

Mojca Peček, Ivan Čuk in Irena Lesar

Prepoznane lastnosti kot dejavnik učnega uspeha različnih skupin učencev

Povzetek: Osnovno vprašanje prispevka je, kakšen je učni uspeh in katere lastnosti z vidika učiteljev pojasnjujejo učni uspeh običajnih učencev¹, učencev s posebnimi potrebami, romskih učencev, otrok priseljencev iz nekdanje Jugoslavije ter otrok revnih staršev. Kot protiutež slednjim so analizirani tudi otroci bogatih staršev. Raziskava, delana na reprezentativnem vzorcu slovenskih osnovnošolskih učiteljev, kaže, da razen otrok bogatih staršev vse ostale skupine učencev v povprečju dosegajo slabši učni uspeh od običajnih učencev. Učni uspeh otrok revnih staršev je nekoliko nižji, a ne statistično pomembno, od učnega uspeha otrok priseljencev iz nekdanje Jugoslavije, še nižji je učni uspeh učencev s posebnimi potrebami, najnižji pa je učni uspeh romskih učencev. Raziskava kaže tudi, da nekatere lastnosti, ki jih učitelji prepoznavajo pri učencih, izstopajo kot tiste, ki bolj določajo učni uspeh učenca, toda te niso pri vseh preučevanih skupinah učencev enake. Večinoma so lastnosti, ki pojasnjujejo učni uspeh preučevanih skupin, vezane na področje storilnosti, razen pri običajnih učencih in pri otrocih priseljencev iz nekdanje Jugoslavije.

Ključne besede: običajni učenci, učenci s posebnimi potrebami, otroci priseljencev iz nekdanje Jugoslavije, romski učenci, otroci bogatih staršev, otroci revnih staršev, učni uspeh, prepoznane lastnosti, osnovna šola

UDK: 376

Znanstveni prispevek

Dr. Mojca Peček, redna profesorica, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: mojca.pecek@guest.arnes.si

Dr. Ivan Čuk, redni profesor, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Gortanova 22, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: ivan.cuk@fsp.uni-lj.si

Dr. Irena Lesar, izredna profesorica, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: irena.lesar@guest.arnes.si

Uvod

Vprašanje učnega (ne)uspeha učencev, izraženega s šolskimi ocenami, je osrednje vprašanje številnih raziskav, in to predvsem takrat, kadar se v središče postavlja učni (ne)uspeh marginaliziranih skupin učencev. Raziskave namreč dokazujejo, da je učni uspeh učencev s posebnimi potrebami nižji od učnega uspeha tistih brez posebnih potreb (Gerschel 2005; Košir 2008; Lesar idr. 2010), prav tako to velja tudi za učni uspeh otrok priseljencev in manjšinskih etničnih skupin (Alexander idr. 2003; Dekleva in Razpotnik 2002; Gimenez Adelantado idr. 2002; Kovács - Cerović 2007; Macura - Milovanović 2006; Luciak 2004; OECD 2010; Peček in Lesar 2006; Save The Children 2001) ter revnih učencev (Croll 2002 v Topping in Maloney 2005; Medveš idr. 2008; OECD 2010), če omenimo le nekatere najbolj izstopajoče skupine marginaliziranih učencev. Dejavniki, ki vplivajo na učni uspeh učencev, in moč njihovega vpliva so predmet številnih raziskav. V le-teh raziskovalci ugotavljajo, da na učni uspeh učencev vplivajo tudi dejavniki, ki niso neposredno povezani z učenci in učitelji (npr. demografski dejavniki v šoli, kultura, vzdušje, šolska in nacionalna politika ter praksa). Med dejavniki, ki neposredno vplivajo na učni uspeh, se poleg psiholoških dejavnikov učencev izpostavlja učinkovitost različnih poučevalnih strategij, omenja pa se tudi dejavnike domačega okolja (Wang idr. 1993). Nekatere raziskave kažejo (glej npr. Stangvik 1998; Decker idr. 2007; Nicolae 2007; The education ... 2002; The European Commission 2004), da so po mnenju učiteljev izmed neposrednih dejavnikov najpomembnejši tisti, ki so vezani na učence. Tudi pri reprezentativnem vzorcu slovenskih osnovnošolskih učiteljev smo zasledili, da učitelji dejavnikom, vezanim na učenca samega, tako pri skupini običajnih učencev kot pri skupinah učencev, priseljenih iz nekdanje Jugoslavije, in romskih učencev, pripisujejo več kot polovico vpliva na učni uspeh (Peček in Lesar 2006, str. 130–133). Podobno nekatere tuje raziskave o učnem

¹ V prispevku za učence, pri katerih ne postavljamo v ospredje njihovih razvojnih posebnosti, kulture ali socialno-ekonomskega statusa, zaradi lažjega razlikovanja od ostalih obravnavanih skupin učencev, kjer se na to osredotočamo, uporabljamo termin običajni učenci. Termin se uporablja tudi v tujini (Ekeh in Olodayo 2013; Lesar, Čuk in Peček 2013).

uspehu romskih učencev (Hegedús in Forrai 1999; Nicolae 2007; The education ... 2002; The European Commission 2004) kažejo, da učitelji pripisujejo velik pomen dejavnikom, vezanim na učence, in med njimi imajo pomembno vlogo lastnosti samih učencev, ki jih učitelji prepoznavajo kot pomembne.

Ne moremo obiti dejstva, da je učiteljevo videnje učencev bistveno za položaj slednjih v razredu, prav tako pa tudi za njihov učni uspeh (Stoilescu in Carapanait 2011). Med učenci in učitelji se namreč vzpostavljajo presenetljive transakcije, in sicer ko gre za soočanje s situacijo, oceno dogajanja in pri dogajanju samem (Bernjak 2013), ki vzajemno vplivajo na vzpostavljanje odnosov, kar posledično napoveduje učencev učni uspeh (Decker idr. 2007; Lesar idr. 2010). Učiteljevo dojetje učencev učni uspeh v razredu in njegovi odzivi nanje dinamično medsebojno vplivajo, oblikujejo krog, ki potrjuje in krepi to dojetje ali – kot ugotavljajo Sutherland in sodelavci (2008) – se kaže kot povezanost med vedenjem učiteljev in učencev, ki se skozi čas odraža v spreminjanju vedenja obeh. Prav zato je tudi preučevanje prepoznanih lastnosti, ki pojasnjujejo učencev učni uspeh z vidika učiteljev, še toliko pomembnejše.

Izhajajoč iz zapisanega je namen tega prispevka analizirati, katere prepoznane lastnosti vplivajo na učni uspeh običajnih in marginaliziranih skupin učencev v osnovni šoli pri nas. Poleg učencev s posebnimi potrebami bomo obravnavali še romske učence, otroke priseljencev iz nekdanje Jugoslavije ter revne. Kot protiutež slednjim bomo analizirali tudi prepoznane lastnosti otrok bogatih staršev.

Učni (ne)uspeh z vidika prepoznanih lastnosti učencev

M. C. Wang in sodelavki (1993) so izvedle metaanalizo 270 raziskav iz ZDA o učnem uspehu. Na podlagi ugotovitev so oblikovale precej popolno in zaokroženo klasifikacijo dejavnikov učnega uspeha, ki so jih razdelile v dve skupini: neposredni in posredni dejavniki. Ugotovile so, da imajo neposredni dejavniki (lastnosti učencev, dogajanje v razredu in domače razmere) razmeroma močnejši vpliv kot posredni (kurikularno načrtovanje in izvajanje pouka, dejavniki šole – demografske značilnosti učencev, kultura, vzdušje ter šolska politika). Med neposrednimi dejavniki imajo največji vpliv na učni uspeh tisti dejavniki, ki so vezani na lastnosti učencev (socialne in vedenjske lastnosti, čustveno-motivacijske lastnosti, kognitivne, metakognitivne in psihomotorične sposobnosti ...) (prav tam, str. 263–264). Toda tudi vpliv dogajanja v razredu oz. poučevalnih praks (razredna implementacija podpore ter ustaljenih učnih metod in ocenjevanja, pogostost neposrednega poučevanja, način discipliniranja, socialne interakcije med učenci in učiteljem, vzdušje v razredu ...) (prav tam, str. 261–263) je precej visok oz. višji, kot je vpliv dejavnikov, vezanih na domače razmere in kontekst skupnosti (skupnost, vrstniške skupine, domače okolje in starševska podpora, preživljanje prostega časa ...) (prav tam, str. 258).

V okviru psihologije je vse več preučevanj vpliva osebnostnih lastnosti učencev na učni (ne)uspeh. Pri tem se raziskovalci najpogosteje opirajo na petfaktorski model (ekstravertnost, sprejemljivost, vestnost, nevroticizem in odprtost), ki opisuje

splošno organizacijo osebnostnih lastnosti med odraslimi (Smrtnik Vitulić in Zupančič 2009, str. 88; Zupančič in Puklek Lepušček 2005, str. 3). Baker in Victor (v Zupančič in Kavčič 2004, str. 447) na osnovi učiteljevih ocen osebnostnih lastnosti osnovnošolskih otrok med drugim ugotavljata, da učni uspeh odraža učencevo odprtost za izkušnje, pa tudi druge lastnosti njegove osebnosti, kot so organiziranost, načrtovanje, delavnost, torej dimenzijo vestnosti. Učenci, ki jih učitelji prepoznavajo kot vestnejše (učinkovito si organizirajo delo, imajo dobro koncentracijo, pri svojem delovanju so usmerjeni k cilju, vztrajni) in bolj odprte do izkušenj (so radovedni, iznajdljivi, želijo spoznati in vedeti veliko stvari, dajejo vtis, da se hitro učijo, veliko razumejo), imajo v povprečju višji učni uspeh od svojih manj vestnih in odprtih vrstnikov. Tudi raziskava M. Zupančič in T. Kavčič (2007) je pokazala, da učni uspeh prvošolcev sočasno in vzdolžno najbolje napovedujejo njihove nebesedne spoznavne sposobnosti in ocena njihove vestnosti oz. odprtosti v vrtcu oz. šoli. Med posameznimi osebnostnimi lastnostmi se torej ocena vestnosti najbolj konsistentno kaže kot najpomembnejši dejavnik učnega uspeha, saj z njo lahko pojasnimo tudi do 24 % variabilnosti učnega uspeha (Furnham in Chamorro - Premuzic 2004).

Izhajajoč iz zgoraj navedenih raziskav se zastavlja vprašanje, kako učiteljevo prepoznavanje lastnosti vpliva na njegovo vzpostavljanje odnosa z učenci, saj številne raziskave opozarjajo na vpliv učencevega vedenja na kakovost interakcij učitelja z učencem v samem učnem procesu. Raziskava Carr idr. (v Sutherland in Oswald 2005, str. 3) tako kaže, da so učenci, katerih obnašanje učitelji prepoznavajo kot problematično, deležni manj učinkovitega poučevanja kot tisti učenci, ki ne izkazujejo takšnega vedenja, raziskava Wehby idr. (1998) pa razkriva, da se učitelji izogibajo interakcijam z učenci, ki kažejo problematično vedenje, in imajo več interakcij s tistimi učenci, ki kažejo primernejše vedenje. Raziskave kažejo tudi recipročne vplive (Skinner Belmont v Sutherland in Oswald 2005, str. 3), in sicer da dobijo učenci, ki bolj sodelujejo pri pouku, od učitelja pozitivnejše odzive, medtem ko učenci, ki manj sodelujejo, izkusijo pri učitelju zanemarjanje, nasilje in tudi, da je le-ta do njih manj dosleden. Tudi M. Zupančič in T. Kavčič (2007) sta ugotovili, da je »tudi od otrokovih osebnostnih značilnosti odvisno, kako se bodo vzgojiteljice in kasneje učiteljice odzivale nanj (npr. ga pohvalile za primerno vedenje ali kritizirale za manj primernega)« (prav tam, str. 162). Vse to pa močno vpliva na učiteljevo prepoznavanje, v kolikšni meri je učenec učljiv, in ta prepoznavna »učljivosti« se povezuje s kakovostjo njegove interakcije z učiteljem, kar pozitivno napoveduje otrokov učni uspeh (prav tam). Kakovost interakcij v vzgojno-izobraževalnem procesu se torej odraža tudi v učnem uspehu učencev. Učno neuspešni učenci dobivajo manj socialnih spodbud, manj ponudb za sodelovanje, več negativnih informacij, glede njih se pričnejo utrjevati negativna pričakovanja, povezana ne le s storilnostjo, temveč tudi z vedenjem (A study ... 2003; Kobolt 1992, str. 85, 110). In ko se kakovost odnosov med učitelji in učenci izboljša, kakor dokazuje D. M. Decker idr. (2007), se izboljšajo tudi vedenje, sodelovanje in učni rezultati učencev. Podobno ugotavlja tudi Hinshaw (1992), saj naj bi bila v otroštvu močnejša korelacija med nepozornostjo in hiperaktivnostjo ter težavami na akademskem področju kot pa korelacija z agresivnostjo; v adolescenci pa sta

antisocialno vedenje in delinkvenca zelo očitno povezana z neuspehom. Kot kažejo raziskave glede vedenja učencev v razredu, je težko določiti, ali slabši učni uspeh povzroča vedenjsko problematičnost učenca ali obratno, da torej nesprejemljivo vedenje učenca vpliva na slabši učni uspeh (Algozzine idr. 2011).

Kot kažejo zgornje raziskave, je bolj smiselno odnose med učenci in učitelji pojasnjevati znotraj transakcijskega kot pa interakcijskega modela. Slednji postavlja v ospredje zgolj človekovo manifestno obnašanje v interakcijah, ki poteka krožno, torej od oddajnika do prejemnika, medtem ko transakcijski model preučuje hkratno izmenjavo neverbalnih in verbalnih, zavednih in nezavednih sporočil oddajnika in prejemnika ter prikazuje komuniciranje kot dinamični proces, ki se čez čas spreminja, vključuje pa tudi okolje kot fizično in kulturno ozadje komuniciranja (Nastran Ule 2000; Bernjak 2013). Posameznik po transakcijskem modelu ni le »produkt« vpliva okolja ali njegovih individualnih lastnosti, temveč tudi produkt kompleksnih odnosov med njim in okoljem skozi čas (Stangvik 1998; Sutherland in Oswald 2005). To s pedagoškega vidika pomeni, da učenec s svojim obnašanjem vpliva na učitelja, in tudi, da učiteljeva pričakovanja in ravnanje vplivajo na vedenje učenca. Da obstajajo tovrstne transakcije med učitelji in učenci tako med vzgojnimi kot tudi izobraževalnimi situacijami v razredu, kažejo tudi raziskave (glej npr. Sutherland in Oswald 2005). Če si pogledamo transakcije z vidika učitelja, lahko opazimo, da so učiteljeve sodbe o učencih pod vplivom njegovih subjektivnih presoj. So namreč posledica sovplivanja cele vrste dejavnikov (npr. prvi vtis, zunanji videz, implicitne teorije), ki delujejo pri učitelju, in dejavnikov, ki delujejo pri ocenjevanem učencu, zato niso povsem zanesljive in veljavne (Musek 1993, str. 52–68). Pogosto učitelji opažene informacije o učencih nekako prefiltrirajo, tako da so v skladu z njihovimi pričakovanji, prav tako pa se tudi učenci obnašajo v skladu s pričakovanji učiteljev, s čimer pridemo do izpolnitve pričakovanja (Kobolt 1992, str. 93–97; Musek 1993, str. 75–77; Rosenthal in Jacobson 1968); oz. velja, da učenci, ki se ne obnašajo učiteljevim kriterijem ustrezno, tvegajo, da jih le-ti vidijo kot manj uspešne, in to ne glede na njihove sposobnosti (Pergar Kuščer in Prosen 2009, str. 72).

Ocena torej ni le rezultat učenčevega znanja. Nanjo vplivajo vedenje učencev, pričakovanja učitelja in odnos, ki ga vzpostavlja učitelj in učenec. Učiteljeva vera v moč znanja in učenčeve sposobnosti za učenje zmanjšujejo razlike pri učenju tudi manj privilegiranih skupin učencev in obratno (Gerschel 2005; Marentič Požarnik 1987, str. 73; Strmčnik 1976). Da je temu tako, potrjujejo tudi odgovori slovenskih osnovnošolskih učiteljev na vprašanje, kaj bi upoštevali pri ocenjevanju, če bi imeli možnost odločanja. Učitelji so odgovorili, da bi poleg znanja, sposobnosti analize in sinteze ter vrednotenja rešitev upoštevali tudi trud in marljivost, sodelovanje pri obravnavi nove snovi in pripravljenost pomagati sošolcem. Delež vplivanja teh dejavnikov na oceno bi bil po mnenju učiteljev več kot 40 % ocene (Peček in Lesar 2006, str. 119; Peček idr. 2008a).

Izhajajoč iz povedanega si v nadaljevanju zastavljamo vprašanje, katere so z vidika učiteljev prepoznane lastnosti, ki najbolj pojasnjujejo učni (ne)uspeh učencev, in predvsem, ali se te razlikujejo med običajnimi učenci in marginaliziranimi skupinami učencev, kakor tudi med posameznimi skupinami marginaliziranih učencev.

Odgovor na zastavljeno vprašanje bomo skušali dobiti preko primerjave učnega uspeha, ki je izražen z ocenami znanja na petstopenjski lestvici in lastnostmi, ki jih pri posameznih skupinah učencev prepoznavajo učitelji, saj je primerjava najpomembnejši dejavnik, ki vpliva na diferenciacijo in segregacijo v šolah ter posledično na posameznikov občutek odtujenosti in izključenosti (Cremin in Thomas 2005). Učitelji namreč primerjajo učence med seboj in le-ti se ves čas zavedajo teh sodb, ocenjevanj in mesta, ki jim ga določajo na statusni hierarhični lestvici, torej »svoje« vrednosti. Ob tovrstnih primerjavah sebe z drugim učenec pridobi oz. doseže pripoznanje, status, (samo)spoštovanje in vključenost ali pač ne.

Metodologija

Namen raziskave², katere del prikazujemo v tem prispevku, je bila analiza stališč učiteljev do vključenosti marginaliziranih skupin učencev v večinsko osnovno šolo. Med drugim nas je zanimalo, ali obstaja povezanost med lastnostmi, ki jih pri učencih opazijo učitelji, in njihovo oceno učenčevega učnega uspeha. V ta namen smo sestavili vprašalnik v obliki semantičnega diferenciala. Raziskovalna vprašanja, na katera želimo poiskati odgovore, so naslednja:

- Kakšen je učni uspeh običajnih učencev in ostalih preučevanih skupin učencev?
- Ali obstajajo pomembne razlike pri učnem uspehu marginaliziranih skupin učencev in običajnih učencev, pa tudi med različnimi skupinami marginaliziranih učencev?
- Katere prepoznane lastnosti pojasnjujejo učni uspeh običajnih učencev in ostalih preučevanih skupin učencev?

Vzorec

V vzorec je bilo zajetih 207 učiteljev razrednega in 207 učiteljev predmetnega pouka iz 41 osnovnih šol po Sloveniji, kar pomeni malo manj kot 10-odstotno zastopanost vseh osnovnih šol. Vzorec je bil stratificiran po tem, ali je šola v mestu ali na podeželju, po regiji in spolu učiteljev, ki poučujejo na posameznih stopnjah šolanja. Znotraj teh kriterijev je bil tako izbor šol kot tudi izbor opisanih učencev naključen. Običajne učence so opisovali vsi učitelji – opisovali so po eno dekle in enega fanta, kar pomeni, da običajne učence predstavlja 828 učenk in učencev, od tega polovica fantov in polovica deklet. Navodilo učiteljem pri izpolnjevanju je bilo, naj opišejo njim določenega konkretnega učenca (prvega oz. zadnjega po abecednem vrstnem redu). Vsi učitelji so opisovali tudi po enega otroka bogatih in revnih staršev, kar pomeni, da je opisanih otrok vsake skupine 414. Navodilo učiteljem je bilo tudi, naj opišejo otroka, ki po njihovem mnenju izhaja iz najbogatejše ali najrevnejše

² Zbiranje podatkov je bilo izvedeno v letih 2004 in 2005 v okviru temeljnega raziskovalnega projekta z naslovom Pravičnost v izobraževalnih sistemih – primerjalni vidik, financiranega od Ministrstva za šolstvo, znanost in šport.

družine. Ostale učence so opisovali le učitelji, ki so imeli z njimi izkušnje. Naslednje navodilo učiteljem je bilo, naj opišejo tistega učenca, ki ga trenutno poučujejo ali so ga poučevali kot zadnjega; če so imeli v razredu več takšnih učencev, je dobila polovica učiteljev navodilo, naj opišejo tistega, ki je po abecednem vrstnem redu naveden kot prvi, in druga polovica tistega, ki je naveden kot zadnji. Med učitelji jih je 100 odgovorilo, da imajo ali so imeli izkušnje z romskim učencem, 296 jih je dejalo, da imajo oziroma so imeli izkušnje z otrokom priseljencev iz nekdanje Jugoslavije, in 294 jih je povedalo, imajo oziroma so imeli izkušnje z učencem s posebnimi potrebami. Učitelji so opisali 2.346 učencev. Natančnejša struktura v celoti opisanih učencev je prikazana v preglednici 1. Z vidika raziskave je bil izbor opisanih učencev naključen.

Merski pripomoček

Za potrebe oblikovanja vprašalnika smo najprej izvedli anketo z odgovori odprtega tipa, v kateri smo 78 študentov drugega letnika razrednega pouka Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani prosili, naj opišejo, kaj so opazili v razredih v času študija ali izkusili sami z marginaliziranimi skupinami učencev. Na osnovi njihovih odgovorov, rezultatov polstrukturiranih intervjujev s štirimi učitelji, tremi svetovalnimi delavci in dvema ravnateljema, pa tudi s pomočjo analiz vprašalnikov podobnega tipa (npr. Connors idr. 1998; Kobolt 1992; Poulou in Norwich 2000), smo oblikovali pilotsko verzijo vprašalnika. Preizkusili smo jo na vzorcu 328 učiteljic in učiteljev osnovnih šol po Sloveniji. Podatke smo obdelali in na osnovi rezultatov obdelave ter odzivov učiteljev na vprašalnik izdelali končno verzijo le-tega. Vprašalnik je sestavljen iz 32 spremenljivk, ki zajemajo področje storilnosti (npr. izobrazbene ambicije, aktivnost in iniciativnost, natančnost pri delu), socialnosti (npr. prilagajanje razredu, počutje v šoli, priljubljenost v razredu), samopodobe (npr. samokritičnost, samozavest, samostojnost) in motečega vedenja (npr. nepredvidljivost vedenja, ubogljivost, predrznost do učiteljev). Vse spremenljivke so v vprašalniku zapisane v obliki semantičnega diferenciala, učitelji pa so se morali na petstopenjski lestvici odločiti, ali na posamezni spremenljivki učenec po njihovem mnenju v določeni lastnosti kotira bolj v pozitivno ali negativno smer (npr. je/ni sprejet med sošolci; je/ni nepredvidljivega vedenja).

Zanesljivost končne oblike vprašalnika smo preverili s Cronbachovim koeficientom alfa, ki znaša 0,918. Dodatno smo jo preverili s pomočjo faktorjske analize. Z vsemi faktorji je pojasnjene 63,577% variance, kar pomeni, da je stopnja zanesljivosti rtt 0,797. Veljavnost smo določili z odstotkom pojasnjene variance prvega faktorja faktorjske analize, ki znaša 41,526 %. Vprašalnik je standardiziran.

Postopek zbiranja podatkov in obdelava podatkov

Po vnaprejšnjem dopisu in telefonskem dogovoru je anketiranje potekalo vodeno s strani raziskovalcev na posameznih šolah.

Pri obdelavi podatkov smo uporabili ciljem primerne statistične metode. Statistična analiza je bila opravljena s programom SPSS 18.0. Najprej so bile

izračunane razlike v učnem uspehu med posameznimi skupinami učencev po metodi ANOVA. Opravili smo še post hoc večkratne primerjave med skupinami po metodi Tamhane T2. Kot mejo statistične pomembnosti smo vzeli $p < 0,05$. Naredili smo regresijsko analizo za vsako skupino učencev (po metodi vse hkrati), kjer je bil učni uspeh odvisna spremenljivka in lastnosti učenca neodvisne spremenljivke, meja značilnosti regresije pa je bila postavljena pri $p < 0,05$.

Rezultati in interpretacija

Učni uspeh učencev

Skupine učencev	N	Aritmetična sredina	Standardna deviacija	Standardna napaka
Običajni	820	3,98	1,052	,037
Bogati	382	4,32	,810	,041
Revni	386	3,12	,996	,051
Romi	95	2,15	,825	,085
UPP*	283	2,70	1,078	,064
Priseljenci	291	3,18	1,062	,062

Preglednica 1: Učni uspeh preučevanih skupin učencev

* Učenci s posebnimi potrebami

Rezultati učnega uspeha preučevanih skupin učencev kažejo, da imajo najvišji učni uspeh otroci, ki so jih učitelji prepoznali kot otroke bogatih staršev. Njihov učni uspeh je višji od uspeha običajnih učencev, vse ostale skupine učencev pa imajo nižjega. Otroci priseljencev in otroci, prepoznani kot revni, imajo v povprečju nekoliko višji kot dober učni uspeh, nižjega od njih imajo učenci s posebnimi potrebami in najnižjega romski učenci. Kot kaže preglednica 2, so razlike v učnem uspehu med vsemi preučevanimi skupinami statistično pomembne, razen med prepoznanimi revnimi otroci in otroci priseljencev iz nekdanje Jugoslavije. Naša analiza torej na eni strani potrjuje izsledke drugih raziskav o razlikah v učnem uspehu med običajnimi in marginaliziranimi skupinami učencev (Alexander idr. 2003; Croll 2002 v Topping in Maloney 2005; Dekleva in Razpotnik 2002; Gerschel 2005; Gimenez Adelantado idr. 2002; Košir 2008; Kovács - Cerović 2007; Macura - Milovanović 2006; Medveš idr. 2008; Luciak 2004; OECD 2010; Save The Children 2001), hkrati pa dodaja vpogled v drugi vidik tovrstnih raziskav – omogoča primerjavo učnega uspeha med različnimi skupinami učencev. Če si pogledamo le marginalizirane skupine učencev, lahko torej opazimo, da je učni uspeh učencev, ki so jih učitelji prepoznali kot revne, nekoliko nižji, a ne statistično pomembno, od učnega uspeha otrok priseljencev iz nekdanje Jugoslavije, še nižji je učni uspeh učencev s posebnimi potrebami in najnižji je učni uspeh romskih učencev.

Skupine učencev		Razlika v aritmetičnih sredinah	Standardna napaka	Sig.
Običajni	Bogati	-,342*	,055	,000
	Revni	,866*	,063	,000
	Romi	1,836*	,092	,000
	UPP	1,287*	,074	,000
	Priseljenci	,801*	,072	,000
Bogati	Revni	1,208*	,065	,000
	Romi	2,177*	,094	,000
	UPP	1,628*	,076	,000
	Priseljenci	1,142*	,075	,000
Revni	Romi	,969*	,099	,000
	Priseljenci	-,066	,078	1,000
	UPP	,420*	,082	,000
Romi	UPP	-,549*	,106	,000
	Priseljenci	-1,035*	,105	,000
UPP*	Priseljenci	-,486*	,089	,000

Preglednica 2: Razlike v učnem uspehu med preučevani skupinami učencev – post hoc test Tamhane2

* Učenci s posebnimi potrebami

Lastnosti, ki jih učitelji prepoznajo pri učencih, in njihov učni uspeh

Multipla korelacija je značilna za vse preučevane skupine učencev (preglednica 3). Spremenljivke pojasnjujejo največ učnega uspeha (69,8 %) pri skupini običajnih učencev in najmanj uspeha (53,8 %) pri romskih učencih.

Skupina učencev	R	R ²	F	df1	df2	Sig. F
Običajni	,835	,698	54,317	32	752	,000
Bogati	,760	,578	14,149	32	331	,000
Revni	,771	,594	15,662	32	343	,000
Romi	,734	,538	2,149	32	59	,005
Priseljenci	,794	,630	12,654	32	238	,000
UPP*	,807	,651	13,610	32	233	,000

Preglednica 3: Multipla korelacija preučevanih skupin učencev

* Učenci s posebnimi potrebami

Skupina učencev	Običajni		Bogati		Revni		Romi		UPP**		Priseljenci							
	Beta	Sig. t	Beta	Sig. t	Beta	Sig. t	Beta	Sig. t	Beta	Sig. t	Beta	Sig. t						
Konstanta	19,160	,000	13,679	,000	12,655	,000	4,195	,000	13,930	,000	9,119	,000						
Ambicije	-,260	-,781	,000		-,225	-,4274	,000	-,286	-,2031	,047								
Aktivnost	-,137	-,3,880	,000	-,191	-,3,021	,003			-,140	-,2,128	,034	-,167	-,2,532	,012				
Samokritičnost	-,062	-,2,119	,034															
Počutje	,062	2,142	,033															
Dojemljivost	-,263	-,6,918	,000	-,266	-,4,276	,000	-,257	-,3,966	,000	-,141	-,2,047	,042	-,212	-,2,928	,004			
Delovne navade	-,117	-,2,680	,008															
Razgledanost	-,106	-,2,914	,004				-,132	-,2,231	,026	-,309	-,2,159	,035	-,198	-,3,123	,002	-,175	-,2,612	,010
Vztrajnost				-,261	-,3,668	,000												
Zbranost							-,163	-,2,619	,009				-,182	-,2,811	,005			
Natančnost													-,186	-,2,690	,008			
Maščevalnost																,152	2,057	,041

Preglednica 4: Lastnosti, ki značilno pojasnjujejo učni uspeh preučevanih skupin učencev

* Vse spremenljivke so zaradi zmanjševanja prostora zapisane skrajšano. Spremenljivke, zapisane v vprašalniku: ambicije – ima visoke/nizke izobrazbene ambicije; aktivnost – je/ni aktiven in iniciativen; samokritičnost – je/ni samokritičen; počutje – v šoli se dobro počuti/v šoli se ne počuti dobro; dojemljivost – je hitro/počasi dojemljiv; delovne navade – ima dobre/slabe delovne navade; razgledanost – je/ni razgledan; vztrajnost – pri delu je/ni vztrajen; zbranost – zmožen je daljše koncentracije/ni zmožen daljše koncentracije; natančnost – pri delu je/ni natančen; nagnjenost k maščevanju – nagnjen je k maščevanju/ni nagnjen k maščevanju.

** Učenci s posebnimi potrebami

Kot je razvidno iz preglednice 4, različne spremenljivke pojasnjujejo učni uspeh preučevanih skupin učencev.

Učni uspeh običajnih učencev je v 69,8 % pojasnjen s petimi spremenljivkami, ki se nanašajo na storilnost (ambicioznost, aktivnost in iniciativnost, dojemljivost, delovne navade in razgledanost), z eno spremenljivko (tj. počutje v šoli), ki se nanaša na socialnost, in s spremenljivko (samokritičnost), ki se nanaša na njihovo samopodobo. Lahko bi torej rekli, da je za dobro oceno običajnih učencev pomembno, kako svoj interes za predmet in doseganje znanja preko aktivnosti in iniciativnosti, delovnih navad in dojemljivosti, razgledanosti in ambicioznosti kažejo navzven. Pomembna pa je tudi njihova samopodoba, ki se izkazuje s samokritičnostjo, in socialnost, ki se kaže s počutjem v šoli. Pri vseh spremenljivkah gre za povezavo s pozitivnim polom semantičnega diferenciala (višje izobrazbene ambicije ima učenec, boljši je njegov učni uspeh in obratno itd.) – razen pri spremenljivki počutje v šoli. Tu je ponder beta pozitiven, kar bi lahko preko analize Personovega korelacijskega koeficienta med spremenljivkama učnega uspeha in dobrega počutja, ki sta srednje visoka in negativna, ter frekvenčno strukturo, ki je prav tako srednje visoka, interpretirali, da na učni uspeh običajnega učenca bolj vpliva počutje, ki je opredeljeno le kot dobro, kot pa počutje, ki bi bilo opredeljeno kot odlično.

Učni uspeh otrok, ki so jih učitelji prepoznali kot bogate, je pojasnjen v 57,8 %, in to s tremi spremenljivkami, ki so vse s področja storilnosti. Bolj ko je učenec aktiven in iniciativen in bolj ko je pri delu vztrajen in dojemljiv, boljši je njegov učni uspeh.

Učni uspeh otrok, ki so jih učitelji prepoznali kot revne, je v 59,4 % pojasnjen s štirimi spremenljivkami, ki so prav tako povezane s storilnostjo. Bolj ko ima učenec visoke izobrazbene ambicije in bolj ko je dojemljiv, razgledan ter zmožen daljše koncentracije, boljši bo njegov učni uspeh.

Učni uspeh romskih učencev v 53,8 % pojasnjujeta le dve spremenljivki, obe prav tako s področja storilnosti. Bolj ko ima romski učenec visoke izobrazbene ambicije in je razgledan, boljši je njegov učni uspeh.

Pri učencih s posebnimi potrebami je z regresijo pojasnjenega 65,1 % učnega uspeha in le-ta je povezan s petimi spremenljivkami, ki so vse vezane na storilnost. Bolj ko učitelji učenca s posebnimi potrebami zaznavajo kot aktivnega in iniciativnega, natančnega pri delu, zmožnega daljše koncentracije, hitro dojemljivega in razgledanega, boljši ima učni uspeh.

Pri otrocih priseljencev iz nekdanje Jugoslavije je učni uspeh v 63 % pojasnjen s štirimi spremenljivkami, od katerih so tri vezane na storilnost, ena, in sicer nagnjenost k maščevanju, pa na vedenjske težave. Bolj ko je otrok priseljenc aktivni in iniciativen, dojemljiv, razgledan in manj ko je maščevalen, boljši je njegov učni uspeh.

Opazimo lahko, da največ spremenljivk pojasnjuje učni uspeh običajnih učencev, in tudi, da ga le-te pojasnjujejo kar v najvišjem deležu izmed vseh preučevanih skupin. Učni uspeh običajnih učencev pojasnjuje tudi največ spremenljivk, ki niso s področja storilnosti. Sicer pa z izjemo pri otrocih priseljencih iz nekdanje Jugoslavije, kjer je ena spremenljivka, in sicer nagnjenost k maščevanju,

s področja vedenjskih težav, vse ostale spremenljivke pri vseh ostalih preučevanih skupinah izhajajo iz področja storilnosti. Iz tega bi lahko sklepali, da je za preučevane skupine učencev storilnost, ki jo opazi učitelj, najpomembnejša, oziroma da učitelji te učence ocenjujejo predvsem glede na njihovo storilnost. Spremenljivke iz skupine storilnosti, ki smo jih v svoji raziskavi ocenili kot pomembne, so zelo podobne spremenljivkam dimenzije vestnost iz petfaktorskega modela. V okviru tega modela pri dimenziji vestnost zlasti vztrajnost, motiviranost, usmerjenost k dosežkom, sposobnost ohranjanja koncentracije, sposobnost reševanja miselnih problemov pa tudi ubogljivost, vrednost zaupanja in olikanost prepoznavajo kot tiste lastnosti, ki pomembno vplivajo na učni uspeh učencev (Smrtnik Vitulić in Zupančič 2010; prim. tudi Zupančič in Kavčič 2007; 2004, str. 447). Zadnje tri lastnosti se v naši raziskavi pri populaciji učencev niso pokazale kot pomembne pri napovedovanju učnega uspeha.

Naj poudarimo, da je med vsemi preučevanimi lastnostmi iz skupine storilnosti znanje neposredno povezano le z razgledanostjo učenca, zmožnost daljše koncentracije in hitrost dojetanja se vežeta bolj na »notranje« potenciale učenca, ambicioznost pa tudi na otrokovo družinsko okolje, medtem ko se delovne navade, vztrajnost, aktivnost in iniciativnost ter natančnost pri delu pri učencu izražajo navzven. Izmed vseh spremenljivk, ki pojasnjujejo učni uspeh, le-tega pri običajnih učencih, otrocih, prepoznanih kot bogati in revni, ter otrocih priseljencev najbolj pojasnjuje hitrost dojetanja, medtem ko je pri Romih in učencih s posebnimi potrebami ta spremenljivka razgledanost, ki je verjetno bolj kot z nekimi »notranjimi« potenciali učenca pogojena s spodbudami v družinskem okolju.

Niti ena spremenljivka, ki pojasnjuje učni uspeh pri preučevanih skupinah učencev, ni enaka za vse skupine. Pri vseh preučevanih skupinah, razen pri romskih učencih, učni uspeh pojasnjuje dojemljivost in pri vseh, razen pri otrocih, ki so jih učitelji prepoznali kot bogate, razgledanost. V eni izmed predhodnih analiz istega vprašalnika (Lesar idr. 2012) smo ugotavljali, kakšne so razlike med preučevani skupinami učencev v preučevanih lastnostih, in ugotovili, da imajo od vseh preučevanih skupin najmanj konstruktivno storilnost romski učenci, nekoliko boljše učenci s posebnimi potrebami, še nekoliko boljše otroci, prepoznani kot revni, še boljše otroci priseljencev, nato običajni učenci in najboljše otroci, ki so jih učitelji prepoznali kot bogate. Razlike so statistično pomembne med vsemi skupinami učencev, razen med romskimi učenci in učenci s posebnimi potrebami.

V zvezi z romskimi učenci naj izpostavimo, da njihov učni uspeh ne pojasnjujejo lastnosti, ki so vezane na njihovo stopnjo aktivnosti, vztrajnosti pri delu, zmožnosti koncentracije, marveč lastnosti, ki so bistveno bolj pogojene s spodbudami od doma, od staršev – to je poleg razgledanosti tudi ambicioznost. Ali bi lahko rekli, da naši rezultati posredno nakazujejo na večji vpliv domačega okolja, zlasti izobrazbe in ambicij staršev, na učni uspeh romskih učencev? Kot kaže npr. raziskava o romskih učencih iz Srbije (Macura - Milovanović 2006), je z vidika učiteljev eden izmed razlogov za slab učni uspeh romskih učencev pomanjkanje motivacije otrok za učenje in drugi vpliv romskih staršev, ki zaradi pomanjkanja motivacije za šolanje svojega otroka, drugačnega življenjskega sloga in ne visokega vrednotenja izobraževanja svojih otrok ne spodbujajo k šolanju. Tudi ena izmed

naših predhodnih analiz kaže (Peček idr. 2008b; Peček in Lesar 2006), da imajo učitelji najmanj zaupanja v romske starše, ki svoje otroke, po njihovem mnenju, najmanj spodbujajo k učenju. Zanimivo je tudi, da je učni uspeh romskih učencev od vseh preučevanih skupin v najmanjšem deležu pojasnjen s preučevanimi spremenljivkami, kar je morda mogoče razumeti v kontekstu velikih razlik med romskimi učenci v različnih predelih Slovenije. Medtem ko Romi ponekod živijo v dokaj ugodnih socialno-ekonomskih razmerah, pogosteje redno obiskujejo pouk in osnovno šolo tudi zaključujejo, je v drugih predelih Slovenije večja odsotnost romskih učencev od pouka, učitelji pa poročajo tudi o več težavah pri delu z njimi (Barle Lakota idr. 2004; Krek in Vogrinc 2005).

Zanimivo je, da raziskave pogosto dokazujejo, kako je učni uspeh učencev povezan z vedenjskimi težavami, ki jih imajo učenci, pa vendar tega, razen za otroke priseljencev iz nekdanje Jugoslavije, za ostale preučevane skupine učencev ne moremo trditi. Tudi ko smo primerjali pogojenost učnega uspeha s prepoznanimi lastnostmi posameznih skupin učencev s posebnimi potrebami (Lesar idr. 2013), smo ugotovili, da pri nobeni skupini učencev s posebnimi potrebami učni uspeh ne pojasnjujejo lastnosti, ki govorijo o motečem vedenju. To pa ni skladno z nekaterimi raziskavami, ki izpostavljajo pomen primernega socialnega vedenja in storilnosti učenca na njegov učni uspeh (Algozzine idr. 2011; Wang idr. 1993). Tudi S. Pečjak s soavtoricami (2009, str. 66) ugotavlja, da se sicer vse oblike zaželenega vedenja pozitivno povezujejo z ucnim uspehom, toda pomembnejša napovednika učnega uspeha sta samoobvladovanje oz. ustrežljivost in storilnost, ne pa socialnost (odnosi z vrstniki).

Seveda se zastavlja vprašanje, zakaj je le za otroke priseljencev iz nekdanje Jugoslavije za učni uspeh pomembna lastnost, ki ne izhaja iz področja storilnosti, temveč iz vedenja, to je nagnjenost k maščevanju. Raziskava avtorjev Dekleva in Š. Razpotnik (2002, str. 261) npr. kaže, da so pretepi pogostejši pri mladostnikih neslovenske narodnosti, da so le-ti nadpovprečno nasilni in viktimizirani, kar očitno opazijo tudi učitelji, in da je to vedenje pomembno tudi pri ocenjevanju. Pri tem pa je nujno opozoriti, da so imeli mladostniki neslovenske narodnosti v njihovi raziskavi mnogo bolj neugodne družinske in predvsem socialno-ekonomske okoliščine ter manj izobražene starše od slovenskih – da je bila torej sestava priseljske populacije specifična in da jo sestavljajo tiste posebne značilnosti, ki so tudi sicer lastne storilcem tovrstnih dejanj (prav tam, str. 74).

Sklep

Analiza učnega uspeha preučevanih skupin učencev na eni strani potrjuje druge raziskave o razlikah v ucnem uspehu med običajnimi in ostalimi preučevanimi skupinami učencev, hkrati pa dodaja vpogled v še en vidik tovrstnih raziskav, in sicer omogoča primerjavo učnega uspeha med različnimi skupinami učencev. Kot smo ugotovili, imajo najvišji učni uspeh prepoznani otroci bogatih staršev, za njimi pa običajni učenci. Pri marginaliziranih skupinah učencev je učni uspeh prepoznanih revnih učencev nekoliko nižji – a ne statistično pomembno – od

učnega uspeha otrok priseljencev iz nekdanje Jugoslavije, statistično pomembno nižji je učni uspeh učencev s posebnimi potrebami in najnižji je učni uspeh romskih učencev.

Raziskava kaže tudi, da nekatere lastnosti, ki jih učitelji prepoznavajo pri učencih, izstopajo kot tiste, ki bolj določajo učni uspeh učenca, vendar pa pri vseh preučevanih skupinah učencev to niso enake lastnosti, čeprav so le-te večinoma vezane na storilnost – razen pri običajnih učencih, kjer se po ena spremenljivka veže na socialnost in samopodobo, in pri otrocih priseljencih iz nekdanje Jugoslavije, kjer se ena spremenljivka veže na njihovo vedenje. V eni izmed svojih predhodnih analiz smo ugotovili, da bi učitelji pri ocenjevanju upoštevali tudi druge lastnosti učencev, ki so vezane na obnašanje učenca znotraj razreda, in ne le znanje (Peček in Lesar 2006; Peček idr. 2008a), izhajajoč iz naše raziskave pa lahko vidimo, da se ostale lastnosti vežejo predvsem na področje storilnosti, in ne npr. na vedenje, kar potrjujejo nekatere druge raziskave (Algozzine idr. 2011; Wang idr. 1993).

Izhajajoč iz ugotovljenega bi lahko zaključili, da je razred prostor, kjer se vzpostavljajo presenetljive transakcije med učitelji in učenci, in da je od tega, kako učitelji dojemajo učenčeve lastnosti v razredu, odvisno, kako se bodo nanje odzivali. Glede na visok delež pojasnjenega učnega uspeha učencev s preučevanimi lastnostmi, ki se pri preučevanih skupinah učencev giblje med 53,8 in 69,8 %, bi lahko zaključili, da je učni uspeh učencev v nemajhnem deležu odvisen od učiteljevih subjektivnih sodb o lastnostih učencev. Rezultati raziskave zato predstavljajo pomembne zaključke za načrtovanje dela ne le učiteljev, temveč tudi ostalih strokovnih delavcev na šolah. Kažejo namreč potrebo po jasnejšem razmisleku in refleksiji učiteljev, katere lastnosti učencev vplivajo nanje in kako ter katere lastnosti, izhajajoč iz njihove perspektive, so konstruktivnejše za doseganje dobrega učnega uspeha učenca. Tovrstne raziskave lahko prispevajo tudi k razvoju pedagoških praks, s katerimi bodo učitelji bolj sistematično spodbujali učence k oblikovanju tistih lastnosti, ki izhajajoč iz te in njej podobnih raziskav prispevajo k boljšemu učnemu uspehu.

Literatura in viri

- A study of children and young people who present challenging behaviour*, School of Education. (2003). Birmingham: The University of Birmingham. Dostopno na: <http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Publications-and-research/Browse-all-by/Education/Inclusion/Behaviour/A-study-of-children-and-young-people-who-present-challenging-behaviour-literature-review> (pridobljeno 5. 7. 2008).
- Alexander, T. idr. (2003). *Combating educational deprivation of Roma children. A Policy Discussion Paper*. Dostopno na: www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/depriv_20030407 (pridobljeno 17. 3. 2006).
- Algozzine, B., Wang, C. in Violette, S. A. (2011). Reexamining the relationship between academic achievement and social behaviour. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13, št. 1, str. 3–16.
- Barle Lakota, A. idr. (2004). *Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport RS.

- Bernjak, M. (2013). Predstavitev transakcijskega modela. V: G. Polančič in S. Kuhar (ur.). *Modeli komuniciranja: zbornik referatov*. Maribor: Fakulteta za elektrotehniko, računalništvo in informatiko, str. 1–4. Dostopno na: http://ii.uni-mb.si/media/58427/Zbornik_2013.pdf (pridobljeno 11. 11. 2013).
- Connors, C. K., Sitarenios, G., Parker, J. D. in Epstein, J. N. (1998). Revision and classroom behavior in public education settings. *School Psychology Review*, 26, št. 3, str. 333–370.
- Cremin, H. in Thomas, G. (2005). Mainstreaming underclasses via contrastive judgement: Can inclusive education ever happen? *British Journal of Educational Studies*, 53, št. 4, str. 431–446.
- Decker, D. M., Dona, D. P. in Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45, str. 83–109.
- Dekleva, B. in Razpotnik, Š. (2002). *Čefurji so bili rojeni tu: življenje mladih priseljencev druge generacije v Ljubljani*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Ekeh, P. U. in Olodayo, O. T. (2013). Academic achievement of regular and special needs students in inclusive and non-inclusive classroom settings. *European Scientific Journal*, 9, št. 8, str. 141–150.
- Furnham, A. in Chamorro - Premuzic, T. (2004). Personality and intelligence as predictors of statistics examination grades. *Personality and Individual Differences*, 37, št. 5, str. 943–955.
- Gerschel, L. (2005). Connecting the disconnected: Exploring issues of gender, 'race' and SEN within an inclusive context. V: D. Mitchell (ur.). *Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education*. London: RoutledgeFalmer, Taylor&Francis Group, str. 95–110.
- Gimenez Adelantado, A., Leonardo, P. in Liegeois, J. P. (2002). *The Education of Gypsy Childhood in Europe*. Opre: Roma.
- Hegedús, A. T. in Forrai, K. (1999). Teachers on the Gypsy culture. V: C. Fényes, C. McDonald in A. Mészáros (ur.). *The Roma Education Resource Book*. Budapest: Open Society Institute, str. 174–178.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behaviour problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, št. 1, str. 127–155.
- Kobolt, A. (1992). *Motivacijske in vedenjske strategije otrok in mladostnikov v domski vzgoji*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Košir, S. (2008). Učenci s posebnimi potrebami v zunanjem preverjanju znanja. *Defektologica Slovenica*, 16, št. 3, str. 61–68.
- Kovacs - Cerović, T. (2007). *Advancing Education of Roma in Serbia*. Budapest: Roma Education Fund.
- Krek, J. in Vogrinc, J. (2005). Znanje slovenskega jezika kot pogoj šolskega uspeha učencev iz jezikovno in kulturno različnih ter socialno deprivilegiranih družin – primer začetnega opismenjavnja romskih učencev. *Sodobna pedagogika*, 56, št. 2, str. 118–139.
- Lesar, I., Čuk, I. in Peček, M. (2006). How to improve the inclusive orientation of Slovenian primary school – the case of Romani and migrant children from former Yugoslavia. *European journal of teacher education*, 29, št. 3, str. 387–399.

- Lesar, I., Čuk, I. in Peček, M. (2010). Prepoznane lastnosti, ki pojasnjujejo učni uspeh običajnih učencev in učencev s posebnimi potrebami. *Didactica Slovenica*, 25, št. 3–4, str. 3–19.
- Lesar, I., Čuk, I. in Peček, M. (2012). Učitelji o vedenjskih značilnosti marginaliziranih skupin učencev. *Didactica Slovenica*, 27, št. 5, str. 3–18.
- Lesar, I., Čuk, I. in Peček, M. (2013). Teachers on perceived traits and academic achievement of regular pupils and pupils with special needs in mainstream primary schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v tisku.
- Macura - Milovanović, S. (2006). *Otroci iz Deponije. Pedagoški vidiki vključevanja romskih otrok v izobraževalni sistem – analiza akcijskega eksperimenta*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Medveš, Z., Kodelja, Z., Mažgon, J., Skubic Ermenc, K., Peček Čuk, M., Lesar, I. in Pevce Grm, S. (2008). Prispevek poklicnega in strokovnega izobraževanja k pravičnosti in socialni vključenosti. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 5, str. 74–94.
- Luciak, M. (ur.). 2004. *Migrants, minorities and education. Documenting discrimination and integration in 15 member states of the European union*. EUMC 2004. Dostopno na: <http://fra.europa.eu/fraWebsite/attachments/CS-Education-en.pdf> (pridobljeno 11. 8. 2012).
- Musek, J. (1993). *Znanstvena podoba osebnosti*. Ljubljana: Educy.
- Nastran Ule, M. (2000). *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Nicolae, V. (2007). Perfectly Equipped Failures: The European Union and Educational Issues Affecting the Roma. *European Education*, 39, št. 1, str. 50–63.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes—volume II*. Dostopno na: http://www.oecd.org/document/61/0,3343,en_2649_35845621_46567613_1_1_1_1,00.html (pridobljeno 15. 4. 2011).
- Peček, M. in Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Peček, M., Valenčič Zuljan, M., Čuk, I. in Lesar, I. (2008a). Should assessment reflect only pupils' knowledge? *Educational studies*, 34, št. 2, str. 73–82.
- Peček, M., Čuk, I. in Lesar, I. (2008b). Teachers' perceptions of the inclusion of marginalised groups. *Educational Studies*. 34, št. 3, str. 223–37.
- Pečjak, S., Valenčič Zuljan, M., Kalin, J. in Peklaj, C. (2009). Students' social behaviour in relation to their academic achievement in primary and secondary school: Teacher's perspective. *Psihologijske teme*, 18, št. 1, str. 55–74.
- Pergar Kušcer, M. in Prosen, S. (2009). Individualizem in kolektivizem učiteljev ter njihova zaznava drugačnosti otrok v razredu. *Didactica Slovenica*, 24, št. 2, str. 60–77.
- 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, št. 2, str. 171–187.
- Razdevšek - Pučko, C. (2003). Poduspešnost. V: M. Peček in C. Razdevšek - Pučko (ur.). *Uspešnost in pravičnost v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 117–130.
- Rosenthal, R. in Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Reinhart & Winston.

- Save The Children. (2001). *Denied a future? Summary*. London: Save the children.
- Smrtnik, H. in Zupančič, M. (2009). Ujemanje med različnimi skupinami ocenjevalcev mladostnikove osebnosti. *Didactica Slovenica*, 24, št. 3–4, str. 87–103.
- Smrtnik Vitulić, H. in Zupančič, M. (2010). Robust and mid-level personality traits as predictors of adolescents' academic achievement in secondary school. *Suvremena psihologija*, 13, št. 2, str. 203–219.
- Stangvik, G. (1998). Conflicting perspectives on learning disabilities. V: C. Clark, A. Dyson in A. Millward (ur.). *Theorising special education*. London in New York: Routledge, str. 137–155.
- Stoilescu, D. in Carapanait, G. (2011). Renegotiating Relations Among Teachers, Community, and Students: A Case Study of Teaching Roma Students in a Second Chance Program. *European Education*, 43, št. 2, str. 54–73.
- Strmčnik, F. (1976). Diferenciacija in individualizacija pouka. V: B. Marentič Požarnik, F. Strmčnik in A. Tomič (ur.). *Sodobno pedagoško delo*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo, str. 101–161.
- Sutherland, K. S. in Oswald, D. P. (2005). The relationship between teacher and student behaviour in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Transactional processes. *Journal of Child and Family Studies*, 14, št. 1, str. 1–14.
- Sutherland, K. S., Lewis - Palmer, T., Stichter, J. in Morgan, P. L. (2008). Examining the influence of teacher behaviour and classroom context on the behavioural and academic outcomes for students with emotional or behavioural disorders. *The Journal of Special Education*, 41, št. 4, str. 223–233.
- The Education of Gypsy Childhood in Europe, Final report, 2002*. Dostopno na: http://improving-ser.jrc.it/default/page.gx?_app.page=entity.html&_app.action=entity&_entity.object=TSER-0000000000001339&_entity.name=Report (pridobljeno 2. 2. 2006).
- The European Commission. (2004). *New Perspectives for Learning: The education of Gipsy children within Europe*. Dostopno na: <http://www.neskes.net/workalo/BP58.pdf> (pridobljeno 29. 2. 2012).
- Topping, K. in Maloney, S. (ur.). (2005). *The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education*. London: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. in Walberg, H. J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63, št. 3, str. 249–294.
- Wehby, J., Symons, F. J. & Canale, J. A. (1998). Teaching practices in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Discrepancies between recommendations and observations. *Behavioral Disorders*, 24, št. 1, str. 51–56.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2007). Vzdolžna in sočasna napoved učnih dosežkov pri prvoložcih. *Šolsko polje*, 18, št. 5–6, str. 141–170.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2004). Temperament in osebnost v srednjem in poznem otroštvu, V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, str. 440–450.
- Zupančič, M. in Puklek Levpušček, M. (2005). Temeljne osebnostne dimenzije v mladostništvu: njihova povezanost z motivacijskimi cilji in prepričanji v učnih situacijah. *Šolsko polje*, 16, št. 5–6, str. 3–33.

