

# Zaznava samoučinkovitosti učiteljev učencev z učnimi ter čustvenimi in vedenjskimi težavami

Maja Kuronja, Majda Schmidt Krajnc

---

## Uvod

Vključevanje učencev z učnimi ter čustvenimi in vedenjskimi težavami (UČVT) v redne osnovne šole zahteva od učiteljev spremembe v pristopih in načinih vzgojno-izobraževalnega dela (Sharma et al., 2012). Številne raziskave potrjujejo, da so učne ter čustvene in vedenjske težave soodvisno povezane. Vedenjska in čustvena odstopanja so lahko namreč sredstvo za prikrivanje učne neuspešnosti. Ali pa otrok ni zmožen obvladovanja lastnega vedenja in slabše pridobiva na učnem področju ter ima izrazite težave na področju socializacije (Bender, 2008; Payne et al., 2007; Kobolt 2008). Učenci z UČVT imajo pogosto slabe učne in delovne navade, kratkotrajno pozornost, omejen interes za šolo in učenje, njihova čustvena zrelost je šibka, prav tako se javljajo težave v socialnih odnosih z učitelji in vrstniki (Bender, 2008; Schmidt in Čreslovník, 2010). V razredu pogosto motijo/prekinjajo vzgojno-izobraževalni proces, ali sedijo tiho in niso vključeni v pouk (Nickerson in Brosopf, 2003). Nedvomno je učiteljevo prepričanje o njegovi vlogi in odgovornosti vključevanja učencev s posebnimi potrebami k rednemu pouku in učinkovitosti poučevanja osrednjega pomena za uspešen vzgojno-izobraževalni proces (Jordan et al., 2009). Prav učenci z UČVT predstavljajo učiteljem največji izziv, pogosto čutijo razočaranje in nezadostnost, pa tudi krivdo za otrokove primanjkljaje in neuspehe (Gidlund in Boström, 2017). V razredih z učenci z UČVT se učitelji vsakodnevno srečujejo s situacijami, ki jim znižujejo občutek učinkovitosti.

V empirični raziskavi nas je zanimala stopnja zaznavanja samoučinkovitosti pri slovenskih osnovnošolskih učiteljih, ki poučujejo otroke z UČVT iz šolskega okoliša in učiteljih, ki poučujejo otroke, ki bivajo v vzgojnem zavodu. Osredotočili smo se na zaznavanje samoučinkovitosti na področju učenčevega sodelovanja, na področju poučevanja in na področju vodenja razreda, glede na šolo poučevanja.

Raziskave potrjujejo (Johnson-Harris in Mundschenk, 2014; Malinen et al., 2012; Tournaki in Podell, 2005), da je učinkovitost učiteljev ključna kompetenca za poučevanje v inkluzivnih razredih. Stopnja učiteljeve učinkovitosti pa je napovednik njegove večje pripravljenosti za delo z otroki, ki kažejo težave, primanjkljaje (Tschannen-Moran et al., 1998).

## Metodologija

Raziskava temelji na deskriptivni in kavzalni neeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja.

V raziskavo so bili vključeni slovenski osnovnošolski učitelji, ki poučujejo otroke z UČVT iz šolskega okoliša, ter učitelji osnovnih šol, ki poučujejo otroke, ki bivajo v vzgojnem zavodu.

Zaradinitzkegaodziva učiteljevotrok, kibivajovvzgojnem zavodu (n=81), smo za potrebe raziskave, iz vzorca učiteljev, ki poučujejo na rednih osnovnih šolah (n = 429), izbrali 81 učiteljev čim bolj izenačenih z učitelji, ki poučujejo na osnovnih šolah, pri vzgojnih zavodih. Vzorec smo izenačili po spolu, starosti in regiji, za vsako skupino 81 učiteljev, skupno torej 162 učiteljev. Zajeti neslučajnostni namenski vzorec opredeljujemo na nivoju rabe inferenčne statistike kot enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične populacije.

Podatke za raziskavo smo zbirali s pomočjo spletnega anketnega vprašalnika.

Osredotočili smo se na zaznavanje samoučinkovitosti na področju učenčevega sodelovanja, na področju poučevanja in na področju vodenja razreda. Zanimale so nas razlike med učitelji glede na šolo poučevanja. Uporabili smo vprašalnik avtoric Tschannen-Moran in Woolfolk Hoy (2001), sestavlja ga 24 trditvev, učitelji so zaznavanje samoučinkovitosti označili na devetstopenjski lestvici. Trditve smo po navodilih avtoric združili v skupine za zaznavanje samoučinkovitosti na področju učenčevega sodelovanja, na področju poučevanja in na področju vodenja razreda.

*Zanesljivost* vprašalnika smo preverili s Cronbachovim koeficientom alfa, ki znaša ( $\alpha = 0,952$ ) za ocenjevalno lestvico o učinkovitosti učiteljev.

*Objektivnost* smo zagotovili z jasnimi in enopomenskimi trditvami in postavkami, kar omogoča objektivno razbiranje odgovorov.

Podatki so statistično obdelani s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS, na ravni deskriptivne (frekvenčne distribucije) in inferenčne (Mann-Whitneyev preizkus) statistike.

## Rezultati in ugotovitve

### *Učinkovitost učiteljev pri učenčevem sodelovanju glede na šolo*

Tabela 18: Izid Mann-Whitneyevega preizkusa razlik v samooceni učinkovitosti učiteljev pri učenčevem sodelovanju glede na šolo poučevanja

Trditve	Poučevanje na	U	P	
1. Koliko lahko Vi osebno storite, da vzpostavite stik z najbolj težavnimi učenci, ki kažejo učne in vedenjske težave?	OŠ	6,47	3063,000	,457
	OŠ, ki je del VZ	6,67		
2. Koliko lahko pomagate učencem z učnimi in vedenjskimi težavami pri razvijanju kritičnega mišljenja?	OŠ	5,75	3261,000	,946
	OŠ, ki je del VZ	5,75		
4. Koliko lahko storite, da motivirate učence z učnimi in vedenjskimi težavami, ki za šolsko delo ne kažejo veliko zanimanja?	OŠ	5,73	2695,000	,044
	OŠ, ki je del VZ	6,06		
6. Koliko lahko storite, da učenci z učnimi in vedenjskimi težavami verjamejo, da so pri šolskem delu lahko uspešni?	OŠ	6,28	2402,000	,002
	OŠ, ki je del VZ	6,89		
9. Koliko lahko Vi osebno storite, da učenci z učnimi in vedenjskimi težavami razumejo pomen, vrednost učenja?	OŠ	5,77	3277,000	,990
	OŠ, ki je del VZ	5,85		
12. Koliko lahko Vi sami storite za spodbujanje ustvarjalnosti pri učencih z učnimi in vedenjskimi težavami?	OŠ	6,36	2766,500	,074
	OŠ, ki je del VZ	6,77		
14. Koliko lahko storite za izboljšanje razumevanja učnih vsebin pri učencu z učnimi in vedenjskimi težavami, ki ne dosega minimalnih ciljev?	OŠ	5,81	2711,000	,050
	OŠ, ki je del VZ	6,30		
22. Koliko lahko storite glede pomoči družinam učencev z učnimi in vedenjskimi težavami, da le-te pripomorejo k boljšim dosežkom v šoli?	OŠ	5,14	2271,500	,001
	OŠ, ki je del VZ	4,27		

V samooceni učinkovitosti učiteljev pri učenčevem sodelovanju se statistično značilno višje ocenjujejo učitelji, ki poučujejo na OŠ pri vzgojnem zavodu, prav tako pri motiviranju učencev z UČVT ( $P = 0,044$ ), pri spod-

bujanju samoznave šolske uspešnosti pri učencih ( $P = 0,002$ ) ter pri izboljšanju razumevanja učnih vsebin pri učencih, ki ne dosegajo minimalnih standardov ( $P = 0,050$ ). Tendanca v korist učiteljev OŠ pri vzgojnem zavodu se kaže tudi pri učinkovitosti spodbujanja ustvarjalnosti teh učencev ( $P = 0,074$ ). Učitelji, ki poučujejo na OŠ, se zaznavajo učinkovitejši le pri postavki o pomoči družinam učencev z učnimi in vedenjskimi težavami ( $P = 0,001$ ). Dejstvo je, da so po Pravilniku o normativih in standardih (2018, 31. člen) v oddelkih OŠ pri vzgojnem zavodu skupine manjše. Menimo, da je tako v ospredju bolj osebni odnos do učencev, učitelji se bolj prilagodijo učenčevim potrebam in dajejo večji poudarek razvoju socialne vključenosti in pozitivne samopodobe. Tako lahko učenci čutijo, da je učitelju mar zanje, za njihove dosežke (Pšunder, 2011). Dober odnos med učiteljem in učencem ima pomemben vpliv na boljše učne dosežke učenca, na šolsko angažiranost, na bolj produktivno vedenje in na razvoj socialnih spretnosti (Goodmann in Burton 2010; Nash et al., 2016; Rapuš Pavel 2010). Odnos učitelja do učenca in učenčevih značilnosti pomembno vplivajo tudi na učiteljevo občutenje učinkovitosti (Tournaki in Podell, 2005). V teh oddelkih so učenci s podobnimi težavami, skupine so nekoliko bolj homogene in učenci na nekaterih področjih ne izstopajo tako zelo, kot bi na primer v oddelkih rednih osnovnih šol. Učitelji, ki poučujejo na OŠ, izražajo višjo učinkovitost glede pomoči družinam učencev z učnimi in vedenjskimi težavami. Upoštevati je potrebno, da otroci ostajajo v svojem primarnem okolju. Učiteljem je tako omogočen določen, sicer omejen pogled na kulturno in socialno ekonomsko ozadje otrokove družine, četudi starši (največkrat) slabše ali sploh ne sodelujejo s šolo (Muijs in Reynolds, 2010). So pa svetovalni delavci na šolah tisti, ki iščejo načine sodelovanja s starši, se povezujejo z zunanjimi ustanovami ter posredujejo učiteljem vse potrebne informacije o družini ter jim svetujejo. Na drugi strani pa učitelji otrok, ki bivajo v vzgojnem zavodu nimajo stikov z otrokovimi starši, saj to vlogo prevzamejo

vzgojitelji otrok v vzgojnih zavodih in mladinskih domovih. Tako je rezultat, da se učitelji na OŠ pri vzgojnem zavodu, čutijo najmanj učinkoviti na področju pomoči družinam, pričakovan.

### *3.2 Učinkovitost učiteljev pri poučevanju glede na šolo*

Statistično značilna razlika zaznavanja samoučinkovitosti pri poučevanju glede na šolo poučevanja je le v eni postavki. Učitelji, ki poučujejo na OŠ pri vzgojnem zavodu, se čutijo učinkovitejši z vidika ocene razumevanja

Tabela 19: Izid Mann-Whitneyevega preizkusa razlik v samooceni učinkovitosti učiteljev pri poučevanju glede na šolo poučevanja

Trditve	Poučevanje na	U	P
7. Koliko lahko storite glede Vašega osebnega odziva na težka oziroma zahtevna vprašanja učencev z učnimi in vedenjskimi težavami?	OŠ	6,36	2823,500
	OŠ, ki je del VZ	6,68	
10. Koliko lahko storite glede ocene razumevanja poučevane učne snovi pri učenju z učnimi in vedenjskimi težavami?	OŠ	5,93	2660,000
	OŠ, ki je del VZ	6,25	
11. Koliko lahko Vi osebno storite, da oblikujete ustrezna vprašanja za učence z učnimi in vedenjskimi težavami?	OŠ	6,78	2892,000
	OŠ, ki je del VZ	7,10	
17. Koliko lahko Vi osebno naredite glede prilagoditve pouka za vsakega posameznega učenca z učnimi in vedenjskimi težavami?	OŠ	6,14	3137,000
	OŠ, ki je del VZ	6,23	
18. Koliko različnih ocenjevalnih strategij lahko uporabite pri učencih z učnimi in vedenjskimi težavami?	OŠ	5,83	2935,500
	OŠ, ki je del VZ	5,63	
20. Koliko lahko storite glede tega, da učencem z učnimi in vedenjskimi težavami zagotovite alternativno (drugačno) razlago ali primere, ko česa ne razumejo?	OŠ	6,07	2854,000
	OŠ, ki je del VZ	6,43	
23. Koliko lahko storite glede vključevanja alternativne (drugačne) strategije poučevanja za učence z učnimi in vedenjskimi težavami?	OŠ	5,67	3223,500
	OŠ, ki je del VZ	5,67	
24. Koliko lahko Vi osebno obvladujete moteče/nepriumno vedenje pri nadarjenih/zelo sposobnih učencih?	OŠ	6,259	2965,000
	OŠ, ki je del VZ	6,457	

poučevane učne snovi pri učencih z učnimi in vedenjskimi težavami ( $P = 0,027$ ). Število otrok v oddelku jim omogoča lažje sprotno preverjanje razumevanja obravnavane učne snovi in izvajanje specifičnih prilagoditev vzgojno-izobraževalnega procesa. Ob tem pa je za učence z UČVT zelo pomembna dobra metodično-didaktična pripravljenost učitelja (Schmidt in Čagran, 2005). Pri poučevanju učencev z UČVT je izjemnega pomena fleksibilna individualizacija in diferenciacija ter sprotne pozitivne podkrepitev vedenja, ki lahko doprinese k boljšim učnim dosežkom teh učencev (Bouillet, 2013; Itković, 1998). Pri vseh drugih postavkah (osebni odziv na zahtevna vprašanja učencev, oblikovanje ustreznih vprašanj, prilagoditve pouka, uporaba različnih ocenjevalnih strategij, zagotovitev alternativne razlage, vključevanja alternativnih strategij poučevanja, obvladovanje motečega vedenja pri nadarjenih učencih) ni statistično značilnih razlik pri poučevanju učiteljev glede na šolo poučevanja ( $P > 0,117 < 0,844$ ).

### 3.3 Učinkovitost učiteljev pri vodenju razreda glede na šolo

Tabela 20: Izid Mann-Whitneyevega preizkusa razlik v samooceni učinkovitosti učiteljev pri vodenju razreda glede na šolo poučevanja

Trditve	Poučevanje na	U	P	
3. Koliko lahko storite glede nadzorovanja motečega vedenja v razredu?	OŠ	5,96	2500,500	,007
	OŠ, ki je del VZ	6,51		
5. Koliko lahko storite glede oblikovanja jasnih pričakovanj o učencih z učnimi in vedenjskimi težavami?	OŠ	5,98	2815,000	,104
	OŠ, ki je del VZ	6,35		
8. Koliko lahko storite glede vzpostavljanja rutine, da dejavnosti učencev z učnimi in vedenjskimi težavami potekajo nemoteno?	OŠ	5,93	2253,500	,000
	OŠ, ki je del VZ	6,77		
13. Koliko lahko storite, da učenci z učnimi in vedenjskimi težavami upoštevajo razredna pravila?	OŠ	5,95	2443,500	,003
	OŠ, ki je del VZ	6,53		
15. Koliko lahko Vi sami storite, da pomirite učenca z učnimi in vedenjskimi težavami, ko je moteč ali glasen?	OŠ	5,84	2773,000	,078
	OŠ, ki je del VZ	6,10		
16. Koliko lahko storite glede vodenja različnih skupin učencev v razredu?	OŠ	6,05	3272,500	,978
	OŠ, ki je del VZ	6,00		
19. Koliko lahko Vi sami storite za to, da razred, v katerega so vključeni učenci z učnimi in vedenjskimi težavami, ustrezno usmerjate in vodite?	OŠ	6,22	3218,500	,826
	OŠ, ki je del VZ	6,25		
21. Koliko lahko storite glede Vašega odziva na kljubovanje učencev z učnimi in vedenjskimi težavami?	OŠ	6,04	2588,500	,017
	OŠ, ki je del VZ	6,56		

Obstoj statistično značilnih razlik v učinkovitosti učiteljev pri vodenju razreda glede na šolo poučevanja smo ugotovili pri nadzorovanju motečega vedenja v razredu ( $P = 0,007$ ), pri vzpostavljanju rutine, da dejavnosti učencev z učnimi in vedenjskimi težavami potekajo nemoteno ( $P = 0,000$ ), pri doseganju, da učenci z učnimi in vedenjskimi težavami upoštevajo razredna pravila ( $P = 0,003$ ) ter pri osebnem odzivu na kljubovanje učencev z učnimi in vedenjskimi težavami. Tendanca statistično značilne razlike se kaže tudi pri postavki o umiritvi učenca z učnimi in vedenjskimi težavami, ko je ta moteč ali glasen ( $P = 0,078$ ). V vseh omenjenih postavkah se čutijo učitelji, ki poučujejo na OŠ pri vzgojnem zavodu, učinkovitejši. Predpostavljamo, da omenjeni učitelji bolje poznajo značilnosti in potrebe učencev z UČVT. Pri delu z njimi izhajajo iz neposrednih izkušenj, poznajo strategije učinkovitega vodenja razreda s katerimi zmanjšujejo moteče vedenje in so bolj pripravljeni na delo z učenci z UČVT (Rapuš Pavel, 2010; Soodak, 2003; Tschannen-Moran et al., 1998). Pri obravnavi otroka, ki je vključen v vzgojni zavod, sodeluje širši strokovni tim (svetovalni delavec, učitelj, vzgojitelj, medicinski tehnik, psiholog, zunanji strokovnja-

ki). Interdisciplinarni tim učiteljem v procesu skupnega odločanja pomaga in daje usmeritve za delo s temi učenci. Na podlagi tega lahko učitelji, ki poučujejo na OŠ pri vzgojnem zavodu, bolje načrtujejo in izvajajo prilagoditve potrebne za učinkovito vodenje učencev z UČVT in razredne skupnosti (Woolfson et al., 2007). Nasprotno pa v razredih rednih OŠ z različno učno sposobnimi učenci, vključno z učenci s posebnimi potrebami in nadarjenimi, učitelji največ pozornosti namenjajo pridobivanju znanja in doseganju predpisanih standardov znanja ter čim višji šolski učinkovitosti, pri čemer jim najverjetneje zmanjkuje časa za sistematično ukvarjanje s problemi učencev. Najpogosteje prezrejo področja, ki promovirajo socialno vključenost, spodbujajo oblikovanje ustrezne razredne klime, uporabo pristopov za usmerjanje vedenja učencev in vodenje razreda kot celote, torej področja na katerih je nujna njihova proaktivna udeležba in zavzetost. Raziskave (Emmer in Gerwels, 2006; Kalin et al., 2017; Soodak in McCarthy, 2006) tudi potrjujejo, da so učitelji v inkluzivnih razredih slabo usposobljeni prav za vodenje razreda in zagotavljanje discipline pri pouku.

### Zaključek

Ugotovitve raziskave kažejo na višjo stopnjo učinkovitosti učiteljev OŠ pri vzgojnem zavodu, v primerjavi z učitelji na OŠ, na področju učenčevega sodelovanja (motiviranje učencev  $P = 0,044$ ; pri spodbujanju samozaznave šolske uspešnosti pri učencih  $P = 0,002$  ter pri izboljšanju razumevanja učnih vsebin pri učencih, ki ne dosegajo minimalnih standardov  $P = 0,050$ ) in pri vodenju razreda z učenci z UČVT (pri nadzorovanju motečega vedenja v razredu  $P = 0,007$ ; pri vzpostavljanju rutine, da dejavnosti učencev z učnimi in vedenjskimi težavami potekajo nemoteno  $P = 0,000$ ; pri doseganju, da učenci z učnimi in vedenjskimi težavami upoštevajo razredna pravila  $P = 0,003$ ; ter pri osebni odzivu na kljubovanje učencev z učnimi in vedenjskimi težavami  $P = 0,017$ ). Višja samoučinkovitost učiteljev OŠ pri vzgojnem zavodu se kaže tudi pri poučevanju v postavki razumevanja poučevane učne snovi pri učencih z UČVT ( $P = 0,027$ ). V ospredju učinkovitejšega delovanja učiteljev OŠ pri vzgojnem zavodu je večje razumevanje in upoštevanje posebnih potreb, prisotnost bolj osebnega in podpornega pristopa, sistematično direktno poučevanje ter vodenju razreda, kar izpostavljajo tudi druge raziskave (Bouillet, 2013; Goodmann in Burton, 2010; Nash et al., 2016).

Učitelji, ki poučujejo na OŠ, izražajo višjo učinkovitost glede pomoči družinam učencev z učnimi in vedenjskimi težavami. Upoštevati je potreb-

no, da otroci ostajajo v svojem primarnem okolju. V raziskavi dobljeni rezultati so najverjetneje odraz implementacije koncepta pomoči učencem z učnimi in vedenjskimi težavami na OŠ (Magajna et al., 2008), v okviru katerega učitelji nudijo pomoč učencem pri rednem pouku in dopolnilnem pouku. Ob stopnjevanju težav se obrnejo na pomoč k šolski svetovalni službi, specialnim pedagogom in drugim strokovnjakom, kar zmanjšuje pri učiteljih breme, ki ga lahko vzbujajo učenci z vedenjskimi težavami v inkluzivnem razredu. Le-ti pogosto ovirajo učenje drugih učencev in doseganje zastavljenih kurikularnih ciljev (Buttner et al., 2015; White, 2014). Opozorimo še na nekaj omejitev naše raziskave. Odziv učiteljev otrok, ki bivajo v vzgojnem zavodu, je bil nizek, kar je vplivalo na oblikovanje majhnega vzorca učiteljev, ki poučujejo na rednih osnovnih šolah. Pri vseh vprašanih gre za samooceno učiteljev in ne za neposredno zasledovanje učinkovitosti učiteljev pri delu z učenci z UČVT. V nadaljnjih raziskavah samoučinkovitosti učiteljev učencev z UČVT bi veljalo vključiti še druge subjekte in uporabiti tudi druge tehnike empiričnega raziskovanja, npr. intervjuje ali opazovanje učiteljev pri delu z učenci z UČVT skozi daljše časovno obdobje. Kombinacija kvalitativnih in kvantitativnih podatkov pridobljenih v raziskavi bi ponudila bolj zanesljivo in vsebinsko globlje razumevanje učiteljeve samoučinkovitosti ter omogočila vpogled v dejavnike, ki sodelujejo pri oblikovanju njihove samoučinkovitosti.

### *Literatura*

- Bender, William N. Learning disabilities: characteristics, identification, and teaching strategies. United States of America: Pearson, 2008.
- Bouillet, Dejana. »Djelotvorne strategije u poučavanju učenika s problemima u ponašanju.« Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu 54, št. 1-2 (2013): 103-130.
- Buttner, Svenja in sodelavci. »Triangulating Measures of Teacher Quality in Teaching Students With Behavioral Problems.« Journal Of Cognitive Education & Psychology 14, št. 3 (2015): 294-313. doi:10.1891/1945-8959.14.3.294.
- Emmer, Edmund T. in Mary C. Gerwels. "Classroom management in middle and high school classrooms." V Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues, edited by C. M. Evertson and C. S. Weinstein, 407-437. Mahwah, NJ & London, UK: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006.



- Gidlund, Ulrika in Lena Boström. »What Is Inclusive Didactics? Teachers' Understanding of Inclusive Didactics for Students with EBD in Swedish Mainstream Schools.« *International Education Studies* 10, št. 5 (2017): 87–99.
- Goodmann, Robert L. in Diana M. Burton. »The inclusion of students with BESD in mainstream schools: teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment.« *Emotional and Behavioural Difficulties* 15 št. 3 (2010): 223–237.
- Itković, Zora. »Neki pokazatelji uspješnosti nastave na više razina težine u radu s učenicima s teškoćama u učenju u redovitoj školi.« *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 34 št. 2 (1998): 103–116.
- Johnson-Harris, Kimberly M. in Nancy. A. Mundschenk. »Working Effectively with Students with BD in a general Education Classroom: The Case for Universal Design for Learning.« *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 87 št. 4 (2014): 168–174.
- Jordan, Anne, Eileen Schwartz in Donna McGhie-Richmond. »Preparing teachers for inclusive classrooms.« *Teaching and Teacher Education* 25 št. 4 (2009): 535–542. doi: 10.1016/j.tate.2009.02.010.
- Kalin, Jana in sodelavci. »Elementary and Secondary School Students' Perceptions of Teachers' Classroom Management Competencies.« *C.E.P.S Journal* 7 št. 4 (2017): 37–62.
- Kobolt, Alenka. »Od individualnih razlik preko drugačnosti do psihosocialnih motenj.« V: *Problemi inkluzivne obravnave vedenjsko izstopajočih, socialno in kulturno depriviligiranih učencev in dijakov*, A. Kobolt (ur.). (2008): 60–67. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Magajna in sodelavci. *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008.
- Malinen, Olli-Pekka., Hannu Savolainen in Jiacheng Xu. »Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education.« *Teaching and Teacher Education* 28 št. 4 (2012): 526–534. <http://dx.doi.org.ezproxy.lib.ukm.si/10.1016/j.tate.2011.12.004>.
- Muijs, Daniel in David Reynolds. »Kako odpraviti neprimerno vedenje.« *Vzgoja in izobraževanje* 41 št. 5 (2010): 39–44.
- Nash, Poppy, Annette Schösser in Tanya Scarr. »Teachers' perceptions of disruptive behaviour in schools: a psychological perspective.« *Emotional and Behavioural Difficulties* 21 št. 2 (2016): 167–180. doi: 10.1080/13632752.2015.1054670.

- Nickerson, Amanda B. in Amy M. Brosol. »Identifying skills and behaviors for successful inclusion of students with emotional or behavioral disorders.« *Behavioral disorders* 28 št. 4 (2003): 401- 409.
- Payne, Linda D., Lori J. Marks and Barry Bogan. »Using curriculum-based assessment to address the academic and behavioral deficits of students with emotional and behavioral disorders.« *Beyond Behavior* 16 št. 3 (2007): 3-6.
- Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami. (2018): 31. člen. Pridobljeno s: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV7972>
- Pšunder, Mateja. *Vodenje razreda*. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnost, Filozofska fakulteta, 2011.
- Rapuš Pavel, Jana. *Značilnosti disciplinskih problemov in odzivi učiteljev pri delu z učenci s čustvenimi, vedenjskimi in socialnimi težavami*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2010.
- Schmidt, Majda in Helena Čreslovník. »Learning habits of SSN in short-term vocational education programmes.« *Educational Studies* 36 št. 4 (2010): 415-430.
- Schmidt, Majda in Branka Čagran. »Razredna klima v inkluzivnem razredu.« *Sodobna pedagogika* 56 št. 4 (2005): 24-40.
- Sharma, Umesh, Tim Loreman in Chris Forlin. »Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices.« *Journal of Research in Special Educational Needs* 12 št. 1 (2012): 12-21. <http://dx.doi.org.ezproxy.lib.ukm.si/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>.
- Soodak, Leslie C. »Classroom Management in Inclusive Settings.« *Theory in to Practice* 42 št. 4 (2003): 327-333.
- Soodak, Leslie C. in Mary R. McCarthy. »Classroom management in inclusive settings.« V *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*, edited by C. M. Evertson and C. S. Weinstein, 1005-1019. Mahwah, NJ & London, UK: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006.
- Tournaki, Nelly in David M. Podell. »The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success.« *Teaching and Teacher Education* 21 št. 3 (2005): 299-314. doi: 10.1016/j.tate.2005.01.003.
- Tschannen-Moran, Megan in Anita Woolfolk Hoy. »Teacher efficacy: capturing an elusive construct.« *Teaching and Teacher Education* 17 št. 7 (2001): 783-805.

- Tschannen-Moran, Megan, Anita Woolfolk Hoy in Wayne K. Hoy. »Teacher Efficacy: It's Meaning and Measure.« *Review of Educational Research* 68 št. 2 (1998): 202–248.
- White, Arnold J. *An Investigation of Teacher Efficacy: Understandings, Practices, and the Impact of Professional Development as Perceived by Elementary School Teachers*. College of Saint Elizabeth, 2014.
- Woolfson, Lisa, Elizabeth Grant in Lindsay Campbell. »A Comparison of Special, General and Support Teachers' Controllability and Stability Attributions for Children's Difficulties in Learning.« *Educational Psychology* 27 št. 2 (2007): 295–306. doi:10.1080/01443410601066826.