

Naslov članka/Article:

Problem odgovornosti ob motečem vedenju v šoli

The Issue of Responsibility When Encountering Disruptive Behaviour in School

Avtor/Author:

dr. Tomaž Vec

<https://doi.org/10.59132/viz/2016/3-4/18-22>

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vzgoja in izobraževanje 3-4/2016, letnik 47

ISSN 0350-5065

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2016

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vzgoja-in-izobrazevanje/>

Dr. Tomaž Vec, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani

PROBLEM ODGOVORNOSTI OB MOTEČEM VEDENJU V ŠOLI

Moteče vedenje je tisti pojav, s katerim se človeštvo od svojega nastanka naprej verjetno ukvarja več kot s katerim koli drugim pojavom. Tako kot približno od 60–84 % učiteljev v sedanjem času (Lešnik Mugnaioni, Koren, Logaj in Brejc, 2009, in Gojkovič, 2010) je že Sokrat pred približno 2500 leti (Walsh, 2004) menil, da je tovrstne problematike vedno več. Sklepali bi lahko, da prav toliko časa vztraja tudi vprašanje, od kod izvira moteče vedenje in kdo je odgovoren za njegovo odpravo.

Moteče vedenje zajema celo paleto različnih vedenj, od tistih, s katerimi se soočajo prav vsi starši, do tistih, s katerimi se soočajo prav vsi, ki delajo s skupinami otrok in mladostnikov (npr. vzgojitelji in učitelji). Del teh vedenj pri otrocih in mladostnikih je povezan s spoprijemanjem z običajnimi zahtevami okolja (socializacija) in zakonitostmi skupinske dinamike (faza konfliktov v skupini, vzpostavljanje vlog, hierarhije moči ipd.). Del vedenj pa je zunanji odraz težav in težjih motenj pri zadovoljevanju osnovnih potreb otroka in lahko hkrati odraža tudi patologijo različnih socialnih sistemov, v katere je otrok vključen (družine, prijateljev, odnosov v šoli ...).

Značilno za moteče vedenje je, da gre vedno za vedenje v socialni interakciji. Čeprav se najpogosteje povezuje z agresivnim, pa ne zajema zgolj tovrstnega vedenja, temveč cel spekter tistega, kar je v nekem socialnem okolju nesprejemljivo ali manj sprejemljivo; od nagajivosti, nezbranosti, neupoštevanja navodil, pomanjkljivega spoštovanja drugih, neusvojenega bontona, pa vse do hujšega, antisocialnega vedenja, kot so kraje, maltretiranje drugih, spolno nesprejemljivo vedenje, poškodovanje lastnih in tujih stvari, ogrožanje lastne varnosti in varnosti ali celo življenja drugih. Značilno je, da so nekatere oblike motečega vedenja širše družbeno nesprejemljive (npr. fizična agresija, poseganje po tuji lastnini, mučenje živali ...), druge pa so odvisne od specifičnega socialnega okolja (nekaj, kar je za nekoga nesprejemljivo ali moteče, je za njegove sodelavce povsem sprejemljivo in običajno vedenje – npr. ugovarjanje odraslemu, tekanje po hodniku, pogovarjanje s hrano v ustih ...).

ODGOVORNOST GLEDE IZVORA MOTEČEGA VEDENJA

Kot ugotavljajo že v raziskavah in teorijah atribucije (npr. Feldman, 1981, Hewstone in Augustinos, 1998), smo ljudje nagnjeni k poenostavljanju pri iskanju vzrokov za

določeno vedenje in k temu, da neugodne izhode raje pripisemo nekemu drugemu kot lastnemu delovanju. V šolskem prostoru tako starši vzroke motečega vedenja pripisujejo vrstnikom in učiteljevemu vodenju razreda ali načinom poučevanja. Na drugi strani pa učitelji vzroke motečega vedenja najpogosteje pripišejo samemu učencu (njegovim posebnostim, nemotiviranosti, namernemu rušenju pravil, avtoritete ...) ali pa staršem oz. družini (vzgojnim stilom, nefunkcionalnosti enega ali obeh staršev ipd.).

V praksi se izkaže, da je pristop, obravnava nečesa, odvisen od (običajno nezavednih) prepričanj, ki so v ozadju, npr. nekateri učitelji nemir v razredu opredeljujejo kot običajno delovno vzdušje, ki je pač stalnica dela s skupinami (še toliko bolj z otroki in mladostniki), medtem ko ga drugi opredeljujejo kot nasilje nad njimi (Lešnik Mugnaioni, Koren, Logaj in Brejc, 2009). Ali kot navajajo številni psihologi: ljudje delujemo skladno s svojimi prepričanji o tem, kaj je res, in ne skladno s tem, kar je objektivno res¹. Še toliko močneje prepričanja delujejo v skupini, saj se znotraj nje utrjujejo. Schein (2004: 25) jih imenuje nezavedne, bazične predpostavke. Osnovne predpostavke so prepričanja med člani skupine, v katera preprosto verjamejo, o katerih se ne pogajajo – v nasprotju z vrednotami, ki so lahko predmet diskusije in za katere ni nujno, da so članom skupne. Osnovne predpostavke so bistvo kulture neke organizacije ali skupine, zato je nekdo, ki se jih ne drži, označen za »tujca« ali »norca« in je avtomatično odklonjen. Osnovne predpostavke imajo med posamezniki zelo majhno variabilnost, saj se potrjujejo z vedenjem – Schein zapiše (2004), da takrat, ko neka rešitev problema večkrat deluje, začne potrjevati določena prepričanja in vrednote, ki začnejo veljati kot splošno sprejeta dejstva; implicitne predpostavke namreč usmerjajo vedenje tako, da govorijo članu skupine, kako naj zaznava, misli o nečem in čustvuje. O osnovnih predpostavkah navadno ne dvomimo in so nediskutabilne ter posledično zelo težko spremenljive. Spreminjanje osnovnih predpostavk ne zahteva le veliko časa, temveč destabilizira kognitivno strukturo članov skupine in medosebni svet, kar sproža visoko stopnjo bazične anksioznosti. Temeljne predpostavke so torej tiste, ki bistveno določajo resnično ravnanje ob motečem vedenju (večina ravna navadno na tak način).

Žal pri učiteljih vse prepogosto srečamo predpostavke v slogu »otrok je moteč, ker so ga tako vzgojili starši« ali »tako se obnaša, ker je agresiven po očetu« oz. »nemogoč je, ker enostavno vidi, da ima od tega korist«.

¹ V osnovi gre za Thomasovo misel (1928, s. 572), da »če ljudje opredelijo določeno situacijo kot resnično, potem je resnična v vseh svojih posledicah«.

Ena od nevarnosti, ki se pojavi pri zdravorazumskem pristopu, je, da se pripisovanje odgovornosti za vzroke enači s pripisovanjem krivde. In kadar strokovnjak starše dojema kot krivce za težavno vedenje otroka, bo njegov pristop do teh staršev obtožujoč, pokroviteljski, s pozicije večvrednosti ipd. Realno vse, kar se dogaja v družini, še posebej pa delovanje staršev, predstavlja enega najpogostejših in najmočnejših dejavnikov, ki vpliva na vedenje otroka. Celotnost delovanja staršev v odnosu do otroka je eden izmed najvplivnejših dejavnikov motečega vedenja, vendar pogosto ne tako neposredno, kot so laične predstave (npr. da starši s svojim problematičnim vedenjem, agresijo ipd. neposredno povzročajo takšno vedenje tudi pri otroku), in družina še zdaleč ni edini vzrok motečega vedenja, ampak se najpogosteje pojavlja v kombinaciji z drugimi dejavniki.

Posrednost starševskega (družinskega) delovanja na moteče vedenje

Seveda obstajajo družine, ki s svojo nefunkcionalnostjo in včasih patologijo neposredno pomembno prispevajo ne le k aktualnemu motečemu vedenju otroka, temveč tudi k postopnemu oblikovanju bodisi nevrotične ali celo disocialne osebnostne strukture. Vendar številne sodobne raziskave tega področja ugotavljajo, da je ta vpliv večkrat posreden. Morrison, Rimm-Kauffman in Pianta (2003) so npr. v svoji longitudinalni študiji ugotovili, da je že interakcija matere (ki naj bi bila občutljiva in spodbujajoča k prosocialnemu vedenju) z otrokom, ki je komajda vključen v vrtec, pozitivno povezana tako s socialnim vedenjem kot z učnim uspehom v srednji šoli. Sodelovanje staršev s šolo in učinek tega sodelovanja ter moteče vedenje so povezani tudi s socialno-ekonomskim statusom staršev in njihovo etnično pripadnostjo (Domina, 2005). Stright, Neitzel, Sears in Hoke-Sinex (2001) pa so ugotovili, da imajo starši, ki pojasnjujejo izobraževalne naloge na otrokovemu razvoju primernem nivoju in ki hkrati nudijo čustveno podporo svojemu otroku, pogosteje take otroke, ki so pripravljeni sodelovati v razredu, ki poiščejo pomoč učitelja, kadar jo potrebujejo, ter so odgovorni pri svojem delu. Amato in Rivera (1999) sta ugotovila, da povzročajo otroci manj disciplinskih prekrškov ter imajo manj socialnih in čustvenih težav, kadar jim starši posvečajo več časa, pokažejo lastna čustva in razvijajo z njimi tesnejše odnose v različnih starostnih obdobjih. Newman (2005) piše, da je pomoč staršev še posebej pomembna za učence s posebnimi potrebami. Po raziskavah avtoric Marshall, Noonan, McCartney, Marx in Keefe (2001) k temu veliko pripomore tudi t. i. socialna mreža, v katero je vključena družina kot celota. Avtorice (prav tam: 175) poudarjajo, da je socialna podpora in raznolikost socialne mreže preko starševske vzgoje posredno povezana tako s socialnimi kompetencami, vedenjskimi težavami kot z dobrim počutjem otroka. Socialna podpora in raznolikost socialne mreže pa je posredno, preko izražene topline v odnosu in odzivnosti na otroka

ter topline in občutljivosti oz. senzibilnosti za potrebe otroka in probleme, s katerimi se sooča, povezana tudi z manjšim številom vedenjskih težav v šoli (prav tam: 177). Ne le to, avtorice (prav tam) so našle tudi posredno povezavo raznolikosti socialne mreže, v katero je vključen otrok, ki vpliva na večje število kognitivnih spodbud s strani staršev in preko tega na boljše razvite otrokove socialne kompetence.

Lahko bi zaključili, da je iz navedenih raziskav razvidno, da raznolikost socialne mreže in dobra socialna podpora, ki je je deležna družina v celoti preko kvalitete odnosov med otrokom in starši, vplivata na to, kako bo otrok deloval v šoli. K temu, ali se bo sodelovanje staršev s šolo tudi v realnosti uresničevalo (in s tem vplivalo na manj moteče vedenje), prispevajo pomemben delež še psihološki konstrukti staršev (njihova prepričanja o samem sodelovanju, zaznavanje povabila k sodelovanju in zaznavane življenjske okoliščine), kot so ugotavljali Green, Walker, Hoover-Dempsey in Sandler (2007) ter Caspe, Lopez in Wolos (2006). Ameriška raziskava (National institute of child health and human development early child care research network, 2003) in raziskava v švedskih vrtcih (B. Hagekull in G. Bohlin, 1995, oboje v Lešnik in Marjanovič Umek, 2005) kažeta, da je že kakovost delovanja vrtca povezana z višjimi ocenami o lastni socialni kompetentnosti tako mam kot vzgojiteljic, kar je povezano s kasnejšim čustvenim in socialnim razvojem in ustrenejšim socialnim vedenjem otrok (celo kadar prihajajo iz manj kakovostnega družinskega okolja).

Interakcijsko delovanje dejavnikov ob motečem vedenju

Na kakšen način dejavniki okolja in posameznika delujejo v tesni medsebojni povezanosti, kako ti dejavniki vplivajo drug na drugega, kako sooblikujejo odzive in jih soustvarjajo, razlagajo t. i. interakcijski modeli psihosocialnega razvoja. V Sloveniji lahko elemente interakcionističnega modela prepoznamo že pri Bregantu (1987), ki pravi, da disocialnosti ne moremo obravnavati niti kot motnjo posameznika niti kot čisto socialno oblikovan odklon. Torej je motnja toliko individualna, kot je socialna, oboje skupaj pa velja za nedeljivo celoto.

Po njem (prav tam) socializacija otroka v mikrosocialnih pogojih ni oblikovana le z določeno osebnostno strukturo staršev, z njihovim medsebojnim odnosom in razumevanjem ter individualno psihodinamiko, temveč vedno odseva tudi stanje v širšem socialnem prostoru. Tako lahko neustrezni dejavniki, ki izhajajo iz širše okolice, še dodatno povečajo vzgojno neučinkovitost staršev in/ali vzgojiteljev. Podobno poudarjajo tudi Bečaj (1987), Mikuš Kos (1999), Vec (2009, 2011), da so v najzgodnejših letih življenja starši in družinski sistem tisti, ki imajo največjo težo pri oblikovanju vedenja, kasneje pa tudi druge osebe in drugi sistemi (vrtec, šola). Pri tem pa ne moremo izpuščati pomembnosti vloge posameznika (otroka, mladostnika), na katerega vplivi delujejo. Tako

je avtor (Vec, 2009) poskušal razložiti nastanek motečega vedenja s pomočjo modela SIVI, ki je osnovan na štirih temeljnih socialno-psiholoških ozadjih (skupina, individuuum, vodenje in institucija), ki lahko prispevajo k nastanku motečega vedenja.

Podobnosti lahko najdemo tudi pri nekaterih drugih, tujih avtorjih, ki bodisi to tematiko obravnavajo s sistemskega vidika (Farrington, 2005), govorijo o holističnem pristopu (Timmerman in Emmelkamp, 2005) ali govorijo o varovalnih in ogrožajočih dejavnikih v otrokovem razvoju (Coie, Miller-Johnson in Bagwell, 2000; v Christensen, Jaeger, Lorenz, Morton, Neuman idr., 2005). Prav slednji lahko prispevajo k blaženju ali pa k nastajanju in poglobljanju motečega vedenja. Mednje najpogosteje uvrščajo dejavnike, ki so v:

- posamezniku (dobre intelektualne sposobnosti, družabnost, strpnost, samoučinkovitost, samozaupanje, samospoštovanje, različne nadarjenosti, zaupanje),
- družini (dober odnos z vsaj enim od staršev, avtoritativno starševstvo, ki zajema toplino, strukturiranost, primerno visoka pričakovanja, družbenoekonomske ugodnosti, povezanost z razširjeno družinsko mrežo, ki zagotavlja podporo) in
- zunajdružinskem, širšem socialnem okolju (prosocialne vezi z odraslimi zunaj družine, povezanost z različnimi organizacijami, klubi, obiskovanje učinkovitih šol ...).

Kot vidimo, je temeljna značilnost interakcijskega modela prav v poudarjanju dejavne vloge otroka v odnosih in dogajanjih. Otroku namreč s svojimi prirojenimi, konstitucionalnimi ali drugače pridobljenimi značilnostmi aktivno sooblikuje izid interakcije med seboj in drugimi. Glede na interakcijski model torej ne moremo govoriti o odgovornosti, še manj o krivdi za nastanek določenega motečega vedenja, saj to vedno nastaja v soodvisnosti od različnih, medsebojno interakcijsko prepletenih dejavnikov. Prav zato smo v praksi pogosto tudi pred nemogočo nalogo, kadar poskušamo določiti pomembnost posameznega dejavnika za nastanek motečega vedenja (razen v primerih, ko gre za zelo eksplicitne in ekstremne oblike patologije in nefunkcionalnosti posameznega dejavnika).

Odgovornost za odpravljanje motečega vedenja

Naj poudarim: ne obstaja pristop, metoda, ki bi lahko moteče vedenje v instituciji, kot je šola (vrtec, dijaški dom ...), odpravil. Ne le zaradi razvojnih značilnosti otrok in mladostnikov; vedno, kadar imamo opravka s skupino ljudi, ki so dlje časa povezani v neko interakcijsko celoto, bo prihajalo do različnih oblik motečega vedenja. Do tega nujno prihaja že zaradi različnih interesov, ciljev, pričakovanj, želja, izkušenj, predstav o tem, kako naj skupina ali posamezniki v njej delujejo ipd. Še več: glede na skupinsko-dinamične zakonitosti razvoja vsaka skupina v svojem delovanju pride do faze, ko je

tovrstnega motečega vedenja, konfliktov, konfrontacij, borb ipd. več (t. i. faza konfliktov). Torej je to povsem običajno, in vodja (učitelj, vzgojitelj) bi se moral vprašati, kaj je z njegovim vodenjem skupine narobe, kadar ta faza ne nastopi. Seveda pa se ob tem postavlja (večno) vprašanje, kaj je tisto, kar je »običajno«, pričakovano moteče vedenje, ki odraža »normalno« delovanje skupine in njen običajni razvoj, in kaj je tisto, ob čemer je treba posredovati, intervenirati ... Enostavnega odgovora na to vprašanje ni, saj je odvisen od kulture šole, od specifične klime v posameznem razredu ali skupini, od osebnih mej, pričakovanj, zahtev, tolerantnosti, ki jih ima posamezen učitelj, od značilnosti učencev, ki so v določenem razredu, itd.

Nedvomno lahko rečemo, da so nosilci odgovornosti za odpravljanje nezaželenega motečega vedenja odrasli; doma starši, v šoli pa tisti, ki vodi dotično skupino – v razredu torej učitelj. Ena temeljnih značilnosti motečega vedenja je namreč, da v večini primerov ni moteče za tistega, ki tako vedenje izraža, temveč je moteče za samo socialno okolje, torej za tiste, ki se s takšnim vedenjem soočajo. Sami otroci in mladostniki, ki izvajajo vedenje, moteče za okolico, torej najpogosteje ne čutijo nobene želje po spremembi svojega vedenja, vsaj dokler se ne začnejo soočati s posledicami svojega vedenja, tj. z odzivi socialnega okolja (s strani vrstnikov je to odklanjanje, agresija, sovražna nastrojenost, privoščljivost ipd., s strani odraslih pa kazni, povračila, ki jih morajo izvajati, pa tudi agresija, maščevalnost ipd.) (Vec, 2013). S strani otrok, ki izvajajo moteče vedenje, ne kaže pričakovati pobude po spremembi. Pogosteje pobuda pride s strani vrstnikov, ki pa od odraslega pričakujejo hitre, učinkovite rešitve – pogosto tudi z drastičnimi ukrepi, kaznovanjem. Podobnih pritiskov so učitelji večkrat deležni s strani staršev vrstnikov motečega otroka.

V praksi opažamo, da učitelji takrat, kadar običajne metode pri odpravljanju motečega vedenja ne delujejo, odgovornost (predvsem zaradi občutkov nemoči in neučinkovitosti) preložijo na starše. Vendar so, kot je zgoraj prikazano, starši v nekaterih primerih morda res eden od pomembnejših dejavnikov, zaradi katerega se je takšno vedenje razvilo, kljub temu pa ne morejo biti nosilci odgovornosti za njegovo odpravo v šoli. Mimogrede, tovrstne odgovornosti tudi ne bi smeli podeliti varnostnikom (katerih funkcija je preprečevanje najhujših vidnih pojavov destrukcije), sicer se moteče vedenje na splošno, pa tudi nasilje, zgolj preseli iz varnostnikovega vidnega polja!

Težnja po »prelaganju« odgovornosti na druge (starše, varnostnike ...) torej po vsej verjetnosti izhaja iz občutka nemoči, ki se oplaja z različnimi napačnimi prepričanji oz. miti (moteče vedenje se da odpraviti z zdravorazumskim pristopom, mit enostavnosti vzrokov in pristopov, starši so »krivi« za pojav težavnega vedenja, moteče vedenje je nujno nekaj slabega, strožje kazni odvrčajo od problematičnega vedenja ali z ljubeznijo lahko spreobrnemo vedenjsko težavnega otroka), predvsem pa iz mita, da bo, če dobro, strokovno delamo, vedenjskih

težav manj (Vec, 2015). Slednji govori o tem, da strokovnjaki v šolskem prostoru (kot povsod tam, kjer delamo z drugimi ljudmi) prepogosto prevzemajo odgovornost za rezultate namesto za samo strokovnost svojega dela. T. i. rezultati (npr. odprava motečega vedenja) so namreč odvisni ne le od strokovnjakovega dela, temveč od cele vrste drugih dejavnikov (npr. od situacijskih in okoljskih dejavnikov, od značilnosti populacije in posameznikov, s katerimi strokovnjak dela, od socialnih in sistemskih značilnosti, v katere je posameznik vpleten, od njegove zgodovine itd.). Pogosto se namreč spregleda, da strokovnjak s svojim delom seveda vpliva na doseganje tovrstnih rezultatov, vendar je pri tem zgolj eden od dejavnikov vpliva – pa še ta navadno ni najpomembnejši (prav tam). Vse to pa strokovnjaka (učitelja, svetovalnega delavca) ne odvezuje odgovornosti, da naj stori vse, kar je v njegovi (strokovni) moči, da preprečuje in odpravlja moteče vedenje. Kot ga tudi ne odvezuje odgovornosti, da v primerih, ko ugotovi, da neko moteče vedenje presega njegovo strokovno usposobljenost, poišče ustrezno strokovno pomoč (znotraj ali zunaj šole).

Odgovornost za preventivno delovanje

Vse premalokrat se govori o odgovornosti strokovnih delavcev v šoli do preventivnega delovanja. Ko se moteče vedenje pojavi, so namreč možnosti delovanja najpogosteje omejene na ukvarjanje s posameznim primerom. Dejansko se v zvezi z motečim vedenjem lahko največ naredi, preden se tako težavno vedenje sploh pojavi (Vec, 2015). Kot pravita Hawken in Johnston (2007) v svoji »piramidi ukrepov«, bi morali v primarno preventivno dejavnost (poleg zaposlenih in okolja) zajeti vse otroke, v sekundarno preventivo 15 % vedenjsko rizičnih in v terciarno preventivo 5 % zgornjega dela piramide visoko rizičnih otrok. In tako bi morali načrtovati tudi investicijo ukvarjanja preventive z motečim vedenjem. Medtem ko naj učitelji ukvarjanje s hujšo problematiko nasilja raje prepustijo strokovnjakom, pa bi morali nekatere večine ravnanja ob motečem vedenju usvojiti prav vsi, kot bi vsi zaposleni na šoli morali usvojiti tudi večine preventivnega delovanja. Odgovornost za preventivno delovanje na šoli je po mojem mnenju namreč povsem v rokah vseh zaposlenih v šoli (torej ne le učiteljev!).

VIRI IN LITERATURA

- Amato, P. R. in Rivera, F. (1999). Paternal involvement and children's behavior problems. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 375–384.
- Bečaj, J. (1987). Problem uspešnosti pri obravnavanju čustvenih in vedenjskih težav na osnovni šoli. V M. Bregant (ur.), *Vedenjske motnje mladostnikov v sodobnem času (78–103)*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- Bregant, L. (1987). Disocialnost pri otrocih in mladostnikih. *Psihoterapija* 15, Ljubljana: Medicinska fakulteta.
- Caspe, M. S., Lopez, E. M. in Wolos, C. (2006). Family Involvement in Elementary School Children's Education. Harvard Family Research Project. Nu. 2. <http://www.hfrp.org/family-involvement/publications-resources/family-involvement-in-elementary-school-children-s-education> (dostopno 15. 6. 2008).
- Christensen, B., Jaeger, M., Lorenz, R., Morton, S., Neuman, L., Rieke, E., Simpson, B., Watkins, C. idr. (2005). Teaching Students with Severe Emotional and Behavioral Disorders: Best Practices Guide to Intervention. <http://schools.nyc.gov/NR/ronlyres/6AA00136-AE40-4976-947C-CF10EB3D5C20/0/InterventionGuide.pdf> (dostopno 1. 3. 2016).
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78, 233–249.
- Farrington, D. P. (2005). Childhood Origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy* 12: 177–190.
- Feldman, J. M., (1981). Beyond attribution theory – cognitive process in performance appraisal. V: *Journal of applied psychology*, 66/2 (str. 127–148). http://books.google.si/books?id=Nvz5Y8e1N84C&pg=PA60&dq=social+attribution&hl=en&sa=X&ei=_I1DVKe5L4r8ygOUm4DoBQ&ved=0CD0Q6AEwBg#v=onepage&q=social%20attribution&f=false (dostopno 14. 2. 2016).
- Gojkovič, M. (2010). Dejavnosti SVIZ-a pri preprečevanju nasilja v šolah. V M. Gojkovič in N. Privošnik (ur.), *Ničelna toleranca do nasilja nad zaposlenimi v javnih zavodih s področja vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture. Zbornik prispevkov in poročilo z mednarodnega strokovnega posveta (str. 98–105)*. Ljubljana: SVIZ – Sindikat vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., Sandler, H. M. (2007). Parents' Motivations for Involvement in Children's Education: An Empirical Test of a Theoretical Model of Parental Involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 532–544.
- Hawken, L. S. in Johnston, S. S. (2007). Preventing Severe Problem Behavior in Young Children: The Behavior Education Program. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 4 (3), 599–613.

- Hewstone, M. in Augustinos, M. (1998). Social attribution and social representations. V: U. Flick: The psychology of the Social. http://books.google.si/books?id=Nvz5Y8e1N84C&pg=PA60&dq=social+attribution&hl=en&sa=X&ei=_11DVKe5L4r8ygOUm4DoBQ&ved=0CD0Q6AEwBg#v=onepage&q=social%20attribution&f=false (dostopno 14. 2. 2016).
- Lešnik, V. in Marjanovič Umek, L. (2005). Kakovost predšolske vzgoje v vrtcu in socialna kompetentnost otrok. *Psihološka obzorja*, 14 (4), 107–128. http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2005_4/lesnik.pdf (dostopno 1. 3. 2016).
- Lešnik Mugnaioni D., Koren, A., Logaj, V. in Brejc, M. (2009). Nasilje v šolah: konceptualizacija, prepoznavanje in modeli preprečevanja in obvladovanja. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Marshall, N. L., Noonan, A. E., McCartney, K., Marx, F. in Keefe, N. (2001). It takes an urban village: Parenting networks of urban families. *Journal of Family Issues*, 22 (2), 163–182.
- Mikuš Kos, A. (1999). Od individualnih razlik do psihosocialnih težav ali motenj – družbena perspektiva. V A. Mikuš Kos (ur.), *Različnim otrokom enake možnosti* (str. 23–67). Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- Morrison, E. F., Rimm-Kauffman, S., Pianta, R. C. (2003). A longitudinal study of mother–child interactions at school entry and social and academic outcomes in middle school. *Journal of School Psychology*, 41 (3), 185–200.
- Newman, L. (2005). Parents' Satisfaction with Their Children's Schooling. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2b/c2/20.pdf (dostopno 2. 7. 2008).
- Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Stright, A. D., Neitzel, C., Sears, K. G. & Hoke-Sinex, L. (2001). Instruction begins in the home: Relations between parental instruction and children's self-regulation in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 93, 456–466.
- Thomas, W. I. (1928). *The Child in America: Behavior Problems and Programs*. New York: Alfred A. Knopf. http://spartan.ac.brocku.ca/~lward/Thomas/Thomas_1928_13.html (dostopno 14. 2. 2006).
- Timmerman, I. G. H., Emmelkamp, P. M. G. (2005). An Integrated Cognitive–Behavioural Approach to the Aetiology and Treatment of Violence. *Clinical Psychology and Psychotherapy*. Vol. 12, 167–176.
- Vec, T. (2009). Psihološka ozadja motečega vedenja v otroštvu in mladostništvu. *Šolsko svetovalno delo*, 13 (1–2), str. 22–29.
- Vec, T. (2011). Moteče vedenje: Ozadja in osnovni dejavniki, ki nanj vplivajo. *Socialna pedagogika*, 15 (02), 125–152.
- Vec, T. (2013). Nastanek in razvoj čustvenih, vedenjskih ter socialnih motenj in oblike pomoči. *Kaljenje, bilten skupnosti CSD Slovenije*, št. 12, 32–47.
- Vec, T. (2015). Napačna prepričanja in miti o vedenjskih težavah. *Zbornik strokovnega simpozija ob 60-letnici Svetovalnega centra: 60 let podpore pri vzgoji, učenju in odraščanju*, str. 240–248.
- Walsh, D. (2004). *Why Do They Act that Way?: A Survival Guide to the Adolescent Brain for You and Your Teen*. New York: Free Press.