenja: spoznavno, socialno, čustveno, motivacijsko ter disciplinske oz. vedenjske težave za naslednje kategorije UPP: učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, učence s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, učence z govorno-jezikovnimi motnjami, slepe in slabovidne učence, gluhe in naglušne učence ter gibalno ovirane učence. O vedenjskem funkcioniranju podskupine dolgotrajno bolnih otrok ter otrok z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi nismo našli raziskav.

3.5.1 Posebne potrebe in vedenjske značilnosti otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja

3.5.1.1 Opredelitev, posebne potrebe in inkluzija

Po podatkih različnih študij (Kavkler, 2002) je v populaciji šoloobveznih otrok in mladostnikov okrog 10 % otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami, od teh je okrog 2-4 % tistih s težjimi specifičnimi učnimi težavami, ki jih imenujemo otroci s primanjkljaji na posameznih

področjih učenja. Ta skupina predstavlja najštevilčnejšo skupino otrok s posebnimi potrebami, vključeno v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in DSP.

Po kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir, oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Pravilnik o organizaciji ..., 2003) so otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja heterogena skupina otrok, pri katerih se zaradi motenj v delovanju centralnega živčnega sistema pojavljajo izrazite težave pri branju, pisanju, pravopisu ali računanju (vsaj na enem od teh področij), zaostanki v razvoju psiholoških procesov (pozornosti, pomnjenja, mišljenja, koordinacije, komunikacije, socialnih sposobnosti in emocionalnega dozorevanja) ter slabša učinkovitost zaradi pomanjkljivih in/ali motenih (meta)kognitivnih strategij. Primarno imajo ti primanjkljaji nevrolško osnovo in niso pogojeni s senzornimi okvarami, motnjo v duševnem razvoju, čustvenimi in vedenjskimi motnjami, kulturno in jezikovno različnostjo in neustreznim poučevanjem, čeprav se lahko pojavljajo skupaj z njimi. So torej neka danost, ki se pri vsakem posamezniku kaže kot enkratna kombinacija učnih in drugih spremljajočih težav (Mikuš Kos, 2002). Trajajo celo življenje in vplivajo na učenje in vedenje. Poleg neizpolnjevanja zahtev šolskega okolja ti otroci kažejo neskladje med globalnimi intelektualnimi sposobnostmi in dejansko uspešnostjo na določenem področju učenja.

Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja imajo praviloma posebne potrebe na vseh področjih: izobraževalnem, socialnem, organizacijskem in motoričnem (Kavkler idr., 2008, str. 46). Ker gre za nevrolško pogojen primanjkljaj, ki se kaže kot slabša učinkovitost na posameznih področjih učenja, je potrebno izpostaviti predvsem izobraževalne potrebe, ki se nanašajo na organizacijo in izvajanje pouka. Ti otroci ne potrebujejo redukcije kompleksnosti nalog ali manj zapletene probleme. Večinoma potrebujejo le prilagojene načine, strategije poučevanja, ki upoštevajo njihov učni stil, prevladujočo senzorno pot (vidna, slušna, kinestetična) in spoznavni stil (način sprejemanja, organiziranja, predelovanja informacij). Posebne potrebe se nanašajo na (Kavkler idr., 2008; Navodila ..., 2003):

- količinske prilagoditve: pravilno »doziranje« količine nalog, razdelitev nalog na krajše enote (pomembna je kakovost, ne kvantiteta);
- časovne prilagoditve: več časa za dokončanje pisnih nalog (brez časovnega pritiska), več odmorov z možnostjo gibanja;
- prostorske prilagoditve: sedežni red (čim bližje učitelju, tabli), omejitev motečih dražljajev, poseben prostor za pisanje preizkusov znanja;

- prilagoditev učnih pripomočkov in opreme (za boljšo ponazoritev, lažje razumevanje in sledenje): številski trakovi, tabele, kasetofon, računalnik, kalkulator, organizacijske opore (podčrtane ključne informacije, obarvane mape);
- podporo učitelja pri šibkih področjih (pomoč učencu z disleksijo pri branju navodil, fotokopiranje snovi učencu z napisovalnimi težavami, izvajanje treninga za avtomatizacijo računanja pri učencu z diskalkulijo ...).

Neupoštevanje potreb otroka s primanjkljaji na posameznih področjih učenja se lahko odraža v manjši motivaciji za učenje, slabšem učnem uspehu, vedenjskih težavah ter strahu pred šolo.

V primerjavi z ostalimi podskupinami UPP bi učitelji pri nas najraje sprejeli učenca s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, če bi imeli možnost izbire, kljub temu da jih skoraj polovica meni, da niso sposobni dosegati učnega programa (Peček in Lesar, 2006). Pri opisu njihovega funkcioniranja smo se osredotočili na raziskave o učencih s specifičnimi učnimi težavami (angl. specific learning disabilities), saj ta termin sovпада s terminom učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

3.5.1.2 Vedenje v razredu

Populacija otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja je heterogena, zato se težave ne izražajo pri vseh enako intenzivno in v enaki obliki. Odvisne pa so tudi od celotnega šolskega okolja (šolske klime, razumevanja otrokovih težav, zahtev ter strategij pomoči v šoli). Sekundarne značilnosti otrok s specifičnimi učnimi težavami so ponavadi posledica dolgotrajnega učnega neuspeha, ki se odraža v slabši motivaciji za učenje, pomanjkljivi samoregulaciji in prizadeti šolski samopodobi (Božič, 2002). Z naraščajočo zahtevnostjo šolanja in njeno storilnostno usmerjenostjo se vse bolj opazajo stiske otrok s specifičnimi učnimi težavami, njihovo socialno izločanje, slabši učni uspeh (od pričakovanega). Čim večji je razkorak med zahtevanimi dosežki in otrokovimi zmogljivostmi, tem bolj so te težave izražene. Žerdin (1991) meni, da so specifične učne težave ob neustreznem odzivu šole in/ali družine osnova za razvoj vedenjskih motenj. Pri večini otrok s specifičnimi učnimi težavami opazna naslednje vedenjske značilnosti: nemirnost, hitra naveličanost, slaba obvladljivost, razdražljivost, nestrpnost, površnost, neurejenost, nezrelost, čustveno neustaljenost, spremenljivost razpoloženja, vedenja in delavne učinkovitosti.

Bender in Smith (1990) sta na osnovi analize 25 raziskav primerjala vedenje osnovnošolskih učencev s specifičnimi učnimi težavami in brez učnih težav. Ugotovila sta, da so težave pri funkcioniranju v razredu velik problem pri učencih s specifičnimi učnimi težavami. Opazna je izrazito negativna slika njihovega vedenja pri pouku v primerjavi z vrstniki. Vedenjske težave,

umik/sramežljivost, težave z usmerjanjem pozornosti ter neusmerjenost v delo in naloge, so pomembno bolj izražene pri učencih s specifičnimi učnimi težavami. Še posebej pogosto kažejo vedenja, ki niso usmerjena na učno delo in reševanje nalog. Avtorja ugotavljata, da se sčasoma naučijo pretvarjati, da sledijo, v resnici pa njihova pozornost ni usmerjena na delo v razredu. Sklepata tudi, da so pri distraktibilnosti, usmerjenosti v delo in vedenjskih težavah razlike med skupinama večje na začetku šolanja in čisto proti koncu.

McKinney (1989) je iz posnetih dialogov med učitelji 1. in 2. razreda ter učenci s specifičnimi učnimi težavami ugotovil, da je vsebina/tema večine (63 %) dialogov razredno vedenje, saj se dialogi največkrat začnejo zaradi učenčeve nepozornosti ali kršenja pravil. V večji longitudinalni študiji je omenjeni avtor zajel učence s specifičnimi učnimi težavami 1. in 2. razreda, deležne specialno pedagoške pomoči in do konca njihovega osnovnega šolanja ugotavljal, katere vedenjske značilnosti so pri njih prisotne in jih primerjali z vrstniki. V tem času so se učni dosežki med učenci s specifičnimi učnimi težavami in vrstniki večali, s tem da so bili stabilni za učence brez težav, kar kaže na večjo rizičnost učencev s specifičnimi učnimi težavami za pojav slabših učnih rezultatov. Razlike med skupinama se niso pokazale pri vrstniških interakcijah, pripravi na delo, odvisnosti in agresivnosti. Poleg tega so odkrili 7 različnih podtipov učencev s specifičnimi učnimi težavami in med njimi tudi skupino z »normalnim vedenjem«, kar pomeni, da ne kažejo vsi učenci s specifičnimi učnimi težavami težav pri razrednem vedenju. Klastri, formirani na osnovi učiteljevih ocen, so:

- primanjkljaj na področju pozornosti 28,6 % (pomanjkanje na nalogo usmerjenega vedenja in neodvisnosti, vendar normalno izraženo socialno vedenje);
- normalno vedenje 25,4 % (nekoliko povišana ocena uvidevnosti in introverznosti, vsi drugi vedenjski profili se nahajajo v območju 1 standardne deviacije primerjalne skupine);
- vedenjske težave 14,3 % (ti otroci kažejo manjše primanjkljaje na področju pozornosti, povečano sovražnost in distraktibilnost);
- umik vase 11 % (prevelika odvisnost in introvertnost – značilno predvsem za dekleta z učnimi težavami);
- normalno vedenje 9,5 % (podobno kot pri drugem klastru so vsi vedenjski profili v normalnem rang, značilna je le nekoliko povišana sovražnost);
- nizko pozitivno vedenje 6,3 % (kažejo nizke rezultate pri vseh pozitivnih vedenjih: neodvisnost, usmerjenost v reševanje nalog, uvidevnost, negativna vedenja pa so v meji normalnega: sovražnost, distraktibilnost, odvisnost);
- globalni vedenjski problemi 4,8 % (gre za težave na vseh področjih vedenja, zajema majhno skupino učencev z učnimi težavami).

McKinney (1989) naprej ugotavlja, da se s starostjo vzorci vedenja pri podskupinah bolj ali manj spreminjajo. Najbolj stabilni skupini sta tisti z »normalnim vedenjem«. Kljub temu obstaja več verjetnosti (54 %), da bo učenec, ki je bil prvotno uvrščen v to skupino, sčasoma prišel v vedenjsko manj ustrezno skupino, kot pa da bo učenec iz vedenjsko težavnejše skupine prišel v bolj prilagojeno (11 %). Podskupine učencev, ki niso kazale večjih vedenjskih težav ali pa so kazale umik vase, imajo podoben vedenjski vzorec kot njihovi vrstniki, a še vedno slabši učni dosežek. Pri tistih podskupinah učencev, ki so imele težave s pozornostjo in vedenjske težave oz. težave z obvladovanjem vedenja v razredu (torej slabšo usmerjenost v naloge in majhno neodvisnost), se kaže progresivni upad učne produktivnosti v primerjavi z drugimi podskupinami ali vrstniki. Z nenehnimi neuspehi je povezano njihovo socio-emocionalno stanje, ki se progresivno slabša iz razreda v razred v primerjavi z vrstniki.

Niso vse raziskave ugotovile razlik v razrednem vedenju med učenci z in učenci brez specifičnih učnih težav. Schneider in Yoshida (1988) na podlagi rezultatov SBC (School Behavior Checklist, ki ugotavlja prosocialna in deviantna vedenja v razredu in jo rešujejo učitelji) opozarjata le na večjo akademsko nezmožnost učencev s specifičnimi učnimi težavami v primerjavi z drugimi ter slabše reševanje socialnih situacij. Skupini se ne razlikujeta pri naslednjih področjih: želja po uspehu, agresivno vedenje, anksioznost in sovražna izolacija. Raziskava da nekoliko drugačne izsledke, saj zajema učence, deležne daljše specialno pedagoške pomoči.

Spoznavno področje, učenje, kreativnost

Po izkušnjah naših šolskih strokovnih delavcev so 3., 5. in 7. razred osemletke bolj rizični za pojavljanje specifičnih učnih težav in predstavljajo večji izziv za učenčeve zmožnosti učenja in psihosocialnega prilagajanja (Magajna idr. 2005, str. 49). Večina avtorjev poroča o slabših učnih dosežkih otrok s specifičnimi učnimi težavami (Dean, 1996; McKinney, 1989). Everatt, Weeks in Brooks (2008) ugotavljajo, da kot močno področje v profilu učencev s specifičnimi učnimi težavami (starih 7–12 let) najbolj izstopa kreativnost, ki ji sledijo neverbalne, motorične in prostorske sposobnosti. Na področju kreativnosti so učenci s specifičnimi učnimi težavami dali najboljše rezultate v primerjavi z ostalimi podskupinami UPP (prav tam, str. 33). Kot najbolj šibko se pokaže področje verbalnih sposobnosti: fonološko zavedanje, priklic besed, branje (prav tam, str. 33). Potrebna je pomoč, podpora in prilagoditve na področju, kjer imajo primanjkljaje ter spodbujanje močnih področij.

Vedenjske in čustvene težave

Predvsem neugodne izkušnje v šolskem okolju (težje prilagajanje zahtevam, doživljanje neuspešnosti, neustrezen odziv šole) so osnova za razvoj družbeno nezaželenih, nekonstruktivnih oblik vedenja in vedenjskih težav pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (Magajna idr., 2005; Mikuš Kos, 2002; Žerdin, 1991). Številne raziskave kažejo, da imajo otroci s specifičnimi učnimi težavami več vedenjskih in čustvenih težav kot vrstniki brez njih (Bender in Smith, 1990; Everatt idr., 2008; Furlong idr., 2006; Sullivan in Grosser, 1993). Ugotovljeno je, da ima tretjina otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami slabo korigirane specifične učne primanjkljaje (Wong, 1998). Še posebej so razvoju vedenjskih motenj izpostavljeni otroci s specifičnimi primanjkljaji na področju branja (Carr, 1999). Kavkler (2005) ugotavlja, da ima 30 % otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja tudi motnje vedenja. Tudi Mikuš Kos (2002) meni, da kadar se neugodne izkušnje utrjujejo v vsakdanjem interakcijskem krogu: družina-šola-vrstniki, se pri (dolgotrajno) neuspešnem otroku s specifičnimi učnimi težavami postopoma razvijejo čustvene, vedenjske in psihosocialne motnje ter različne kombinacije le-teh: slaba samopodoba, negotovost ali tesnoba, depresivna razpoloženja, motnje ponotranjenja (strah, žalost, nesrečnost itd.), nemirnost, hiperaktivnost, hitra naveličanost, razdražljivost, razburljivost, nestrpnost, nepremišljenost, neurejenost, površnost, čustvena nezrelost, čustvena neustaljenost, spremenljivost razpoloženja, slaba obvladanost in nagnjenost k eksplozivnim reakcijam. Pri nas so v okviru raziskovalnega projekta Svetovalnega centra (Magajna idr., 2005) ugotovili, da je 80 % predmetnih učiteljev in 65 % razrednih mnenja, da je polovica ali večina učencev s specifičnimi učnimi težavami tudi vedenjsko problematična. Učitelji predmetne stopnje pogosteje kot razredni opazajo povezavo med učnimi in vedenjskimi težavami, saj se zaradi neugodnih izkušenj in doživljanja neuspešnosti učnim težavam pridružijo tudi čustvene in vedenjske težave, ki dodatno povečujejo oviranost pri uspešnem usvajanju in izkazovanju znanja (prav tam, str 49). Na vse več agresivnega in motečega vedenja učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja opozarja tudi Benderjeva in Smithova raziskava (1990).

Strojin (1991) navaja, da pogosti neuspehi lahko vodijo v depresivnost in apatičnost. Učenci s specifičnimi učnimi težavami lahko kažejo dve čustveni konfiguraciji (Schmidt, 1997b):

- nizko stopnjo kronične depresivnosti, povezane z žalostjo zaradi izgube občutka lastne vrednosti oz. slabe samopodobe, kot odgovor na biti učno neuspešen;
- relativno visoko stopnjo anksioznosti, ki se pojavi zaradi nezmožnosti napovedovanja situacije in negativnih občutkov, povezanih z učnimi težavami.

Socialno področje

Težave na socialnem področju otrok s specifičnimi učnimi težavami so omenjene že v opredelitvi teh otrok (Pravilnik o organizaciji ..., 2003). Lahko torej izhajajo iz njihovih specifičnih deficitov in/ali pa so posledica učne neuspešnosti. Magajna s sodelavci (2005) navaja, da se: »težave socialne integracije povečujejo z leti frustracij, ki jih učenci s specifičnimi učnimi težavami doživljajo« (str. 49).

Kavale in Forness (1996) sta ugotovila, da ima 75 % učencev s specifičnimi učnimi težavami slabše razvite socialne veščine (ne glede na to, kdo jih ocenjuje: učitelji, vrstniki ali sami sebe), predvsem tiste, ki vplivajo na stike z vrstniki. Opisujeta redke interakcije, nižjo sprejemljivost, nižji socialni status, večjo zavrnitev. Stone in La Greca (1990) ocenjujeta, da ima 50 % otrok s specifičnimi učnimi težavami nižji socialni status (so zavrnjeni ali zanemarjeni). Le 17 % je popularnih ali s povprečnim statusom.

Raziskovalci so se po letu 1970 usmerjali pri otrocih s specifičnimi učnimi težavami na probleme na socialnem področju. Te raziskave so zajemale področja samopodobe, socialne kompetentnosti, socialnega statusa in socialne kognicije. V devetdesetih pa so se usmerjali v problem socialne kompetentnosti in socialnih veščin. Socialne veščine so specifična vedenja in kognicije, ki so potrebne za ugodne, kvalitetne in uspešne odnose v komunikaciji z drugimi ljudmi ter predpogoj za primerno socialno kompetentnost. Slabše socialne veščine pomenijo slabšo socialno kompetentnost in vodijo v osamljenost. Švilne raziskave kažejo na slabše razvite socialne veščine pri otrocih s specifičnimi učnimi težavami. Težave se lahko opazijo pri naslednjih korakih (Schneider in Yoshida, 1988):

- Prepoznavanje ključnih socialnih informacij: težje identificirajo sporočila, čustva na osnovi neverbalnega vedenja (obrazne mimike, drže ...); težave pri usmerjanju na pomembne informacije in zanemarjanju nepomembnih. Ravno sposobnost socialne zaznave pa je visoko povezana s sprejetostjo pri sovrstnikih.
- Mentalne predstave in razlage: prepoznane ključne socialne informacije težko povežejo s predhodnimi izkušnjami in jih pogosto napačno razumejo, so bolj egocentrični in imajo težave pri razumevanju vidika drugih: zmožnost predvidevanja, kaj drugi mislijo (kognitivni vidik), zmožnost predvidevanja čustev drugih (emocionalni vidik) ter zmožnost predvidevanja, kako se bodo drugi vedli v dani situaciji (zaznavni vidik).
- Iskanje ustreznega odziva: v primerjavi s svojimi vrstniki najdejo manj možnih načinov reakcij v dani socialni situaciji.

- Odločanje o odzivu: tudi če razumejo socialne in moralne norme, pogosto izberejo reakcijo, ki so jo identificirali za neustrezno.
- Izvedba vedenja: težave v komunikacijskih veščinah in jezikovni primanjkljaji so bazična ovira v njihovem socialnem funkcioniranju – so manj takti, bolj direktni, manj prepričljivi (kadar bi to morali biti) in iznajdljivi, težko zagovarjajo in argumentirajo svoja mnenja in stališča.

Schneider in Yoshida (1988) ugotavljata, da so pri reševanju socialnih situacij učenci s specifičnimi učnimi težavami 7. in 8. razreda dosegli izrazito nižje rezultate od učencev brez težav, in sicer pri: prepoznavanju socialne problemske situacije, iskanju različnih rešitev problema, uvidu korakov ter sposobnosti uvideti vzroke. Na področju sposobnosti zavedanja posledic ni bilo razlik med skupinama. Tudi Toro, Weissberg, Guare in Liebenstein (1990) ugotavljajo, da učenci s specifičnimi učnimi težavami napačno interpretirajo socialne interakcije in imajo v primerjavi s tistimi brez težav manj alternativ pri reševanju socialno problemskih situacij; imajo slabšo spretnost vživljanja v različne vloge, kažejo manj empatije in tolerance do svojih sošolcev, socialne situacije doživljajo kot neugodne, pozitivne socialne izide pa kot srečno naključje.

Tudi pri nas so ugotavljali socialno vključenost učencev s specifičnimi učnimi težavami v življenje oddelčne skupnosti (Magajna idr., 2005). Tako starši, učitelji, kot tudi učenci s specifičnimi učnimi težavami so mnenja, da so relativno dobro integrirani v razredno skupnost, pri čemer je posebno pozornost potrebno posvetiti 14 % učencem s specifičnimi učnimi težavami, ki so v razredu prezrti ali odklonjeni.

Sobol, Earn, Bennett in Humphires (1983) so merili socialno samopodobo in pričakovanja socialnega uspeha pri učencih s specifičnimi učnimi težavami, starih 7–12 let ter jih primerjali z vrstniki, ki so socialno dobro sprejeti ali socialno slabše sprejeti. Učenci s specifičnimi učnimi težavami so večkrat izbrali srečo za razlago socialnega izida in manjkrat osebnostne interakcije kot ostali dve skupini. Izražali so najnižja pričakovanja socialnega uspeha (najmanj verjamejo v socialni uspeh) v primerjavi z ostalima dvema skupinama, in podobno kot slabše sprejeti učenci, so imeli slabšo socialno samopodobo. Avtorji sklepajo na naučeno nemoč pri učencih s specifičnimi učnimi težavami, ki lahko vodi v čustvene in vedenjske težave.

Čeprav nekatere študije niso odkrile nižjega socialnega statusa učencev s specifičnimi učnimi težavami od njihovih sovrstnikov, pa še nobena študija ni potrdila višjega. Raziskave torej potrjujejo slabše socialne veščine kot tudi nižji socialni status učencev s specifičnimi učnimi

težavami v primerjavi z vrstniki brez težav. Zato potrebujejo pomoč in usmeritve pri prepoznavanju socialnih situacij, iskanju rešitev socialnih problemov ter trening ustreznih odzivov v socialnih situacijah.

Samostojnost in aktivnost

Brian in Burstein (2004) navajata podatek, da ima 56 % učencev s specifičnimi učnimi težavami in 28 % učencev brez težav težave pri dokončanju domačih in drugih nalog ter šolskih aktivnosti. Vzroki so lahko kratkotrajna pozornost, spominske težave, pomanjkanje organizacijskih spretnosti, pomanjkanje motivacije, pa tudi učiteljeva sestava nalog. Zanimiva je izraelska študija (Yalon-Chamovitz, Mano, Jarus in Weinblatt, 2006), ki je ugotavljala vedenje in aktivnost učencev s specifičnimi učnimi težavami med odmori. Ugotovili so, da njihove želje nikakor ne korelirajo z dejanskimi aktivnostmi med odmori. Kljub temu da kažejo željo po bolj aktivnem vedenju (tekanje, igranje v in izven šole, pogovori z učitelji in sošolci ipd.), so njihove dejanske aktivnosti bolj pasivne (tavanje po razredu in okoli šole, sedenje ipd.). Pokazala se je razlika med njihovimi aspiracijami in sposobnostmi, saj gre za pomanjkanje osnovnih spretnosti (govorne sposobnosti, socialne veščine ipd.).

Motivacija za učenje

Ker učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja pogosto niso prepričani o svojih sposobnostih, ali pa menijo, da so nespremenljive, iščejo situacije in aktivnosti, ki jih dobro opravljajo in v katerih ščitijo svoje samospoštovanje (Galić-Jušić, 2004). Pri tem ne vlagajo preveč truda in ne tvegajo neuspeh, ker se bojijo, da bo to kazalo na njihove slabše sposobnosti (Strojin, 1991). Trdo delo, in kljub temu neuspeh, bi zanje pomenilo poguben udarec njihovemu občutku kompetentnosti (Galić-Jušić, 2004; Strojin, 1991). Pogosto se zaradi strahu pred neuspehom izogibajo aktivnostim in nalogam, kar pa jih ponavadi vodi prav k neuspehu. Številni neuspehi povzročijo manjši občutek lastne vrednosti in samoučinkovitosti. Pogosto obupajo in postanejo neuspeh sprejemajoči učenci, prepričani v to, da nanj ne morejo vplivati (Woolfolk, 2002). Pravimo, da so razvili naučeno nemoč, ne zdi se jim potrebno truditi, postajajo pasivni in nesamostojni, ne prevzemajo odgovornosti za šolsko delo. Kljub temu so nekateri učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja visoko motivirani. Sideritis Georgios, Mouzaki, Simos in Protopapas (2006) so učence s specifičnimi težavami pri branju uvrstili v dve skupini glede na motivacijo in dobili naslednji kognitivno-motivacijski profil:

- nizke spoznavne, bralne sposobnosti in nizka motivacija (nemočni);
- nizke spoznavne, bralne sposobnosti in visoka motivacija (kljub težavam motivirani).

Povzetek

Večina raziskav ugotavlja manj konstruktivno vedenje učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v primerjavi z UBPP, razlike med njimi pa se s starostjo pogosto poglobljajo. Pri tem izstopajo nižja socialna kompetentnost, slabša motivacija in manjša samostojnost ter vedenjske in čustvene težave. Za bolj konstruktivno vedenje učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja potrebujejo korekcijo šibkih in spodbujanje močnih področij.

3.5.2 Posebne potrebe in vedenjske značilnosti otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami

3.5.2.1 Opredelitev in posebne potrebe

Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami so otroci z disocialnim vedenjem, ki je intenzivno, ponavljajoče in trajnejše ter se kaže z neuspešno socialno integracijo. Otrokovo disocialno vedenje je lahko zunanje ali notranje pogojeno in se kaže s simptomi, kot so npr. agresivno vedenje, avtoagresivno vedenje, uživanje alkohola in mamil, uničevanje tuje lastnine, pobegi od doma, čustvene motnje. Kljub temu da se nekatera omenjena stanja in vzorci kažejo že zelo zgodaj, se diagnoza ne postavlja, vse dokler ni zaključen otrokov osebni razvoj (Pravilnik o organizaciji ..., 2003). Bečaj (2003) loči dve kategoriji opisanega vedenja:

- antisocialno vedenje, ki povzroči škodo drugim (tatvina, fizična agresivnost, poškodovanje stvari ...);
- asocialno vedenje, ki ni skladno z normami, vendar drugim ne povzroča škode (izostajanje od pouka, laganje ...).

Ti otroci se usmerjajo v programe s prilagojenim izvajanjem in DSP, ki se nudi na osnovi vzgojnega programa, če pa je zaradi motenj ogrožen tudi njihov zdrav razvoj oz. okolica, potrebujejo vzgojo v zavodu za vzgojo in izobraževanje. Motnja ni otrokov lastni produkt, ampak je rezultanta številnih faktorjev: njegove zgodovine, družinske situacije, individualnih posebnosti, sprejetosti v okolju, sprejemanja vrstnikov, šole (Bečaj, 1987). Govorimo o genetskih, okoljskih in individualnih vzrokih, ki imajo na razvoj motnje različen vpliv in med sabo sovplivajo (Dean, 1996; Svetin Jakopič, 2005). Ker je težko kontrolirati celoten socialni prostor, je motnja zelo stabilna in vedenjska problematika se vzdržuje. Kljub raznolikim in večplastnim vzrokom Svetin Jakopič (2005) kot dva najpomembnejša omenja družino in šolo.

Inkluzivno usmerjena šola naj bi pri otrocih s čustvenimi in vedenjskimi motnjami upoštevala predvsem posebne potrebe na področju socialne integracije, saj so te pri njih še posebej izrazite (Kavkler idr., 2008, str. 46). V šoli imajo pogosto manj prijateljev, družijo se z odraslimi ali

mlajšimi, ker so njihove socialne veščine primernejše za igro z mlajšimi. Učenje socialnih veščin, sprostitvene dejavnosti ter jasne zahteve in pravila omejijo njihovo moteče vedenje in posledično izboljšajo izobraževalno uspešnost (Kavkler idr., 2008; Navodila ..., 2003). V primeru kršenja šolskih pravil in reda se priporočajo individualni razgovori z učencem (Navodila ..., 2003). Prav tako je zelo pomembno omogočiti osebni uspeh in doživljanje zadovoljstva ob uspehu, zato se priporočajo učni pripomočki za popestritev in boljše razumevanje učne snovi ter aktivne oblike učenja (prav tam, str. 33).

3.5.2.2 Inkluzija in stališča učiteljev

Zaskrbljujoč je podatek, da več kot polovica naših osnovnošolskih učiteljev v razred ne bi sprejela učenca s čustvenimi in vedenjskimi motnjami in da so v primerjavi z ostalimi skupinami UPP najmanj zaželeni (Peček in Lesar, 2006). Skoraj polovica razrednih (42 %) in več kot polovica predmetnih (50,7 %) učiteljev celo meni, da niso sposobni dosegati učnega programa redne osnovne šole (prav tam, str. 105). Pri nas je izkušnje, doživljanja in stališča učiteljev do vključevanja učencev s čustveno vedenjskimi motnjami leta 1997, pred sprejetjem zakona in pravilnikov, ki določajo usmerjanje, nekoliko podrobneje ugotavljal Juhant (1997). Preveril je mnenja osnovnošolskih učiteljev, ki poučujejo otroke, vključene v Mladinski dom Malči Beličeve. Ti so izrazili potrebo po predhodnem usposabljanju pred sprejemom otroka, čeprav menijo, da so večinoma sposobni umiriti eksplozivno situacijo v razredu. Moti jih, da nimajo vpliva na odločitev o namestitvi otroka v njihov oddelek in zdi se jim nevzdržno, da ni mehanizma, s katerim bi lahko otroka odstranili iz razreda, kadar ogroža druge otroke. Ta njihov občutek »zvezanih rok« nam pove: »da jih bolj moti strokovna nemoč in nemoč zaščititi otroke, kakor ogrožujoči otrok, tak kot je« (Juhant, 1997, str. 310). V tem obdobju so se učitelji ob prejemu učenca s čustveno vedenjskimi motnjami počutili nemočne in nezaščitene. Skalar (1996) se je v času, ko inkluzivno usmerjena zakonodaja še ni nastopila, spraševal, zakaj tolikšen odpor učiteljev pri vključevanju vedenjsko problematičnih otrok. Kljub temu da vemo, da predstavljajo za učitelje dodaten napor, je pojasnil, da je v zvezi z vključevanjem (še posebej te podskupine otrok) še cela vrsta odprtih vprašanj in učitelji ne vedo natančno, kakšna bremena in obveznosti bodo nosili. O'Brien in Guiney (2006) v svoji razpravi trdita, da je v šolah in na sploh v modernem sistemu še vedno prevladujoče kritično in stigmatizirajoče gledanje na otroke s čustveno vedenjskimi motnjami, ki so po njunem mnenju prav produkt modernega sistema. »Hard cases« kot jih imenuje, bi morali predstavljati priložnost, iz katere se lahko nekaj naučimo, ustvarjamo nove paradigme, ideje in ne problem. Menita, da je trajajoča debata o inkluziji postala vse preveč usmerjena na strukturne spremembe.

Pri tem poudarjata pomen temeljne pedagogike, ki združuje socialne, čustvene in psihobiološke faktorje, se osredotoča na učenje, in ne na stigmatiziranje in etiketiranje.

3.5.2.3 Vedenje v razredu

Bečaj (1987) navaja, da so motnje v vedenju in čustvovanju v šoli posledica dalj časa trajajočega nezadovoljevanja osnovnih psiho-socialnih potreb. Govori o vedenjskem sindromu v osnovni šoli kot o relativno stabilni in trajni motnji, za katerega so značilne:

- disocialna simptomatika (naraščanje agresivnega vedenja, izostajanje, odklanjanje avtoritete, vandalizem, laganje, kraja),
- absolutna ali relativna šolska neuspešnost,
- slabe delovne navade,
- pomanjkanje interesov,
- pomanjkanje stikov z neproblematičnimi vrstniki,
- pomanjkanje pristnih stikov z odraslimi,
- izločenost iz socialnega okolja.

Šola s svojimi značilnostmi povečuje rizičnost za čustvene in vedenjske težave, če (Bečaj, 1987):

- odklanja neprimerno vedenje in učni neuspeh (svarila, kazni, pridige) in s tem dodatno ogroža otroka;
- je središče tekmovalnih situacij, ki zaradi nizke frustracijske tolerance in slabega »ego funkcioniranja« pri teh otrocih vzbujajo strah in neprimerno, agresivno reagiranje (obrambna reakcija pred potrditvijo manjvrednosti);
- je toga, neplastična, se nekritično oklepa pravil (npr. za vsako ceno mora učenec sedeti pri miru).

Everatt je s sodelavci (2008) izdelal profil šolskih vedenj za učence s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (stare 7–12 let), iz katerega so razvidna njihova močna področja: neverbalno mišljenje, motorično področje, vizualno prostorski spomin. Kot pričakovano sta hiperaktivnost in vedenjske težave njihovo šibko področje. Bečaj (1987) meni, da so čustveno in vedenjsko problematični učenci, ki so skladno z naravo motnje v svojem bistvu negotovi, imajo negativno samopodobo ter dvomijo vase, prav zaradi poudarjene pomembnosti vedenja in uspešnosti v šoli, še dodatno ogroženi, saj ne zmorejo zadostiti pričakovanj. Tako so že uvodoma brez pravih možnosti za uspeh in sprejetost.

Učno področje, kreativnost, motivacija

Večina avtorjev težave na področju vedenja povezuje s težavami pri učenju (Chen, 2007; Dean, 1996; Skalar, 1996). V svoji raziskavi Chen (2007) na velikem vzorcu osnovnošolskih otrok ugotavlja, da moteče vedenje vpliva na učne dosežke, tako neposredno kot posredno. Pri tem je pomembno poudariti, da med učenci z vedenjskimi težavami in tistimi brez teh težav ni statistično pomembnih razlik pri izvršilnih funkcijah (Clark, Prior in Kinsella, 2002). Le-te zajemajo višje kognitivne procese (miselni napor), ki so potrebni za zavedno, ciljno usmerjeno vedenje in zajemajo načrtovanje aktivnosti in organizacijo. Če je zraven nacepljena motnja hiperaktivnosti, pa so prisotne slabše izvršilne funkcije (prav tam, 2002). Tudi Dickerson Mayers in Calhoun (2007) ugotavljata, da med otroki s čustvenimi in vedenjskimi težavami pri normalni inteligentnosti in tistimi brez teh težav, starih 6–16 let, ni statistično pomembnih razlik pri dosežkih na področju branja in matematike, trajanju in usmerjanju pozornosti, grafomotorike, hitrosti procesiranja informacij, razen če se vedenjske težave ne povezujejo z motnjo hiperaktivnosti. Sklepamo, da je nevropsihološki profil skupine otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami podoben populaciji UBPP. Butcher in Niec (2005) na osnovi analize številnih raziskav povzameta, da se agresivni in opozicionalni otroci, oz. tisti z visoko stopnjo motečega vedenja, ne odzivajo kreativno pri reševanju problemov v primerjavi s tistimi brez tovrstnih težav. Tudi v svoji raziskavi (Butcher in Niec, 2005) pri otrocih, starih 6–10 let, ugotovita statistično pomembno povezavo med motečim vedenjem in kreativnostjo. Visoka stopnja motečega vedenja otrok z eksternaliziranimi vedenjskimi težavami (ki prejemajo specialno pedagoško pomoč) je povezana z manjšo stopnjo kreativnosti oz. divergentnega mišljenja, ki se kaže kot: manj originalne rešitve in manjše število različnih rešitev. Pri tem poudarjata, da ima velik vpliv na kreativnost sposobnost nadziranja čustev, in sicer manjša ko je sposobnost nadziranja čustev, manjša je sposobnost divergentnega mišljenja (prav tam, str.191). Navodila za delo z učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (Navodila ..., 2003) navajajo, da je za pretežno večino teh učencev, še zlasti za učno manj uspešne, značilna slabša miselna koncentracija, površnost v dojemljanju učne snovi, posledično pa tudi slabša motivacija za učenje.

Kljub temu da se od svojih vrstnikov ne razlikujejo pomembno v kognitivnih procesih, iz omenjenih raziskav sklepamo na slabše učne dosežke učencev s čustvenimi in vedenjskimi motnjami in slabše divergentno mišljenje.

Vedenjska in čustvena problematika

Otroci, ki sodijo v podskupino otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami imajo, po mnenju učiteljev, največ vedenjskih težav (Everatt idr., 2008; Kobolt, 1992). Neustrezna šolska situacija

lahko vzdržuje vedenjsko problematičnost, ali pa celo privede do prestopništva, kršenja moralnih norm in vedenja, uperjenega proti veljavnim družbenim normam in vrednotam (Skalar, 1987 in 1996). Dean (1996) pri učencih s čustvenimi in vedenjskimi motnjami poudarja težave s kontrolo, netolerantnost in nizko zmožnost toleriranja frustracije in s tem povezano agresivnost. Prav tako opaža depresivnost ali euforijo, hitre spremembe razpoloženja, preplašenost. Podobno tudi Kobolt (1992) pri učencih s čustveno vedenjskimi motnjami, ki so v zavodih, ugotavlja višjo stopnjo doživljanja strahu v primerjavi z njihovimi vrstniki, večjo impulzivnost in nesigurnost vase ter večjo emocionalno razburljivost. Visoka stopnja agresivnosti in socialne težave so povezane s pogostimi občutki ogroženosti in visoko stopnjo negativnih občutkov pri učencih z učnimi in vedenjskimi težavami (Muris, Merckelbach in Walczak, 2002). Butcher in Niec (2005) ugotavljata, da otroci z visoko stopnjo motečega vedenja pogosteje kot otroci brez teh težav izražajo negativna čustva (anksioznost/strah, frustracija/neugodje, žalost/bolečina) in čustva težje nadzirajo.

Socialno vedenje

Že po definiciji so otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami otroci z disocialnim vedenjem (Pravilnik o organizaciji ..., 2003). Otroci, ki imajo težave v vedenju, imajo tudi težave v socialnih odnosih – značilni so slabši odnosi z drugimi (Dean, 1996). Skalar (2003) meni, da vedenjske težave v kombinaciji z učno neuspešnostjo vodijo v socialno izključevanje. Kobolt (1992) pri tistih, ki so vključeni v zavod za vzgojo in izobraževanje, ugotavlja še posebej visoko tendenco po socialni zaželenosti, ki pa ni realizirana. Clark idr. (2002) potrjujejo nižje rezultate na področju adaptivnega vedenja na vzorcu 12–15 let starih otrok z esternalizirajočimi vedenjskimi težavami v primerjavi z njihovimi vrstniki. Pri tem omenjajo slabše komunikacijske (izražanje, razumevanje in pisne komunikacijske sposobnosti) in socialne spretnosti (interakcije z drugimi, igra, uporaba prostega časa in senzitivnost do drugih). Razvoj socialnih spretnosti je ena od osnovnih potreb otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Disciplinske težave in spoprijemanje učiteljev z njimi, reakcije

Ker je vedenje učencev s čustvenimi in vedenjskimi motnjami za učitelje pogosto moteče, so njihove reakcije nanj pogosto odklonilne (kaznovanje, kritiziranje). Če so takšne reakcije pogoste, se obstoječa motnja dodatno okrepi (Bečaj, 1987). Skalar (2003) navaja naslednjo listo vedenjskih vzorcev pri učiteljih v odnosu do socialno izključenih:

- nižja pričakovanja kot jih imajo do drugih,
- nižja zahtevnost pri nalogah,
- dovoljevanje manjše količine časa za odgovore na postavljena vprašanja,
- manjša količina pohval in nagrad,

- manj komunikacije z otroki,
- presedanje daleč stran od učitelja ali pa čisto blizu njega,
- manj povratnih informacij na opravljeno delo in učenčeve pobude.

Skalar (1996) navaja, da se učitelji na vedenjske težave otrok s predvsem vedenjskimi motnjami odzovejo z ukrepi, ki so strokovno večkrat sporni, npr. izključitev iz razreda, umiritev z opozorili, grožnje, kaznovanje, dajanje slabih ocen, presedanje ter prenos odgovornost na svetovalno službo.

Povzetek

Raziskave kažejo, da imajo učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v osnovni šoli, poleg primarnih težav na čustvenem, vedenjskem in socialnem področju, tudi slabše izraženo kreativnost, slabše učne dosežke ter motivacijo. Za uspešno vključevanje pa so poleg intelektualnih sposobnosti potrebne predvsem sposobnosti socialnega prilagajanja, delovne navade, prizadevanje, pripravljenost na sodelovanje, vztrajnost. Vseh teh lastnosti učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami navadno nimajo, šolskemu procesu težko sledijo in sčasoma postanejo neuspešni in moteči. Zato najbolj potrebujejo trening socialnih veščin ter jasne zahteve in pravila. Raziskave so pokazale, da se hiperaktivnost pokaže kot dodatni rizični dejavnik (Clark idr., 2002; Dickerson Mayers in Calhoun, 2007).

3.5.3 Posebne potrebe in vedenjske značilnosti otrok z govorno-jezikovnimi motnjami

3.5.3.1 Opredelitev in posebne potrebe

Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami imajo motnje pri usvajanju in razumevanju govora ter govornem izražanju, ki niso posledica izgube sluha, in se lahko kažejo od blagega zaostajanja do nerazvitosti (Pravilnik o organizaciji ..., 2003). Pri otrocih z govorno-jezikovno motnjo sta ovirana procesiranje jezikovnih sporočil in raba jezika pri učenju (Magajna idr., 2008, str. 50).

Tako razlikujemo (Pravilnik o organizaciji ..., 2003, str. 6364):

- otroke z lažjimi govorno-jezikovnimi motnjami, katerih sporazumevanje odstopa od povprečja kronološko enako starih na področju izgovorjave, strukture ali semantike;
- otroke z zmernimi govorno-jezikovnimi motnjami, ki se kažejo na vseh področjih (izgovorjavi, morfologiji, semantiki in sintaksi) in preprečujejo uspešno komunikacijo;
- otroke s težjimi govorno-jezikovnimi motnjami, katerih sporazumevanje je zelo omejeno in vezano na osebe iz ožje okolice, zato potrebujejo stalno vodenje in različne stopnje pomoči;

- otroke s težkimi govorno-jezikovnimi motnjami, ki za sporazumevanje uporabljajo pretežno le govorico telesa.

Za vse otroke z govorno-jezikovnimi motnjami so značilne težave v sporazumevanju in otežkočena komunikacija. Že sam pojem nam razkriva, da gre lahko za težave na področju govora ali jezika. Govorne motnje se odražajo v produkciji govora (artikulacija, produkcija glasov in fluentnost). Težave na področju oblike, vsebine in uporabe jezika (morfologija, sintaksa, fonologija, semantika) pa sodijo med jezikovne težave (Ysseldyke in Algozzine, 2006).

Zaradi omenjenih težav se posebne izobraževalne potrebe otrok z govorno-jezikovnimi motnjami najbolj kažejo pri procesiranju jezikovnih sporočil, rabi jezika pri učenju in komunikacijskih sposobnostih (Magajna, Kavkler, Čaćinovič Vogrinčič, Pečjak in Bregar Golobič, 2008). Ti otroci potrebujejo pomoč pri razumevanju pisnih in ustnih navodil ter izražanju – uporabi jezika. Potrebno jim je omogočiti: več časa za reševanje besedilnih nalog in povratno informacijo, dodatno razlago pojmov, vsebine in navodil (pisnih in ustnih), razdelitev sestavljenih besedilnih nalog na več manjših korakov, pomoč pri branju in pisnem izražanju. Še posebej je pomembno podajati kratke, jasne, enoznačne informacije z upočasnjениm tempom, ki naj se prenašajo po vseh čutnih kanalih (Navodila ..., 2003, str. 23). Nekateri učenci z govorno-jezikovnimi motnjami imajo posebne potrebe tudi na področju socialne integracije. Zaradi primanjkljaja ne morejo vzpostaviti uspešnega sporazumevanja z vrstniki in učitelji, zato potrebujejo trening socialnih veščin (Magajna idr., 2008, str. 51).

3.5.3.2 Inkluzija

Peček in Lesar (2006) ugotavljata, da so slovenski učitelji precej naklonjeni vključitvi učencev z govorno-jezikovnimi motnjami, saj bi 83,5 % učiteljev razredne stopnje in 86,5 % predmetne sprejelo v razred takega učenca, če bi imeli možnost izbire. Več kot 80 % učiteljev je prav tako prepričanih, da so učenci z govorno-jezikovnimi motnjami sposobni dosegati učni program ROŠ pri nas (prav tam, str. 105). To so optimistični, spodbudni podatki, saj Ysseldyke in Algozzine (2006) o učencih z govorno-jezikovno motnjo menita, da v primerjavi z ostalimi učenci s težavami še posebej potrebujejo sprejemajoče okolje, saj jim je težko posredovati učne vsebine.

3.5.3.3 Vedenje v razredu

Ti otroci dosegajo slabše rezultate na verbalnih inteligenčnih testih: ugotavljanje podobnosti med objekti in pojmi, razumevanje povedi in besed (Ysseldyke in Algozzine, 2006). Everatt je s

sodelavci (2008) izdelal profil šolskih vedenj za učence s specifičnimi govorno-jezikovnimi težavami, starih 7–12 let. Kljub temu da na vseh področjih kažejo slabše rezultate v primerjavi z UBPP, so se kot močna področja pokazala: vodljivost, prostorske in motorične sposobnosti, kreativnost, neverbalno mišljenje. Pričakovano so njihova šibka področja: priklic besed, črkovanje, branje in fonološko zavedanje.

Spoznavno področje, učenje, kreativnost

Učna uspešnost otrok je v veliki meri odvisna od sposobnosti poslušanja, sledenja navodilom, razumevanja učiteljeve razlage (Ysseldyke in Algozzine, 2006). Pri nas pouk še vedno v veliki meri temelji na frontalni obliki dela in verbalnih metodah. Ker imajo učenci z govorno-jezikovnimi težavami težave pri razumevanju in reagiranju na verbalne simbole in izgovorjene informacije, se pojavljajo težave na področju branja in pisanja ter pri vseh tistih področjih in predmetih, ki so močno odvisni od komunikacijskih spretnosti (Ysseldyke in Algozzine, 2006; Everatt idr., 2008). Potrebujejo poenostavitev ustne razlage in več časa za reševanje besedilnih nalog. Čeprav na področju krativnosti dosegajo slabše rezultate od vrstnikov brez teh težav, predstavljajo njihovo močno področje v primerjavi z ostalimi vedenji in sposobnostmi (Everatt idr., 2008).

Čustvene, vedenjske težave

Starejše študije ugotavljajo, da so verbalne učne težave (angl. verbal learning disabilities sovpadajo z našo specifično jezikovno motnjo, pa tudi specifično motnjo branja in pisanja) povezane z nekaterimi eksternaliziranimi vedenjskimi težavami, npr. hiperaktivnostjo, agresivnostjo (Holborow in Berry, 1986; Silver, 1981), manj pa jih ugotavlja povezavo z internaliziranimi težavami. Ameriška raziskava (Yu, Buka, McCormick, Fitzmaurice in Indurkha, 2006) je primerjala vedenje 8-letnih učencev z neverbalnimi in verbalnimi specifičnimi učnimi težavami. Ocenjevali so kategorijo internaliziranega vedenja (anksioznost-depresivnost, somatske stiske, umik), eksternaliziranega vedenja (agresivno vedenje, delikventno vedenje) ter vedenja v celoti (splošne vedenjske težave – vsi podtipi). Pokazalo se je, da učenci z verbalnimi učnimi težavami dvakrat pogosteje izražajo splošne vedenjske težave in eksternalizirane oblike vedenja kot učenci brez teh težav, pri čemer izstopa agresivno vedenje. Ni se pokazala statistično pomembna povezava med internaliziranim vedenjem in verbalnimi težavami, razen pri enem vedenjskem podtipu: anksioznost-depresivnost. Neverbalne učne težave se statistično pomembno ne povezujejo z nobeno od kategorij vedenja. Avtorji so se spraševali, zakaj vedenjske težave najdemo le pri učencih z verbalnimi učnimi težavami, ne pa pri tistih z neverbalnimi. Pri interpretaciji se nanašajo na specifiko začetnega poučevanja v osnovnih šolah. Pri starosti 8 let je diskrepanca med zahtevanimi bralnimi sposobnostmi in dejanskimi bralnimi sposobnostmi pri učencih bolj izražena

kot pri aritmetičnih sposobnostih. Tudi Stone in LaGreca (1990) trdita, da se bralne sposobnosti v šoli zahtevajo prej kot aritmetične in pri učencih, ki zaostajajo, se pojavijo slaba samopodoba, težave pri socializaciji, vedenjske težave (Stone in La Greca, 1990). Rezultati teh raziskav so v popolnem nasprotju z Rourkovo teorijo, ki je dokazovala, da je večina vedenjskih težav povezana z neverbalnimi učnimi težavami (Rourke, 1995).

Socialno področje

Komunikacija služi socialni funkciji (Ysseldyke in Algozzine, 2006). Ker zaradi primanjkljaja težko vzpostavijo uspešno komunikacijo z vrstniki in učitelji, imajo ti otroci težave v socialnih veščinah (Magajna idr., 2008, str. 51). Počasen tempo predelovanja jezikovnih informacij, težave s priklicem besed, težave pri oblikovanju jezikovnega sporočila tem učencem pogosto povzročajo socialno zadrego. Učenci z govorno-jezikovnimi motnjami zaradi narave motnje pogosto pritegnejo pozornost nase. Lahko so predmet posmeha sošolcev in se zaradi tega iz socialnih situacij umikajo (Ysseldyke in Algozzine, 2006). Za dobro vključevanje v vzgojno-izobraževalni proces potrebujejo trening socialnih in komunikacijskih veščin.

Motivacija

Sideridis Georgios (2002) na večjem vzorcu osnovnošolskih otrok, rizičnih na področju govora in jezika, ugotavlja slabše dožemanje pomembnosti doseganja cilja in manjšo željo po dosežkih v primerjavi z vrstniki, ki imajo višje govorno-jezikovne sposobnosti.

Povzetek

Pri otrocih z govorno-jezikovnimi motnjami se kaže večja pristnost eksternaliziranih (ne pa tudi internaliziranih) oblik vedenja v primerjavi z vrstniki brez težav ter manjša socialna odpornost. Govorna in/ali jezikovna motnja načeloma povzroča slabše bralne, napisovalne in verbalne učne spretnosti. Zadovoljevanje potreb po časovni neomejenosti, vsebinski poenostavitvi, dodatni razlagi in treningu socialnih veščin vodi v boljše izobraževalne rezultate, boljše vedenjsko funkcioniranje ter socialno integracijo.

3.5.4 Posebne potrebe, vedenjske značilnosti in vključevanje slepih in slabovidnih otrok

3.5.4.1 Opredelitev in posebne potrebe

Slepi ali slabovidni otroci so tisti, ki imajo okvaro vida, očesa ali vidnega polja (Pravilnik o organizaciji ..., 2003). Glede na slabovidnost razlikujemo (prav tam, str. 6363):

- zmerno slabovidne otroke, ki po metodi za slabovidne lahko delajo v šoli enako hitro kot ostali otroci, in nekateri vidijo na tablo;
- težko slabovidne otroke, ki delajo v šoli po metodi za slabovidne, so počasnejši od vrstnikov, potrebujejo učbenike v povečanem tisku in primerno osvetlitev.

Glede na slepoto razlikujemo (prav tam, str. 6363):

- tiste, ki potrebujejo stalni specialni trening ter prilagojene učne pripomočke in pripomočke za slepe, v šoli delajo po kombinirani metodi: v glavnem po brajevi pisavi, s pomočjo raznih povečal, pa tudi vidno;
- tiste, ki znanje in spretnosti pridobivajo na podoben način kot popolnoma slepi, potrebujejo stalni specialni trening ter prilagojene učne pripomočke in pripomočke za slepe, pišejo v brajevi pisavi, berejo le močno povečane črke;
- popolnoma slepe otroke, ki morajo v vsakdanjem življenju in šolskem delu uporabljati ostala čutila, potrebujejo stalni specialni trening ter prilagojene učne pripomočke in pripomočke za slepe, pišejo v brajevi pisavi.

Pri otrocih z motnjami vida se opažajo tako primarna odstopanja v aktivnosti funkcij, ki so pogojena z oškodovanostjo vida, kot tudi sekundarna odstopanja, ki se kažejo v oblikičasne nezadostne razvitosti nekaterih psihičnih funkcij in so indirektna posledica motnje (Dikić, 1988a; Žolgar, 1997). Posledice motenj vida se lahko kažejo v mentalnem razvoju, razvoju osebnosti ter socialnem in emocionalnem vedenju (Dikić, 1988a). Stopnja izraženosti sekundarnih odstopanj je odvisna od mnogih vzrokov: časa nastanka motnje, individualnih lastnosti posameznika, vzrokov za izgubo vida, strukture oškodovanih funkcij ter pogojev vzgoje in izobraževanja.

Tako primarna kot sekundarna odstopanja lahko preprečimo ali pa vsaj do neke mere omilimo v procesu pravilno organizirane vzgoje in izobraževanja (Žolgar, 1997), ki upošteva njihove posebne potrebe. Te se nanašajo predvsem na (Kavkler idr., 2008; Navodila ..., 2003; Zovko, 1995):

- posebne potrebe na področju motorike oz. orientacije v prostoru (potrebujejo: trening orientacije, spoznavanje prostora, spodbujanje kinestetičnega in slušnega zaznavanja);
- posebne izobraževalne potrebe, ki ne predvidevajo nujno zmanjšanja učnih vsebin, ampak predvsem prilagoditve gradiv, učnih in tehničnih pripomočkov (prilagoditev velikosti črk glede na ostanke vida, povečava gradiva/tiska, gradivo v brajevi pisavi, prilagoditev računalniške opreme, uporaba kasetofona in avdioposnetkov, uporaba povečal, kontrastne in jasne slike), pomemben je tudi glasen in razločen govor učitelja, podaljšan čas pri preverjanju znanja ter sprejemanje informacij po slušni in taktilni senzorni poti;

- posebne potrebe pri socialni integraciji, zato je potrebno aktivnosti v šoli prilagajati tako, da lahko sodelujejo pri čim več aktivnostih (npr. uporaba zvonečih žog pri športni vzgoji).

Neupoštevanje posebnih potreb pri otrocih z motnjami vida lahko zavira njihov učni napredek, vodi v težave socialne integracije ali pa v spremembe emocionalnega stanja (možne težave so opisane v nadaljevanju).

3.5.4.2 Inkluzija in razredno vedenje

Raziskava Stančić, Tonković in Zovko (1979) kaže, da so se na Hrvaškem takrat najslabše v ROŠ integrirali slepi, ki so se usposabljali izključno v rednih šolah, malo bolje tisti, ki so se usposabljali samo v inštitucijah, in najboljše tisti, ki so se izobraževali kombinirano v rednih šolah in inštitucijah (ti so imeli določene ostanke vida). Največje težave pri vključevanju se pokažejo pri popolnoma slepih učencih, kjer ne zadošča naklonjenost učitelja niti občasni stik mobilnega učitelja-tiflopedagoga. Za njih pouk v ROŠ pomeni frustracijsko situacijo, ki vodi v apatijo in depresivno razpoloženje ter pogloblja stereotipne oblike vedenja – blindizme. Podobno navajata Gerbec in Florjančič (1997), da gre pri popolnoma slepih učencih v osnovni šoli večinoma za fizično integracijo, le deloma za kurikularno oz. funkcionalno (doseganje kurikula), in skoraj nič za socialno. Peček in Lesar (2006) ugotavljata manjše strinjanje učiteljev z vključevanjem slepih in slabovidnih otrok v svoj razred (manj zaželeni so le otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami).

Spoznavno, učno področje, samostojnost, kreativnost

Slabovidni učenci se soočajo s težavami pri učenju, saj predmete in pojave težko spoznavajo vizualno: težko berejo, se orientirajo v prostoru, na tabli, zemljevidu, sliki, učilnici ... (Dikić, 1988a). Slepota oz. slabovidnost v veliki meri omejujeta samostojnost pri šolskem delu, zato ti otroci ne morejo nikoli postati popolnoma neodvisni in so pod stalnim pritiskom in napetostjo. Samostojnost in učno aktivnost lahko povečamo s prilagajanjem učnih gradiv (povečavo, zapis v brajevi pisavi, avdioposnetki, prilagoditev računalniške opreme), upoštevanjem slušne senzorne poti in treningom orientacije. Dikić (1988a) meni, da sta zaradi slabše vidne percepcije okrnjeni njihovo razumevanje in kreativnost. Kljub temu starejša srbska raziskava pri osebah z motnjo vida (vključenih v ROŠ) ugotavlja naslednji učni uspeh: 26 % odličnih, 24 % pravdobrih, 26 % dobrih, 12 % zadostnih, 12% nezadostnih, pri čemer je treba upoštevati, da je le 15 % slabovidnih imelo specialno pedagoško pomoč. Še bolj optimistične rezultate ponuja raziskava mobilnih učiteljev pri nas iz leta 1995/1996, ki kaže na visok procent odličnih (41 %) slabovidnih učencev in majhen procent zadostnih (7 %) v ROŠ (Gerbec in Florjančič, 1997). Puche-Navarro in Millan (2007)

ugotavljata, da učenci z vidnimi okvarami dosegajo boljše rezultate od vrstnikov brez teh težav pri besednem (verbalnem), vendar slabše pri nebesednem sklepanju.

Čustvene in vedenjske težave

Oviranost interakcije z okoljem zaradi slepote povzroča občutek manjvrednosti in krivde, pa tudi afektna stanja. Otroci z motnjo vida se pogosto zelo utrudijo, zaradi česar postanejo nervozni, razdražljivi, nestrpni, površni, negativistični in nemirni (Dikić, 1988a). Zanimiva je ugotovitev Brambringa (2001), ki pri (načeloma neproblematičnih) slabovidnih otrocih, vključenih v vrtec, ugotavlja velike čustvene težave, o katerih poroča 20 % vzgojiteljev, medtem ko jih le 4,5 % poroča o enakih težavah pri slepih. Podobno potrjujejo Burmedi, Becker, Heyl, Wahl in Himmelsbach (2002), da je pojavnost depresije pri slabovidnih v dobi odraslosti vsaj dvakrat večja kot pri »normalni populaciji«.

Motivacija

Dikić (1988b) meni, da zaradi slabše percepcije slike, slabovidni težje prepoznavajo predmete, osebe, dogajanja in pojave, kar vpliva na proces učenja, tako da zmanjšuje interes in motivacijo. Nasprotno raziskava Stančiča, Tonkovića in Zovka (1979) ugotavlja, da so slabovidni učenci, ki imajo dobre intelektualne sposobnosti pri šolskem delu, običajno zelo prizadevni in učno uspešni, ker se želijo izkazati na področju, ki ga zmorejo. Tudi analiza mobilnih učiteljev pri nas v šolskem letu 1995/1996 potrjuje dobre učne uspehe in motivacijo slabovidnih otrok, vključenih v redne oblike izobraževanja (Gerbec in Florjančič, 1997).

Socialno področje

Rezultati študije o socializaciji oseb z motnjami vida so pokazali, da na skalah socialne zrelosti, v primerjavi z normalno videčimi vrstniki, učenci z motnjami vida dosegajo v povprečju nižje rezultate (Žolgar, 1997). Iz analize posameznih primerov Žolgarjeva (1997) ugotavlja, da je za doseganje določene stopnje socializacije slabovidnih učencev zelo pomembna stopnja ohranjenih senzornih poti in stopnja socialnega učenja. Naprej navaja, da je motnja vida povezana s težavami socialne integracije, vendar ni edini in najpomembnejši izvor. Deficit nima absolutnega pomena pri funkcioniranju slabovidne osebe, ampak celoten individuum kot struktura. Tudi Dikić (1988b) govori o neadekvatnih odnosih z vrstniki in dodaja, da določene oblike okvar vida, kot so npr. strabizem ali nistagmus, lahko pripeljejo do nesprejemanja okolja. Zovko (1976) nasprotno ugotavlja dober sociometrični položaj otrok z motnjo vida v ROŠ. Dean (1996) navaja, da če želimo, da postanejo socialno sprejemljivi, jim moramo pomagati, da dobijo socialne izkušnje (v igri, druženju).

Povzetek

Na osnovi raziskav ugotavljamo, da so v ROŠ vključeni otroci z vidnimi okvarami lahko motivirani in dosegajo dobre učne rezultate. Kljub temu pa se pri njih pogosto kaže čustvena in socialna nezrelost. Poleg uresničevanja izobraževalnih potreb in omogočanja ustreznih pripomočkov, potrebujejo tudi pomoč pri socialnem vključevanju.

3.5.5 Posebne potrebe, vedenjske značilnosti in vključevanje gluhih in naglušnih otrok

3.5.5.1 Opredelitev in posebne potrebe

Gluhi in naglušni otroci imajo okvare, ki zajemajo uho, njegove strukture in funkcije. Naglušnost pomeni zoženje slušnega polja in delno moti sporazumevanje s pomočjo govora. Naglušen otrok ima resne težave pri poslušanju govora in govorni komunikaciji. Glede na naglušnost se razlikuje otroke z lažjo, zmerno, težjo in težko izgubo sluha. Gluh otrok ima najtežjo ali popolno izgubo sluha, pri kateri ojačanje zvoka ne koristi. (Pravilnik o organizaciji ..., 2003).

Inkluzivna vzgoja in izobraževanje za kategorijo gluhih in naglušnih otrok predvideva predvsem upoštevanje njihovih posebnih izobraževalnih potreb. Pri poslušanju jim pomagajo tehnični pripomočki (npr. slušni aparat, polžev vsadek). Ker težko sledijo razlagi, potrebujejo manj hrupen prostor in prilagojen sedežni red, ki predvideva, da sedijo bližje učitelju, zaradi lažjega odgledovanja obraza (Hernja idr., 2010). Učiteljeva razlaga mora biti dovolj/ustrezno glasna in razločna, govori naj v počasnem tempu z vmesnimi pavzami, ključna mesta naj poudarja na koncu povedi, daje naj jasna in konkretna navodila (Hernja idr., 2010; Navodila ..., 2003). Podajanje snovi naj bo podkrepljeno z demonstracijo in vizualnimi pripomočki. Zaradi skromnega besedišča potrebujejo več časa za usvajanje abstraktnih pojmov, več časa pri reševanju besedilnih nalog, upoštevanje skromnega besedišča pri pisnih izdelkih, krajše govorne nastope in branje (Hernja idr., 2010). Gluhi otroci potrebujejo surdopedagoško obravnavo z učenjem znakovnega jezika. Če njihove potrebe niso zadovoljene v procesu vzgoje in izobraževanja in je komunikacija otežena, lahko postanejo učno neuspešni, moteči in/ali imajo težave pri vključevanju v vrstniške interakcije (omenjene težave so opisane v nadaljevanju).

3.5.5.2 Inkluzija

Vključevanje »slušno prizadetih« v ROŠ je pri nas potekalo od šolskega leta 1976/1977 (vključen prvi otrok) kot sestavni del usposabljanja v Centru za rehabilitacijo sluha in govora in slonelo je predvsem na angažiranju in navdušenju učiteljev in strokovnih delavcev šole (Ribnikar-Kastelic in

Levec, 1990). V šolskem letu 1989/1990 je od 144 obravnavanih v Centru za rehabilitacijo sluha in govora 96 otrok obiskovalo šolo v Centru, 48 otrok (27 %) pa je bilo vključenih v ROŠ. Popolno vključeni so bili predvsem lažje slušno prizadeti, ki so ustrezali določenim kriterijem, npr. učna uspešnost, razvite delovne navade, ustrezne osebnostne lastnosti. Ribnikar-Kastelic in Levec (1990) ugotavljata, da so imeli učitelji takrat pozitiven odnos do vključevanja te skupine otrok v ROŠ. Menita, da vključevanje v ROŠ ugodno vpliva na osebnostni razvoj te populacije, saj v socialni zrelosti, vključevanju v kolektiv in sporazumevanju s sošolci niso bistveno zaostajali za vrstniki. Pri svojem delu so se učitelji srečevali s težavami povečane storilnosti šol, načina podajanja in preverjanja snovi. Rezultati (tako z vidika učitelja kot vseh učencev) so dali optimistične informacije o počutju gluhih in naglušnih učencev ter potrdili, da je integracija za to populacijo ustrezna oblika izobraževanja in socializacije (kljub temu da sistemsko še ni bila rešena). Občasno prisotnost surdopedagoga na šoli so učitelji ocenili kot najpomembnejšo pomoč. Novejša raziskava (Peček in Lesar, 2006) navaja, da bi le dobra polovica učiteljev v razred sprejela gluhega oz. naglušnega učenca, ostali ga ne bi sprejeli, ali pa se ne morejo odločiti. Uzelac (1989) bolj podrobno ugotovi, da so učitelji, ki so bolj informirani o težavah gluhih in naglušnih učencev in so imeli z njimi več stikov ter tisti z višjo stopnjo izobrazbe, na integracijo bolj pripravljeni in imajo do nje bolj pozitivno stališče.

Myklebust (1964) ugotavlja, da je počutje otrok z motnjami sluha v internatih boljše od počutja vključenih v ROŠ, da kažejo manj notranjih konfliktov, manj čustvenih težav in se bolje sprejemajo med sabo. Dulčić in Kondić (2002) govorita celo o nerealno visoki samozavesti gluhih, vključenih v zavode. Te ugotovitve več avtorjev razlaga z neuspehom in frustracijo, ki jo doživljajo slušno prizadeti, v želji, da bi bili čim bolj podobni slišječim, še posebej okoli 8., 9. leta, ko se oblikuje zavest o motnji (Dean, 1996; Dulčić in Kondić, 2002; Myklebust, 1964). Takrat postanejo občutljivejši, ker ne morejo enakovredno sodelovati v aktivnostih s slišječimi. Do njih pogosto razvijejo nezaupanje in sovraštvo.

Z vidika učne uspešnosti in akademskih dosežkov se Schmidt in Čagran (2006) na podlagi raziskav odločita v prid inkluziji, pri čemer ugotavljata, da so tisti, vključeni v ROŠ, vsaj toliko ali bolj uspešni kot njihovi vrstniki v segregiranem okolju. Tako po njunem mnenju izobraževanje gluhih in naglušnih v rednih oddelkih nima negativnih učinkov na njihove akademske dosežke, celo izboljša nekatere spretnosti, kot so računanje in bralno razumevanje.

Kot kriterije za uspešno vključitev gluhih in naglušnih otrok v ROŠ Dean (1996) navaja, poleg faktorjev v otroku in družini, ugodno klimo na šoli, primerne lastnosti pedagoga (osebnostne, strokovne ...) ter sodelovanje tima.

Nekatere raziskave kažejo večjo uspešnost in bolj konstruktivno vedenje otrok z okvarjenim sluhom v inkluzivnih pogojih, druge spet v segregacijskih. Trenutne ugotovitve zaenkrat ne dopuščajo širše generalizacije in posploševanja uspešnosti inkluzivnega modela pri gluhih in naglušnih. Ohraniti je treba dostopnost celotnega kontinuuma vzgojno-izobraževalnih oblik.

3.5.5.3 Vedenje v razredu

Danes vemo, da razlika med slušno prizadetimi in slišječimi ni le v slušnem deficitu, ampak gre za drugačne izkušnje, znanje in strategije slušno prizadetih, ki vplivajo na učni proces in vedenje v razredu. Ravno od izkušenj v času osnovnega šolanja je v veliki meri odvisno kakšen bo njihov socialni, kognitivni, čustveni razvoj oz. vedenje. Vrstniki in učitelji so tisti, ki lahko v veliki meri vplivajo na to (Marschark, Lang in Albertini, 2002).

Učinkovita komunikacija je zelo pomemben dejavnik uspešnega psihološkega funkcioniranja. Izobraževanje v ROŠ, ki poteka pretežno s pomočjo govornjene ali pisane besede, je zaradi težav pri prenosu informacij za te otroke pogosto neustrezno. Tako primarni kot sekundarni vplivi slušne izgube lahko povečajo tveganje za psihološke motnje, npr. depresijo, frustracijo, pomanjkanje samopodobe. Schmidt in Čagan (2006) pri preučevanju gluhih in naglušnih v ROŠ ugotavljata, da med njimi obstajajo individualne razlike v doseženih nivojih učne, emocionalne in socialne integracije, ki so tako odraz razlik v slušnem statusu kot delovanju internih in eksternih dejavnikov. Posamezna področja bomo podrobneje predstavili.

Spoznavno področje, učenje, kreativnost

Marschark in sodelavci (2002) na podlagi številnih raziskav ugotavljajo, da gluhi otroci, vključeni v program ROŠ, na področju kognitivnega razvoja zaostajajo za slišječimi v reševanju problemov, kreativnosti in spominu, vendar so ti zaostanki pogosto posledica napačnega načina poučevanja, in ne vedno posledica okvare (metod, ki se uporabljajo v šoli za slišječe, ne moremo uporabljati pri gluhih). Pogledali si bomo nekaj kognitivnih značilnosti teh učencev: spomin, kreativnost, reševanje problemov, pozornost. Raziskave (Marschark idr., 2002) kažejo, da se gluhi in naglušni učenci ne razlikujejo od slišječih v sposobnosti delovnega (kratkotrajnega) spomina. Razlika je v tem, da se slišječi pri tem naslanjajo na govorno, verbalno kodiranje, neslišječi pa na vizualno prostorski spomin. Zato potrebujejo podporo vizualnih pripomočkov. Shranjene informacije v

dolgotrajnem spominu predvsem gluhih otrok, so pomensko drugačne oz. drugače organizirane kot pri slišočih. Težave se pojavljajo pri priklicu informacij in znanja oz. njihovi uporabi v novih situacijah, kar kaže na slabše reševanje problemov. Na področju klasifikacije, seriacije in konzervacije zaostajajo za slišočimi, saj so prikrajšani za nekatere zgodnje izkušnje. Poleg tega so pogosto nesigurni in njihova pozornost je odkrenljiva. Pri usmerjanju na eno dimenzijo se ne razlikujejo od vrstnikov, ko pa se zahteva simultana pozornost, usmerjena na dve ali več dimenzij, zaostajajo za vrstniki. Transfer znanja in (pre)usmerjanje pozornosti pa sta predpogoj za fleksibilno mišljenje. Ravno na tem področju pa imajo slušno prizadeti največ težav, tudi če gre za neverbalno domeno. Ugotavljamo, da je njihovo mišljenje precej rigidno, dobesedno interpretirajo stvari, težko razumejo abstraktne pojme. Za usvajanje le-teh potrebujejo več časa in dodatno razlago. Njihova kreativnost pa je tudi zaradi komunikacijskih ovir ali pomanjkanja znanja učiteljev o njihovih sposobnosti v šoli pogosto zanemarjena. Mitchell in Quittner (1996) na vzorcu 6–14 let starih otrok s težjo ali težko izgubo sluha ugotavljata težave s pozornostjo na področju vidno-motoričnih nalog, pri katerih nikakor ne sodeluje sluh (brez zvoka). Težko so se osredotočili in razlikovali pomembne od nepomembnih podatkov. Vendar pri tem ugotavljata, da niso na splošno impulzivni in neosredotočeni, ampak gre za primanjkljaje pri selektivnih odgovorih, ki so po vsej verjetnosti posledica težav v kognitivnem procesiranju (spomin, zaporedno procesiranje, inhibicija).

Glede učnega uspeha gluhih in naglušnih otrok si raziskave nasprotujejo. Raziskava Ribnikar-Kastelic in Levec (1990) kaže, da je njihovo znanje enako kot pri vrstnikih. Schmidt in Čagran (2006) pa na podlagi nekaterih tujih raziskav ugotavljata, da so akademski dosežki gluhih in naglušnih osnovnošolcev slabši od dosežkov slišočih vrstnikov, vendar postanejo primerljivi, če je prisotna pomoč in podpora specialnega in rehabilitacijskega pedagoga (v nadaljevanju SRP) in so omogočene prilagoditve. Pozitivni rezultati teh otrok v šoli so na tistih področjih, kjer pridobivajo znanje z lastnimi izkušnjami (predmeti praktičnega pouka) in področjih, kjer ni velike vloge jezika in besednega zaklada (npr. računanje). Prednost dajejo tistemu, kar vidijo, pred tistim, kar slišijo (Schmidt in Čagran, 2006). Na splošno pa neslišočim zaznavajo preveliko učno zahtevnost v ROŠ. Potrebno jim je zagotoviti ustrezen prostor v razredu, več vizualnega sprejemanja informacij ter dodatno, konkretno razlago abstraktnih pojmov.

Sklepamo, da razvijanje govorno-jezikovnih in kognitivnih sposobnosti skupaj s spodbujanjem razrednega okolja, zgodnjo obravnavo, timskim delom, upoštevanjem posebnih potreb in DSP, lahko vodijo v povprečno ali nadpovprečno učno in storilnostno uspešnost gluhih in naglušnih v inkluziji.

Vedenjske in čustvene težave

Mitchell in Quittner (1996) na vzorcu 6–14 let starih otrok s težjo ali težko izgubo sluha ugotavljata, da ima polovica otrok vedenjske težave (uporabljena je Achenbachova lestvica CBCL), pri čemer še posebej izstopajo hiperaktivnost in eksternalizirano vedenje. O njih poročajo tako starši kot učitelji. Učitelji celo ugotavljajo, da ima tretjina otrok zelo velike vedenjske težave. Agresivnost in »lepljivost« (pretirano željo po pozornosti) omenjata tudi Dulčić in Kondić (2002). Izguba sluha lahko vpliva na emocionalni razvoj in povzroča frustracije.

Socialno področje

Komunikacijske težave, kot sekundarna posledica izgube sluha, lahko neustrezno delujejo na socialni razvoj ter počutje učencev z motnjo sluha, pri čemer so večje težave pri tistih, ki imajo slišče starše; gluhi otroci gluhih staršev pa kažejo značilno večjo stopnjo emocionalne stabilnosti in komunikacijskih kompetenc ter višjo samopodobo (Schmidt in Čagran, 2006). Če slušno prizadet otrok ne more izražati svojih teženj skozi govor, jih bo izražal neposredno, nagnjen bo k naglim, agresivnim reakcijam in jezi (Dulčić in Kondić, 2002). Frustracije v komunikaciji se prenašajo na odnose s sošolci in gluhemu oz. naglušnemu onemogočajo vključevanje v bolj kompleksne oblike vrstniških interakcij (Schmidt in Čagran, 2006). Iz tega se lahko razvije manipulativno vedenje, slabša emocionalna kontrola, visoka stopnja impulzivnosti, pa tudi socialna izolacija.

Leta 1997 je bila tretjina otrok, obravnavanih na Zavodu za usposabljanje slušno in govorno motenih v Ljubljani, vključenih v redne oddelke izobraževanja. Kuhar (1997) se je spraševal, kakšen je njihov socialni položaj v ROŠ. Z uporabo sociometričnih testov je na vzorcu 30 otrok, vključenih v slišče razrede, ugotovil, da je njihov povprečni socialni status v slabem povprečju na lestvici priljubljenosti, da jih ima 17 % zelo visok socialni status, torej so »zvezde«, večina otrok (43 %) pa je v razredu nepriljubljenih oz. osamljenih. Ugotovil je, da je večina gluhih in naglušnih bolj osamljena in nepriljubljena kakor njihovi slišči vrstniki. Stopnja izgube sluha ni pokazala vpliva na priljubljenost. Med gluhi in naglušnimi ni bilo opaziti statistično pomembnih razlik v priljubljenosti. Nekoliko večje razlike (vendar še vedno ne statistično pomembne) so se pokazale v primerjavi predmetne in razredne stopnje – mlajši so bolj priljubljeni. Še večje razlike so se pokazale med spoloma: deklice so imele boljši socialni status, vendar tudi te razlike niso statistično pomembne. Nakazuje se torej tendenca, da v obdobju mladostništva osamljenost narašča in da je bolj pristona pri fantih kot dekletih. Učitelji pogosto precenjujejo priljubljenost gluhih in naglušnih in zamenjujejo pripravljenost sošolcev za pomoč s prijateljstvom. Zato je njihov dejanski socialni položaj bolje preverjati s sociogramskimi testi. Vidimo torej, da so gluhi in naglušni otroci v rednih

razredih bolj osamljeni in nepriljubljeni kot njihovi slišči vrstniki. Podobno Schmidt in Čagran (2006) na podlagi številnih preučenih raziskav ugotovljata, da naglušni učenci v rednih razredih pogosteje občutijo osamljenost v primerjavi s sliščimi. Glede socialne participacije v ROŠ navajata, da je približno tretjina gluhih in naglušnih otrok uspešno integriranih (participirajo v socialnih aktivnostih, so vključeni v skupinsko dinamiko); tretjina je sicer socialno aktivnih, vendar ne nastopajo v vlogi vodij skupin; tretjina je vključenih, vendar so socialno pasivni, sledijo aktivnostim in nimajo veliko vpliva na skupino; 4 % pa niso vključeni v socialne aktivnosti in interakcije vrstnikov. Pri tem je nivo medosebnih odnosov in prijateljskih vezi višji v razredih, kjer so vključeni gluhi in naglušni učenci.

Socialne interakcije v razredih, kjer so integrirani gluhi in naglušni otroci, so bolj podrobno preučevali McCauley, Bruininks in Kennedy (1976). V prvih dveh razredih osnovne šole so ugotovili, da med sliščimi in slušno prizadetimi ni statistično pomembnih razlik v količini socialnih interakcij. Razlika pa se je pokazala v smeri interakcij, in sicer so slušno prizadeti usmerjali pomembno več vedenja na učitelje, slišči pa so se bolj obračali na sošolce. Oba vzorca kažeta majhno stopnjo negativnega in visoko stopnjo pozitivnega medsebojnega vedenja, pri čemer slišči bolj uporabljajo besedne interakcije, namenjene sošolcem, slušno prizadeti pa nebesedne, namenjene učitelju. Rezultati nakazujejo, da je za učence s slušnimi okvarami v inkluzivnem razredu glavni vir podpore prav učitelj. Nekatere raziskave pri primerjavi otrok z motnjo sluha in sliščih kažejo, da se učenci z motnjo sluha v socialnem položaju v razredu ne razlikujejo pomembno od sliščih vrstnikov, da niso bolj izolirani od njih, da je njihov položaj v skupini zadovoljiv, vendar imajo pomembno manjkrat status vodje in dominanten položaj v razredu (Dulčić in Kondić, 2002; Wray, Flexer in Voccaro, 1997). Wray idr. (1997) ugotavljajo, da gluhi in naglušni, ki so deležni zgodnje intervencije, podpore in pomoči v osnovni šoli, kažejo dobro samopodobo in socialno hitreje dozorevajo kot njihovi vrstniki v segregiranih oddelkih.

Vidimo, da raziskave na področju socialnega položaja vključenih gluhih in naglušnih otrok v ROŠ kažejo vpliv številnih dejavnikov: spola, starosti, razredne klime.

Motivacija

Ker slušna okrnjenost vpliva na emocionalni razvoj in povzroča nesigurnost, bi lahko sklepali na nemotiviranost teh učencev za učenje. Številne raziskave kažejo nasprotno. Ribnikar-Kastelic in Levec (1990) ugotavljata, da kljub bistveno večjem naporu, ki ga vlagajo v šolsko delo, slušno prizadeti ne izgubijo motivacije za delo in tudi stališče do šole je enako kot pri polnočutnih vrstnikih. Podobno menita Dulčić in Kondić (2002), da imajo učenci z motnjo sluha do razrednega

kolektiva afektivno angažiran odnos in da lahko pričakujemo njihovo večjo aktivacijo v izobraževalnem procesu, več truda in želje po pomoči. Tudi Marschark idr. (2002) ugotavljajo izjemno pozitiven pristop gluhih do učenja in visoko motivacijo za učenje, kljub okvari in omenjenih težavah v kognitivnem razvoju. Avtorji poudarjajo pogojenost visoke motivacije z dobro opismenjenostjo.

Povzetek

Raziskave razkrivajo obstoj pozitivnih in negativnih posledic vključitve gluhih in naglušnih učencev. Pozitiven je, da heterogenost koristi vsem učencem v rednem oddelku, blaži tekmovalno, napeto ozračje in daje priložnost za sprejemanje drugačnosti, razvoj socialnih spretnosti, empatije med sošolci. Na drugi strani je zaskrbljujoče spoznanje, vezano na preobremenjenost s šolskim delom, pogojeno s preveliko težavnostjo učne snovi in natrpanostjo učnih vsebin. Integracija na storilnostnem, motivacijskem in učnem področju pokaže pozitivne rezultate, socialni položaj otrok z motnjo sluha pa je pogosto slabši (pri čemer so prisotne precejšnje individualne razlike).

3.5.6 Posebne potrebe in vedenjske značilnosti in vključevanje gibalno oviranih otrok

3.5.6.1 Opredelitev in posebne potrebe

Gibalno ovirani otroci imajo prirojene ali pridobljene okvare, poškodbe gibalnega aparata, centralnega ali perifernega živčevja (Pravilnik o organizaciji ..., 2003). Gibalna oviranost se odraža v obliki funkcionalnih in gibalnih motenj, od lažjih do težkih oblik. Zaradi različnih vzrokov in posledic (cerebralne paralize, spine bifide, poškodb glave, poškodb hrbtenice, hrbtenjače, hidrocefalusa, živčno-mišičnih obolenj, težav s kolki ...) imajo gibalno ovirani otroci težave na področju gibanja, kognitivnem in perceptivno-motoričnem področju (Vrhovski Mohorič, 2002; Vrlič Danko, 2005). Zato so njihove potrebe povezane predvsem s področjem grobe in fine motorike. Motnje motorike jih ovirajo pri pisanju, risanju, rabi učnih in tehničnih pripomočkov, športnih aktivnostih in drugih ročnih spretnostih. Potrebujejo prilagojeno računalniško tipkovnico in miško, nastavke za svinčnike, posebno geometrijsko orodje, prilagojene zvezke, fotokopije zapiskov in prilagojen delovni prostor za delo (miza, stol). Tisti z vozičkom potrebujejo dostop do šole brez arhitektonskih ovir, nemoteno mobilnost v učilnicah in drugih šolskih prostorih. Pri izobraževalnih potrebah je potrebno upoštevati tudi podaljšan čas pisanja testov oz. več časa za aktivnosti, ki zajemajo motorične spretnosti. Za uspešno socialno integracijo pa potrebujejo občutek sprejetosti in pripadnosti s strani sošolcev, učiteljev, staršev (Navodila ..., 2003).

3.5.6.2 Inkluzija in stališča učiteljev

Že nekatere starejše raziskave (Soldo, 1986, str. 73) kažejo na tendenco pozitivne naklonjenosti učiteljev do gibalno oviranih otrok oz. bolj pozitivna stališča do gibalno oviranih otrok kot do drugih skupin (še posebej učiteljev predmetne stopnje obrobni mestnih šol ter šol s slabšo opremljenostjo). Soldo (1986, str. 73) je primerjal stališča učiteljev do otrok z gibalno oviranostjo, z emocionalnimi težavami in mentalno retardacijo. Ugotovil je, da so bili učitelji najmanj naklonjeni učencem z emocionalnimi težavami, najbolj pa ravno gibalno oviranim otrokom, ki so jih ocenili za poštene, prijazne in prijateljske. Pri nas Peček in Lesar (2006) prav tako ugotavljata, da bi slovenski učitelji od vseh UPP najraje sprejeli v razred gibalno oviranega otroka in otroka s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Selan (2003) je ugotavljala stališča učiteljev razredne stopnje (osnovne, zavodske in bolnišnične šole) do gibalno oviranih učencev. Učitelji večinoma pokažejo pozitiven odnos do njihove inkluzije. Pri tem so se učitelji, ki so imeli več delovnih izkušenj in več izkušenj z gibalno oviranimi otroki, bolj zavzemali za inkluzijo kot segregacijo. Učitelji z manj izkušnjami pa so bili bolj naklonjeni segregaciji. Večina enih in drugih pa je ob začetnih srečanjih z gibalno oviranimi občutila nelagodje, anksioznost, strah, usmiljenje, pozneje pa so njihovo prisotnost sprejeli kot pozitivno izkušnjo (prav tam, str. 130).

3.5.6.3 Vedenje v razredu

Težave v vedenju so lahko neposredna posledica oviranosti/poškodbe, ali pa so posledica odnosa otroka z okolico oz. spremenjenega čustvovanja – lahko gre za obrambni mehanizem, ko se otrok skuša ubraniti hudi stiski, ki jo doživlja (Radonjič-Miholič, Ogrin in Štefančič, 2007). Zaradi neprimerne in neustreznega odnosa okolja je otrok izpostavljen pogostim frustracijam (Hajsek, 1990, str. 32). Še posebej so motnje v vedenjskem funkcioniranju prisotne pri otrocih s posledicami poškodb glave in zajemajo: motnje kognitivnih sposobnosti (mišljenje, spomin, zaznavanje, koncentracija, načrtovanje, organizacija), spremenjeno čustvovanje (večja občutljivost), slabše obvladovanje vedenja, hitrejše vznemirjenje, utrujenost, nihanje motivacije, nestrpnost ter težje presojanje socialnih situacij (Radonjič-Miholič idr., 2007, str. 39 in 43). Med šolanjem so najbolj moteče naslednje spremembe vedenja: jeza, agresivnost, apatičnost, »klovnovsko« vedenje, izguba distance v socialnih stikih (prav tam, str. 66), pri starejših pa tudi zavračanje pomoči, ker jim daje vtis odvisnosti od drugih (prav tam, str. 67).

Spoznavno področje

Težave na kognitivnem in perceptivno-motoričnem področju so izredno pomembne za pridobivanje šolskih znanj in spretnosti, zato imajo gibalno ovirani otroci (še posebej tisti s

posledicami cerebralne paralize) v primerjavi z vrstniki več težav pri šolskem delu in učenju, kot so npr. vidno pomnjenje, risanje, prostorska predstavljalnost, zapis ipd. (Vrlič Danko, 2005). Prilagoditve motoričnih zahtev, učnih/tehničnih pripomočkov in prostora so nujno potrebne za ustrezen spoznavni razvoj (Navodila ..., 2003). Poleg omenjenih, so pogosto prisotne tudi govorne motnje ter motnje na emocionalnem in socialnem področju. Vse so pomembne predvsem na začetku šolanja (pri osvajanju branja, pisanja, matematičnih osnov). V višjih razredih pa se lahko iz njih razvijejo težave pri ločevanju relevantnih od nerelevantnih podatkov, iskanju bistvenih informacij ter povezovanju informacij v sistematično povezano celoto.

Socialno, čustveno in vedenjsko področje

Dulčić in Kondić (2002) ugotavljata, da učenci s telesno invalidnostjo v redni šoli nimajo slabšega sociometričnega položaja od ostalih otrok. Zaključita, da faktor vidne telesne poškodbe/motnje ni temelj, na katerim bi vrstniki gradili odnos (ne)sprejemanja teh otrok. Slovenska praksa kaže, da ob pozitivni razredni klimi sošolci gibalno oviranih otrok sprejemajo njihovo različnost in se do njih vedejo prijateljsko (Mori, 2002). Ker se gibalno ovirani otroci pogosto težko sprijaznijo s svojim stanjem, lahko dobijo občutek krivde ter postanejo do okolja agresivni (Dean, 1996). Zato potrebujejo občutek sprejetosti in varnosti.

Povzetek

Raziskave kažejo veliko naklonjenost učiteljev do inkluzije gibalno oviranih. Le-ti se največkrat soočajo s težavami na kognitivnem področju ter ovirami, ki jim prinaša gibalna oviranost. Kaže se njihov dober sociometrični položaj v razredu. Področje razrednega vedenja je pri gibalno oviranih učencih precej neraziskano. Podskupina gibalno oviranih otrok je heterogena in zajema širok spekter motenj, zato je težko sklepati na celotno populacijo. Vsi pa potrebujejo prilagojene didaktične pripomočke, nemoteno gibanje in dostop do šole.

4 UGOTOVITVE TEORETIČNEGA DELA

V teoretičnem delu poskušamo ugotoviti, s katerimi vedenjskimi oblikami bi preverjali konstruktivnost razrednega vedenja UPP v ROŠ. Zaradi heterogenosti populacije se osredotočimo na raziskave, ki preučujejo razredno vedenje različnih kategorij UPP. Zanimalo nas je tudi, kako se z njihovim vedenjem in vključevanjem soočajo učitelji.

V prvem delu, glede na srednje in pozno otroštvo z vidika osebnosti in duševnih procesov, izberemo naslednja področja vedenja: socialno, moralno, čustveno, spoznavno (učne spretnosti, kreativnost) in motivacijsko. Pojem vedenja se v naši raziskavi torej nanaša na omenjena področja.

V drugem delu prenesemo vedenje v razredno, šolsko situacijo in ugotavljamo, s čim je pogojeno ter katere vedenjske oblike opazajo raziskovalci in so po njihovem mnenju pomembne v razredni situaciji. Poleg bioloških dejavnikov (spol, starost) še posebej poudarimo pomembnost šolskega okolja in učiteljevega odnosa ter navajamo rizične in varovalne dejavnike razrednega vedenja. Integracija teoretičnih spoznanj o dejavnikih vedenja v razredu in analiza prejšnjih raziskav, upoštevajoč izbrana vedenjska področja, nas pripelje do naslednjih oblik vedenja, ki jih bomo preverjali v raziskavi: motivacija, samostojnost, strah pred ocenjevanjem, kreativno vedenje, učne spretnosti, vedenjske težave, socialno vedenje. Konstruktivno je tisto vedenje, ki vodi v pozitivno socialno, čustveno, moralno, spoznavno in motivacijsko funkcioniranje.

V tretjem delu se osredotočimo na populacijo UPP, njihove posebne potrebe, odnos učiteljev in vedenjsko sliko v razredu. Po preučitvi raziskav za UPP ugotavljamo razlike v vedenjskih vzorcih med UPP in UBPP ter tudi med posameznimi kategorijami UPP (razen dolgotrajno bolnih in učencev z motnjo v duševnem razvoju), ki so lahko posledica različnih notranjih in zunanjih dejavnikov. Večinoma raziskave ugotavljajo manj konstruktivno vedenje UPP v primerjavi z njihovimi vrstniki pri vseh vedenjskih oblikah. Raziskav, ki bi se osredotočale na širok spekter vedenjskih oblik pri različnih skupinah UPP, je malo.

Izsledki naše raziskave o vedenjskih značilnostih UPP sledijo v nadaljevanju.

EMPRIČNI DEL

Empirični del združuje kvantitativni in kvalitativni del raziskave.

1 OPREDELITEV PROBLEMA IN CILJEV RAZISKAVE

Želimo raziskati pogostost pojavljanja vedenjskih značilnosti vseh kategorij UPP v ROŠ. Pri tem se osredotočimo na naslednja vedenjska področja: motivacija, samostojnost, strah-anksioznost, kreativno vedenje, učne spretnosti, vedenjske težave, sociabilnost.

Osnovni cilj je ugotoviti, kakšno je vedenjsko funkcioniranje UPP v razredu oz. pogostost pojavljanja posameznih vedenjskih oblik ter kako se z njimi soočajo učitelji. Delni cilji so:

- ugotoviti, ali obstajajo razlike med UPP in UBPP v pogostosti pojavljanja posameznih vedenjskih oblik;
- ugotoviti, ali obstajajo razlike med posameznimi kategorijami UPP v pogostosti pojavljanja posameznih vedenjskih oblik;
- ugotoviti, ali obstajajo razlike v vedenjskem funkcioniranju glede na starost UPP;
- ugotoviti, ali obstajajo razlike med spoloma v pojavljanju oblik vedenja pri UPP;
- ugotoviti, ali vedenjsko funkcioniranje UPP (pogostost pojavljanja posameznih vedenjskih oblik) vpliva na obseg in izvajalca DSP;
- ugotoviti, kako učitelji ocenjujejo uspešnost svojega dela z UPP v razredu;
- ugotoviti, kaj po mnenju učiteljev vpliva na potek dela z UPP (dejavniki učenca, učitelja, staršev ...);
- ugotoviti, ali se težave v vedenjskem funkcioniranju povezujejo z učnim uspehom UPP;
- ugotoviti, koliko UPP ima disciplinske težave in kako pogosto se disciplinske težave pri UPP pojavljajo;
- ugotoviti, katere disciplinske težave pri UPP opazajo učitelji;
- ugotoviti, katere disciplinske ukrepe uporabljajo učitelji pri UPP in njihovo učinkovitost;
- spoznati pozitivne in negativne izkušnje učiteljev pri delu z UPP.

Namen faktorske analize je:

- preizkusiti faktorsko veljavnost vprašalnika (ali res meri tisto, kar naj bi v vsebinskem smislu meril);
- z redukcijo manifestnih faktorjev poiskati latentne spremenljivke in z njimi pojasniti večji del variabilnosti manifestnih spremenljivk.

2 HIPOTEZE

H1: UPP se v pogostosti pojavljanja posameznih vedenjskih oblik statistično pomembno razlikujejo od UBPP ter v primerjavi z njimi bolj pogosto izražajo manj konstruktivne oblike vedenja v razredu.

H2: Med posameznimi kategorijami UPP obstajajo statistično pomembne razlike v pogostosti pojavljanja vedenjskih oblik, in sicer je pogostost pojavljanja manj konstruktivnih oblik vedenja najvišja pri učencih s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

H3: Pri starejših UPP se večkrat pojavljajo manj konstruktivne vedenjske značilnosti kot pri mlajših UPP.

H4: Dečki s posebnimi potrebami kažejo več manj konstruktivnih vedenjskih značilnosti kot deklice s posebnimi potrebami.

H5: UPP, ki bolj pogosto izražajo manj konstruktivne vedenjske značilnosti, so deležni obsežnejše DSP.

H6: UPP, ki bolj pogosto izražajo konstruktivne vedenjske značilnosti, so deležni DSP specialnega in rehabilitacijskega pedagoga.

H7: Učitelji svoje delo z UPP ocenjujejo kot neuspešno.

H8: Najpomembnejši dejavnik, ki vpliva na potek dela z UPP, je po mnenju učiteljev učenec sam.

H9: Učno uspešnejši UPP izražajo več konstruktivnih oblik vedenja.

H10: Večina UPP ima disciplinske težave in le-te se pri njih pogosto pojavljajo.

H11: Učitelji opažajo pri UPP širok spekter disciplinskih težav.

H12: Učitelji se pri UPP spoprijemajo s širokim spektrom disciplinskih ukrepov.

H13: Učitelji imajo več negativnih izkušenj z UPP kot pozitivnih.

3 METODOLOGIJA

3.1 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV

Podatki so zbrani od aprila do junija 2008 kot del anonimnega anketnega vprašalnika, apliciranega v raziskavi, ki je bila izvedena v okviru projekta z naslovom »Problemi inkluzivne obravnave vedenjsko izstopajočih, socialno in kulturno depriviligiranih učencev in dijakov« (Kobolt idr., 2008). Vprašalnike po pošti pošljemo vsem (N=791) osnovnim šolam v Sloveniji. V spremnem dopisu navedemo nosilca, cilj raziskave in doprinos anketirancev. Izbiro učiteljev prepustimo koordinatorjem na šolah (vodstvu ali svetovalni službi), pri čemer naj bi vprašalnike razdelili trem predmetnim in dvema razrednima učiteljema, ki imajo ali so imeli izkušnje pri delu z UPP. Rešene vprašalnike naslovniki preko priložene ovojnice pošljejo nazaj. Poleg zbiranja podatkov s pomočjo anketnega vprašalnika uporabimo tudi podatke iz uradnih statistik. Ministrstvo za šolstvo in šport nam posreduje število posameznih kategorij UPP v ROŠ (veljavno na dan 13. 03. 2008) ter sezname šol, v katerih se nahajajo slepi in slabovidni otroci ter gluhi in naglušni, saj predpostavljamo, da je teh vključenih najmanj. Zato njihove šole posebej prosimo, naj izpolnijo vprašalnik za omenjeno populacijo. Pomagamo si tudi s podatki Statističnega urada RS (število učiteljev in učiteljic, ki poučujejo v osnovnih šolah, število učencev in učenk s posebnimi potrebami, število UPP po razredih). Od 3955 vprašalnikov, poslanih na osnovne šole, je bilo vrnjenih 1491.

3.2 OPIS IN ZNAČILNOSTI VZORCA

V vzorec so zajeti učitelji, zaposleni na ROŠ. Podatki so zbrani z anketnim vprašalnikom za usmerjene UPP in njihove vrstnike istega spola od 1. do 9. razreda osnovne šole. Vsak učitelj se pri reševanju vprašalnika usmeri na tistega/-o UPP, ki ga/jo trenutno poučuje (če trenutno ne poučuje UPP pa tistega/-o, ki ga/jo je poučeval v preteklosti), ter UBPP istega spola, iz istega razreda, ki je po abecednem redu prvi/-a v redovalnici. S tem dobimo eksperimentalno in kontrolno skupino, ki je izenačena po številu, spolu in obiskovanem razredu. Od 1491 vrnjenih vprašalnikov izločimo tiste, ki so izpolnjeni za UPP z več motnjami (N=253) in tako dobimo »čiste kategorije«. Zaradi bojazni, da več učiteljev opisuje istega UPP, identificiramo tiste, ki so iz istega kraja, enako velike šole, istega spola, iste kategorije UPP, hodijo v isti razred, imajo enak učni uspeh ter se ujemajo v obsegu in izvajalcu DSP. Teh je 40 in za njih upravičeno predvidevamo, da so isti učenci. V bazi podatkov ohranimo samo en vprašalnik, izločimo pa 20 tistih, ki se ponavljajo. Tako dobimo končni numerus vzorca 1218.

Učitelji – struktura vzorca in populacije po spolu

Vzorec zajema 1218 učiteljev in učiteljic (tabela 1), ki poučujejo na ROŠ v Republiki Sloveniji.

Tabela 1: Število (f) in odstotek (f%) vzorca/populacije učiteljev glede na spol

	Vzorec		Populacija*	
	f	f %	f	f %
Učiteljice	1.126	93 %	11.494	88 %
Učitelji	88	7 %	1.632	12 %
Skupaj	1.214	100 %	13.126	100 %

* Podatki Statističnega urada RS za konec leta 2007

Vzorec učiteljev v naši raziskavi predstavlja 9,3 % celotne populacije učiteljev. Kot pričakovano, prevladujejo učiteljice (93 %), štirje pa se po spolu niso opredelili.

Opis eksperimentalne skupine - UPP**Frekvenčna razporeditev po kategorijah UPP**

Na osnovi rešenih vprašalnikov naredimo frekvenčno razporeditev UPP po kategorijah in jih primerjamo s populacijo UPP (tabela 2).

Tabela 2: Struktura eksperimentalne skupine in populacije UPP glede na kategorijo

Kategorija UPP	Eksperimentalna skupina – UPP**		Populacija UPP 07/08*	
	f	Vzorčni delež	f	Dejanski delež
PPPU	660	63,6 %	3630	56,1 %
MDR	19	1,8 %	60	0,9 %
SL	19	1,8 %	54	0,8 %
GL	56	5,4 %	176	2,7 %
GJM	42	4,1 %	744	11,5 %
GIB	42	4,1 %	271	4,2 %
DB	41	4,0 %	666	10,3 %
ČVM	158	15,2 %	57	0,9 %
MEJNI ~ MDR	---	---	814	12,6 %
SKUPAJ UPP	1037	100 %	6472	100 %

* Po podatkih Direktorata za vrtce in osnovno šolstvo MŠŠ, ki veljajo na dan 13.03.2008

** Podatki zbrani aprila, maja in junija 2008

Legenda: PPPU – otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, MDR – otroci z motnjo v duševnem razvoju, SL – slepi in slabovidni otroci, GL – gluhi in naglušni otroci, GJM – otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, GIB – gibalno ovirani otroci, DB – dolgotrajno bolni otroci, ČVM – otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, MEJNI – otroci z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi. (Okrajšave pomenijo v vseh ostalih tabelah enako).

Od 1218 učiteljev jih 181 ni navedlo kategorije UPP, tako imamo podatke o kategoriji za 1037 UPP. Vzorčni delež UPP predstavlja 16 % celotne populacije UPP. Dejstvo, da so vprašalniki poslani prav na vse osnovne šole, ki so se odzvale v velikem številu, poveča reprezentativnost

eksperimentalne skupine UPP, kakovost ocene in zanesljivost. Odstopanja vzorčnih frekvenc od frekvenc populacije preverimo s χ^2 testom. Vrednost χ^2 je 213 pri številu prostostnih stopenj (7), njegova statistična značilnost pa je $< 0,001$, kar pomeni, da so razlike med populacijo in eksperimentalno skupino značilne, zato se sprašujemo, zakaj porazdelitev po kategorijah pri eksperimentalnem vzorcu ni enaka kot pri populaciji. Če primerjamo vzorčne deleže posameznih kategorij z dejanskimi, vidimo, da gre v prvih sedmih kategorijah UPP za majhna odstopanja. Vzroki za frekvenčne razlike pri eksperimentalni skupini so naslednji:

1. Kategorija otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami: opazimo, da je vzorčni delež učencev te kategorije dosti večji kot dejanski (po podatkih Ministrstva za šolstvo in šport). Podatke zato preverimo tudi na Statističnem uradu RS in po njihovih informacijah je bilo leta 2008 v osnovnih šolah celo 240 učencev s čustvenimi in vedenjskimi motnjami vključenih v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (SI-Stat podatkovni predal, 2009). Vidimo, da podatki Ministrstva in Statističnega urada za to kategorijo otrok med seboj niso usklajeni in da so med njimi precejšnja odstopanja. Naši podatki bolj sovpadajo s podatki Statističnega urada. Kljub temu je zaznati, da učitelji prehitro opredelijo UPP kot čustveno in vedenjsko težavne in jih uvrstijo v to kategorijo, pri čemer ne pomislijo na njihovo dejansko usmeritev. Sklepamo, da so ocene učiteljev pri opredeljevanju UPP v kategorije subjektivne in pogojene z navzven izraženim, izstopajočim vedenjem.

2. Učenci z motnjo v duševnem razvoju: tudi pri tej kategoriji prihaja do manjšega razhajanja s populacijo. Naši podatki izhajajo iz zakonodaje in učence z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi uvrščajo med učence z motnjo v duševnem razvoju (Pravilnik o organizaciji ..., 2003). Podatki, prispeli z Ministrstva za šolstvo in šport, pa razvrščajo učence z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi in učence z motnjo v duševnem razvoju v dve kategoriji, kar je v neskladju z omenjenim pravilnikom. 09. 03. 2006 se z novim pravilnikom onemogoči nadaljnja usmeritev te kategorije v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (Pravilnik o spremembah ..., 2006). Kljub temu se je tistim, ki so že bili usmerjeni v to kategorijo, pri preverjanju ustreznosti usmeritve praviloma potrdila usmeritev, zato so še vedno prisotni v ROŠ (Pravilnik o dodatni ..., 2006).

3. Prisoten je višji procent vzorčnega deleža za slepe in slabovidne ter gluhe in naglušne učence v primerjavi z dejanskim, ker smo zaradi majhnega števila vključenih te šole posebej prosili, da izpolnijo vprašalnik za ti dve kategoriji.

4. Procentni deleži med posameznimi kategorijami UPP eksperimentalne skupine in populacije delno odstopajo tudi zaradi tega, ker smo v vzorcu izločili tiste z več motnjami, v populaciji pa so zajeti in so vključeni v kategorijo po prednostni motnji. Tako je na primer vzorčni delež učencev z govorno-jezikovnimi motnjami sovpadal z dejanskim (vzorčni: 12,4 %; dejanski: 11,5 %), ko pa smo izvedli izločanje na podlagi uvrščenosti v več kategorij, pa se je vzorčni delež zmanjšal na 4,1 % (izločenih je bilo 87 učencev s to kategorijo). Pokaže se, da učence z govorno-jezikovnimi motnjami pogosto uvrstijo še v kakšno drugo kategorijo – največkrat v primanjkljaje na posameznih področjih učenja.

Zaradi omenjenih težav: sprememb zakonodaje glede opredelitve posameznih kategorij UPP, vodenja statistike za tiste UPP z več motnjami po prednostni motnji, nekatera odstopanja med podatki Ministrstva in Statističnega urada in izločanje učencev z več motnjami, ne moremo trditi, da gre za dejanske razlike v porazdelitvi po kategorijah med populacijskim in vzorčnim deležem. Poleg tega je večina deležev podobnih dejanskim, ali pa jih celo presega, zato »uteževanje« deležev ne bi bilo smiselno in iz vzorca bomo lahko sklepali na populacijo.

Frekvenčna razporeditev po spolu UPP

Zanima nas število deklic in dečkov s posebnimi potrebami v eksperimentalni skupini in dejanski populaciji (tabela 3).

Tabela 3: Število(*f*) in odstotek (*f*%) UPP glede na spol

	Vzorec		Populacija*
	f	f %	f%
Dečki	731	70 %	67 %
Deklice	311	30 %	33 %
Skupaj	1042	100 %	100 %

* Podatki Statističnega urada RS za konec leta 2007

Učitelji se v večji meri soočajo z UPP, ki so moškega spola, kar potrjuje večjo zastopanost dečkov s posebnimi potrebami. Vzorčni odstotek dečkov in deklic s posebnimi potrebami se ujema z dejanskim.

Iz omenjenih ugotovitev sklepamo na reprezentativnost vzorca učiteljev ter eksperimentalne skupine (velik numerus, ujemanje s populacijo po spolu in večinoma tudi po kategoriji).

Opis kontrolne skupine – UBPP

Kontrolno skupino predstavljajo UBPP – vrstniki UPP. Izbrani so po kriteriju (prvi po abecedi v dnevniku iz istega razreda, istega spola) in tako izenačeni z eksperimentalno skupino po številu, spolu in obiskovanem razredu.

3.3 MERSKI INSTRUMENTI

V raziskavi je uporabljen nestandardiziran anketni vprašalnik (priloga 5). Vprašalnik je anonimen in vsebuje kvantitativne ter kvalitativne načine zbiranja podatkov. Vprašalnik izdelamo sami in ga predhodno preizkusimo na pilotskem vzorcu, ki zajema 59 osnovnošolskih učiteljev. Preverimo nekatere merske karakteristike. Pri reševanju smo bili prisotni in si zapisovali morebitne nejasnosti. Vprašanja, trditve in navodila, ki niso bila enako razumljena ali so bila dvoumna, preoblikujemo in dosežemo ustrezno objektivnost. Povprečni čas reševanja vprašalnika je približno 10 minut. Zanesljivost preverimo za ocenjevalno lestvico o vedenjskih oblikah, ki je za raziskavo bistvena. Rezultati zanesljivosti ter posamezni deli vprašalnika so predstavljeni v nadaljevanju.

Izbor, priprava in predstavitev ocenjevalnih lestvic

Z ocenjevalnimi lestvicami na 5-stopenjski Likertovi lestvici ugotavljamo pogostost pojavljanja posameznih vedenjskih oblik, stopnjo vplivanja posameznih udeležencev na potek dela z UPP ter učiteljevo oceno lastne uspešnosti.

Ocenjevalna lestvica za pogostost pojavljanja vedenjskih oblik in predhodno preizkušanje na pilotskem vzorcu

Ocenjevalno lestvico za vedenjske oblike na podlagi teoretičnih izhodišč in obstoječih vprašalnikov-instrumentov s tega področja (Connors idr., 1998; Kamphaus in Reynolds, 1992; Kobolt, 1980) oblikujemo sami. Pri oblikovanju želimo zajeti bistvene dimenzije vedenja v šoli. Izhajamo iz obstoječe teorije in jih opredelimo z ustreznimi trditvami. Oblikujemo jasne, enoznačne trdilne in nikalne trditve. Pri tem upoštevamo, da za posamezen objekt merjenja oz. vedenjsko obliko izberemo vsaj tri trditve. Njihovo vsebinsko ustreznost predhodno preizkusimo na pilotskem vzorcu. Zaradi prevelikega števila trditev in premajhnega pilotskega vzorca (N=59) veljavnosti nismo testirali. Statistično ustreznost pilotske raziskave preverimo z naslednjimi koraki:

(1) Glede na frekvence posameznih trditev (postavk) izločimo slabe – konstante.

(2) S faktorsko analizo ocenimo kvaliteto posamezne trditve in izločimo nezanesljive. Faktorska analiza pri vedenjski obliki »sociabilnost« pokaže, da trditvi T9 (je umaknjen in se drži bolj zase) in T26 (s sošolci se dobro ujame, z njimi sklepa prijateljstva) sodita v drug faktor, kar pomeni, da merita neko drugo dimenzijo. Vsebinsko sta si ravno nasprotni, zato predvidevamo, da tisti, ki imajo visok rezultat (scor) na T9, imajo nizkega na T26 in obratno. Menimo, da trditvi merita vidik socialne odprtosti, zato smo tvorili nov faktor, in ga poimenovali »ODPRTOST«, ki smo ga v nadaljevanju obravnavali kot enega od vedenjskih oblik. Tako smo iz vedenjske oblike »sociabilnost« dobili dve novi vedenjski obliki: »asociabilnost« in »odprtost«. Slednja zajema trditvi T9 in T26. Asociabilnost se nanaša na socialno neprilagojenost, odprtost pa na socialne interakcije.

(3) Zanesljivost preverimo s Cronbachovim alfa koeficientom za posamezne vedenjske oblike, pri čemer so vsi Cronbachovi alfa koeficienti višji od 0,60 in kažejo na zanesljiv inštrumentarij.

Na osnovi omenjenih popravkov smo oblikovali končno verzijo vprašalnika (priloga 5), ki je opisana v nadaljevanju.

Učitelji ocenjujejo pogostost pojavljanja 32 trditev, razdeljenih v 7 vedenjskih oblik (motivacija, samostojnost, strah, kreativno vedenje, učne spretnosti, vedenjske težave, asociabilnost in odprtost) na 5-stopenjski lestvici: 1 – nikoli, 2 – redko, 3 – občasno, 4 – pogosto, 5 – zelo pogosto. Trditve za posamezne vedenjske oblike so:

MOTIVACIJA – TRDITVE:

T25: je pri pouku aktiven/-na: posluša, sodeluje pri aktivnostih

T30: ga/je tudi zanimivi pristopi ne pritegnejo k delu

T31: se izogiba šolskemu delu in obveznostim

SAMOSTOJNOST – TRDITVE:

T8: najprej poskuša sam/-a rešiti nalogo, nato prosi za pomoč

T11: tudi daljše naloge rešuje brez prekinitev

T13: pri reševanju kognitivnih nalog čaka na usmeritve učitelja

T28: skrbno pripravi vse pripomočke pred začetkom dela

T29: se neha truditi, ko je pri nalogi neuspešen/-na

STRAH – TRDITVE:

T6: je sproščen/-a, ko je vprašan/-a pred tablo

T16: načeloma ve, kaj hoče, zaupa vase in se počuti sposobnega

T21: je pred testi preplašen/-a

KREATIVNO VEDENJE – TRDITVE:

T5: ima dobre ideje in originalne prispevke

T14: problem reši na poseben, drugačen način

T32: ima več zamisli, ko je treba rešiti nek problem

UČNE SPRETNOSTI – TRDITVE:

T2: iz opazovanj izvaja pravilne zaključke

T12: hitro dojame novo snov

T15: prejšnje znanje stežka uporabi pri reševanju novih problemov

VEDENJSKE TEŽAVE – TRDITVE:

T7: izrabi vsako priložnost, da se vmeša v prepire drugih

T19: se tudi ob najmanjših nesporazumih stepe s sošolci

T20: se drži dogovorjenih pravil v razredu

T22: sošolce zmerja, izziva, žali

T24: je nemiren/-na, vzkipljiv/-a, in zelo nepredvidljivega vedenja

T27: poškoduje ali uniči šolske, tuje predmete

T1: ima disciplinske težave

ASOCIABILNOST – TRDITVE:

T3: je ukazovalen/-na do sošolcev, rad/-a dominira

T4: je samovoljen/-na in se težko prilagodi vrstnikom

T10: nanj/-o se ni mogoče zanesti, saj se ne drži dogovorov

T17: tožari in se pritožuje čez sošolce

T18: trmoglavo zastopa svoje vedenje, četudi nima prav

T23: se trudi prikriti kakšno od svojih slabosti, primanjkljajev

ODPRTOST – TRDITVE:

T9: je umaknjen/-na in se drži bolj zase

T26: s sošolci se dobro ujame, z njimi sklepa prijateljstva

Ocenjevalna lestvica o uspešnosti dela učitelja z UPP

Učitelje sprašujemo, kako ocenjujejo uspešnost svojega dela z UPP v razredu. Pri oceni lastne uspešnosti dela z UPP so se učitelji odločali na skali: 1 – zelo neuspešno, 2 – pretežno neuspešno, 3 – uspešno, 4 – pretežno uspešno, 5 – zelo uspešno.

Ocenjevalna lestvica o dejavnikih, ki vplivajo na potek dela z UPP

Sprašujemo, v kolikšni meri določene trditve vplivajo na potek dela z UPP. Te zajemajo dejavnike UPP, učiteljev, sošolcev, učiteljev individualnega pouka in staršev. Učitelji se morajo pri 14 trditvah opredeliti za stopnjo vplivanja posameznih dejavnikov na potek dela z UPP. Izjave z numerično vrednostjo 5 predstavljajo najvišjo stopnjo vplivanja, z 1 pa najnižjo. Ocenjevalna lestvica vsebuje naslednjo skalo odgovorov: 1 – sploh ni vplivalo, 2 – malo vplivalo, 3 – delno vplivalo, 4 – pomembno vplivalo, 5 – bilo najbolj odločilno.

Vprašanja zaprtega tipa

Vprašanja zaprtega tipa uporabimo pri ugotavljanju spola učiteljev, spola ter razreda učencev, kategorije UPP in izvajalca DSP.

Vprašanja odprtega tipa (uporabimo za kvalitativni del)

Z vprašanji odprtega tipa preverimo učiteljeve pozitivne in negativne izkušnje pri delu z UPP, opis disciplinskih težav in spoprijemanje z njimi (učinkovitost ukrepov). Ker se nam je zdelo, da gre pri tem za še ne tako raziskano problematiko, smo uporabili kvalitativno tehniko zbiranja podatkov. Tako smo želeli dobiti raznovrstne in bogate podatke na tem področju in učiteljev nismo želeli omejevati.

Vprašanja dopolnilnega tipa

Učitelji so sami dopisali splošni učni uspeh učencev in obseg DSP (število ur na teden).

3.4 SPREMENLJIVKE

Neodvisne spremenljivke:

- spol učenca,
- razred,
- kategorija, v katero sodi UPP,
- učni uspeh učencev,
- obseg DSP (število ur DSP na teden),
- izvajalec DSP.

Odvisne spremenljivke so:

- pogostost pojavljanja določenih vedenjskih oblik pri UPP ter pri UBPP,
- prisotnost disciplinskih težav pri UPP,
- pogostost pojavljanja disciplinskih težav pri UPP ter pri UBPP,
- ocena učiteljev o lastni uspešnosti dela z UPP,
- ocena učiteljev o vplivih na potek dela z UPP,
- opis disciplinskih težav pri UPP,
- disciplinski ukrepi učiteljev,
- izkušnje učiteljev pri delu z UPP.

3.5 STATISTIČNE METODE

Uporabimo kvantitativno in kvalitativno analizo podatkov.

Kvantitativna analiza

Podatki, zbrani s kvantitativnimi tehnikami, so obdelani z računalniškim statističnim programom SPSS 16.0 za osebne računalnike. Uporabili smo naslednje statistične metode:

- **univariatna analiza** (porazdelitve, mere srednjih vrednosti, mere razpršenosti),
- **bivariatna analiza** (korelacijski koeficient-r, χ^2 -preizkus in t-test),
- **multivariatna analiza** (faktorska analiza, Chronbachov alfa koeficient za preverjanje zanesljivosti, analiza variance-analiza razlik pri spremenljivkah med skupinami).

Kvantitativna analiza zajema naslednje stopnje:

- prikaz deskriptivne statistike za neodvisne variable (frekvenčne porazdelitve);
- prikaz deskriptivne statistike za odvisne variable (posamezne vedenjske oblike), pri čemer bo izračunana: **aritmetična sredina, minimalna in maksimalna vrednost, standardna deviacija, varianca, modus, mediana, standardna napaka aritmetične sredine, koeficient variacije v odstotku**;
- za preverjanje normalnosti porazdelitve odvisnih spremenljivk (vedenjskih oblik) bo izračunan: **koeficient asimetrije, koeficient sploščenosti in Kolmogorov-Smirnov test**;
- **faktorska analiza** za identifikacijo latentnih spremenljivk (faktorjev), ki pojasnjujejo povezanost znotraj manifestnih variabel (vedenjskih oblik). Upravičenost uporabe faktorske analize preverimo s Kaiser-Mayer-Olkinovim testom ter Bartlettovim testom sferičnosti. Na korelacijski matriki izvedemo ekstrakcijo faktorjev po metodi glavnih komponent na osnovi Kaiser-Guttmanovega kriterija. Sledi poševnokotna (Oblimin) in pravokotna (Varimax)

rotacija dobljene faktorske matrike – na osnovi Thurstonovih kriterijev se odločimo za tisto, ki daje bolj enostavno strukturo;

- analiza hipotez:

primerjava povprečnih vrednosti; ugotavljanje statistično pomembnih razlik v pogostosti pojavljanja vedenjskih oblik in učnega uspeha (**t-test**); preverjanje **homogenosti varianc (Levenov test)** med kategorijami UPP pri vedenjskih oblikah in ugotavljanje statistične pomembnosti razlik med posameznimi kategorijami UPP tudi pri ostalih odvisnih variablah (**analiza variance** za primerjavo povprečnih vrednosti med skupinami in **post hoc Bonferronijeva metoda** za ugotavljanje, med katerimi kategorijami UPP so se pojavile statistično pomembne razlike).

Rezultate predstavimo v tabelah in grafih. Kot kriterij statistične pomembnosti upoštevamo stopnjo tveganja $P=0,05$.

Kvalitativna analiza

Narejena je kvalitativna obdelava učiteljevih odgovorov, ki se nanašajo na pozitivne in negativne izkušnje z UPP, disciplinske težave UPP in ukrepe. Za kvalitativno analizo uporabimo metodo raziskovanja GABEK (Ganzheitliche Bewältigung von Komplexität), ki temelji na holističnem (celovitem) procesiranju lingvistične kompleksnosti in se uporablja za analiziranje, organizacijo, procesiranje in prezentacijo vsakdanjih besednih podatkov (Zelger, 2002). Pri tem uporabimo programsko opremo WinRelan (Windows Relation Analysis). S pomočjo omenjene analize besednih podatkov smo izvedli in predstavili:

- *Osnovna statistika*

Osnovna statistika zajema osnovne frekvence, pogostost pojavljanja posameznih parametrov: število učiteljevih izjav (enot), število UPP, število posameznih kategorij UPP, število ključnih pojmov in število povezav med njimi.

- *Lingvistično kodiranje – lista ključnih pojmov*

Vsak učiteljev odgovor na vprašanje je predstavljal eno izjavo oz. besedilno enoto. V vsaki enoti smo identificirali ključne pojme, ki na kratko izražajo vsebino, pomen učiteljeve izjave. Izjavam v enoti, ki izražajo enako ali podobno vsebino, pripišemo iste ključne pojme. Tako dobimo dosledno listo ključnih pojmov znotraj besedilne baze podatkov in pogostost (frekvenco) njihovega pojavljanja v posameznih enotah. Iz tega lahko ugotovimo, kam se večinoma nagibajo odgovori učiteljev oz. katere pojme pogosteje najdemo v enotah in obratno, katere v enotah najdemo redko.

- Splošni trend

Program omogoča tudi izbiro splošnega trenda, to je enot, ki so s ključnimi pojmi močno povezane z drugimi, ki so sorodne in izražajo glavno misel, temo besedne podatkovne baze.

- Oblikovanje konceptualne strukture – asociacijskih diagramov

Ključni pojmi sami po sebi ne povedo veliko, zato jih moramo opazovati v kontekstu preostalih besednih podatkov. Želimo dobiti čim realnejšo sliko o konkretni situaciji dela z UPP pri nas. Tako je naslednji korak iskanje pomembnih povezav med ključnimi pojmi posameznih enot (kolikokrat se v izjavah ključna pojma pojavljata skupaj), pri čemer lahko izbiramo željeno število povezav nekega pojma z drugim. Močnejše povezave so tiste, kjer se pojmi med enotami pogosteje pojavljajo skupaj. Dobimo miselne vzorce, ki predstavljajo asociacijske diagrame med povezanimi ključnimi pojmi, lahko pa jih razširimo in vsakemu pojmu poiščemo njemu lastne povezave v kontekstu že obstoječih, pri čemer izbiramo kriterij (najmanjše število povezav) po želji. Iz asociacijskih diagramov je razvidno kateri procesi so v praksi prisotni in med seboj povezani.

- Interpretacija dobljenih podatkov

Glede na pogostost pojavljanja posameznih pojmov, njihove povezave z drugimi pojmi ter splošne trende rezultate interpretiramo z vidika teorije in prakse. Predstavimo jih v tabelah in shemah (asociacijskih diagramih).

3.6 MERSKE KARAKTERISTIKE

Preverimo merske karakteristike instrumenta, ki ugotavlja vedenjske značilnosti:

- objektivnost (deskriptivno),
- zanesljivost (metoda analize notranje konsistentnosti, Chronbachov alfa),
- veljavnost (faktorska analiza).

OBJEKTIVNOST

Zagotovili smo objektivnost aplikacije in vrednotenja.

Z vidika izvedbe testiranja je vprašalnik objektivni, saj vsebuje natančna navodila izvajanja, ki so jih dobili vsi koordinatorji in anketiranci. Objektivnost ocenjevalnih lestvic z vidika vrednotenja je zagotovljena z vnaprej definiranimi odgovori oz. lestvico Likertovega tipa, ki jo sestavljajo nedvoumne in enoznačne trditve. Vsi ocenjevalci so dobili enaka navodila za vrednotenje nalog in vnašanje podatkov.

ZANESLJIVOST

Zanesljivost kot merska karakteristika nam zagotavlja stabilnost rezultata; test je zanesljiv, če daje pri ponovnem testiranju istih testirancev znova iste rezultate. Z metodo analize notranje konsistentnosti preverimo, ali je serija trditev zanesljiva za posamezne vedenjske oblike. Izračunamo koeficiente zanesljivosti za posamezna vedenjska področja, tako pri UPP kot pri UBPP. Za prikaz merske karakteristike zanesljivosti je izračunan Chronbachov koeficient alfa (α). Giblje se v intervalu od 0 do 1. Cencič (2007) povzema, da je zanesljivost zelo dobra, če je $\alpha \geq 0,80$; zmerna, če je: $0,60 \leq \alpha < 0,80$ in slaba, če je $\alpha < 0,60$. Instrumentarij z nižjo vrednostjo α ni zanesljiv.

Tabela 5: Koeficienti zanesljivosti za posamezne vedenjske oblike

Vedenjske oblike	Cronbachov alfa		Vedenjske oblike	Cronbachov alfa	
	UPP	UBPP		UPP	UBPP
Motivacija	0,707	0,742	Učne spretnosti	0,798	0,795
Samostojnost	0,792	0,832	Vedenjske težave	0,929	0,926
Strah, anksioznost	0,675	0,745	Asociabilnost	0,859	0,899
Kreativno vedenje	0,825	0,869	Odprtost	0,636	0,664

Koeficienti alfa (tabela 5) kažejo na zanesljivost celotnega instrumentarija. Kreativnost, vedenjske težave in asociabilnost se pokažejo kot zelo zanesljivi instrumenti merjenja; ostale oblike vedenja pa kot zmerno zanesljivi. Z vidika zanesljivosti je instrumentarij ustrezen.

VELJAVNOST

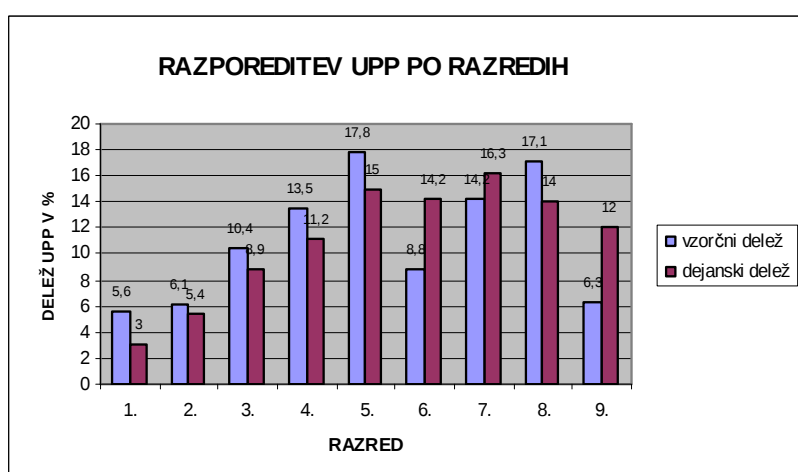
Vsebinski veljavnosti zadostimo z ustrezno vsebino in obliko instrumenta, ki ju oblikujemo na podlagi izvedene pilotske raziskave (preverjamo obliko, ustreznost navodil, način in čas reševanja). Na podlagi opaženega vprašalnik ustrezno popravimo. Konstruktno veljavnost ocenjevalne lestvice o pogostosti pojavljanja vedenjskih oblik preverimo s **faktorsko analizo**. Faktorsko analizo izvedemo na posameznih trditvah vedenjskih oblik. Želimo preveriti, ali ocenjevalna lestvica meri konstrukt, ki predstavlja dražljaje (notranje latentne dimenzije), ki ugotavljajo vedenjsko funkcioniranje oz. ali je izbor nalog/trditev resnično dokaz določenega objekta merjenja. Z vidika veljavnosti je ocenjevalna lestvica primerna, kar v nadaljevanju pokaže faktorska analiza (poglavje 4.3 Faktorska analiza).

4 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

4.1 DESKRIPTIVNA STATISTIKA NEODVISNIH SPREMENLJIVK

Deskriptivni prikaz prediktorskih spremenljivk vsebuje grafične in tabelarne prikaze frekvenc pomembnejših neodvisnih spremenljivk ter njihov vsebinski opis. V nadaljevanju prikazujemo deskriptivno statistiko za razred, učni uspeh, izvajalca in obseg DSP (za spol in kategorijo UPP pa je že prikazana v poglavju 3.2 Opis in značilnosti vzorca).

Spremenljivka »razred UPP«

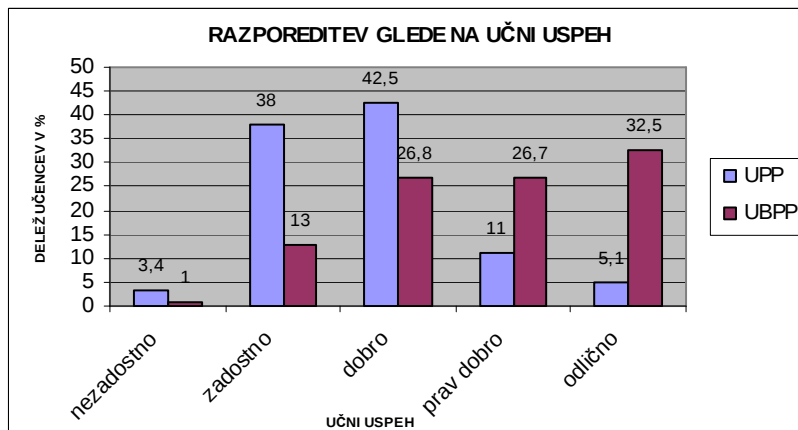


Graf 2: Struktura UPP glede na obiskovani razred (vzorčni in dejanski delež*)

* Podatki Statističnega urada RS za konec leta 2007

Razporeditev UPP po razredih pa ni najbolj enakomerna niti v dejanski niti v vzorčni situaciji. Porazdelitev kaže, da je najmanj UPP na začetku šolanja. To lahko pomeni, da UPP na začetku šolanja še niso usmerjeni in deležni DSP, in se jim ta dodeli, ko se začnejo resnejše težave. Vzorčni delež UPP po posameznih razredih se ne razlikuje pomembno od dejanskega. Največja odstopanja v porazdelitvi po razredih se pokažejo v 9. razredu, saj so učitelji glede na dejanski delež izbirali manj UPP. Zmanjšanje števila UPP v 9. razredu v vzorčni, ne pa tudi dejanski situaciji, lahko pomeni, da predmetni učitelji raje izbirajo mlajše UPP, ker jim ti predstavljajo večji izziv v primerjavi s starejšimi, ki jih poučujejo že dalj časa.

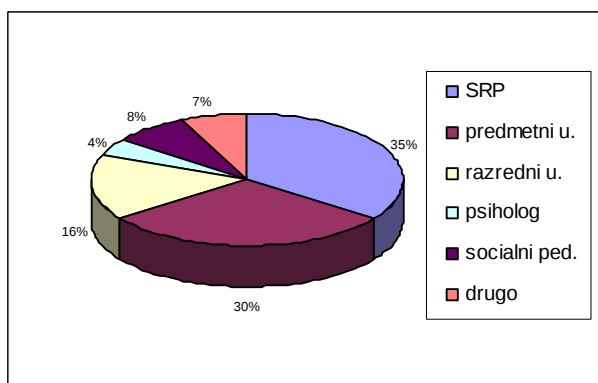
Spremenljivka »učni uspeh«



Graf 3: Grafični prikaz primerjave učnega uspeha UPP in UBPP

UBPP pričakovano dosegajo boljši učni uspeh od UPP. Največje razlike so med odličnimi UPP in UBPP, najmanjše pa pri tistih z nezadostnim uspehom. Vidimo, da UPP težko dosegajo najboljši uspeh in se pri tem zelo razlikujejo od UBPP. Največ UPP ima dober (42,5 %) ter zadosten (38 %) učni uspeh. Najmanj je nezadostnih (3,4 %) in odličnih (5,1 %). Celotno 84 % UPP dosega učni uspeh od nezadostnega do dobrega. Ostalih 16 % je odličnih in prav dobrih. Podatkov o učnem uspehu na Ministrstvu za šolstvo in šport ne zbirajo, zato naših podatkov ne moremo primerjati z dejanskimi.

Spremenljivka »izvajalec in obseg dodatne strokovne pomoči«



Graf 4: Struktura in delež izvajalcev DSP

Učitelji izbirajo izvajalce in navajajo njihove tedenske ure DSP. DSP v največji meri nudijo specialni in rehabilitacijski pedagogi (v nadaljevanju SRP) (35 %) in predmetni učitelji (30 %). Sledijo jim razredni učitelji (16 %), socialni pedagogi (8 %), najmanj pa psihologi (4 %). Vidimo, da je pri UPP najbolj pogosta pomoč usmerjena na premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj, ki jo nudijo SRP. Opazimo tudi veliko število predmetnih učiteljev, ki izvajajo DSP. To je posledica pogostega dodeljevanja DSP v obliki učne pomoči UPP. V praksi opazimo, da komisije

že nekaj let predvsem učencem v višjih razredih raje kot pomoč SRP (usmerjeno na primanjkljaje), dodelijo učno pomoč predmetnega učitelja (usmerjeno na učne vsebine).

DSP se po Pravilniku o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami (2006) lahko nudi v obsegu največ 5 ur na teden, pri čemer so razširjenega obsega lahko deležni le slepi in slabovidni, težje ali težko gibalno ovirani pa lahko dobijo tudi občasno ali stalno fizično pomoč. Otrokom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter s čustvenimi in vedejskimi motnjami se ob prvi usmeritvi določi največ 3, ob nadaljnjih pa največ 2 uri DSP tedensko. Obseg pomoči glede na izvajalce je prikazan v tabeli 6.

Tabela 6: Število (*f*) in odstotek (*f*%) izvajalcev DSP glede na število ur DSP na teden

Št.ur DSP/ teden	SRP		Predmetni učitelj		Razredni učitelj		Psiholog		Socialni pedagog		Drugo		Skupaj po urah
	f	f(%)	f	f(%)	f	f(%)	f	f(%)	f	f(%)	f	f(%)	f
1	174	32,6	152	32,9	108	44,8	38	57,6	47	40,2	55	51,4	574
2	163	30,6	126	27,3	77	32	19	28,8	42	35,9	30	28,3	457
3	122	22,9	117	25,3	38	15,8	5	7,6	20	17,1	9	8,4	311
4	24	4,5	40	8,7	4	1,7	2	3	4	3,4	1	0,9	75
5	50	9,4	26	5,6	12	5	2	3	4	3,4	5	4,7	99
> 6			1	0,2	2	0,8					7	6,5	10
Skupaj f ≥ 1 ura	533	100	462	100	241	100	66	100	117	100	107	100	
Skupaj ur	1 212 ur		1 051 ur		483 ur		109 ur		227 ur		330 ur		

Podatki naše raziskave kažejo, da se DSP največkrat nudi v obsegu od 1 do 3 ure na teden. To nas ne preseneča, saj so največ 3 ure na teden deležni učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ki predstavljajo najštevilčnejšo kategorijo UPP v ROŠ. Glede na skupno opravljeno tedensko število ur so v ospredju SRP, v primerjavi z učitelji in ostalimi izvajalci. SRP po odločbi o usmeritvi za učenca lahko na teden izvajajo 1–5 ur DSP. Učitelji pa izvajajo ponavadi na teden manj ur DSP (predmetni ponavadi za svoje predmetno področje). Najmanjkrat DSP izvajajo socialni pedagogi in psihologi. Vidimo, da je največje število ur DSP namenjeno specialno pedagoški pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir in motenj pri UPP in učni pomoči učiteljev, najmanj pa strokovnjakom za odpravljanje vedenjskih, socialnih in čustvenih težav. Podatki nakazujejo večjo pomembnost učnih vsebin in primanjkljajev kot socialnega, vedenjskega in čustvenega funkcioniranja. Pod kategorijo »drugo« smo uvrstili ostale izvajalce, ki so jih anketiranci navajali: socialni delavci, gimnazijski maturanti, logopedi, študenti različnih smeri. Teh

je 107, med njimi pa je 7 takih, ki so z učencem več kot šest ur na teden (21, 25, 30 ur) in so opredeljeni kot izvajalci stalne ali občasne fizične pomoči.

4.2 DESKRIPTIVNA STATISTIKA ODVISNIH SPREMENLJIVK, NORMALIZACIJA

Tabela 7: Porazdelitve in statistike izračunanih indeksov za UPP in UBPP

Vedenjske oblike	N	Min	Max	M	SE _M	Mo	Me	σ	σ^2	K.A.	K.S.	KV %
Motivacija UPP	1025	1,00	5,00	2,987	0,028	3,00	3,00	0,892	0,796	0,099	-0,517	29,87
Motivacija UBPP	993	1,00	5,00	3,742	0,029	5,00	3,66	0,940	0,884	-0,358	-0,791	25,13
Samostojnost UPP	1011	1,00	5,00	2,471	0,022	2,20	2,40	0,724	0,525	0,375	-0,164	29,31
Samostojnost UBPP	988	1,00	5,00	3,512	0,028	4,00	3,60	0,889	0,790	-0,433	-0,580	25,30
Strah UPP	1011	1,00	5,00	3,278	0,025	3,67	3,33	0,799	0,639	-0,204	-0,315	24,46
Strah UBPP	977	1,00	5,00	2,913	0,0209	2,67	3,00	0,652	0,426	0,183	-0,076	22,40
Kreativnost UPP	1029	1,00	5,00	2,179	0,026	2,00	2,00	0,837	0,701	0,742	0,289	38,25
Kreativnost UBPP	1003	1,00	5,00	3,123	0,029	3,67	3,00	0,947	0,896	-0,102	-0,633	30,31
Učne spret. UPP	1011	1,00	5,00	2,660	0,025	2,33	2,66	0,810	0,656	0,369	-0,271	30,33
Učne spretn. UBPP	1000	1,00	5,00	3,684	0,028	4,00	3,67	0,881	0,777	-0,387	-0,471	23,93
Vedenjske tež. UPP	1017	1,00	5,00	2,210	0,033	1,17	2,00	1,072	1,149	0,717	-0,629	48,28
Vedenjske tež. UBPP	992	1,00	5,00	1,892	0,029	1,00	1,50	0,902	0,814	1,086	0,308	47,67
Asociabilnost UPP	1026	1,00	5,00	2,489	0,032	1,80	2,40	1,015	1,031	0,428	-0,803	40,79
Asociabilnost UBPP	997	1,00	5,00	2,288	0,029	2,00	2,20	0,940	0,883	0,587	-0,464	41,07
Odprtost UPP	1029	1,00	5,00	3,209	0,028	3,00	3,00	0,908	0,825	-0,141	-0,446	28,31
Odprtost UBPP	999	1,00	5,00	3,927	0,026	4,50	4,00	0,823	0,677	-0,687	0,091	20,95

Legenda: N – število UPP, Min – numerično najnižja pogostost pojavljanja, Max – numerično najvišja pogostost pojavljanja, M – aritmetična sredina, SEM – standardna napaka aritmetične sredine, Mo – modus, Me – mediana, σ – standardna deviacija, σ^2 – varianca, K.A. – koeficient asimetričnosti, K.S. – koeficient sploščenosti, KV% – koeficient variacije izražen v %. (Okrajšave pomenijo v vseh ostalih tabelah enako).

Aritmetične sredine kažejo na razlike med obema skupinama (UPP in UBPP) in se nagibajo v smer bolj konstruktivnega vedenja UBPP. Največje razlike so pri učnih spretnostih, kreativnosti in samostojnosti. Z nadaljnjimi statističnimi analizami bomo ugotovili, ali so te razlike statistično pomembne.

Koeficient variacije kaže, da so rezultati na vseh spremenljivkah bolj razpršeni okoli aritmetične sredine pri UPP kot pri UBPP, kar kaže na njihovo heterogenost. Pri obeh skupinah je koeficient variacije največji pri spremenljivkah vedenjske težave (48,28 % in 47,67 %) in asociabilnost (40,79 % in 41,07 %). Najmanjša razpršenost rezultatov pri UPP je pri spremenljivki strah (22,40 %), pri UBPP pa pri spremenljivki odprtost (20,95 %), tu so si učitelji najbolj enotni.

Porazdelitev vrednosti spremenljivk razberemo iz koeficientov asimetrije in sploščenosti. Pri UPP z najvišjim koeficientom asimetričnosti izstopa kreativnost (0,742), sledijo ji vedenjske težave (0,717) – asimetrija v desno. Ta je pri UBPP največja pri vedenjskih težavah (1,086). Pojavnost teh vedenj so učitelji nižje ocenjevali. Zanimivo je, da so učitelji UBPP višje ocenjevali pri motivaciji, samostojnosti, kreativnosti in učnih spretnostih, medtem ko so ravno na teh področjih UPP ocenjevali nižje. Koeficient sploščenosti kaže, da je izstopajoča platikurtična distribucija pri UPP prisotna pri motivaciji (-0,791), pri UBPP pa na področju asociabilnosti (-0,803). Torej gre pri teh vedenjskih oblikah za velike medsebojne razlike.

Normalnost distribucije preverimo še se s **Kolmogorov-Smirnovim testom**.

Tabela 8: Kolmogorov-Smirnov z in njegova statistična signifikantnost

	Motivacija	Samostojnost	Strah	Kreativno vedenje	Učne spretnosti	Vedenjske težave	Asociabilnost	Odprtost
Kolmogorov-Smirnov z	3,294	3,317	3,615	4,948	3,738	4,864	3,549	4,172
2P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Vrednosti Kolmogorov-Smirnovega testa in njegove statistične pomembnosti (tabela 8), ki so v vseh primerih manjše od 0,001, nam pokažejo, da se porazdelitve rezultatov pri vseh vedenjskih področjih statistično pomembno razlikujejo od normalne porazdelitve. Zato izvedemo **normalizacijo podatkov** – spremenljivkam priredimo normalne vrednosti **po Blomovi metodi**, ki jih uporabljamo za nadaljnje statistične analize (Normal scores – Blom). Rezultate pa v nadaljevanju prikazujemo v »nenormalizirani« obliki.

4.3 FAKTORSKA ANALIZA

S faktorsko analizo ugotavljamo latentno faktorsko strukturo pri vsaki trditvi posebej za vse vedenjske oblike ter faktorsko veljavnost instrumenta. Izdelamo kompletno korelacijsko matriko za

celoten vzorec (UPP in UBPP) in dobimo vpogled v strukturo spremenljivk. Korelacijska matrika (tabela 9) je sestavljena iz interkorelacije 32 spremenljivk (vedenjskih odzivov). Kaže medsebojno odvisnost in povezanost spremenljivk. Spremenljivki, za kateri je značilen visok korelacijski koeficient, sta močno medsebojno odvisni. Vzorec, katerega matrika prikaže visoke korelacije med spremenljivkami, je tako primeren za nadaljnjo analizo. V korelacijski matriki naj bi vsaj 20 % korelacijskih koeficientov zavzemalo vrednosti nad 0,300. V kolikor temu pogoju ni zadoščeno, je ustreznost izvedbe nadaljnje analize vprašljiva. Pomembno je pogledati tudi, ali kakšna od spremenljivk ne korelira z vsemi ostalimi spremenljivkami. Takšne spremenljivke je potrebno izvzeti iz analize, preden izvedemo ekstrakcijo faktorjev.

Analiza korelacijske matrike kaže na statistično pomembne povezanosti večine uporabljenih variabel. Razberemo lahko, da je velik del koeficientov korelacije absolutno višjih od 0,300 (zaradi boljše preglednosti so v matriki označeni poudarjeno). Kar nekaj je spremenljivk, ki med seboj močno korelirajo. Največje povezave v sistemu tvorijo spremenljivke, ki ocenjujejo vedenjsko težavnost. Najmočnejša (0,808) je povezava med T24 (je nemiren, vzkipljiv in nepredvidljivega vedenja) in T1 (ima disciplinske težave).

Vse trditve statistično pomembno korelirajo z vsaj eno od ostalih trditev. To pomeni, da so te spremenljivke ustrezne za uporabo, saj so med seboj povezane oz. odvisne, in da je nadaljnja faktorizacija smiselna.

Tabela 9: Korelacijska matrika za posamezne trditve

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14	T15	T16	T17	T18	T19	T20	T21	T22	T23	T24	T25	T26	T27	T28	T29	T30	T31	T32
T1	1	-.058	.663	.690	.095	.069	.773	-.292	-.243	.566	-.270	.104	-.052	.042	-.043	-.077	.571	.681	.760	-.692	-.261	.803	.232	.808	-.353	-.336	.686	-.535	.429	.400	.566	.073
T2	-.058	1	.050	-.046	.537	.300	-.062	.395	-.080	-.207	.377	.547	-.291	.369	-.313	.429	-.112	-.027	-.055	.189	-.099	-.062	.013	-.020	.396	.259	-.049	.205	-.209	-.292	-.232	.483
T3	.663	.050	1	.636	.228	.151	.727	-.149	-.285	.377	-.109	.229	-.157	.144	-.122	.129	.552	.645	.646	-.490	-.233	.697	.207	.662	-.139	-.204	.548	-.329	.259	.259	.362	.177
T4	.690	-.046	.636	1	.072	.022	.651	-.271	-.019	.485	-.219	.103	-.017	.096	-.041	-.052	.559	.676	.646	-.559	-.157	.688	.219	.686	-.307	.467	.544	-.436	.355	.366	.471	.041
T5	.095	.537	.228	.072	1	.392	.092	.335	-.173	-.113	.366	.639	-.356	.560	-.300	.501	.026	.093	.108	.044	.106	.079	.026	.131	.388	.247	.126	.095	-.155	-.250	-.165	.721
T6	.069	.300	.151	-.022	.392	1	.142	.258	-.316	-.087	.233	.409	-.257	.215	-.197	.460	.078	.138	.106	-.008	.441	.089	.165	.100	.274	.234	.088	.047	.142	-.183	-.107	.365
T7	.773	-.062	.727	.651	.092	.142	1	.229	.329	.511	-.244	.094	-.050	.060	-.016	.014	.648	.704	.746	-.632	-.235	.795	.245	.746	-.274	-.283	.622	-.455	.398	.350	.519	.112
T8	-.292	.395	-.149	-.271	.335	.258	.229	1	-.060	.369	.485	.396	-.307	.273	-.205	.425	-.213	-.227	-.233	.373	-.038	.289	-.070	.241	.511	.323	-.225	.388	-.359	-.417	-.446	.344
T9	-.243	-.080	-.285	-.019	.173	-.316	.329	-.060	1	.000	.022	-.130	.122	.000	.061	.193	-.120	-.169	-.201	.156	.237	-.205	.025	.185	-.113	-.372	-.168	.101	-.029	.033	-.049	-.158
T10	.566	-.207	.377	.485	.113	-.087	.511	-.369	.000	1	.342	-.125	.160	-.089	.146	-.227	.377	.476	.458	-.601	-.134	.513	.214	.512	.456	-.360	.455	-.507	.456	.437	.618	-.099
T11	-.270	.377	-.109	-.219	.366	.233	.244	.485	.022	.342	1	.470	-.379	.270	-.276	.438	.162	.196	-.200	.323	-.057	.251	.098	.267	.479	.216	.205	.358	-.396	-.374	.419	.369
T12	.104	.547	.229	.103	.639	.409	.094	.396	-.130	.125	.470	1	.476	.442	-.467	.500	.059	.110	.122	.006	.184	.105	.051	.144	.381	.163	.102	.085	-.186	-.244	-.144	.605
T13	-.052	-.291	-.152	-.017	.356	-.257	.050	.307	.122	.160	.379	.476	1	.269	.424	-.343	.016	-.046	-.056	.062	.230	-.063	.071	-.040	-.212	-.085	-.080	-.021	.219	.203	.150	.361
T14	.042	.369	.144	.096	.560	.215	.060	.273	.000	.089	.270	.442	.269	1	.217	.351	.070	.116	.108	.001	-.011	.049	.036	.113	.247	.082	.060	.015	-.107	-.171	-.081	.557
T15	-.043	-.313	-.122	-.041	.300	-.197	-.016	-.205	.061	.146	-.276	.467	.424	.217	1	.253	.023	-.037	-.043	.027	.147	-.038	.078	-.056	-.210	-.062	-.066	-.011	.177	.178	.136	.328
T16	-.077	.429	.129	-.052	.501	.460	.014	.425	-.193	.227	.438	.500	.343	.351	-.253	1	.006	.065	-.030	.209	-.193	-.048	-.034	-.037	.490	.317	-.043	.248	-.257	-.283	-.280	.508
T17	.571	-.112	.552	.569	.026	.078	.648	-.213	.120	.377	.162	.059	.016	.070	.023	.006	1	.655	.600	-.444	.162	.654	.235	.566	.227	.345	.401	.323	.271	.256	.343	.046
T18	.681	-.027	.645	.676	.093	.138	.704	-.227	.169	.476	.196	.110	-.046	.116	-.037	.065	.655	1	.677	.561	.229	.701	.227	.693	.263	.302	.552	.413	.366	.299	.454	.098
T19	.760	-.055	.646	.646	.108	.106	.746	-.233	-.201	.458	-.200	.122	-.056	.108	-.043	-.030	.600	.677	1	.595	-.201	.803	.202	.762	.295	.341	.660	-.461	.353	.300	.464	.095
T20	-.692	.189	-.490	-.559	.044	-.008	.632	.373	.156	.601	.323	.006	.062	.001	.027	.209	-.444	.561	.595	1	.251	.663	.132	.629	.459	.407	.575	.612	-.380	-.400	-.582	.025
T21	-.261	-.099	-.233	-.157	.106	-.441	.235	-.038	.237	.134	-.057	.184	.230	-.011	.147	.193	.162	.229	-.201	.251	1	.204	.189	-.205	.001	.021	.201	.191	-.001	-.025	.122	.125
T22	.803	-.062	.697	.688	.079	.089	.795	-.269	.205	.513	-.251	.105	-.063	.049	-.038	-.048	.654	.701	.803	.663	.204	1	.339	.782	.312	-.375	.656	.462	.373	.350	.509	.058
T23	.232	.013	.207	.219	.026	.165	.245	-.070	.025	.214	-.098	-.051	.071	.036	.078	-.034	.235	.227	.202	.132	.189	.339	1	.226	.126	-.153	.132	-.106	.193	.160	.223	.045
T24	.808	-.020	.662	.686	.131	.100	.746	-.241	.185	.512	-.267	.144	-.040	.113	-.056	-.037	.566	.693	.762	.629	.205	.782	.226	1	.287	-.336	.656	.486	.410	.338	.493	.122
T25	-.353	.396	-.139	-.307	.388	.274	.274	.511	-.113	.456	.479	.381	-.212	.247	-.210	.490	-.227	.263	.295	.459	.001	.312	.126	.287	1	.456	-.308	.478	-.406	-.457	-.548	.412
T26	-.336	.259	-.204	-.467	.247	.234	.283	.323	.372	.360	.216	.163	-.085	.082	-.062	.317	-.345	-.302	-.341	.407	.021	.375	.153	.336	.456	1	-.299	.335	.224	-.283	-.336	.220
T27	.886	-.049	.548	.544	.128	.088	.622	-.225	.168	.455	.205	.102	-.080	.060	-.066	-.043	.401	.552	.680	.575	.201	.656	.132	.656	.308	.299	1	.469	.334	.286	.423	.091
T28	-.535	.205	-.329	-.436	.095	.047	.455	.388	.101	-.507	.358	.085	-.021	.015	-.011	.248	.323	.413	.461	.612	.191	.482	.106	.486	.478	.335	-.469	1	-.373	-.414	-.601	.092
T29	.429	-.209	.259	.355	.155	-.142	.398	-.359	-.029	.456	-.396	-.186	.219	-.107	.177	.257	.271	.366	.353	.380	-.001	.373	.193	.410	.406	-.224	.334	-.373	1	.481	.539	-.177
T30	.400	-.292	.259	.366	.250	-.183	.350	-.417	.033	.437	.374	-.244	.203	-.171	.178	.283	.256	.299	.300	-.400	-.025	.350	.160	.338	.457	-.293	.286	-.414	.481	1	.545	.249
T31	.566	-.232	.362	.471	.165	-.107	.519	-.446	-.049	.618	-.419	-.144	.150	-.081	.136	.280	.343	.454	.464	-.582	.122	.509	.223	.493	.548	-.336	.423	.601	.539	.545	1	.162
T32	.073	.483	.177	.041	.721	.365	.112	.344	-.158	-.099	.369	.605	-.361	.557	-.328	.508	.046	.098	.095	.025	.125	.068	.045	.122	.412	.220	.091	.092	-.177	-.249	-.162	1

* Correlation is significant at the 0.05 level

** Correlation is significant at the 0.01 level

Kaiser-Meyer-Olkinov test in Bartlettov test sferičnosti

Smiselnost faktorske analize preverimo še s Kaiser-Meyer-Olkinovim testom in Bartlettovim testom sferičnosti. Oba testa določata, ali je korelacijsko matriko možno uspešno faktorizirati. Mera KMO je indeks, ki primerja višino korelacijskih koeficientov z višino parcialnih korelacijskih koeficientov.

Tabela 10: Kaiser-Meyer-Olkinov test in Bartlettov test

KMO in Bartlettov Test		
Kaiser-Meyer-Olkinov test ustreznosti vzorčenja		,949
Bartlettov test sferičnosti	Approx. Chi-Square	18824,797
	df	496
	P	,000

Vrednost indeksa KMO testa je 0,949, kar pomeni, da je vzorec primeren za faktorsko analizo (korelacije med posameznimi variablami lahko zelo dobro pojasnimo z ostalimi variablami, vključenimi v analizo). Bartlettov test sferičnosti je statistično značilen, torej faktorski model pojasni dovolj variance spremenljivk. Oba rezultata nakazujeta, da je izvedba faktorske analize upravičena in smiselna.

Komunalitete spremenljivk

Komunalitete za posamezne spremenljivke predstavljajo delež njihovih varianc, zajet v ekstrahiranih faktorjih.

Tabela 11: Prikaz komunalitet po ekstrakciji

Variable	Initial	Extraction
T1: ima disciplinske težave	1,000	,802
T2: iz opazovanj izvaja pravilne zaključke	1,000	,520
T3: je ukazovalen do sošolcev, rad dominira	1,000	,683
T4: je samovoljen in se težko prilagodi vrstnikom	1,000	,693
T5: ima dobre ideje in originalne prispevke	1,000	,742
T6: je sproščen, ko je vprašan	1,000	,563
T7: izrabi vsako priložnost, da se vmeša v prepire	1,000	,815
T8: najprej poskuša sam rešiti nalogo, nato prosi za pomoč	1,000	,494
T9: je umaknjen in se drži bolj zase	1,000	,693
T10: nanj se ni mogoče zanesti, saj se ne drži dogovorov	1,000	,572
T11: tudi daljše naloge rešuje brez prekinitvev	1,000	,541
T12: hitro dojame novo snov	1,000	,704

Variable	Initial	Extraction
T13: pri reševanju kognitivnih nalog čaka na usmeritve učitelja	1,000	,511
T14: problem reši na poseben, drugačen način	1,000	,556
T15: prejšnje znanje stežka uporabi pri reševanju novi problemov	1,000	,426
T16: načeloma ve, kaj hoče, zaupa vase in se počuti sposobnega	1,000	,562
T17: tožari in se pritožuje čez sošolce	1,000	,648
T18: trmoglavo zastopa svoje mnenje	1,000	,711
T19: se tudi ob manjših nesporazumih stepe	1,000	,746
T20: se drži dogovorjenih pravil v razredu	1,000	,695
T21: je pred testi preplašen	1,000	,599
T22: sošolce zmerja, izziva	1,000	,814
T23: se trudi prikriti kakšno od svojih slabosti	1,000	,585
T24: je nemiren, vzkipljiv in zelo nepredvidljivega vedenja	1,000	,767
T25: je pri pouku aktiven, posluša, sodeluje pri aktivnostih	1,000	,641
T26: s sošolci se dobro ujame, z njimi sklepa prijateljstva	1,000	,737
T27: poškoduje ali uniči šolske, tuje predmete	1,000	,573
T28: skrbno pripravi vse pripomočke pred začetkom dela	1,000	,625
T29: se neha truditi, ko je pri nalogi neuspešen	1,000	,529
T30: ga tudi zanimivi pristopi ne pritegnejo k delu	1,000	,571
T31: se izogiba šolskemu delu in obveznostim	1,000	,707
T32: ima več zamisli, ko je treba rešiti nek problem	1,000	,696

Iz tabele komunalitet (tabela 11) lahko razberemo, kolikšen delež variance posamezne spremenljivke je pojasnjen v okviru metode glavnih komponent. Delež povezanosti vsake spremenljivke z vsemi ostalimi spremenljivkami je dovolj velik, da lahko na splošno rečemo, da je vprašalnik dobro in smiselno sestavljen. Večina komunalitet je čez 0,5, kar pomeni, da variable delijo veliko skupne variance.

Pojasnjena skupna varianca

Faktorje ekstrahiramo po metodi glavnih komponent, pri čemer uporabimo **Kaiser-Guttmanov kriterij** za določitev števila faktorjev (izberemo le tiste komponente, katerih lastna vrednost ≥ 1).

Tabela 12: Lastne vrednosti, procent pojasnjene skupne variance in kumulativni procent

Variable	Total Variance Explained		
	Lastne vrednosti	% variance	Kumulat. %
1	10,175	31,798	31,798
2	5,900	18,437	50,236
3	1,646	5,143	55,378
4	1,384	4,326	59,705
5	1,215	3,796	63,501

Identificirali smo 5 pomembnejših faktorjev (lastna vrednost ≥ 1), ki skupaj pojasnjujejo 63,50 % celotne variance sistema. Najbolj izstopa prvi faktor (komponenta), ki po ekstrakciji faktorjev samostojno pojasni 31,80 % celotne variance sistema, drugi faktor pojasnjuje 18,44 %, tretji 5,14 %, četrti 4,33 % in peti 3,80 % celotne variance sistema.

Oblimin (poševnokotna) rotacija

Bistvo rotiranja je, da dobimo teoretično pomembne faktorje in čim enostavnejšo faktorsko strukturo. Po ekstrakciji faktorjev naredimo pravokotno (Varimax) in poševnokotno (Oblimin) rotacijo (pred tem so faktorji normalizirani po Kaiserjevem postopku). Na osnovi Thurstonovih kriterijev se odločimo, da je boljša rešitev **Oblimin rotacija**, saj je po tej rotaciji struktura nekoliko bolj enostavna. Zato za interpretacijo uporabimo matriko strukture Oblimin (tabela 13).

Tabela 13: Rotirana faktorska matrika - Oblimin (poševnokotna) rotacija

Variable	FAKTOR				
	1	2	3	4	5
T1: ima disciplinske težave	,690	,065	-,061	-,072	,319
T2: iz opazovanj izvaja pravilne zaključke	-,083	,680	-,080	,023	-,085
T3: je ukazovalen do sošolcev, rad dominira	,810	,084	-,104	-,010	-,028
T4: je samovoljen in se težko prilagodi vrstnikom	,731	,059	,213	,018	,132
T5: ima dobre ideje in originalne prispevke	,010	,846	-,137	,043	,019
T6: je sproščen, ko je vprašan	,121	,211	-,419	-,432	-,106
T7: izrabi vsako priložnost, da se vmeša v prepire	,815	-,008	-,167	,005	,139
T8: najprej poskuša sam rešiti nalogo, nato prosi za pomoč	-,016	,268	-,064	-,039	-,544
T9: je umaknjen in se drži bolj zase	-,207	,047	,783	,140	-,022
T10: nanj se ni mogoče zanesti, saj se ne drži dogovorov	,228	,049	,040	,027	,626
T11: tudi daljše naloge rešuje brez prekinitev	,010	,322	,157	-,134	-,540
T12: hitro dojame novo snov	,097	,720	,016	-,197	-,113
T13: pri reševanju kognitivnih nalog čaka na usmeritve učitelja	-,082	-,359	-,179	,464	,185
T14: problem reši na poseben, drugačen način	-,037	,794	,100	,134	,076
T15: prejšnje znanje stežka uporabi pri reševanju novi problemov	,000	-,415	-,213	,384	,074
T16: načeloma ve, kaj hoče, zaupa vase in se počuti sposobnega	,190	,410	-,248	-,058	-,410
T17: tožari in se pritožuje čez sošolce	,906	-,180	,041	,090	-,212
T18: trmoglavo zastopa svoje mnenje	,818	,002	-,024	,029	,053
T19: se tudi ob manjših nesporazumih stepe	,804	,022	,000	-,034	,106
T20: se drži dogovorjenih pravil v razredu	-,388	-,043	-,061	,234	-,545
T21: je pred testi preplašen	-,185	,078	,198	,705	-,061
T22: sošolce zmerja, izziva	,841	-,013	3,489 E-5*	-,013	,117
T23: se trudi prikriti kakšno od svojih slabosti	,347	,170	,059	,632	,002
T24: je nemiren, vzkipljiv in zelo nepredvidljivega vedenja	,717	,118	-,022	-,007	,253
T25: je pri pouku aktiven, posluša, sodeluje pri aktivnostih	-,027	,259	-,231	,046	-,609

Variable	FAKTOR				
	1	2	3	4	5
T26: s sošolci se dobro ujame, z njimi sklepa prijateljstva	-,404	,184	-,697	,068	-,079
T27: poškoduje ali uniči šolske, tuje predmete	,551	,103	,004	-,131	,290
T28: skrbno pripravi vse pripomočke pred začetkom dela	-,069	-,092	-,044	,228	-,753
T29: se neha truditi, ko je pri nalogi neuspešen	,055	,041	-,126	,213	,667
T30: ga tudi zanimivi pristopi ne pritegnejo k delu	,051	-,079	,035	,059	,619
T31: se izogiba šolskemu delu in obveznostim	,102	,078	-,009	,009	,807
T32: ima več zamisli, ko je treba rešiti nek problem	,016	,811	-,115	,030	-,013

* $3,489 \times 10^{-5}$ oz. 0,00003489

Tabela 14: Interfaktorska korelacijska matrika (po Oblimin rotaciji)

	1	2	3	4	5
1	1,000	,134	-,019	-,090	,468
2	,134	1,000	-,129	-,218	-,315
3	-,019	-,129	1,000	,081	,111
4	-,090	-,218	,081	1,000	,097
5	,468	-,315	,111	,097	1,000

Interfaktorska korelacijska matrika (tabela 14) kaže le statistično pomembno povezavo prvega faktorja s petim. Ostale medfaktorske povezave pa so statistično nepomembne, kar pomeni, da faktorji predstavljajo neodvisne latentne dimenzije v faktorskem prostoru.

Interpretacija

S petimi faktorji smo uspeli pojasniti 63,50 % celotne variance sistema spremenljivk.

PRVI FAKTOR pojasnjuje 31,80 % variance celotnega sistema. Najbolj je zastopan s spremenljivkami, ki kažejo na vedenjsko in disciplinsko težavnost: zmerja in izziva sošolce, tožari in se pritožuje čez sošolce, je trmoglav, se vmešava v prepire, je ukazovalen do sošolcev, tudi ob manjših nesporazumih se stepe, je samovoljen, nemiren in vzikpljiv, ima disciplinske težave, uničuje šolske predmete. Poimenovali smo ga FAKTOR EKSTERNALIZIRANEGA VEDENJA.

DRUGI FAKTOR pojasnjuje 18,44 % variance. Največje projekcije ima na naslednjih spremenljivkah: hitro dojema snov, ima dobre in originalne ideje, veliko zamisli pri reševanju problemov, problem rešuje na poseben/drugačen način, iz opazovanj izvaja pravilne zaključke, prejšnje znanje uporablja pri reševanju novih problemov. Ta faktor smo poimenovali FAKTOR KOGNITIVNEGA FUNKCIONIRANJA.

TRETJI FAKTOR pojasnjuje 5,14 % variance. Sestavljata ga spremenljivki: je umaknjen in se drži bolj zase, ima težave z ujemanjem s sošolci in sklepanjem prijateljstev. Faktor se nanaša na SOCIALNO ZAPRTOST.

ČETRTI FAKTOR pojasnjuje 4,33 % variance celotnega sistema. Najbolj je zastopan s spremenljivkami: je preplašen pred testi, prikriva svoje slabosti, je nesproščen pri spraševanju ter čaka na usmeritve. Faktor opisuje INTERNALIZIRANO VEDENJE.

PETI FAKTOR pojasnjuje le še 3,80 % variance. Največje projekcije ima na naslednjih spremenljivkah: izogiba se šolskemu delu, ne pripravi pripomočkov, se neha truditi ob neuspehu, nanj se ni mogoče zanesti, tudi zanimivi pristopi ga ne pritegnejo k delu, pri pouku ni aktiven, ne drži se pravil, ne zaupa vase, takoj prosi za pomoč, naloge rešuje s prekinitvami. Faktor se nanaša na NEMOTIVIRANOST ZA ŠOLSKO DELO.

Dobljeni faktorji večinoma potrjujejo našo strukturo vedenjskih oblik. Izbor trditev ustreza preverjanju izbranih vedenjskih oblik.

4.4 PREVERJANJE HIPOTEZ IN INTERPRETACIJA REZULTATOV

Hipoteze od H1 do H10 temeljijo na kvantitativni obdelavi podatkov, hipoteze H11, H12 in H13 pa temeljijo na kvalitativni analizi.

H1: UPP se v pogostosti pojavljanja posameznih vedenjskih oblik statistično pomembno razlikujejo od UBPP ter v primerjavi z njimi bolj pogosto izražajo manj konstruktivne oblike vedenja v razredu

Učitelji na 5-stopenjski lestvici izbirajo pogostost pojavljanja posameznega vedenja pri UPP in njihovih vrstnikih. Izračunamo aritmetične sredine in za primerjanje vedenjskih oblik med UPP in UBPP uporabimo t-test in ne analize variance, ker pri istih učiteljih primerjamo dva para spremenljivk (tabela 15).

Tabela 15: Povprečne vrednosti posameznih vedenjskih oblik pri UPP in UBPP, t-test

Vedenjske oblike	M (UPP)	M (UBPP)	Razlika povprečij	t-test	
				t	P
Motivacija	2,99	3,74	-0,75	-18,479	,000
Samostojnost	2,47	3,51	-1,04	-28,658	,000
Strah	3,28	2,91	0,37	10,866	,000
Kreativno vedenje	2,17	3,12	-0,95	-23,558	,000
Učne spretnosti	2,66	3,69	-1,03	-26,850	,000
Vedenjske težave	2,21	1,89	0,32	7,430	,000
Asociabilnost	2,48	2,29	0,19	4,633	,000
Odprtost	3,21	3,93	-0,72	-18,667	,000

Na osnovi t-testa ugotovimo statistično pomembnost razlik med skupinama (UPP in UBPP) pri vseh vedenjskih oblikah ($P < 0,001$). UPP kažejo statistično pomembno manj: motivacije, samostojnosti, kreativnosti, učnih spretnosti, odprtosti v primerjavi z UBPP ter več strahu, vedenjskih težav in asociabilnosti. Še posebej izstopajo po nizki samostojnosti, slabših učnih spretnostih in nekreativnosti. Aritmetične sredine kažejo, da so najmanjše razlike med skupinama na področju asociabilnosti. V socialnih interakcijah z vrstniki in učitelji se eni in drugi sicer statistično pomembno razlikujejo, vendar so te razlike najmanjše v primerjavi z ostalimi vedenjskimi vzorci. Že koeficient variacije (tabela 7) kaže na visoko razpršenost učiteljevih ocen pri asociabilnosti, kar zanika splošno socialno neprilagojenost pri UPP. Tudi Lebaričeva raziskava (Lebarič idr., 2006) govori o želji UPP iz prve triade po navezovanju stikov z vrstniki in vključevanju v skupinske dejavnosti, čeprav so socialno manj vešči, prilagodljivi in sprejeti. Razloge za razmeroma dobro socialno vključenost, kljub slabim socialnim veščinam učencev z učnimi težavami, nam ponudi izraelska študija (Yalon-Chamovitz idr., 2006), ki ugotavlja razlike med njihovimi aspiracijami in socialnimi sposobnostmi. Učenci z učnimi težavami čutijo željo po socialnem, aktivnem vedenju, kljub dejanski slabši socialni opremljenosti.

Zanimivo je, da so razlike med skupinama (kljub statistični pomembnosti) majhne pri izražanju vedenjskih težav, saj smo glede na prejšnje raziskave pričakovali, da bodo vedenjske težave pri UPP bolj izstopale v primerjavi z drugimi vedenjskimi vzorci (Peček in Lesar, 2008; Toro idr., 1990). Manjše, a še vedno statistično pomembne razlike, se pokažejo tudi na področju strahu pred ocenjevanjem.

Verifikacija hipoteze, sklep

Rezultati hipotezo 1 popolnoma potrjujejo. UPP bolj pogosto izražajo v razredu manj konstruktivne oblike vedenja kot njihovi vrstniki brez posebnih potreb. Razlike so statistično pomembne pri vseh 8 vedenjskih oblikah. Naša raziskava za UPP potrjuje ugotovitve večine drugih raziskav, da je slika njihovega vedenja izrazito negativna (Bender in Smith, 1990; McKinney, 1989; Peček in Lesar, 2008). Podobno kot nekateri drugi avtorji ugotavljamo, da so najmanjše razlike med UPP in UBPP pri sociabilnosti, kljub temu da so socialne veščine, predvsem učencev z učnimi težavami, slabše razvite (Peček in Lesar, 2008; Schneider in Yoshida, 1988; Toro idr., 1990), njihov socialni status pa nižji (Stone in LaGreca, 1990). Učitelji torej večje razlike med UPP in UBPP opažajo na učnem področju, manj pa v socialnih stikih in odnosih.

H2: Med posameznimi kategorijami UPP obstajajo statistično pomembne razlike v pogostosti pojavljanja vedenjskih oblik, in sicer je pogostost pojavljanja manj konstruktivnih oblik najvišja pri učencih s čustvenimi in vedenjskimi motnjami

Ker želimo pokazati razlike med posameznimi kategorijami UPP (glede vedenjskega funkcioniranja), so v ta namen izračunane aritmetične sredine za posamezne kategorije UPP in UBPP (tabela 16). Narejen je Levenov test (tabela 17) za preverjanje homogenosti varianc skupin ($P > 0,05$). Če se variance med skupinami ne razlikujejo statistično značilno, so med seboj primerljive in jih lahko primerjamo z analizo variance. Statistično pomembnost razlik med kategorijami UPP za posamezne vedenjske oblike preverimo z analizo variance (tabela 18). Izvedene so še post hoc večkratne primerjave med kategorijami UPP po metodi Bonferroni, ker želimo ugotoviti, katere skupine podatkov se med seboj bistveno razlikujejo oz. med katerimi skupinami so statistično pomembne razlike v vedenjskih oblikah (priloga 1). Ugotovitve nato interpretiramo po posameznih vedenjskih oblikah za vse kategorije UPP.

Tabela 16: Povprečne vrednosti (M) vedenjskih oblik pri posameznih kategorijah UPP

	Motivacija	Samostojnost	Strah	Kreativnost	Učne spretnosti	Vedenjske težave	Asociabilnost	Odprtost
PPPU	2,92	2,38	3,43	1,98	2,45	2,08	2,37	3,20
MDR	2,94	2,35	3,39	2,12	2,23	2,04	2,28	3,11
SL	3,67	3,16	2,74	2,57	3,22	1,46	1,74	3,61
GL	3,70	3,04	2,85	2,39	3,06	1,52	1,97	3,36
GJM	3,41	2,80	3,00	2,54	3,02	1,81	2,09	3,21
GIB	3,75	3,15	2,80	2,72	3,36	1,47	1,90	3,55
DB	3,14	2,70	2,94	2,66	3,17	2,28	2,61	3,11
ČVM	2,64	2,29	3,03	2,64	3,07	3,44	3,47	3,14
Povprečje (M) UPP	2,99	2,47	3,28	2,17	2,66	2,21	2,48	3,21
Povprečje (M) UBPP	3,74	3,51	2,91	3,12	3,69	1,89	2,29	3,93

Tabela 17 : Testiranje homogenosti varianc kategorij UPP

Vedenjske oblike	Levenove vrednosti	P
Motivacija UPP	1,584	,136
Samostojnost UPP	1,849	,075
Strah UPP	1,065	,384
Kreativnost UPP	2,000	,057
Učne spretnosti UPP	5,432	,052
Vedenjske težave UPP	8,026	,000
Asociabilnost UPP	3,249	,002
Odprtost UPP	1,982	,055

Rezultati kažejo, da je pomembnost Levenovih vrednosti dovolj visoka ($P > 0,05$) pri večini spremenljivk, razen pri dveh: vedenjske težave in asociabilnost. Ta podatek nam govori o homogenosti varianc vseh skupin na vseh merjenih spremenljivkah, razen pri že omenjenih dveh spremenljivkah. V nadaljevanju ti dve spremenljivki vseeno prikažemo, vendar interpretacija zajema le trend, ki se nanaša na povprečja, in nikakor ni statistično upravičena.

Tabela 18: Analiza variance in statistična pomembnost za posamezne kategorije UPP

Analiza variance		
Vedenjske oblike	F	P
Motivacija UPP	17,776	,000
Samostojnost UPP	18,130	,000
Strah UPP	13,251	,000
Kreativnost UPP	20,760	,000
Učne spretnosti UPP	27,182	,000
Vedenjske težave UPP*	51,935	,000
Asociabilno vedenje UPP*	35,128	,000
Odprtost UPP	1,823	,080

* Pokaže se nehomogenost varianc med kategorijami UPP pri vedenjskih oblikah (podatki niso primerljivi)

Analiza variance kaže, da med posameznimi kategorijami UPP obstajajo statistično pomembne razlike znotraj vseh vedenjskih oblik, razen odprtosti. Med katerimi kategorijami so statistično pomembne razlike, nam pokaže post hoc test (priloga 1).

Interpretacija H2

Rezultate interpretiramo po posameznih vedenjskih oblikah, glede na dobljene aritmetične sredine, analizo variance in post hoc analizo.

Motivacija

Obstajajo statistično pomembne razlike v motivaciji med kategorijami UPP. Primerjava aritmetičnih sredin kaže, da so gibalno ovirani učenci najbolj motivirani od vseh kategorij UPP in celo bolj kot UBPP. Visoko motivirani so tudi gluhi in naglušni učenci ter slepi in slabovidni učenci. Tudi nekatere druge raziskave kažejo na prizadevnost in željo slepih in slabovidnih ter gluhih in naglušnih po tem, da se izkažejo na šolskem področju (Dulčić in Kondić, 2002; Marschark idr., 2002; Ribnikar-Kastelic in Levec, 1990; Stančić idr., 1979). Za šolsko delo so najmanjkrat motivirani učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Post hoc analiza kaže, da na področju motivacije izstopajo učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki se statistično pomembno razlikujejo od vseh ostalih kategorij UPP, razen učencev z motnjo v duševnem razvoju (poleg tega se učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ne razlikujejo tudi od dolgotrajno bolnih). Obe kategoriji imata za šolsko delo statistično pomembno nižjo motivacijo v primerjavi z ostalimi, pri tem pa se pomembno ne razlikujeta od motivacije učencev z motnjo v duševnem razvoju. Kljub temu so učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami najmanj motivirani in se pri tem statistično razlikujejo tudi od učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Tudi v praksi opazimo, da so učenci s čustvenimi in vedenjskimi

motnjami pri pouku pasivni, se izogibajo delu in pogosto jih niti zanimivi pristopi ne pritegnejo. Razloge lahko iščemo v njihovi značilni slabši miselni koncentraciji in površnosti v dojemanju učne snovi (Navodila ..., 2003).

Samostojnost

Aritmetične sredine kažejo, da so (podobno kot pri motivaciji) najbolj samostojni slepi in slabovidni, takoj za njimi gibalno ovirani učenci ter gluhi in naglušni učenci (med njimi ni statistično pomembnih razlik). Pri tem se statistično pomembno razlikujejo od učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, s čustvenimi in vedenjskimi motnjami in motnjo v duševnem razvoju (post hoc analiza). Zadnje tri kategorije učencev so pri šolskem delu najmanj samostojne in se na področju samostojnosti med sabo statistično pomembno ne razlikujejo. Glede na povprečne vrednosti (M) so najmanj samostojni med njimi učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Zopet se pokaže njihova pasivnost pri pouku (čakajo na usmeritve učitelja, sami se ne potrudijo). Kljub temu da slabša vidna percepcija omejuje samostojnost pri šolskem delu (Dikić, 1988a), se slepi in slabovidni v naši raziskavi pokažejo bolj samostojni v primerjavi z ostalimi kategorijami UPP. Podobno ugotavljata Peček in Lesar (2008) za gluhe in naglušne učence, da imajo v ROŠ najboljše delovne navade.

Strah pred šolo

Primerjava aritmetičnih sredin kaže, da strah najmanjkrat izražajo (celo manj kot običajni) slepi in slabovidni, sledijo jim gibalno ovirani ter gluhi in naglušni učenci. Najpogosteje učitelji opažajo strah pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ki izražajo statistično pomembno več strahu od vseh ostalih UPP, razen od učencev z motnjo v duševnem razvoju (post hoc analiza). Post hoc analiza kaže, da med ostalimi kategorijami ni statistično pomembnih razlik. Poleg tega je koeficient variacije (tabela 7) pokazal najmanjšo razpršenost učiteljevih ocen prav pri spremenljivki strah, kar pomeni, da so si učitelji pri ocenjevanju pogostega strahu pri UPP zelo enotni. Kljub temu da številni avtorji (Brambring, 2001; Burmedi idr., 2002; Dikić, 1988a) poročajo o čustvenih težavah otrok z motnjo vida, se te v naši raziskavi ne pokažejo v obliki strahu oz. anksioznosti, ampak ravno nasprotno. V naših šolah so slepi in slabovidni sproščeni, zaupajo vase in v svoje sposobnosti bolj kot drugi UPP in kažejo manj strahu kot UBPP. Vidimo, da strah najbolj izstopa pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Predvidevamo, da se zaradi svojih specifičnih učnih primanjkljajev počutijo nesposobne in nesigurne, ne zaupajo vase in se preverjanja znanja v šoli bojijo. Veliko stopnjo anksioznosti učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja pri nas potrjujejo tudi drugi avtorji (Magajna idr., 2005; Mikuš Kos,

2002; Schmidt, 1997b). Strah, negotovost in čustvena stiska je lahko posledica neustreznega poučevanja in neupoštevanja njihovih posebnih izobraževalnih potreb.

Kreativnost

Kreativnost se najpogosteje opaža pri gibalno oviranih, dolgotrajno bolnih ter učencih s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, najredkeje pa je opažena pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Post hoc analiza pokaže, da vse kategorije UPP (razen učencev z motnjo v duševnem razvoju) izražajo statistično pomembno večjo kreativnost v primerjavi z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, medtem ko med njimi ni statistično pomembnih razlik. Nasprotno je ugotavljal Everatt s sodelavci (2008), da so učenci s specifičnimi učnimi težavami od vseh ostalih kategorij UPP dali najboljše rezultate prav na področju kreativnosti. Zato je ugotovitev naše raziskave zaskrbljujoča, saj so učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja sposobni reševati probleme na alternativne, drugačne načine. Sprašujemo se, ali se kreativnost v naši šoli pri tej kategoriji UPP premalo spodbuja oz. se posveča preveč pozornosti drugim (učnim) veščinam, ali se dovolj spodbujajo njihova močna področja in upoštevajo posebne potrebe. Pogosteje opažena kreativnost pri učencih z motnjo v duševnem razvoju (kot pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja) je v nasprotju z njihovo opredelitvijo, saj imajo nižje sposobnosti na kognitivnem področju in ponavadi bolj splošne učne težave.

Učne spretnosti

Učitelji najpogosteje učno spretnost pripišejo gibalno oviranim učencem, nato slepim in slabovidnim, dolgotrajno bolnim ter učencem s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Ti so v primerjavi z ostalimi UPP učno bolj spretni, hitreje dojamejo snov, izvajajo pravilne zaključke in jih pogosteje uporabljajo pri reševanju novih problemov. Najslabše rezultate na tem področju učitelji opažajo pri učencih z motnjo v duševnem razvoju in s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, obe skupini pa se statistično pomembno razlikujeta od vseh ostalih skupin UPP (post hoc analiza). Učenci z motnjo v duševnem razvoju imajo znižano raven inteligentnosti in nižje sposobnosti na kognitivnem področju, zato smo pri njih pričakovali najslabše učne spretnosti. Ker gre pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja za minimalno nevrološko posebnost v predelovanju informacij, so njihova posebnost ravno izrazite težave na posameznih področjih učenja (branju, pisanju, računanju, psiholoških procesih). Te ovirajo učenje in ob številnih rizičnih dejavnikih vodijo v splošno neizpolnjevanje zahtev šolskega okolja. Med ostalimi skupinami ni statistično pomembnih razlik. Kljub temu da imajo slepi in slabovidni zaradi slabše vidne percepcije težave pri učenju in razumevanju snovi (Dikić, 1988a), naše rezultate delno potrjuje raziskava Puche-Navarra in Milana (2007), ki ugotavlja visoke rezultate slepih in

slabovidnih učencev pri besednem sklepanju (celo višje od UBPP). Dokaj dobre učne spretnosti učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v primerjavi z ostalimi kategorijami UPP podpira dejstvo, da se njihov nevropsihološki profil ne razlikuje od njihovih vrstnikov brez težav (Clark idr., 2002; Dickerson Mayers in Calhoun, 2007).

Vedenjske težave

O statistično pomembnih razlikah med UPP ne moremo govoriti, saj smo zaradi nehomogenih varianc med skupinami UPP to spremenljivko izločili iz analize variance. Aritmetične sredine pa kažejo, da kažejo najmanj vedenjskih težav slepi in slabovidni, gibalno ovirani ter gluhi in naglušni učenci (celo manj kot UBPP, vendar ne moremo govoriti o statistično pomembnih razlikah). Enako ugotavljata Peček in Lesar (2008). Iz ugotovitev prejšnjih raziskav, da nesprejemanje svojega stanja pri gibalno oviranih in izpostavljenost pogostim frustracijam vodi v vedenjske težave (Dean, 1996; Hajsek, 1990; Radonjič-Miholič idr., 2007), lahko sklepamo na dobro vključitev, počutje teh učencev v ROŠ, saj tovrstnih težav naša raziskava ne kaže (glede na povprečne vrednosti). Tudi gluhi in naglušni kažejo manj vedenjskih težav, kar je v nasprotju s prejšnjimi raziskavami (Mitchell in Quittner, 1996). Primerjava povprečnih rezultatov (M) posameznih kategorij na področju vedenjskih težav kaže na visoko odstopanje učencev s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Kot pričakovano, so vedenjsko najbolj težavni učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Asociabilnost

O statistično pomembnih razlikah med UPP ne moremo govoriti, saj smo zaradi nehomogenih varianc med skupinami UPP to spremenljivko izločili iz analize variance. Aritmetične sredine pokažejo, da je vedenje učencev s čustvenimi in vedenjskimi motnjami socialno najmanj konstruktivno: so ukazovalni, samovoljni, nezanesljivi, tožarijo in trmoglavo zastopajo svoje mnenje. To nas ne preseneča, saj gre za skupino, ki je opredeljena z disocialnim vedenjem in neuspešno socialno integracijo. Kot najbolj sociabilni se zopet pokažejo slepi in slabovidni, nato gibalno ovirani ter gluhi in naglušni učenci (primerjava aritmetičnih sredin). Vse tri kategorije, skupaj z učenci z govorno-jezikovnimi motnjami, so se v povprečju pokazale celo bolj sociabilne od UBPP (vendar ne moremo govoriti o statistično pomembnih razlikah). Nekatere prejšnje študije pri slepih in slabovidnih učencih ugotavljajo slabšo socialno zrelost, težave pri vključevanju v ROŠ ter neadekvatne odnose z vrstniki (Dikić, 1988a; Stančić idr., 1979; Žolgar, 1997). Nasprotno naša raziskava ne kaže njihove slabe socialne prilagojenosti v primerjavi z ostalimi kategorijami UPP. Podobne rezultate da starejša raziskava (Zovko, 1976), ki ugotavlja dober sociometrični položaj otrok z motnjo vida v osnovi šoli. Kljub komunikacijskim težavam, ki lahko neustrezno delujejo na

socialni razvoj, številne raziskave kažejo, da se gluhi, ki so deležni ustrezne in zgodnje intervencije v ROŠ, ustrezno vedejo do svojih vrstnikov, ustrezno sodelujejo in kažejo dobro samopodobo v šoli (Ribnikar-Kastelic in Levec, 1990; Wray idr., 1997). Ali to kaže na dejstvo, da sta že nekaj let uzakonjeno vključevanje UPP pri nas ter z njim povezana strokovna pomoč le pripomogla k dobri socialni vključenosti? Številne raziskave podpirajo izsledke naše in govorijo o njihovi dobri socialni vključenosti (Dulčić in Kondić, 2002; Mori, 2002).

Odprtost

Analiza variance ne pokaže statistično pomembnih razlik med kategorijami UPP pri odprtosti. Ta je občasno-pogosto prisotna pri vseh kategorijah UPP (skupni $M=3,21$). Iz aritmetičnih sredin lahko razberemo, da se nekoliko bolj socialno odprti zopet kažejo slepi in slabovidni, s sošolci najbolj sklepajo prijateljstva UBPP, se ne umikajo in se ne držijo »zase«. Sledijo jim gibalno ovirani učenci ter gluhi in naglušni. Pozitivno razredno klimo in prijateljsko vedenje med gibalno oviranimi in UBPP v rednih oddelkih potrjuje tudi Mori (2002).

Verifikacija hipoteze, sklep

H2 lahko sprejmemo v točki, da obstajajo statistično pomembne razlike med kategorijami UPP v pogostosti pojavljanja vedenjskih oblik, razen odprtosti. Opažamo, da se od vseh oblik vedenja pri UPP najbolj pogosto izraža strah, kar je z vidika konstruktivnega funkcioniranja problematično. Kategorije UPP s senzornimi in motoričnimi okvarami (slepi in slabovidni, gluhi in naglušni ter gibalno ovirani) so v primerjavi z ostalimi kategorijami UPP pokazale najbolj konstruktivno vedenje. V primerjavi z ostalimi kategorijami UPP so se pokazali kot najbolj motivirani, samostojni in najmanj pogosto od vseh izražajo strah. Kažejo tudi manj vedenjskih težav in asociabilnosti (čeprav so pri obeh vedenjskih oblikah variance nehomogene). Učenci z motnjami vida, gibalno ovirani in dolgotrajno bolni pa so v povprečju tudi bolj kreativni in učno spretni (čeprav razlike niso statistično pomembne). Postavlja se vprašanje, ali gre za dejansko odstopanje od ostale populacije UPP, ali pa značilno vlogo pri tem igra pozitivna naklonjenost učiteljev do teh treh kategorij učencev. Kljub temu da naše dosedanje raziskave ugotavljajo, da se učitelji najmanj strinjajo z vključevanjem učencev s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, slepih in slabovidnih ter gluhih in naglušnih (Novljan idr., 2004; Peček in Lesar, 2006), učitelji v naši raziskavi slednji dve skupini ocenijo kot vedenjsko bolj konstruktivne v razredu. Ravno pri skupini slepih in slabovidnih pa so se pokazale najkonstruktivnejše oblike vedenja, kar v nasprotju z učiteljevimi slabšimi stališči do te skupine (iz prejšnjih raziskav) kaže na strah, nepoznavanje te skupine otrok v šoli. Učitelji, ki so imeli z njimi izkušnje, njihovo celostno vedenje ocenjujejo pozitivno. Največ učiteljev bi v razred sprejelo gibalno oviranega učenca (Bender in Smith, 1990; Peček in Lesar,

2006; Poulou in Norwich, 2000), ki se tudi po rezultatih naše raziskave vede najbolj konstruktivno.

H2 v drugi točki, da učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami najbolj od vseh izražajo manj konstruktivne oblike vedenja, **ne moremo sprejeti v celoti**. Ne preseneča podatek, da učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v primerjavi z ostalimi UPP najpogosteje kažejo asociabilnost ($M=3,47$) in vedenjske težave ($M=3,44$). Pri teh dveh vedenjskih oblikah gre za nehomogene variance med skupinami UPP, zato ne moremo govoriti o statistično pomembnih razlikah med kategorijami UPP. Učitelji jih ocenjujejo tudi kot najmanj samostojne (statistično pomembne razlike z vsemi UPP, razen z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in z motnjo v duševnem razvoju) in motivirane (statistično pomembne razlike z vsemi, razen z učenci z motnjo v duševnem razvoju). Tudi druge raziskave potrjujejo, da sta motivacija in vestnost močno povezana s prosocialnim vedenjem ter da tisti z nizko stopnjo vestnosti in motivacije kažejo socialne in vedenjske težave (Ehrler idr., 1999; Shiner, 2000).

Pri ostalih vedenjskih področjih (strahu, kreativnosti in učnih spretnosti) se ne razlikujejo statistično pomembno od večine ostalih kategorij UPP.

Najmanj konstruktivno se pri večini vedenjskih oblik vedejo učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter učenci z motnjo v duševnem razvoju. Ti dosegajo statistično pomembno najslabše rezultate od vseh ostalih kategorij UPP pri kreativnosti, strahu, učnih spretnostih, slabše pa tudi na področju motivacije in samostojnosti – pri slednji pa se ne razlikujejo statistično pomembno od učencev s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Zanimivo je, da obe kategoriji učitelji enačijo (ni statistično pomembnih razlik) tudi po učnih spretnostih in kreativnosti, saj gre za dve skupini z različnimi primanjkljaji in vzroki zanj. Za ene je značilna nizka raven inteligentnosti oz. nizke sposobnosti na vseh področjih, za druge motnja v delovanju centralnega živčnega sistema, ki se kaže na posameznih področjih pri učenju.

H3: Pri starejših UPP se večkrat pojavljajo manj konstruktivne vedenjske značilnosti kot pri mlajših UPP

Poleg izračunanih aritmetičnih sredin vedenjskih oblik po razredih, smo izvedli linearno enosmerno analizo variance in dobili statistično pomembnost razlik med razredi. Ugotavljamo, pri katerih vedenjskih oblikah se pokažejo statistično pomembne razlike med razredi pri UPP (tabela 19) in UBPP (tabela 20).

Tabela 19: Povprečne vrednosti (M) posameznih vedenjskih oblik UPP po razredih in statistična pomembnost (analiza variance)

Razred	Motivacija UPP	Samostojnost UPP	Strah UPP	Kreativnost UPP	Učne spretnosti UPP	Vedenjske težave UPP	Asociabilnost UPP	Odprtost UPP
1.	3,1830	2,6038	2,8013	2,6154	2,8467	2,6058	2,9608	3,2900
2.	3,1697	2,5107	2,9643	2,3929	2,6049	2,2121	2,5889	3,0702
3.	3,1042	2,4674	3,0937	2,1840	2,6953	2,3188	2,6354	3,1302
4.	3,0333	2,4790	3,2167	2,1736	2,7843	2,2597	2,5200	3,2375
5.	3,0532	2,4918	3,3292	2,1118	2,7160	2,1360	2,4282	3,2713
6.	2,9000	2,4532	3,3418	2,1852	2,6625	2,3167	2,5481	3,0000
7.	2,9040	2,5188	3,5469	2,1154	2,5256	2,0168	2,2580	3,2765
8.	2,9346	2,4500	3,3460	1,9916	2,5796	2,0609	2,2696	3,2803
9.	2,7798	2,3786	3,2909	2,4620	2,7251	2,5000	2,6281	3,1140
Skupaj	2,9978	2,4813	3,2689	2,1814	2,6681	2,2117	2,4727	3,2090
P (F-test) ANOVA	0,118	0,900	0,000	0,000	0,165	0,006	0,000	0,270

Analiza variance kaže, da so pri UPP razlike med razredi statistično značilne pri 4 vedenjskih oblikah. Statistično pomembne razlike se pri UPP kažejo na naslednjih vedenjskih področjih: strah, kreativnost, vedenjske težave in asociabilnost. Za ta področja lahko trdimo, da se pomembno spreminjajo pri prehodu učencev v višje razrede, medtem ko pri ostalih vedenjskih značilnostih lahko opazujemo le trend spreminjanja z razredi ter glede na povprečne vrednosti (M) sklepamo na njihov upad in porast.

Obstaja statistično pomembna povezanost med prehajanjem v višje razrede in pojavljanjem strahu. UPP pridejo v ROŠ z najmanj strahu. Strah se pri UPP vse pogosteje pojavlja do 7. razreda, nato do konca šole pada. Kot SRP z izkušnjami pomislim na to, kako težko UPP premagujejo strah pred testi in spraševanjem, še posebej če so pri tem izpostavljeni pred razredom. Kljub DSP so napredki pri UPP majhni in počasni in je pri njih nezaupanje v lastne sposobnosti pogosta ovira pri izpostavljanju in izražanju svojega znanja. Največji strah pri UPP je prisoten v 7. razredu. Ta predstavlja začetek tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja, ko učence začne poučevati več predmetnih učiteljev. Ta novost UPP prinaša navajanje na več različnih načinov komunikacije, poučevanja in preverjanja znanja, hkrati s tem pa pri njih naraščata tudi nesigurnost in strah. Zakonodaja dovoljuje prehod na poučevanje večih učiteljev tudi v šestem razredu, vendar menimo, da UPP potrebujejo čas za prilagajanje na novo situacijo, ki se potegne tudi v 7. razred.

Statistično pomembne razlike med razredi so pri kreativnosti UPP. Kreativnost UPP je najpogosteje opažena v 1. razredu. Z višanjem razredov se kaže splošen upad kreativnosti. Zaznamo ga do 8. razreda, potem pa se v 9. razredu naglo poveča. Upad kreativnosti lahko pojasnimo kot posledico »šolskega načina« poučevanja. Pri učenju reševanja problemov učitelji uporabljajo standardne učne postopke. Tako se učenci sicer naučijo reševati probleme, vendar na »šolski« in ne na svoj, originalen, drugačen način. Ponavadi je »šolski način« za učence hitrejši in varnejši (zagotavlja boljši uspeh). Šele proti koncu šolanja UPP, ko se nekoliko zmanjša strah in poveča zaupanje vase, začnejo uporabljati svoje ideje in načine pri reševanju nalog.

Obstaja statistično pomembna povezanost med prehajanjem v razrede in vedenjskimi težavami UPP. Učitelji zaznajo največ vedenjskih težav pri UPP na začetku in na koncu šolanja (1. in 9. razred). Marjanovič Umek in Zupančič (2004) govorita o tem, da se upad nasilnega vedenja in fizične agresivnosti začne dogajati okoli 6. leta, ko učenci obiskujejo 1. razred, zato lahko sklepamo, da so vedenjske težave v 1. razredu še prisotne in nato upadajo. Poleg tega se učenci v 1. razredu navajajo na šolsko situacijo in potrebujejo čas, da svoje vedenje prilagodijo novemu okolju. 9. razred, ki sovpada s časom poznega otroštva ali zgodnjega mladostništva, je čas, ko interakcije z vrstniki igrajo pomembno vlogo pri osamosvajanju in oblikovanju identitete. Avtorici pojasnjujeta, da lahko mladostniki s težavami v socialnem prilagajanju in šibko mrežo socialnih stikov izražajo visoko agresivnost, sarkastičnost in močno težnjo po pozornosti (prav tam, str. 601, 603). Pri UPP, ki obiskujejo 9. razred se v naši raziskavi asociabilno vedenje naglo poveča, medtem ko se pri UBPP zmanjša (graf 5). Vidimo, da težave v socialnem prilagajanju sovpadajo z vedenjskimi težavami UPP v 9. razredu.

Podobno kot z vedenjskimi težavami se dogaja z asociabilnostjo v vseh razredih. Največja asociabilnost UPP je prisotna v 1. razredu. Pri prehodu v višje razrede je zaznati porast sociabilnosti. Ta porast je pričakovan, saj se otroci okoli 10. leta približajo konvencionalni stopnji moralnega presojanja, ko se usmerjajo k potrebam drugih (porast prosocialnega vedenja). Potem se v 9. razredu, kot smo že omenili, asociabilnost UPP skupaj z vedenjskimi težavami naglo poveča pri učencih, ki imajo na tem področju težave.

Tabela 20: Povprečne vrednosti (*M*) vedenjskih oblik UBPP po razredih in statistična pomembnost (analiza variance)

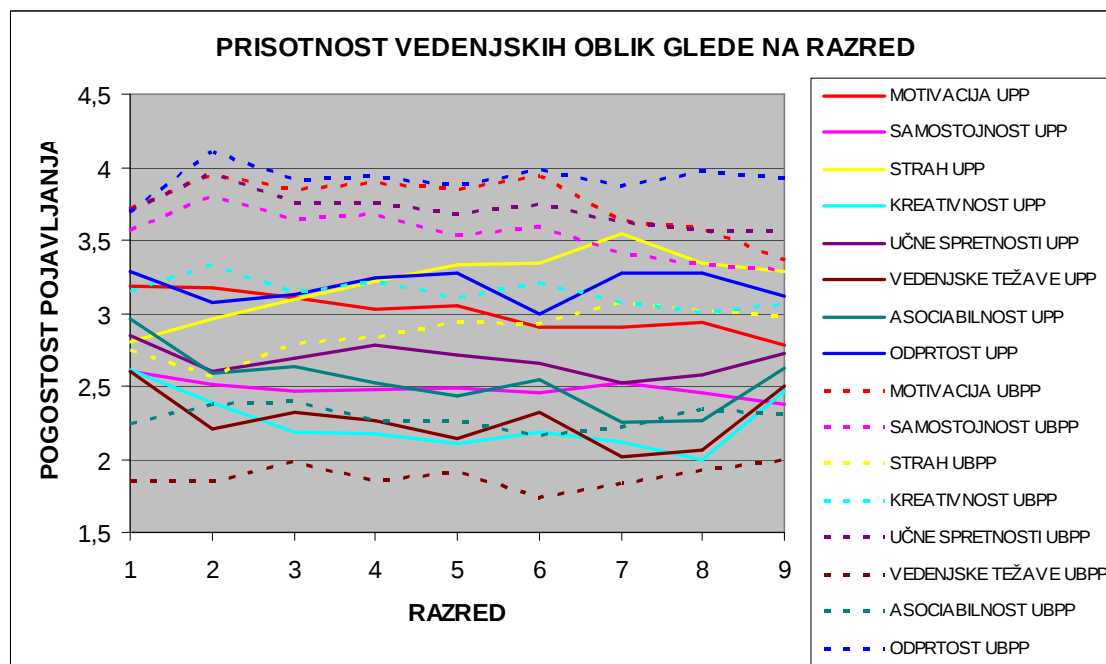
Razred	Motivacija UBPP	Samostojnost UBPP	Strah UBPP	Kreativnost UBPP	Učne spretnosti UBPP	Vedenjske težave UBPP	Asociabilnost UBPP	Odprtost UBPP
1.	3,7179	3,5623	2,7431	3,1572	3,6975	1,8428	2,2407	3,6944
2.	3,9524	3,8080	2,5674	3,3267	3,9608	1,8500	2,3800	4,1100
3.	3,8428	3,6472	2,7893	3,1352	3,7579	1,9810	2,4000	3,9183
4.	3,8897	3,6760	2,8372	3,2247	3,7531	1,8458	2,2637	3,9407
5.	3,8487	3,5325	2,9364	3,1118	3,6817	1,9167	2,2649	3,8742
6.	3,9361	3,5944	2,9224	3,2055	3,7512	1,7371	2,1667	3,9795
7.	3,6374	3,4122	3,0698	3,0751	3,6200	1,8423	2,2161	3,8733
8.	3,5824	3,3266	3,0118	3,0059	3,5700	1,9291	2,3447	3,9763
9.	3,3686	3,2964	2,9794	3,0667	3,5635	1,9901	2,3048	3,9235
Skupaj	3,7373	3,5100	2,9152	3,1224	3,6814	1,8902	2,2865	3,9200
P (F-test) ANOVA	0,000	0,001	0,000	0,457	0,144	0,699	0,759	0,354

Pri UBPP se po razredih statistično pomembno spreminjajo motivacija, samostojnost in strah. Tako kot pri UPP je tudi pri UBPP strah vse pogostejši pri prehajanju v višje razrede (graf 5). Ker se strah v naši raziskavi nanaša predvsem na ocenjevanje in spraševanje, pomislimo na dve možnosti: ali se večja nezaupanje učencev v lastno znanje ali pa je vse bolj prisotna želja po boljših ocenah. Connors idr. (1998) so pri UBPP opozorili na jasen upad anksioznosti s starostjo, kar je v nasprotju z našimi ugotovitvami.

Motivacija za šolsko delo in samostojnost se pri UBPP iz 1. v 2. razred povečata, v 3. razredu pa zopet upadeta. Pojav razložita Marjanovič Umek in Zupančič (2004). Otroci se na začetku šolanja (6- do 7-letniki) zaznajo kot visoko učno kompetentne, kar povečuje njihovo motivacijo za učenje. Čeprav na samem začetku šolanja (1. razred) še nimajo izkušenj z nalogami in tudi v celoti ne razumejo, zakaj se od njih zahteva obvladovanje teh nalog, si kmalu pridobijo izkušnje (2. razred), postanejo sodelovalni in motivirani. Vendar okoli 8. leta (3. razred) učna kompetentnost pade, saj učenci začnejo vse bolj realistično zaznavati svoje sposobnosti in glede njih postanejo samokritični in manj optimistični (prav tam, str. 484). Večji upad motivacije in samostojnosti pri pouku se zgodi v zadnjem vzgojno-izobraževalnem obdobju. To je čas, ko učenci razvijejo negativen odnos do truda (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004), za njih je pomembno dobiti dobro oceno s čimmanj truda in prizadevanja. Trud po njihovem mnenju implicira nizke sposobnosti. Zato svojo aktivnost in sodelovanje raje usmerjajo samo na tista področja in predmete, kjer so učinkoviti in dosegajo

dobre ocene. Pripisujejo jim večjo pomembnost (prav tam, 485), medtem ko je motivacija za delo pri ostalih predmetih nižja.

Padanje in naraščanje posameznih vedenjskih oblik po razredih je nazorno prikazano z grafom 5.



Graf 5: Povprečne vrednosti (M) vedenjskih oblik glede na razred pri UPP in UBPP

Verifikacija hipoteze in sklep

Hipotezo 3 lahko delno sprejmemo, saj se pri prehodu UPP v višje razrede statistično pomembno spreminjajo le nekatere vedenjske oblike: strah, kreativnost, vedenjske težave in asociabilnost. Naša raziskava kaže zaskrbljujoč podatek, da strah tako pri UPP kot vrstnikih brez posebnih potreb narašča s starostjo. Ker gre predvsem za strah pred ocenjevanjem, ga lahko pojasnimo z večanjem želje po boljših ocenah. Bolj pomemben postaja cilj-ocena, ne pa način oz. trud, ki vodi do cilja. Večanje strahu pri UPP bi lahko pojasnili še s počasnim učnim napredkom in nezaupanjem v lastne sposobnosti.

Pri UPP je do 8. razreda zaznati manjšanje kreativnega vedenja. Učenci se vse bolj oklepajo naučenih načinov in postopkov reševanja problemov, ki jim omogočajo hitrejše in lažje delo. Šele proti koncu šolanja poizkusijo z različnimi, drugačnimi načini. Šolski sistem bi lahko bolj spodbujal kreativne načine reševanja.

Z višanjem razredov se kaže upad vedenjskih težav in asociabilnega vedenja UPP (razen porasta v 9. razredu), saj je osnovnošolsko obdobje čas vse bolj prosocialno usmerjenega vedenja. Socialno

in vedenjsko prilagajanje se pri UPP ustavi na prehodu iz poznega otroštva v mladostništvo, ko se začnejo težave pri osamosvajanju, interakciji z vrstniki in oblikovanju avtoritete.

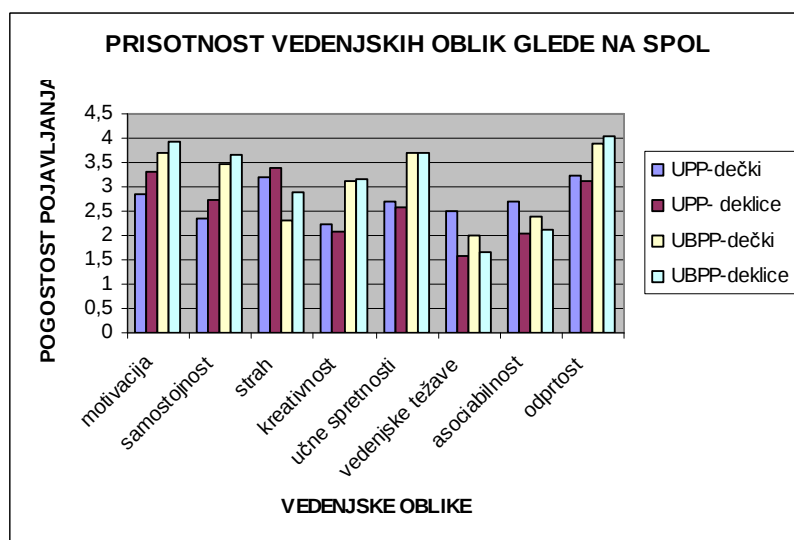
Razlike pri ostalih vedenjskih oblikah niso statistično pomembne.

H4: Dečki s posebnimi potrebami kažejo več manj konstruktivnih vedenjskih značilnosti kot deklice s posebnimi potrebami

Izračunamo aritmetične sredine posameznih vedenjskih oblik za dečke in deklice. Preverimo statistično pomembnost razlik po spolu, posebej za UPP in UBPP. Rezultate prikažemo tabelarno in grafično (tabela 21, graf 6).

Tabela 21: Povprečne vrednosti (M) vedenjskih oblik pri UPP in UBPP glede na spol: t-test metoda in statistična pomembnost

Vedenjske oblike	UPP-deklice	UPP-dečki	P (t-test)	UBPP-deklice	UBPP-dečki	P (t-test)
Motivacija UPP	3,31	2,85	0,323	3,92	3,68	0,191
Samostojnost UPP	2,73	2,36	0,782	3,66	3,45	0,129
Strah UPP	3,38	3,21	0,770	2,90	2,29	0,110
Kreativnost UPP	2,06	2,24	0,177	3,16	3,11	0,914
Učne spretnosti UPP	2,59	2,71	0,992	3,68	3,70	0,633
Vedenjske težave UPP	1,58	2,50	0,000	1,64	2,00	0,000
Asociabilnost UPP	2,05	2,68	0,000	2,12	2,40	0,000
Odprtost UPP	3,13	3,25	0,034	4,04	3,90	0,643



Graf 6: Povprečne vrednosti (M) vedenjskih oblik glede na spol

Statistično pomembne razlike med učenkami in učenci s posebnimi potrebami kot tudi med učenkami in učenci brez posebnih potreb se pojavljajo pri vedenjskih težavah in asociabilnosti; med učenci in učenkami s posebnimi potrebami pa tudi pri odprtosti. Deklice so statistično značilno bolj socialno prilagodljive od dečkov. Dečki pa kažejo statistično pomembno več vedenjskih težav. Razlike pri UPP so največje pri vedenjskih težavah, pri čemer izstopajo dečki s povprečno vrednostjo $M=2,50$, medtem ko je povprečna vrednost pri deklicah $M=1,58$. To sovпада z raziskavami za UBPP (Achenbach in Rescorla, 2001; Conners idr., 1998), da so dečki vedenjsko bolj težavni kot deklice. Statistično pomembne razlike v spolu pri UPP, se kažejo tudi pri odprtosti, pri čemer so dečki bolj odprti od deklic in se ne zapirajo vase ali umikajo socialnim situacijam. Naše ugotovitve sovpadajo s prejšnjimi raziskavami: da dečki bolj kot deklice kažejo eksternalizirano vedenje (Prochnow, Tumner, Chapman in Greaney, 2002).

Statistično pomembnih razlik po spolu pri drugih vedenjskih oblikah ni. Aritmetične sredine kažejo, da so deklice nekoliko bolj motivirane in samostojne, vendar tudi bolj pogosto prestrašene, manj pogosto kreativne in učno spretno v primerjavi z dečki.

Verifikacija hipoteze in sklep

Hipoteze 4 ne moremo v celoti sprejeti, saj težko ocenimo, da dečki s posebnimi potrebami kažejo več manj konstruktivnih vedenjskih značilnosti kot deklice. Statistično pomembne razlike med spoloma pri UPP so se pokazale na področjih sociabilnosti, vedenjskih težav in odprtosti. Deklice s posebnimi potrebami so manj pogosto vedenjsko težavne in bolj socialno prilagodljive, vendar so dečki, v primerjavi z deklicami, bolj odprti v socialnih situacijah in so bolj prijateljski.

H5 in H6: UPP, ki bolj pogosto izražajo manj konstruktivne vedenjske značilnosti, so deležni obsežnejše DSP in UPP, ki bolj pogosto izražajo konstruktivne vedenjske značilnosti, so deležni DSP specialnega in rehabilitacijskega pedagoga (SRP)

Prikažemo pogostost pojavljanja vedenjskih oblik (M) za posamezne izvajalce in različne obsege DSP (tabela 22–27). Obseg predstavlja število ur pomoči na teden, ki jih združimo v skupine: 1 ura, 2-3 ure, 4-5 ur, 6 ali več ur. DSP se izvaja v obsegu od 1 do največ 5 ur na teden. Učitelji so pri nekaterih UPP navajali več ur, kar pomeni da imajo ti občasno ali stalno fizično pomoč, ki pa ne sodi v DSP. Kljub temu so rezultati prikazani tudi za to spremenljivko. Vrsto DSP opredelimo glede na to, kdo jo izvaja. Pomoč, ki jo izvajajo SRP, socialni pedagogi ali psihologi, je usmerjena v premagovanje primanjkljajev in ovir, medtem ko učno pomoč v okviru DSP na šoli izvajajo razredni ali predmetni učitelji.

Tabela 22: Povprečne vrednosti (M) vedenjskih oblik glede na obseg DSP SRP

Štev. ur DSP/teden - SRP	Motivacija	Samostojnost	Strah	Kreativnost	Učne spretnosti	Vedenjske težave	Asociabilnost	Odprtost
1 ura	3,06	2,48	3,41	2,03	2,65	2,02	2,31	3,16
2-3 ure	3,00	2,39	3,29	2,12	2,61	2,23	2,58	3,20
4-5 ure	3,06	2,57	3,11	2,39	2,72	2,39	2,67	3,20
6 ali več	----	----	----	----	----	----	----	----
P (F-test)	0,409	0,221	0,050	0,005	0,701	0,038	0,024	0,630

Statistično pomembne razlike glede na obseg pomoči SRP so prisotne na področju kreativnega vedenja, sociabilnosti, vedenjskih težav in strahu pri UPP. Pri UPP, ki so deležni več specialno-pedagoške pomoči, usmerjene k premagovanju primanjkljajev, se kaže manj strahu in več kreativnosti, v primerjavi s tistimi, ki jim SRP pomagajo v manjšem obsegu. Pri tem pomislimo na dva vzroka: da so UPP, ki so deležni obsežnejše DSP SRP, bolj učno pripravljeni in se zato počutijo manj prestrašene, bolj sproščene pri preverjanju znanja in uporabi kreativnejših poti, ali pa da strah in kreativnost nista merilo oz. kriterij pri usmerjanju in določanju obsega DSP. Če bi želeli preveriti naše domneve, bi potrebovali podatek o pogostosti pojavljanja strahu ob začetku izvajanja DSP in ga primerjati s končnim stanjem. Naprej opazamo, da UPP, ki so deležni večjega obsega pomoči s strani SRP, kažejo statistično pomembno večkrat vedenjske težave in asociabilno vedenje kot tisti, ki so njegove pomoči deležni v manjšem obsegu. Predvidevamo, da je vedenjsko težavnim in manj socialno prilagodljivim UPP dodeljena obsežnejša pomoč SRP.

Ne obstajajo pa statistično pomembne razlike med obsegom specialno-pedagoške pomoči in ostalimi vedenjskimi oblikami: učne spretnosti, motivacija, samostojnost in odprtost UPP. Njihove povprečne vrednosti (M) ne kažejo tendence, da so UPP z manj konstruktivnim vedenjem na teh področjih deležni obsežnejše DSP.

Tabela 23: Povprečne vrednosti (M) vedenjskih oblik glede na obseg DSP predmetnega učitelja

Štev. ur DSP/teden - pred. učit.	Motivacija	Samostojnost	Strah	Kreativnost	Učne spretnosti	Vedenjske težave	Asociabilnost	Odpornost
1 ura	2,92	2,49	3,40	2,07	2,59	2,06	2,33	3,09
2-3 ure	2,92	2,39	3,44	2,02	2,53	2,03	2,29	3,22
4-5 ure	3,08	2,59	3,37	2,15	2,56	2,03	2,29	3,35
6 ali več*	3,33	2,20	5,00	1,00	1,67	1,17	1,29	2,00
P (F-test)	0,425	0,330	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,155

*Opomba: kategorije 6 ali več ur na teden pri interpretaciji ne bomo upoštevali, ker je bil samo 1 UPP s tem obsegom pomoči

Kot statistično pomembne se pokažejo razlike med obsegom učne pomoči predmetnih učiteljev in strahom UPP, njihovo kreativnostjo, učnimi spretnostmi, vedenjskimi težavami in asociabilnostjo. UPP, ki so deležni maksimalne učne pomoči predmetnih učiteljev, najmanj pogosto kažejo strah. Pri individualnih urah jim predmetni učitelji nudijo učno pomoč svojega predmetnega področja in jih dobro pripravijo na preverjanje znanja. Tudi kreativnost je najbolj pogosta pri tistih UPP, ki prejema največ DSP predmetnih učiteljev. Pogosta individualna pomoč predmetnega učitelja, usmerjena na enega učenca, je lahko priložnost tudi za razvijanje kreativnosti na njegovem predmetnem področju. UPP, ki so deležni 1 ure pomoči predmetnega učitelja na teden, kažejo najboljše učne spretnosti. Predvidevamo, da pri njih ne gre za večje učne primanjkljaje, zato jim je bila dodeljena le 1 ura pomoči na teden. Nekoliko manj vedenjskih težav in manjša asociabilnost pri UPP, ki prejema več pomoči predmetnega učitelja, nas napelje na misel, da se s pogostejšo učno pomočjo in ucnim napredkom izboljšuje tudi socialna prilagojenost in manjša vedenjska težavnost.

Med ostalimi vedenjskimi značilnostmi in obsegom pomoči predmetnega učitelja ni statistično pomembnih razlik.

Tabela 24: Povprečne vrednosti (M) vedenjskih oblik glede na obseg DSP razrednega učitelja

Štev. ur DSP/teden - razr. učit.	Motivacija	Samostojnost	Strah	Kreativnost	Učne spretnosti	Vedenjske težave	Asociabilnost	Odprtost
1 ura	3,08	2,47	3,22	2,29	2,78	2,13	2,45	3,28
2-3 ure	2,97	2,46	3,34	2,04	2,57	2,11	2,44	3,11
4-5 ure	2,69	2,25	3,58	1,92	2,50	2,32	2,45	2,94
6 ali več	---	----	----	----	----	----	----	----
P (F-test)	0,378	0,668	0,343	0,086	0,238	0,483	0,908	0,291

Ne obstajajo statistično pomembne razlike med vedenjskimi oblikami glede na obseg pomoči razrednega učitelja. To pomeni, da se glede na obseg DSP razrednega učitelja konstruktivnost vedenjskih oblik pri UPP ne spreminja. Mogoče to lahko pojasnimo z zgodnjim odkrivanjem in usmerjanjem UPP. Menimo, da imajo učenci, ki dobijo DSP že na razredni stopnji, izrazite težave, ki se kažejo že zelo zgodaj in jim individualni pouk razrednih učiteljev ponavadi ne koristi. Gre za obdobje začetnega opismenjevanja, pri čemer razredni učitelji uporabljajo predpisane, naučene načine opismenjevanja. Ti otroci pa imajo drugačne zahteve in potrebujejo alternativne načine in drugačne pristope.

Tabela 25: Povprečne vrednosti (M) vedenjskih oblik glede na obseg DSP psihologa

Štev. ur DSP/teden psiholog	Motivacija	Samostojnost	Strah	Kreativnost	Učne spretnosti	Vedenjske težave	Asociabilnost	Odprtost
1 ura	2,86	2,45	3,42	2,21	2,60	2,51	2,75	3,15
2-3 ure	3,03	2,56	2,76	2,75	3,17	2,76	2,88	3,35
4-5 ure	2,83	2,10	3,78	1,75	2,83	2,78	2,95	2,75
6 ali več	---	----	----	----	----	----	----	----
P (F-test)	0,833	0,698	0,006	0,005	0,015	0,014	0,049	0,617

Statistično pomembne razlike glede na obseg DSP psihologa se kažejo pri naslednjih vedenjskih področjih: strah, kreativnost, vedenjske težave, asociabilnost in učne spretnosti. Tisti UPP, ki so deležni maksimalne in minimalne pomoči psihologa, najpogosteje izražajo strah, so najmanjkrat kreativni in manj učno spretni. UPP s takšnim vedenjem potrebujejo največ psihološke pomoči, hkrati pa tisti UPP, ki prejemajo najmanj tovrstne pomoči, ostajajo prestrašeni, nekretni in učno manj spretni. Pri večji količini pomoči psihologa se kažejo pogostejše vedenjske težave in

asociabilnost. Verjetno vedenjsko in socialno težavnejši UPP dobijo večji obseg pomoči psihologa, ki je namenjena obravnavi omenjenih težav.

Tabela 26: Povprečne vrednosti (M) vedenjskih oblik glede na obseg DSP socialnega pedagoga

Štev. ur DSP/teden - soc. ped.	Motivacija	Samostojnost	Strah	Kreativnost	Učne spretnosti	Vedenjske težave	Asociabilnost	Odprtost
1 ura	3,05	2,50	3,22	2,35	2,67	2,22	2,54	3,26
2-3 ure	2,83	2,29	3,27	2,53	2,83	2,76	3,03	3,23
4-5 ure	2,81	2,48	3,00	2,92	3,25	2,75	3,08	2,64
6 ali več	----	----	----	----	----	----	----	----
P (F-test)	0,013	0,272	0,712	0,000	0,051	0,000	0,000	0,402

DSP je izvajalo 117 socialnih pedagogov. Statistično pomembne razlike se kažejo med obsegom pomoči in naslednjimi vedenjskimi oblikami: motivacija, kreativno vedenje, vedenjske težave in asociabilnost. UPP, ki kažejo manjšo motivacijo, večje vedenjske težave in asociabilnost ter so bolj kreativni, so deležni bolj obsežne DSP socialnega pedagoga. Vedenjske težave, asociabilnost in nemotiviranost so pogostejše pri UPP z večjim obsegom pomoči socialnega pedagoga. Ravno to so področja, za katera so usposobljeni tudi socialni pedagogi, zato je večji obseg njihove pomoči namenjen učencem z večjimi težavami na teh področjih.

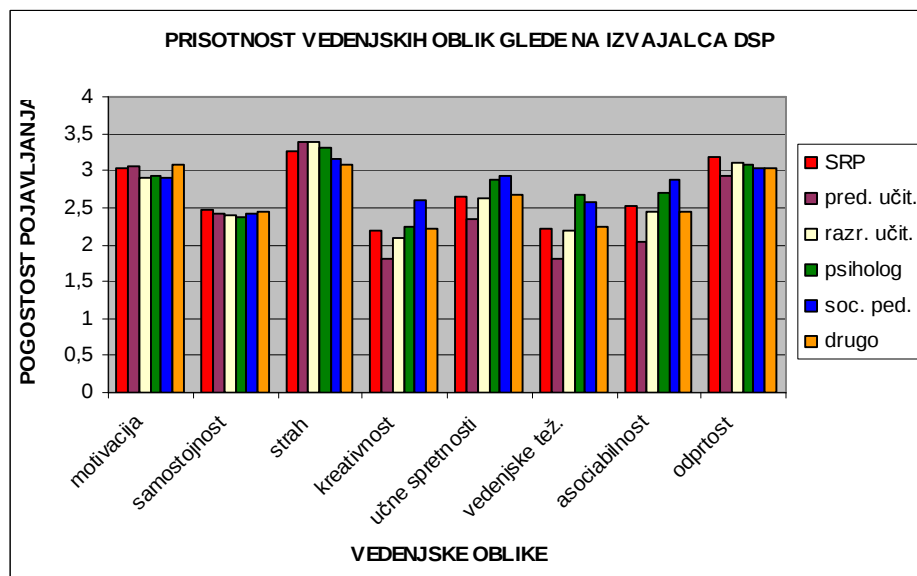
Tabela 27: Povprečne vrednosti (M) vedenjskih oblik glede na obseg drugih izvajalcev DSP

Štev. ur DSP/teden - drugo	Motivacija	Samostojnost	Strah	Kreativnost	Učne spretnosti	Vedenjske težave	Asociabilnost	Odprtost
1 ura	2,90	2,34	3,01	2,23	2,76	2,29	2,47	3,22
2-3 ure	3,07	2,52	3,01	2,27	2,76	2,22	2,55	2,97
4-5 ure	3,33	2,33	3,22	2,00	2,39	2,17	2,20	2,92
6 ali več	3,07	2,57	3,07	2,39	2,88	2,28	2,53	3,05
P (F-test)	0,617	0,603	0,006	0,780	0,456	0,966	0,883	0,305

Med drugo osebje sodi 107 oseb različnih specialnosti oz. poklicev: logopedi, socialni delavci, gimnazijski maturanti, študenti različnih smeri. Ti nudijo DSP in tudi občasno ali stalno fizično pomoč v okviru vzgojnega oz. izobraževalnega programa. Pogosto gre za zunanje sodelavce. Edina statistično pomembna razlika se pokaže med obsegom njihove pomoči in pogostostjo strahu, ki je večji pri tistih UPP, ki sprejemajo več njihove DSP. Iz izkušenj sklepam, da učenci, ki ne zaupajo

vase, ki se bojijo ocenjevanja in niso sproščeni, potrebujejo podporo nekoga, ki ni zelo »šolsko« usmerjen. Zato jim je dodeljena tovrstna pomoč.

Pri ugotavljanju razlik v pogostosti pojavljanja vedenjskih oblik glede na izvajalce DSP lahko primerjamo le povprečne vrednosti (M) (te so prikazane v tabelah 22-27 in združene v grafu 7). Analize, ki bi pokazala statistično pomembnost razlik, ne izvedemo, ker je lahko učenec deležen pomoči večih izvajalcev. V nadaljevanju so prikazane aritmetične sredine po posameznih vedenjskih oblikah glede na izvajalce pomoči (graf 7).



Graf 7: Povprečne vrednosti vedenjskih oblik (M) glede na izvajalca DSP pri UPP

V primerjavi z ostalimi izvajalci DSP iz povprečnih vrednosti (M) ne moremo trditi, da so UPP, ki pogosteje izražajo konstruktivne vedenjske značilnosti, deležni DSP SRP. Vidimo, da vsi izvajalci nudijo pomoč učencem s podobnim vedenjskim vzorcem. Od vseh izvajalcev najbolj izstopajo predmetni učitelji, ki nudijo pomoč UPP z manj izraženo kreativnostjo, manjšo učno spretnostjo, vendar hkrati z manj vedenjskimi in asociabilnimi težavami.

Verifikacija hipoteze in sklep

H5, ki pravi, da so obsežnejše DSP deležni UPP, ki kažejo več manj konstruktivnih vedenjskih značilnosti, lahko **potrdimo le za nekatere vedenjske oblike in nekatere izvajalce pomoči**. UPP, ki najpogosteje kažejo vedenjske težave in so najbolj asociabilni, so deležni obsežnejše pomoči SRP, psihologa in socialnega pedagoga. Menimo, da se komisije pri usmerjanju vedenjsko oz. socialno težavnih učencev odločajo za obsežnejšo pomoč omenjenih izvajalcev. Rezultati kažejo, da obsežnejša psihološka pomoč sovпада tudi s slabše izraženo kreativnostjo in večjim strahom, kar je glede na njihovo strokovno področje tudi smiselno. Socialni pedagogi nudijo najobsežnejšo

pomoč tudi nizko motiviranim UPP in se tudi v praksi trudijo pritegniti učence k šolskem delu in obveznostim. Obseg pomoči predmetnih učiteljev je kot pričakovano največji pri učencih s težavami pri učenju in učnih spretnostih. Obseg pomoči razrednih učiteljev se statistično pomembno ne poveže s pogostostjo pojavljanja nobene od vedenjskih oblik.

H6 pravi, da so UPP, ki bolj pogosto izražajo konstruktivne vedenjske značilnosti deležni DSP SRP. Primerjali smo povprečne vrednosti vseh vedenjskih oblik za posamezne izvajalce, in na osnovi primerjave hipoteze **ne moremo potrditi**. Ne moremo govoriti o večjih razlikah med izvajalci DSP glede vedenjskega funkcioniranja UPP, ob tem se sprašujemo, ali se pri dodeljevanju izvajalcev DSP ne upoštevajo dovolj posebne potrebe UPP.

H7: Učitelji svoje delo z UPP ocenjujejo kot neuspešno

Učitelji so lastno uspešnost pri delu z izbranim UPP ocenjevali na 5-stopenjski lestvici, od zelo neuspešno do zelo uspešno. Rezultati so prikazani v tabeli 28.

Tabela 28: Število (f) in odstotek (f%) ocene lastne uspešnosti dela učiteljev z UPP

Uspešnost vašega dela z UPP:	f	f(%)	Valid. %	Kumulat. %
zelo neuspešno	14	1,1	1,3	1,3
pretežno neuspešno	106	8,7	10,2	11,5
uspešno	474	38,9	45,6	57,2
pretežno uspešno	364	29,9	35,0	92,2
zelo uspešno	81	6,7	7,8	100,0
Skupaj	1039	85,3	100,0	
Manjkajoči odgovori	179	14,7		
Skupaj	1218	100,0		

$M = 3,38; \sigma = 0,822$

Če izvzamemo manjkajoče odgovore, skoraj polovica vseh učiteljev (45,6 %) ocenjuje svoje delo z UPP v razredu kot uspešno, dobra tretjina pa kot pretežno uspešno (35 %). Le majhen odstotek učiteljev meni, da je pri delu z UPP zelo neuspešna (1,3 %), pretežno neuspešna (10,2 %), ali zelo uspešna (7,8 %). Večina svoje delo ocenjuje kot uspešno oz. pretežno uspešno. Torej le 11,5 % učiteljev zase meni, da so pri delu z UPP neuspešni. Vsi ostali se imajo vsaj za uspešne, če že ne zelo uspešne. Rezultati kažejo na precejšnje zaupanje učiteljev v svoje delo z UPP. Rezultati ne sovpadajo z raziskavo Peček in Lesar (2006), ki sta ugotovili, da se polovica slovenskih učiteljev ne čuti usposobljene za poučevanje UPP, medtem ko rezultati Svetovalnega centra (Magajna idr., 2005) kažejo dokaj pozitivno mnenje šolskih strokovnih delavcev o lastni uspešnosti pri delu z učenci z učnimi težavami.

Vprašanje je mogoče postavljeno tako, da daje preveč socialno zaželenih odgovorov in optimistične rezultate, ki niso odraz realnega stanja. Potrebna bi bila podrobnejša raziskava ali preoblikovanje zastavljenih vprašanj, ki bi dali bolj objektivne odgovore.

Pogledamo ocene uspešnosti učiteljev glede na kategorijo UPP (tabela 29) ter s post hoc analizo preverimo, med katerimi skupinami so razlike statistično pomembne (priloga 2).

Tabela 29: Povprečne vrednosti ocen uspešnosti dela s posameznimi kategorijami UPP

Kategorija UPP	N	M	σ
PPPU	655	3,35	0,771
MDR	19	3,42	0,838
SL	19	3,74	0,991
GL	55	3,75	0,996
GJM	41	3,46	0,89
GIB	40	3,80	0,853
DB	41	3,44	0,838
ČVM	156	3,19	0,856
Skupaj	1026	3,38	0,820

P=0,000 (F-test, analiza variance)

Aritmetične sredine (M) kažejo, da se učitelji najbolj uspešne počutijo pri delu z gibalno oviranimi, gluhi in naglušnimi, slepimi in slabovidnimi – ravno pri tistih kategorijah UPP, ki kažejo najbolj konstruktivno vedenje. Podobno kot kažejo druge raziskave (Magajna idr., 2005; Poulou in Norwich, 2000) se tudi v naši najmanj uspešne učitelji počutijo pri delu z učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Manj uspešne se počutijo tudi pri delu z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Magajna s sodelavci (2005) pa ugotavlja največjo oceno uspešnosti učiteljev ravno pri delu z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Standardna deviacija kaže na podobne odklone pri vseh vedenjskih oblikah.

Ugotavljamo, da obstajajo statistično pomembne razlike med kategorijami UPP glede uspešnosti dela učiteljev. Post hoc test (priloga 2) nam pokaže, da so statistično pomembne razlike med učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, gluhi in naglušni ($P=0,015$) ter gibalno ovirani ($P=0,019$). Statistično pomembne razlike obstajajo tudi med učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v primerjavi z gluhi in naglušni ($P=0,000$) ter gibalno ovirani ($P=0,001$). Učitelji sebe ocenjujejo kot uspešnejše pri delu z gluhi in naglušni ter gibalno ovirani v primerjavi z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja oz. učenci s

čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Glede na ugotovljeno bolj konstruktivno vedenje gluhih in naglušnih ter gibalno oviranih učencev in učiteljevo uspešnost pri delu z njimi sklepamo, da učitelji pri delu z njimi niso preobremenjeni, kar ne moremo trditi za učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Verifikacija hipoteze in sklep

Hipoteze 7, da učitelji svoje delo z UPP ocenjujejo kot neuspešno, **ne moremo sprejeti**, saj se učitelji pri svojem delu z UPP pretežno ocenjujejo kot uspešne, še posebej pri učencih s slušnimi in gibalnimi okvarami. Ti se statistično pomembno razlikujejo od učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Slednji dve skupini se manj konstruktivno vedejo predvsem na področju motivacije in samostojnosti, kar je za učiteljevo delo zelo težavno. Tudi prejšnje raziskave dokazujejo, da se učitelji počutijo manj uspešne pri delu z UPP, ki imajo nižjo motivacijo (Magajna idr., 2005; Škufca, 2004).

H8: najpomembnejši dejavnik, ki vpliva na potek dela z UPP je po mnenju učiteljev učenec sam

Želimo preveriti vpliv različnih dejavnikov na potek dela z UPP. Ti dejavniki zajemajo različno vlogo UPP, sošolcev, učiteljev, staršev, svetovalne službe, kot tudi medsebojno sodelovanje. Trditve izberemo glede na trenutno situacijo in jih dopolnimo ob izvedbi pilotske raziskave. Učitelji jih ocenjujejo na 5-stopenjski lestvici od 1 (sploh ni vplivalo) do 5 (bilo najbolj odločilno).

Tabela 30: Povprečne vrednosti (M) vplivov na potek dela z UPP

V kolišni meri spodnji načini vplivajo na potek dela s tem učencem?	N	M	σ	K.A.	K.S.
Odnos, ki sem ga vzpostavil/-a z učencem/-ko	1035	4,04	,764	-0,663	0,686
Usklajenost vseh sodelujočih-učitelj, starš, svetov. del.	1028	4,02	,857	-0,805	0,536
Trud, ki sem ga vložil/-a v delo z njim/njo	1033	3,86	,719	-0,520	0,688
Dodatna pomoč individualnega učitelja/-ice	1019	3,84	,857	-0,896	1,191
Moje pedagoške izkušnje in znanje	1033	3,71	,696	-0,577	0,785
Redna skrb staršev za otrokovo šolanje, vedenje	1029	3,67	1,033	-0,775	0,113
Učenčeva lastna motivacija za delo	1027	3,67	1,117	-0,762	-0,179
Strpnost sošolcev do tega učenca/-ke	1031	3,54	,874	-0,721	0,414
Nova znanja, ki sem jih pridobil/-a o delu s temi učenci	1025	3,54	,816	-0,591	0,606
Vključitev svetovalne službe v delo z učencem/-ko	1026	3,51	,935	-0,701	0,239
Nove oblike poučevanja, ki sem jih vpeljal/-a	1027	3,48	,794	-0,297	0,055
Učenčeva zavzetost in njegova skrb za šolsko delo	1030	3,46	1,130	-0,458	-0,604
Redni stiki in sodelovanje s starši učenca/-ke	1033	3,28	1,109	-0,562	-0,532
Moje prejšnje izkušnje dela z usmerjenimi učenci	1012	3,15	1,042	-0,493	-0,448

Aritmetične sredine kažejo, da nobena trditev ne izstopa, nobeni postavki učitelji ne pripisujejo malo vpliva, kot tudi nobene ne jemljejo kot odločilne pri delu z UPP. Vsi vplivi se jim zdijo pomembni in menijo, da vsaj delno, če že ne pomembno, vplivajo na potek dela z UPP. Podobne ocene učiteljev nam dokazuje prevladujoča leptokurtična porazdelitev. Še posebej se enotnost učiteljev kaže pri višjem ocenjevanju vpliva dodatne pomoči individualnega učitelja. Tudi v praksi se individualna DSP pokaže kot pomemben dejavnik napredka UPP. Distribucije kažejo na levo asimetrično porazdelitev, ki je posledica prevladujočega višjega ocenjevanja trditev. Obstaja verjetnost, da so trditve postavljene preveč sugestivno in so učitelji dajali socialno zaželeno odgovore. Zato bi tovrstno hipotezo verjetno bolje preverili z vprašanji odprtega tipa, kjer bi imeli učitelji možnost samostojnega navajanja dejavnikov.

Aritmetične sredine kažejo, da učitelji največjo pomembnost pripisujejo odnosu, ki ga vzpostavijo z UPP ($M=4,04$). Delo po njihovem mnenju najbolje poteka, če imajo dober odnos z UPP. Zavedajo se tudi pomembnosti usklajenosti vseh sodelujočih ($M=4,02$), vpliva lastnega truda ($M=3,86$) in znanja, kot tudi dela individualnih učiteljev v pocusu poučevanja UPP ($M=3,84$). S tem učitelji sebe postavijo kot pomemben dejavnik pri delu z UPP. Kljub temu da učitelji ne izključujejo pomembnosti vpliva samega UPP na potek dela, ga ne izpostavljajo kot najpomembnejšega in ne prelagajo večine odgovornosti nanj. Prejšnje raziskave (Novljan idr., 2004; Peček in Lesar, 2006) kažejo, da je po mnenju učiteljev najpomembnejši dejavnik za uspešnost UPP v razredu stopnja in narava motnje in krivdo za lastni neuspeh v največji meri pripišejo kar učencu (šele nato veščinam, sodelovanju, metodam dela). Učenčevo lastno motivacijo ($M=3,67$) ter njegovo zavzetost in skrb za šolsko delo ($3,46$) učitelji (v naši raziskavi) ne izpostavijo kot najpomembnejše pri delu, kar je spodbuden podatek, saj učitelji večinoma ne prelagajo odgovornosti na UPP, ampak jo prevzamejo tudi sami (še vedno pa menijo, da je vpliv učenca na potek dela pomemben).

Najmanjši vpliv, vendar še vedno pomemben, pripisujejo lastnim prejšnjim izkušnjam z usmerjenimi učenci ($M=3,15$). Bolj kot to se jim zdi pomemben trenuten odnos in konkretno delo z njim. Ali to pomeni, da se situacija spreminja in da učitelji iščejo načine, kako pomagati in poučevati UPP? Ali potrebujejo več lastnih izkušenj z UPP, saj se jim pedagoške izkušnje in znanje zdijo dragocene in jim pripisujejo pomemben vpliv.

Verifikacija hipoteze in sklep

Hipoteze 8 ne moremo sprejeti, saj po mnenju učiteljev učenec ni najpomembnejši dejavnik, ki bi vplival na potek dela. Ta ugotovitev je spodbudna, saj se učitelji začenjajo zavedati, da so tudi sami

odgovorni za uspešnost dela in odgovornosti ne prelagajo na učence. Kot najpomembnejši dejavnik navajajo odnos z UPP, najbolj pa so si enotni v poudarjanju pomena individualne pomoči.

H9: Učno uspešnejši UPP izražajo več konstruktivnih oblik vedenja

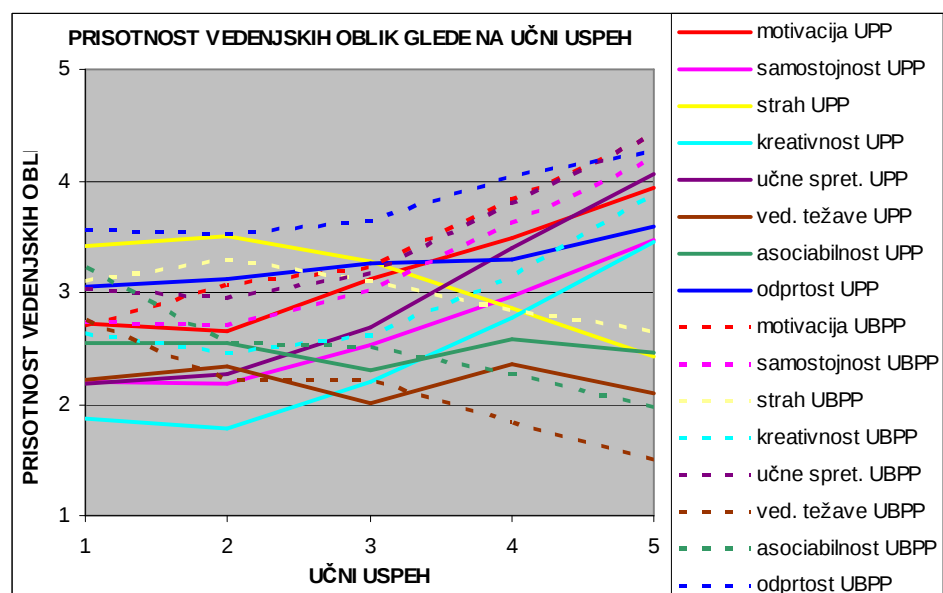
Učitelji navajajo splošni učni uspeh (številčno oceno) za UPP in uspeh njegovega vrstnika brez posebnih potreb tistega razreda, ko so ju nazadnje poučevali. Opisne ocene iz 1. vzgojno-izobraževalnega obdobja prevedejo v številčne. Najprej primerjamo splošni učni uspeh UPP in UBPP in s pomočjo t-testa ugotovimo, ali se aritmetične sredine obeh skupin med seboj statistično pomembno razlikujejo (tabela 31).

Tabela 31: Povprečne vrednosti (*M*) učnega uspeha UPP in UBPP (*t*-test)

	<i>M</i>	<i>N</i>	σ	SE_M
Splošni učni uspeh UPP	2,76	774	0,864	0,031
Splošni učni uspeh UBPP	3,79	774	1,062	0,038
<i>P</i> = 0,000				

Statistična značilnost *t*-testa (tabela 31) kaže, da se splošni učni uspeh UPP statistično pomembno razlikuje od učnega uspeha UBPP. Kot pričakovano, je splošni učni uspeh UBPP boljši od učnega uspeha UPP.

V nadaljevanju prikazujemo povprečne vrednosti za posamezne vedenjske oblike glede na učni uspeh UPP in uspeh UBPP ter naredimo analizo variance za ugotavljanje statistične pomembnosti razlik v vedenjskih oblikah glede na učni uspeh pri UBPP in pri UPP (rezultati so prikazani tabelarno in grafično).



Graf 8: Povprečne vrednosti (*M*) vedenjskih oblik UPP in UBPP glede na učni uspeh

Tabela 32: Povprečne vrednosti (M) vedenjskih oblik glede na učni uspeh UPP in UBPP ter analiza variance (ANOVA)

Učni uspeh		Motivacija	Samostojnost	Strah	Kreativnost	Učne spretnosti	Vedenjske težave	Asociabilnost	Odprtost
Nezadostni	UPP	2,7143	2,1929	3,4138	1,8621	2,1786	2,2143	2,5448	3,0536
	UBPP	2,7037	2,7333	3,1111	2,6296	3,0370	2,7593	3,2250	3,5625
Zadostni	UPP	2,6455	2,1822	3,5032	1,7872	2,2724	2,3386	2,5475	3,1164
	UBPP	3,0781	2,7009	3,2943	2,4554	2,9558	2,2197	2,5554	3,5221
Dobri	UPP	3,1152	2,5374	3,2779	2,2043	2,6847	2,0076	2,3096	3,2563
	UBPP	3,2246	3,0095	3,1010	2,6209	3,1667	2,2164	2,5073	3,6466
Prav dobri	UPP	3,4794	2,9591	2,8539	2,7729	3,3970	2,3652	2,5800	3,2944
	UBPP	3,8348	3,6184	2,8482	3,1348	3,7922	1,8290	2,2614	4,0478
Odlični	UPP	3,9350	3,4683	2,4206	3,4472	4,0569	2,0935	2,4667	3,5952
	UBPP	4,4041	4,1986	2,6509	3,8622	4,4005	1,5119	1,9794	4,2776
Skupaj	UPP	3,0028	2,4810	3,2796	2,1565	2,6565	2,1847	2,4455	3,2173
	UBPP	3,7459	3,5127	2,9144	3,1411	3,7026	1,8884	2,2831	3,9416
P (F-test) ANOVA		UPP	0,003	0,052	0,169	0,160	0,003	0,475	0,326
P (F-test) ANOVA		UBPP	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Statistična značilnost F-testa (tabela 32) kaže, da so razlike v vseh vedenjskih oblikah glede na učni uspeh UBPP statistično pomembne. Iz povprečnih vrednosti (M) ugotavljamo, da učno uspešnejši UBPP bolj pogosto izražajo konstruktivne vedenjske značilnosti v primerjavi z učno manj uspešnimi. Zanimivo je, da je največ manj konstruktivnih vedenjskih značilnosti prisotnih pri učencih z zadostnim uspehom. Ti najpogosteje kažejo strah in so najmanj učno spretni, kreativni, samostojni in odprti. Njihovo vedenjsko funkcioniranje je na omenjenih področjih celo slabše od nezadostnih učencev. Predvidevamo, da je razlog za večji strah in socialno zaprtost v njihovi večji motivaciji v primerjavi z nezadostno ocenjenimi. Kljub slabi učni spretnosti in nekretnosti kažejo večje zanimanje za šolo, pri pouku se trudijo in poslušajo. Ob tem so pogosto nesamostojni in se ob pomoči drugih počutijo varne in uspešne. Za svoj uspeh jim ni vseeno in veliko težo pripisujejo preverjanju znanja oz. ocenjevanju – od tu izvira njihov strah. Omenjene težave lahko vodijo v socialno zaprtost. Njihov uspeh je pogosto »na robu« med negativno in pozitivno oceno, medtem ko so negativno ocenjeni bolj vdani v usodo, se manj trudijo in kažejo manj strahu.

Statistična značilnost F-testa (tabela 32) kaže, da med UPP različnega učnega uspeha obstajajo statistično pomembne razlike pri naslednjih vedenjskih oblikah: motivaciji, učnih spretnostih in odprtosti. Obstajajo statistično pomembne razlike v motivaciji glede na uspeh UPP, in sicer motivacija je pri učno manj uspešnih UPP manjša, pri učno uspešnejših pa boljša. Tudi izkušnje iz

prakse kažejo, da so UPP s slabšimi ocenami pogosto nemotivirani. Kot pričakovano, so tudi spretnosti, potrebne za učenje pri učno uspešnejših UPP boljše. Enako velja za socialno odprtost, ki z učno uspešnostjo narašča.

Zanimajo nas tudi razlike v splošnem učnem uspehu med posameznimi kategorijami UPP. Statistično pomembnost razlik med aritmetičnimi sredinami testiramo z analizo variance in izvedemo post hoc analizo, ki kaže, med katerimi skupinami so statistično pomembne razlike. Analize so prikazane in opisane v nadaljevanju.

Tabela 33: Povprečni učni uspeh (M) po posameznih kategorijah UPP

Kategorija UPP	N	M	σ
PPPU	535	2,48	,684
MDR	15	2,60	,828
SL	17	3,29	1,105
GL	50	3,48	,839
GJM	33	3,03	,918
GIB	34	3,71	,938
DB	34	3,53	1,022
ČVM	119	3,14	,923
Skupaj	837	2,77	,880

P=0,000 (F-test, analiza variance)

Aritmetične sredine (tabela 33) kažejo na najboljši povprečni učni uspeh gibalno oviranih učencev (M=3,71), nato dolgotrajno bolnih (M=3,53) ter gluhih in naglušnih (M=3,48). Najslabši povprečni uspeh kažejo učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (M=2,48) in so glede na učni uspeh slabši celo od učencev z motnjo v duševnem razvoju. Tudi raziskava Peček in Lesar (2008) kaže na najslabši učni uspeh učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, čeprav so jim učitelji najbolj naklonjeni in bi jih v razred najprej sprejeli. Verjetno so učitelji njihove prisotnosti najbolj »navajeni«, saj gre za najpogostejšo kategorijo UPP v ROŠ.

Analiza variance kaže na statistično pomembne razlike med posameznimi kategorijami UPP glede učne uspešnosti. Post hoc analiza po Boferroniju (priloga 3) potrdi, da imajo učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja statistično pomembno najnižji učni uspeh v primerjavi z vsemi kategorijami UPP, razen od učencev z motnjo v duševnem razvoju. Gibalno ovirani učenci pa v učnem uspehu statistično pomembno odstopajo (najboljši povprečni učni uspeh) od večine kategorij UPP, ne pa tudi od slepih in slabovidnih, gluhih in naglušnih ter dolgotrajno bolnih.

Ponovno se pokaže močno odstopanje učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ki dosegajo pomembno slabši učni uspeh v primerjavi z ostalimi kategorijami UPP. Zaskrbljujoče je, da učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja dosegajo v povprečju slabši učni uspeh od učencev z motnjo v duševnem razvoju (čeprav ni statistično pomembnih razlik). Pogosto je slišati mnenje učiteljev, da niso sposobni dosegati učnega programa, zato jim učne zahteve znižujejo in od njih ne zahtevajo višjih standardov znanja, kljub temu da jih pogosto lahko dosegajo. Kaže se neupoštevanje njihovih posebnih potreb.

Verifikacija hipoteze in sklep

Hipotezo 9, ki pravi, da so konstruktivnejše vedenjske oblike prisotne pri učno uspešnejših UPP, **lahko delno potrdimo**, saj se učno uspešnejši statistično pomembno konstruktivneje vedejo le na področju motivacije, učnih spretnosti in odprtosti. Statistično pomembno slabši učni uspeh v primerjavi z ostalimi kategorijami UPP (razen z učenci z motnjo v duševnem razvoju) dosegajo učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Menimo, da so učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja sposobni dosegati višje standarde znanja. Njihove zmožnosti so višje kot njihovi šolski dosežki, zato potrebujejo priložnosti in prilagoditve za izražanje svojega dejanskega znanja. To pogosto dodatno obremeni učitelje, še posebej zaradi številčnosti te skupine UPP v šoli.

H10: Večina UPP ima disciplinske težave in le-te se pri njih pogosto pojavljajo

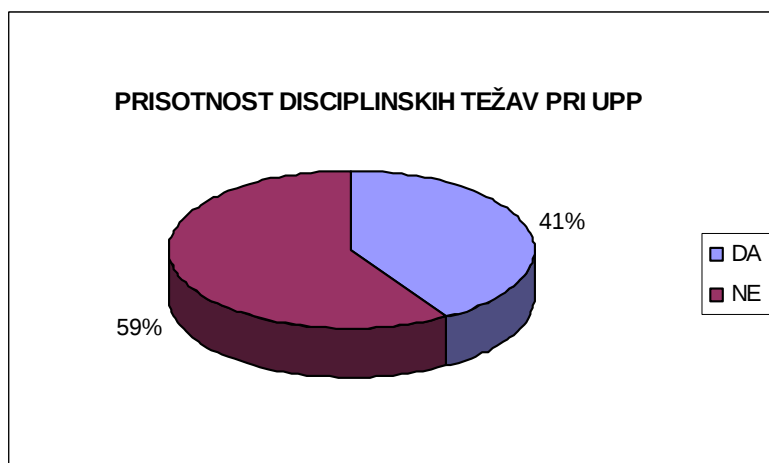
Učitelje sprašujemo:

- ali UPP ima disciplinske težave (prisotnost: da / ne),
- v kolikšni meri se kažejo disciplinske težave pri UPP in UBPP (pogostost pojavljanja) na 5-stopenjski lestvici (nikoli, redko, občasno, pogosto, zelo pogosto).

Rezultati so prikazani v nadaljevanju, posebej za prisotnost in posebej za pogostost pojavljanja disciplinskih težav.

Disciplinske težave – prisotnost

V nadaljevanju prikazujemo prisotnost disciplinskih težav pri vseh UPP, po posameznih kategorijah in po spolu ter rezultate interpretiramo.



Graf 9: Prisotnost disciplinskih težav pri UPP

Na vprašanje, ali so učitelji imeli disciplinske težave z UPP, je odgovorilo 1023 učiteljev, od tega jih večina nima disciplinskih težav (N=599), ostali jih imajo (N=424). Skoraj polovica učiteljev opaza disciplinske težave pri UPP (41 %). Predvidevamo, da so te različno prisotne pri posameznih kategorijah UPP, zato v nadaljevanju pogledamo njihovo prisotnost znotraj posamezne kategorije.

Tabela 34: Prisotnost disciplinskih težav (f) po posameznih kategorijah UPP

Kategorija UPP		Ali UPP ima/je imel disciplinske težave?		Skupaj
		DA	NE	
PPPU	f	236	418	654
	%	36,1%	63,9%	100,0%
MDR	f	6	12	18
	%	33,3%	66,7%	100,0%
SL	f	4	15	19
	%	21,1%	78,9%	100,0%
GL	f	7	48	55
	%	12,7%	87,3%	100,0%
GJM	f	10	31	41
	%	24,4%	75,6%	100,0%
GIB	f	4	37	41
	%	9,8%	90,2%	100,0%
DB	f	16	24	40
	%	40,0%	60,0%	100,0%
ČVM	f	141	14	155
	%	91,0%	9,0%	100,0%
Skupaj	f	424	599	1023
	%	41,4%	58,6%	100,0%

Tabela 34 kaže, da v največjem številu disciplinske težave v šolah povzročajo učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (f=236), saj gre za najštevilčnejšo skupino UPP, vendar je prisotnost disciplinskih težav pri tej kategoriji otrok (36 %) manjša od skupnega povprečja. Disciplinske težave so najbolj prisotne pri učencih s čustvenimi in vedenjskimi

motnjami, saj večina (91 %) učencev s čustvenimi in vedenjskimi motnjami po mnenju učiteljev kaže disciplinske težave. Verjetno so jih učitelji glede na te tudi klasificirali v omenjeno kategorijo. Glede na posebnosti te skupine UPP in prejšnje raziskave, so rezultati pričakovani. Disciplinske težave so po mnenju učiteljev najmanj prisotne pri gibalno oviranih, gluhih in naglušnih ter slepih in slabovidnih učencih. Zanimivo je, da imajo učitelji pri 40 % dolgotrajno bolnih učencev disciplinske težave, kar v primerjavi z ostalimi predstavlja velik delež. Ob tem pomislimo na psihoreaktivna stanja pri soočanju z boleznijo, ki se lahko pojavlja tudi v obliki disciplinskih težav v šoli.

Tabela 35: Primerjava prisotnosti (f) disciplinskih težav glede na spol UPP

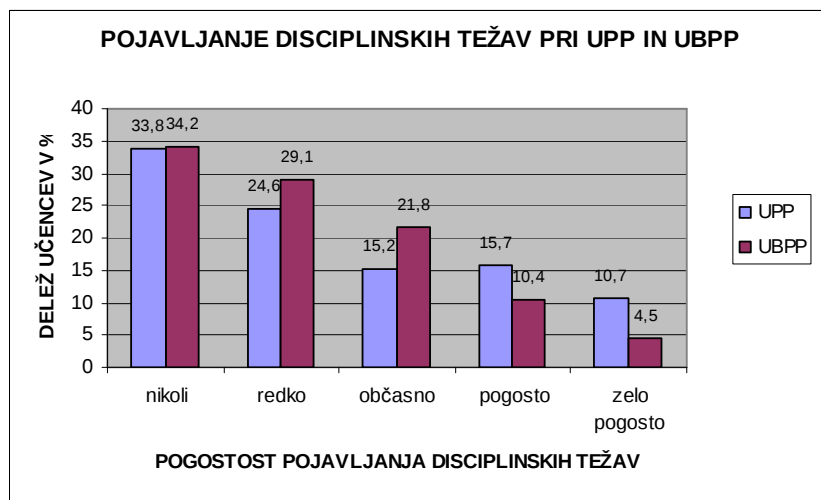
	Spol	DA (f)	NE (f)
Ima disciplinske težave	Deklice	46	259
	Dečki	378	340

P=0,000

Deklice se statistično pomembno razlikujejo od dečkov v prisotnosti pojavljanja disciplinskih težav. Te se po mnenju učiteljev manjkrat pojavljajo pri deklicah kot pri dečkih (tabela 35). Podobno potrjuje H4, da dečki kažejo statistično pomembno več vedenjskih težav od deklic.

Disciplinske težave – pogostost pojavljanja

Prikažemo in primerjamo pogostost pojavljanja disciplinskih težav pri UPP in UBPP (graf 10, tabela 36) ter ugotavljamo razlike med posameznimi kategorijami (tabela 37, priloga 4).



Graf 10: Pogostost pojavljanja (f%) disciplinskih težav pri UPP in UBPP

Iz podatkov (graf 10) vidimo, da dobra tretjina učiteljev (33,8 %) z UPP nikoli ni imela disciplinskih težav, več kot polovica (58,4 %) jih meni, da so disciplinske težave pri UPP prisotne redko ali nikoli, manj jih meni, da so pogoste (15,7 %), najmanj pa, da so zelo pogoste (10,7 %).

Menimo, da odstotek učiteljev (59 %), ki nimajo disciplinskih težav z UPP (graf 9), predstavlja tiste učitelje (58,4 %), ki ocenjujejo, da se težave pri UPP ne pojavljajo ali se pojavljajo redko (graf 10). Podobno kot pri UPP tudi pri UBPP večina učiteljev meni, da so disciplinske težave redke, ali pa jih ni.

Pogledamo še razliko med UPP in UBPP.

Tabela 36: Pogostost pojavljanja disciplinskih težav (f) pri UPP in UBPP (t-test)

Pogostost pojavljanja disciplinskih težav	f	Min	Max	M	σ	K.A.	K.S.
UPP	1051	1	5	2,48	1,369	,494	,076
UBPP	1006	1	5	2,22	1,155	,674	,077
P (t-test)=0,000							

S t-testom preverimo statistično značilnost razlik povprečij med UPP in UBPP in ugotovimo, da med njimi obstajajo statistično pomembne razlike v pogostosti pojavljanja disciplinskih težav, pri čemer so le-te pogostejše pri UPP. Čeprav povprečje (2,5) vsebinsko nakazuje na redke/občasne disciplinske težave pri UPP, nam standardni odklon (1,4) kaže na odstopanja med posamezniki. Zato smo v nadaljevanju naredili primerjavo po kategorijah UPP glede pojavnosti disciplinskih težav (tabela 37).

Tabela 37: Pogostost pojavljanja disciplinskih težav (f) po posameznih kategorijah UPP

Kategorija UPP	f	M	σ
PPPU	648	2,30	1,266
MDR	19	2,00	1,000
SL	19	1,37	0,684
GL	55	1,65	0,865
GJM	41	2,10	1,114
GIB	40	1,55	0,876
DB	41	2,49	1,485
ČVM	156	3,99	1,006
Skupaj	1019	2,48	1,370
P=0,000			

Statistična signifikantnost F-testa kaže, da obstajajo statistično pomembne razlike med določenimi kategorijami UPP v pojavljanju disciplinskih težav. Disciplinske težave se najpogosteje kažejo pri

učencih s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ($M=3,99$). Upoštevati moramo, da ti rezultati niso odraz povsem realnega stanja, saj so učitelji vse preveč učencev razvrstili v to kategorijo, kar pomeni, da pri tem niso upoštevali odločbe o usmeritvi, ampak so razvrščali po svojem kriteriju, ki je po vsej verjetnosti ravno pojavljanje disciplinskih težav. Po pogostosti pojavljanja disciplinskih težav sledijo dolgotrajno bolni učenci ($M=2,49$), učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ($M=2,30$), nato z govorno-jezikovnimi motnjami ($M=2,10$). Slepí in slabovidni ($M=1,37$), gibalno ovirani ($M=1,55$) ter gluhi in naglušni učenci ($M=1,65$) manj pogosto izražajo disciplinske težave.

Ne preseneča nas, da tiste kategorije UPP, pri katerih so disciplinske težave najbolj prisotne (učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, dolgotrajno bolni), jih hkrati tudi najpogosteje izražajo in obratno.

Post hoc analiza pokaže, med katerimi kategorijami UPP so razlike (priloga 4). Statistično pomembne razlike v pogostosti pojavljanja disciplinskih težav se pokažejo med učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter vsemi ostalimi kategorijami UPP. Dolgotrajno bolni učenci in učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja se po pogostosti pojavljanja disciplinskih težav razlikujejo tudi od kategorije slepih in slabovidnih, gluhih in naglušnih ter gibalno oviranih učencev, in sicer učitelji pri njih opažajo pogostejše disciplinske težave. Praksa in teorija pritrjujeta ugotovitvam, da se pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja lahko zaradi učnih težav sekundarno pojavijo tudi vedenjske in/ali čustvene težave.

Zdi se nam nenavadno, da se disciplinske težave opažajo pri tako velikem številu (40%) dolgotrajno bolnih učencev (tabela 34) in tako pogosto (tabela 37). Zaradi pomanjkanja lastnih izkušenj in neraziskanega področja za omenjeno kategorijo UPP smo se odločili ugotovitve dodatno pojasniti in podkrepiti s našimi kvalitativnimi podatki, ki zajemajo opise disciplinskih težav učiteljev za to kategorijo UPP. Glede na izbran kriterij (dolgotrajno bolni učenci) v programu GABEK ugotovimo, da učitelji pri njih navajajo največkrat fizično nasilje (8 učiteljev), motnje prekinjanja pouka (6 učiteljev), kljubovanje avtoriteti in kršenje pravil (5 učiteljev), verbalno nasilje do učencev (4 učiteljev), v manjši meri pa tudi nemoč, nemirnost, egocentričnost, klovnovsko vedenje, nepredvidljivost ipd. Vidimo, da je bolj prisotno navzven izraženo vedenje. Široka paleta ugotovljenih disciplinskih težav ter njihovo pogosto pojavljanje napeljuje na njihovo posledično vlogo pri soočanju z lastno boleznijo.

Verifikacija hipoteze in sklep

Hipoteze 10, da ima večina UPP disciplinske težave in se le-te pri njih pogosto pojavljajo, ne moremo sprejeti v prvi točki, saj se disciplinske težave kažejo le pri 41 % UPP. Prav tako ne moremo trditi, da se disciplinske težave pri UPP pogosto pojavljajo, saj več kot polovica učiteljev meni, da se ne pojavljajo nikoli ali zelo redko. **Hipoteze 10 zato ne potrdimo**. Hipotezo lahko sprejmemo le za kategorijo učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami, saj ima kar 91 % vseh po mnenju učiteljev disciplinske težave. Le-te se pri njih tudi najbolj pogosto pojavljajo v primerjavi z vsemi ostalimi kategorijami UPP (gre za statistično pomembne razlike). Po pogostosti pojavljanja jim sledijo dolgotrajno bolni učenci in učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ki se statistično pomembno razlikujejo od večine ostalih kategorij UPP. Pri teh dveh skupinah pojasnjujemo disciplinske težave kot sekundarno posledico soočanja z boleznijo (pri prvih) in učnim neuspehom (pri drugih).

H11: Učitelji opažajo pri UPP širok spekter disciplinskih težav

Učitelje prosimo, naj opišejo disciplinske težave pri izbranem UPP. En učiteljev opis disciplinskih težav predstavlja eno enoto, izjavo. Na podlagi njihovih opisov izluščimo osnovne, ključne pojme, ki predstavljajo naše izhodišče za obdelavo in interpretacijo. Pri izbiri ključnih pojmov se opiramo na teoretične osnove in tvorimo kategorije. Predstavimo pogostost pojavljanja in povezanost ključnih pojmov. Ločimo eksternalizirano in internalizirano vedenje ter rezultate interpretiramo.

Osnovna statistika in ključni pojmi

Tabela 38: Število enot (izjav), ključnih pojmov in njihovih povezav za disciplinske težave

	Enote (izjave)
Število	1037
Ključni pojmi	21
Povezave med ključnimi pojmi	231.854

V 1037 enotah (enota predstavlja učiteljev odgovor na vprašanje) smo izluščili 21 ključnih pojmov v zvezi z disciplinskimi težavami, med katerimi je 231.854 povezav. Število UPP za katere so učitelji odgovarjali (N), ključni pojmi in pogostost njihovega pojavljanja (f), so prikazani v tabeli 39. f(%) pri posameznih kategorijah predstavlja delež glede na število učencev v posamezni kategoriji UPP.

Tabela 39: Pogostost pojavljanja ključnih pojmov pri navajanju disciplinskih težav UPP

	SKUPAJ UPP N=1037		KATEGORIJE UPP							
	f	%	PPPU N=660 f(%)	MDR N=19 f(%)	SL N=19 f(%)	GL N=56 f(%)	GJM N=42 f(%)	GIB N=42 f(%)	DB N=41 f(%)	ČVM N=158 f(%)
KLJUČNI POJMI za disciplinske težave:										
ni jih	622	60,0	64,2	73,7	79,0	85,7	76,2	90,5	61,0	15,2
motenje, prekinjanja pouka	170	16,4	14,2	10,5	5,3	3,6	7,1		14,6	39,2
fizično nasilje do učencev	116	11,2	8,6	5,3		1,8	2,4	2,4	19,5	29,7
verbalno nasilje do učencev	101	9,7	7,4	5,3		1,8	4,8	7,1	9,8	25,9
kljubovanje učitelju, pravilom	96	9,3	8,6		5,3	3,6	2,4	2,4	12,2	18,4
ne dela pri pouku ali doma	86	8,3	8,0	5,3	5,3	5,4	9,5		2,4	14,6
nemiren	61	5,9	4,5	10,5	10,5	1,8	4,8		4,9	13,9
konflikti z učenci	48	4,6	5,5					2,4	7,3	5,1
verbalno nasilje do učitelja	38	3,7	3,5							9,5
nepredvidljivost	37	3,6	2,7	10,5			2,4		7,3	8,2
nemoralno vedenje	29	2,8	2,7					2,4		6,3
povzročanje materialne škode	26	2,5	2,1						4,9	6,3
izostajanje od pouka	24	2,3	2,7							3,8
klovnovsko vedenje	16	1,5	1,5		5,3				2,4	2,5
nemoč	14	1,4	1,0			5,4		2,4	4,9	1,3
egocentričnost	11	1,1	1,1			3,6	2,4		2,4	
fizično nasilje do učitelja	7	0,7	0,8							1,3
konflikti z učitelji	6	0,6	0,8							0,6
nesamostojnost	6	0,6	0,6				2,4			0,6
avtoagresija	5	0,5	0,3	5,3						1,3
zaprtost vase	3	0,3	0,5							

Rezultati kažejo, da več kot polovica učiteljev (60 %) ne opisuje disciplinskih težav pri UPP, kar sovпада s kvantitativno pridobljenimi podatki (graf 9), da 59 % učiteljev nima disciplinskih težav z UPP. Ostalih 415 učiteljev kot najpogostejšo disciplinsko težavo UPP navaja motenje in prekinjanja pouka (16,4 %), pri čemer navajajo: sprehajanje po razredu med poukom, glasno govorjenje in klepetanje, guganje na stolu in neumestni komentarji. Pogosto med disciplinske težave uvrščajo tudi fizično (11,2 %) in verbalno nasilje (9,7 %) do drugih učencev. 9,3 % jih meni, da učiteljem kljubujejo (ignoriranje učitelja, pregovarjanje, odgovarjanje, neposlušnost). Kot pogosto disciplinsko težavo navajajo nedelo in nesodelovanje pri pouku (8,3 %), fizični nemir (5,9 %), konflikte z učenci (4,6 %). Manjkrat omenjajo konflikte in nasilje do učitelja. Vidimo, da UPP najpogosteje kršijo disciplino z vedenji, s katerimi motijo pouk. Podobne izsledke dajo tudi druge raziskave pri UBPP (Discipline ..., 1989; Pšunder, 2003; Tully in Hwang Chiu, 1995).

Spošni trend

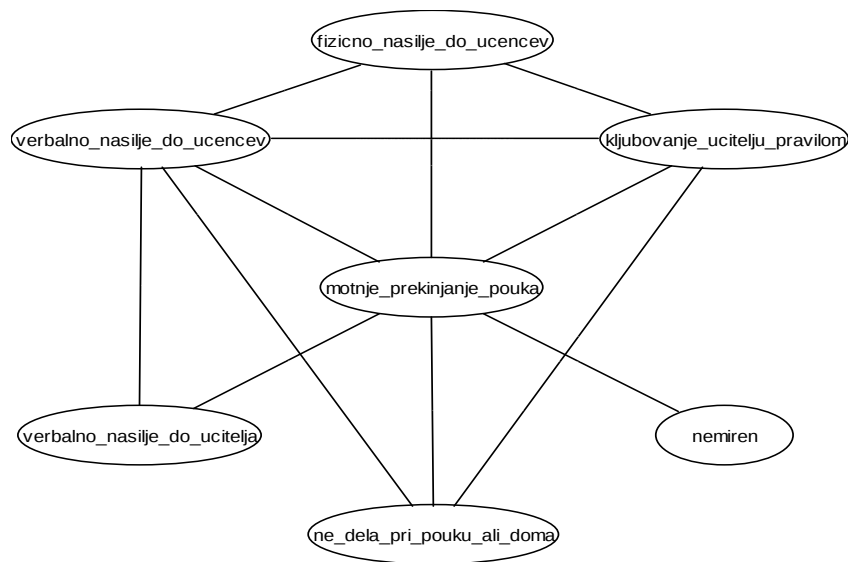
Izjava učitelja, ki ima največ (582) povezav ključnih pojmov z drugimi in kaže nek splošen trend: *Nasilen do sošolcev – fizično in verbalno, moti pouk, ne more biti pri miru, slaba pozornost in koncentracija, ne upošteva pravil in navodil avtoritete.*

Učiteljeva izjava zajema vse pogostejše disciplinske težave: motenje pouka, nasilje so sošolcev, nemir in kljubovanje.

Oblikovanje asociacijskih diagramov

Želimo ugotoviti, kateri ključni pojmi so povezani med sabo in koliko. Če za kriterij vzamemo, da nam pokaže le tiste pojme, med katerimi je vsaj 15 povezav, dobimo asociacijski diagram, prikazan s shemo 1.

Shema 1: Ključni pojmi pri disciplinskih težavah



Gre za medsebojno močno povezane ključne pojme, ki se pogosto pojavljajo skupaj v izjavah (enotah), in sicer motenje, prekinjanje pouka se najpogosteje pojavlja skupaj z nedelom pri pouku ali doma (39 povezav), kljubovanjem učitelju (36 povezav), fizičnim in verbalnim nasiljem do drugih učencev (34 povezav), nemirnostjo (26 povezav) ter nekoliko manj z verbalnim nasiljem do učitelja (17 povezav). Opazimo, da so učenci, ki prekinjajo pouk s klepetanjem, sprehajanjem ipd., hkrati tudi nedelavni, nasilni, kljubovalni.

Eksternalizirano in internalizirano vedenje

Internalizirano vedenje opredelimo kot navznoter usmerjeno vedenje oz. čustvena odstopanja. Taki učenci so anksiozni, depresivni, imajo psihosomatske motnje, so tihi, vase zaprti, neaktivni. *Eksternalizirano vedenje* je usmerjeno navzven in se kaže kot agresivnost, jeza, bes, impulzivno, nekontrolirano in neobvladljivo vedenje, uperjenost proti pravilom in avtoriteti; tak učenec lahko ogroža okolje. Disciplinske težave v učiteljevih izjavah se nanašajo na eksternalizirano (navzven usmerjeno), internalizirano (navznoter usmerjeno) vedenje, ali pa so navajali obe vedenji skupaj. Glede na opis težav vsako učiteljevo izjavo uvrstimo v eno od teh treh kategorij. Na vprašanje je odgovorilo 415 učiteljev.

Tabela 40: Pogostost navajanja (f) eksternaliziranega in internaliziranega vedenja

Vrsta vedenja	f	f(%)
Eksternalizirano vedenje	293	70,6 %
Internalizirano vedenje	23	5,5 %
Eksternalizirano in internalizirano vedenje	99	23,9 %
Skupaj	415	100 %

Internalizirano vedenje zajema ključne pojme, ki se nanašajo na nemoč (jok, stiska ...), zaprtost vase in pasivnost (nedelo oz. nesledenje pouku in neopravljanje šolskih obveznosti, izostajanje od pouka). Vsi ostali zgoraj navedeni ključni pojmi (tabela 39) se nanašajo na eksternalizirane oblike vedenja. Le 22 učiteljev (5,5 %) opaža zgolj internalizirano vedenje pri UPP in celo 70,6 % eksternalizirano. 23,9 % učiteljev navaja sočasno pojavljanje obeh pri istem UPP. Sklep, da je kot moteče pri učiteljih pogostejše opaženo eksternalizirano vedenje (motenje pouka, kljubovanje, nasilje) kot internalizirano, nas ne preseneča niti z vidika prejšnjih raziskav (Kobolt idr., 2008; Osterc, 2000; Pšunder, 2003; Tully in Hwang Chiu, 1995).

Zanima nas, ali se posamezne kategorije UPP razlikujejo po pogostosti pojavljanja posameznih internaliziranih in eksternaliziranih težav. Izračunana je pogostost pojavljanja (f) ter odstotki glede na skupno število učencev (N) posamezne kategorije.

Tabela 41: Pogostost pojavljanja (f) disciplinskih težav, internaliziranega in eksternaliziranega vedenja po kategorijah UPP

Kriterij	UPP (f)	PPPU	MDR	SL	GL	GJM	GIB	DB	CVM
Disciplinske težave	415 40 %	234 35,5 %	5 26,3 %	4 21,2 %	8 14,3 %	10 23,8 %	4 9,5 %	16 39 %	134 84,8 %
Ni disciplinskih težav	622 60 %	426 64,5 %	14 73,7 %	15 79 %	48 85,7 %	32 76,2 %	38 90,5 %	25 61 %	24 15,2 %
Eksternalizirano vedenje	293 28,3 %	157 23,8 %	4 21,2 %	3 15,8 %	3 5,4 %	5 11,9 %	3 7,1 %	13 31,7 %	105 66,5 %
Internalizirano vedenje	23 2,2 %	12 1,8 %	0	0	3 5,4 %	1 2,4 %	0	0	7 4,4 %
Eksternalizirano in internalizirano ved.	99 9,5 %	65 6,3 %	1 5,3 %	1 5,3 %	2 3,6 %	4 9,5 %	1 2,4 %	3 7,1 %	22 14 %

Disciplinske težave so najpogostejše pri kategoriji učencev s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (84,8 %), pri čemer izstopa eksternalizirano vedenje (66,5 %). Višji odstotek eksternaliziranega vedenja kažejo tudi dolgotrajno bolni (31,7 %) in učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (23,8 %), medtem ko jih gibalno ovirani, gluhi in naglušni, slepi in slabovidni ter učenci z govorno-jezikovnimi težavami ter izražajo najmanj. Le pri gluhih in naglušnih učencih učitelji v enaki meri opažajo eksternalizirano in internalizirano vedenje (5,4 %), pri vseh ostalih kategorijah

UPP pa je pogostejše eksternalizirano vedenje. Kljub temu da učitelji pri vseh kategorijah UPP navajajo manj internaliziranih težav, ne moremo sklepati, da jih učenci v resnici tudi nimajo. Poulou in Norwich (2000) navajata, da učitelji vse več pozornosti posvečajo internaliziranim težavam učencev, vendar se jim disciplinske težave zato ne zdijo nič manjše. Učitelji so pri navajanju disciplinskih težav usmerjeni v vedenje, ki se kaže navzven in je za njih bolj moteče. Sprašujemo se, ali učenci z vidnimi, slušnimi, govorno-jezikovnimi in gibalnimi okvarami, ki so se pokazali kot navzven nemoteči, imajo težave, ki navzven niso vidne in so notranje, čustvene narave. Enako se lahko vprašamo tudi za ostale kategorije učencev.

Verifikacija hipoteze in sklep

Tako iz frekvenčnih porazdelitev kot splošnega trenda vidimo, da je v ospredju disciplinskih težav predvsem izstopajoče, navzven usmerjeno vedenje, ki se nanaša predvsem na motenje pouka, nasilje do drugih učencev, kljubovanje avtoriteti ipd. Kot najbolj prepoznavni po tovrstnem vedenju so se pokazali učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Ugotavljamo, da učitelji pri UPP najbolj opažajo zunanje oblike vedenja, manj pogosto pa navajajo čustvene, notranje oblike vedenja, kot so: nemoč in zaprtost vase. Podobne izsledke zasledimo tudi v nekaterih prejšnjih naših in tujih raziskavah (Charles, 1996; Discipline ..., 1989; Kobolt idr., 2008; Osterc, 2000; Pšunder, 2003). Če je sorazmerno s tem razporejena tudi učiteljeva zaskrbljenost, potem lahko sklepamo, da premalo pozornosti posvečajo čustvenim oz. notranjim problemom UPP. **Torej hipotezo 11**, da učitelji opažajo pri UPP širok spekter disciplinskih težav, **lahko delno potrdimo**. Potrdimo jo lahko le v točki, da se učitelji soočajo s širokim spektrom težav, ki se nanašajo predvsem na navzven usmerjeno vedenje.

H12: Učitelji se pri UPP spoprijemajo s širokim spektrom disciplinskih ukrepov

Pri ugotavljanju disciplinskih ukrepov učitelje povprašamo, katere disciplinske tehnike, ki so jih uporabljali pri UPP, niso bile uspešne. Na podlagi njihovih opisov izluščimo ključne pojme, ki predstavljajo različne ukrepe, tehnike discipliniranja. Le-te razdelimo v tri različne pristope discipliniranja: nadzorovalni pristop, vzgojno-svetovalni pristop in terapevtski pristop, ki jih glede na navedbe učiteljev opišemo in določimo pogostost posameznega. Raziskovalno vprašanje se glasi: kaj ste poskusili pa pri UPP z disciplinskimi težavami ni bilo uspešno.

Osnovna statistika in ključni pojmi*Tabela 42: Število enot (izjav), ključnih pojmov in povezav za disciplinske ukrepe*

	Enote (izjave)
Število	1037
Ključni pojmi	36
Povezave med ključnimi pojmi	208.117

V 1037 enotah (izjavah) učiteljev izluščimo 36 ključnih pojmov v zvezi z disciplinskimi ukrepi, med katerimi je 208.117 povezav. Ključni pojmi in pogostost njihovega pojavljanja (f) so prikazani v tabeli 43.

Tabela 43: Pogostost pojavljanja (f) ključnih pojmov pri navajanju neučinkovitih disciplinskih ukrepov pri UPP

	SKUPAJ UPP N=1037		KATEGORIJE UPP							
	f	%	PPPU N=660	MDR N=19	SL N=19	GL N=56	GJM N=42	GIB N=42	DB N=41	ČVM N=158
KLJUČNI POJMI za neuspešne discipl. ukrepe:			f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
ni odgovora	636	61,3	65,6	68,4	73,7	75,0	66,7	83,3	61,0	29,1
prezahtevnost glede na učenčeve posebnosti	59	5,7	5,8	15,8	5,3	5,4	7,1	4,8	2,4	5,1
pogovor o vedenju	50	4,8	4,7		5,3				7,3	9,5
delo doma -odnos staršev	43	4,1	3,5			3,6	11,9		2,4	7,6
navajanje na samostojno delo	40	3,9	4,4	5,3		8,9	2,3	4,8		1,3
vsi načini so le občasno uspešni	22	2,1	1,4						7,3	6,3
dogovor	18	1,7	1,4						2,4	5,1
kaznovanje/grožnje	18	1,7	0,8						2,4	7,6
način razlage poučevanja	17	1,6	2,0			3,6	2,3			0,6
prisiliti učenca za delo	17	1,6	1,2	5,3	5,3				2,4	3,8
vztrajanje/doslednost	17	1,6	2,0			1,8				1,9
graja	14	1,4	0,8						2,4	5,1
vedno je bil uspeh	14	1,4	1,7		5,3			2,3		0,6
besedno ali zvočno opozorilo	12	1,2	1,1	5,3						2,5
strogost učitelja	12	1,2	1,1			1,8				2,5
prepričevanje	11	1,1	0,5						4,9	3,8
hvaljenje/nagrajev. pozit. ved.	10	1,0	0,5					2,3	2,4	3,2
dodatne naloge	8	0,8	1,1							0,6
izpostavljanje pred sošolci	8	0,8	0,6						4,9	1,3
nadzor	7	0,7	0,9							0,6
prošnja	7	0,7	0,3				4,8	2,3		1,3
ignoriranje	6	0,6	0,5						2,4	1,3
prepovedovanje	6	0,6	0,6							1,3
prevelika potrpežljivost	6	0,6	0,3							2,5
ukazovanje	6	0,6	0,6							1,3
moraliziranje	5	0,5	0,2							2,5
prehitro ukrepanje	5	0,5	0,5							1,3
zahteve po prilagajanju	5	0,5	0,6							0,6
nič ni uspešno	4	0,4	0,6							
tehnike umirjanja	4	0,4	0,3						2,4	0,6
frontalno delo	3	0,3	0,2		5,3				2,4	
napotitev k strokovnjakom	3	0,3	0,3							0,6
pošiljanje iz razreda	2	0,2	0,2							0,6
presedanje	2	0,2	0,3							
vzgojni ukrepi	2	0,2	0,2							0,6
učitelj ničesar ne poskusi	1	0,1	0,2							

Več kot polovica učiteljev (61 %) na vprašanje o neuspešnih tehnikah ni odgovorila. To so verjetno učitelji, ki menijo, da UPP nimajo disciplinskih težav, kot kažejo podatki (graf 9 in tabela 39). Tisti, ki so odgovorili na vprašanje, največkrat navajajo vzroke za neprimerno vedenje in težave npr. nesamostojnost učencev, neustrezna razlaga, učenčeve posebnosti ipd. Menimo, da učitelji težko govorijo o lastnem neuspehu in pomislimo na nemoč in neznanje učiteljev pri soočanju z nedisciplino. Lažje izpostavijo učenčeve težave in posebnosti kot lastne neučinkovite ukrepe. Najpogosteje se kot neuspešen ukrep pokaže neupoštevanje otrokove posebnosti oz. prezahtevnost glede na njegove specifične potrebe (5,7 %). Tudi pogovor o neustreznem vedenju ni vedno uspešen (4,8 %). Neuspešnost pri ukrepanju učitelji pogosto pripišejo staršem, njihovem delu in odnosu doma (4,1 %).

Disciplinski pristopi in primerjava po posameznih kategorijah UPP

Zaradi večje preglednosti in lažje interpretacije razporedimo ključne pojme v ustrezne disciplinske pristope: terapevtski, vzgojno-svetovalni ali nadzorovalni (tabela 44). Glede na število ključnih pojmov pri posameznem pristopu, ugotovimo pogostost pojavljanja neuspešnih disciplinskih pristopov.

Tabela 44: Pogostost uporabe (f) neuspešnih disciplinskih pristopov po kategorijah UPP

Neuspešen disciplinski pristop	UPP (f)	PPPU	MDR	SL	GL	GJM	GIB	DB	ČVM
Terapevtski pristop	31 3 %	14 2,1 %	1 5,3 %	0	0	2 4,8 %	1 2,4 %	1 24 %	12 7,6 %
Vzgojno-svetovalni pristop	65 6,3 %	39 6 %	0	1 5,3 %	0	0	0	3 7,3 %	22 13,9 %
Nadzorovalni pristop	137 13,2 %	71 10,8 %	1 5,3 %	1 5,3 %	2 3,6 %	0	1 2,4 %	8 19,5 %	53 33,5 %
Drugi neustrezni načini-vzroki	168 16,2 %	103 15,6 %	4 21,1 %	3 15,8 %	12 21,4 %	12 28,6 %	5 11,9 %	4 9,8 %	25 15,8 %
Ni odgovora	636 61,3 %	433 65,6 %	13 68,4 %	14 73,7 %	42 75 %	28 66,7 %	35 83,3 %	25 61 %	46 29,1 %

Kljub temu da smo učitelje povprašali po neuspešnih lastnih ukrepih discipliniranja, so največkrat navajali vzroke za neprimerno vedenje in težave (168 učiteljev): prevelike učne zahteve glede na posebnosti UPP (npr. nerazumevanje kompleksnih pojmov, neznanje, nečitljiva pisava, slaba tehnika branja, pretežki pisni preizkusi), nedelo/pomanjkljivo delo za šolo doma ter v zvezi s tem nesodelovanje staršev s šolo, nesamostojnost učenca pri reševanju nalog v šoli, učencu neustrezen način učiteljeve razlage snovi, frontalno delo in nezadostna pomoč zunanjih strokovnjakov. Zato tvorimo novo, širšo kategorijo, ki smo jo poimenovali »drugi neustrezni načini«.

Rezultati kažejo, da učitelji najpogosteje kot najmanj učinkovit pristop discipliniranja navajajo nadzorovalni pristop (137 učiteljev). Pri tem izpostavijo neustreznost kaznovanja ob neprimernem vedenju oz. nagrajevanja ob ustreznem, prisile učenca za delo, vztrajanja na primernem vedenju, strogost, prepričevanja, kričanja nad učencem, izostavljanja pred sošolci, dajanja dodatnih nalog, prevelikega nadzora nad njegovim vedenjem, graje, prepovedi, ukazovanja, moraliziranja, zahtev po prilagajanju, presedanja in pošiljanja iz razreda ter vzgojnih ukrepov. V primerjavi z nadzorovalnim pristopom sta se izrazito manjkrat kot neuspešna pokazala terapevtski (31 učiteljev) in vzgojno-svetovalni pristop (65 učiteljev). Pri vzgojno-svetovalnem pristopu se kot neustrezni tehniki pokažeta le pogovor z učencem o razlogih, posledicah njegovega vedenja, iskanju rešitev ter dogovor, ki se ga učenec ne drži. Neuspešne tehnike terapevtskega pristopa pa so uporaba zvočnih ali kratkih besednih signalov (pssst, no no, heeej), prošnja po primernem vedenju ali delu med poukom, ignoriranje vedenja in potrpežljivost oz. čakanje in upanje, da se bo učenec umiril.

Pri vseh kategorijah se nadzorovalni pristop največkrat pokaže kot neustrezen. Še posebej neučinkovit se pokaže pri kategoriji učencev s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. To pomeni, da vsi UPP potrebujejo bolj »mehke« pristope. Kot zelo neustrezna se pokaže prevelika zahtevnost učiteljev do učencev z motnjo v duševnem razvoju, kar kaže na neupoštevanje njihovih potreb.

Spošni trend in asociacijski diagrami

Ker so učitelji večinoma navajali samo en ključni pojem, povezav med njimi ni smiselno iskati, saj se celo najpogostejši ključni pojmi v kombinaciji skupaj pojavljajo največ dvakrat. Zato splošnega trenda in asociacijskih diagramov nismo naredili.

Verifikacija hipoteze in sklep

Hipotezo 12, da se učitelji pri UPP spoprijemajo s širokim spektrom disciplinskih ukrepov, **lahko potrdimo**, saj neučinkoviti disciplinski ukrepi zajemajo vse tri disciplinske pristope, še posebej velik pa je spekter neučinkovitih ukrepov pri nadzorovalnem pristopu. Frekvenčne porazdelitve kažejo na neučinkovitost »trdih«, avtoritarnih prijemov učitelja pri discipliniranju, kot so: kaznovanje, prisila vztrajanje, strogost, kričanje ipd. Zato sklepamo, da sta vzgojno-svetovalni in terapevtski prijem vzgojnega delovanja učitelja pri discipliniranju UPP bolj učinkovita. Tudi večina drugih raziskav pri nas (Grošelj, 2008; Kobolt idr., 2008; Remšak, 2004; Vodopivec, 1996) ugotavlja, da učitelji večkrat uporabljajo tehnike demokratičnega, avtoritativnega, interakcijskega pristopa, le tisti, ki se pogosteje srečujejo z nedisciplino, uporabljajo tehnike, značilne za avtoritarni, nadzorovalni pristop.

H13: Učitelji imajo več negativnih izkušenj z UPP kot pozitivnih

Učitelje sprašujemo, s katerimi pozitivnimi in negativnimi izkušnjami se soočajo pri delu z izbranim UPP. Iz njihovih opisov izluščimo ključne pojme v zvezi z izkušnjami, ki predstavljajo naše izhodišče za analizo in interpretacijo. Predstavljamo analizo za celoten vzorec, najprej za pozitivne, nato pa za negativne izkušnje. Nato opišemo razlike med posameznimi kategorijami UPP (shem za povezave med ključnimi pojmi za posamezne kategorije nismo prikazali). Sklepi in interpretacija so opisani na koncu.

Pozitivne izkušnje z UPP**Osnovna statistika in ključni pojmi**

Tabela 45: Število enot (izjav), ključnih pojmov in povezav za pozitivne izkušnje

	Enote (izjave)
Število	1037
Ključni pojmi	47
Povezave med ključnimi pojmi	95.574

V 1037 izjavah (enotah) učiteljev smo v zvezi s pozitivnimi izkušnjami izluščili 47 ključnih pojmov, med katerimi je 95.574 povezav. Razporeditev števila enot po kategorijah UPP (N), ključni pojmi in pogostost njihovega pojavljanja (f), so prikazani v tabeli 46.

Tabela 46: Pogostost pojavljanja ključnih pojmov za pozitivne izkušnje učiteljev z UPP

	SKUPAJ UPP n=1037		KATEGORIJE UPP							
	f	%	PPPU n=660 f(%)	MDR n=19 f(%)	SL n=19 f(%)	GL n=56 f(%)	GJM n=42 f(%)	GIB n=42 f(%)	DB n=41 f(%)	ČVM n=158 f(%)
KLJUČNI POJMI za pozitivne izkušnje učiteljev:										
individualizacija	262	25,3	30,5	26,3	10,5	10,5	24,4	7,1	22,0	15,8
večja motivacija učenca	157	15,1	16,4	10,5	10,5	19,3	19,5	9,5	17,1	8,9
napredek učenca	153	14,8	14,3	10,5	10,5	19,3	31,7	4,8	22,0	12,0
prilagojeno delo	110	10,6	12,2	21,1	10,5	10,5	2,4	7,1	7,3	6,3
ni odgovora	105	10,1	9,2	15,8	5,3	7,0	4,9	11,9	7,3	15,2
spoznavanje učenca	93	9,0	10,0		15,8	5,3	19,5		12,2	5,1
nova znanja učitelja	79	7,6	5,7	10,5	26,3	19,3	12,2	7,1	7,3	7,6
pozitivne lastnosti učenca	74	7,1	6,9	10,5	10,5	8,8	9,8	7,1	2,4	7,0
osebni stik	68	6,6	6,9			5,3	7,3	2,4	7,3	7,6
zadovoljstvo učenca	59	5,7	6,2			10,5	2,4	4,8	4,9	4,4
zaupanje	58	5,6	5,9	5,3	10,5	5,3	2,4	2,4		7,0
učni uspeh	50	4,8	6,0					9,5	4,9	2,5
pogovor	48	4,6	4,8				4,9			8,9
večja samozavest učenca	48	4,6	6,2			3,5	7,3	2,4		0,6
vzpodbude	41	4,0	4,4				2,4	4,8		5,7
sodelovanje	40	3,9	3,8			3,5	7,3	2,4	7,3	3,8
sledenje pouku	39	3,8	5,6				2,4			0,6
sprejemanje drugačnosti	39	3,8	1,8	5,3	10,5	8,8	4,9	21,4	4,9	3,8
odprti učenec	34	3,3	3,6	15,8				2,4	7,3	1,9
sodelovanje s starši	32	3,1	2,6		10,5	7,0	4,9			4,4

	SKUPAJ UPP n=1037		KATEGORIJE UPP							
	f	%	PPPU n=660	MDR n=19	SL n=19	GL n=56	GJM n=42	GIB n=42	DB n=41	ČVM n=158
KLJUČNI POJMI za pozitivne izkušnje učiteljev:			f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
izziv	31	3,0	3,0			3,5	4,9			4,4
socialna integracija	25	2,4	1,8	5,3	10,5	5,3		9,5	2,4	1,3
sproščeno vzdušje	25	2,4	3,2	5,3			2,4	2,4	2,4	
večja koncentracija	24	2,3	2,7				2,4	2,4	2,4	1,9
spremljanje dela	20	1,9	2,3			1,8		2,4	2,4	1,3
sprejemanje vrstnikov	19	1,8	0,9	5,3	10,5	5,3	2,4	9,5	2,4	0,6
potrpežljivost učitelja	18	1,7	1,5			7,0		4,8		1,3
razumevanje snovi	17	1,6	2,0		5,3				4,9	0,6
upoštevanje otr. posebnosti	17	1,6	1,5			5,3			2,4	1,9
sprotno delo in del. navade	14	1,4	1,8						2,4	0,6
samostojnost	13	1,3	0,9			1,8		9,5	4,9	
učenec ceni pomoč	13	1,3	0,6		5,3	5,3	2,4		2,4	1,9
upoštevanje dogovorov	12	1,2	1,1							3,2
ni jih	10	1,0	1,1							1,9
pomoč strokovnjakov	10	1,0	0,8			3,5	2,4			1,3
vodljivost	10	1,0	0,8				2,4			2,5
osebni napredek učitelja	9	0,9	0,3			5,3		2,4	2,4	1,3
inteligentnost	8	0,8	0,3	5,3		3,5			4,9	0,6
zadovoljstvo učitelja	8	0,8	1,2			7,0				
praktično delo	7	0,7	0,8			1,8				0,6
kreativnost	6	0,6	1,2			1,8				0,6
redno prihajanje k pouku	5	0,5	1,2							0,6
pozitiven pogled na svet	4	0,4	1,5		5,3			4,8		
pozitivne lastnosti učitelja	4	0,4	0,5							0,6
učljivost	4	0,4	0,5			1,8				
zadovoljstvo staršev	2	0,2	1,5			1,8				
pozit. odnos staršev do šole	1	0,1	1,5							

Rezultati kažejo, da samo 10 učiteljev (1 %) nima pozitivnih izkušenj z UPP. 105 učiteljev (10,1 %) ni odgovorilo na zastavljena vprašanja. Vsi drugi navajajo eno ali več pozitivnih izkušenj. Glede na pogostost pojavljanja ključnih pojmov vidimo, da so učitelji pogosteje navajali več pozitivnih izkušenj.

Kot najpogostejšo pozitivno izkušnjo pri delu z UPP učitelji navajajo individualizacijo (25,3 %). Ta se nanaša predvsem na individualno delo oz. DSP zunaj razreda, pa tudi na individualen pristop v razredu med poukom, ko pristopijo k UPP (z namenom, dodatno pojasniti, pomagati, preveriti). Podobno individualizaciji učitelji pogosto pozitivno ocenjujejo prilagojeno delo (10,6 %), pri čemer navajajo predvsem izobraževalne potrebe: prilagoditve materiala, pripomočkov, tempa dela, količine in vsebine snovi, načinov dela (večkratna in počasna razlaga, jasna navodila, postopnost), upoštevanje interesa, sedežni red ipd. Pogosto pozitivno ocenjujejo učenčevo motivacijo za šolsko delo (15,1 %), ki zajema trud, prizadevnost, sodelovanje učenca in željo po znanju. 9 % jih omenja, kako pomembno je za delo z UPP spoznati njihove posebnosti, šibka in močna področja, načine vedenja v različnih situacijah. Navajajo (7,1 %) številne pozitivne lastnosti UPP: prisrčnost, vestnost, odkritost, prijaznost, vljudnost, pripravljenost pomagati drugim, empatija ipd.

Učitelji zelo pogosto kot pozitivno izkušnjo navajajo napredek UPP (14,8 %), predvsem učni napredek (znanje), redkeje pa čustveni in vedenjski, in samo en učitelj opaza, da so učenci napredovali pri strategijah učenja. Skladno s tem je višje uvrščena pozitivna izkušnja tudi dober učni uspeh, ocene (4,8 %). Učitelji pa redko omenjajo (0,6 %) učenčevo kreativnost (izvirnost, ustvarjalnost, duhovitost). Manj učiteljev omenja dobro socialno integracijo UPP (2,4 %) in sprejetost UPP od vrstnikov (1,8 %).

Učitelji prav tako opisujejo pomen osebnega stika (6,6 %) z učencem, njegovo odprtost (3,3 %), medsebojno zaupanje (5,6 %), pogovor (4,6 %) in so mnenja, da je sprejemanje drugačnosti (3,8 %) pozitivna izkušnja. 5,7 % jih meni, da so UPP v šoli zadovoljni in 4,6 % jih kot pozitivno izkušnjo izpostavi večanje samozavesti UPP.

Ko opisujejo, kaj pozitivnega pri delu z UPP vidijo zase, je to priložnost za pridobivanje novih znanj, izkušenj in načinov dela ter drugačnih pristopov (7,6 %). Svoje delo z UPP doživljajo kot izziv (3 %). 3,1 % jih navaja pozitivno sodelovanje s starši.

Opaziti je, da otrokov napredek na socialnem in čustvenem področju ter napredek pri strategijah učenja omenjajo le redki učitelji, številni pa so kot pozitivno izkušnjo izpostavili njihov učni napredek. Podobno potrjujejo nadaljnje ugotovitve, da je manj opaženo učenčevo kreativno delo, njihova duhovitost, izvirnost, zanimive ideje, inteligentnost.

Spošni trend

Izbrani sta izjavi dveh učiteljev, ki imata največ (485) povezav ključnih pojmov z drugimi izjavami in kažeta nek splošen trend:

Učenec je pri individualnem pouku izredno motiviran, se trudi in dosega lepe rezultate.

Učenec je zaradi individualnega dela hitreje napredoval. Zelo si je želel naučiti stvari, kar mi je pri pripravi na te ure predstavljalo dodatno motivacijo.

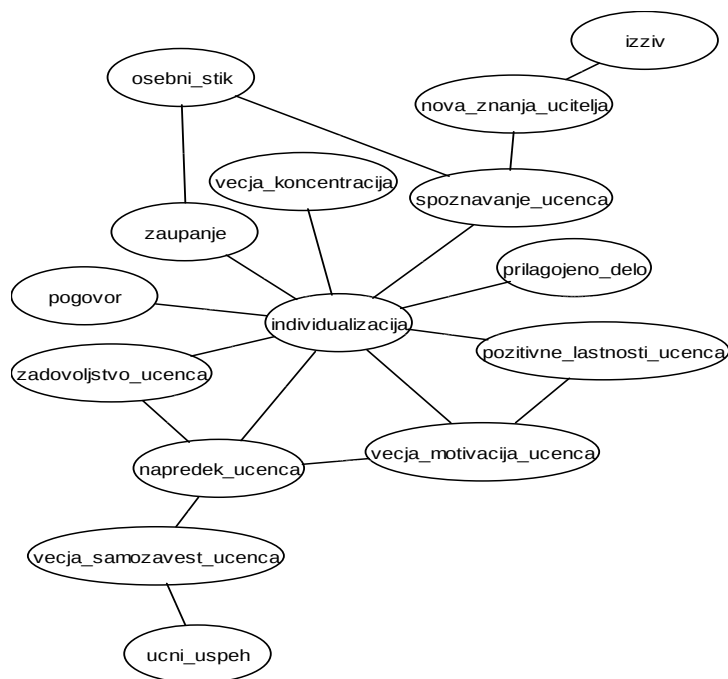
Učiteljevi izjavi poudarjata pomen individualnega dela, ki spodbuja motivacijo in vodi v napredek in uspeh UPP. Vidimo, da učitelji individualno poučevanje vidijo predvsem v vlogi večjega učnega napredka in motivacije.

Oblikovanje asociacijskih diagramov

Želimo ugotoviti, kateri ključni pojmi se med sabo povezujejo (pogosto pojavljajo skupaj v izjavah) in v kolikšni meri. Ker učitelji kot najpogostejšo pozitivno pridobitev vidijo

individualizacijo, nas je zanimalo, kakšne povezave tvori ta s preostalimi ključnimi pojmi. Če za kriterij vzamemo, da nam pokaže le tiste pojme, s katerimi ima vsaj 15 povezav in dobljene pojme razširimo z enakim kriterijem, dobimo shemo, ki predstavlja bolj dinamično strukturo asociacijskih povezav med ključnimi pojmi (shema 2).

Shema 2: Ključni pojmi, povezani z individualizacijo pri UPP



Iz razširjenega asociacijskega diagrama je razvidno, da učitelji ob individualizaciji največkrat omenjajo pomen prilagojenega dela (kar 53 povezav med obema ključnima pojmomoma), takoj za tem pa jo navajajo skupaj z večjo motivacijo usmerjenih učencev (41 povezav) in učenčevim napredkom (31 povezav). Ko jim individualno nudijo pomoč, opažajo večjo skoncentriranost in osredotočenost učencev na delo (16 povezav). V individualni situaciji je prisoten osebni stik, zaupljiv odnos (15 povezav) med učiteljem in UPP, ki omogoča spoznavanje učenca (26 povezav) in odkrivanje njegovih številnih pozitivnih lastnosti (17 povezav) ter predstavlja priložnost za pogovor (15 povezav). Učitelji s tem, ko spoznavajo UPP, pridobivajo nove izkušnje in znanja (15 povezav) in s tega vidika jim predstavlja izziv (15 povezav). Pri individualnem delu opažajo zadovoljstvo učenca (15 povezav). Zadovoljstvo učenca je poleg individualnega dela povezano tudi z njegovim napredkom. Sklepamo, da je od učenčevega napredka močno odvisno njegovo počutje, mnenje o sebi in pripravljenost na delo za šolo, saj učitelji, ki omenjajo nepredek učenca, ob tem pogosto izpostavljajo njegovo zadovoljstvo, večanje samozavesti in motivacije.

Kljub povezavam s številnimi drugimi pojmi, ugotavljamo, da učitelji individualizacijo vidijo predvsem kot prilagojen način dela z namenom večje motivacije za učno delo in večjega učnega napredka. Pri tem ostaja učenčev celostni napredek spregledan.

Negativne izkušnje z UPP

Osnovna statistika in lingvistično kodiranje

Tabela 47: Število enot (izjav), ključnih pojmov in povezav za negativne izkušnje

	Enote (izjave)
Število	1037
Ključni pojmi	39
Povezave med ključnimi pojmi	55.070

V 1037 izjavah učiteljev smo v zvezi z negativnimi izkušnjami izluščili 39 ključnih pojmov, med katerimi je 55.070 povezav. Ključni pojmi so prikazani v tabeli 48.

Tabela 48: Pogostost pojavljanja ključnih pojmov za negativne izkušnje učiteljev z UPP

	SKUPAJ UPP N=1037		KATEGORIJE UPP							
	f	%	PPPU N=660 f(%)	MDR N=19 f(%)	SL N=19 f(%)	GL N=56 f(%)	GJM N=42 f(%)	GIB N=42 f(%)	DB N=41 f(%)	ČVM N=158 f(%)
KLJUČNI POJMI za negativne izkušnje učiteljev:										
ni odgovora	173	16,7	18,6	10,5	26,3	12,3	22,0	14,3	9,8	10,8
ni jih	163	15,7	15,5	21,1	26,3	29,8	19,5	21,4	7,3	8,9
eksternalizirano vedenje	130	12,5	9,5	26,3		1,8	9,8	7,1	19,5	29,1
nedelo	78	7,5	8,9		5,3	3,5	7,3		7,3	6,3
nemotiviran učenec	60	5,8	6,6	10,5	5,3	1,8	2,4	2,4	4,9	5,1
obremenjenost učitelja	59	5,7	5,9	10,5		8,8	2,4	4,8	2,4	5,7
neizpolnjevanje obveznosti	57	5,5	6,8	5,3		3,5	7,3			3,8
nesodelov., nemoč staršev	51	4,9	5,6				7,3			7,0
ni koncentracije	49	4,7	5,1	10,5		8,8	4,9	2,4	2,4	2,5
neznanje, nemoč učitelja	43	4,1	2,9		10,5	8,8	9,8	7,1	2,4	5,7
razredna situacija	43	4,1	3,2	15,8		12,3		4,8	4,9	5,1
zanašanje na IP	43	4,1	5,0	5,3	5,3	3,5	2,4		4,9	1,9
težave v organizaciji	41	4,0	3,2	5,3		3,5	4,9	7,1	4,9	6,3
internalizirano vedenje	40	3,9	3,8	5,3	5,3	5,3	2,4	9,5	4,9	1,9
počasen napredek	40	3,9	4,4	5,3		3,5	2,4	4,8	2,4	2,5
odsotnost	32	3,1	3,3	5,3	5,3	1,8	2,4	4,8	4,9	1,9
pozabljanje	30	2,9	4,1	10,5						0,6
težave v socialni integraciji	30	2,9	2,4		5,3	1,8		9,5	14,6	1,9
neupoštevanje dogov., pravil	28	2,7	1,4				2,4		9,8	8,9
učni neuspeh	21	2,0	2,3		5,3		2,4		2,4	1,9
nesamostojnost	19	1,8	2,0			1,8	2,4	4,8	2,4	0,6
neznanje učenca	18	1,7	2,0			5,3	4,9			
obremenjenost učenca	16	1,5	2,0			1,8			2,4	0,6
težave, vezane na primanjkljaj	16	1,5	0,6			12,3	2,4	4,8	4,9	
prikrajšani sošolci	14	1,4	1,2		5,3	1,8		2,4		1,9
slabi dnevi	13	1,3	1,4			1,8	2,4			1,9
avtoritarni pristop	12	1,2	0,9					2,4	2,4	2,5
previsoka pričakov. staršev	12	1,2	1,5		5,3					0,6
previsoka pričakov. učitelja	9	0,9	0,9		10,5					0,6
negativna stališča učitelja	8	0,8	0,9						2,4	0,6
nizka samopodoba	8	0,8	0,6			3,5				1,9
previsoka pričakov. učenca	7	0,7	0,5						2,4	1,9
slabše sposobnosti	7	0,7	0,9					2,4		
laganje	5	0,5	0,5							1,9
počasnost	5	0,5	0,3				4,9	2,4		
potrpežljivost učitelja	4	0,4	0,6							
učne težave	3	0,3	0,5							
pritožbe drugih staršev	2	0,2	0,2							0,6
stigmatizacija zaradi DSP	2	0,2	0,2							0,6

Kar 16,7 % učiteljev ni odgovorilo na zastavljeno vprašanje o negativnih izkušnjah. 15,7 % z UPP nima negativnih izkušenj. Med navedenimi negativnimi izkušnjami pa prednjači eksternalizirano, moteče vedenje UPP (12,5 %), ki zajema predvsem agresivnost, nasilje, izpade jeze, grožnje (glasno govorjenje, nemir, sprehajanje po razredu, klovnovsko vedenje ipd.). Negativno doživljajo tudi nedelo oz. nepripravljenost UPP za šolsko delo (7,5 %): ne sledijo, ne sodelujejo, zavračajo delo, delu se upirajo, ne pišejo, nimajo delovnih navad. Če k temu dodamo še njihovo nemotiviranost oz. nezainteresiranost za šolsko delo (5,8 %), neizpolnjevanje šolskih obveznosti: ne pišejo domačih nalog, se doma ne učijo (5,5 %), neupoštevanje dogovorov in pravil (2,7 %), izogibanje pouku, zamujanje, izostajanje od pouka – odsotnosti (3,1 %) in nesamostojnost pri šolskem delu (1,8 %) ugotovimo, da imajo učitelji najbolj negativne izkušnje z neaktivnostjo UPP. To trditev podkrepi dejstvo, da nekateri učitelji (4,1 %) ocenjujejo individualni pouk kot potuho za UPP in trdijo, da se pretirano zanašajo nanj (češ, bom že tam nadoknadil, ko se mi bodo popolnoma posvetili), zato se samostojnemu in skupinskemu delu v razredu upirajo (ne pišejo domačih nalog, se doma za šolo ne pripravljajo, pouku ne sledijo) in čakajo na pomoč. Tako vidimo, da jih po eni strani moti vedenje, ki ga UPP usmerjajo navzven, hkrati pa njihova pasivna vloga pri delu za šolo.

Na učnem področju izpostavijo pomanjkanje koncentracije za delo (4,7 %), napredke po majhnih korakih (3,9 %), hitro pozabljanje (2,9 %) ter učni neuspeh (2 %); zelo redko pa jih motijo učne težave teh učencev (0,3 %), njihove slabše sposobnosti (0,7 %). Dobimo vtis, da so razumevajoči do njihovih primanjkljajev in posebnosti. Zanimivo je, da so učitelji dosti bolj negativno nastrojeni na učenčevo pasivnost in vedenjsko težavnost kot pa učne primanjkljaje in učni napredek (tabela 48), čeprav se zelo veselijo njihovega učnega napredka (tabela 46).

Opazimo, da v primerjavi z izstopajočim, navzven izraženim vedenjem, manj učiteljev negativno doživlja učenčeve čustvene, še manj pa socialne težave. Pri internaliziranem vedenju (3,9 %) navajajo stisko, nemoč UPP, zaprtost vase, potrtnost, občutek ogroženosti; na socialnem področju pa se opažajo predvsem težave v socialni integraciji znotraj razrednega oddelka (2,9 %).

Nekateri učitelji (5,7 %) negativno doživljajo lastno obremenjenost in nemoč, negotovost ter pomanjkanje znanja za delo s to populacijo učencev (4,1 %), čeprav si tudi sami zelo prizadevajo in dodatno delajo. Podobne rezultate smo dobili pri ocenah uspešnosti dela učiteljev z UPP, da se jih 11,5 % počuti neuspešnih pri delu z njimi (tabela 28). Učitelji večkrat omenijo lastno obremenjenost kot učenčevo (1,5 %), kar je verjetno ravno posledica neuspeha, kljub trudu, ki ga vlagajo.

Učitelji večinoma negativne izkušnje doživljajo v razredni situaciji (4,1 %) in nekaj jih meni, da posvečanje pozornosti enemu učencu kaže na to, da so sošolci zaradi prisotnosti UPP v razredu prikrajšani za nemoteno razlago in usvajanje zadostne količine učne snovi (1,4 %). 4 % učiteljev navaja težave v organizaciji pomoči UPP, menijo, da imajo premalo časa, da bi se lahko posvetili UPP, da je v razredu težko izvajati vse prilagoditve (pomanjkanje časa, obsežni učni načrti) in reševati težave, da je pouk nestrukturiran in da odsotnost UPP od pouka zaradi DSP ni dobra rešitev (učenci zamujajo snov). Kljub temu jih individualizacijo veliko več pozitivno doživlja.

Nekateri imajo negativne izkušnje s starši (4,9 %), pri čemer omenjajo: nesodelovanje staršev s šolo ter njihovo nemoč, ki se nanaša na nepoznavanje in nerazumevanje otrokovih težav, neznanje o tem, kako pravilno pristopiti in pomagati otrokom. Zato lahko, podobno kot pri učiteljih, govorimo o neznanju in nemoči staršev.

Splošni trend

Izbrali smo izjavi učiteljev o negativnih izkušnjah, ki imata največ (244 in 250) povezav ključnih pojmov z drugimi izjavami:

Motiviranost za delo zelo slaba, neosredotočenost na snov- uveljavljanje samega sebe skozi fizično nadvlado nad sovrstniki.

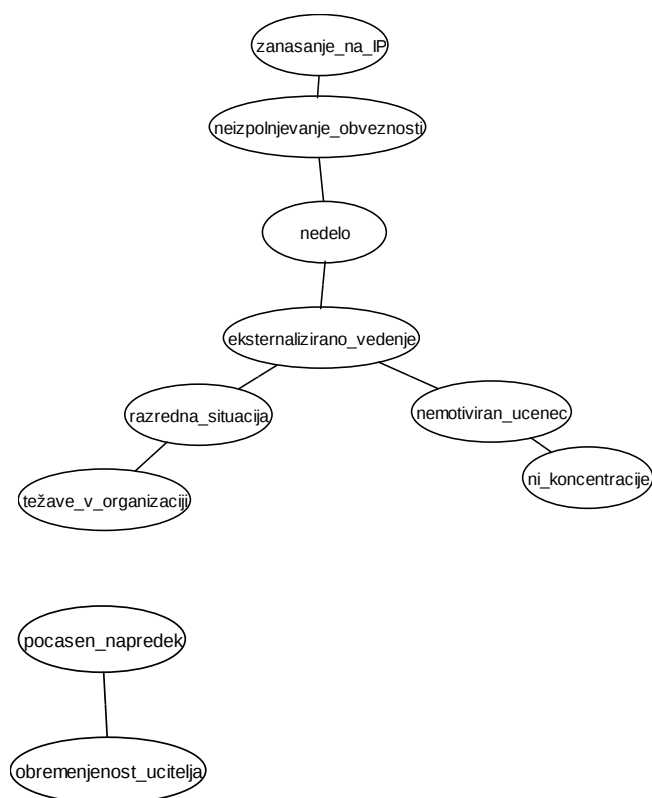
V razredu je bilo preveliko število otrok in se deklici nisem mogla posvetiti, saj sem imela v tem razredu tudi deklico, ki je bila otrok z vedenjskimi in čustvenimi motnjami.

Najpogostejše so tiste izjave učiteljev, v katerih učitelji hkrati navajajo nemotiviranost UPP, nesledenje in eksternalizirano vedenje. Trend kaže tudi, da se učitelji počutijo negotove in nemočne ob prisotnosti UPP v razredu, še posebej, kadar jih je več.

Oblikovanje asociacijskih diagramov

Zaradi manjšega števila medsebojnih povezav ključnih pojmov smo spodnji kriterij števila povezav znižali na 10 in pogledali povezanost med pojmi. Tako smo dobili dva ločena diagrama povezanosti, med katerima ni povezav med ključnimi pojmi (shema 3).

Shema 3: Povezanost ključnih pojmov pri negativnih izkušnjah UPP



Iz diagrama lahko povzamemo, da se učenčeva nepripravljenost za delo najpogosteje pojavlja skupaj z neizpolnjevanjem obveznosti za šolo (10 povezav), ta pa z zanašanjem UPP na individualno pomoč (10 povezav). Pasivnost UPP je torej lahko posledica individualne pomoči, ki za UPP pomeni »potuho«. Najpogosteje pa se skupaj pojavljata učenčevo nedelo in eksternalizirano vedenje (19 povezav). Vidimo, da je na eni strani prisotna učna pasivnost, ki se pojavlja skupaj z navzven izraženim, motečim vedenjem.

Učitelji eksternalizirano vedenje UPP pogosto omenjajo skupaj z njihovo nemotiviranostjo (10 povezav) in ga umestijo v razredno situacijo (13 povezav), kjer se pokažejo številne organizacijske težave pri nudenju individualne pomoči in usklajevanju te s poukom (12 povezav). Pogosto je nemotiviranost UPP povezana s slabšo koncentracijo (10 povezav).

Obremenjenost učitelja se najbolj kaže pri počasnem učnem napredku (10 povezav). Učitelji pogosto izjavijo, da kljub njihovem trudu učenci zelo počasi učno napredujejo, po majhnih korakih ali pa celo ne napredujejo.

Vsi drugi ključni pojmi imajo malo povezav med sabo, kar pomeni, da so razlike med UPP v negativnih izkušnjah velike; težave, s katerimi se spopadajo učitelji, so raznolike in pogosto pri

enem učencu ni opaziti več težav hkrati. Vidimo, da učitelji najbolj negativno doživljajo UPP z eksternaliziranim vedenjem, ki so hkrati za šolsko delo nemotivirani in pasivni.

Primerjava pozitivnih in negativnih izkušenj po posameznih kategorijah UPP

Podobne tendence pozitivnih in negativnih izkušenj se kažejo tudi pri posameznih kategorijah UPP. Vseeno pa lahko izpostavimo nekaj posebnosti, značilnih za posamezne kategorije, ki jih dobimo iz podrobne statistike, narejene za vsako posebej (tabeli 46 in 48). Predstavljamo ključne.

Zanimivo je, da ravno pri *učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja* učitelji vidijo največjo prednost individualizacije (30,5 %). Kljub temu da so učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja najštevilčnejša skupina UPP, učitelji njihovo drugačnost v primerjavi z drugimi najmanj sprejemajo in spoznavajo (1,8 %). Med negativnimi izkušnjami in disciplinskimi težavami izstopa eksternalizirano vedenje. V primerjavi z drugimi UPP so manj motivirani za šolsko delo. Predvidevamo, da so zaradi njihove številčnosti ter manjše motivacije in motečega vedenja, učitelji večji zagovorniki individualnega pouka izven razreda.

Učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami izražajo v primerjavi z ostalimi največ eksternaliziranega vedenja in imajo manj izraženo motivacijo za šolsko delo. Učiteljeve pozitivne spodbude (pohvale, nagrade) nanje pozitivno vplivajo. Delež učiteljev, ki ne navaja pozitivnih izkušenj z njimi, je pri omenjeni skupini največji (15,2 %). Največ negativnih izkušenj so navedli ravno pri delu z učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (80 %). Tisto, kar pri njih najbolj izstopa, je eksternalizirano vedenje (29 %) – veliko bolj kot nedelo (6,3 %) oz. pasivnost.

Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami predstavljajo učiteljem z vidika strokovnega razvoja manjši izziv in menijo, da najmanj pripomorejo k spoznavanju in sprejemanju drugačnosti. Medtem ko so učencem z bolj opaznimi primanjkljaji, kot bomo videli v nadaljevanju, bolj naklonjeni.

Učna uspešnost *učencev z motnjo v duševnem razvoju* je pričakovano neopažena. Ravno tako je pogosta negativna izkušnja nizka motivacija, hitro pozabljanje učne snovi, počasen napredek in slabša koncentracija. Kljub temu učitelji niso navajali njihovega nedela. Lahko sklepamo, da kljub učnim težavam in nezainteresiranosti ti učenci poskušajo delati. Poleg tega je pogosto omenjeno njihovo nepredvidljivo, moteče vedenje in obremenjenost učiteljev. Negativne izkušnje z njimi učitelji najbolj doživljajo v razredni situaciji. Pri tej skupini najpogosteje navajajo odprtost. Učitelji

se zavedajo, da kljub slabšem vedenjskem funkcioniranju in učnih težavah ti učenci delajo in so odprti. Zavedajo se pozitivnega pomena individualiziranega in prilagojenega dela z njimi.

Zanimivo je, da so učitelji pri *učencih z govorno-jezikovno motnjo* največkrat omenjali učni napredek in večjo motivacijo za učenje. Učiteljeve pozitivne izkušnje se pri njih, bolj kot pri preostalih UPP, nanašajo na njihov napredek, manj pa na medsebojne odnose, sodelovanje, socialno vključenost. Nedvomno je naša šola usmerjena predvsem v verbalno funkcioniranje in besedne sposobnosti. Ker imajo učenci z govorno-jezikovnimi motnjami na tem področju težave, učitelji zelo pozitivno doživljajo njihov učni napredek. Pogosto neustrezna se pokaže tudi pomoč staršev. Klasično frontalno poučevanje je za njih pogosto neustrezno in individualna pomoč strokovnjaka se lahko pokaže kot bolj učinkovita. Zdi se, da se ravno pri učencih z govorno-jezikovno motnjo pokaže velik pomen individualizacije, ki omogoča učencem z govorno-jezikovno motnjo napredek. Potrebno jim je omogočiti čim več prilagoditev tudi v okviru pouka.

Slepi in slabovidni ter gluhi in naglušni učenci bolj kot preostali UPP dajejo učiteljem možnost za pridobivanje novih znanj in izkušenj, širjenje obzorij in omogočajo pozitiven pogled na svet. To sovпада z dejstvom, da imajo učitelji prav s slepimi in slabovidnimi v osnovni šoli najmanj negativnih izkušenj. Eksternaliziranega vedenja pri njih skoraj ne opazijo. Kljub številnim prilagoditvam, ki jih potrebujejo v šoli, učitelji ne čutijo preobremenjenosti pri delu z učenci z vidnimi okvarami. V nasprotju z njimi je obremenjenost pri delu z gluhimi in naglušnimi večkrat omenjena, predvsem pri delu v razredu. Pouk v našem šolskem sistemu še vedno temelji predvsem na frontalnem, ustnem poučevanju, ki zahteva veliko slušne pozornosti in je za učence s slušnimi težavami neustrezen.

Učitelji najbolj od vseh UPP sprejemajo *gibalno ovirane učence*, so do njih najbolj potrpežljivi. Ti se od drugih UPP razlikujejo ravno po pogostejših čustvenih težavah (strah pred neuspehom, apatičnost, zaprtost vase, depresija) in težavah, vezanih na gibalno oviranost. V primerjavi z ostalimi, učitelji pri njih ne navajajo upiranja šolskemu delu, neizpolnjevanja obveznosti, neupoštevanja pravil in dogovorov, zanašanja na individualen pouk in nezainteresiranosti. Potrebujejo pa nekoliko več pozornosti in spodbud. Predvidevamo, da se zaradi izpolnjevanja učnih obveznosti in premagovanja težav, povezanih z gibalno oviranostjo, učitelju prikupijo, kljub občasni obremenjenosti, ki jo čutijo pri delu z njimi. Številni učitelji so izražali zadovoljstvo z njihovim učnim uspehom. Glede na ugotovitve lahko sklepamo, da bolj kot učno podporo, potrebujejo občutek varnosti in spodbujanje dobrega počutja.

Pri *dolgotrajno bolnih* učencih učitelji poudarjajo pomen individualizacije (22 %), saj se zavedajo, da je poznavanje njihovih posebnosti izjemnega pomena. Hkrati pri njih opažajo napredek na učnem področju (22 %). Najpogostejša negativna izkušnja učiteljev pri delu z dolgotrajno bolnimi je njihovo eksternalizirano vedenje: trma, izbruhi jeze (19,5 %) ter težave v socialni integraciji (14,6 %). Kljub zdravstvenim posebnostim, socialni zahtevnosti in težavnemu vedenju, učitelji ne poudarjajo lastne obremenjenosti. Verjetno tudi pri tej skupini, tako kot pri slušno, vidno in gibalno prikrajšanih, čutijo večjo naklonjenost zaradi vidnejših primanjkljajev. Poleg upoštevanja njihovih zdravstvenih in izobraževalnih prilagoditev, se je potrebno v šolah usmerjati tudi v njihovo socializacijo.

Verifikacija hipoteze, interpretacija in sklepi

Hipoteze 13, da imajo učitelji več negativnih izkušenj z UPP kot pozitivnih, **ne moremo sprejeti**, saj večina učiteljev (88,9 %) navaja pozitivne izkušnje z UPP. Negativne izkušnje navaja 67,6 % učiteljev. Tako iz frekvenčnih porazdelitev kot splošnega trenda vidimo, da je v ospredju pozitivnih izkušenj učiteljev individualno delo zunaj razreda, kjer se lahko strokovnjaki učencem bolj posvetijo, navežejo pristnejši kontakt – medsebojno zaupanje, jih bolje spoznajo, rezultati pa vodijo v večjo motivacijo in zadovoljstvo, tako UPP kot učiteljev samih, ter omogočajo boljši učni napredek. Področje kreativnosti, izvirnosti, ustvarjalnosti, različnih strategij učenja in reševanja problemov, kot tudi čustveni in vedenjski razvoj, so učitelji manjkrat omenjali. V primerjavi s prejšnjimi raziskavami (Meltzer, Reddy idr., 2004; Peček in Lesar, 2006; Schmidt in Čagran, 2005; Wiener in Tardif, 2004), ki poudarjajo spoznavanje/sprejemanje drugačnosti in medsebojne odnose, se v naši raziskavi učiteljeve pozitivne izkušnje najbolj nanašajo na področje izobraževanja. Učitelji sicer omenjajo dobro počutje UPP, njihovo zadovoljstvo, samozavest in željo po delu, vendar le v povezavi z učnim napredkom in uspehom. Na podlagi različno poudarjenih ključnih pojmov pozitivnih izkušenj, v smeri večje učne in motivacijske (voljne) komponente in manj v smeri oblikovanja celovite osebnosti, se lahko vprašamo:

- ali so to področja, ki so prisotna, vendar jih učitelji ne opažajo oz. se jim ne zdijo pomembna, vsaj ne toliko kot učno področje, in jih zato ne omenjajo;
- ali pa gre za resnično zanemarjena področja v osnovi šoli, ki se jim ne posveča dovolj pozornosti, in zato UPP na teh področjih ne napredujejo.

Ključne pojme, izpeljane iz učiteljevih izjav o negativnih izkušnjah, lahko združimo v nekaj širših kategorij: eksternalizirane oblike vedenja, pasivna vloga pri učnem delu, nepoznavanje in nemoč učiteljev in staršev pri delu z UPP. Kljub temu da učitelji težave vidijo predvsem v učencih samih, omenjajo tudi starševsko in lastno neznanje pri delu z UPP. Bolj kot neznanje in neuspeh UPP

učitelje moti njihova pasivnost (nepripravljenost za šolsko delo, neizpolnjevanje šolskih obveznosti, nemotiviranost za šolsko delo, nezainteresiranost, nesamostojnost) in moteče vedenje. Pokazalo se je, da je pasivnost UPP delno posledica njihovega zanašanja na individualno pomoč in so tudi zato pri frontalnem delu v razredu nesodelovalni in moteči. Podobno Peček in Lesar (2006) ugotavljata, da so učitelji načeloma naklonjeni integraciji, vendar taki, pri kateri je učenec pogosto deležen individualne pomoči zunaj razreda. Ugotovljene pozitivne izkušnje učiteljev z individualizacijo to tudi potrjujejo. Podobne tendence je opaziti tudi v praksi.

Čeprav je učni napredek UPP med najpogostejšimi pozitivnimi izkušnjami učiteljev, pa jih njihov neuspeh na učnem področju ne moti. Bolj kot to si želijo njihove aktivnost in primerne vedenja. Pri učencu hvalijo učni napredek in kritizirajo moteče vedenje (redko obratno). Opažamo, da učitelji veliko dajo na motivacijo učenca, ta je pogosteje omenjena tako pri pozitivnih kot negativnih izkušnjah.

Prisotno je mnenje nekaterih učiteljev, da so preostali učenci zaradi UPP v razredu prikrajšani, tako zaradi motečega vedenja UPP, ki onemogočajo sledenje pouku, kot zaradi učiteljevega posvečanja UPP in prilagajanja dela. Številne raziskave pa dokazujejo, da preostali učenci sprejemajo drugačnost in niso prikrajšani, ampak ravno nasprotno: pridobijo veliko socialnih izkušenj in krepijo se medsebojni odnosi (Meltzer, Reddy idr., 2004; Peček in Lesar, 2006; Schmidt in Čagran, 2005; Wiener in Tardif, 2004).

Negativne izkušnje vidijo učitelji tudi pri sebi. Prisoten je močan občutek nemoči, negotovosti, neznanja in obremenjenosti (veliko dodatnega dela) učiteljev pri delu z UPP. Pogosto menijo, da kljub njihovem trudu ni napredka, ali pa je zelo počasen. Ugotovitve sovpadajo s prejšnjimi raziskavami, ki poudarjajo željo učiteljev po dodatnem izobraževanju na tem področju (Magajna idr., 2005; Peček in Lesar, 2006; Vodopivec, 1996).

Ker socialne in čustvene težave niso pogosto navajane, se sprašujemo, ali smo lahko optimistični in sklepamo, da omenjenih socialnih ovir in internaliziranih oblik izražanja UPP v osnovni šoli ni veliko, ali pa naj bomo zaskrbljeni, da jih učitelji ne opazijo, ker se jim ne zdijo pomembne.

5 UGOTOVITVE EMPIRIČNEGA DELA

Na podlagi kvalitativnih in kvantitativnih analiz predstavljamo bistvene ugotovitve, ki se nanašajo na zastavljene cilje.

Ugotavljamo, da se UPP v primerjavi z UBPP v razredu manj konstruktivno vedejo pri vseh osmih vedenjskih oblikah. Najkonstruktivnejše vedenje kažejo gibalno ovirani, slepi in slabovidni ter gluhi in naglušni – so najpogostejše motivirani, samostojni in kažejo najmanj strahu ter so pogosto kreativni in učno spretni. Hkrati so tudi vedenjsko najmanj težavni in asociabilni (vendar pri teh dveh vedenjskih oblikah gre za nehomogene variance). Nekonstruktivno vedenje je najbolj značilno za učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter tiste z motnjo v duševnem razvoju (mejnimi intelektualnimi sposobnostmi), ki se kaže kot manj pogosta kreativnost in učna spretnost ter večji strah pred šolskimi zahtevami. Obe skupini kažeta manjšo samostojnost v primerjavi z ostalimi kategorijami UPP, v kateri se statistično pomembno ne razlikujeta od učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Poleg tega, da so učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami najmanj samostojni, je za njih značilna tudi najnižja motivacija, pri čemer se statistično pomembno razlikujejo tudi od učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

Pri napredovanju v višje razrede se pri UPP kaže tendenca naraščanja strahu in padanja kreativnosti (razen proti koncu šolanja). Težavno in asociabilno vedenje je največje na začetku šolanja.

Deklice s posebnimi potrebami so v primerjavi z dečki socialno bolj prilagodljive, imajo manj vedenjskih in disciplinskih težav, vendar so manj socialno odprte, oz. se držijo bolj zase in so bolj umaknjene.

UBPP dosegajo statistično pomembno boljši učni uspeh od UPP. Učno uspešnejši UPP so statistično pomembno bolj motivirani, učno spretni in odprti. Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja dosegajo v povprečju najslabši učni uspeh. Pri tem se statistično pomembno razlikujejo od večine UPP, razen od učencev z motnjo v duševnem razvoju.

Večji obseg DSP ne sovпада v celoti z manj konstruktivnim vedenjem UPP. Učenci, ki bolj pogosto kažejo vedenjske težave in so pogosto asociabilni, so deležni obsežnejše DSP SRP, psihologa in socialnega pedagoga. Tisti, ki so manj učno spretni, pa obsežnejše pomoči predmetnega učitelja.

Statistično pomembno pogostejše disciplinske težave kažejo UPP v primerjavi z UBPP. Večina UPP nima disciplinskih težav, razen učencev s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki jih tudi najpogosteje izražajo in se statistično pomembno razlikujejo od vseh ostalih skupin. Sledijo jim dolgotrajno bolni učenci in učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Najmanj disciplinsko težavni se zopet pokažejo slepi in slabovidni, gibalno ovirani ter gluhi in naglušni. Pri naštevanju in opisovanju disciplinskih težav UPP se učitelji najbolj osredotočajo na eksternalizirano vedenje, predvsem na motnje prekinjanja pouka ter nasilja do učencev. Kot najmanj učinkoviti se pokažejo nadzorovalni disciplinski ukrepi, še posebej pri učencih s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Učitelji se pri delu z UPP počutijo uspešne (skoraj 90 % jih meni, da so uspešni ali zelo uspešni). Lastni vpliv vidijo kot pomemben dejavnik pri delu z njimi, pri čemer poudarjajo lastni trud, odnos z UPP, timsko usklajenost in izkušnje, bolj kot vpliv učenca, sošolcev ali staršev.

Učitelji pri delu z UPP poudarjajo veliko več pozitivnih izkušenj kot negativnih, kar je spodbudna ugotovitev z vidika odnosa in stališč učiteljev do te populacije. Skoraj 90 % učiteljevih izjav kaže na pozitivne izkušnje pri delu z UPP, medtem ko na negativne opozarja 68 % izjav. V zvezi s pozitivnimi izkušnjami opazimo, da so učitelji, ki poučujejo UPP v razredu, najbolj naklonjeni individualizaciji in z njo povezanem prilagojenem delu z UPP. Pozitivno sprejemajo še učni napredek, večjo motivacijo za šolsko delo, spoznavanje učenčevih pozitivnih lastnosti (osebni stik) in lastno strokovno rast. Na podlagi analize povezav ključnih pojmov naprej ugotavljamo, da sta, poleg individualiziranega dela, učni napredek in uspeh tista, ki odločata o zadovoljstvu in počutju UPP in vplivajo na njegovo motivacijo.

Pri navajanju negativnih izkušenj z UPP učitelji močno poudarijo dve: njihovo eksternalizirano vedenje ter pasivnost pri šolskem delu (nedelo, nemotiviranost, neizpolnjevanje obveznosti, nesamostojnost). Pri sebi opazajo obremenjenost in nemoč. Čeprav je individualno delo med učitelji najbolj sprejeto, se jim zdi negativno, kadar se UPP preveč zanašajo nanj in ga izkoriščajo za pasivnost in »lenarjenje« pri pouku.

Primerjava med različnimi kategorijami UPP kaže, da učitelji najboljše ocenjujejo učence s senzornimi okvarami (slepi in slabovidni, gluhi in naglušni ter gibalno ovirani), manj pa tiste z učnimi in vedenjskimi (učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, motnjo v duševnem razvoju ter čustvenimi in vedenjskimi težavami). Učitelji opazajo največjo motivacijo za šolsko delo in samostojnost, dobre učne spretnosti ter najmanj strahu prav pri učencih z okvarami

vida, sluha in gibanja. Učenci z učnimi in vedenjskimi primanjkljaji pa izstopajo po motečem vedenju, nepripravljenosti za šolsko delo in nesamostojnosti. Poleg učencev s čustvenimi in vedenjskimi motnjami se učiteljem disciplinsko težavni zdijo tudi dolgotrajno bolni učenci.

ZAKLJUČKI IN SKLEPNE MISLI

Pričujoča raziskava si je kot osnovna raziskovalna vprašanja postavila ugotoviti: razlike v širšem vedenjskem funkcioniranju med UPP in UBPP v ROŠ ter med samimi kategorijami UPP, kako na njihovo vedenjsko funkcioniranje vplivajo starost, spol, učni uspeh, DSP, kako učitelji ocenjujejo uspešnost svojega dela in kaj po njihovem mnenju vpliva na potek dela z njimi, kakšne so izkušnje učiteljev pri delu z UPP, s kakšnimi disciplinskimi težavami se soočajo ter kakšne ukrepe ob tem izvajajo.

V **teoretičnem delu** na podlagi zakonitosti obče in razvojne psihologije ter psihologije osebnosti opredelimo vedenje, dejavnike vedenja ter izberemo področja vedenja, pomembna za obdobje srednjega in poznega otroštva: socialno, moralno, čustveno, spoznavno in motivacijsko. Iz že narejenih raziskav, ki se nanašajo na izbrana področja vedenja v razredni situaciji in na podlagi preizkušenih instrumentarijev, opredelimo, kaj je za našo raziskavo konstruktivno vedenje v razredu.

Kot pomembne dejavnike, ki vplivajo na vedenje v razredu, navajamo učiteljevo osebnost, sprejemanje otrok, njegova ravnanja in soočanja z nedisciplino, šolsko okolje, učenčevo lastno dejavnost, spol, starost. Vidimo, da se vzroke učenčevega vedenja ne išče le v učencih, ampak vse bolj v vplivih šolskega konteksta. Učiteljev pozitiven odnos, razumevanje težav, večja angažiranost med poukom, uporaba terapevtskega pristopa ob disciplinskih težavah, inkluzivno okolje, prispevajo k konstruktivnejšemu vedenjskemu funkcioniranju učencev (Furlong idr., 2006; Kavkler, 1997; Meltzer, Reddy idr., 2004; Wiener in Tardif, 2004; Wong, 1996). Omenjeni dejavniki se lahko pokažejo kot varovalni ali rizični pri pojavljanju učnih, vedenjskih (moteče vedenje), čustvenih in socialnih težav. Vedenja, ki so se v raziskavah oz. teoriji pokazala kot pomembna, preverimo tudi v naši raziskavi. Odločimo se, da je pri osnovnošolskih učencih smiselno preverjati naslednje vedenjske oblike: motivacijo, samostojnost, strah, kreativno vedenje, učne spretnosti, vedenjske težave in socialno vedenje. Konstruktivno vedenje opredelimo kot tisto, ki kaže na pozitivno socialno, moralno, čustveno, spoznavno in motivacijsko vedenje učencev. Pri vedenjskem funkcioniranju UPP v razredu poleg omenjenih dejavnikov igrajo pomembno vlogo njihove posebnosti in potrebe (po katerih se med sabo kategorije UPP ločijo). Ravno zato želimo preveriti, v čem se razlikuje njihovo vedenje od vedenja vrstnikov brez posebnih potreb, razlike v vedenju posameznih kategorij UPP ter kako nanj vplivajo različni dejavniki (spol, starost, učni uspeh, DSP, disciplina). Prejšnje raziskave se osredotočajo na posamezne kategorije in dejavnike in ne zajemajo širšega, celovitejšega vedenjskega funkcioniranja UPP. Glede na značilnosti

posamezne kategorije UPP ter posebnosti vedenja v razredu, zajemajoč širše vedenjsko funkcioniranje, se odločimo za izbor posameznih trditev za vedenjske oblike. Pri tem si pomagamo z ugotovitvami prejšnjih raziskovalcev in njihovimi instrumentariji.

Poleg vedenjskega funkcioniranja UPP nas zanimajo tudi izkušnje učiteljev pri delu z UPP v ROŠ, njihov odziv in uspešnost. Tuje raziskave (Poulou in Norwich, 2000) ugotavljajo, da se učitelji vse več posvečajo čustvenim težavam učencev in se pri tem počutijo bolj uspešne kot pri eksternaliziranih težavah, ki v največji meri predstavljajo moteče vedenje. Prisotnost UPP v razredu učitelji doživljajo pozitivno, saj pripomore k solidarnosti in tolerantnosti (Peček in Lesar, 2006; Škufca, 2004).

Na podlagi razvojnih zakonitosti obdobja srednjega in poznega otroštva, raziskav o razrednih vedenjskih značilnostih za UBPP in posamezno skupino UPP ter trenutne izkušnje učiteljev pri delu z njimi, izdelamo anketni vprašalnik za učitelje. Uporabimo kvantitativni in kvalitativni način zbiranja in obdelave podatkov. V nadaljevanju predstavljamo pomembne zaključke ter nekaj izhodišč in vprašanj za nadaljnje razmišljanje.

Rezultati **empiričnega dela** potrjujejo izsledke večine raziskav (Bender in Smith, 1990; Furlong idr., 2006; Kavale in Forness, 1996; McKinney, 1989; Peček in Lesar, 2008; Sullivan in Grosser, 1993), da UPP v primerjavi z UBPP pogosteje izražajo manj konstruktivne oblike vedenja v razredu. Največje razlike med skupinama se pokažejo pri samostojnosti, učnih spretnostih in kreativnosti, najmanjše pa pri izražanju strahu, sociabilnosti in vedenjskih težav. Gre torej za večje razlike na učnem področju kot na čustvenem in socialnem.

Ugotavljamo, da obstajajo razlike med posameznimi kategorijami UPP v izražanju vedenjskih oblik. Zanimivo je, da UPP s senzornimi (slepi in slabovidni, gluhi in naglušni) ter motoričnimi motnjami (gibalno ovirani) najpogosteje izražajo konstruktivne vedenjske značilnosti in učitelji se pri delu z njimi počitjo najbolj uspešni v primerjavi z ostalimi UPP. Prejšnje raziskave (Novljan idr., 2004; Peček in Lesar, 2006) kažejo, da se učitelji v šoli manj strinjajo z vključevanjem slepih in slabovidnih ter gluhih in naglušnih učencev (poleg učencev s čustvenimi in vedenjskimi motnjami), vendar gre predvsem za ocene učiteljev, ki z njimi niso imeli izkušenj. Naša raziskava kaže pozitivne ocene njihovega vedenja pri tistih učiteljih, ki so imeli izkušnje z njimi. Sprašujemo se, ali na učence s senzornimi in gibalnimi primanjkljaji gledajo drugače zgolj zaradi primarnih okvar oz. se jim bolj smilijo, ali pa so ti zares bolj motivirani, socializirani, sodelovalni in manj moteči, anksiozni od drugih? Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in učenci s

čustvenimi in vedenjskimi motnjami so se v primerjavi z drugimi kategorijami UPP pokazali kot manj konstruktivni na večih vedenjskih področjih. Prvi statistično pomembno izstopajo po slabih učnih spretnostih, nekreativnosti ter večjem strahu, drugi po vedenjski težavnosti, oboji pa po nizki motivaciji in samostojnosti. Smiselno je, da se vprašamo, ali so eni in drugi slabše ocenjeni zaradi njihovih primarnih primanjkljajev na področjih, ki jim učitelji v šoli dajejo največji pomen: primerno vedenje in učna aktivnost. Prvi so najštevilčnejša populacija UPP, drugi pa najmanj zaželeni v naših šolah, zato se jim mora posvečati veliko pozornosti. Moramo se vprašati, ali zadovoljujemo njihove posebne potrebe, ali delamo dovolj na področju njihovega vedenjskega funkcioniranja in ali smo jih »opremili« na socialnem, čustvenem, motivacijskem področju, jih učili strategij pomoči, učnih strategij in jih celovito razvijali. Postavlja se vprašanje, ali izobraževanje v programu s prilagojenim izvajanjem in DSP z vsemi prilagoditvami omogoča otroku največ, kar dopuščajo njegove zmožnosti.

41 % učiteljev ima z UPP disciplinske težave. Najpogosteje se učitelji z disciplinskimi težavami soočajo pri kategoriji učencev s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Kažejo se kot eksternalizirano vedenje. Sledijo jim dolgotrajno bolni učenci in tisti, s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Tudi pri disciplinskih težavah se pokaže bolj konstruktivno vedenje učencev s senzornimi in gibalnimi težavami, saj se pri njih najredkeje kažejo. Nadzorovalni ukrepi pri omenjenih težavah so se pokazali najmanj učinkoviti. Pri soočanju z disciplinskimi težavami je za učitelje učinkovitejša uporaba manj omejevalnih pristopov. Uporaba »mehkejših« disciplinskih ukrepov (terapevtski in vzgojno-svetovalni) se pri delu z UPP pokaže kot bolj uspešna od uporabe »trdih«, nadzorovalnih prijemov. Podobno kažejo raziskave, da se nadzorovalni in avtoritarni ukrepi manj uporabljajo (Grošelj, 2008; Kobolt idr., 2008; Remšak, 2004; Vodopivec, 1996). Bolj učinkovita pri delu z UPP je torej uporaba naslednjih ukrepov: spodbujanje, čustveno sprejemanje, usmerjanje, nebesedno signaliziranje ipd. Seveda pa je včasih potrebna tudi uporaba nadzorovalnih pristopov (glede na situacijo in učenca).

Kot pričakovano, se je pokazalo, da se učno uspešnejši UPP bolj konstruktivno vedejo pri nekaterih vedenjskih oblikah. Pri njih opazamo, poleg boljših učnih spretnosti, tudi večjo motivacijo in socialno odprtost. Rezultate potrjuje Mervielde (1995), ki kot pomembna napovednika učnega uspeha navaja vestnost (marljivost, vztrajnost), motivacija ter odprtost (nezadržanost, sprejemljivost za novosti). Lahko rečemo, da so dobre učne spretnosti, višja motivacija in socialna odprtost varovalni dejavniki pri UPP za doseganje boljšega učnega uspeha.

Deklice s posebnimi potrebami se v primerjavi z dečki pokažejo kot socialno prilagodljivejše in manj pogosto kažejo vedenjske težave. Dečki pa so bolj socialno odprti in lažje sklepajo prijateljstva. Tudi prejšnje raziskave potrjujejo, da spol (kot biloški dejavnik vedenja) v veliki meri določa vedenje (Achenbach in Rescorla, 2001; Conners idr., 1998; Kobolt idr., 2008).

Zaskrbljujoča je ugotovitev, da s prehajanjem v višji razred narašča strah tako pri UBPP kot UPP. Ker gre za strah pred spraševanjem in ocenjevanjem, pomislimo na strah UPP pred slabo oceno in/ali željo učiteljev/učencev po dobrih ocenah. Na eni strani lahko govorimo o nezaupanju UPP v svoje znanje in posledičnem strahu pred učnim neuspehom. Po drugi strani pa pomislimo na preveliko naravnost učiteljev na učne dosežke, ki lahko za UPP pomeni pritisk. Naglo povečanje vedenjskih težav in asociabilnosti UPP na koncu osnovnega šolanja pojasnujemo s težavami v njihovem osamosvajanju in socialnem uveljavljanju (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

Preseneti nas ugotovitev, da velika večina učiteljev (90 %), ki poučuje UPP, ocenjuje svoje delo kot uspešno, pretežno uspešno ali celo zelo uspešno. Bolj uspešne se počutijo pri delu z učenci, ki imajo senzorne ali motorične oviranosti, najmanj pa pri delu z učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami in učenci s primanjkljaji na področjih učenja. Zaradi manj pogostih vedenjskih in disciplinskih težav ter večje motivacije, samostojnosti in učnih spretnosti z motorično in senzorno oviranimi lažje delajo in se počutijo uspešnejše.

Pokaže se, da učitelji ne izključujejo pomena učenčeve motivacije in zavzetosti, vendar ne menijo, da je v večji meri učenec tisti, ki vpliva na potek dela z njimi. Kot nekoliko bolj pomemben dejavnik navajajo lastno vlogo ter sodelovanje in usklajenost vseh sodelujočih, kar kaže na postopno prevzemanje odgovornosti učiteljev za učno-vzgojni proces UPP. Kljub temu pa je individualno delo z UPP (izven razreda) za njih zelo pomembno.

Rezultati ne potrjujejo, da UPP, ki so deležni obsežnejše pomoči strokovnjaka, pogosteje izražajo manj konstruktivno vedenje. Izjema so učenci s pogostejšimi vedenjskimi in socialnimi težavami, ki prejemajo obsežnejšo strokovno pomoč SRP, psihologov in socialnih pedagogov, ter tisti z večjimi učnimi težavami, ki dobijo obsežno pomoč predmetnih učiteljev. Obseg DSP se ne povezuje pomembno s konstruktivnostjo vedenja UPP. Ob tem se sprašujemo, ali je obseg DSP pravilno razporejen glede na težave UPP, in ali so le vedenjske in učne težave tiste, ki prejudicirajo obseg pomoči. DSP bi morala bolj celovito zajeti funkcioniranje UPP in upoštevati, da je poleg opredelitve primanjkljaja pomembna tudi težavnost le-tega.

Učiteljeve izjave kažejo na številne pozitivne izkušnje z individualiziranim poukom, ki UPP omogoča večjo motivacijo, prilagojeno delo in boljši učni uspeh. Spodbudno je, da kljub težavam in zapletom pri uvajanju inkluzije, učitelji niso podlegli trenutnim vzgibom in vprašalnik izkoristili za kritiziranje stanja, ampak so resno in dosledno navajali številne pozitivne izkušnje, ki jih doživljajo ob UPP. Učitelji negativno doživljajo eksternalizirano vedenje na eni in pasivnost na drugi strani, ki se pri UPP pogosto pojavljata skupaj. V zvezi s temi ugotovitvami se nam odpira nekaj vprašanj in dilem.

Najprej, ali velika sprejetost individualnega dela zunaj pouka in nezadovoljstvo z motečim vedenjem pri pouku ne kaže na to, da se prav učitelji preveč zanašajo na individualne načine poučevanja? Ali se trudijo vključiti učenca in organizirati pouk zanj v razredu? Prav pri tem se pokaže njihova opisana nemoč ter želja po znanju, ki jo pogosto poudarjajo. Vidimo, da individualno delo prinaša številne pozitivne posledice UPP, hkrati pa obstaja bojazen prevelikega zanašanja učitelja nanjo (komu bolj ustreza individualno delo: učencu ali učitelju?).

Naprej pozivamo k razmisleku, da otrokov čustveni, vedenjski, socialni napredek in področje kreativnosti pri svojih izkušnjah omenjajo le redki učitelji, številni pa so kot pozitivno izkušnjo poudarili njihov učni napredek, čeprav vemo, da sta učni in vedenjski napredek povezana in soodvisna. Izobraževanje da, vzgoja ne! Hkrati se sprašujemo, ali je dobro, da se zadovoljstvo UPP povezuje, poleg z individualizacijo, le še z učnim napredkom učenca oz. uspehom, ocenami?

Pri uvajanju inkluzije v sodobno šolo ne gre samo za eno od prenov, še za eno od sprememb, ki jo uvajamo v šolski sistem, ampak zares za novo paradigmo. Ta prinaša spreminjanje miselnih okvirjev in zahteva poleg profesionalnega tudi osebno usposabljanje. Zagotovo je izjemno težak in zahteven proces, ki ga ni mogoče izvesti v nekaj letih. Okrogla miza na temo usmerjanja otrok s posebnimi potrebami in njihovega vključevanja, organizirana leta 2005 (Kastelic, 2005), je izpostavila vrsto težav na to temo, predvsem v zvezi z zagotavljanjem pogojev UPP (kadrovskih, materialnih, prostorskih) v programih s prilagojenim izvajanjem in DSP. Proces usmerjanja je prinesel zakonske podlage za inkluzijo, v praksi pa več upravičenih pričakovanj. Po menju varuha človekovih pravic se dejanski položaj UPP od leta 2004 do leta 2005 ni spremenil, kljub sprejetju dobre zakonodaje, predpisov in navodil za delo z UPP (Kastelic, 2005). Naša raziskava potrди veliko potrebo po individualizaciji za UPP in v tem segmentu potrди pozitivnost obstoječega stanja, vendar se je ta pokazala kot preveč usmerjena na učne dosežke. Kljub temu da so učitelji pokazali predvsem učno usmerjenost in da podpirajo individualizacijo, se dobro zavedajo lastne potrebe po znanju na nekaterih področjih dela z UPP. Menimo, da bi jim najbolj pomagalo prav znanje za delo

z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter motnjo v duševnem razvoju, ki kažejo manj konstruktivne oblike vedenja v šoli v primerjavi z ostalimi UPP. Potrebno je zadovoljiti ne le njihove izobraževalne, ampak predvsem potrebe po socialnem vključevanju in pri tem upoštevati otrokov celostni vedenjski razvoj.

VIRI IN LITERATURA

- Achenbach, T. M. in Edelbrock, C. S. (1986). *Manual for the Child Behavior Checklist*. Burlington: University of Vermont.
- Achenbach, T. M. in Rescorla, R. A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms&Profiles*. Pridobljeno 30. 8. 2007, s <http://www.aseba.org/research/ASEBA%20Reliability%20and%20Validity-School%20Age.pdf>
- Altherr, P. (2002). *Hiperaktiven otrok: psihomotorična terapija*. Ljubljana: Sožitje – zveza društev za pomoč duševno prizadetim Slovenije.
- Al-Yagon, M. in Mikulincer, M. (2004). Patterns of Close Relationships and Socioemotional and Academic Adjustment Among School-Age Children with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 12-19.
- Amen, D. G. (2002). *Healing ADD*. New York: Berkley Books.
- Bates, J. E. (1997). Concepts and measures of temperament. V G. A. Kohnstamm (ur.), J. E. Bates (ur.), M. K. Rothbart (ur.), *Temperament in childhood* (str. 3-26). Chichester, New York, Brisbane, Toronto, Singapore: John Wiley & Sons.
- Bečaj, J. (1987). Problem uspešnosti pri obravnavanju vedenjskih motenj v osnovni šoli. V M. Bergant (ur.), *Vedenjske motnje mladostnikov v sodobnem času* (str. 78-103). Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- Bečaj, J. (2003). Disocialnost pri otrocih in mladostnikih. *Slovenska pediatrija*, 10(1), 12-27.
- Bender, W. N. in Smith, J. K. (1990). Classroom behavior of children and adolescents with learning disabilities: A meta analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 298-305.
- Bibou-Nakou, I., Kiosseoglou, G. in Stogiannidou, A. (2000). Elementary teacher's perceptions regarding school behavior problems: Implications for school psychological services. *Psychology in the Schools*, 37, 123-134.
- Božič, J. (2002). Psihosocialni problemi otrok s specifičnimi učnimi težavami. V Končnik-Goršič (ur.), *Specifične učne težave otrok in mladostnikov. Prepoznavanje-razumevanje-pomoč* (str. 59-74). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Brambring, M. (2001). Integration of children with visual impairment in regular preschools. *Child: Care, Health & Development*, 27(5), 425-438.
- Brian, T. in Burstein, K. (2004). Improving Homework Completion and Academic Performance: Lessons From Special Education. *Theory and Practice*, 43(3), 213-219.
- Burmedi, D., Becker, S., Heyl, V., Wahl, H. W. in Himmelsbach, I. (2002). Emotional and social consequences of age-related low vision. *Visual Impairment Research*, 4(1), 47-71.

- Butcher, J. L. in Niec, L. N. (2005). Disruptive Behaviors and Creativity in Childhood: The Importance of Affect Regulation. *Creativity Research Journal*, 17(2&3), 181-193.
- Cantwell, D. P. in Satterfield, J. H. (1978). Prevalence of academic achievement in hyperactive children. *Journal of Pediatric psychology*, 3, 168-171.
- Carr, A. (1999). *The Handbook of Child and Adolescent Clinical Psychology*. NY, London: Routledge.
- Cencič, M. (2002). *Pisanje in predstavljanje rezultatov raziskovalnega dela*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Cencič, M. (2005). Nekateri problemi in odgovori, povezani s poukom učencev s posebnimi potrebami. *Sodobna pedagogika*, 4, 56 (122), 114-123.
- Cencič, M. (2007). *Pedagoško raziskovanje. Kvantitativna empirična neeksperimentalna raziskava* (Delovno gradivo). Koper: Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem.
- Charles, C. M. (1996). *Building classroom discipline*. London: Longman.
- Chen, G. (2007). School Disorder and Student Achievement: A Study of New York City Elementary Schools. *Journal of School Violence*, 6(1), 27-43.
- Clark, C., Prior, M. in Kinsella, G. (2002). The relationship between executive function abilities, adaptive behavior and academic achievement in children with externalising behavior problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(6), 785-796.
- Clough, P., Garner, P., Pardeck, J. T. in Yuen, F. (2005). *Handbook of Emotional & Behavioural Difficulties*. London: SAGE Publications.
- Coie, J. D., Dodge, K. in Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Development Psychology*, 18, 557-570.
- Conners, C. K., Sitarenios, G., Parker, J. D. in Epstein, J. N. (1998). Revision and restandardization of the Conners Teacher Rating Scale. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(4), 279-291.
- Corsaro, W. (1999). Preadolescent peer cultures. V M. Woodhead (ur.), *Making sense of social development* (str. 27-51). London, New York: Rutledge.
- De Fruit, F., van Hiel, A. in Buyst, V. (1998). Parental personality descriptions of boys and girls. V G. A. Kohnstamm (ur.), S. F. Halverson (ur.), I. Mervielde (ur.), V. L. Havill (ur.), *Parental descriptions of child personality* (str. 155-167). Matwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- De Raad, B. in Schouwenburg, H. C. (1996). Editorial: personality, learning and education. *European Journal of Personality*, 10(5), 301-302.
- Dean, J. (1996). *Managing Special Needs in the Primary School*. London and NY: Routledge.

- Dickerson Mayers, S. in Calhoun, S. L. (2007). Learning, attention, writing, and processing speed in typical children and children with ADHD, autism, anxiety, depression, and oppositional-defiant disorder. *Child Neuropsychology*, 13, 469-493.
- Dikić, S. (1988a). *Specifičnosti vizuelnog opažanja slabovidnih učenika*. Beograd: Naučna knjiga.
- Dikić, S. (1988b). *Metodika vaspitno-obrazovnog rada sa slabovidnim učenicima*. Beograd: Naučna knjiga.
- Discipline in Schools. The Elton Report*. (1989). London: Her Majesty's Stationery Office. Pridobljeno 29. 12. 2006, s <http://www.educationengland.org.uk/documents/elton/elton00.html>.
- Douglas, V. I. (1980). Research on hyperactivity: Stage two. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 4, 307-308.
- Dulčić, A. in Kondić, L. (2002). *Djeca oštećena sluha: priručnik za roditelje i udomitelje*. Zagreb: Alinea.
- Ehrler, D. J., Evans, G. in McGhee, R. L. (1999). Extending Big-Five Theory into childhood: A preliminary investigation into the relationship between Big-Five personality traits and behavior problems in children. *Psychology in Schools*, 36(6), 451-458.
- Eisenberg, N. (1982). The development of reasoning regarding prosocial behavior. V N. Eisenberg (ur.), *The development of prosocial behavior* (str. 219-249). New York: Academic Press.
- Ellen, S. in Rose, L. (1995). Phi Delta Kappan/Gallup poll of the public's attitudes toward public schools. *Phi Delta Kappan*, 77, 41-55.
- Everatt, J., Weeks, S. in Brooks, P. (2008). Profiles of Strengths and Weaknesses in Dyslexia and Other Learning Difficulties. *Dyslexia*, 14(1), 16-41.
- Fabrizio-Filipič, N. (1997). Stališča zdravih otrok do otrok s posebnimi potrebami. V K. Destovnik (ur.), *Uresničevanje integracije v praksi. Vzgoja in izobraževanje otrok in mladosnikov s posebnimi potrebami* (str. 259-270). Ljubljana: CenterKontura.
- Feinstein, S. (2003). School-Wide Positive Behavior Supports. *The Journal of Correctional Education*, 54(4), 163-173.
- Fergusson, D. M. in Horwood, L. J. (1997). Gender differences in educational achievement in New Zealand birth cohort. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 32, 83-96.
- Ferkolj Smolič, M. (2003). Rizični in varovalni dejavniki. *Sodobna pedagogika*, 54(120), 222-228.
- Filipič Dolničar, A. (1997). Jezikovne ovire in motnje v sporočanju pri prenosu informacij med gluhi in slišječimi. *Defektologica Slovenica*, 5(3), 90-98.
- Foreman, P., Arthur-Kelly, M., Pascoe, S. in Smyth King, B. (2004). Evaluating the Educational Experiences of Students With Profound and Multiple Disabilities in Inclusive and Segregated

- Classroom Settings: An Australian Perspective. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(3), 183-193.
- Freeman, R., Eber, L., Anderson, C., Irvin, L., Horner, R., Bounds, M. idr. (2006). Building Inclusive School Cultures Using School-Wide Positive Behavior Support. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(1), 4-17.
- Furlong, M. J., Morrison, G. M. in Fisher, E. S. (2006). The Influences of the School Contexts and Processes on Violence and Disruption in American Schools. V P. Clough (ur.), *Handbook of Emotional & Behavioural Difficulties* (str. 123-139). London: SAGE Publications.
- Galić-Jušić, I. (2004). *Djeca s teškoćama u učenju*. Lekenik: Ostvarenje.
- Gerbec, I. in Florjančič, S. (1997). Izkušnje in problemi ob uresničevanju integracije slepih in slabovidnih v Zavodu za slepo in slabovidno mladino v Ljubljani. V K. Destovnik (ur.), *Uresničevanje integracije v praksi. Vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami* (str. 271-287). Ljubljana: CenterKontura.
- Goldberg, L. R. (1992). The development of markers of the Big-Five structure. *Psychological Assessment*, 4, 26-42.
- Goldberg, S. in Marcovitch, S. (1997). Temperament in Developmentally Disabled Children. V G. A. Kohnstamm (ur.), J. E. Bates (ur.), M. K. Rothbart (ur.), *Temperament in childhood* (str. 387-403). Chichester, New York, Brisbane, Toronto, Singapore: John Wiley & Sons.
- Gossen, D. C. (1994). *Restitucija: preobrazba discipline v šolah*. Radovljica: Regionalni Izobraževalni Center.
- Grošelj, M. (2008). *Disciplinski ukrepi razrednih učiteljev in samodisciplina učencev*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Hajsek, D. (1990). *Odgojno-obrazovni rad sa tjelesno invalidnom djecom i omladinom u Bolnici Krapinske Toplice. Oblici i sadržaji edukativnog i rehabilitacijskog rada s djecom i omladinom s tjelesnom invalidnosti i kroničnim bolestima*. Zagreb: Savez društava defektologa Hrvatske.
- Havill, V. L., Allen, K., Halverson, C. F. in Kohnstamm, G. A. (1994). Parents' use of Big-Five categories in their natural language descriptions of children. V C. F. Halverson (ur.), G. A. Kohnstamm (ur.), R. P. Martin (ur.), *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood* (str. 371-386). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hernja, N., Werdonig, A., Brumec, M., Groegl, S., Ropert, D. in Varžič, I. (2010). Priročnik za delo z gluhi in naglušnimi otroki. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Holborow, P. L. in Berry, P. S. (1986). Hyperactivity and learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 19, 426-431.

- Horner, R. H. (2000). School-Wide Behavior Support: An Emerging Initiative. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2, 231-232.
- Horvat Pšuner, M. (2003). Ukrepanje in posredovanje ob kršitvah discipline osnovnošolcev. *Sodobna pedagogika*, 2, 104-122.
- Jones, V. F. in Jones, S. J. (1998). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. Boston: Allyn and Bacon.
- Juhant, M. (1997). Integracija otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v redno osnovno šolo. V K. Destovnik (ur.), *Uresničevanje integracije v praksi. Vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami* (str. 304-313). Ljubljana: CenterKontura.
- Kamphaus, R. W. in Reynolds, C. R. (1992). *Behavior Assessment System for Children*. Cycle Pines: Agency.
- Kastelic, L. (2005). *Usmerjanje oseb s posebnimi potrebami in vključevanje v programe: zbornik prispevkov iz razprave na okrogli mizi*. Ljubljana: Državni svet Republike Slovenije in Društvo specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije.
- Katz, L. G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *The Elementary School Journal*, 73, 50-54.
- Kavale, K. A., Forness, S. R. (1996). Social skill deficit and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 226-237.
- Kavčič, T. in Zupančič, M. (2004). Temperament in osebnost v srednjem in poznem otroštvu. V L. Marjanovič Umek (ur.), M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 440-451). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Kavčič, T. in Zupančič, M. (2006). *Osebnost otrok in njihovi medsebojni odnosi v družini*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Kavkler, M. (1997). Integracija in spremembe v procesu poučevanja. V K. Destovnik (ur.), *Uresničevanje integracije v praksi. Vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami* (str. 314-322). Ljubljana: CenterKontura.
- Kavkler, M. (2002). Ustvarjanje pogojev za razvoj potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami. V M. Kavkler (ur.), *Razvijanje potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami: prva slovenska konferenca o specifičnih učnih težavah z mednarodno udeležbo* (str. 55-67). Trzin: Different d.o.o.
- Kavkler, M. (2005). Vpliv specifičnih učnih težav na sposobnost socialne integracije. *Sodobna pedagogika*, 4, 56(122), 56-67.
- Kavkler, M., Clement Morrison, A., Košak Babuder, M., Pulec Lah, S. in Viola, S. (2008). *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Kavkler, M. in Magajna, L. (2008). Opredelitev, razsežnost, podskupine učnih težav. V A. Nagode (ur.), *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila* (str. 23-31). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Keogh, B. K. (1997). Applying Temperament Research to School. V G. A. Kohnstamm (ur.), J. E. Bates (ur.), M. K. Rothbart (ur.), *Temperament in childhood* (str. 437-450). Chichester, New York, Brisbane, Toronto, Singapore: John Wiley & Sons.
- Kesič Dimic, K. (2009). *Adrenalinske deklice, hitri dečki: svet otroka z ADHD*. Nova Gorica: Educa.
- Kobolt, A. (1980). *Observacijska in ocenjevalna lestvica vedenja posameznika v šoli*. Neobjavljeno delo.
- Kobolt, A. (1992). *Motivacija in vedenjske strategije otrok in mladostnikov v domski vzgoji*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A., Dekleva, B., Rapuš Pavel, J., Lesar, I., Peček Čuk, M., Brenčič, I. idr. (2008). *Problemi inkluzivne obravnave vedenjsko izstopajočih, socialno in kulturno depriviligiranih učencev in dijakov* (Zaključno poročilo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kohnstamm, G. A., Bates, J. E. in Rothbart, M. K. (1997). *Temperament in childhood*. Chichester, New York, Brisbane, Toronto, Singapore: John Wiley & Sons.
- Košir, S. (1997). Surdopedagog in njegove dileme ob spreminjanju strokovnih izhodišč. V M. Mihelčič (ur.), *Pravica gluhih do znanja* (str. 111-114). Ljubljana: Zavod za gluhe in naglušne.
- Kroflič, R. (2003). Etika in etos inkluzivne šole/vrtca. *Sodobna pedagogika (posebna izdaja)*, 54(120), 24-35.
- Kroflič, R. (2005). Glavni sovražnik discipline je odtujenost. Pripadnost skupnosti je njeno zdravilo. *Sodobna pedagogika*, 56, 122(4), 14-23.
- Kuhar, D. (1997). Integrirani, a osamljeni? Uresničevanje integracije v praksi. V K. Destovnik (ur.), *Uresničevanje integracije v praksi. Vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami* (str. 323-330). Ljubljana: CenterKontura.
- LaFreniere, P. J., Dumas, J. E., Zupančič, M., Grill, A. in Kavčič, T. (2001). *Vprašalnik o socialnem vedenju otrok SV-O* (Priročnik). Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Lamb, M. E., Chuang, S. S., Wessels, H., Broberg, A. G. in Hwang, C. P. (2002). Emergence and construct validation of the Big Five factors in early childhood: A longitudinal analysis of their ontogeny in Sweden. *Child Development*, 73, 1517-1524.
- Lebarič, N., Kopal Grum, D. in Kolenc, J. (2006). *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami*. Radovljica: Didakta.

- Lerner, J. V., Lerner, R. M. in Zabski, S. (1985). Temperament and elementary school childrens' actual academic performance: A test of a 'goodness of fit' model. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26, 125-136.
- Lewis, A. (1995). *Children's understanding of disability*. London and New York: Routledge.
- Lewis, R. (1997). *The discipline dilemma*. Melbourne: ACER.
- Luiselli, J. K., Putnam, R. F., Handler, M. W. in Feinberg, A. B. (2005). Whole-School Positive behaviour Support: Effects on student discipline problems and academic performance. *Educational Psychology*, 25(2-3), 183-198.
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Bregar, K.G., Čačinovič Vogrinčič, G., Kavkler, M. idr. (2005). *Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli - razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči* (Raziskovalno poročilo). Ljubljana: Razvojno-raziskovalni inštitut Svetovalnega centra. Pridobljeno 12. 9. 2007, s http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/ucne_tezave_OS_porocilo.pdf
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2001). *Razvojna psihologija: izbrane teme*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Marschark, M., Lang, H. G. in Albertini, J.A. (2002). *Educating Deaf Students: from research to practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, R. P. (1997). Activity Level, Distractibility and Persistence: Critical Characteristics in Early Schooling, V G. A. Kohnstamm (ur.), J. E. Bates (ur.), M. K. Rothbart (ur.), *Temperament in childhood* (str. 451-461). Chichester, New York, Brisbane, Toronto, Singapore: John Wiley & Sons.
- Mavropoulou, S. in Padelidu, S. (2002). Teachers' causal attributions for behaviour problems in relation to perceptions of control. *Educational Psychology*, 22, 191-202.
- McCauley, R. W., Bruininks, R. H. in Kennedy, P. M. A. (1976). Behavioral Interactions of Hearing Impaired Children in Regular Classrooms. *Journal of Special Education*, 10(3), 277-285.
- McKinney, J. D. (1989). Longitudinal Research on the Behavioral Characteristics of Children with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22(3), 141-150.
- McKinney, J. D., Mason, J., Perkerson, K. in Clifford, M. (1975). Relationsip between classroom behavior and achievement. *Journal of Education Psychology*, 67, 198-203.

- McQuillan, K. in DuPaul, G. J. (1996). Classroom performance of students with serious emotional disturbance: A comparative study of evaluation methods for behavior management. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 4(3), 162-173.
- Medveš, Z. (2000). Legitimnost vzgoje v javni šoli. *Sodobna pedagogika*, 51, 186-197.
- Meltzer, L. (2004). Resilience and Learning Disabilities: Research on Internal and External Protective Dynamics. *Learning Disabilities Research & Practice* 19(1), 1-70.
- Meltzer, L., Katzir, T., Miller, L., Reddy, R. in Roditi, B. (2004). Academic Self-Perceptions, Effort, and Strategy Use in Students with Learning Disabilities: Changes Over Time. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(2), 99-108.
- Meltzer, L., Reddy, R., Pollica, L. S., Roditi, B., Sayer, J. in Theokas, C. (2004). Positive and Negative Self-Perceptions: Is There a Cyclical Relationship Between Teachers' and Students' Perceptions of Effort, Strategy Use, and Academic Performance? *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 33-44.
- Mervielde, I. (1995). A Five-Factor Model classification of teachers' constructs on individual differences among children ages 4 to 12. V C. F. Halverson (ur.), G. A. Kohnstamm (ur.), R. P. Martin (ur.), *The Developing Structure of Temperament and Personality from Infancy to Adulthood* (str. 387-398). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Mikluš, M. (2005). Pomen inkluzivnega šolanja za socialni razvoj vrstnikov. V M. Sardoč (ur.), M. Kavkler (ur.), *Konferenca Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami: od dobre teorije k učinkoviti praksi* (str. 67-73). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Mikuš Kos, A. (2002). Psihosocialne spremljave specifičnih učnih težav. V M. Kavkler (ur.), *Razvijanje potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami: prva slovenska konferenca o specifičnih učnih težavah* (str. 7-15). Ljubljana: Different d.o.o.
- Milivojević, Z. (2000). *Emocije. Psihoterapija i razumevanje emocija*. Novi Sad: Prometej.
- Mitchell, T. V. in Quittner, A. L. (1996). Multimethod Study of Attention and Behavior Problems in Hearing-Impaired Children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25(1), 83-96.
- Mori, I. (2002). Integracija gibalno oviranih učencev v osnovno šolo. *Razredni pouk, februar/4(2)*, 21-24.
- Muris, P., Merckelbach, H. in Walczak, S. (2002). Aggression and Threat Perception Abnormalities in Children with Learning and Behavior Problems. *Child Psychiatry and Human Development*, 33(2), 147-163.
- Murray, K. T. in Kochanska, G. (2002). Effortful Control: Factor Structure and Relation to Externalizing and Internalizing Behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(5), 503-514.
- Musek, J. in Pečjak, V. (1992). *Psihologija*. Ljubljana: DZS.

- Musek, J. in Pečjak, V. (2001). *Psihologija*. Ljubljana: Educe.
- Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J. in Huston, A. C. (1990). *Child Development and Personality*. New York: Harper and Row.
- Myklebust, H. R. (1964). *The Psychology of the Deaf*. New York and London: Grune and Stratton.
- Nagode, A. in Bregar-Golobič, K. (2008). *Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo: primanjkljaji na posameznih področjih učenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo*. (2003). Pridobljeno 20. 09. 2007, s <http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=2&pID=57&rID=546>
- Nicholson, T. (2006). Academic Achievement and Behaviour. V P. Clough (ur.), *Handbook of Emotional & Behavioural Difficulties* (str. 155-166). London: SAGE Publications.
- Novljan, E., Jelenc, D., Kastelic, L., Kogovšek, D., Lipec-Stopar, M., Pulec Lah, S. idr. (2004). *Uvajanje pogojev za inkluzivno šolanje otrok s posebnimi potrebami – analiza stanja in predlogi* (Raziskovalni program). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- O'Brien, T. in Guiney, D. (2006). The Problem is not the Problem: Hard Cases in Modernist Systems. V P. Clough (ur.), *Handbook of Emotional & Behavioural Difficulties* (str. 141-153). London: SAGE Publications.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford England: Blackwell.
- Opara, B. (2003). Otroci s posebnimi potrebami so del celotnega sistema vzgoje in izobraževanja. *Sodobna pedagogika (posebna izdaja)*, 54(120), 36-51.
- Osterc, D. (2000). Motnje učenja in delovne uspešnosti. V M. Horvat (ur.), *Delo z vedenjsko in osebnostno motenim otrokom in mladostnikom* (str. 29-33). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Peček, M., Čuk, I. in Lesar, I. (2005). Kako razumeti zahtevo po vključevanju marginaliziranih skupin učencev v redno osnovno šolo? *Sodobna pedagogika*, 5, 56(122), 56-79.
- Peček, M. in Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Peček, M. in Lesar, I. (2008). Slovenski osnovnošolski učitelji o učencih s posebnimi potrebami. V A. Kobolt (ur.), *Problemi inkluzivne obravnave vedenjsko izstopajočih, socialno in kulturno depriviliranih učencev in dijakov* (str. 109-123). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Pijaže, Ž. (1977). *Psihologija inteligencije*. Beograd: Nolit.

- Plomin, R. (2000). Behavioural genetics in 21st century. *International Journal of Behavioural Development*, 24, 30-34.
- Poulou, M. in Norwich, B. (2000). Teachers perception of students with emotional and behavioural difficulties: severity and prevalence. *European Journal of Special Needs Education*, 15(2), 171-187.
- Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami.* (2006). Uradni list Republike Slovenije, 54/00, 2640.
- Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami.* (2003). Uradni list Republike Slovenije, 54, 6359-6365.
- Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami.* (2006). Uradni list Republike Slovenije, 25, 2640.
- Prochnow, J. E., Tumner, W. E., Chapman, J. W. in Greaney, K. T. (2002). A longitudinal study of early literacy achievement and gender. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 36, 221-236.
- Pšunder, M. (2003). Kako učitelji in učenci zaznavajo kršitve discipline v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 5, 28-47.
- Pšunder, M. (2004). *Disciplina v sodobni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Puche-Navarro, R. in Millan, R. (2007). Inferential functioning in visually impaired children. *Research in Developmental Disabilities*, 28(3), 249-265.
- Pullis, M. (1985). LD students' temperament characteristics and their impact on decisions by resource and mainstream teachers. *Learning Disabilities Quarterly*, 8, 109-122.
- Pušnik, M. (2004). *Vloga šole pri zmanjševanju nasilja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rabiner, D. (2000). Early attention problems and children's reading achievement. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 859-867.
- Radonjič-Miholič, V., Ogrin, M. in Štefančič, T. (2007). *Učenje – priložnost in izziv v življenju mladih po možganskih poškodbah*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Reed-Victor, E. in Pelco, L. (2001). *Child temperament and personality: Contributions to early school competence and behavior problems: prispevek predstavljen na 10. evropski konferenci o razvojni psihologiji*. Uppsala, Švedska.
- Remšak, J. (2004). Disciplinske strategije kot del implicitnih teorij učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 55,121(2) , 108-126.

- Ribnikar-Kastelic, N. in Levec, A. (1990). *Vključevanje slušno prizadetih otrok in mladostnikov v polnočutno okolje*. Ljubljana: Zavod za usposabljanje slušno in govorno prizadetih Ljubljana.
- Robins, P. M. (1992). A Comparison of Behavioral and Attentional Functioning in Children Diagnosed as Hyperactive or Learning Disabled. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20(1), 65-82.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L. in Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The Childrens' Behavior Questionnaire. *Child Development*, 72, 1394-1408.
- Rourke, B. P. (1995). *Syndrome of Nonverbal Learning Disabilities: Neurodevelopmental Manifestations*. New York: Guilford Press.
- Schaefer, E. S. (1981). Development of adaptive behavior. V M. J. Begad (ur.), H. C. Haywood (ur.), H. L. Barber (ur.), *Psychosocial influences in retarded performance. Issues and theories in development* (str. 155-178). Baltimore: University Press.
- Schmidt, M. (1997a). Položaj integriranih učencev v osnovni šoli. V K. Destovnik (ur.), *Uresničevanje integracije v praksi. Vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami* (str. 349-357). Ljubljana: CenterKontura.
- Schmidt, M. (1997b). *Strukturalna analiza integriranih učencev v redni osnovni šoli, učencev osnovne šole s prilagojenim programom in učencev osnovne šole*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Schmidt, M. in Čagran, B. (2005). Razredna klima v inkluzivnem razredu. *Sodobna pedagogika*, 56, 122(4), 24-40.
- Schmidt, M. in Čagran, B. (2006). *Gluhi in naglušni učenci v integraciji/inkluziji*. Maribor: Slavistično društvo.
- Schneider, M. in Yoshida, R. K. (1988). Interpersonal Problem-Solving Skills and Classroom Behavioral Adjustment in Learning-Disabled Adolescents and Comparison Peers. *Journal of School Psychology*, 26, 25-34.
- Selan, I. (2003). *Stališča učiteljic do inkluzije gibalno oviranih učencev*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Shelley-Tremblay, J.F. in Rosen., L. A. (1996). Attention deficit hyperactivity disorder: An evolutionary perspective. *Journal of Genetic Psychology*, 157(4), 443-454.
- Shiner, R. L. (2000). Linking childhood personality with adaptation: evidence of continuity and change across time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(2), 310-325.
- Sideritis Georgios, D. (2002). Goal Importance and Students at Risk of Having Language Difficulties: An Unexplored Aspect of Student Motivation. *Journal of Learning Disabilities*, 35(4), 343-356.

- Sideritis Georgios, D., Mouzaki, A., Simos, P. in Protopapas, A. (2006). Classification of students with reading comprehension difficulties: the roles of motivation, affect and psychopathology. *Learning Disability Quarterly*, 29(3), 159-180.
- Silver, L. (1981). The relationship between learning disabilities, hyperactivity, distractibility, and behavioral problems. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 385-397.
- SI-Stat podatkovni predal (2009). Statistični urad Republike Slovenije, področje: izobraževanje. Pridobljeno 23. 10. 2009, s http://www.stat.si/pxweb/Database/Dem_soc/Dem_soc.asp.
- Skalar, V. (1987). Izvori prestopniškega vedenja pri otrocih in mladostnikih. V M. Bergant (ur.), *Vedenjske motnje mladostnikov v sodobnem času* (str. 15-31). Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- Skalar, V. (1996). Integracija otrok z motnjami vedenja in osebnosti v osnovno šolo. *Sodobna pedagogika*, 47, 113(7-8), 335-342.
- Skalar, V. (2003). Kako vrtec in šolo približati otrokom s posebnimi potrebami? *Sodobna pedagogika*, 54(120), 52-63.
- Smrtnik Vitulić, H. (2004). *Čustva in razvoj čustev*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Sobol, M. P., Earn, B. M., Bennett, D. in Humphires, T. (1983). A Categorical Analysis of the Social Attributions of Learning-Disabled Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 11(2), 217-228.
- Soldo, N. (1986). *Odgojno-obrazovna integracija djece s tjelesnom invalidnosti*. Zagreb: Savez SIZ-ova odgoja i osnovnog obrazovanja SRH, Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu, Savez slijepih Hrvatske.
- Stage, S. A. in Quiroz, D. R. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings. *School Psychology Review*, 26(3), 333-370.
- Stančić, V., Tonković, F. in Zovko, G. (1979). *Profesionalna integracija slijepih*. Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta.
- Stone, W. L. in La Greca, A. M. (1990). The social status of children with learning disabilities: A reexamination. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 32-37.
- Strojin, M. (1991). Motivacija za učenje. V T. Žerdin (ur.), *Težave, težavice, učne motnje* (str. 81-88). Murska Sobota: Pomurska založba.
- Sullivan, S. C. in Grosser, G. S. (1993). The social misperception syndrome in children with learning disabilities: social cause versus neurological variables. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 178-189.

- Sutherland, K. S. in Oswald, D. P. (2005). The relationship between teacher and student behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Transactional processes. *Journal of Child and Family Studies*, 14(1), 1-14.
- Svetin Jakopič, S. (2005). Obravnava otrok in mladostnikov z vedenjskimi motnjami v centru za socialno delo: pomoč ali prisila. *Socialna pedagogika*, 9(4), 391-422.
- Škufca, B. (2004). *Pripravljenost učiteljev na delo z otroki s posebnimi potrebami*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Thomas, A. in Chess, S. (1997). Temperament and personality. V G. A. Kohnstamm (ur.), J. E. Bates (ur.), M. K. Rothbart (ur.), *Temperament in childhood* (str. 249-261). Chichester, New York, Brisbane, Toronto, Singapore: John Wiley & Sons.
- Toro, P. A., Weissberg, R. P., Guare, J. in Liebenstein, N. L. (1990). A Comparison of Children With and Without Learning Disabilities on Social Problem-Solving Skill, School Behavior, and Family Background. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 115-120.
- Tully, M. in Hwang Chiu, L. (1995). Student teachers and classroom discipline. *Journal of Educational Research*, 88(3), 164-171.
- Uzelac, M. (1989). *Subjektivne predpostavke odgojno-obrazovne integracije djece s oštećenim sluhom*. Magistarski rad, Zagreb: Fakultet za defektologiju.
- Victor, J. B. (1994). The Five-Factor Model Applied to individual Differences in School Behavior. V C. F. Halverson (ur.), G. A. Kohnstamm (ur.), R. P. Martin (ur.), *The Developing Structure of Temperament and Personality from Infancy to Adulthood* (str. 355-366). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Vodopivec, I. (1996). *Problemi učiteljev pri delu z učenci z drugačnimi potrebami*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Vrhovski Mohorič, M. (2002). Osebe z motnjami v gibanju in inkluzija. *Defektologica slovenica*, september/10(2), 67-75.
- Vrlič Danko, A. (2005). *Gibalno ovirani otroci in otroci z nevrolško poškodbo v vrtcu in v šoli*. Maribor: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Maribor.
- Vršnik Perše, T. (2005). Učinki aktualne zakonodaje v vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. V M. Sardoč (ur.), M. Kavkler (ur.), *Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami: od dobre teorije k učinkoviti praksi* (str. 17-21). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Waschbuch, D. A., Porter, S., Carrey, N., Kazmi, S. O., Roach, K. A. in D'Amico, D. A. (2004). Investigation of the Heterogeneity of Disruptive Behaviour in Elementary-Age Children. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 36(2), 97-112.
- Wiebe, R. P. (2004). Delinquent Behavior and the Five Factor Model: Hiding in the Adaptive Landscape. *Individual Differences Research*, 2(1), 38-62.

- Wiener, J. in Tardif, C. Y. (2004). Social and Emotional Functioning of Children with Learning Disabilities: Does Special Education Placement Make a Difference? *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 20-32.
- Wolfgang, C. H. (1999). *Strategies for Teaching Self-Discipline in the Middle Grades*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wolfgang, C. H. (2005). *Solving Discipline and Classroom Management Problems*. Hoboken (N.Y.): J. Wiley, Jossey-Bass, comp.
- Wolfgang, C. H. in Kelsay, K. L. (1995). Discipline and the social studies classroom, grades K-12. *Social Studies*, 86(4), 175-183.
- Wong, B. (2003). General and specific issues for researchers' consideration in applying the risk and resilience framework to the social domain of learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 68-76.
- Wong, Y. L. B. (1996). *The ABC of Learning Disabilities*. Columbia: Academic Press.
- Wong, Y. L. B. (1998). *Learning about Learning Disabilities*. San Diego: Academic Press 7.
- Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Wray, D., Flexer, C. in Voccaro, V. (1997). Classroom performance of children who are deaf or hard of hearing and who learned spoken communication through the auditory-verbal approach: an evaluation of treatment efficacy. *Volta Review*, 99(2), 107-119.
- Yalon-Chamovitz, S., Mano, T., Jarus, T. in Weinblatt, N. (2006). Leisure activities during school break among children with learning disabilities: preference vs. Performance. *British Journal of Learning Disabilities*, 34, 42-48.
- Ysseldyke, J. in Algozzine, B. (2006). *Teaching students with communication disorders*. Thousand Oaks: Corwin Press
- Yu, J. W., Buka, S. L., McCormick, M. C., Fitzmaurice, G. M. in Indurkha, A. (2006). Behavioral Problems and the Effects of Early Intervention on Eight-Year-Old Children with Learning Disabilities. *Maternal and Child Health Journal*, 10(4), 329-338.
- Zakon o osnovni šoli*. (1996). Uradni list Republike Slovenije, 12, 879-889.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli*. (2007). Uradni list Republike Slovenije, 102/2007, 13775.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. (2006). Uradni list Republike Slovenije, 118/2006, 12416-12420.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. (2000). Uradni list Republike Slovenije, 54, 7105-7110.
- Zalar, M. (2005). Otrok s hiperkinetično motnjo v šoli. *Sodobna pedagogika*, 56, 122(4), 42-55.

- Zarbatany, L., Hartman, D. P. in Rankin, D. B. (1990). The psychological functions of preadolescent peer activities. *Child Development*, 61, 1067-1080.
- Zelger, J. (2002). *GABEK – WinRelan: Short Manual*. Innsbruck: University of Innsbruck, Department of Philosophy, Section Knowledge Organization.
- Zovko, G. (1976). *Neke socialno-psihološke i pedagoške implikacije lakših oštećenja u učenika osnovne škole*. Dizertacija, Sarajevo: Filozofski fakultet Sveučilišta u Sarajevu.
- Zovko, G. (1995). *Peripatologija I*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Zupančič, M. (1995). *Izbrane teme iz predmeta Razvojna psihologija II*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Zupančič, M. (2005). Temeljne osebnostne dimenzije v mladostništvu: njihova povezanost z motivacijskimi cilji in prepričanju v učni situaciji. *Šolsko polje*, 16(5/6), 3-33.
- Žerdin, T. (1991). *Težavice, težave, učne motnje*. Murska Sobota: Pomurska založba.
- Žolgar, I. (1997). Integracija slabovidnih učencev. V K. Destovnik (ur.), *Uresničevanje integracije v praksi. Vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami* (str. 377-380). Ljubljana: CenterKontura.

PRILOGE

Priloga 1: Post hoc primerjava vedenjskih oblik med kategorijami UPP

1,00 — PPPU

2,00 — MDR

3,00 — SL

4,00 — GL

5,00 — GJM

6,00 — GIB

7,00 — DB

8,00 — ČVM

Multiple Comparisons

v31 v31 vedenjske oblike

Bonferroni

Dependent Variable	(I) UPP	(J) UPP	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
MOTIVACIJA_UPP	1,00	2,00	-,02752	,20143	1,000	-,6584	,6034
		3,00	-,74974*	,20143	,006	-1,3806	-,1188
		4,00	-,78005*	,11840	,000	-1,1509	-,4092
		5,00	-,48958*	,13576	,009	-,9148	-,0644
		6,00	-,82869*	,14071	,000	-1,2694	-,3880
		7,00	-,22474	,13734	1,000	-,6549	,2054
		8,00	,28017*	,07520	,006	,0446	,5157
	2,00	1,00	,02752	,20143	1,000	-,6034	,6584
		3,00	-,72222	,28098	,288	-1,6023	,1578
		4,00	-,75253*	,22889	,029	-1,4694	-,0356
		5,00	-,46206	,23834	1,000	-1,2086	,2844
		6,00	-,80117*	,24119	,026	-1,5566	-,0457
		7,00	-,19722	,23924	1,000	-,9466	,5521
		8,00	,30769	,20983	1,000	-,3495	,9649
	3,00	1,00	,74974*	,20143	,006	,1188	1,3806
		2,00	,72222	,28098	,288	-,1578	1,6023
		4,00	-,03030	,22889	1,000	-,7472	,6866
		5,00	,26016	,23834	1,000	-,4863	1,0067
		6,00	-,07895	,24119	1,000	-,8344	,6765
		7,00	,52500	,23924	,796	-,2243	1,2743
		8,00	1,02991*	,20983	,000	,3727	1,6871
	4,00	1,00	,78005*	,11840	,000	,4092	1,1509
		2,00	,75253*	,22889	,029	,0356	1,4694
		3,00	,03030	,22889	1,000	-,6866	,7472
		5,00	,29047	,17392	1,000	-,2543	,8352
		6,00	-,04864	,17781	1,000	-,6056	,5083
		7,00	,55530*	,17516	,044	,0067	1,1039
		8,00	1,06022*	,13219	,000	,6462	1,4742
	5,00	1,00	,48958*	,13576	,009	,0644	,9148
		2,00	,46206	,23834	1,000	-,2844	1,2086
		3,00	-,26016	,23834	1,000	-1,0067	,4863

	4,00	-,29047	,17392	1,000	-,8352	,2543
	6,00	-,33911	,18981	1,000	-,9336	,2554
	7,00	,26484	,18733	1,000	-,3219	,8516
	8,00	,76975*	,14793	,000	,3064	1,2331
6,00	1,00	,82869*	,14071	,000	,3880	1,2694
	2,00	,80117*	,24119	,026	,0457	1,5566
	3,00	,07895	,24119	1,000	-,6765	,8344
	4,00	,04864	,17781	1,000	-,5083	,6056
	5,00	,33911	,18981	1,000	-,2554	,9336
	7,00	,60395*	,19095	,045	,0059	1,2020
	8,00	1,10886*	,15249	,000	,6312	1,5865
7,00	1,00	,22474	,13734	1,000	-,2054	,6549
	2,00	,19722	,23924	1,000	-,5521	,9466
	3,00	-,52500	,23924	,796	-1,2743	,2243
	4,00	-,55530*	,17516	,044	-1,1039	-,0067
	5,00	-,26484	,18733	1,000	-,8516	,3219
	6,00	-,60395*	,19095	,045	-1,2020	-,0059
	8,00	,50491*	,14939	,021	,0370	,9728
8,00	1,00	-,28017*	,07520	,006	-,5157	-,0446
	2,00	-,30769	,20983	1,000	-,9649	,3495
	3,00	-1,02991*	,20983	,000	-1,6871	-,3727
	4,00	-1,06022*	,13219	,000	-1,4742	-,6462
	5,00	-,76975*	,14793	,000	-1,2331	-,3064
	6,00	-1,10886*	,15249	,000	-1,5865	-,6312
	7,00	-,50491*	,14939	,021	-,9728	-,0370
SAMOSTOJNOST_U PP	2,00	,03499	,15939	1,000	-,4642	,5342
	3,00	-,77319*	,16363	,000	-1,2857	-,2607
	4,00	-,66208*	,09704	,000	-,9660	-,3581
	5,00	-,41276*	,11031	,005	-,7583	-,0672
	6,00	-,76764*	,11729	,000	-1,1350	-,4003
	7,00	-,32008	,11031	,106	-,6656	,0254
	8,00	,09015	,06149	1,000	-,1025	,2828
	2,00	-,03499	,15939	1,000	-,5342	,4642
	3,00	-,80819*	,22517	,010	-1,5135	-,1029
	4,00	-,69708*	,18261	,004	-1,2690	-,1251
	5,00	-,44775	,18999	,522	-1,0429	,1474
	6,00	-,80263*	,19413	,001	-1,4107	-,1946
	7,00	-,35507	,18999	1,000	-,9502	,2400
	8,00	,05516	,16646	1,000	-,4662	,5766
	3,00	,77319*	,16363	,000	,2607	1,2857
	2,00	,80819*	,22517	,010	,1029	1,5135
	4,00	,11111	,18632	1,000	-,4725	,6947
	5,00	,36043	,19357	1,000	-,2459	,9667
	6,00	,00556	,19762	1,000	-,6135	,6246
	7,00	,45312	,19357	,544	-,1532	1,0594
	8,00	,86335*	,17053	,000	,3292	1,3975
	4,00	,66208*	,09704	,000	,3581	,9660
	2,00	,69708*	,18261	,004	,1251	1,2690
	3,00	-,11111	,18632	1,000	-,6947	,4725
	5,00	,24932	,14181	1,000	-,1949	,6935
	6,00	-,10556	,14730	1,000	-,5669	,3558
	7,00	,34201	,14181	,450	-,1022	,7862
	8,00	,75224*	,10827	,000	,4131	1,0914

	5,00	1,00	,41276*	,11031	,005	,0672	,7583
		2,00	,44775	,18999	,522	-,1474	1,0429
		3,00	-,36043	,19357	1,000	-,9667	,2459
		4,00	-,24932	,14181	1,000	-,6935	,1949
		6,00	-,35488	,15636	,657	-,8446	,1349
		7,00	,09268	,15120	1,000	-,3809	,5663
		8,00	,50291*	,12031	,001	,1261	,8797
	6,00	1,00	,76764*	,11729	,000	,4003	1,1350
		2,00	,80263*	,19413	,001	,1946	1,4107
		3,00	-,00556	,19762	1,000	-,6246	,6135
		4,00	,10556	,14730	1,000	-,3558	,5669
		5,00	,35488	,15636	,657	-,1349	,8446
		7,00	,44756	,15636	,120	-,0422	,9373
		8,00	,85779*	,12673	,000	,4608	1,2548
	7,00	1,00	,32008	,11031	,106	-,0254	,6656
		2,00	,35507	,18999	1,000	-,2400	,9502
		3,00	-,45312	,19357	,544	-1,0594	,1532
		4,00	-,34201	,14181	,450	-,7862	,1022
		5,00	-,09268	,15120	1,000	-,5663	,3809
		6,00	-,44756	,15636	,120	-,9373	,0422
		8,00	,41023*	,12031	,019	,0334	,7871
	8,00	1,00	-,09015	,06149	1,000	-,2828	,1025
		2,00	-,05516	,16646	1,000	-,5766	,4662
		3,00	-,86335*	,17053	,000	-1,3975	-,3292
		4,00	-,75224*	,10827	,000	-1,0914	-,4131
		5,00	-,50291*	,12031	,001	-,8797	-,1261
		6,00	-,85779*	,12673	,000	-1,2548	-,4608
		7,00	-,41023*	,12031	,019	-,7871	-,0334
STRAH_UPP	1,00	2,00	,04290	,17925	1,000	-,5186	,6044
		3,00	,69203*	,17925	,003	,1306	1,2535
		4,00	,57702*	,10911	,000	,2353	,9188
		5,00	,42887*	,12549	,018	,0358	,8219
		6,00	,63257*	,13189	,000	,2195	1,0457
		7,00	,48720*	,12549	,003	,0941	,8803
		8,00	,39734*	,07021	,000	,1774	,6173
	2,00	1,00	-,04290	,17925	1,000	-,6044	,5186
		3,00	,64912	,24983	,266	-,1334	1,4317
		4,00	,53411	,20540	,265	-,1093	1,1775
		5,00	,38596	,21455	1,000	-,2861	1,0580
		6,00	,58967	,21836	,197	-,0943	1,2736
		7,00	,44430	,21455	1,000	-,2277	1,1163
		8,00	,35443	,18766	1,000	-,2334	,9422
	3,00	1,00	-,69203*	,17925	,003	-1,2535	-,1306
		2,00	-,64912	,24983	,266	-1,4317	,1334
		4,00	-,11501	,20540	1,000	-,7584	,5284
		5,00	-,26316	,21455	1,000	-,9352	,4089
		6,00	-,05945	,21836	1,000	-,7434	,6245
		7,00	-,20482	,21455	1,000	-,8769	,4672
		8,00	-,29469	,18766	1,000	-,8825	,2931
	4,00	1,00	-,57702*	,10911	,000	-,9188	-,2353
		2,00	-,53411	,20540	,265	-1,1775	,1093
		3,00	,11501	,20540	1,000	-,5284	,7584
		5,00	-,14815	,16064	1,000	-,6513	,3550
		6,00	,05556	,16569	1,000	-,4634	,5745
		7,00	-,08981	,16064	1,000	-,5930	,4133

KREATIVNOST_UPP	8,00		-,17968	,12242	1,000	-,5631	,2038
	5,00	1,00	-,42887	,12549	,018	-,8219	-,0358
		2,00	-,38596	,21455	1,000	-1,0580	,2861
		3,00	,26316	,21455	1,000	-,4089	,9352
		4,00	,14815	,16064	1,000	-,3550	,6513
		6,00	,20370	,17690	1,000	-,3504	,7578
		7,00	,05833	,17219	1,000	-,4810	,5977
		8,00	-,03153	,13722	1,000	-,4614	,3983
	6,00	1,00	-,63257	,13189	,000	-1,0457	-,2195
		2,00	-,58967	,21836	,197	-1,2736	,0943
		3,00	,05945	,21836	1,000	-,6245	,7434
		4,00	-,05556	,16569	1,000	-,5745	,4634
		5,00	-,20370	,17690	1,000	-,7578	,3504
		7,00	-,14537	,17690	1,000	-,6995	,4087
		8,00	-,23524	,14310	1,000	-,6835	,2130
	7,00	1,00	-,48720	,12549	,003	-,8803	-,0941
		2,00	-,44430	,21455	1,000	-1,1163	,2277
		3,00	,20482	,21455	1,000	-,4672	,8769
		4,00	,08981	,16064	1,000	-,4133	,5930
		5,00	-,05833	,17219	1,000	-,5977	,4810
		6,00	,14537	,17690	1,000	-,4087	,6995
		8,00	-,08986	,13722	1,000	-,5197	,3400
	8,00	1,00	-,39734	,07021	,000	-,6173	-,1774
		2,00	-,35443	,18766	1,000	-,9422	,2334
		3,00	,29469	,18766	1,000	-,2931	,8825
		4,00	,17968	,12242	1,000	-,2038	,5631
		5,00	,03153	,13722	1,000	-,3983	,4614
		6,00	,23524	,14310	1,000	-,2130	,6835
	7,00	,08986	,13722	1,000	-,3400	,5197	
	2,00	1,00	-,14544	,18350	1,000	-,7202	,4293
		3,00	-,59671	,18839	,044	-1,1868	-,0067
		4,00	-,41657	,11073	,005	-,7634	-,0698
		5,00	-,55922	,12696	,000	-,9569	-,1616
		6,00	-,74193	,13159	,000	-1,1541	-,3298
		7,00	-,68117	,12696	,000	-1,0788	-,2835
		8,00	-,66152	,07031	,000	-,8817	-,4413
	2,00	1,00	,14544	,18350	1,000	-,4293	,7202
		3,00	-,45127	,25932	1,000	-1,2635	,3609
		4,00	-,27113	,20980	1,000	-,9282	,3860
		5,00	-,41378	,21880	1,000	-1,0991	,2715
		6,00	-,59649	,22152	,202	-1,2903	,0973
		7,00	-,53573	,21880	,406	-1,2210	,1496
		8,00	-,51608	,19157	,201	-1,1161	,0839
	3,00	1,00	,59671	,18839	,044	,0067	1,1868
		2,00	,45127	,25932	1,000	-,3609	1,2635
		4,00	,18013	,21409	1,000	-,4904	,8507
		5,00	,03749	,22292	1,000	-,6607	,7357
		6,00	-,14522	,22559	1,000	-,8518	,5613
		7,00	-,08446	,22292	1,000	-,7827	,6137
		8,00	-,06481	,19626	1,000	-,6795	,5499
	4,00	1,00	,41657	,11073	,005	,0698	,7634
		2,00	,27113	,20980	1,000	-,3860	,9282
		3,00	-,18013	,21409	1,000	-,8507	,4904
		5,00	-,14265	,16267	1,000	-,6521	,3669
		6,00	-,32536	,16631	1,000	-,8463	,1955

		7,00	-26460	,16267	1,000	-,7741	,2449
		8,00	-,24495	,12364	1,000	-,6322	,1423
	5,00	1,00	,55922*	,12696	,000	,1616	,9569
		2,00	,41378	,21880	1,000	-,2715	1,0991
		3,00	-,03749	,22292	1,000	-,7357	,6607
		4,00	,14265	,16267	1,000	-,3669	,6521
		6,00	-,18271	,17753	1,000	-,7388	,3733
		7,00	-,12195	,17413	1,000	-,6673	,4234
		8,00	-,10230	,13836	1,000	-,5357	,3311
	6,00	1,00	,74193*	,13159	,000	,3298	1,1541
		2,00	,59649	,22152	,202	-,0973	1,2903
		3,00	,14522	,22559	1,000	-,5613	,8518
		4,00	,32536	,16631	1,000	-,1955	,8463
		5,00	,18271	,17753	1,000	-,3733	,7388
		7,00	,06076	,17753	1,000	-,4953	,6168
		8,00	,08041	,14262	1,000	-,3663	,5271
	7,00	1,00	,68117*	,12696	,000	,2835	1,0788
		2,00	,53573	,21880	,406	-,1496	1,2210
		3,00	,08446	,22292	1,000	-,6137	,7827
		4,00	,26460	,16267	1,000	-,2449	,7741
		5,00	,12195	,17413	1,000	-,4234	,6673
		6,00	-,06076	,17753	1,000	-,6168	,4953
		8,00	,01965	,13836	1,000	-,4137	,4530
	8,00	1,00	,66152*	,07031	,000	,4413	,8817
		2,00	,51608	,19157	,201	-,0839	1,1161
		3,00	,06481	,19626	1,000	-,5499	,6795
		4,00	,24495	,12364	1,000	-,1423	,6322
		5,00	,10230	,13836	1,000	-,3311	,5357
		6,00	-,08041	,14262	1,000	-,5271	,3663
		7,00	-,01965	,13836	1,000	-,4530	,4137
UČNE SPRETNOSTI_UPP	1,00	2,00	,22424	,17318	1,000	-,3182	,7667
		3,00	-,76338*	,18280	,001	-1,3360	-,1908
		4,00	-,60830*	,10454	,000	-,9358	-,2808
		5,00	-,57208*	,11985	,000	-,9475	-,1967
		6,00	-,90734*	,12422	,000	-1,2964	-,5183
		7,00	-,71843*	,11985	,000	-1,0938	-,3430
		8,00	-,62054*	,06734	,000	-,8315	-,4096
	2,00	1,00	-,22424	,17318	1,000	-,7667	,3182
		3,00	-,98762*	,24833	,002	-1,7654	-,2098
		4,00	-,83254*	,19794	,001	-1,4525	-,2125
		5,00	-,79632*	,20643	,003	-1,4429	-,1497
		6,00	-1,13158*	,20900	,000	-1,7862	-,4769
		7,00	-,94266*	,20643	,000	-1,5893	-,2961
		8,00	-,84478*	,18106	,000	-1,4119	-,2776
	3,00	1,00	,76338*	,18280	,001	,1908	1,3360
		2,00	,98762*	,24833	,002	,2098	1,7654
		4,00	,15508	,20641	1,000	-,4914	,8016
		5,00	,19130	,21457	1,000	-,4808	,8634
		6,00	-,14396	,21704	1,000	-,8238	,5359
		7,00	,04495	,21457	1,000	-,6271	,7170
		8,00	,14284	,19029	1,000	-,4532	,7389
	4,00	1,00	,60830*	,10454	,000	,2808	,9358
		2,00	,83254*	,19794	,001	,2125	1,4525
		3,00	-,15508	,20641	1,000	-,8016	,4914
		5,00	,03622	,15347	1,000	-,4445	,5169

		6,00	-,29904	,15691	1,000	-,7905	,1924
		7,00	-,11013	,15347	1,000	-,5908	,3706
		8,00	-,01224	,11715	1,000	-,3792	,3547
	5,00	1,00	,57208*	,11985	,000	,1967	,9475
		2,00	,79632*	,20643	,003	,1497	1,4429
		3,00	-,19130	,21457	1,000	-,8634	,4808
		4,00	-,03622	,15347	1,000	-,5169	,4445
		6,00	-,33526	,16750	1,000	-,8599	,1894
		7,00	-,14634	,16428	1,000	-,6609	,3682
		8,00	-,04846	,13099	1,000	-,4588	,3618
	6,00	1,00	,90734*	,12422	,000	,5183	1,2964
		2,00	1,13158*	,20900	,000	,4769	1,7862
		3,00	,14396	,21704	1,000	-,5359	,8238
		4,00	,29904	,15691	1,000	-,1924	,7905
		5,00	,33526	,16750	1,000	-,1894	,8599
		7,00	,18892	,16750	1,000	-,3357	,7136
		8,00	,28680	,13500	,949	-,1360	,7096
	7,00	1,00	,71843*	,11985	,000	,3430	1,0938
		2,00	,94266*	,20643	,000	,2961	1,5893
		3,00	-,04495	,21457	1,000	-,7170	,6271
		4,00	,11013	,15347	1,000	-,3706	,5908
		5,00	,14634	,16428	1,000	-,3682	,6609
		6,00	-,18892	,16750	1,000	-,7136	,3357
		8,00	,09788	,13099	1,000	-,3124	,5082
	8,00	1,00	,62054*	,06734	,000	,4096	,8315
		2,00	,84478*	,18106	,000	,2776	1,4119
		3,00	-,14284	,19029	1,000	-,7389	,4532
		4,00	,01224	,11715	1,000	-,3547	,3792
		5,00	,04846	,13099	1,000	-,3618	,4588
		6,00	-,28680	,13500	,949	-,7096	,1360
		7,00	-,09788	,13099	1,000	-,5082	,3124
VEDENJSKE TEZAVE_UPP	1,00	2,00	,03609	,21462	1,000	-,6361	,7083
		3,00	,61504	,21462	,119	-,0572	1,2873
		4,00	,55794*	,13177	,001	,1452	,9707
		5,00	,27226	,15205	1,000	-,2040	,7485
		6,00	,61414*	,15205	,002	,1379	1,0904
		7,00	-,20339	,15025	1,000	-,6740	,2672
		8,00	-1,35876*	,08253	,000	-1,6173	-1,1003
	2,00	1,00	-,03609	,21462	1,000	-,7083	,6361
		3,00	,57895	,29911	1,000	-,3579	1,5158
		4,00	,52185	,24651	,966	-,2503	1,2940
		5,00	,23617	,25792	1,000	-,5717	1,0440
		6,00	,57805	,25792	,707	-,2298	1,3859
		7,00	-,23947	,25687	1,000	-1,0440	,5651
		8,00	-1,39485*	,22409	,000	-2,0967	-,6930
	3,00	1,00	-,61504	,21462	,119	-1,2873	,0572
		2,00	-,57895	,29911	1,000	-1,5158	,3579
		4,00	-,05710	,24651	1,000	-,8292	,7150
		5,00	-,34278	,25792	1,000	-1,1506	,4651
		6,00	-,00090	,25792	1,000	-,8088	,8070
		7,00	-,81842*	,25687	,042	-1,6230	-,0139
		8,00	-1,97380*	,22409	,000	-2,6757	-1,2719
	4,00	1,00	-,55794*	,13177	,001	-,9707	-,1452
		2,00	-,52185	,24651	,966	-1,2940	,2503
		3,00	,05710	,24651	1,000	-,7150	,8292

		5,00	-,28568	,19450	1,000	-,8949	,3235
		6,00	,05620	,19450	1,000	-,5530	,6654
		7,00	-,76132*	,19309	,002	-1,3661	-,1565
		8,00	-1,91670*	,14670	,000	-2,3762	-1,4572
	5,00	1,00	-,27226	,15205	1,000	-,7485	,2040
		2,00	-,23617	,25792	1,000	-1,0440	,5717
		3,00	,34278	,25792	1,000	-,4651	1,1506
		4,00	,28568	,19450	1,000	-,3235	,8949
		6,00	,34188	,20877	1,000	-,3120	,9958
		7,00	-,47564	,20746	,618	-1,1255	,1742
		8,00	-1,63102*	,16515	,000	-2,1483	-1,1137
	6,00	1,00	-,61414*	,15205	,002	-1,0904	-,1379
		2,00	-,57805	,25792	,707	-1,3859	,2298
		3,00	,00090	,25792	1,000	-,8070	,8088
		4,00	-,05620	,19450	1,000	-,6654	,5530
		5,00	-,34188	,20877	1,000	-,9958	,3120
		7,00	-,81752*	,20746	,002	-1,4673	-,1677
		8,00	-1,97290*	,16515	,000	-2,4902	-1,4556
	7,00	1,00	,20339	,15025	1,000	-,2672	,6740
		2,00	,23947	,25687	1,000	-,5651	1,0440
		3,00	,81842*	,25687	,042	,0139	1,6230
		4,00	,76132*	,19309	,002	,1565	1,3661
		5,00	,47564	,20746	,618	-,1742	1,1255
		6,00	,81752*	,20746	,002	,1677	1,4673
		8,00	-1,15538*	,16350	,000	-1,6675	-,6433
	8,00	1,00	1,35876*	,08253	,000	1,1003	1,6173
		2,00	1,39485*	,22409	,000	,6930	2,0967
		3,00	1,97380*	,22409	,000	1,2719	2,6757
		4,00	1,91670*	,14670	,000	1,4572	2,3762
		5,00	1,63102*	,16515	,000	1,1137	2,1483
		6,00	1,97290*	,16515	,000	1,4556	2,4902
		7,00	1,15538*	,16350	,000	,6433	1,6675
ASOCIABILNOST_	1,00	2,00	,09005	,21278	1,000	-,5764	,7565
UPP		3,00	,62982	,21844	,113	-,0544	1,3140
		4,00	,40019	,12950	,058	-,0054	,8058
		5,00	,28646	,14723	1,000	-,1747	,7476
		6,00	,48426*	,14895	,033	,0177	,9508
		7,00	-,24037	,14723	1,000	-,7015	,2208
		8,00	-1,09625*	,08156	,000	-1,3517	-,8408
	2,00	1,00	-,09005	,21278	1,000	-,7565	,5764
		3,00	,53977	,30067	1,000	-,4020	1,4815
		4,00	,31014	,24383	1,000	-,4536	1,0738
		5,00	,19641	,25369	1,000	-,5982	,9910
		6,00	,39421	,25469	1,000	-,4035	1,1919
		7,00	-,33042	,25369	1,000	-1,1250	,4642
		8,00	-1,18630*	,22211	,000	-1,8820	-,4906
	3,00	1,00	-,62982	,21844	,113	-1,3140	,0544
		2,00	-,53977	,30067	1,000	-1,4815	,4020
		4,00	-,22963	,24879	1,000	-1,0089	,5496
		5,00	-,34336	,25846	1,000	-1,1529	,4662
		6,00	-,14556	,25944	1,000	-,9582	,6671
		7,00	-,87019*	,25846	,022	-1,6797	-,0607
		8,00	-1,72607*	,22755	,000	-2,4388	-1,0134
	4,00	1,00	-,40019	,12950	,058	-,8058	,0054
		2,00	-,31014	,24383	1,000	-1,0738	,4536

		3,00	,22963	,24879	1,000	-,5496	1,0089
		5,00	-,11373	,18935	1,000	-,7068	,4793
		6,00	,08407	,19069	1,000	-,5132	,6813
		7,00	-,64056*	,18935	,021	-1,2336	-,0475
		8,00	-1,49644*	,14433	,000	-1,9485	-1,0444
	5,00	1,00	-,28646	,14723	1,000	-,7476	,1747
		2,00	-,19641	,25369	1,000	-,9910	,5982
		3,00	,34336	,25846	1,000	-,4662	1,1529
		4,00	,11373	,18935	1,000	-,4793	,7068
		6,00	,19780	,20315	1,000	-,4385	,8341
		7,00	-,52683	,20189	,258	-1,1592	,1055
		8,00	-1,38271*	,16043	,000	-1,8852	-,8802
	6,00	1,00	-,48426*	,14895	,033	-,9508	-,0177
		2,00	-,39421	,25469	1,000	-1,1919	,4035
		3,00	,14556	,25944	1,000	-,6671	,9582
		4,00	-,08407	,19069	1,000	-,6813	,5132
		5,00	-,19780	,20315	1,000	-,8341	,4385
		7,00	-,72463*	,20315	,011	-1,3609	-,0883
		8,00	-1,58051*	,16201	,000	-2,0879	-1,0731
	7,00	1,00	,24037	,14723	1,000	-,2208	,7015
		2,00	,33042	,25369	1,000	-,4642	1,1250
		3,00	,87019*	,25846	,022	,0607	1,6797
		4,00	,64056*	,18935	,021	,0475	1,2336
		5,00	,52683	,20189	,258	-,1055	1,1592
		6,00	,72463*	,20315	,011	,0883	1,3609
		8,00	-,85588*	,16043	,000	-1,3584	-,3534
	8,00	1,00	1,09625*	,08156	,000	,8408	1,3517
		2,00	1,18630*	,22211	,000	,4906	1,8820
		3,00	1,72607*	,22755	,000	1,0134	2,4388
		4,00	1,49644*	,14433	,000	1,0444	1,9485
		5,00	1,38271*	,16043	,000	,8802	1,8852
		6,00	1,58051*	,16201	,000	1,0731	2,0879
		7,00	,85588*	,16043	,000	,3534	1,3584
ODPRTOST_UPP	1,00	2,00	,09056	,21029	1,000	-,5681	,7492
		3,00	-,40944	,21029	1,000	-1,0681	,2492
		4,00	-,16782	,12690	1,000	-,5653	,2296
		5,00	-,01150	,14550	1,000	-,4672	,4442
		6,00	-,35418	,14720	,456	-,8152	,1069
		7,00	,08332	,14720	1,000	-,3777	,5444
		8,00	,05800	,08059	1,000	-,1944	,3104
	2,00	1,00	-,09056	,21029	1,000	-,7492	,5681
		3,00	-,50000	,29311	1,000	-1,4180	,4180
		4,00	-,25837	,24041	1,000	-1,0114	,4946
		5,00	-,10205	,25073	1,000	-,8873	,6832
		6,00	-,44474	,25172	1,000	-1,2331	,3437
		7,00	-,00724	,25172	1,000	-,7956	,7812
		8,00	-,03256	,21952	1,000	-,7201	,6550
	3,00	1,00	,40944	,21029	1,000	-,2492	1,0681
		2,00	,50000	,29311	1,000	-,4180	1,4180
		4,00	,24163	,24041	1,000	-,5114	,9946
		5,00	,39795	,25073	1,000	-,3873	1,1832
		6,00	,05526	,25172	1,000	-,7331	,8437
		7,00	,49276	,25172	1,000	-,2956	1,2812
		8,00	,46744	,21952	,937	-,2201	1,1550
	4,00	1,00	,16782	,12690	1,000	-,2296	,5653

	2,00	,25837	,24041	1,000	-,4946	1,0114
	3,00	-,24163	,24041	1,000	-,9946	,5114
	5,00	,15632	,18640	1,000	-,4275	,7402
	6,00	-,18636	,18773	1,000	-,7744	,4016
	7,00	,25114	,18773	1,000	-,3369	,8391
	8,00	,22582	,14167	1,000	-,2179	,6696
5,00	1,00	,01150	,14550	1,000	-,4442	,4672
	2,00	,10205	,25073	1,000	-,6832	,8873
	3,00	-,39795	,25073	1,000	-1,1832	,3873
	4,00	-,15632	,18640	1,000	-,7402	,4275
	6,00	-,34268	,20078	1,000	-,9715	,2862
	7,00	,09482	,20078	1,000	-,5340	,7237
	8,00	,06950	,15855	1,000	-,4271	,5661
6,00	1,00	,35418	,14720	,456	-,1069	,8152
	2,00	,44474	,25172	1,000	-,3437	1,2331
	3,00	-,05526	,25172	1,000	-,8437	,7331
	4,00	,18636	,18773	1,000	-,4016	,7744
	5,00	,34268	,20078	1,000	-,2862	,9715
	7,00	,43750	,20201	,856	-,1952	1,0702
	8,00	,41218	,16011	,285	-,0893	,9137
7,00	1,00	-,08332	,14720	1,000	-,5444	,3777
	2,00	,00724	,25172	1,000	-,7812	,7956
	3,00	-,49276	,25172	1,000	-1,2812	,2956
	4,00	-,25114	,18773	1,000	-,8391	,3369
	5,00	-,09482	,20078	1,000	-,7237	,5340
	6,00	-,43750	,20201	,856	-1,0702	,1952
	8,00	-,02532	,16011	1,000	-,5268	,4762
8,00	1,00	-,05800	,08059	1,000	-,3104	,1944
	2,00	,03256	,21952	1,000	-,6550	,7201
	3,00	-,46744	,21952	,937	-1,1550	,2201
	4,00	-,22582	,14167	1,000	-,6696	,2179
	5,00	-,06950	,15855	1,000	-,5661	,4271
	6,00	-,41218	,16011	,285	-,9137	,0893
	7,00	,02532	,16011	1,000	-,4762	,5268

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Priloga 2: Post hoc primerjava uspešnost dela učiteljev z UPP med kategorijami UPP**Multiple Comparisons**

v32 v32 kako ocenjujete uspešnost vašega dela

Bonferroni

(I) UPP	(J) UPP	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1,00	2,00	-,070	,188	1,000	-,66	,52
	3,00	-,386	,188	1,000	-,98	,20
	4,00	-,394*	,114	,015	-,75	-,04
	5,00	-,112	,130	1,000	-,52	,30
	6,00	-,449*	,132	,019	-,86	-,04
	7,00	-,088	,130	1,000	-,50	,32
	8,00	,165	,072	,618	-,06	,39
2,00	1,00	,070	,188	1,000	-,52	,66
	3,00	-,316	,262	1,000	-1,14	,51
	4,00	-,324	,215	1,000	-1,00	,35
	5,00	-,042	,225	1,000	-,75	,66
	6,00	-,379	,225	1,000	-1,08	,33
	7,00	-,018	,225	1,000	-,72	,69
	8,00	,235	,197	1,000	-,38	,85
3,00	1,00	,386	,188	1,000	-,20	,98
	2,00	,316	,262	1,000	-,51	1,14
	4,00	-,009	,215	1,000	-,68	,67
	5,00	,273	,225	1,000	-,43	,98
	6,00	-,063	,225	1,000	-,77	,64
	7,00	,298	,225	1,000	-,41	1,00
	8,00	,551	,197	,145	-,06	1,17
4,00	1,00	,394*	,114	,015	,04	,75
	2,00	,324	,215	1,000	-,35	1,00
	3,00	,009	,215	1,000	-,67	,68
	5,00	,282	,167	1,000	-,24	,80
	6,00	-,055	,168	1,000	-,58	,47
	7,00	,306	,167	1,000	-,22	,83
	8,00	,560*	,127	,000	,16	,96
5,00	1,00	,112	,130	1,000	-,30	,52
	2,00	,042	,225	1,000	-,66	,75
	3,00	-,273	,225	1,000	-,98	,43
	4,00	-,282	,167	1,000	-,80	,24
	6,00	-,337	,180	1,000	-,90	,23
	7,00	,024	,179	1,000	-,54	,58
	8,00	,278	,142	1,000	-,17	,72
6,00	1,00	,449*	,132	,019	,04	,86
	2,00	,379	,225	1,000	-,33	1,08
	3,00	,063	,225	1,000	-,64	,77
	4,00	,055	,168	1,000	-,47	,58
	5,00	,337	,180	1,000	-,23	,90
	7,00	,361	,180	1,000	-,20	,92
	8,00	,614*	,143	,001	,17	1,06

7,00	1,00	,088	,130	1,000	-,32	,50
	2,00	,018	,225	1,000	-,69	,72
	3,00	-,298	,225	1,000	-1,00	,41
	4,00	-,306	,167	1,000	-,83	,22
	5,00	-,024	,179	1,000	-,58	,54
	6,00	-,361	,180	1,000	-,92	,20
	8,00	,253	,142	1,000	-,19	,70
8,00	1,00	-,165	,072	,618	-,39	,06
	2,00	-,235	,197	1,000	-,85	,38
	3,00	-,551	,197	,145	-1,17	,06
	4,00	-,560*	,127	,000	-,96	-,16
	5,00	-,278	,142	1,000	-,72	,17
	6,00	-,614*	,143	,001	-1,06	-,17
	7,00	-,253	,142	1,000	-,70	,19

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Priloga 3: Post hoc primerjava učnega uspeha med kategorijami UPP**Multiple Comparisons**v26_02 v26_02 učni uspeh
Bonferroni

(I) UPP	(J) UPP	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1,00	2,00	-,121	,204	1,000	-,76	,52
	3,00	-,816*	,192	,001	-1,42	-,21
	4,00	-1,001*	,115	,000	-1,36	-,64
	5,00	-,552*	,140	,002	-,99	-,11
	6,00	-1,227*	,138	,000	-1,66	-,80
	7,00	-1,051*	,138	,000	-1,48	-,62
	8,00	-,664*	,079	,000	-,91	-,42
2,00	1,00	,121	,204	1,000	-,52	,76
	3,00	-,694	,276	,341	-1,56	,17
	4,00	-,880*	,230	,004	-1,60	-,16
	5,00	-,430	,243	1,000	-1,19	,33
	6,00	-1,106*	,242	,000	-1,86	-,35
	7,00	-,929*	,242	,004	-1,69	-,17
	8,00	-,543	,214	,315	-1,21	,13
3,00	1,00	,816*	,192	,001	,21	1,42
	2,00	,694	,276	,341	-,17	1,56
	4,00	-,186	,219	1,000	-,87	,50
	5,00	,264	,233	1,000	-,47	,99
	6,00	-,412	,232	1,000	-1,14	,31
	7,00	-,235	,232	1,000	-,96	,49
	8,00	,151	,202	1,000	-,48	,78
4,00	1,00	1,001*	,115	,000	,64	1,36
	2,00	,880*	,230	,004	,16	1,60
	3,00	,186	,219	1,000	-,50	,87
	5,00	,450	,175	,289	-,10	1,00
	6,00	-,226	,173	1,000	-,77	,32
	7,00	-,049	,173	1,000	-,59	,49
	8,00	,337	,131	,294	-,07	,75
5,00	1,00	,552*	,140	,002	,11	,99
	2,00	,430	,243	1,000	-,33	1,19
	3,00	-,264	,233	1,000	-,99	,47
	4,00	-,450	,175	,289	-1,00	,10
	6,00	-,676*	,191	,012	-1,27	-,08
	7,00	-,499	,191	,251	-1,10	,10
	8,00	-,113	,153	1,000	-,59	,37
6,00	1,00	1,227*	,138	,000	,80	1,66
	2,00	1,106*	,242	,000	,35	1,86
	3,00	,412	,232	1,000	-,31	1,14
	4,00	,226	,173	1,000	-,32	,77
	5,00	,676*	,191	,012	,08	1,27
	7,00	,176	,189	1,000	-,42	,77
	8,00	,563*	,152	,006	,09	1,04
7,00	1,00	1,051*	,138	,000	,62	1,48
	2,00	,929*	,242	,004	,17	1,69

	3,00	,235	,232	1,000	-,49	,96
	4,00	,049	,173	1,000	-,49	,59
	5,00	,499	,191	,251	-,10	1,10
	6,00	-,176	,189	1,000	-,77	,42
	8,00	,387	,152	,308	-,09	,86
8,00	1,00	,664*	,079	,000	,42	,91
	2,00	,543	,214	,315	-,13	1,21
	3,00	-,151	,202	1,000	-,78	,48
	4,00	-,337	,131	,294	-,75	,07
	5,00	,113	,153	1,000	-,37	,59
	6,00	-,563*	,152	,006	-1,04	-,09
	7,00	-,387	,152	,308	-,86	,09

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Priloga 4: Post hoc primerjava pogostosti pojavljanja disciplinskih težav med kategorijami**UPP****Multiple Comparisons**

v31_01 v31_01 ima disciplinske težave

Bonferroni

(I) UPP	(J) UPP	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1,00	2,00	,304	,277	1,000	-,56	1,17
	3,00	,936*	,277	,021	,07	1,80
	4,00	,649*	,167	,003	,13	1,17
	5,00	,206	,191	1,000	-,39	,81
	6,00	,754*	,194	,003	,15	1,36
	7,00	-,184	,191	1,000	-,78	,42
	8,00	-1,690*	,106	,000	-2,02	-1,36
2,00	1,00	-,304	,277	1,000	-1,17	,56
	3,00	,632	,386	1,000	-,58	1,84
	4,00	,345	,316	1,000	-,65	1,34
	5,00	-,098	,330	1,000	-1,13	,94
	6,00	,450	,331	1,000	-,59	1,49
	7,00	-,488	,330	1,000	-1,52	,55
	8,00	-1,994*	,289	,000	-2,90	-1,09
3,00	1,00	-,936*	,277	,021	-1,80	-,07
	2,00	-,632	,386	1,000	-1,84	,58
	4,00	-,286	,316	1,000	-1,28	,70
	5,00	-,729	,330	,765	-1,76	,30
	6,00	-,182	,331	1,000	-1,22	,86
	7,00	-1,119*	,330	,020	-2,15	-,09
	8,00	-2,625*	,289	,000	-3,53	-1,72
4,00	1,00	-,649*	,167	,003	-1,17	-,13
	2,00	-,345	,316	1,000	-1,34	,65
	3,00	,286	,316	1,000	-,70	1,28
	5,00	-,443	,245	1,000	-1,21	,33
	6,00	,105	,247	1,000	-,67	,88
	7,00	-,833*	,245	,020	-1,60	-,07
	8,00	-2,339*	,186	,000	-2,92	-1,76
5,00	1,00	-,206	,191	1,000	-,81	,39
	2,00	,098	,330	1,000	-,94	1,13
	3,00	,729	,330	,765	-,30	1,76
	4,00	,443	,245	1,000	-,33	1,21
	6,00	,548	,264	1,000	-,28	1,38
	7,00	-,390	,263	1,000	-1,21	,43
	8,00	-1,896*	,209	,000	-2,55	-1,24
6,00	1,00	-,754*	,194	,003	-1,36	-,15
	2,00	-,450	,331	1,000	-1,49	,59
	3,00	,182	,331	1,000	-,86	1,22
	4,00	-,105	,247	1,000	-,88	,67
	5,00	-,548	,264	1,000	-1,38	,28
	7,00	-,938*	,264	,011	-1,77	-,11
	8,00	-2,444*	,211	,000	-3,10	-1,78

7,00	1,00	,184	,191	1,000	-,42	,78
	2,00	,488	,330	1,000	-,55	1,52
	3,00	1,119 [*]	,330	,020	,09	2,15
	4,00	,833 [*]	,245	,020	,07	1,60
	5,00	,390	,263	1,000	-,43	1,21
	6,00	,938 [*]	,264	,011	,11	1,77
	8,00	-1,506 [*]	,209	,000	-2,16	-,85
8,00	1,00	1,690 [*]	,106	,000	1,36	2,02
	2,00	1,994 [*]	,289	,000	1,09	2,90
	3,00	2,625 [*]	,289	,000	1,72	3,53
	4,00	2,339 [*]	,186	,000	1,76	2,92
	5,00	1,896 [*]	,209	,000	1,24	2,55
	6,00	2,444 [*]	,211	,000	1,78	3,10
	7,00	1,506 [*]	,209	,000	,85	2,16

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Priloga 5: Vprašalnik

(prikazana so le vprašanja, uporabljena v pričujoči raziskavi)

VEDENJE USMERJENEGA UČENCA/UČENKE

Raziskujemo vedenje učencev v osnovnih šolah. Prosimo, da z nami delite svoje izkušnje in stališča ter odgovorite na vprašanja. Vprašalnik je anonimen, v njem ni pravih in nepravilnih odgovorov. Hvala za sodelovanje!

VPRAŠALNIK IZPOLNITE, ČE IMATE IZKUŠNJE DELA Z USMERJENIM UČENCEM ali UČENKO

OSEBNI PODATKI:

1. Spol: 1 ženski 2 moški

Prosimo, da pomislite le na enega od usmerjenih učencev oz. učenk (z odločbo o usmeritvi), ki ga/jo trenutno učite.

V primeru, da trenutno ne učite nobenega usmerjenega učenca ali učenke, se spomnite na katerega/katero, ki ste ga/jo učili v preteklosti.

22. Katerega spola je? 1 ženski 2 moški

23. Označite kategorijo/kategorije v katere je učenec/učenka uvrščen/a:

- 1 otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja
- 2 otrok z motnjami v duševnem razvoju
- 3 slep ali slaboviden otrok
- 4 gluhi ali naglušni otroci
- 5 otrok z govorno-jezikovnimi motnjami
- 6 gibalno oviran otrok
- 7 dolgotrajno bolan otrok
- 8 otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami

24. Ali imate/ste imeli z njim/njo disciplinske težave? 1 Da 2 Ne

25. Označite vse razrede v katerih ste ga/jo učili:

1 razred	6 razred
2 razred	7 razred
3 razred	8 razred
4 razred	9 razred
5 razred	

26. Vpišite splošni učni uspeh V TISTEM RAZREDU, ko ste učenca/učenko NAZADNJE poučevali: (Če je bil/la ocenjen/a opisno, prevedite opisno oceno v številčno in jo zapišite)

1 Razred: _____ 2 Splošni učni uspeh: _____

27. Obseg izvajanja dodatne strokovne pomoči:

Dodatno strokovno pomoč izvaja oz. je izvajal ...	1 število ur na teden
1 defektolog/specialni pedagog	

2 predmetni učitelj	
3 razredni učitelj	
4 psiholog	
5 socialni pedagog	
6 drugo (vpišite):	

29. Izpostavite izkušnje dela z usmerjenim učencem/učenko:

1 Pozitivne izkušnje:

3 Neugodne/negativne izkušnje:

30. Ima/je imel učenec/ka disciplinske težave? 1 Da 2 Ne

Če ste odgovorili z DA...

Opišite disciplinske težave :

Kaj ste poskusili, pa ni bilo uspešno?

31. Kako pogosto se (so se) PRI TEM USMERJENEM UČENCU/UČENKI pojavljajo/so se pojavljale naštetе vedenjske oblike?

Pri učencu/-ki opazam/sem opazila, da ...	nikoli	redko	občasno	pogosto	zelo pogosto
1 ima disciplinske težave	1	2	3	4	5
2 iz opazovanj izvaja pravilne zaključke	1	2	3	4	5
3 je ukazovalen/-na do sošolcev, rad/rada dominira	1	2	3	4	5
4 je samovoljen/-na in se težko prilagodi vrstnikom	1	2	3	4	5
5 ima dobre ideje in originalne prispevke	1	2	3	4	5
6 je sproščen/-a, ko je vprašan/-a pred tablo	1	2	3	4	5
7 izrabi vsako priložnost, da se vmeša v prepire drugih	1	2	3	4	5
8 najprej poskuša sam/-a rešiti nalogo, nato prosi za pomoč	1	2	3	4	5
9 je umaknjen/-a in se drži bolj »zase«	1	2	3	4	5
10 nanj/-o se ni mogoče zanesti, saj se ne drži dogovorov	1	2	3	4	5
11 tudi daljše naloge rešuje brez prekinitev	1	2	3	4	5
12 hitro dojame novo snov	1	2	3	4	5
13 pri reševanju kognitivnih nalog čaka na usmeritve učitelja	1	2	3	4	5
14 problem reši na poseben, drugačen način	1	2	3	4	5
15 prejšnje znanje stežka uporabi pri reševanju novih problemov	1	2	3	4	5
16 načeloma ve, kaj hoče, zaupa vase in počuti se sposobnega	1	2	3	4	5
17 tožari in se pritožuje čez sošolce	1	2	3	4	5
18 trmoglavo zastopa svoje mnenje, četudi nima prav	1	2	3	4	5
19 se tudi ob manjših nesporazumih stepe s sošolci	1	2	3	4	5
20 se drži dogovorjenih pravil v razredu	1	2	3	4	5
21 je pred testi preplašen/-a	1	2	3	4	5

22 sošolce zmerja, izziva, žali	1	2	3	4	5
23 se trudi prikriti kakšno od svojih slabosti, primanjkljajev...	1	2	3	4	5
Pri učencu/-ki opažam/sem opazila, da ...	nikoli	redko	občasno	pogosto	zelo pogosto
24 je nemiren/-na, vzkipljiv/-a in zelo nepredvidljivega vedenja	1	2	3	4	5
25 je pri pouku aktiven: posluša, sodeluje pri aktivnostih	1	2	3	4	5
26 s sošolci se dobro ujame, z njimi sklepa prijateljstva	1	2	3	4	5
27 poškoduje ali uniči šolske, tuje predmete	1	2	3	4	5
28 skrbno pripravi vse pripomočke pred začetkom dela	1	2	3	4	5
29 se neha truditi, ko je pri nalogi neuspešen/-na	1	2	3	4	5
30 ga/jo tudi zanimivi pristopi ne pritegnejo k delu	1	2	3	4	5
31 se izogiba šolskemu delu in obveznostim	1	2	3	4	5
32 ima več zamisli, ko je treba rešiti nek problem	1	2	3	4	5

32. Kako ocenjujete uspešnost vašega dela s tem/to učencem/ko?

- 1 zelo neuspešno
- 2 pretežno neuspešno
- 3 uspešno
- 4 pretežno uspešno
- 5 zelo uspešno

33. V kolikšni meri spodnji načini vplivajo/so vplivali na potek dela s tem učencem/ko?

	sploh ni vplival o	malo vplival o	delno vplival o	pomembno vplival o	bilo najbolj odločilno
1 Redni stiki in sodelovanje s starši učenca/-ke	1	2	3	4	5
2 Dodatna pomoč individualnega učitelja/-ce	1	2	3	4	5
3 Vključitev svetovalne službe v delo z učencem/ko	1	2	3	4	5
4 Strpnost sošolcev do tega učenca/-ke	1	2	3	4	5
5 Učenčeva/-kina lastna motivacija za delo	1	2	3	4	5
6 Usklajenost vseh sodelujočih–učitelj, starš, svetov. del.	1	2	3	4	5
7 Redna skrb staršev za otrokovo šolanje, vedenje	1	2	3	4	5
8 Odnos, ki sem ga vzpostavil/-a s tem učencem/-ko	1	2	3	4	5
9 Moje pedagoške izkušnje in znanje	1	2	3	4	5
10 Trud, ki sem ga vložil/a v delo z njim/njo	1	2	3	4	5
11 Nove oblike poučevanja, ki sem jih vpeljal/-a	1	2	3	4	5
12 Moje prejšnje izkušnje dela z usmerjenimi učenci	1	2	3	4	5
13 Nova znanja, ki sem jih pridobil o delu s temi učenci	1	2	3	4	5
14 Učenčeva zavzetost in njegova skrb za šolsko delo	1	2	3	4	5

Če ste doslej odgovarjali za učenca, tabelo, ki sledi izpolnite ŠE ZA ENEGA UČENCA, tokrat NEUSMERJENEGA. Učenec naj bo učenec iz istega razreda in po abecednem redu prvi v redovalnici.

Če pa se odgovarjali za učenko, tabelo, ki sledi izpolnite ŠE ZA ENO UČENKO, tokrat NEUSMERJENO. Učenka naj bo iz istega razreda in po abecednem redu prva v redovalnici.

34. Kako pogosto se pri NEUSMERJENEM UČENCU/UČENKI, pojavljajo/so se pojavljale, našteje vedenjske oblike?

Pri učencu/-ki opazam/sem opazila, da ...	nikoli	redko	občasno	pogosto	zelo pogosto
1 ima disciplinske težave	1	2	3	4	5
2 iz opazovanj izvaja pravilne zaključke	1	2	3	4	5
3 je ukazovalen/-na do sošolcev, rad/-a dominira	1	2	3	4	5
4 je samovoljen/-na in se težko prilagodi vrstnikom	1	2	3	4	5
5 ima dobre ideje in originalne prispevke	1	2	3	4	5
6 je sproščen/-a, ko je vprašan/-a pred tablo	1	2	3	4	5
7 izrabi vsako priložnost, da se vmeša v prepire drugih	1	2	3	4	5
8 najprej poskuša sam/-a rešiti nalogo, nato prosi za pomoč	1	2	3	4	5
9 je umaknjen/-a in se drži bolj »zase«	1	2	3	4	5
10 nanj/-o se ni mogoče zanesti, saj se ne drži dogovorov	1	2	3	4	5
11 tudi daljše naloge rešuje brez prekinitev	1	2	3	4	5
12 hitro dojame novo snov	1	2	3	4	5
13 pri reševanju kognitivnih nalog čaka na usmeritve učitelja	1	2	3	4	5
14 problem reši na poseben, drugačen način	1	2	3	4	5
15 prejšnje znanje stežka uporabi pri reševanju novih problemov	1	2	3	4	5
16 načeloma ve, kaj hoče, zaupa vase in počuti se sposobnega	1	2	3	4	5
17 tožari in se pritožuje čez sošolce	1	2	3	4	5
18 trmoglavo zastopa svoje mnenje, četudi nima prav	1	2	3	4	5
19 se tudi ob manjših nesporazumih stepe s sošolci	1	2	3	4	5
20 se drži dogovorjenih pravil v razredu	1	2	3	4	5
21 je pred testi preplašen/-a	1	2	3	4	5
22 sošolce zmerja, izziva, žali	1	2	3	4	5
23 se trudi prikriti kakšno od svojih slabosti, primanjkljajev...	1	2	3	4	5
24 je nemiren/-na, vzkipljiv/-a in zelo nepredvidljivega vedenja	1	2	3	4	5
25 je pri pouku aktiven: posluša, sodeluje pri aktivnostih	1	2	3	4	5
26 s sošolci se dobro ujame, z njimi sklepa prijateljstva	1	2	3	4	5
27 poškoduje ali uniči šolske, tuje predmete	1	2	3	4	5
28 skrbno pripravi vse pripomočke pred začetkom dela	1	2	3	4	5
29 se neha truditi, ko je pri nalogi neuspešen/-na	1	2	3	4	5
30 ga/jo tudi zanimivi pristopi ne pritegnejo k delu	1	2	3	4	5
31 se izogiba šolskemu delu in obveznostim	1	2	3	4	5
32 ima več zamisli, ko je treba rešiti nek problem	1	2	3	4	5

35. Vpišite razred in splošni učni uspeh tega neusmerjenega učenca/učenke v zadnjem šol. letu:

1 Razred: _____ 2 Splošni učni uspeh: _____

Hvala za čas, ki ste ga posvetili izpolnjevanju tega vprašalnika.

Vaši odgovori nam bomo v pomoč pri oblikovanju priporočil za boljše pedagoško delo.