

SOCIALNO VEDENJE UČENCEV Z LAŽJO MOTNJO V DUŠEVNEM RAZVOJU

Blanka Colnerič, Maja Zupančič

*Oddelek za psihologijo,
Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani*

Uvod

Poznavanje in razumevanje značilnosti različno starih otrok in mladostnikov z motnjo v duševnem razvoju je pomembno za starše, strokovnjake, ki sodelujejo v obravnavi teh otrok, raziskovalce in ne nazadnje tudi za strokovne delavce na področju izobraževalne politike. Preučevanje različnih poti razvoja posameznikov z motnjo po eni strani prispeva k razširjanju in poglobljanju vednosti o raznolikosti med ljudmi, po drugi strani pa usmerja strokovnjake k oblikovanju takih strategij obravnave otrok in mladostnikov, ki bi kar najučinkoviteje prispevale k pozitivnim razvojnim izidom (Hauser-Cram, Erickson Warfield, Shonkoff in Wyngaarden Krauss, 2001).

Učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju

Strokovnjaki lažjo motnjo v duševnem razvoju (LMDR) opredeljujejo z različnih vidikov in pri tem upoštevajo več meril. V *Pravilniku 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) so otroci z LMDR opredeljeni kot otroci z znižano sposobnostjo za učenje. V prilagojenih pogojih učenja lahko dosežejo temeljna šolska znanja, ki pa ne zagotavljajo pridobitve minimalnih standardov znanja, določenih z izobraževalnimi programi. Ob ustreznem šolanju se praviloma usposobijo za manj zahtevno poklicno

delo in samostojno socialno življenje. Po diagnostičnem in statističnem priročniku *DSM-IV* (APA, 1994) naj bi se inteligentnostni količnik oseb z LMDR gibal v razponu od približno 50 do 70, merilo za to motnjo pa je tudi posameznikova nizka sposobnost prilagajanja okolju in njen pojav pred 18. letom starosti. Večina posameznikov z LMDR je sposobna samostojnega življenja, najpogosteje ob pomoči socialne službe (Kocijan-Hercigonja, 2000). Otrok z LMDR do vstopa v šolo ni vedno lahko razlikovati od njihovih normativnih vrstnikov. Davison in Neale (1999) navajata, da zaradi višje stopnje zastopanosti LMDR v populaciji šoloobveznih otrok mnogi raziskovalci ta pojav označujejo kot specifično šolski. Večina otrok z LMDR usvoji vse veščine skrbi zase (kopanje, oblačenje, prehranjevanje, uporaba telefona ipd.), pri branju, pisanju in reševanju razmeroma enostavnih matematičnih nalog pa imajo precej težav. Do poznih mladostniških let usvajajo učne vsebine, ki jih predvideva učni načrt do približno konca šestega razreda osnovne šole. Večina se jih nauči računati v tolikšni meri, da lahko sami nakupujejo in imajo osnovni pregled o svojem tekočem finančnem stanju. Sposobni so brati preprosta navodila za uporabo različnih izdelkov in zabavno literaturo. Ko zaključijo šolo (večina izmed njih šolo s prilagojenim učnim programom), se zaposlijo in vključijo v družbo, njihova motnja ponovno postane manj opazna. V obdobju poznega mladostništva (med 18. in 24. letom) in odraslosti so sposobni opravljati dela, ki zahtevajo nižjo raven izobrazbe, npr. enostavna pisarniška dela, delo v pralnici, rezanje kovin, brušenje, dela v vrtnarstvu, drvarstvu, kmetijstvu, gostinstvu, lahko pa tudi pomagajo usposabljanje ljudi s težjimi motnjami v duševnem razvoju. Ponavadi odrasli z LMDR potrebujejo pomoč pri reševanju finančnih zadev in na področju vključevanja v družbo. Večinoma se poročijo in imajo svoje otroke. Približno 1 % te populacije zaradi vedenjskih težav biva institucionalizirano, navadno le v obdobju mladostništva. Največji delež posameznikov z LMDR ne kaže patologije možganov in pripada družinam z nizkim socialno-ekonomskim položajem, nizko ravnjo izobrazbe in nizko inteligentnostjo (Davison in Neale, 1999).

Večina opredelitev LMDR (pregled v Linehan, Walsh, von Schrojerstein Lantman-de Valk in Kerr, 2004; Kocijan-Hercigonja, 2000; 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) ne izpostavlja posebnih, izstopajočih značilnosti pri tej populaciji posameznikov, z izjemo zmanjšane sposobnosti za umsko delo v tolikšni meri, da niso sposob-

ni slediti rednemu izobraževalnemu procesu. Zaradi tega naj bi učenci z LMDR potrebovali prilagojene oblike učnega dela in usposabljanja. V preteklosti je splošno duševno in telesno razvitost (več področij) slovenskih učencev z LMDR ob zaključku njihovega šolanja v osnovni šoli s prilagojenim učnim programom (OŠPP) ugotavljala strokovna komisija. Med drugim naj bi ta ocenila tudi raven osebnostne prilagojenosti učencev (Šemrl, 1980). Avtorica pa ne pojasni, kaj naj bi opredeljevalo osebnostno prilagojenost, tj. kakšne značilnosti naj bi imel osebnostno prilagojen posameznik. D. Kocijan-Hercigonja (2000) sicer navaja, da je osebnost posameznika z motnjo v duševnem razvoju zelo pogosto zgrajena na »nezanesljivih čustvenih in socialnih temeljih« ter v neugodnih okoliščinah nagnjena k odzivom, ki vodijo do motenj v vedenju ali psihičnih obolenj. Avtorica omenja tudi primarni in sekundarni psihosocialni primanjkljaj pri otrocih z LMDR, vendar njihovih osebnostnih značilnosti neposredno ne primerja z značilnostmi njihovih normativnih vrstnikov.

S preučevanjem izraznosti osebnostnih potez pri otrocih/mladostnikih z LMDR v primerjavi z njihovimi normativnimi vrstniki sta se v Sloveniji ukvarjali B. Colnerič in M. Zupančič (2005). S pomočjo najnovejšega pripomočka za merjenje osebnostnih značilnosti sta ocene normativnega vzorca slovenskih učencev na ravni osebnostne strukture in izraznosti posameznih osebnostnih značilnosti primerjali s poročili, ki so jih o učencih z LMDR podale njim pomembne odrasle osebe. Zaznana organizacija osebnostnih potez (struktura) se je pri učencih z LMDR izkazala kot manj diferencirana od strukture pri normativnih, kronološko v povprečju tri leta mlajših in mentalno v povprečju dve leti in pol starejših učencih. Poleg tega so se učenci z LMDR od normativnih značilno razlikovali glede močnejše izraznosti manj zaželenih (odkrenljivost, antagonizem, socialna plašnost, boječnost/negotovost in negativno čustvovanje) osebnostnih potez in šibkejše izraznosti zaželenih (inteligentnost, usmerjenost k dosežku, organiziranost, odprtost do izkušenj, družabnost, ugodljivost, obzirnost, raven dejavnosti in pozitivno čustvovanje). S starostjo učencev z LMDR je nekoliko upadala izraznost antagonizma in negativnega čustvovanja. Značilne razlike med spoloma so se pojavile v izraznosti robustne dimenzije nesprijemljivost (antagonizem, močna volja, negativno čustvovanje in raven dejavnosti) in, na nižji ravni splošnosti, v izraznosti osebnostne poteze raven dejavnosti. Odrasli so učencem pripisali več nesprijemljivosti in višjo raven dejavnosti kot učenkam.

Socialno delovanje in razvoj oseb z LMDR

Raven socialnega delovanja oseb z motnjo v duševnem razvoju je odvisna od stopnje te motnje. Osebe s težko motnjo so nesposobne same skrbeti zase in potrebujejo stalno pomoč. Posamezniki z zmerno motnjo v duševnem razvoju prav tako potrebujejo trajno pomoč, vendar imajo nekateri izmed njih določena konstruktivna zanimanja in niso popolnoma odvisni od pomoči drugih. Osebe z LMDR pa potrebujejo pomoč večinoma v obdobju šolanja, v OŠPP ali v rednih šolah z dodatno pomočjo. Večina jih razvije razmeroma primerno raven osebne samostojnosti (Kocijan-Hercigonja, 2000).

Že pred vstopom v šolo otroci z motnjo v duševnem razvoju potrebujejo strokovno pomoč pri usvajanju govora in komunikacijskih spretnosti, tisti z LMDR razmeroma najmanj. Na področju govornega razvoja, zlasti govornega izražanja, se namreč pri otrocih z motnjo v duševnem razvoju pojavljajo večje težave kot na drugih področjih spoznavnega delovanja (Gunn in Crombie, 1996; Sigman in Ruskin, 1999). Otroci z LMDR tudi zaradi zaostanka v razvoju govorne komunikacije težko najdejo in zadržijo prijatelje, vendar tudi tisti z izrazitimi motnjami razvijejo nekatere socialne spretnosti. Nizka povprečna raven socialnega vključevanja pri otrocih z LMDR ne pomeni, da se ne zanimajo za svoje socialno okolje. V primerjavi z njihovimi normativnimi vrstniki dogajanje okoli sebe dojemajo počasnije, se težje prilagajajo spremembam, so manj kritični do sebe in drugih ter posledično bolj sugestibilni in večkrat potencialni predmet poniževanj ali celo zlorab. Zanje je značilna tudi nizka sposobnost odlaganja želja in potreb na kasnejši čas, zato njihovo vedenje pogosto ni v skladu s socialnimi zahtevami (Čubej, 1995). Beeghly in Cicchetti (1987) ugotavljata, da je vzorec socialnega razvoja pri otrocih z motnjo sicer organiziran in koherenten, vendar počasnejši kot pri enako starih normativnih otrocih. V kontekstu obveznega osnovnošolskega izobraževanja (redne osnovne šole) učenci z LMDR zaradi zaostanka v razvoju na področju socialnih spretnosti in sociokognitivnih sposobnosti pogosto ne uspejo pridobiti tolikšne potrditve in sprejemanja pri vrstnikih kot njihovi vrstniki brez motnje v duševnem razvoju. Tisti učenci z LMDR, ki pa jih sošolci sprejemajo, so mnogo bolj družabni in pripravljeni za druženje pri različnih dejavnostih kot učenci z LMDR, ki jih vrstniki niso sprejeli (pregled v Mash in Wolfe, 2002). Raven primankljaja na socialnem in sociokognitivnem področju kot tudi z njo vsaj delno povezana poteza družabnosti je odvisna tudi od etiologije motnje. Glede družabnosti in prosocialnih spretnosti imajo npr.

predšolski otroci in učenci z Downovim sindromom precejšnje »prednost pred« svojimi vrstniki z enako ravno intelektualnega delovanja in razvojnim zaostankom neznanega izvora ali avtizmom (Houser-Cram idr., 2001; Sigman in Ruskin, 1999).

D. Kocijan-Hercigonja (2000) omenja disharmonijo med psihičnim in telesnim razvojem pri osebah z LMDR ter razkorak med spoznavno, čustveno in socialno ravno razvoja, kar lahko privede do neadekvatne interakcije med posameznikom in socialnim okoljem. Pri tem avtorica razlikuje primarni in sekundarni psihosocialni primanjkljaj. Primarni je posledica spoznavnega primanjkljaja oz. podnormalnega intelektualnega delovanja, kar v najzgodnejših obdobjih po rojstvu vodi v pasivnost, neustrezno čustveno odzivanje in primanjkljaj na socialnem področju. Kaže se v neustrezni socialni interakciji, posebej v obdobju, v katerem po teoriji objektnih odnosov potekata separacija in individualizacija. Sekundarni psihosocialni primanjkljaj se razvija kot posledica otrokovega pasiviziranja, preferiranja rutine pred novostmi, upada čustvene komunikacije. Tako vedenje pa naj bi vodilo do nizke ravni integracije sebe. Največ neprimernih socialnih odzivov, čustveno-osebnostnih (t. i. težave ponotranjenja) in vedenjskih težav (težave pozunanjenja), se pojavlja pri otrocih z opaznim razkorakom med čustveno-socialnim in spoznavnim razvojem, in sicer tudi v okolju, ki je na videz prilagojeno spoznavni ravni otroka (pregled v Kocijan-Hercigonja, 2000). Zanimanje strokovnih delavcev in raziskovalcev za socialno vedenje otrok z motnjo v duševnem razvoju je v zadnjem desetletju poraslo predvsem zaradi vključevanja otrok z različnimi vrstami in stopnjo motenj v redne osnovne šole. Vendar se normativno razvijajoči učenci raje družijo s sebi podobnimi posamezniki, zato so učenci s posebnimi potrebami v povprečju bolj socialno izolirani v razredu kot njihovi sošolci. Sama prisotnost učencev s posebnimi potrebami (predvsem tistih z LMDR) v razredu z normativnimi vrstniki, vsaj po ugotovitvah tujih avtorjev sodeč, ne prispeva k razvoju socialne kompetentnosti pri prvih, zato vključevanje teh otrok v redne osnovne šole na splošno ni imelo pričakovanih ugodnih učinkov (pregled v Mash in Wolfe, 2002).

Razvoj posameznikove kompetentnosti na različnih področjih usmerjajo številni socialni sistemi, tudi otroci pa se vanje vključujejo dejavno in tako, vsaj delno, sami oblikujejo svoj razvoj (Overton, 1997). Med seboj se seveda precej razlikujejo glede na to, v kolikšni meri so sposobni sooblikovati potek svojega razvoja. Pri tem posameznike z motnjo v duševnem razvoju precej ovirajo telesne (zlasti drobnogibalne) in spoznavne

posebnosti. Pomembno vlogo v človekovem samooblikovanju razvoja imajo procesi samouravnavanja (Bruner, 1996). Osebe, ki so sposobne uravnavati svoje vedenje v spoznavno izzivajočih in socialno zahtevnih ali omejujočih situacijah, imajo razvojne prednosti pred posamezniki z nižjo sposobnostjo samouravnavanja (Bronson, 2000). Sposobnosti samouravnavanja, med njimi zlasti motivacija za obvladovanje spoznavno in socialno izzivajočih nalog ter samonadzor čustev in vedenja, imajo še posebej pomembno vlogo v spoznavnem in socialnem razvoju posameznikov z motnjo v duševnem razvoju (Hauser-Cram idr., 2001). Samouravnavanje vedenja vključuje sposobnost obvladovanja socialno primerne vedenja tudi v zahtevnih in obremenilnih situacijah. Razvoj uravnavanja čustev in vedenja sta med seboj povezana (Kopp, 1992), saj otroci in mladostniki postopno usvajajo socialna merila vedenja in ugodijo zahtevam drugih (predvsem skrbnikov, tj. staršev, vzgojiteljic, učiteljic) s pozitivnim čustvenim odzivom. Če imajo posamezniki stalne težave z uravnavanjem svojih čustev, pogosto izražajo težavno vedenje (npr. izbruhi trme, nasprotovanje ali umik), ki ovira tudi njihovo pridobivanje spoznavnih in socialnih spretnosti (Doss in Reichle, 1989). Zaradi težavnega vedenja lahko postopno postajajo socialno izolirani, torej imajo dodatno vse manj priložnosti za vključevanje v socialne interakcije, v katerih bi usvajali socialno primerne vzorce vedenja (Kaiser in Rasminsky, 1999). Prav tako so otroci in mladostniki s pogostimi vedenjskimi težavami moteči za odrasle, ki so z njimi v vsakodnevnih interakcijah (Hauser-Cram idr., 2001) in učne vsebine v procesu izobraževanja usvajajo značilno počasneje v primerjavi z učenci brez tovrstnih težav (Hart, Atkins in Fegley, 2003).

Ocene pojavnosti vedenjskih težav pri predšolskih otrocih in učencih z LMDR precej variirajo. Po podatkih večine študij imajo posamezniki z motnjo v duševnem razvoju bistveno več vedenjskih težav doma in v izobraževalnih ustanovah (npr. Jacobson, 1982; Koller, Richardson, Katz in McLaren, 1983; Lacharite, Boutet in Proulx, 1995) kot njihovi vrstniki, pri katerih poteka spoznavni razvoj normativno. Tudi med otroki in starejšimi učenci z motnjo v duševnem razvoju obstajajo precejšnje razlike v pogostosti vedenjskih težav, in sicer glede na etiologijo motnje. Tisti z Downovim sindromom npr. redkeje izražajo vedenjske težave kot njihovi vrstniki, ki sicer spoznavno delujejo na podobni ravni, a ima motnja v njihovem duševnem razvoju drugačen izvor (Gunn in Cuskelly, 1991; Hauser-Cram idr., 2001).

Problem raziskave

Socialno vedenje učencev z LMDR v osnovni šoli s prilagojenim učnim programom (OŠPP) sva preučevali vzdolž več temeljnih in sestavljenih dimenzij socialnega prilagajanja (LaFreniere, Dumas, Zupančič, Gril in Kavčič, 2001; Zupančič, 2004). Te vključujejo značilnosti posameznikovega čustvenega izražanja v skupini vrstnikov in odraslih znotraj izobraževalne ustanove ter vzorce odzivanja na vrstnike in odrasle, s katerimi se v tej ustanovi vpleta v interakcije. Učiteljičine ocene socialnega vedenja učencev z LMDR sva primerjali s podatki o socialnem vedenju kronološko mlajših normativnih otrok v vrtcu (LaFreniere idr., 2001) in v prvem razredu devetletke (Zupančič, 2006). Ker je socialna ustreznost eno izmed meril pri diagnosticiranju LMDR in posamezniki z motnjo v razvoju vse bolj zaostajajo za normativnimi vrstniki (pregled v Hauser-Cram idr., 2001), sva pri učencih iz OŠPP pričakovali nižje rezultate na vseh področjih prilagajanja v izobraževalni ustanovi kot pri normativnih, v povprečju kronološko mlajših otrocih. Na podlagi ugotovitev tujih avtorjev (npr. Beeghly in Cicchetti, 1987; Houser-Cram idr., 2001) sva, podobno kot pri normativnih otrocih (LaFreniere idr., 2001; Zupančič, 2006; Zupančič idr., 2000), med učenci z LMDR predpostavili majhen porast socialno prilagojenega in upad manj prilagojenega vedenja z naraščajočo starostjo. Poleg tega sva predvideli razlike med spoloma, predvsem več vedenja pozunanjenja pri učencih v primerjavi z učenkami, pri slednjih pa višjo raven socialne kompetentnosti in splošne prilagojenosti v šoli kot pri prvih. Meniva, da je poznavanje socialnega vedenja učencev z LMDR v šoli še posebej pomembno pri razvoju ustreznih strategij obravnave in nudenja strokovne pomoči tem učencem, njihovim staršem in učiteljem, poleg različnih oblik pomoči, ki se nanašajo neposredno na primanjkljaj v spoznavnem delovanju otrok in mladostnikov z LMDR.

Metoda

Udeleženci

Sodelovalo je 84 otrok in mladostnikov z LMDR, starih od 9 do 17 let ($M = 13,01$ leta, $SD = 2,23$ leta). Obiskovali so štiri različne osnovne šole s prilagojenim programom (OŠPP) v Sloveniji. Učenci niso neposredno sodelovali v raziskavi, temveč so o njihovem socialnem vedenju poročale razre-

dničarke. Vsaka je ocenila od enega do šest učencev. Sestava vzorca ciljnih udeležencev po starosti in spolu je prikazana v *Tabeli 1*.

Tabela 1: Vzorec učencev z LMDR: sestava po starosti in spolu

	Starost v letih									Skupaj
	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
Učenci	3	6	4	4	7	7	10	3	4	48
Učenke	3	3	2	5	4	13	3	2	0	35
Skupaj	6	9	6	9	11	20	13	5	4	84

Opomba: Pri enem učencu manjka podatek o starosti in spolu.

Pripomočki

Učiteljice so o socialnem vedenju učencev z LMDR poročale s pomočjo *Vprašalnika o socialnem vedenju otrok (SV-O; LaFreniere idr., 2001)*. Merški pripomoček je preveden, prirejen po severnoameriškem izvorniku *Social Competence and Behavior Evaluation Scale (LaFreniere in Dumas, 1995)* in standardiziran pri reprezentativnem vzorcu slovenskih otrok, starih od dve in pol do sedem let. Po mnenju avtorjev in glede na podatke novih slovenskih raziskav (Justin, Zupančič in Vidmar, 2006; Zupančič, 2006) je uporaben tudi za ocenjevanje vedenja učencev v prvih razredih devetletne osnovne šole. S pomočjo *SV-O* ugotavljamo predvsem otrokova vedenjska nagnjenja, na podlagi katerih strokovnim delavcem in delavkam ter staršem svetujemo pri njihovem delu z otroki, ne služi pa razvrščanju otrok v diagnostične kategorije. Na podlagi odgovorov pri *SV-O* namreč sočasno odkrivamo otrokova »močna« in »šibka« področja vedenja v skupini zunaj družine oz. v izobraževalni ustanovi (vrtec, šola). Raziskovalni potencial pripomočka je zlasti v spremljanju otrok, pri katerih so izražene rizične točke za kasnejši razvoj čustveno-osebnostnih in vedenjskih motenj.

SV-O vsebuje 80 trditev, ki se nanašajo na značilno socialno vedenje otrok v vrtcu ali šoli. Zajema značilnosti čustvenega izražanja ter kakovost interakcij otrok z vrstniki in odraslimi (npr. vzgojiteljice, njihove pomočnice, učiteljice). O otrokovem vedenju poroča vzgojiteljica ali učiteljica,

ki njegovo vedenje v vrtcu oz. šoli najboljše pozna. Pri vsaki izmed trditev s pomočjo pripadajoče 6-stopenjske ocenjevalne lestvice (1 = vedenje se *skoraj nikoli* ne pojavi; 6 = ... *skoraj vedno*) označi, kako pogosto je pri otroku opazila navedeno vedenje. Izpolnjevanje vprašalnika traja približno 20 minut. Skupni rezultat je pokazatelj otrokovega splošnega socialnega prilagajanja v vrtcu/šoli, ta rezultat pa tvorijo ocene pri osmih dvopolnih temeljnih lestvicah, ki se nanašajo na tri področja otrokovega vedenja v izobraževalni ustanovi (glej *Tabelo 2*).

Tabela 2: Področja osmih temeljnih lestvic SV-O

Področja	Temeljne lestvice
Značilnosti otrokovega čustvenega izražanja	<i>veselje-potrnost, zaupljivost-anksioznost in strpnost-jeza</i>
Otrokove interakcije z vrstniki	<i> vključevanje-osamljenost, mirnost-agresivnost in prosocialnost-egoizem</i>
Otrokove interakcije z odraslimi	<i>sodelovanje-nasprotovanje in samostojnost-odvisnost</i>

Temeljne lestvice se združujejo v štiri sestavljene lestvice (LaFreniere idr., 2001). Poleg *socialne prilagojenosti* (skupni rezultat pri vseh temeljnih lestvicah) se preostale tri sestavljene lestvice nanašajo na: *socialno kompetentnost*, ki označuje pozitivne vidike otrokovega prilagajanja (veselje, zaupljivost, vključevanje, samostojnost, strpnost, mirnost, prosocialnost in sodelovanje), *težave ponotranjenja* (sklopi negativnih polov štirih lestvic, tj. potrnost, anksioznost, osamljenost in odvisnost) in *težave pozunanjenja* (sklopi negativnih polov preostalih štirih lestvic, tj. jeza, agresivnost, egoizem in nasprotovanje). Pri slednjih dveh sestavljenih lestvicah je točkovanje obrnjeno. Višji rezultat torej pomeni manj težav in nasprotno, nižji rezultat predstavlja prisotnost več težav.

Retestna zanesljivost (rr) SV-O znaša od 0,62 do 0,84 za temeljne in od 0,74 do 0,89 za sestavljene lestvice, notranja zanesljivost (α) od 0,79 do 0,89 za temeljne in od 0,85 do 0,95 za sestavljene lestvice, časovna stabilnost (r) v obdobju pol leta od 0,65 do 0,81 (temeljne lestvice) in od 0,73 do 0,90 (sestavljene lestvice), skladnost med vzgojiteljicami in njihovimi pomočnicami (r) pa od 0,69 do 0,88 za temeljne in od 0,69 do 0,89 za se-

stavljene lestvice. Številne študije podpirajo konstruktno (na primer faktorska struktura), konvergentno, diskriminativno ter kriterijsko veljavnost pripomočka. Ocene otrok pri lestvici ponotranjenja težav delijo varianco z anksioznostjo, ocene pri lestvici pozunanjenja težav pa z vedenjskimi težavami (LaFreniere idr., 2001). Sočasno kriterijsko veljavnost so raziskovalke preverjale s sociometričnim položajem otrok, ugotovljenim na podlagi ocen vrstnikov. Socialno prilagojeni in kompetentni otroci so bili bolj priljubljeni od manj prilagojenih in manj socialno kompetentnih. Tisti s pogostejšim vedenjem ponotranjenja so bili v povprečju večkrat prezrti v primerjavi z vrstniki, ki so izražali manj tovrstnega vedenja, otroci s pogostejšim vedenjem pozunanjenja pa so bili večkrat zavrženi kot njihovi vrstniki, pri katerih so vzgojiteljice tako vedenje opazile manj pogosto (Zupančič, Gril in Kavčič, 2001). Norme so oblikovane pri validacijskem vzorcu slovenskih predšolskih otrok do 7. leta starosti, izražene so v percentilnih in v *T*-vrednostih, niso ločene po starosti, pač pa po spolu, saj se pojavljajo značilne (vendar majhne) razlike v socialnem vedenju med dečki in deklicami (LaFreniere idr., 2001).

Na podlagi opazovanj v eni izmed OŠPP in posvetovanj s psihologinjo, ki se strokovno ukvarja z učenci z LMDR, je prva avtorica prispevka formulacijo dveh postavk nekoliko prilagodila starosti in značilnostim učencev z LMDR. S popravkoma je soglašal Center za psihodiagnostična sredstva, ki ima za slovensko priredbo *SV-O* avtorske pravice. Preostale postavke tega merskega pripomočka, namenjene ocenjevanju vedenja predšolskih in mlajših šolskih otrok iz normativne populacije, sta psihologinji ocenili kot ustrezne za opisovanje socialnega vedenja učencev z LMDR (Colnerič in Zupančič, 2005/2006). Uporabo *SV-O*, ki je sicer namenjen mlajšim normativnim otrokom, pri starejših posameznikih z motnjo v razvoju utemeljujeva tudi z argumenti drugih avtorjev, ki pri izbiri merskih pripomočkov za preučevanje oseb z motnjo v duševnem razvoju bolj upoštevajo njihovo mentalno kot kronološko starost (pregled v Hauser-Cram idr., 2001).

Postopek

Postopek terenskega dela raziskave je izvedla prva avtorica prispevka. Na vodstvo štirih slovenskih OŠPP je naslovila prošnjo za sodelovanje v raziskavi, ki so ga šole odobrile. Nato je raziskovalka šolskim svetovalnim službam poslala dopis za starše učencev z LMDR. Ta je vseboval kratek

opis namena raziskave, obrazec o soglasju, ki so ga starši izpolnili in podpisali, če so se strinjali, da učiteljice opišejo vedenje njihovega otroka v šoli (v tem primeru so napisali tudi otrokovo starost in spol), in naslov, na katerega so se starši lahko obrnili v primeru morebitnih nejasnosti ali dodatnih vprašanj. Za učence, katerih starši so privolili v sodelovanje, je prva avtorica šolskim svetovalnim službam posredovala vprašalnike SV-O (vključujejo tudi navodila za izpolnjevanje). Te so vprašalnike predale razredničarkam ciljnih učencev. Zaradi varstva osebnih podatkov so bili vprašalniki vodeni pod šifro. Svetovalne službe sodelujočih šol so izpolnjene vprašalnike vrnile raziskovalki po štirinajstih dneh.

Rezultati

V *Tabeli 3* so prikazani aritmetične sredine in standardni odkloni ocen, ki so jih o socialnem vedenju učencev z LMDR podale njihove učiteljice. Vrednosti so navedene za osem temeljnih in štiri sestavljene lestvice SV-O. V tretjem stolpcu iste tabele so navedeni koeficienti notranje zanesljivosti temeljnih in sestavljenih lestvic, ki sledijo iz ocen učiteljic.

Tabela 3: Prikaz aritmetičnih sredin (M), standardnih odklonov (SD) in koeficientov notranje zanesljivosti (α) lestvic SV-O pri vzorcu učencev z LMDR (N = 84)

Lestvice	M	SD	α
Veselje-potrnost	31,79	7,20	0,74
Zaupljivost-anksioznost	31,36	9,23	0,55
Strpnost-jeza	28,38	10,01	0,87
Vključevanje-osamljenost	32,56	10,84	0,66
Mirnost-agresivnost	32,24	11,14	0,91
Prosocialnost-egoizem	30,77	10,54	0,70
Sodelovanje-nasprotovanje	35,26	10,40	0,89
Samostojnost-odvisnost	31,43	15,03	0,55
Socialna kompetentnost	113,12	34,90	0,87
Težave ponotranjenja	69,44	13,31	0,60
Težave pozunanjenja	71,23	21,74	0,91
Splošna prilagojenost	253,75	58,11	0,91

Pregled srednjih vrednosti rezultatov pri vzorcu učencev z LMDR (približna mentalna starost¹ med 65 in 122 mesecev, $M = 93$ mesecev) v primerjavi z vrednostmi temeljnih in sestavljenih lestvic pri 50. percentilu slovenskega standardizacijskega vzorca (približna mentalna starost² med 30 in 80 meseci, $M = 55$ mesecev) kronološko mlajših otrok (LaFreniere idr., 2001) in povprečnih ocen vzorca prvošolcev (približna mentalna starost med 68 in 83 meseci, $M = 75$ mesecev; Zupančič, 2006) kaže, da so učiteljice učence z LMDR ocenile nižje pri vseh temeljnih in sestavljenih lestvicah *SV-O*. To pomeni, da so pri njih v primerjavi z mlajšimi otroki manj pogosto opazile: (a) pozitivno razpoloženje (veselje, zaupljivost, strpnost), (b) pozitivne odzive v interakciji z vrstniki (vključevanje v skupino, mirnost in prosocialnost), (c) pozitivne odzive v interakciji z odraslimi (sodelovanje in samostojnost) in (č) socialno kompetentno vedenje, pogosteje pa (d) vedenje ponotranjenja (potrtost, anksioznost, osamljenost in odvisnost) in (e) vedenje pozunanjenja (jeza, agresivnost, egoizem in nasprotovanje). Skladno s tem je bila tudi povprečna ocena splošne socialne prilagojenosti učencev z LMDR v šoli precej nižja od te ocene pri mlajših otrocih, o katerih so poročale njihove vzgojiteljice v vrtcu in učiteljice v prvem razredu devetletke. V tem okviru so bili učenci z LMDR ocenjeni razmeroma najbolj ugodno glede sodelovanja z učiteljico, razmeroma najmanj ugodno pa glede izražanja potrtosti, anksioznosti v razredu in agresivnosti do sošolcev. V primerjavi z rezultati kronološko mlajših normativnih otrok (Zupančič, 2006; Zupančič, Gril in Kavčič, 2000) je bila razpršenost rezultatov okoli srednjih vrednosti lestvic višja pri učencih z LMDR. Rezultati slednjih so bili bolj homogeni le pri temeljni lestvici *veselje-potrtost* in pri sestavljeni lestvici *težave ponotranjenja*. Ob upoštevanju števila postavk pri posameznih lestvicah lahko razmeroma največjo raznolikost med učenci z LMDR zasledimo glede samostojnosti-odvisnosti in mirnosti-agresivnosti ter glede pogostosti vedenja pozunanjenja. Razpršenost rezultatov na slednjih treh merah socialnega vedenja v izobraževalni ustanovi se tudi razmeroma najbolj razlikuje med učenci z LMDR in mlajšimi normativnimi otroki.

Na podlagi ocen socialnega vedenja učencev z LMDR, ki so jih podale njihove razredničarke, so vse sestavljene lestvice in šest od osmih temeljnih lestvic dosegle ustrezno raven notranje koherentnosti ($\alpha = 0,60$ ali več; glej Bucik, 1997). Notranja zanesljivost temeljnih lestvic *zaupljivost-anksioznost* in *samostojnost-odvisnost* pa je bila nekoliko nižja ($\alpha = 0,55$). Z izjemo teh in sestavljene lestvice *težave ponotranjenja* ($\alpha = 0,60$) je velikost koeficientov notranje zanesljivosti, ki izhajajo iz učiteljičinih

ocen socialnega vedenja učencev z LMDR, povsem primerljiva z velikostjo koeficientov zanesljivosti, dobljenih na podlagi vzgojiteljičinih ocen socialnega vedenja normativnih predšolskih otrok (LaFreniere idr., 2001) in prvošolcev (Zupančič, 2006).

V naslednjem koraku sva prek Pearsonovega koeficienta korelacije ugotavljali povezanost med učiteljičinimi ocenami socialnega vedenja učencev z LMDR in kronološko starostjo učencev. Vsi koeficienti (temeljne in sestavljene lestvice) so bili nizki in so se gibali v razponu od $-0,12$ (*vključevanje-osamljenost*) do $0,21$ (*strpnost-jeza*). Na mejni ravni statistične pomembnosti ($0,05 < p < 0,10$) so trije koeficienti pokazali zvezo med socialnim vedenjem in starostjo. S starostjo učencev z LMDR so se povečevali njihova strpnost v šolskem razredu ($r = 0,21$), mirnost v odnosu do sošolcev ($r = 0,20$) in sodelovanje z učiteljicami ($r = 0,19$). Velikost in smer povezanosti med kronološko starostjo učencev z LMDR in njihovim socialnim vedenjem sta primerljivi s stopnjo in smerjo te povezanosti pri kronološko mlajših normativnih otrocih (LaFreniere idr., 2001). Izjema je lestvica *vključevanje-osamljenost*, pri kateri je med učenci z LMDR nakazana negativna smer povezanosti s starostjo, vendar ta povezava ni zanesljivo višja od slučajne.

V nadaljevanju sva preverili razlike med spoloma pri dvanajstih konstruktih socialnega vedenja (osem temeljnih in štiri sestavljene lestvice SV-O). Povzetek enosmerne analize variance (med skupinami) je prikazan v tabeli 4. Tabela vključuje tudi koeficiente η^2 , s pomočjo katerih ocenimo delež variance na odvisni spremenljivki, ki jo pojasnimo z neodvisno. V konkretnem primeru ta koeficient kaže, kolikšen delež variance pri posamezni lestvici lahko pojasnimo s spolom učencev z LMDR. Koeficienti, manjši od $0,059$, kažejo na majhno velikost učinka, tisti med $0,059$ in $0,137$ na zmerno visok učinek in koeficienti, višji od $0,137$, na velik učinek neodvisne (v pričujoči študiji je to spol učencev) na odvisno spremenljivko (v obravnavanem primeru so to konstrukti socialnega vedenja).

Tabela 4: Povzetek enosmerne ANOVA med skupinami: prikaz razlik med spoloma pri temeljnih in sestavljenih lestvicah SV-O

Lestvice SV-O	Učenci M	SD	Učenke M	SD	MS	F (1, 82)	η^2
Veselje-potrnost	30,42	7,47	33,61	6,48	209,92 49,95	4,20*	0,05
Zaupljivost- anksioznost	29,21	7,60	34,22	10,47	517,15 79,95	6,47*	0,07
Strpnost-jeza	25,60	10,22	32,08	8,53	863,58 90,91	9,50**	0,10
Vključevanje- osamljenost	29,71	9,58	36,36	11,37	910,48 107,81	8,45**	0,09
Mirnost- agresivnost	29,00	11,93	36,56	8,34	1174,35 111,30	10,55**	0,11
Prosocialnost- egoizem	27,04	8,57	35,89	11,11	1583,19 94,39	16,77***	0,17
Sodelovanje- nasprotovanje	32,65	11,26	38,75	8,01	766,51 100,12	7,66**	0,09
Samostojnost- odvisnost	29,15	7,45	34,47	21,08	583,62 221,52	2,64	0,03
Socialna kom- petentnost	101,75	31,68	128,69	33,98	14685,48 1066,82	13,77***	0,14
Težave ponotra- njenja ^a	66,23	11,61	73,72	14,35	1155,00 165,17	6,99*	0,08
Težave pozuna- njenja ^a	64,80	21,61	79,81	19,01	4637,15 421,97	10,99**	0,12
Splošna prilago- jenost	232,77	55,50	281,72	49,64	49294,05 2817,29	17,50***	0,18

Opombe. ^a Vrednotenje postavk pri lestvici je obrnjeno: višji rezultat pomeni manj vedenja pozunanjenja oz. ponotranjenja; $N = 83$; M = aritmetična sredina; SD = standardni odklon; MS = srednji kvadrat (med skupinami, znotraj skupin); $F(1, 82)$ = F -razmerje (stopnje svobode med skupinama, znotraj skupin); η^2 = velikost učinka.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; vsi testi so dvosmerni.

Iz *Tabele 4* lahko razberemo, da so bile učenke pri vseh lestvicah ocenjene višje kot učenci. To pomeni, da so učiteljice dekleta opisale bolj ugodno kot fante, in sicer na vseh področjih socialnega vedenja. Razen pri lestvici *samostojnost-odvisnost* so se na 5 % ali nižji ravni tveganja pojavljale pomembne razlike med spoloma pri ostalih temeljnih in pri vseh sestavljenih lestvicah *SV-O*. Na ravni temeljnih lestvic so učiteljice zaznale učenke z LMDR kot nekoliko bolj vesele, zmerno bolj zaupljive, strpne, vključene v vrstniško skupino, mirne in sodelovalne ter kot precej bolj prosocialne v primerjavi z učenci z LMDR. Pri učencih so učiteljice poročale o pogostejšem vedenju pozunanjenja in ponotranjenja (zmerno visok učinek spola na navedeni spremenljivki) kot pri učenkah. Pri slednjih so učiteljice precej pogosteje opazile socialno kompetentno in prilagojeno vedenje kot pri prvih, saj je bil učinek spola na ti dve spremenljivki velik, tj. s spolom je bilo pojasnjene 14 % (*socialna kompetentnost*) oz. 18 % (*splošna prilagojenost*) variabilnosti v socialnem vedenju učencev/učenk z LMDR.

Na področjih socialnega vedenja, ki jih opredeljujejo štirje sestavljeni konstrukti (socialna kompetentnost, težave ponotranjenja in pozunanjenja ter splošna prilagojenost), sva tudi ugotavljali, kolikšen del učencev in učenk z LMDR se v primerjavi z normativnim vzorcem kronološko mlajših slovenskih otrok (LaFreniere idr., 2001) uvršča v t. i. kritično območje. To je območje v porazdelitvi rezultatov pri posameznih sestavljenih lestvicah *SV-O*, ki zajema spodnjih 10 % (percentilni rang 10 ali manj) surovih vrednosti, pridobljenih pri normativnem vzorcu slovenskih otrok, starih od 2,6 do 6,8 leta. Rezultat v tem območju, tj. vrednost, enaka ali manjša od *P10* oz. enaka ali manjša od normalizirane *T*-vrednosti 37 (v priročniku so prikazane pretvorbe surovih vrednosti v percentilne range in *T*-vrednosti), je namreč pokazatelj težav pri posameznikih oz. kaže na povečano tveganje za razvoj motenj na posameznem področju prilagajanja. Kot učence s težavami na kateremkoli izmed štirih obravnavanih področij socialnega prilagajanja (lahko tudi na več področjih, t. i. sopojavljajoče težave) sva tako opredelili tiste, katerih surovi rezultat na katerikoli (ali več) izmed sestavljenih lestvic se je uvrščal v *P10* ali pod *P10* oz. v *37T* ali pod *37T*.

Tabela 5: Odstotek učencev in učenk z LMDR, ki se uvršča v kritično območje

Področje	Učenke (N = 36)			Učenci (N = 48)		
	Norma ^a	f	%	Norma ^a	F	%
Socialna kompetentnost	≤ 71	0	0	≤ 78	10	21
Ponotranjenje težav	≤ 61	7	19	≤ 58	12	25
Pozunanjenje težav	≤ 63	6	17	≤ 52	14	29
Splošna prilagojenost	≤ 234	3	8	≤ 201	12	25
Vsa štiri področja ^b		0	0		4	8

Opombe. ^aNorme so bile določene pri reprezentativnem vzorcu otrok iz normative populacije, starih od 2,6 do 6,8 leta. Vrednosti v tabeli predstavljajo kritično vsoto točk pri posamezni sestavljeni lestvici – enak ali nižji rezultat dosega 10 % otrok iz normative populacije; *f* = število učencev/učenk s kritičnim rezultatom pri posamezni sestavljeni lestvici (področju vedenja); % - vrednosti v odstotkih so navedene zaradi preglednosti, dejansko pa je število učencev premajhno za veljavno pretvorbo frekvenc v odstotke; ^b predstavljena sta število in odstotek učencev z LMDR, ki dosegajo kritične vrednosti pri vseh štirih sestavljenih lestvicah SV-O.

Pri posameznih sestavljenih lestvicah sta navedena število in odstotek učencev/učenk z LMDR, ki dosegajo kritični rezultat, in sicer ne glede na to, ali so posamezniki rizični le na odgovarjajočem področju ali pa se poleg težav na tem področju pri njih pojavljajo še druge težave.

Glede na norme za mlajše normative deklice nobena učenka v OŠPP ne kaže težav na področju socialne kompetentnosti, podoben odstotek učenk (8 %) v primerjavi z mlajšimi normativnimi deklicami (10 %) pa se uvršča v kategorijo s povečanim tveganjem za razvoj težav na področju splošne prilagojenosti. Na področju vedenja ponotranjenja in pozunanjenja med učenkami pogosteje zasledimo težave (19 % in 17 %) kot pri normativnih mlajših deklicah (10 % tako za težave ponotranjenja kot pozunanjenja). Odstotek učenk z LMDR, ki so na podlagi norm za mlajše normative deklice rizične po posameznih področjih socialnega prilagajanja, pa je nižji od odstotka učencev z LMDR, ki so, glede na norme za mlajše normative dečke, rizični na istih področjih. To je skladno z razlikami v rezultatih med spoloma pri vseh sestavljenih lestvicah (tabela 4). Poleg tega nobena učenka z LMDR ne izraža težav na vseh štirih področjih socialnega prilagajanja, medtem ko imajo štirje učenci z LMDR sopojavlja-

joče težave na področju socialne kompetentnosti in splošne socialne prilagojenosti ter težave ponotranjenja in pozunanjenja. V primerjavi s kronološko mlajšimi normativnimi dečki, od katerih jih 10 % izraža težave na posameznih področjih socialnega prilagajanja v izobraževalni ustanovi, ima večji odstotek (več kot 20 %) učencev z LMDR težave na teh področjih prilagajanja v šoli. Med slednjimi se razmeroma najpogosteje pojavljajo težave pozunanjenja, čeprav se odstotki učencev s težavami na posameznih področjih bistveno ne razlikujejo (med 21 % in 29 %).

Razprava

V raziskavi sva preučevali socialno vedenje učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju (LMDR) ter jih primerjali z značilnostmi socialnega vedenja normativnih predšolskih otrok (LaFreniere idr., 2001) in prvošolcev (Zupančič, 2006) v izobraževalni ustanovi. Preverili sva notranjo zanesljivost temeljnih in sestavljenih lestvic uporabljenega merskega pripomočka, ki izhaja iz učiteljičinih ocen socialnega vedenja učencev z LMDR v osnovni šoli s prilagojenim programom (OŠPP). Te ocene sva nato primerjali glede na spol učencev in ugotavljali povezanost posameznega vedenja s kronološko starostjo učencev. Na podlagi norm, ki sledijo iz ocen SV-O za normativno populacijo kronološko mlajših slovenskih otrok (LaFreniere idr., 2001), sva določili, kolikšen del učencev z LMDR izraža težave na posameznih področjih (socialna kompetentnost, vedenje ponotranjenja in pozunanjenja, splošna prilagojenost) socialnega vedenja v šoli.

Opisne mere socialnega vedenja učencev z LMDR v šoli s prilagojenim učnim programom

Na ravni temeljnih lestvic so učiteljice vedenje učencev z LMDR (povprečna kronološka starost 156 mesecev, približna povprečna mentalna starost 93 mesecev) v primerjavi s kronološko in z mentalno mlajšimi otroki (povprečna kronološka in približna povprečna mentalna starost 55 mesecev, LaFreniere idr., 2001, in 75 mesecev, Zupančič, 2006) ocenile v smeri pogostejšega izražanja manj prilagojenega in redkejšega izražanja prilagojenega vedenja. Na področju čustvenega izražanja v izobraževalni ustanovi so se učenci v OŠPP od normativnih otrok v vrtcu in šoli razmeroma najbolj razlikovali glede manj pogoste izraznosti varnega počutja v skupini, zaupanja vase in radovednosti (zaupljivost-anksioznost). Prvi so

v primerjavi z drugimi tudi manj pogosto izražali pozitivno razpoloženje in motiviranost za spremljanje dogajanja v razredu (veselje-potrto), redkeje so se bili sposobni spoprijemati z izzivi in frustracijami v šoli, uravnava-
vati svoja čustva, nadzorovati sovražnost in sprejemati omejitve (strpnost-jeza). Na področju kakovosti interakcije z vrstniki so učenci z LMDR zlasti izražali več agresivnosti v konfliktnih situacijah (vedenje, s katerim prizadenejo in ustrahujejo sošolce, povzročajo telesno in materialno škodo) kot mlajši normativni otroci, in so redkeje poskušali reševati medsebojne spore na prosocialen način (mirnost-agresivnost). Poleg tega so se učenci z LMDR v primerjavi z mlajšimi normativnimi otroki tudi manj pogosto vedli kot del vrstniške skupine, bili so manj socialno dejavni, priljubljeni, zadovoljni v skupini, redkeje so se pozitivno odzivali na pobude vrstnikov (vključevanje-osamljenost). Dalje so bili prvi v primerjavi z drugimi manj občutljivi na čustvena stanja, potrebe in želje vrstnikov, pozorni in skrbni do sošolcev, težje pa so sprejemali dejstvo, da niso stalno v središču pozornosti in da stvari ne morejo vedno potekati po njihovi volji (prosocialnost-egoizem).

Kar zadeva odnose z odraslimi, so učenci z LMDR v primerjavi z mlajšimi normativnimi otroki redkeje vzpostavljali pozitivne, nekonfliktne odnose z odraslimi v skupini (učitelji in učiteljice), se do njih vedli spoštljivo in primerno ugodljivo, manj so bili pripravljeni pomagati odraslim in so manj pogosto sprejemali njihove predloge (sodelovanje-nasprotovanje). Kljub temu se je v opravljeni raziskavi sodelovalno vedenje učencev OŠPP z odraslimi izkazalo kot razmeroma najmočnejše specifično področje njihovega socialnega vedenja v izobraževalni ustanovi. To spoznanje bi bilo smiselno upoštevati pri strokovnem in izobraževalnem delu z učenci v OŠPP. Na podlagi rezultatov (razmeroma ugodna raven sodelovalnosti z odraslimi in razmeroma visoka raven agresivnosti v interakciji z vrstniki) namreč predpostavlja, da učenci z LMDR v kontekstu interakcij z odraslimi pridobijo razmeroma več kot normativni predšolski otroci in učenci, pri katerih vrstniška skupina stalno pridobiva vse pomembnejšo vlogo v psihičnem razvoju (npr. Harris, 1998). Od normativnih otrok so se učenci z LMDR razlikovali tudi glede nižje ravni dosežene samostojnosti. Izražali so manj sposobnosti delovanja z malo dodatnega nadzora odraslih, pri odraslih so iskali več pozornosti in pomoči, kot je to po mnenju učiteljic treba, v novih situacijah so delovali manj učinkovito in so se jih manj veselili (samostojnost-odvisnost). Tak rezultat dodatno (in posredno) podpira razmeroma pomembnejšo vlogo odraslih (starši, učitelji, pomembne

druge odrasle osebe) v življenju otrok in mladostnikov z LMDR kot pri normativnih (tudi pri kronološko mlajših) posameznikih.

V skladu z navedenim so bili učenci z LMDR nižje ocenjeni pri vseh sestavljenih lestvicah socialnega vedenja kot mlajši normativni otroci, tj. kot manj socialno kompetentni (prisotnost vedenja pri pozitivnih polih vseh temeljnih lestvic) in splošno prilagojeni (prisotnost vedenja pri pozitivnih in odsotnost vedenja pri negativnih polih vseh temeljnih lestvic), z več izraženega vedenja ponotranjenja in pozunanjenja. Hkrati so bile individualne razlike v socialnem vedenju (razen glede izražanja veselja-potrnosti) med učenci z LMDR večje kot med mlajšimi normativnimi otroki. Pri učencih v OŠPP lahko torej pričakujemo neobičajno širok razpon razlik glede različnih značilnosti njihovega socialnega vedenja, od takega, ki je visoko prilagojeno pri mlajših, do takega, ki je izrazito neprilagojeno (in se pojavlja izjemoma) tudi med normativnimi predšolskim otroki. Podobno ugotavljajo tuji avtorji (Beeghly in Cicchetti, 1987; Hauser-Cram idr., 2001; Sigman in Ruskin, 1999), ki precejšnje medosebno variabilnost bolj pripisujejo razlikam v tempu socialnega razvoja pri otrocih z etiološko različnimi motnjami v duševnem razvoju kot razlikam v njihovi mentalni starosti. Velike razlike v socialnem vedenju slovenskih učencev z LMDR so bile še posebej očitne glede njihove ravni dosežene neodvisnosti od odraslih, agresivnosti do vrstnikov in na področju vedenja pozunanjenja (pogosto doživljanje in izražanje jeze, agresivnost in egoizem v odnosu do vrstnikov ter nasprotovanje avtoritetam). O podobnih ugotovitvah poročajo drugi avtorji, npr. Jacobson (1982), Koller idr. (1983) ter Lacharite idr. (1995). B. Colnerič in M. Zupančič (2005) med učenci z LMDR ugotavljata tudi močnejšo izraznost robustne osebnostne dimenzije nesprejemljivosti in poteze antagonizma kot pri normativnih učencih podobne kronološke starosti. Obe osebnostni značilnosti pa tako pri učencih z LMDR (Colnerič, 2005) kot tudi pri otrocih brez motnje (npr. Halverson idr., 2003; Zupančič in Kavčič, 2005, 2006) napovedujeta vedenje pozunanjenja.

Povezanost socialnega vedenja v šoli s starostjo posameznikov ter primerjava med učenci in učenkami z LMDR

Podobno kot pri mlajših normativnih otrocih (LaFreniere idr., 2001; Zupančič, 2006) se je kronološka starost učencev z LMDR nizko in večinoma pozitivno povezovala s posameznimi vidiki prilagojenega socialnega vedenja, vendar statistično nepomembno ali na meji pomembnosti. K slednjem je vsaj delno prispevalo dejstvo, da je bil vzorec ocenjenih učencev

bistveno manjši od vzorca normativnih otrok, saj velikost zvez pri prvem na splošno ni odstopala od moči povezanosti med starostjo in vedenjem pri mlajših normativnih otrocih. Na podlagi ocen njihovih učiteljic so z naraščajočo starostjo učenci z LMDR nekoliko pogosteje izražali strpnost v razredu, mirno vedenje v odnosu do vrstnikov in sodelovalnost z odraslimi v šoli. Pri interpretaciji progresivnega razvojnega trenda tako v pričujoči kot tudi v drugih raziskavah, ki temeljijo na ocenjevanju postavk v vprašalnikih, je treba poudariti, da so razlike med starostnimi skupinami verjetno podcenjene (npr. LaFreniere idr., 2001; McCrae idr., 2004; Zupančič, Gril in Kavčič, 2006; Zupančič, Sočan in Kavčič, v tisku). Če namreč osebe, ki ocenjujejo otroke in mladostnike, primerjajo ciljne posameznike z njihovimi vrstniki, ne pa z otroki oz. mladostniki nasploh (različnih starosti), taka primerjava zmanjša ali celo izniči morebitni učinek starosti na merjeno spremenljivko. V prihodnjih raziskavah bi lahko to hipotezo preverili tako, da bi v navodilih za ocenjevanje eksplicirali referenčno skupino, na katero naj se nanašajo poročila ocenjevalcev o ciljnih osebah. Tako bi npr. primerjali razlike v starostnih trendih med poročili o učencih, ki jih ocenjevalci primerjajo z enako starimi in z učenci vseh starosti.

Učiteljčine ocene socialnega vedenja učencev z LMDR so bile zanesljivo odvisne od njihovega spola. Pomembne razlike med spoloma so se namreč pojavljale glede ocen pri temeljnih (z izjemo samostojnosti-odvisnosti) in pri vseh sestavljenih lestvicah, in sicer v smeri pogostejše izraznosti prilagojenega vedenja med učenkami v primerjavi z učenci. O podobnih rezultatih so avtorji poročali tudi pri vzorcih normativnih predšolskih otrok (LaFreniere idr., 2001; Zupančič idr., 2001) in prvošolcev (Zupančič, 2006), le da je bila ugotovljena velikost razlik med dečki in deklicami manjša kot pri učencih z LMDR. Na ravni temeljnih lestvic socialnega vedenja so se v poročilih učiteljic zlasti izražale velike razlike med učenkami in učenci z LMDR glede njihove prosocialnosti. Učenci so se od učenk tudi precej razlikovali po pogostejšem agresivnem vedenju do sošolcev, izražanju jeze v razredu, nasprotovanju učiteljem in učiteljicam ter redkejšem vključevanju v vrstniško skupino. V skladu z navedenim so učiteljice na splošno zaznale učenke kot precej bolj socialno kompetentne in prilagojene od učencev, pri katerih so pogosteje opazile vedenje ponotranjenja in pozunanjenja. Precejšnje razlike (večje kot pri normativnih otrocih in mladostnikih) v socialnem vedenju deklet in fantov z motnjo v razvoju ugotavljajo tudi nekateri drugi avtorji (npr. Carr, 1988, 1992), vendar njihove ugotovitve niso visoko dosledne (npr. Houser-Cram idr., 2001). Eden izmed razlogov za taka razhajanja je lahko sestava vzorca

oseb z motnjo v duševnem razvoju glede na spol, mentalno starost in vrsto motnje. Če npr. vzorec sestavlja več deklet z Downovim sindromom ali pa več fantov s fragilnim X-sindromom, je zelo verjetno, da bodo dekleta v prvem primeru ocenjena kot precej bolj socialno kompetentna (npr. Sigman in Ruskin, 1999), v drugem primeru pa bo pri fantih neobičajno pogosto vedenje pozunanjenja (pregled npr. v Plomin, DeFries, McClearn in Rutter, 1997). Vendar velike razlike v vedenju med spoloma v navedenih primerih ne bodo v tolikšni meri odvisne od spola posameznikov, temveč se bodo pojavile predvsem zaradi razlik v specifičnih sindromih (celotnem spletu simptomov), pri katerih motnja v duševnem razvoju predstavlja le eno od fenotipskih značilnosti. Žal v kontekstu pričujoče raziskave nisva imeli vpogleda v etiologijo motnje pri učencih v OŠPP, niti nama niso bili dostopni podatki o njihovi »dejanski« mentalni starosti. Približno povprečno mentalno starost sva lahko ocenili le pri celotnem vzorcu, in sicer glede na to, da ciljni učenci obiskujejo OŠPP, v kateri se izobražujejo posamezniki z LMDR (IQ med 50 in 70).

Primerjava težavnega vedenja v izobraževalni ustanovi med učenci z LMDR in mlajšimi normativnimi otroki

Na podlagi norm SV-O (LaFreniere idr., 2001) sva učence z LMDR razvrstili v dve skupini, v skupino s težavami in skupino brez težav. Pri tem je treba upoštevati dejstvo, da norme izhajajo iz podatkov o reprezentativnem vzorcu populacije slovenskih predšolskih otrok, ki so kronološko bistveno mlajši (po približnih ocenah tudi mentalno v povprečju tri leta mlajši) od ciljnih učencev z LMDR. Prav tako je vprašalnik prvotno namenjen ocenjevanju otrok do osmega leta starosti in ne do sedemnajstega, kolikor je bil star najstarejši udeleženec v obravnavanem vzorcu učencev z LMDR. Razpon kronološke starosti med učenci z LMDR se je torej razlikoval od pričakovanega, saj je bil najmlajši učenec v OŠPP star devet (in ne šest) let. Do tega verjetno privede dejstvo, da se otroci z LMDR večinoma všolajo v osnovne šole, ko pa ne uspejo slediti pouku in ne dosegajo predvidenih minimalnih standardov znanja, se prešolajo v OŠPP. Višja kronološka starost učencev v nižjih razredih OŠPP v primerjavi s pričakovano pri normativnih učencih je skladna s predpostavko, da je LMDR specifično šolski pojav (Davison in Neale, 1999). Pred vstopom v šolo ti otroci pogosto ostajajo neprepoznani, saj tudi niso uporabniki posebnih storitev na področju vzgoje in izobraževanja, medtem ko se v OŠPP včasih všolajo otroci

s težjimi motnjami v duševnem razvoju in se kasneje prešolajo v oddelke vzgoje in izobraževanja.

Kljub navedenemu (mnogo višja kronološka starost obravnavanega vzorca ciljnih udeležencev z LMDR) se glede na norme za mlajše otroke več učencev z LMDR uvršča v kategorijo s povečanim tveganjem za razvoj motenj v socialnem prilagajanju oz. izražajo težave na vsakem izmed štirih preučevanih področij socialnega vedenja v šoli. Težave na vsakem izmed področij socialnega vedenja ima bistveno več učencev kot učenk, in sicer ne glede na to, da sva pri razvrščanju udeležencev z LMDR upoštevali specifične norme glede na spol. Te so oblikovane tako, da rezultat pod kritično vrednostjo dosega 10 % dečkov oz. 10 % deklic v normativni populaciji (LaFreniere idr., 2001). Med učenkami jih na področju socialne kompetentnosti nobena, na področju splošne socialne prilagojenosti pa manj kot 10 % dosega kritičen rezultat, medtem ko nad 20 % učencev izraža težave na vsakem izmed področij, nekaj učencev pa ima sočasne težave na vseh štirih področjih. To je skladno z ugotovitvami o povprečnih razlikah med spoloma, saj so bile učenke na vseh posamičnih področjih socialnega vedenja (z izjemo samostojnosti-odvisnosti od odraslih) ocenjene kot bolj socialno prilagojene od učencev.

Rezultati pričujoče študije (povprečne ocene pogostosti posameznih oblik socialnega vedenja in odstotek posameznikov s težavami) podpirajo predpostavko o nižji ravni prilagojenega in višji ravni manj prilagojenega socialnega vedenja učencev OŠPP v primerjavi z normativnimi predšolskimi otroki (LaFreniere idr., 2001) in prvošolci (Zupančič, 2006). Podobno kot pri mlajših normativnih posameznikih tudi med učenci z LMDR prihaja do progresivnih sprememb v njihovem socialnem vedenju z naraščajočo starostjo. Razvoj socialnega vedenja pa, podobno kot spoznavni (npr. Carr, 1988, 1992; Sigman in Ruskin, 1999), pri otrocih in mladostnikih z motnjo v duševnem razvoju verjetno poteka počasneje kot pri normativnih. Tako lahko prvi z naraščajočo starostjo postopno vse bolj zaostajajo za svojimi vrstniki brez te motnje. To posredno sklepava na podlagi visokega odstotka učencev z LMDR s težavami in vzdolžnih starostnih trendov v socialnem vedenju normativnih otrok med tretjim in osmim letom starosti (Litrop, 2006; Zupančič in Kavčič, 2006; Zupančič, 2006). Slednji namreč kažejo, da odstotek posameznikov s težavami z naraščajočo starostjo postopno upada (glede na norme za predšolske otroke), saj postajajo oblike prilagojenega socialnega vedenja pogostejše, oblike manj prilagojenega pa redkejše. Podatki opravljene študije z učenci in učenkami OŠPP dalje kažejo, da učenke izražajo primerljivo pogostost socialno prilagoje-

nega vedenja v šoli kot mlajše predšolske deklice v vrtcu (nizek odstotek učenk s težavami na področju socialne kompetentnosti in splošne prilagojenosti), čeprav so povprečni rezultati prvih nižji od rezultatov drugih. Vendar pa učenske z LMDR sočasno tudi pogosteje izražajo socialno manj prilagojeno vedenje (visok odstotek učenk s težavami ponotranjenja in pozunanjenja) kot mlajše normativne deklice. V primerjavi z učenkami je med njihovimi sošolci v OŠPP opazen manj prilagojen vzorec socialnega vedenja, saj pri učencih njihove učiteljice manj pogosto opažajo prilagojeno in bolj pogosto manj prilagojeno socialno vedenje, kot to opažajo vzgojiteljice pri normativnih predšolskih dečkih. Odstotek učencev OŠPP s težavami je namreč bistveno večji od odstotka predšolskih dečkov, in sicer tako na področjih socialne kompetentnosti in splošne prilagojenosti kot tudi na področjih vedenja ponotranjenja in pozunanjenja.

Omejitve študije, nadaljnje raziskovanje in nasledki v praksi

Opravljen raziskava ima nekatere omejitve, npr. razmeroma majhen in starostno precej raznolik vzorec učencev z LMDR, prečno zbiranje podatkov, zanašanje na en vir podatkov (učiteljice) in merski pripomoček. Večjo posplošljivost ugotovitev nama bodo omogočili šele podatki, pridobljeni o večjem številu starostno homogenih udeležencev, ki bodo zbrani s pomočjo ocen več ocenjevalcev (npr. različne učiteljice, starši), več metod (npr. vprašalnik in opazovanje) in več merskih pripomočkov (npr. lestvice *Vineland*, *SDQ*) ter bodo pridobljeni z vzdolžnim spremljenjem istih posameznikov ob nadzoru njihove mentalne starosti in etiologije motnje v duševnem razvoju. Na področju primerjav z normativno populacijo bi lahko oblikovali ustreznejše zaključke, če bi po eni strani primerjali vedenje učencev z LMDR s kronološko enako starimi učenci, po drugi strani pa s primerljivo mentalno starimi otroki. Ena izmed pomanjkljivosti predstavljene študije se nanaša tudi na uporabljeni merski pripomoček, ki je namenjen ugotavljanju »močnih in šibkih« področij socialnega vedenja pri mlajši normativni populaciji otrok. Lestvice, s pomočjo katerih ugotavljamo individualne razlike v značilnem socialnem vedenju mlajših otrok, so se sicer izkazale kot zadovoljivo notranje zanesljive pri ocenjevanju učencev z LMDR, vendar lestvice ne vključujejo tudi vedenja, ki se izrazi šele kasneje v razvoju. *SV-O* pa sva uporabili predvsem zaradi tega, ker sva želeli prepoznati tako prilagojene kot manj prilagojene vidike socialnega vedenja pri učencih v OŠPP. Vsi ostali dostopni pripomočki se

namreč osredinjajo le na ocenjevanje prisotnosti in odsotnosti težavnega vedenja.

Kljub navedenim pomanjkljivostim je raziskava osvetlila malo raziskano področje socialnega vedenja pri otrocih in mladostnikih z LMDR, odprla številna vprašanja, opozorila na težave pri raziskovanju te populacije in pri izobraževalnem delu z učenci v OŠPP. Predstavili sva pogostost posameznih sklopov socialnih vedenj, ki se pojavljajo med učenci OŠPP. Pri tem gre za vedenja, ki jih lahko s specifično dodatno obravnavo spreminjamo v pozitivni smeri (npr. Houser-Cram idr., 2001; LaFreniere idr., 2001). Dodatna individualna obravnava učencev s specifičnimi ali sopoljavljajočimi težavami na področju socialnega vedenja v šoli in svetovanje njihovim staršem sta še posebej pomembna pri posameznikih z LMDR, saj so njihovo izobraževanje, usposabljanje in strokovna obravnava pretežno neproporcionalno osredinjeni na spodbujanje razvoja spoznavnih (intelektualnih) spretnosti, razmeroma malo pozornosti pa je namenjene njihovim čustvenim in socialnim potrebam ter spretnostim (pregled v Shonkoff in Meisels, 2000). V skladu z navedenim je smiselno prepoznati učence z LMDR, ki izražajo specifične težave poleg razvojnega zaostanka na spoznavnem področju, na tej podlagi pa zagotoviti ustrezno strokovno pomoč njim in njihovim družinam ter svetovati učiteljem pri izobraževalnem delu s takimi učenci. Enako pomembno je tudi prepoznati učence, ki niso rizični za razvoj motenj v socialnem vedenju, da bi se tako izognili nepotrebni obravnavi, ki v najboljšem primeru predstavlja napačno uporabo omejenih virov strokovne pomoči, v najslabšem pa zavira izraznost in razvoj že obstoječih prilagoditvenih sposobnosti učencev z LMDR in njihovih družin.

Opombe

- [1] Približno mentalno starost (MS) sva ocenili na podlagi podatkov o kronološki starosti (KS) učencev z LMDR in razpona, v katerem se verjetno giblje njihov inteligentnostni količnik (IQ), med 50 in 70, in sicer po obrazcu $IQ = MS/KS \times 100$.
- [2] Pri normativnih otrocih so povprečne vrednosti IQ okoli 100, zato je po zgoraj navedenem obrazcu približna MS teh otrok enaka njihovi KS.

Literatura

- Beeghly, M. in Cicchetti, D. (1987). An organizational approach in symbolic development in children with Down syndrome. *New Directions for Child Development*, 36, str. 5-29.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early education*. New York: Guilford.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bucik, V. (1997). *Osnove psihološkega testiranja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Carr, J. (1988). Six months to twenty-one years: A longitudinal study of children with Down's syndrome and their families. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29, str. 407-431.
- Carr, J. (1992). Longitudinal research in Down's syndrome. *International Review of Research in Mental Retardation*, 18, str. 197-223.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Colnerič, B. (2005). *Socialno vedenje in osebnost otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju*. Neobjavljena diplomska naloga, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Colnerič, B. in Zupančič, M. (2005). Osebnostne značilnosti učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju. *Anthropos*, 37(1-4), str. 299-318.
- Colnerič, B. in Zupančič, M. (2005/2006). Uporaba SV-O pri učencih z lažjo motnjo v duševnem razvoju. *Testinfo*, 10(1), str. 8-9.
- Čubej, K. (1995). *Počutje otrok z LMDR v OŠPP*. Neobjavljena diplomska naloga, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Davison, G. C. in Neale, J. M. (1999). *Psihologija abnormalnog doživljanja i ponašanja*. Prevod šeste izdaje. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Doss, L. S. in Reichle, J. (1989). Establishing communicative alternatives to the emissions of socially motivated excess behavior: A review. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 14, str. 101-112.
- DSM-IV (APA, 1994). *Diagnostic and statistical manual*. 4. izdaja. Washington: American Psychiatric Association.
- Gunn, P. in Crombie, M. (1996). Language and speech. V B. Stratford in P. Gunn (ur.), *New approaches to Down syndrome* (str. 249-267). London: Cassel.
- Gunn, P. in Cuskelly, M. (1991). Down syndrome temperament: The stereotype at middle childhood and adolescence. *International Journal of Disability, Development and Education*, 38, str. 59-70.
- Halverson, C. F., Havill, V. L., Deal, J., Baker, S. R., Victor, J. B., Pavlopoulos, V., Besevegis, E. in Wen, L. (2003). Personality structure as derived from parental ratings of free descriptions of children: The Inventory of Child Individual Differences. *Journal of Personality*, 71, str. 995-1026.
- Harris, J. R. (1998). *The nurture assumption. Why children turn out the way they do?* New York: Touchstone.
- Hart, D., Atkins, R. in Fegley, S. (2003). Personality and development in childhood: A person-centered approach. *Monographs of the Society for Research in Child*

- Development*, 68(1), ser. št. 272.
- Hauser-Cram, P., Erikson Warfield, M., Shonkoff, J. P. in Wyngaarden Krauss, M. (2001). Children with disabilities. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66(3), ser. št. 266.
- Jacobson, J. W. (1982). Problem behaviour and psychiatric impairment within a developmentally disabled population: I. Behaviour frequency. *Applied Research in Mental Retardation*, 3, str. 121-139.
- Justin, J., Zupančič, M. in Vidmar, M. (2006). *Personality in early childhood as a predictor of some developmental outcomes in the first year of schooling*. Prispevek predstavljen na 13. evropski konferenci o psihologiji osebnosti, Atene, Grčija.
- Kaiser, B. in Rasminsky, J. S. (1999). *Meeting the challenge: Effective strategies for challenging behaviors in early childhood environments*. Washington, DC: NAEYC.
- Kocijan-Hercigonja, D. (2000). *Mentalna retardacija. Biologijske osnove, klasifikacija i mentalno-zdravstveni problemi*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Koller, H., Richardson, S. A., Katz, M. in McLaren, J. (1983). Behavior disturbance since childhood among a 5-year birth cohort of all mentally retarded young adults in a city. *American Journal of Mental Deficiency*, 87, str. 386-395.
- Kopp, C. B. (1992). Emotional distress and control in young children. V N. Eisenberg in R. A. Fabes (ur.), *Emotion and its regulation in early development* (str. 41-56). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lacharite, C., Boutet, M. in Proulx, R. (1995). Intellectual disability and psychopathology: Developmental perspective. *Canada's Mental Health*, 43, str. 2-8.
- LaFreniere, P. J. in Dumas, J. E. (1995). *Social competence and behavior evaluation*, Preschool Edition (SCBE). Los Angeles: Western Psychological Services.
- LaFreniere, P. J., Dumas, J. E., Zupančič, M., Gril, A. in Kavčič, T. (2001). *Vprašalnik o socialnem vedenju otrok SV-O*. Priročnik. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Linehan, C., Walsh, P. N., von Schrojerstein Lantman-de Valk, H. J. M. in Kerr, M. (2004). *'POMONA - Health Indicators for People with Intellectual Disability in the Member States'*. Final Report. Dublin: Centre for Disability Studies, UCD.
- Litrop, J. (2006). *Osebnostne značilnosti in družinsko okolje predšolskih otrok s težavami v socialnem prilagajanju*. Neobjavljena diplomska naloga, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Mash, E. J. in Wolfe, D. A. (2002). *Abnormal child psychology*. Second edition. Wadsworth: Thomson Learning.
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Hřebíčková, M., Urbánek, T., Martin, S. A., Oryol, V. E., Rukavishnikov, A. A. in Senin, I. G. (2004). Age differences in personality traits across cultures: Self-report and observer perspectives. *European Journal of Personality*, 18, str. 143-157.
- Overton, W. F. (1997). Marching toward the millenium. *Human Development*, 40, 102-108.
- Plomin, R., DeFries, J. C., McClearn, G. E. in Rutter, M. (1997). *Behavioral genetics*. New York: W. H. Freeman and Company.

- Shonkoff, J. P. in Meisels, S. J. (ur.) (2000). *Handbook of early childhood intervention*. New York: Cambridge University Press.
- Sigman, M. in Ruskin, E. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome, and developmental delays. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64(1), ser. št. 256.
- Šemrl, M. (1980). Strokovna izhodišča za izobraževanje in usposabljanje laže duševno manj razvitih učencev v srednjem izobraževanju. *Sožitje*, Naš zbornik, 13(6), 4–6.
- Zupančič, M. (2004). Socialni razvoj dojenčka in malčka. V L. Marjanovič-Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 255–277). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Zupančič, M. (2006). *Vpliv vrtca na otrokov razvoj in njegovo uspešnost v šoli*. Neobjavljeno končno poročilo o raziskavi, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Zupančič, M., Gril, A. in Kavčič, T. (2000). The Slovenian version of Social Competence and Behavior Evaluation Scale: The second preliminary validation. *Psihološka obzorja*, 9(4), str. 7–23.
- Zupančič, M., Gril, A. in Kavčič, T. (2001). Socialno vedenje in psihometrični položaj otrok v vrtcu. *Psihološka obzorja*, 10(2), str. 67–88.
- Zupančič, M., Gril, A. in Kavčič, T. (2006). Child and early adolescent personality: The trait-structure, age trends and gender differences. *Studia Psychologica*, 48(4), str. 311–332.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2005). Child personality measures as contemporaneous and longitudinal predictors of social behaviour in pre-school. *Psihološka obzorja*, 14(1), str. 17–34.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2006). The age of entry into high-quality pre-school, child and family factors, and developmental outcomes in early childhood. *European Early Child Education Research Journal*, 14(1), str. 91–112.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2006). Osebnostne značilnosti predšolskih otrok s težavami v socialnem prilagajanju. *Anthropos*, 38(3/4), str. 103–129.
- Zupančič, M., Sočan, G. in Kavčič, T. (v tisku). Consistency in adult reports on child personality over the pre-school years. *European Journal of Developmental Psychology*.