

UNIVERZA V LJUBLJANI

PEDAGOŠKA FAKULTETA

Specialna in rehabilitacijska pedagogika, posebne razvojne in učne težave

Nina Dobrovič

VPLIV PRISOTNOSTI PSA NA MOTIVACIJO PRI SPLOŠNI POUČENOSTI V
POSEBNEM PROGRAMU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Magistrsko delo

Ljubljana, 2020

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

Specialna in rehabilitacijska pedagogika, posebne razvojne in učne težave

Nina Dobrovič

VPLIV PRISOTNOSTI PSA NA MOTIVACIJO PRI SPLOŠNI POUČENOSTI V
POSEBNEM PROGRAMU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

INFLUENCE OF A DOG'S PRESENCE ON GENERAL EDUCATION MOTIVATION
IN A SPECIAL EDUCATION PROGRAMME

Magistrsko delo

Mentorica: doc. dr. Erna Žgur

Ljubljana, 2020

IZJAVA O AVTORSTVU

Magistrsko delo z naslovom Vpliv prisotnosti psa na motivacijo pri splošni poučenosti v posebnem programu vzgoje in izobraževanja (angl. Influence of a dog's presence on general education motivation in a special education programme) je rezultat lastnega raziskovalnega dela avtorice Nine Dobrovič.

ZAHVALA

Svoji mentorici doc. dr. Erni Žgur se iskreno zahvaljujem za pomoč, strokovno vodenje, hitro odzivnost in podporo, ki sem jo dobivala od prvega dne pisanja dela.

Zahvaljujem se Osnovni šoli Miroslava Vilharja Postojna in specialni in rehabilitacijski pedagoginji Poloni Pavšič Lapajne, ki mi je omogočila opravljanje raziskovalnega dela in me v svoj razred sprejela odprtih rok.

Zahvala gre tudi Društvu Tačke pomagačke in njenima terapevtskima paroma Barbari in psički Lori ter Petri in psički Eli, ki so z veliko prilagodljivostjo sodelovale pri učnih urah splošne poučenosti in tako omogočile izpeljavo mojega raziskovanja.

Posebno pa se zahvaljujem še svojim najdražjim, družini, prijateljem in prijateljicam, ki so mi tekom doseganja mojega cilja vedno stali ob strani, me poslušali, spodbujali in mi svetovali.

POVZETEK

Žival in človek sta povezana že od prazgodovine. Med njima se vzpostavljajo najrazličnejši odnosi, na katere vpliva tudi to, kakšno vlogo ima za človeka žival. Ta je lahko med drugim tudi terapevtska, ki se vedno bolj uveljavlja v vzgojno-izobraževalni, socialni in medicinski stroki. Terapije in aktivnosti s pomočjo živali so namenjene izboljšanju stanja človekovega izbranega področja oz. splošne življenjske kakovosti. V tovrstnih dejavnostih strokovnjaki sodelujejo z različnimi živalmi, pogosto pa so za to vlogo usposobljeni psi. Njihova vključenost kaže na vsesplošne prijetne učinke na človeka, med drugim tudi na razpoloženje in kognitivne procese, ki se vzpostavljajo pri šolskem delu.

Magistrsko delo je osredotočeno na raziskovanje vpliva psa na motivacijo za šolsko delo pri predmetu splošne poučenosti pri otroku z zmerno motnjo v duševnem razvoju. V teoretičnem delu je opredeljena skupina oseb z motnjami v duševnem razvoju, predstavljeno je izobraževanje v povezavi s predmetom splošna poučenost ter osnovni pojmi, ki se pojavljajo na področjih motivacije in pozornosti, ki sta bili ključni del opazovanj empiričnega dela. Na kratko je opisana zgodovina odnosa človeka z živaljo ter zgodovina terapevtske vloge živali, podrobneje pa so predstavljene ugotovitve dotedanjih raziskav aktivnosti in terapij s pomočjo psa, tudi v populaciji oseb z motnjami v duševnem razvoju.

Raziskava temelji na vprašanju, ali je psa smiselno vključiti v učne dejavnosti splošne poučenosti za povečanje posameznikove motivacije in zmanjšanje odkrenljivosti v pozornosti. S tem namenom je bilo opravljenih 20 opazovanj učenca med poukom splošne poučenosti. Od tega je bilo 10 opazovanj izvedenih, ko je učiteljica sodelovala z vodnico in terapevtsko psico iz društva Tačke pomagačke. Par je bil aktivno vključen v učne dejavnosti z vnaprej določenimi cilji. Učenčevo delovanje je bilo spremljano s kontrolnimi listami vedenja. Dobljeni rezultati so bili kvalitativno in statistično obdelani, podatki pa so predstavljeni opisno in v obliki tabel. Rezultati kažejo razlike v motivaciji in pozornosti pri učnih urah z odsotnostjo in prisotnostjo psa. Ugotovljeno je bilo, da je bila motivacija povprečno večja in pozornost redkeje odkrenljiva, ko je bil v učne dejavnosti vključen pes. Med drugim je bilo opaženo, da je bilo pri otroku prisotnih več prijetnih čustev.

Rezultati kažejo na smiselnost vključevanja psa v pouk splošne poučenosti za povečanje motivacije ter zmanjšanje odkrenljivosti pozornosti pri otroku z motnjo v duševnem razvoju, obenem pa spodbujajo k nadaljnjemu raziskovanju področja, predvsem na večjem vzorcu in skozi daljše časovno obdobje.

Ključne besede: posebni program vzgoje in izobraževanja, splošna poučenost, motivacija, terapija s pomočjo psa

ABSTRACT

Animals and humans have had a special bond since prehistoric times. They form various relationships, which are also influenced by the role that an animal has for humans. This role may be, among others, therapeutic, which is increasingly being established in the educational, social and medical fields. Animal therapy and activities are designed to improve the condition of a person's specific area or overall quality of life. In this type of activities, experts work with a variety of animals, and dogs are often trained to be in this role. Their involvement shows overall pleasant effects on humans, including mood and cognitive processes that are occurring when doing school work.

The master's thesis focuses on exploring the influence of a dog's presence on the motivation for school work in general education in special education programme. The theoretical part presents features of people with intellectual disabilities, their education, school subject general education and basic concepts from the field of motivation and attention, which were a key part of observations of the empirical part. The history of the human-animal relationship and the history of the therapeutic role of animals are briefly described. The findings of previous studies of dog-assisted activities and therapies in different populations are presented in more detail.

The research is based on whether it is reasonable for a therapeutic dog to be involved in general education's learning activities to increase the individual's motivation and decrease their problems with maintaining focal attention. For this purpose 20 observations of one pupil with moderate intellectual disability were made during general education lessons. Of these, 10 observations were made when the teacher collaborated with the therapy dog and its guide from the Slovenian Society for Dog Assisted Therapy called Tačke pomagačke. The therapeutic couple was actively involved in learning activities with predefined goals. The pupil's performance was monitored through behavior checklists. The obtained results were qualitatively and statistically processed, which is presented in descriptive and tabular form. The results show differences in motivation and attention in the lessons with absence and presence of the dog. It was found that on average the motivation was greater and the attention less frequently poor maintained when the therapeutic dog was involved in the learning activities. It was also noted that several pleasant emotions were present when the dog was in the classroom.

The results show that involving a therapeutic dog in school lessons to increase motivation and reduce poor maintenance of attention of a child with intellectual disability is effective. The results also encourage further exploration of the field, especially on a larger sample and over a longer period of time.

Key words: special education programme, general education, motivation, dog-assisted therapy

KAZALO VSEBINE

1	UVOD.....	1
2	TEORETIČNI DEL.....	3
2.1	Motnje v duševnem razvoju.....	3
2.1.1	Zmerna motnja v duševnem razvoju.....	4
2.2	Vzgoja in izobraževanje otrok z motnjami v duševnem razvoju	4
2.2.1	Posebni program vzgoje in izobraževanja	5
2.2.1.1	Splošna poučenost.....	7
2.3	Motivacija	9
2.3.1	Notranja in zunanja motivacija.....	11
2.3.2	Povezava motivacije s čustvi in kognicijo	14
2.3.3	Spodbude.....	14
2.3.4	Motivacija pri učencih	15
2.3.4.1	Motivacija pri učencih z motnjami v duševnem razvoju.....	17
2.3.5	Kako motivirati učence	19
2.4	Pozornost.....	21
2.4.1	Pozornost pri otrocih z motnjami v duševnem razvoju	23
2.5	Terapija in aktivnosti s pomočjo živali.....	23
2.5.1	Zgodovina odnosa človek-žival	23
2.5.1.1	Zgodovina terapevtske vloge živali.....	25
2.5.2	Opredelitev pojmov terapije in aktivnosti s pomočjo živali	27
2.5.3	Društva in organizacije za terapijo s pomočjo živali	29
2.5.3.1	Tačke pomagačke.....	29
2.5.4	Izbor živali	30
2.5.4.1	Pes kot ena izmed možnih izbir.....	31
2.5.5	Sodobne raziskave vpliva psa in terapij s pomočjo psa	33
2.5.6	Vpliv živali na otroke in njihov razvoj	35
2.5.7	Vpliv in pomoč psa pri osebah s posebnimi potrebami	38
2.5.7.1	Vpliv in pomoč psa pri otrocih z motnjami v duševnem razvoju	39
2.5.8	Prednosti in slabosti TSŽ in ASŽ.....	40
3	EMPIRIČNI DEL.....	42
3.1	Opredelitev problema	42
3.2	Cilji raziskave	42
3.3	Raziskovalna vprašanja	42
3.4	Metodologija.....	43
3.5	Merski instrumentarij	44
3.6	Vzorec.....	45
3.6.1	Opis otroka po šolskih področjih.....	45

3.7	Opis postopka zbiranja podatkov.....	47
3.8	Postopki obdelave podatkov.....	48
3.9	Rezultati	48
3.9.1	Splošni rezultati.....	48
3.9.2	Tedenski rezultati	54
3.10	Razprava.....	74
3.10.1	Prvo raziskovalno vprašanje.....	74
3.10.2	Drugo raziskovalno vprašanje	75
3.10.3	Tretje raziskovalno vprašanje.....	77
3.10.4	Četrto raziskovalno vprašanje	77
3.10.5	Peto raziskovalno vprašanje.....	77
3.10.6	Šesto raziskovalno vprašanje.....	78
3.10.7	Povzetek ključnih ugotovitev	78
4	SKLEP	80
5	VIRI IN LITERATURA.....	83
6	PRILOGE	89
6.1	KONTROLNA LISTA VEDENJA.....	89

KAZALO TABEL

Tabela 1:	Kontinuum samoodločanja pri regulaciji vedenja (Ryan in Deci, 2000)	13
Tabela 2:	Ravni motivacijskega procesa (Kobal Grum in Musek, 2009)	14
Tabela 3:	Število prisotnih znakov motiviranega in nemotiviranega vedenja v 10 tednih.....	49
Tabela 4:	Opisna statistika znakov motiviranega vedenja.....	50
Tabela 5:	Opisna statistika znakov nemotiviranega vedenja.....	51
Tabela 6:	Wilcoxonov test za znake motiviranega vedenja posameznih tednov	52
Tabela 7:	Wilcoxonov test za znake nemotiviranega vedenja posameznih tednov	52
Tabela 8:	Wilcoxonov test za znake motiviranosti in nemotiviranosti vseh tednov	53
Tabela 9:	Prvi teden: motivacija, pozornost in počutje	55
Tabela 10:	Drugi teden: motivacija, pozornost in počutje.....	57
Tabela 11:	Tretji teden: motivacija, pozornost in počutje	59
Tabela 12:	Četrti teden: motivacija, pozornost in počutje.....	61
Tabela 13:	Peti teden: motivacija, pozornost in počutje	63
Tabela 14:	Šesti teden: motivacija, pozornost in počutje	65
Tabela 15:	Sedmi teden: motivacija, pozornost in počutje	67
Tabela 16:	Osmi teden: motivacija, pozornost in počutje	69
Tabela 17:	Deveti teden: motivacija, pozornost in počutje	71
Tabela 18:	Deseti teden: motivacija, pozornost in počutje	73

1 UVOD

Otroci z motnjami v duševnem razvoju se zaradi lažje prilagoditve organizacije in oblik vzgojno-izobraževalnega dela njihovim potrebam šolajo v prilagojenih programih vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom ter v posebnih programih vzgoje in izobraževanja (Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, 2020).

V slednjih imajo prilagojen tudi predmetnik, v sklopu katerega so predmeti zastavljeni tako, da jih učijo znanja in spretnosti za čim bolj samostojno življenje in delo (Gruberšič, 2014). Čeprav so standardi znižani in predmeti prilagojeni, imajo lahko ti otroci težave z motivacijo in pozornostjo.

Magistrsko delo bo raziskovalo vpliv terapevtskega psa na motivacijo za šolsko delo in pozornost pri predmetu splošne poučenosti pri otroku z zmerno motnjo v duševnem razvoju. Človek in žival sta povezana že od nekdaj. Danes je živalska vloga tudi terapevtska, v sklopu katere živali obiskujejo različne institucije, kjer izboljšujejo kakovost življenja posameznika nasploh ali pa je njihova vključenost ciljno usmerjena v izboljšanje specifičnega področja osebe (Marinšek in Tušak, 2007).

V teoretičnem delu je opisana populacija oseb z motnjami v duševnem razvoju in predstavljene so osnovne značilnosti posebnega programa vzgoje in izobraževanja ter predmet splošne poučenosti. Glede na to, da je v empiričnem delu raziskovana motivacija, je posebno poglavje namenjeno tudi tej temi, predstavljene pa so tudi elementi pozornosti. Pred empiričnim delom je podrobneje opisana zgodovina aktivnosti in terapije s pomočjo živali ter opredeljeno njeno delovanje v sodobnem času. Pri tem je njen vpliv povezan tudi s populacijo učencev z motnjami v duševnem razvoju.

Z empiričnim smo ugotavljali, ali lahko pes vpliva na povečanje motivacije in zmanjšanje odkrenljivosti pozornosti pri otroku, ki ima sicer težave z motiviranostjo. Za to raziskavo je bilo vzpostavljeno sodelovanje z društvom Tačke pomagačke, ki izvaja aktivnosti in terapije s pomočjo psov, ter specialno pedagoginjo, razredničarko razreda 1. stopnje posebnega programa vzgoje in izobraževanja.

Izvedenih je bilo 20 opazovanj učenca med učnimi urami splošne poučenosti. Deset opazovanj je bilo opravljenih brez prisotnosti terapevtskega para in deset jih je bilo opravljenih z njuno prisotnostjo. Znaki motiviranega in nemotiviranega vedenja so bili spremljani s kontrolno listo z 22 postavkami vedenja, v sklopu katerih je bilo določeno, ali je bil znak prisoten, kako pogosto se je pojavil in pri nekaterih postavkah tudi koliko časa je trajal. Med opazovanjem je bilo posebej zabeleženo, katera je bila najpogostejše prisotna potreba v povezavi z motiviranim vedenjem, katere sestavine notranje in zunanje motivacije so se pojavile, učenčevo počutje ter druge morebitne posebnosti vedenja.

Temu je sledila statistična in kvalitativna obdelava podatkov, kar je podrobneje predstavljeno v poglavjih Rezultati in Razprava. Na koncu so vse ugotovitve strnjene v Sklepu magistrskega dela.

Želim si, da bi rezultati in ugotovitve o vključenosti terapevtskega psa prispevali k večjemu uvidu strokovnega kadra in tudi širše javnosti, da lahko živali sodelujejo pri učnih dejavnostih. Imajo veliko prijetnih učinkov na učence, tudi na tiste z motnjami v duševnem razvoju. Številni strokovnjaki namreč še vedno ne verjamejo v pozitiven vpliv terapevtskih živali oz. psov na posameznika ali skupino, še posebej, če s to obliko aktivnosti ali terapij nimajo neposrednih izkušenj (Marinšek in Tušak, 2007; Smolkovič, 2014).

Zato si med drugim želim, da bi moje delo spodbudilo vzgojno-izobraževalne institucije k temu, da bodo še pogostejše sodelovale z organizacijami, ki se ukvarjajo s terapijo in aktivnostmi s pomočjo živali, saj bo to vplivalo na spremembo mnenja zaposlenih v šolstvu. Z njihovim pozitivnejšim pogledom bo vključenost živali vse večja, zato se bodo učenci telesno in duševno bolje počutili, bolj bodo motivirani, njihova pozornost bo bolj usmerjena. V takem stanju bodo zaradi sistematične strokovne pomoči lažje in hitreje napredovali, saj bo v sklopu nje vključena tudi skrb za telesno, čustveno, duševno in socialno rast na podlagi individualnih posebnih potreb. Za to pa si prizadevajo vzgojno-izobraževalni programi, med drugim tudi posebni program vzgoje in izobraževanja, ki vključuje učence z motnjami v duševnem razvoju (Gruberšič, 2014).

2 TEORETIČNI DEL

2.1 Motnje v duševnem razvoju

Med skupine oseb s posebnimi potrebami je uvrščena tudi populacija otrok in odraslih z motnjami v duševnem razvoju. Motnje v duševnem razvoju so definirane kot nevrolško pogojene motnje v razvoju, ki se pojavijo pred 18. letom starosti in so prepoznane v obliki pomembno znižanih intelektualnih sposobnosti in odstopanjih v prilagoditvenih spretnostih. Pomembno znižan splošni intelektualni nivo vključuje nižje sposobnosti učenja, sklepanja in reševanja problemskih situacij ter nižje sposobnosti abstraktnega mišljenja in presojanja. Splošne intelektualne sposobnosti morajo biti opredeljene vsaj z enim od standardiziranih, individualno apliciranih testov – dosežek na testu pri otrocih z motnjo v duševnem razvoju odstopa za več kot dva standardna odklona od povprečja. Kako razvite so prilagoditvene spretnosti, je opredeljeno glede na otrokovo kronološko starost ter s pomembnim odstopanjem na vsaj dveh od treh področij prilagoditvenih funkcij, med katere spadajo socialno, konceptualno in praktično področje. Uspešnost funkcioniranja teh spretnosti je odvisna od tega, kakšne so splošne intelektualne sposobnosti. Tovrstne spretnosti so preverjane s klinično evalvacijo in z individualizirano apliciranimi psihometričnimi testi (Marinč, Burnik, Vališer, Barborič, Potočnik Dajčman in Dretnik, 2015).

Konceptualne funkcije se nanašajo na jezik in pismenost, poznavanje denarnih, časovnih in številskih konceptov ter samonadzor. Med socialne funkcije so vključene interpersonalne veščine, socialna odgovornost, samospoštovanje, pazljivost, reševanje socialnih problemov, sposobnost sledenja oz. upoštevanja navodil in zakonov ter izogibanje temu, da bi bil žrtev. Pod praktične spretnosti pa sodijo dnevne življenjske aktivnosti (osebna nega), poklicne veščine, zdravstvena varnost, znajti se v transportu oz. potovanju, poznavanje urnikov/rutin, varnost, uporaba denarja in telefona (Definition of Intellectual disability, 2019).

Poleg motnje v duševnem razvoju se lahko pojavijo tudi drugi primanjkljaji. Pogosto se pojavljajo nekatere duševne bolezni, nevrorazvojna, zdravstvena in fizična stanja, vključno s cerebralno paralizo, epilepsijo, ADHD, motnjo avtističnega spektra in depresijo ter anksioznimi motnjami. Prepoznavanje in diagnosticiranje pridruženih motenj je lahko izziv, zato sta natančni diagnoza in zdravljenje pomembni za zdravo in izpolnjujoče življenje vsakega posameznika (What is Intellectual Disability, 2020).

Stopnja motnje je definirana na podlagi skupnega IQ rezultata in prilagoditvenih funkcij. Glede na stopnjo motnje v duševnem razvoju razlikujemo otroke z lažjo, zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju (Marinč, Burnik, Vališer, Barborič, Potočnik Dajčman in Dretnik, 2015).

Za študijo primera magistrskega dela je bil izbran učenec z zmerno motnjo v duševnem razvoju, zato bo v nadaljevanju vsebina osredotočena predvsem na značilnosti slednje populacije in posebnosti njenega izobraževanja.

2.1.1 Zmerna motnja v duševnem razvoju

Sposobnosti otrok z zmerno motnjo v duševnem razvoju so različno razvite. Usvojijo lahko osnove branja, pisanja in računanja, vendar so običajno na drugih področjih (npr. gibalno, likovno, glasbeno) uspešnejši. Za lažje učenje in učinkovitejše poučevanje potrebujejo prilagoditve in konkretna ponazorila. Zmožni so sporočati svoje potrebe in želje, pri tem pa si morajo nekateri pomagati s podporno ali nadomestno komunikacijo. Za vključitev v socialno okolje potrebujejo posebno podporo. Opravljajo lahko enostavna opravila, običajno pa potrebujejo tudi dodatno podporo in različen nivo pomoči (Marinč, Burnik, Vališer, Barborič, Potočnik Dajčman in Dretnik, 2015).

Pri zmerni motnji je vrednost inteligenčnega kvocienta med približno 35 in 49, mentalna starost pa je pri tej skupini odraslih nižja kot pri odraslih značilnega razvoja, in sicer od 6 do največ 9 let (MKB-10, 2005).

Avtorja Jacobson in Mulick (2000, v Jurišić, 2020a) opisujeta prilagojeno vedenje oseb z zmernimi motnjami v duševnem razvoju po določenih starostih, avtorica B. D. Jurišić pa za boljše razumevanje funkcioniranja po treh različnih starostih (4, 10 in 16 let) povzema nekatere od značilnosti adaptivnega vedenja, ki jih prej omenjena avtorja nanizata v svoji literaturi.

Otrok naj bi pri 4 letih lahko tekel, si slekel majico, pojedel celoten obrok in zelo malo polil, prenehal z dejavnostjo, ko mu je rečeno »ne« ali »stop«, ter naj bi razumel število 1. Pri 10 letih naj bi se lahko po kopanju obrisal, pri jedi uporabljal pribor, se izražal v stavkih, ki so razumljivi neznani osebi, pometal, pobral papirčke, izpraznil koš za smeti in preštel elemente do 5 (če mu je naročeno, da poda 3, 5, 2 predmeta). Pri 16 letih naj bi zmoget: razumljivo povedati svoj naslov in rojstni datum, samostojno prečkati cesto brez semaforja, poimenovati črke abecede, si umiti lase, jih obrisati in jih osušiti s sušilnikom (prav tam).

2.2 Vzgoja in izobraževanje otrok z motnjami v duševnem razvoju

Temeljna vrednota vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami je posamezni otrok oz. mladostnik s svojim razvojem. Če posameznik to potrebuje, se mu mora prilagajati organizacijo in oblike vzgojno-izobraževalnega dela, dodatne oblike pomoči pa so mu zagotovljene na podlagi odločbe o usmeritvi, kjer so zajete tudi njegove posebnosti. Otrokom in mladostnikom mora biti zagotovljeno, da dosežejo cilje in standarde znanja, poleg tega pa tudi to, da razvijejo svoje potenciale. Vzgoja in izobraževanje se večini otrok s posebnimi potrebami omogoča v rednih vrtcih,

osnovnih in srednjih šolah, kjer jim je prilagojena organizacija, način izvajanja programov in kjer jim je nudena dodatna strokovna pomoč. Otroci in mladostniki z motnjami v duševnem razvoju pa potrebujejo več prilagoditev in pomoči, zato so vključeni v vzgojo in izobraževanje razvojnih oddelkov vrtca, osnovnih šol s prilagojenim izvajanjem in zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami (Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, 2020).

Vzgojno-izobraževalni programi, oblikovani za otroke ali mladostnike z motnjami v duševnem razvoju, so naslednji:

- prilagojen program za predšolske otroke,
- prilagojen program vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom
- in poseben program vzgoje in izobraževanja za otroke z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011).

2.2.1 Posebni program vzgoje in izobraževanja

Učenci z zmerno, težjo oz. težko motnjo v duševnem razvoju potrebujejo celo življenje različne stopnje pomoči in podpore, saj so njihove motnje vseživljenjski pojav. Ker imajo učenci z zmerno, težjo ali težko motnjo v duševnem razvoju znižane intelektualne sposobnosti, imajo težave s samostojnostjo. Posebni vzgojno-izobraževalni programi jim omogočajo, da razvijejo stopnjo samostojnosti in neodvisnosti do mere, ki jo zmorejo doseči. Predno je bila današnja pedagoška praksa uveljavljena, so veljale opredelitve, ki so opisovale, česa ti učenci ne zmorejo, danes pa se osredotočajo na to, kaj zmorejo. Sistematičen pedagoški proces je v zadnjih petdesetih letih spremenil te definicije, saj učenci z motnjami v duševnem razvoju dosegajo take razvojne možnosti, pri katerih je težko vnaprej natančno določiti, do katerega nivoja se bodo razvili njihovi potenciali. Posebni program vzgoje in izobraževanja je specialno pedagoško-andragoški proces. Populacija zaradi posebnosti potrebuje veliko spodbud za svoj osebni razvoj še po 18. letu starosti. Pri učenju se pri njih kažejo znižane intelektualne sposobnosti, znižana motivacija, pomanjkanje samoaktivnosti, manjša potreba po samopotrjevanju in slabša intencionalna usmerjenost. Šolanje mora zaradi teh posebnosti, ki upočasnijo razvoj, potekati drugače. Posebni program se ravna na podlagi ciljev in načel sistemskih in vsebinskih sprememb na področju izobraževanja otrok s posebnimi potrebami ter posebnosti učencev z motnjo v duševnem razvoju. Posebni program se zato deli na več delov:

- obvezni del, ki traja 9 let in vključuje tri stopnje (prvo, drugo in tretjo),
- nadaljevalni del, ki traja 3 leta in vključuje četrto stopnjo,
- nadaljevalni del, ki traja 8 let – raven Učenje za življenje in delo, ki vključuje peto in šesto stopnjo (Gruberšič, 2014).

Oddelki posebnega programa so lahko organizacijsko nameščeni v istih stavbah kot redne osnovne šole, osnovne šole s prilagojenim programom ali v posebnih zavodih (Jurišič, 2020b).

Izvajani so tako lahko znotraj ti. socialno-varstvenih zavodov oz. centrov za usposabljanje. Ko so učenci usmerjeni in hkrati nameščeni v zavod, so obenem vključeni v vzgojni (socializacijsko-namestitveni) program (Gruberšič, 2014). Otroci z zmerno motnjo v duševnem razvoju so vključeni v posebni program vzgoje in izobraževanja, ki je izvajan v oddelkih vzgoje in izobraževanja. V takem razredu je manjše število otrok. Na prvi stopnji izobraževanja, kjer so mlajše starosti, ima oddelek specialnega pedagoga in varuha negovalca, kasneje pa običajno le specialnega pedagoga. Vsak učenec ima svoj individualiziran program, s katerim mu je omogočeno lažje doseganje ciljev, ker so prilagojeni njegovim sposobnostim, zmožnostim učenja in posebnim potrebam. Deležni so tudi druge strokovne pomoči, in sicer logopedске, fizio terapevtske, psihološke in druge, ki je navadno del strokovnega tima, ki izvaja posebni program (prav tam)

Načela in cilji programov do 18. leta zajemajo različna področja. Med načela so uvrščena naslednja:

- čim zgodnejša ter kontinuirana vključenost v izobraževanje, z zagotovljeno sistematično strokovno pomočjo,
- zagotovilo enakih možnosti z upoštevanjem različnosti (prilagoditve vsebin, oblik in metod dela, zagotovilo možnosti vstopa v izobraževalni sistem in udeležbo v njem),
- interdisciplinarnost in timsko delo v sklopu strokovne pomoči na več področjih,
- individualizacija vzgojno-izobraževalnih programov,
- aktivnost v procesu izobraževanja,
- celovitost vzgojno-izobraževalnega dela, ki zagotavlja skrb za uravnoteženo telesno, čustveno, duševno in socialno rast na podlagi posebnih potreb vsakega učenca,
- sodelovanje učencev – potrebno je razvijati metode, ki usposobijo učence za sodelovanje v odločanju, načrtovanju svojega šolskega dela in kasneje v življenju ter
- razvoj kulture inkluzije (Gruberšič, 2014).

Med cilji so naslednji:

- spodbujati razvoj učenca na zaznavnem, gibalnem, čustvenem, miselnem, govornem in socialnem področju (zaznavanje in opazovanje, gibalne spretnosti, orientacija v prostoru, emocionalne in socialne spretnosti, igralne in delovne spretnosti, bazalna komunikacija, nadomestne oblike komunikacije, govorne sposobnosti in navajanje na komunikacijo z okoljem, razumevanje, spoznavanje lastnosti predmetov, pojavov, odnosov, količinski pojmi in računske operacije, socialno sprejemljive oblike vedenja ter vključevanje v okolje, razvoj pozitivnih osebnostnih lastnosti, pozitivne podobe o sebi in preprečevanje neprimernih oblik vedenja),
- navajati na skrb za zdravje in samostojno življenje (higienske navade, samostojno hranjenje, oblačenje in obuvanje, osebna urejenost, skrb za zdravje in varnost),
- pridobivati osnovna znanja in spretnosti (področje spoznavanja okolja, branje, pisanje, matematika, gibanje, občutek za ritem, slušno zaznavanje, igranje

inštrumentov, koordinacija gibov in ročne spretnosti, likovno izražanje, domača opravila, vrtnarjenje, skrb za živali, proizvodno delo, natančnost in vztrajnost pri delu) in

- navajati na čim bolj aktivno in samostojno vključevanje v okolje (načrtovanje vsakodnevnega življenja, odločanje, samozagovornišvo, kritičnost in samokritičnost) (prav tam).

Sicer pa lahko otroci z zmerno motnjo v duševnem razvoju obiskujejo tudi prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom, če je to posebej opredeljeno v odločbi. To je izvedljivo, ko zmorejo dosegati minimalne cilje tega programa pri vseh predmetih. Redki otroci z zmerno motnjo so sposobni nekaj časa slediti temu programu, s prehajanjem v višje razrede pa se pogosto pokaže to, da potrebujejo posebni program, ker postane vsebina za njihove zmožnosti prezahtevna (Jurišić, 2020b)

2.2.1.1 Splošna poučenost

Predmetnik posebnega programa vzgoje in izobraževanja na prvih treh stopnjah sestavljajo glasbena vzgoja, gibanje in športna vzgoja, likovna vzgoja, delovna vzgoja, razvijanje samostojnosti in splošna poučenost. Na prvi stopnji mora izvajalec programa oz. učitelj pri vseh predmetih imeti znanja s področja visokošolskega izobraževanja specialne in rehabilitacijske pedagogike ali defektologije po starem izobraževalnem programu. Ta lahko poučuje tudi vse ostale predmete na višjih stopnjah. Od vključno 2. stopnje naprej so lahko izvajalci programa tudi iz drugih visokošolskih izobraževalnih programov, vsi pa morajo imeti tudi specialno-pedagoška znanja. Pri glasbeni vzgoji je to lahko nekdo z znanjem s področja visokošolskega izobraževanja glasbene pedagogike, pri športu nekdo z znanjem s področja visokošolskega izobraževanja športne vzgoje, pri likovni vzgoji nekdo z znanjem s področja visokošolskega izobraževanja znanja likovne pedagogike, slikarstva ali kiparstva in pri delovni vzgoji nekdo z znanjem s področja visokošolskega izobraževanja tehnike ali tehnične vzgoje (Gruberšič, 2014).

Splošna poučenost je predmet, ki ima v posebnem programu vzgoje in izobraževanja vlogo, da vključuje vsebine, postopke in procese, preko katerih učenci spoznavajo sebe in svet. Predmet zajema različna področja, tako naravoslovna kot družboslovna, med drugim pa vključuje tudi elemente socialnega učenja. S pomočjo sodobnih metod, materialov in pripomočkov so razvijane sposobnosti učencev za aktivno vključevanje in socialno prilagajanje v okolju. Učenec preko vsebin spoznava sebe, domače okolje, osebe, živali, rastline, predmete in pojave v najbližjem okolju, orientacijo v času in prostoru, letne čase, promet in prometna sredstva, praznike, skrb za lastno varnost in zdravje, odnos do okolja in narave in širšo okolico, pri čemer je glavni cilj ta, da postane v življenju toliko samostojen, kolikor zmore. Ob opazovanju svoje okolice in ukvarjanju z živimi bitji, predmeti in snovmi razvija čut za naravo, pridobiva znanje o lastnosti snovi

in teles ter razvija pozitiven odnos do oseb, okolja in narave. Učenec z usvajanjem vseh teh znanj pridobiva in razvija tudi socialne spretnosti (Gruberšič idr., 2004)

Ravno zaradi teh ciljev predmeta je lahko tudi (terapevtski) pes del učnega procesa, saj se učenec z njim uči ravnanja z živim bitjem ter se uči skrbeti zanj, kar lahko prenese tudi na znanje za medčloveške odnose. Med drugim je lahko pes tudi sredstvo pri pridobivanju novega znanja, ki ni neposredno povezana z njim (npr. matematične teme, učenje pisanja ipd.)

Področje splošne poučenosti je obširno in se deli na tri glavna podpodročja: spoznavanje okolja, jezik – razumevanje in sporazumevanje ter matematiko. Vsako izmed njih ima splošne cilje, ki so v nadaljevanju povzeto predstavljeni po Gruberšič idr. (2004, str. 4).

Spoznavanje okolja:

- razvoj vseh razvojnih potencialov, ki jih učenci posedujejo;
- razvoj senzomotorike in pridobivanje senzornih izkušenj, zaznav, predstav;
- razvoj izkustvenega učenja;
- razvoj miselnih procesov: pozornost, sklepanje, zmožnost reševanja problemov, predvidevanje, povzemanja bistva, pomnjenje, ustvarjalno mišljenje, posploševanje, analiza, sinteza;
- spodbude za aktivno sodelovanje v spoznavanju oseb, predmetov, rastlin, živali, pojavov;
- razvoj sposobnosti opazovanja oseb, predmetov, rastlin, živali, pojavov;
- spoznavanje lastnosti predmetov, pojavov;
- razvoj orientacije v bližnji in širši okolici;
- razvoj orientacije v času;
- učenje na razumevanje in upoštevanje pravil, ki so ključne pri socialnih interakcijah;
- razvoj sposobnosti, da spozna in se prilagodi običajem in navadam v okolju, v katerem živi;
- razvoj spoštljivega odnosa do sebe, oseb, rastlin, živali;
- spoznavanje zdravega in varnega načina življenja;
- razvoj občutka pripadnosti;
- občutenje, razumevanje in izražanje svojih potreb in čustev;
- vživljanje v različne vloge;
- spoštovanje drugih, razvijanje solidarnosti in medsebojne pomoči;
- razvoj odgovornega ravnanja v različnih socialnih situacijah;
- pridobivanje stališč in vrednot;

Jezik:

- razvoj neverbalnega sporazumevanja;
- razvoj govornih sposobnosti;
- navajanje na razumevanje govornih sporočil;
- razvoj spretnosti rok in prstov;
- razvoj sposobnosti usklajevanja oči-roka, roka-roka;

- razvoj predbralnih sposobnosti in branja;
- razvoj predpisalnih sposobnosti in pisanje;

Matematika:

- pridobivanje znanja o odnosih med predmeti in razlikovanje kvalitativnih lastnosti predmetov;
- razvoj količinskih pojmov;
- štetje predmetov, oseb;
- prepoznavanje in pisanje števil;
- razvoj računskih operacij;
- spoznavanje denarja in njegova uporaba.

Splošni cilji se navezujejo na različne teme, nekatere izmed njih zelo neposredno tudi na živali (npr. razvijanje sposobnosti opazovanja živali), sicer pa lahko na podlagi vsakega cilja učno uro treh podpodročij načrtujemo tako, da je vključen tudi pes. V sklopu spoznavanja okolja lahko učenec npr. ob druženju s psom razvija spoštljiv odnos do živali. V sklopu slovenščine in matematike je lahko pes vključen v razvijanje govornih sposobnosti (npr. otrok psu pripoveduje o tem, kar je slišal v sklopu pravljice) in razvijanje računskih operacij (npr. otrok mora sešteti vse tačke na psu).

2.3 Motivacija

Glede na to, da se magistrsko delo ukvarja z vplivom prisotnosti psa na motivacijo za šolsko delo, v nadaljevanju predstavljam osnovne pojme v povezavi z motivacijo, ki so ključni za empirični del.

Motivacija je usmerjeno vedenje oz. obnašanje, ki zajema veliko dejavnikov in značilnosti, ki definirajo omenjeni pojem. Mednje spadajo cilji, vedenje, usmerjenost, organizem, vzrok, namen itn. (Kobal Grum in Musek, 2009).

Petri in Govern (2004) definirata, da je motivacija psihološki proces, ki spodbuja in usmerja vedenje posameznika.

Sestavljena je iz naslednjih elementov (Lamovec, 1986, v Kobal Grum in Musek, 2009): povečano delovanje energije, vztrajnost, moč in učinkovitost vedenja, usmerjenost k cilju, spreminjanje vedenja.

Weiner (1992, v Juriševič, 2012) motivacijo omenja kot psihološki proces sestavljen iz prej omenjenih elementov (cilji, nameni, vedenje, samopodoba, ...), ki dajejo energijo učnemu procesu.

Zgoraj navedeni avtorji zelo podobno opredeljujejo motivacijo, vsem pa je skupno to, da jo dojemajo kot psihološki proces, ki je sestavljen iz več elementov in se kaže v vedenju.

Avtorja D. Kobal Grum in Musek (2009) tudi zaključujeta, da je motivacija po večini mnenj raziskovalcev:

1. občutena oz. doživljena napetost, ki je usmerjena proti nekemu cilju,
2. notranji proces, ki vpliva na smer, vztrajnost in intenzivnost vedenja,
3. konkretna potreba, želja ali hotenje, ki spodbudi vedenje usmerjeno proti cilju.

M. Juriševič (2012) poudarja, da ima motivacija poglobljen vpliv na dinamiko učnega procesa: samo motivirani otroci učenje začnejo, se učijo in pri tem vztrajajo dokler ne zaključijo z nalogami ali dosežejo učne cilje. Šolsko učenje je posebna vrsta učenja, saj se od vsakodnevnega učenja loči v tem, da je bolj intenzivno in da je vsebina učne motiviranosti drugačna. Ne pomeni še, da bo motiviran za učenje v šoli, če je učenec za neko temo zelo zainteresiran in zato tudi motiviran za učenje iz tega področja.

V sklopu teme motivacija se srečujemo z različnimi vprašanji. Ta so: npr. kaj želi oseba z določenim vedenjem doseči, kaj je namen posameznikovega vedenja in v čem je razlog za tako vedenje. V psihologiji motivacije pa skušajo strokovnjaki razrešiti predvsem dva vprašanja: zakaj se ljudje tako obnašajo in čemu se ljudje tako obnašajo. Prvo vprašanje se nanaša na vzroke, drugo pa na namen oz. cilj vedenja (Kobal Grum in Musek, 2009)

Vzroki motivacije so različni: notranji ali zunanji. Pri notranjih gre za fiziološke procese, npr. potrebe, cilji, vrednote ipd., pri zunanjih pa za dražljaje, spodbude, pritiske, situacije, kulturno-socialno okolje itd. (prav tam).

V psihologiji motivacije so merjeni različni pojavi. Slednji so: izbira vedenja, latenca vedenja, moč vedenja, smer vedenja, vztrajnost vedenja in emocionalne reakcije (Petri in Govern, 2004).

Izbira vedenja se nanaša na to, kaj nekdo počne oz. kakšna je njegova dejavnost, latenca pa se ukvarja s časom, ki je potreben, da je neko vedenje sproženo. Pri moči vedenja je preučevano, kako intenzivno se posameznik ukvarja z dejavnostjo in pri smeri vedenja, kako oz. ali se posameznik približuje svojemu zadanemu cilju ali ne. Z vztrajnostjo vedenja se meri, koliko časa posameznik vztraja pri svojem vedenju. Pri opazovanju motiviranega vedenja so opazovane tudi emocionalne reakcije, ki jih posameznik kaže pred, med in po konkretnem vedenju (Kobal Grum in Musek, 2009).

Motivacijsko vedenje se pojavi, ko se posameznik znajde v nekem neravnotežju, npr. če je lačen, se avtomatično sprožijo mehanizmi, ki ga usmerijo k izravnavi slednjega primanjkljaja. Tako govorimo o potrebi, ki je začetna osnova motivacijske situacije. Njej sledi osnova motivacijske dejavnosti, ki nas usmeri k tretji osnovi, in sicer cilju, sredstvu, objektu oz. delovanju, s katerim izravnamo nastali primanjkljaj. Potreba se torej pojavi, ko pride do neravnotežja, ki se pojavi ob nezadovoljenosti. Dejavnost je vedenje, ki osebo vodi do osebe, predmeta, dogodka oz. cilja. S ciljem hočemo zadovoljiti potrebo – cilj je lahko hrana, pijača, spanje, zadovoljstvo, sreča, izobrazba,

zabava, družabnost itd. Lahko je pozitiven ali negativen. Pozitiven motivacijski cilj nas privlači in tako je vedenje usmerjeno k doseganju le-tega, negativen pa nas usmerja stran od tega vedenja – npr. če želimo shujšati, nas bo vedenje usmerilo stran od mastne hrane (prav tam).

2.3.1 Notranja in zunanja motivacija

Znotraj psihologije motivacije se pojavljajo različne vrste motivacije, ki so lahko prikazane tudi v obliki hierarhičnega modela motivacije po avtorju Reeve (2005, v Kobal Grum in Musek, 2009). Slednji meni, da je splošna motivacija najvišja vrsta motivacije, ki jo spodbujajo notranji motivi in zunanji dogodki. Zunanji dogodki izzovejo zunanjo in tudi notranjo motivacijo s pomočjo nagrad, spodbud in posledic. Notranji motivi se delijo na potrebe, kognicije in čustva, ki so specifične oblike notranje motivacije. Notranji motivi zajemajo tri vrste potreb: fiziološke, psihološke in socialne. Med fiziološke uvrščamo žejo, lakoto in spolnost, med psihološke avtonomijo, kompetentnost, pripadnost, med socialne pa naučene potrebe, dosežke, navezanost, intimnost in moč. Kognicija obsega načrte, cilje, implementacijo spodbud, samoregulacijo, naučeno nemoč, upanje, samospoštovanje, samopodobo, kognitivno disonanco in identiteto. Čustva kot del notranjih motivov so kratkotrajni, subjektivni, fiziološko temelječi pojavi, ki omogočajo prilagajanje konkretnim situacijam (Kobal Grum in Musek, 2009).

Motivacijo delimo na notranjo in zunanjo. Notranja oz. intrinzična motivacija je opredeljena kot izvajanje dejavnosti zaradi zadovoljstva, ki ga prinaša dejavnost sama, in ne zaradi neke zunanje posledice – intrinzično motivirana oseba nekaj počne iz lastne zabave ali izziva, ki ni posledica večjega zunanjega podviga, pritiska ali nagrade. Fenomen notranje motivacije je bil prvič priznan v eksperimentalnih študijah živalskega vedenja, kjer je bilo odkrito, da se veliko organizmov vede raziskovalno ali radovedno, čeprav nimajo zunanje podkrepitev (White, 1959, v Ryan in Deci, 2000).

Ta spontana vedenja, čeprav očitno prinašajo prilagodljive koristi za organizem, ne obstajajo iz nekega instrumentalnega razloga, temveč zaradi pozitivne izkušnje, povezane z vadbo in povečanjem zmogljivosti. Pri ljudeh notranja motivacija ni edina oblika motivacije, vendar je ključnega pomena za življenje. Od rojstva naprej so ljudje v svojih zdravih stanjih aktivna, radovedna in razigrana bitja, ki kažejo vsestransko pripravljenost za učenje in raziskovanje, za katere ne potrebujejo zunanjih spodbud. Ta naravna motivacijska nagnjenost je ključni element kognitivnega, socialnega in fizičnega razvoja, saj se s pomočjo lastnih zanimanj razvijajo znanja in veščine. Nagnjenja k zanimanju za novosti, k dejanskemu asimiliranju in ustvarjalnemu uveljavljanju naših spretnosti niso omejena na otroštvo, ampak so pomembna lastnost tudi odrasle osebe, ki vpliva na uspešnost, vztrajnost in dobro počutje v vseh življenjskih obdobjih. Posameznikov osebni pristop je osredotočen predvsem na njegove psihološke potrebe, in sicer na prirojene potrebe po kompetenci, samostojnosti in sorodnosti. Poleg tega je znano, da se zadovoljevanje osnovnih

potreb deloma pojavlja tudi v sklopu vključevanja v zanimive dejavnosti. Pri osredotočanju na lastnosti nalog in njihov potencialni notranji interes je veliko praktične uporabnosti, saj vodi k izboljšanju načrtovanja ali izbire nalog, da se poveča motivacija (Ryan in Deci, 2000).

S teorijo kognitivne ocene (angl. Cognitive Evaluation Theory ali na kratko CET) sta Ryan in Deci (1985, v Ryan in Deci, 2000) določila dejavnike v družbenem kontekstu, ki ustvarjajo variabilnost v notranji motivaciji. CET, ki velja za podteorijo teorije samoodločanja (angl. Self-Determination Theory ali na kratko SDT), trdi, da lahko medčloveški dogodki in strukture (npr. nagrade, komunikacije, povratne informacije), ki vodijo k občutkom kompetentnosti med dejanjem, izboljšajo notranjo motivacijo za opravljanje neke dejavnosti, ker omogočajo zadovoljevanje osnovnih psiholoških potreb po kompetenci. Skladno s tem optimalni izzivi, uspešnost, ki spodbuja povratne informacije, in prosta presoja, olajšujejo notranjo motivacijo. CET dalje navaja, da občutki usposobljenosti ne bodo okrepili tovrstne motivacije, če posameznik ne bo občutil tudi avtonomijo pri svojem delovanju (deCharms, 1968, v Ryan in Deci, 2000).

Tako pri ljudeh ni dovolj, če imajo le občutek kompetentnosti, temveč morajo svoje vedenje tudi doumeti kot samovoljno, če želijo ohraniti ali izboljšati intrinzično motivacijo. Za visoko stopnjo notranje motivacije morajo torej ljudje zadovoljiti tako potrebo po kompetentnosti kot po samostojnosti. Čeprav je notranja motivacija očitno pomembna vrsta motivacije, za večino dejavnosti, ki jih izvajajo ljudje, zanje niso strogo le intrinzično motivirani. To še posebej velja v zgodnjem otroštvu, saj je svoboda, da bi bili intrinzično motivirani, vse bolj omejena zaradi družbenih nalog in vlog, ki se od posameznikov zahtevajo. Prevzeti morajo odgovornost za ne-intrinzično zanimive naloge. Na primer, v šoli se zdi, da notranja motivacija z vsakim višjim razredom postaja šibkejša (Ryan in Deci, 2000).

Zunanja oz. ekstrinzična motivacija je konstrukt, pri katerem posameznik izvaja neko aktivnost, da bi dosegel od nje ločljiv rezultat. Zunanja motivacija je tako v nasprotju z intrinzično motivacijo, ki se nanaša na opravljanje dejavnosti zgolj zaradi nje same (zaradi užitka, ki je občuten ob njej), ne pa njenega končnega rezultata. Vendar za razliko od nekaterih perspektiv, ki ekstrinzično motivirano vedenje obravnavajo kot načeloma neavtonomno, SDT predlaga, da se zunanja motivacija lahko močno razlikuje v stopnji, do katere je avtonomna. Na primer, učenec, ki opravlja domačo nalogo samo zato, ker se boji kazni svojih staršev, je zunanje motiviran, ker dela tako, da doseže zunanji rezultat – izogibanje sankcijam. Podobno je študentka, ki opravlja svoje delo zato, ker osebno verjame, da je to dragoceno za izbrano kariero, tudi zunanje motivirana, ker tudi sama to počne zaradi instrumentalne vrednosti dejavnosti, ne pa zato, ker se ji zdi zanimivo. Primer študentke vključuje osebno potrditev in občutek izbire, medtem ko prvi vključuje le skladnost z zunanjim nadzorom. Oba predstavljata namerno vedenje, vendar se obe vrsti zunanje motivacije razlikujeta v svoji relativni avtonomiji (prav tam).

Glede na to, da učne dejavnosti, predpisane in načrtovane v šolah, običajno niso izvedene bistveno zanimivo, je osrednje vprašanje, kako motivirati učence, da cenijo in samoregulirajo takšne dejavnosti in jih brez zunanjega pritiska izvajajo sami. V SDT je ta problem opisan v smislu pospeševanja ponotranjenja in integracije vrednot in pravil vedenja (Ryan in Deci, 1985, v Ryan in Deci, 2000).

Ponotranjenje oz. internalizacija je proces sprejemanja vrednosti ali regulacije, integracija pa je proces, s katerim posamezniki regulacijo bolj celovito spremenijo v svojo, ki izhaja iz njihovega notranjega občutka. Koncept ponotranjenja, ki ga obravnavajo kot kontinuiteto, opisuje, kako lahko posamezna motivacija za vedenje sega od amotivacije ali nepripravljenosti, pasivne skladnosti do aktivne osebne zavzetosti. Z naraščajočo ponotranjenostjo – in s tem povezanim občutkom osebne zavezanosti – prihaja do večje vztrajnosti, bolj pozitivne samopodobe in boljše kakovosti udejstvovanja (Ryan in Deci, 2000).

V teoriji samoodločanja sta njena avtorja Ryan in Deci (2000) motivacijo predstavila v skladu s kontinuumom, kjer različne točke določajo različne vrste virov motivacije. Za razliko od drugih teorij, ki ekstrinzično motivirano vedenje štejejo za neavtonomno, SDT predlaga, da se zunanja motivacija razlikuje po svoji moči glede na različno stopnjo avtonomnosti pri posamezniku.

Amotivacija	Ekstrinzična motivacija				Intrinzična motivacija
Ni regulacije	Zunanja regulacija	Ponotranjenje	Identifikacija	Integracija	Notranja regulacija
Pomanjkanje motivacije	Kontrolirana motivacija		Avtonomna motivacija		

Tabela 1: Kontinuum samoodločanja pri regulaciji vedenja (Ryan in Deci, 2000)

Pri zunanji regulaciji se posameznik uči zaradi spodbude z najnižjo stopnjo zunanje motivacije in neko dejavnost izvaja zato, ker mora zadovoljiti neko zunanjo zahtevo, na katero nima vpliva ali pa dobi nagrado oz. se izogne kazni. Ponotranjenje je proces, pri katerem je učenje izvajano zaradi čustvenega pritiska, kateremu je oseba izpostavljena zaradi učenja. Dejavnost je izvajana, ker se posameznik skuša izogniti občutku krivde, zmanjšati strah, ki iz konteksta izhaja, ali pa dobiti določeno obliko socialne pohvale, kar je povezano z ohranjanjem samopodobe. Pri identifikaciji je posameznikovo vedenje bolj avtonomno, saj je zunanja motivacija uravnavana z identifikacijo. Neka dejavnost je za osebo dejansko postala pomembna. Integracija je prepoznana, ko posameznik doživlja visoko mero samostojnosti oziroma samoodločanja, saj mu je uspelo asimilirati identificirano pomembnost neke aktivnosti. Ta vrsta ekstrinzične motivacije je podobna intrinzični, ampak je še vedno instrumentalna – posameznik nekaj naredi zaradi njegove domnevne instrumentalne vrednosti, glede na nek rezultat, ki je ločen od vedenja, čeprav je to sproženo s strani osebe in je tudi cenjeno (prav tam).

2.3.2 Povezava motivacije s čustvi in kognicijo

Motivacijski in čustveni procesi so povezani. Oseba, ki je v neuravnoteženem stanju, v sklopu katerega se pojavi potreba, običajno doživlja občutja nezadovoljstva, zadovoljevanje potreb pa doživlja s pozitivnimi čustvi ugodja, sprostitve in zadoščenja. Čustveni predznak je del motivacijskega cilja, ki je ustvarjeno s posameznikovim čustvenim doživljanjem. Lahko je pozitivna ali negativna, kar pa je odvisno od cilja samega, ali je ta pozitiven ali negativen. Čustva imajo tako motivacijsko funkcijo, spodbujajo vedenje in ga usmerjajo – brez tega motivi ne bi delovali. Motivacijo pa spremlja tudi kognicija. Potreba začne delovati v trenutku, ko jo posameznik zazna – sprožena je z ustreznimi dražljaji. S kognicijo posameznik išče in zazna cilje ter usmeri svojo dejavnost (Kobal Grum in Musek, 2009).

		Osnove motivacijskega procesa		
Ravni motivacijskega procesa	Motivacijska	Potreba (želja)	Motivacijska dejavnost	Motivacijski cilj
	Čustvena	Čustvena napetost	Čustveno doživljanje motiviranega vedenja	Čustveno doživljanje cilja, čustvena sprostitve
	Kognitivna	Zaznavanje ključnih dražljajev	Orientacija v situaciji, iskanje cilja, iskanje poti k cilju	Zaznavanje, prepoznavanje in izbiranje ciljev

Tabela 2: Ravni motivacijskega procesa (Kobal Grum in Musek, 2009)

2.3.3 Spodbude

Spodbude so za motivirano vedenje bistvenega pomena. Gre za faktorje, ki omogočajo, da se motivacija ustvari. Kot take sodijo med zunanje motivatorje (npr. želja po učenju), ki se ustvarijo pod vplivom delovanja potreb (npr. znanje). Spodbude predstavljajo povezavo med notranjo in zunanjo motivacijo. Njihove glavne značilnosti so:

- ciljni objekt, ki nas motivira,
- lahko so pozitivne (usmerjenost proti pozitivnim predmetom) ali negativne (odvrčanje stran od negativnih predmetov),
- različne na podlagi trenutne vrednosti, ki jim jo določimo,
- motivirajoče za vedenje,
- naučene in
- del misli (prav tam).

Pri iskanju odgovora na vprašanje *Zakaj se ljudje obnašajo tako, kot se?*, je ključno preučevanje spodbud. Predmeti in dogodki imajo učinke na naše vedenje, in sicer ne

glede na (ne)zadovoljenost fizioloških potreb. Motivacija spodbud je posrednik med značilnostmi dražljaja, ki je povezan s ciljnimi predmeti, in odgovori, ki so usmerjeni proti cilju. Gre za dražljaj-posrednik-odgovor shemo. Večina teorij poudarja pomen klasičnega in instrumentalnega pogojevanja za nastanek spodbud (prav tam).

Spodbude so lahko pobudniki energije, regulatorji čustev in prenašalci informacij, kar je odvisno od situacije, v kateri se posameznik nahaja. Motivacija pri človeški vrsti se od živalske razlikuje v tem, da so spodbude in cilji ločeni (Klinger, 1975, 1977, v Kobal Grum in Musek, 2009).

Spodbude so pojavi, ki jim ljudje pripišemo neko vrednost, kljub temu pa Klinger (1977, v Kobal Grum in Musek, 2009) pravi, da ljudje ne bomo vedno pripravljeni delovati v smeri pridobivanja tega, kar ima za nas neko spodbudno vrednost. Cilj mora biti tak, da bomo dovolj motivirani za ustrezno delovanje. Pri tem je pomembno poudariti, da so cilji vedno tudi spodbude, za spodbude pa ni nujno, da so vedno tudi cilji. Ločeni vlogi dveh pojmov so značilni za tiste človeške motive, ki niso v osnovi povezani s preživetjem. Motivacija, pri kateri sta cilj in spodbuda združeni, je primarna, saj gre za zadovoljevanje fizioloških potreb.

Tako lahko zaključimo, da lahko tudi terapevtski pes v razredu deluje kot spodbuda. Pes učenca spodbudi, da reši nalogo, če ve, da ga bo lahko za nagrado pobožal. Lahko pa deluje tudi tako, da bo udeleženec z večjo motivacijo opravil neko učno dejavnost, če ve, da bo pes vanjo neposredno vključen, npr. obliko črke mora učenec zarisati v pasjo dlako, kar je bolj nevsakdanje kot zapis črke v zvezek.

2.3.4 Motivacija pri učencih

Učenci so za učenje lahko različno motivirani – vsak ima ti. značilen motivacijski vzorec. M. Juriševič (2006) je empirično analizirala pet različnih motivacijskih vzorcev:

1. učno tekmovalni učenci,
2. učno aktivni učenci,
3. učno nesamozavestni učenci,
4. učno pasivni učenci ter
5. učno nemotivirani učenci.

V nadaljevanju so po avtorici M. Juriševič (2006) podrobneje predstavljeni prej omenjeni vzorci. Učno tekmovalni učenci se učijo zato, ker je njihova želja biti učno uspešen – da dobijo dobre ocene, nagrade in pohvale. Svojo učno uspešnost razlagajo s svojim učnimi sposobnostmi. To zasledimo med mlajšimi in starejšimi učenci ter tistimi, ki imajo visoke sposobnosti za učenje. Učenje lahko prilagodijo na podlagi učne snovi in učnih zahtev in oz. ali s svojimi sposobnostmi uravnavajo neuporabo učnih strategij oz. nerazvitost učnih navad. K učnim dosežkom jih spodbuja predvsem socialno okolje in učitelji te učence zaznavajo kot zelo učno aktivne – tisti, ki zelo sodelujejo in si prizadevajo pri šolskem delu. V povprečju dosegajo najboljše učne

rezultate v primerjavi z učenci drugih motivacijskih vzorcev. Pri njih je visoka prisotnost zunanje motivacijske naravnosti, nemoč, izogibanje učenju in notranja motivacijska naravnost pa so odsotni.

Učno aktivni učenci se učijo, ker jih zanima učna snov in jo želijo obvladati, znanje pa obenem dojemajo kot pomembno vrednoto. Njihova učna samopodoba je dobra; sebe ocenjujejo kot učno kompetentne in spoprijemajo se z različnimi učnimi nalogami, ki so različnih zahtevnostnih nivojev. Vzorec je pogostejši pri mlajših kot pri starejših učencih in bolj prisoten pri deklicah kot dečkih. V to skupino so v nižjih razredih uvrščeni učno sposobnejši učenci, v višjih razredih pa to ne velja vedno. Za učenje uporabljajo različne strategije, v glavnem pa je v ospredju učenje z razumevanjem. Socialno okolje jih spodbuja k učenju in obvladovanju učnih spretnosti, k prikrievanju napak ali k zgolj učnim dosežkom pa manj. Učitelji ocenjujejo, da so ti učno srednje do bolj aktivni učenci, ki povprečno ne izstopajo po svojih učnih dosežkih. Zanje so značilne visoka odsotnost zunanje motivacije, nemoči in izogibanje učenju, vendar visoka prisotnost notranje motivacije.

Učno nesamozavestni učenci so tisti, ki se učijo iz tega razloga, da ne bi bili učno neuspešni ali da bi bili kaznovani ter ker se temu želijo na tak način izogniti. Obenem se zavedajo, kako pomembno je znanje in da je učenje vrednota – zaradi tega se veliko učijo. Na splošno nimajo občutka nadzora nad svojim učenjem in učnimi rezultati, pri učenju pa jih ovira slaba učna samopodoba. Učenje prilagajajo željam in zahtevam okolja, ker si želijo občutka varnosti, sprejetosti in potrditve. Mlajši so to večinoma dečki, med starejšimi pa ni razlik na podlagi spola. Med učenci višjih razredov se opazi porast tistih, ki imajo višje učne sposobnosti – to so perfekcionisti. Mlajši učenci te skupine so s strani okolja spodbujeni predvsem k temu, da prikrijejo svoje napake med učenjem, starejši pa so poleg tega spodbujeni še k učnim dosežkom. To je verjetno povezano z višjo učno aktivnostjo in učno uspešnostjo, ki je pogostejše zaznana v višji razredih. Pri skupini je značilna visoka prisotnost vseh treh (notranja in zunanja motivacija ter nemoč), pri čemer sta nemoč in izogibanje učenju najvišje prisotni.

Učno pasivni učenci se učijo, ker jih je strah, da bi doživeli učni neuspeh oz. kaznovanje in ker se mu na tak način želijo izogniti. Za razliko od učno nesamozavestnih ne kažejo želje po učnih dosežkih, učna snov in učenje pa jih ne zanimata. Takih učencev je več v višjih razredih, pri mlajših učencih prevladuje ženski spol, pri starejših pa moški. Učenci te skupine imajo v primerjavi z drugimi povprečno nižje učne sposobnosti. Učijo se toliko, kolikor je nujno, da niso negativno ocenjeni. Običajno niso deležni spodbud iz okolja, se pa pri starejših učencih kot pomembna kaže socialno-motivacijska spodbuda k skrivanju napak med učenjem. Učitelji njihovo učno aktivnost označujejo kot nizko. Ti učenci v povprečju dosegajo nižjo učno uspešnost v primerjavi z drugimi učenci. Zanje je značilna visoka odsotnost notranje in zunanje motiviranosti ter visoka prisotnost nemoči in izogibanje učenju.

Učno nemotivirani učenci niso notranje in zunanje motivirani, poleg tega pa tudi ne navajajo pomanjkanja oz. odsotnosti kontrole svojega učenja ter strahu, ki bi bil povezan z učenjem. V skupini prevladujejo dekleta, značilna pa je za višje razrede in v njej prevladujejo učno zelo sposobni učenci. Ne izstopajo v uporabi katerega izmed

učnih pristopov; zanje je značilno predvsem to, da se najmanj od vseh učijo na tak način, ki bi jim pomagal razumeti učno snov. Okolijske spodbude niso izrazite ali pa sploh niso prisotne pri prikrivanju napak med učenjem. Učitelji menijo, da je njihova učna aktivnost visoka, je pa v tej skupini v povprečju veliko učencev, ki so učno uspešnejši. Pri skupini je značilna odsotnost vseh treh, pri čemer sta nemoč in izogibanje učenju ter notranja motivacija najvišje prisotne (prav tam).

2.3.4.1 Motivacija pri učencih z motnjami v duševnem razvoju

S. Valcl (2017) poudarja, da je pri delu z otroki s posebnimi potrebami potrebno biti pozoren na to, da so dejavnosti oblikovane tako, da jih lahko otroci izvajajo samostojno ali ob pomoči, pri tem pa se sledi ciljem, ki so usmerjeni v odpravljanje primanjkljajev. Pozornost je treba nameniti njihovim močnim področjem, saj to razvija njihov interes in posledično motiviranost za šolsko delo in med drugim tudi k uvidu, zakaj je učenje smiselno. Sama skuša učencem dajati take naloge, ki se stopnjujejo po zahtevnosti, med drugim pa tudi spodbujajo, zato se usmerja na področja njihovega zanimanja. Meni, da je pri učencih s posebnimi potrebami še veliko bolj pomembno to, da oblikujejo pozitivno samopodobo, doživijo uspeh in dobijo občutek da zmorejo – ena izmed poti je tudi zabaven način iskanja novega znanja v motivirajočih dejavnostih.

Motivacija je po mnenju Talt-Laha (2017) element pouka, ki za učitelja predstavlja osnovno sestavino za načrtovanje pouka. Tudi če je učna ura dobro načrtovana, brez motivacije znotraj učencev ne bo izpeljana tako, da bi dosegli trajnost znanja. Učiteljevo načrtovanje pouka bo olajšano, če bo vedel, kaj motivira njegove učence, kakšni so njihovi interesi in kakšni načini dela jih privlačijo.

Avtorja Zigler in D. Bennett-Gates (1999, v Dykens, 2006) sta ugotovila, da so pri otrocih z motnjo v duševnem razvoju njihova pričakovanja za uspeh nižja, nižja je njihova motivacija za obvladovanje izzivov, poleg tega pa sta dognala tudi to, da se pogosteje naslanjajo na druge za pomoč kot na lastne zmožnosti v primerjavi z otroci iste mentalne starosti.

Weis (1979, v Dykens, 2006) opozarja tudi na to, da so ti otroci bolj nagnjeni k temu, da izražajo naučeno nemoč kot njihovi vrstniki brez posebnih potreb. Naučena nemoč se s starostjo povečuje, skupaj s kopičenjem vse več izkušenj neuspeha pa se pri teh osebah lahko začnejo kazati tudi znaki depresije.

Leta 1974 sta S. Harter in Zigler predstavila dokaze, da imajo otroci z motnjami v duševnem razvoju nižjo motivacijo za obvladovanje novih nalog kot otroci značilnega razvoja (Cuskelly in Gilmore, 2014).

Čeprav so življenja posameznikov z motnjami v duševnem razvoju in pogled nanje danes precej drugačni kot v sedemdesetih letih, je stališče, da imajo ljudje z motnjami

v duševnem razvoju motivacijske pomanjkljivosti, še precej razširjeno (Greenspan, 2006).

Posamezniki, ki so motivirani, se bodo ukvarjali z učnimi dejavnostmi, vztrajali bodo pri nalogah, ki jim pomenijo izziv, verjeli bodo, da so kompetentni, uspeh bodo dojemali kot rezultat svojega nadzora in imeli bodo občutek, da so uspešni. Večina posameznikov bo motivirana z notranjimi in zunanjimi dejavniki, vendar pa je najpomembnejša notranja motivacija. Tisti, ki so večinoma notranje motivirani, se pogosteje učijo kot tisti, pri katerih je motivacija bolj zunanja. Notranje motivirani učenci so osredotočeni na učenje, zunanje motivirani učenci pa so bolj zaskrbljeni, kako bodo nastopili. Motivacija je dojemana kot notranji proces, prepoznana pa je lahko preko vedenjskih znakov (npr. vztrajanje pri nalogi), zato se vprašalniki, ki jih izpolnjujejo opazovalci motivacije, osredotočajo na te zunanje znake (Cuskelly in Gilmore, 2014).

S. Glenn, B. Dayus, Cunningham in M. Horgan (2001) so raziskovali mojstrsko motivacijo tipično razvijajočih se otrok, starih od 6 mesecev do 24 mesecev, ter otrok z Downovim sindromom iste mentalne starosti. Ugotovili so, da otroci z Downovim sindromom in populacija značilnega razvoja kažejo zelo podoben vzorec, le da otroci z znižanimi intelektualnimi sposobnostmi potrebujejo več časa za doseg istih ravni. Zaključujejo, da torej ni bistvenih razlik v dokončno razviti motivaciji.

Podobno so L. Gilmore, M. Cuskelly in Hayes (2003) ugotovili, da ni razlik v motivaciji med starejšimi otroki z Downovim sindromom (kronološka starost od 4 do 6 let in 8 mesecev) in tipično razvijajočo se skupino, ki je bila primerljiva po mentalni starosti (njihova kronološka starost je bila 30 mesecev).

Ruskin, Mundy, Kasari in Sigman (1994, v Cuskelly in Gilmore, 2014) so po drugi strani ugotovili, da so otroci značilnega razvoja lahko več časa vzdrževali pozornost pri nalogah, ki so trajale več časa, kot pa otroci z Downovim sindromom.

Nekateri vidiki okolij, v katerih živijo in se učijo posamezniki z motnjami v duševnem razvoju, lahko negativno vplivajo na njihovo motivacijo. Starši in učitelji otrok z motnjami v duševnem razvoju so pogosto zaznani kot tisti, ki so bolj usmerjeni in pogosteje nadzorujejo svoje otroke oz. učence, s čimer lahko zavirajo možnosti za otrokove samostojne poskuse izvrševanja nalog (Glenn, 2001; Ockjean in Hupp, 2005, v Cuskelly in Gilmore, 2014).

V študijo, ki je proučevala učinek velikosti bivanja in vrste bivanja na možnost vsakodnevnih in podpornih izbir, je bilo vključenih 8892 odraslih z intelektualnimi primanjkljaji. Posamezniki v vzorcu so izhajali iz 7 različnih stanovanjskih tipov. Rezultati so pokazali, da imajo vsi v vzorcu nasploh premalo možnosti za izbiro v zvezi z vsakodnevnimi dejavnostmi (na primer kako preživljati prosti čas) (Tichá idr., 2012).

Ugotovitve C. Bigby, M. Knox, J. Beadle-Brown, Clementa in Mansella (2012), ki so raziskovali rezultate primarne kvalitativne študije o delu podpornih delavcev oseb z motnjami v duševnem razvoju, kažejo na to, da so avtonomne odločitve glede opravljanja dejavnosti premalo podprte s strani strokovnih delavcev.

Motivacija in občutek učinkovitosti bosta namreč višja, če bodo lahko posamezniki delovali avtonomno (Ryan in Deci, 2008).

Ljudje bodo bolj navdušeno sodelovali in začutili večje zadovoljstvo pri dejavnostih, ki jih resnično zanimajo, zato je pri spodbujanju motivacije pomembno upoštevati prednosti, interese in talente vsake osebe. Ponuditi je potrebno dejavnosti, ki so zanje zanimive in smiselne (Cuskelly in Gilmore, 2014).

M. Cuskelly in L. Gilmore (2014) zaključujeta, da ni trdnih sodobnih dokazov o motivacijskih primanjkljajih pri osebah z motnjami v duševnem razvoju, ko so primerjani s posamezniki iste mentalne starosti. Pri tem pa se je potrebno zavedati, da imajo lahko ljudje z znižanimi intelektualnimi zmožnostmi težave z motivacijo v vsakdanjem življenju.

2.3.5 Kako motivirati učence

To je eno izmed vprašanj, ki si ga postavlja večina učiteljev. Kljub številnim raziskavam, je nanj še vedno težko konkretno odgovoriti, saj ugotovitve dajejo predvsem splošna spoznanja, ki ne zadostujejo šolski praksi (Juriševič, 2012).

Od učiteljev je nerealno in strokovno nesmiselno pričakovati, da bi za učenje enako motivirali vse učence v njihovem razredu (Stipek, 2002, v Juriševič, 2012).

Nujno je, da skušajo učitelji k učenju proaktivno spodbuditi čim več učencev. Pedagoški pristopi, ki so danes pri tem na voljo, so raznovrstni (Anderman in Anderman, 2010, v Juriševič, 2012).

Motivacijske strategije so uspešne, če so zagotovljeni 4 osnovni pogoji: 1. razred mora biti organiziran in brez nenehnih motenj oz. prekinjanj, 2. učitelj mora biti potrpežljiv, nuditi podporo in ne spravljati učence v zadrego, če storijo napako, 3. naloge morajo predstavljati izziv v razumnih mejah – če so naloge prelahke oz. pretežke, bo motivacija za učenje majhna in 4. naloge morajo biti avtentične (Woolfolk, 2002).

Woolfolk (2002) pravi, da lahko učitelji uporabijo različne strategije zunanje in notranje motivacije, pri tem pa morajo upoštevati starost učencev. Pri mlajših notranja motivacija oz. zanimanje bolj vpliva na motivacijo kot dosežki ali korist. Mlajši so namreč bolj usmerjeni v neposredno in konkretno, zato ne zmorejo prepoznati vrednosti aktivnosti, ki je povezana z oddaljenimi cilji (npr. zaposlitev).

Brophy (1988, v Woolfolk, 2002) navaja več strategij za spodbujanje intrinzične motivacije. Razredne aktivnosti se lahko poveže z zanimanjem učencev npr. s

športom, glasbo, hišnimi ljubljenci, televizijo itd., pri čemer je nujno dobro poznavanje izbranega področja. Potrebno je zbuditi radovednost, npr. izpostaviti razlike med prepričanji učencev in dejstvi. Z zabavnimi učnimi nalogami se učenci lahko veliko naučijo, saj je vanje vključena igra ali simulacija. Uporaba novosti in že poznanih stvari pripomore k večji raznolikosti – npr. že sprememba strukture nalog. Včasih se morajo učitelji zanesti na pomembnost oz. vrednost koristi, ki jo prinaša neka naloga, zato morajo poseči po strategijah za spodbujanje ekstrinzične motivacije. Instrumentalna vrednost naloge pomeni, da je pomembno se naučiti čim več spretnosti, ker bodo potrebne pri učnih urah, kjer se hitreje napreduje, ali pa bodo potrebne za življenje izven šole. Ko so te povezave manj očitne, jih je potrebno razložiti učencem, npr. s pomočjo modelov, pripovedovanjem zgodb o uspešnih učencev iz te šole ipd. V določenih situacijah lahko učitelji spodbujajo in nagrajujejo za učenje, ampak morajo biti pozorni na notranje-motivirane učence, pri katerih lahko nagrade zamenjajo intrinzično motivacijo. Učitelji lahko med drugim pri poučevanju uporabljajo slabo strukturirane probleme in avtentične naloge, pri čemer naj bodo problemi povezani s šolskimi problemi in tistimi izven šole.

M. Juriševič (2012) poudarja, da bi bilo na podlagi značilnosti skupin učencev z različnimi motivacijskimi vzorci možno nanizati smernice za motiviranje učencev. V Upoštevati oz. spodbujati bi bilo potrebno dobro izražene motivacijske sestavine ter tiste sestavine, ki so pri učencih šibko razvite.

V nadaljevanju so po pred tem omenjeni avtorici (prav tam) predstavljene smernice spodbujanja za posamezne skupine otrok. Pri učno tekmovalnih učencih je smiselno, da se jim zagotovi čim več tekmovalnih situacij, pri čemer je njihovo pozornost potrebno postopno usmeriti k temu, da tekmujejo s samimi seboj, poleg tega pa tudi k temu, da začnejo učenje in znanje dojemati kot vrednoti in da dobijo interes za učno snov. Naučiti jih je potrebno, kako naj se učijo in spodbuditi notranje atribucije. Učno aktivni učenci morajo dobiti čim več učnih nalog, za katere kažejo večji poseben interes in jim zagotoviti podporo pri učenju. Poleg tega je pri njih potrebno spodbuditi vrednoto dosežka (zunanja motiviranost), saj bodo zaradi tega aktivnejši tudi na področjih, pri katerih niso notranje motivirani, vendar se pri njih pričakuje aktivnost. Učno nesamozavestni učenci bodo najbolje motivirani z organizacijo učnih dejavnosti in povratnimi informacijami o njihovem učenju ter dosežkih, s čimer se gradi njihova samopodoba. Potrebno jim je pomagati pri usvajanju učinkovitih učnih strategij in oblikovanju ciljev na podlagi njihovih interesov. Učno pasivnim učencem je nujno ustvariti učno varno in spodbudno okolje, znotraj katerega je z učno snovjo in aktivnostmi spodbujen razvoj različnih motivacijskih pobudnikov in okrepljena učna samopodoba. Pri učno nemotiviranih učencih je potrebno izhajati iz njihovih interesov, na podlagi teh pa so potem prilagojene tudi različne učne aktivnosti. Učne cilje, ki so povezani z doživljanjem kompetentnosti, je potrebno spodbuditi zaradi znanja in obenem dosežkov – spodbujeni morata biti zunanja in notranja motivacija.

2.4 Pozornost

Na motivacijo vpliva več dejavnikov, med drugim tudi pozornost, pri čemer gre za vzajemen vpliv. Pri osebah z motnjami v duševnem razvoju so lahko težave prisotne tudi na tem področju, zato je ključno, da slednjo prepoznamo in razumemo.

V naši duševnosti oz. čutilih delujejo dejavniki, ki organizirajo občutke in čutne vtise v celostne zaznave. Človek čutno gradivo organizira na različne načine, kar poteka v skladu z večjim številom načel: načelo bližine (dražljaji, ki so blizu, so zaznani skupaj), podobnosti (podobni dražljaji so zaznani skupaj), strnjenosti (dražljaji so zaznani skupaj, če se nadaljujejo naprej od začetne smeri), simetričnosti (simetrično razporejeni dražljaji so zaznani skupaj) in gibanja (dojemanje delov, ki se gibajo, kot enota). Človek doživlja občutke, ki jih izzovejo dražljaji v okolju. Te zazna in si jih s pomočjo izkušenj razlaga, kar pomeni, da so občutki rezultat njegove analize. Ne more zaznavati vseh stvari, ki ga obdajajo naenkrat, zato se osredotoči samo na nekatere, ki v zavesti postanejo jasnejše, druge pa gredo v ozadje. Količina dražljajev, ki jih posameznik jasno zaznava, se imenuje obseg pozornosti, ki je precej odvisen od starosti ter vrste in razporeditve gradiva. Tudi trajanje pozornosti je omejeno – npr. če branje poteka dolgo časa, se posameznik zaloti, da je nekaj prebral, ne da bi sploh vedel, kaj je prebral. Tovrstne prekinitve so pogostejše pri utrujenosti in zdlgočasnosti (Musek in Pečjak, 2001).

Po APA Dictionary of Psychology je pozornost stanje, v katerem so kognitivni viri usmerjeni le v določene vidike okolja in ne v druge, centralni živčni sistem pa je v pripravljenosti, da se odzove na dražljaje. Ljudje nimajo neskončne zmožnosti, da bi sodelovali pri vsem, osredotočajo se lahko le na določene predmete. Zato je bila večina raziskav na tem področju namenjena ugotavljanju, kateri dejavniki vplivajo na pozornost, in razumevanju nevronske mehanizme, ki sodelujejo pri selektivni obdelavi informacij. Pretekla izkušnja tako vpliva na zaznavno izkušnjo (opazimo stvari, ki imajo za nas pomen), nekatere dejavnosti (npr. branje) pa zahtevajo zavestno sodelovanje (tj. prostovoljno pozornost). Pozornost pa lahko pritegnejo tudi lastnosti dražljajev v okolju, kot so intenzivnost, gibanje, ponavljanje, kontrast in novost (Attention, 2018)

Pozornost se deli na več vrst. Deljena pozornost je pozornost, ki je usmerjena na dva ali več kanalov informacij hkrati, tako da se lahko hkrati izvajata dve ali več nalog. Vključuje lahko uporabo samo enega (npr. sluh) ali dveh oz. več čutil (npr. sluh in vid). Pozornost brez napora je aktivna, osredotočena in usmerjena v naloge, pri katerih je vključenega le malo ali nič subjektivnega doživljanja napora. Povezana je z absorpiranjem dejavnosti, kot je branje dobre knjige, in z nalogami, v katerih je ravnovesje izzivov s spretnostmi, kot na primer ko spreten športnik trenira. Usmerjena pozornost je aktivna koncentracija na določene dražljaje ob izključitvi drugih. Informacije, ki so v nekem obsegu pozornosti, naj bi bile v središču pozornosti. Imenuje se tudi osredotočena pozornost. Neprostovoljna pozornost je pozornost, ki jo pritegne

izrazit dražljaj, ne da bi bil posameznik namerno osredotočen nanj. Pozornost, ki ne zahteva zavestnega napora, je primarna pozornost – primer te je usmeritev na intenziven, močan ali zavirajoč dražljaj. Sekundarna pa je pozornost, ki zahteva zavestne napore, npr. pri analizi umetniške slike ali skulpture. Selektivna pozornost je koncentracija na nekatere dražljaje v okolju in ne na druge, kar omogoča razlikovanje pomembnih dražljajev od obrobnihi ali naključnih (prav tam).

Pozornost pogosto odvrnejo drugi dražljaji, imenovani distraktorji, ki so lahko neprijetni (npr. hrup) ali prijetni (npr. opazovanje drugih pri igri med svojim učenjem) (Musek in Pečjak, 2001).

Za pozornost je značilno vedenje, ki pripomore k boljšemu zaznavanju okolja. Na njegovo smer, trajanje in obseg vplivajo različni faktorji, ki se delijo na notranje in zunanje, ki so lahko socialnega izvora. Med notranje so uvrščeni posameznikovi motivi in interesi, med zunanje pa spadajo intenzivnost, velikost, trajanje, vrsta in sprememba dražljajev. Pozornost, ki je odvisna od notranjih dejavnikov, je v primerjavi s tisto, ki je odvisna od zunanjih, trajnejša in učinkovitejša (prav tam).

Pri zunanjih dejavnikih je značilno to, da hitro vzbudijo pozornost, ampak le za krajši čas – tovrstna pozornost je pogosto izkoriščena na področju oglaševanja, pri čemer so oglasi izdelani tako, da jih naši dražljaji čim hitreje zaznajo. Med zunanje dejavnike so zajete naslednje značilnosti dražljajev:

- intenzivnost (npr. glasnejši zvok hitreje pritegne pozornost),
- prostornost (hitreje so zaznani dražljaji, ki zavzemajo večjo površino ali prostornino),
- trajanje in pogostost (hitreje pritegne dražljaj, ki je intenzivnejši, pozornost pa pritegnejo tudi šibkejši dražljaji, ki trajajo dlje časa oz. se pogosto ponavljajo),
- kontrast in spreminjanje (večji kontrast in spreminjanje dražljaja hitreje pritegneta pozornost),
- gibanje (pozornost je hitreje usmerjena v dražljaje, ki se premikajo) in
- modalnost (pozornost hitreje pritegnejo zvočni dražljaji, nato pa vidni in tipni) (Pečjak, 1975).

Notranji faktorji se razlikujejo od posameznika do posameznika. Pomembne so želje in pričakovanja osebe in ne intenzivnost dražljaja. Od notranje motivacije je odvisno, kako dolgo bo posameznik pozoren na določen dražljaj, na obseg pozornosti pa vplivajo tudi čustva in pričakovanja. Notranji dejavniki so razdeljeni v več skupin:

- potrebe in motivi (pozornost je večja na stvari, ki jih oseba potrebuje, želi ali jo notranje motivirajo),
- izkušnje in pričakovanja (hitreje so zaznane že poznane stvari in stvari, ki jih posameznik pričakuje) in
- čustva (pozornost je večja na ljudi oz. stvari, do katerih oseba goji neka čustva – pozitivna čustva dvignejo raven pozornosti) (prav tam).

2.4.1 Pozornost pri otrocih z motnjami v duševnem razvoju

Že večina razvijalcev zgodnjih kognitivnih testov je ugotovila pozitivno korelacijo med intelektualnimi sposobnostmi in sposobnostjo vzdrževanja pozornosti. Višji rezultat kot je bil dosežen na testu za intelektualne sposobnosti, večja je bila tudi sposobnost vzdrževanja pozornosti. Poleg tega obstaja splošno soglasje, da se sposobnost usmerjene pozornosti povečuje s starostjo. Ti podatki iz strokovnih mnenj, ki izhajajo iz izobraževalnih in kliničnih izkušenj, so že dolgo poznani. Težave s pozornostjo so omenjane kot splošna lastnost oseb z motnjami v duševnem razvoju, opisi te skupine pa pogosto zajemajo izraze kot so "nezmožnost koncentracije", "distraktibilnost" ali "kratka pozornost" (Crosby in Blatt, 1968).

Preučevanje značilnosti pozornosti otrok z motnjami v duševnem razvoju je posledica njegovih pojavnih znakov, ki so še posebej izraženi v učnem procesu. Pri otrocih z motnjo v duševnem razvoju osnovo kognitivnim funkcijam bistveno določajo funkcije pozornosti. Nevropsihološke raziskave kažejo, da motnje pozornosti predstavljajo pomemben dejavnik upočasnjene kognitivnega razvoja, kar ovira učenje, dožemanje in motorične funkcije pri otrocih z motnjami v duševnem razvoju (Bigby, Fyffe in Ozanne, 2007; Delfos, 2004; Kurtz, 2006; Kurtz, 2007, v Djurić-Zdravković, Japundža-Milisavljević in Maćešić-Petrović, 2010).

Avtorice A. Djurić-Zdravković, M. Japundža-Milisavljević in D. Maćešić-Petrović (2010) so opravile raziskavo na vzorcu 120 otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju iz šol v Beogradu. Uporabile so Stroop test (John Ridley Stroop, 1935, v Djurić-Zdravković, Japundža-Milisavljević in Maćešić-Petrović, 2010), s pomočjo katerega so skušale ugotoviti razvoj usmerjene pozornosti. Rezultati njihove študije so pokazali, da je pogostost slabše kakovosti usmerjene pozornosti pri otrocih z lažjo motnjo v duševnem razvoju visoka, kar po njihovem mnenju kaže na to, da je razvijanje pozornosti v organizacijski obliki prilagojenega izobraževanja, v katerega so ti otroci vključeni, zanemarljivo.

2.5 Terapija in aktivnosti s pomočjo živali

2.5.1 Zgodovina odnosa človek-žival

Odnos med psom in človekom, kot ga poznamo danes, se je razvijal več deset tisoč let. Ljudje so v interakciji z različnimi živalmi iz različnih razlogov že od nekdaj, zato bo v nadaljevanju predstavljeno zgodovinsko ozadje, kako je do terapevtske vloge psa sploh prišlo.

V preteklosti so živali imele pomembno vlogo za človeško življenje. Sprva so bile glavni vir prehrane in del religiozne časti, sčasoma pa so jih začeli uporabljati kot prevozna

sredstva, pomoč v poljedelstvu, gozdarstvu, lovu in za varnost. Danes žival dojemamo tudi kot prijatelja in družabnika (Marinšek in Tušak, 2007).

L. Kalof (2007) v svoji monografiji opisuje zgodovino odnosa človeka in živali. Na zanimanje in interakcijo človeka z živaljo kažejo številne poslikave jam pračloveka iz paleolitika, ustvarjenih 32 000 let nazaj v južni Franciji. Veliko teorij se ukvarja z vprašanjem, čemu so živali upodabljali, vsem pa je skupen odgovor ta, da so z njimi predvsem izražali naklonjenost do živih bitij in da so bile poslikave del ritualov in drugih posebnih dogodkov. Ko so ulovili žival za hrano, so njene mladiče večinoma odnesli seboj v jamo, kjer so se z njimi igrali, jih hranili in negovali. Tako je prišlo tudi do udomačitve volka, iz katerega se je razvil sodobni pes. V zgodnjem neolitiku so živali začeli zavezovati na obrobju svojih bivališč. Sčasoma so živali ogradili in jih začeli vzrejati. Eden izmed dokazov za to so antične egipčanske upodobitve živine, predvsem goveda, ki jih vodijo pastirji. V tem času so v Rimu živali uporabljali tudi za zabavo. Pogosto so jih zapirali v arene, kjer je uboj divjih živali s strani gladiatorjev sprožilo navdušenje gledalcev. Egipčani, Feničani in Asirci so prirejali dogodke preskakovanja bikov ali lov na divje živali. Srednji vek in z njim fevdalizem je bilo obdobje, ko je govedo postalo ključno za obdelovanje polj, last konja pa je predstavljala višji družbeni status. V poznem srednjem veku se je odnos človek – žival bistveno spremenil. Živali so bile povezane z duhovnostjo – prirejali so celo maše namenjene konjem. Bartholomaeus Anglicus je v svoji enciklopediji iz 13.stoletja jasno zastavil, kaj je namen katere živali: jelenjad in živina za hrano, konj, osel, vol in kamela so služili kot delovne živali, opice, ptice in pavi so bili za zabavo, levi in kače so za ljudi imele simbol Božje moči, uši in bolhe pa so bile simbol za človeško krhkost. Na začetku zgodovine odnosa človek-žival je prvo delovno vlogo imel vol, ki so ga vpregli pri obdelavi polj, v času srednjega veka pa so vozičke potiskali tudi psi. Odkrivanje sveta v renesansi je v Evropo prineslo veliko eksotičnih živali in z njimi so nastali živalski vrtovi. Z opazovanjem živali se je povečalo zanimanje za naravni svet in njegovo raziskovanje – v tem času je nastalo veliko znanstvenih opisov in taksonomij živalskega sveta. V razsvetljenstvu je poraslo javno nastopanje z živalmi na ulicah, predvsem v Veliki Britaniji. To je postalo tudi edukacijsko, saj so gledalci pri tem imeli možnost podrobneje preučevati vedenje živali. Eksotične živali so začele postajati hišni ljubljenci višjih slojev, konec 18.stoletja pa je skoraj vsako britansko gospodinjstvo imelo psa. Začeli so tudi prvi boji proti nasilju in krutemu vedenju do živali – do tedaj so namreč veliko živali usmrtili ali pretepli iz verskih razlogov, zaradi agresivnega vedenja živali ali le iz zabave. V modernem času (od 1800 do 2000) so živali dobile veliko pravic, npr. zapuščenim psom in mačkam so zagotovljena zavetišča in veterinarska oskrba. Med drugim pa živali še vedno ostajajo v delovnih in zabavnih vlogah – v Španiji so še vedno priljubljene bikoborbe in povsod po svetu je lov razširjen hobi.

2.5.1.1 Zgodovina terapevtske vloge živali

Živali in ljudje so v tesnem, prijateljskem odnosu že več kot 12 000 let. Skupaj pokopano človeško in pasje okostje iz paleolitika, ki je bilo najdeno v Izraelu, je dokaz prijateljevanja človeka s psom. Okostji sta bili tesno skupaj v grobu, v katerem je človeška roka objemala pasjo obliko (Marinšek in Tušak, 2007).

V zgodovini človeških pojmovanj v povezavi z zdravljenjem bolezni igrajo živali različne pomembne vloge. Značilnosti teh vlog so odvisne od nadnaravnih ali znanstvenih prepričanj, v sklopu katerih nastanejo. Najstarejše od teh prepričanj je najverjetneje animizem, ki vključuje koncept, da imajo vsa živa bitja ter drugi naravni predmeti in pojavi, nevidno dušo, ki določeno telo dela živo. Vsi znaki bolezni ali nesreče so neposredna posledica napadov na dušo tega telesa (Benedict, 1929; Campbell, 1984; Eliade, 1964; Hallowell, 1926; Martin, 1978; Nelson, 1986; Serpell, 2005; Speck, 1977; Wenzel, 1991, v Serpell, 2006).

Tovrstne teorije so bile značilne predvsem za lovsko-nabiralniška ljudstva. Ko so se srečali z bolno ali podivjano živaljo, živo ali mrtvo, so jo spoštovali, saj so jo dojemali, da je bila napadena s hudobnim duhom. V antičnem obdobju pa so bila animistična prepričanja manj v ospredju, vendar še vedno prisotna. V grškem panteonu so bili bogovi manj pogosto zastopani kot živali, vendar so ohranili šamansko sposobnost, da se preoblikujejo v živali, da bi prikrili svoje resnične identitete. Psi in kače so igrali tudi osrednjo vlogo v kultu Asklepiosa, sin Apolla, ki je veljal za boga medicine in božanskega zdravnika. Svetišče Asklepios je delovalo kot neke vrste starodavno zdravilišče. Pritegnilo je veliko ljudi, ki so iskali olajšavo za zdravljenje različnih bolezni. Šlo je za prvi primer institucionalne, z živalmi podprto terapijo. Zdravljenje je vključevalo različne rituale prečiščevanja in žrtvovanja, čemur so sledila obdobja spanja v osrednjem delu svetišča. Med spanjem naj bi bog obiskal vsakega od svojih "pacientov," včasih v človeški obliki, vendar pogosteje pod krinko kače ali psa, ki jih je polizal po poškodovanih ali težavnih delih njihovega telesa. Sklepa se, da so bili psi, ki so živeli okoli svetišča, usposobljeni, da ližejo ljudi. Verjeli so, da te živali dejansko zastopa bog in da imajo moč zdraviti bolezni s svojim lizanjem (Dale-Green, 1966; Toynbee, 1973, v Serpell, 2006).

Miselnost, da lahko psi zdravijo z dotikanjem ali lizanjem, je bilo prisotno tudi v krščanski in srednjeveški dobi. Sveti Roch, ki je bil kot Asklepios običajno upodobljen v družbi psa, naj bi bil pozdravljen kuge, ker je njegov pes lizal njegove rane. Sveti Christopher in sveti Bernard ter številni drugi svetniki so bili tudi povezani s psi, in mnogi od njih so imeli ugled kot zdravilci (Serpell, 2006).

V 9.stoletju so živali začeli vključevati v zdravljenje ljudi z gibalnimi ovirami in poškodbami (Serpell, 2000, v Morrison, 2007).

V 16.stoletju so ženskam v Angliji za zdravljenje različnih stanj, predvsem trebušnih bolečin, predpisovali manjše pse, ki so jih nosile v naročju in jih božale. V 17.stoletju se je odnos do živali še bolj spremenil. Vse več gospodinjstev (predvsem aristokratskega sloja) si je omislilo hišne ljubljence. Leta 1699 je John Locke v svojem zapisu zagovarjal, da se da otrokom pse, veverice, ptice ali katere koli take živali, ki bodo služile kot sredstvo za spodbujanje razvoja čustev in občutka odgovornosti za druge. V 18.stoletju je še bolj prevladalo mnenje, da imajo živali socializacijske učinke, zato so jih začeli uporabljati pri delu z osebami z duševnimi boleznimi. V tem času je bil v Angliji odprt The York, zgodnja oblika rehabilitacijskega centra za ljudi z duševnimi boleznimi. Pacienti so bili spodbujeni k branju, pisanju in raznim ročnim obrtem, obenem pa so se družili in negovali tam živeče živali – zajce, piščance in galebe (Serpell, 2006).

Konec 18.stoletja so v Angliji uporabljali zajce in kokoši pri izboljšavi samokontrole duševnih bolnikov (Salotto, 2001, v Morrison, 2007).

V 30-ih letih 19.stoletja se je priljubljenost domačih živalih v institucijah povečala. Britanski dobrodelni komisarji so zatrjevali, da morajo imeti azili razne živali kot so ovce, kunci ali druge socialne živali, saj naj bi interakcija z njimi spodbujala socialno-čustveni razvoj ljudi z motnjami vedenja. Koristni učinki druženja z živaljo so bili v tem obdobju nedvomno priznani kot terapevtski pri zdravljenju bolezni (Serpell, 2006).

V 1867.letu so bili bolniki z epilepsijo v zahodni Nemčiji zdravljeni s pomočjo domačih živali in konjev. Leta 1942 so v sklopu okrožne bolnišnice za ameriške vojake v Pawlingu organizirali delo z živalmi na kmetiji, saj so menili, da je to prijetno za nekatere bolnike in bolj učinkovito kot tradicionalno zdravljenje (Bustad, 1980, v Morrison, 2007).

Prvi znanstveni članek, povezan z intervencijo s pomočjo živali, je leta 1944 izdal sociolog James Bossad v reviji Mental hygiene. V članku Mental hygiene of owning a dog je razpravljal o koristih odnosa med hišnimi ljubljenci in njihovimi lastniki. V šestdesetih letih prejšnjega stoletja je psiholog dr. Levinson v zdravljenje najstnika vključil svojega psa Jinglesa – o njegovi vlogi soterapevta je napisal članek za Mental hygiene. Ko je psiholog želel spodbuditi pacientov govor, se ta sprva ni odzival, kljub temu, da je bil v terapijo aktivno vključen pes. Ko je najstnik čez nekaj časa ponovno prišel na obisk, se je s psom srečal na hodniku, kjer je vzpostavil stik in se z njim začel spontano pogovarjati. Strokovnjakovo presenečenje in nato pisanje članka o tem je tako spodbudilo še druge raziskave, v sklopu katerih so začeli splošno ugotavljati, da imajo živali ugoden vpliv na otroke (Levinson, 1962, v Morrison, 2007).

V 1970-ih je psiholog Wolff raziskoval delo zdravstvenih institucij in ugotovil, da je 48 % izmed teh v svoje psihoterapevtsko zdravljenje takrat vključevalo živali (Wolff, 1970, v Morrison, 2007).

V istem obdobju je kot terapevtski pes deloval tudi pes Skeezer, ki je kasneje postal stalni prebivalec otroške psihiatrične ustanove v Michiganu (Yates, 1973, v Morrison, 2007).

Psihiater McCulloch je kot terapijo začel predpisovati tudi pse za povečanje kakovosti življenja. Bustad, profesor na Veterinarski fakulteti iz Washington State University, je v tem obdobju začel izvajati programe za terapijo s pomočjo živali v bolnišnici Pullman memorial in domu za starejše občane Tacoma. Katcher in njegova asistentka Friedmann sta leta 1977 ugotovila, da interakcija pacientov z živalmi vpliva na znižanje njihovega (pre)visokega krvnega pritiska. Dodatne raziskave so pokazale tudi to, da so ljudje, ki so doma imeli hišne ljubljence in ki so utrpeli za hudim miokardnim infarktom, v povprečju živeli 1 leto več kot tisti, ki so prav tako doživeli srčno kap, vendar niso imeli domačih živali (Salotto, 2001, v Morrison, 2007).

Leta 1977 so McCulloch, Bustad, Anderson, Diesch, Quigley in Hopkins ustanovili mednarodno združenje Delta Society, danes imenovano Pet Partners. Gre za neprofitno organizacijo, ki se je osredotoča na »vez človeka in živali«. Njeno poslanstvo je to, da promovira in spodbuja zdravljenje, neodvisnost in kakovost življenja ljudi s pomočjo živali. Cilji organizacije so širjenje zavesti o pozitivnih učinkih, ki jih lahko imajo živali na človekovo zdravje, odstranitev ovir, ki preprečujejo vključevanje živali v vsakdanje življenje in širjenje terapevtske vloge živali v zdravstvo, storitve in izobraževanje (Pet Partners, 2020)

2.5.2 Opredelitev pojmov terapije in aktivnosti s pomočjo živali

M. Marinšek in Tušak (2007) povzemata, da po podatkih oddelka American Psychological Association (kratica APA) za psihoterapijo danes 25 % terapevtov uporablja tudi žival pri svojem delu, tako v terapiji kot svetovanju. Najbolj splošna ugotovitev o koristni prisotnosti živali se nanaša na njihovo vlogo pri negovanju in oblikovanju pozitivno naravnanih odnosov med ljudmi. Živali nasploh delujejo kot vez v komunikaciji med terapevtom in pacientom, zato so še posebej koristne na začetku terapije, ko je pri pacientu stres zaradi začetka terapije. Žival zbudi občutek lagodnosti in tolažbe, zato terapevt zaradi njene prisotnosti deluje manj zastrašujoč. Udeleženci so tako bolj umirjeni in kooperativno naravnani, saj je napetost zmanjšana in klima v prostoru prijetnejša (Marinšek in Tušak, 2007).

V 40-ih letih 20.stoletja je bilo poudarjano, kako pomembno vlogo imajo domače živali v življenju družine in njenega duševnega zdravja. Na osnovi svojih izkušenj je Bossard naštel vloge, ki naj bi jih imel hišni ljubljencek: vir brezpogojne ljubezni, možnost izpolnitve človekove potrebe po ljubezni in med drugim tudi moči, učitelj otrok v primerih toaletnega treninga, spolni vzgoji, pri učenju odgovornosti, socialna potrditev in sopotnik. Levinson je nadaljeval z Bossardovo idejo terapevtskih učinkov živali, vendar njegova teorija o terapiji s pomočjo hišnih ljubljencev ni naletela na veliko

odobravanja s strani psihoterapevtov – še danes jih veliko ne verjame v tovrstno obliko terapije (prav tam).

V sklopu zdravljenja in izobraževanja s pomočjo živali se pojavljata predvsem dva termina, in sicer **aktivnosti s pomočjo živali** ter **terapija s pomočjo živali**.

Aktivnosti, pri katerih sodelujejo živali ali ASŽ (angl. Animal Assisted Activities ali na kratko AAA), ustvarjajo možnost za motivacijske, izobraževalne, sprostitvene in terapevtske koristi, ki izboljšujejo kakovost življenja nasploh. Aktivnosti so zasnovane v določenem okolju, s posebej usposobljenimi strokovnjaki in prostovoljci v povezavi z živalmi, ki ustrezajo določenim kriterijem. McCulloch (1983, v Marinšek in Tušak, 2007) poleg tega poudarja, da je bistvena značilnost ASŽ ta, da specifični cilji zdravljenja niso načrtovani za vsak obisk posebej. Poleg tega strokovnjaki in prostovoljci ne pišejo podrobnih poročil in posamezen obisk ne traja po vnaprej določenem času, pač pa se odvija spontano.

Terapija s pomočjo živali ali TSŽ (angl. Animal Assisted Therapy ali na kratko AAT) ima vnaprej določen cilj, v katerem je žival, ki ustreza določenim kriterijem, enakovreden udeleženec terapevtskega procesa. Izvajajo jo za to posebej usposobljeni strokovnjaki z namenom izboljšanja človekovega fizičnega, socialnega, čustvenega in miselnega področja. TSŽ je lahko izvajana v različnem okolju, in sicer individualno ali v skupini. Celoten proces je dokumentiran in na koncu ovrednoten po vnaprej določenih standardih. Živali so uporabljene zato, da pospešijo zdravljenje oz. rehabilitacijo bolnikov z akutnimi ali kroničnimi boleznimi. V primerjavi s tradicionalnimi oblikami terapije ima nekaj prednosti. Terapevtu omogoča, da naenkrat vpliva na več funkcionalnih ciljev, kar je bolj ekonomično. Tako se terapevt osredotoči na povečanje posameznikove moči, vztrajnosti, gibljivosti sklepov, ravnotežja, okretnosti in pozornosti. V sklopu tega lahko pride tudi do izboljšanja na psihičnem področju posameznika – gradijo se samozaupanje, odnosi in motiviranost. To je formalen program zdravljenja, pri katerem je vsakemu uporabniku dodeljena žival s svojim vodnikom. Vodnik živali in terapevt se najprej dogovorita o natančno določenih in konkretnih ciljih ter naredita načrt, kako jih doseči. Obenem je zajeto tudi merjenje napredka v doseganju teh ciljev. Delimo jih na telesne, mentalne, izobraževalne in motivacijske. Telesni zajemajo izboljšanje motoričnih sposobnosti, gibljivosti in ravnotežja, mentalni pa povečanje verbalne komunikacije med člani skupine, pozornosti, samozaupanja, zmanjševanje strahu in občutkov osamljenosti. Med izobraževalne spadajo izboljšanje besednega zaklada, spomina, poznavanja pojmov in med motivacijske povečanje želje po pripadnosti skupini, stika z drugimi člani in aktivnosti (Marinšek in Tušak, 2007).

McCulloch (1983, v Marinšek in Tušak, 2007) pravi, da je med ASŽ in TSŽ težko razlikovati, ampak obstajajo ključne razlike, ki ju ločijo. Terapija mora izpolnjevati tri lastnosti, aktivnosti pa le eno od navedenih v nadaljevanju.

1. TSŽ izvajajo strokovnjaki kot običajen del svojega poklicnega vsakdana in so za to dodatno izobraženi. Po poklicu so to lahko zdravnik, psiholog, specialni pedagog, psihiater, učitelj, medicinska sestra, socialni delavec, logoped. Žival lahko dresira strokovnjak sam ali prostovoljec s podrobnimi navodili strokovnjaka.
2. TSŽ je usmerjena v določen cilj, npr. izboljšanje socialnih zmožnosti. Če ni vnaprej določenih ciljev, gre za ASŽ.
3. Pri TSŽ je dokumentiran celoten proces – podrobnosti vsakega srečanja, napredek in aktivnosti.

Družabništvo

Še ena oblika, ki jo lahko živali izvajajo, je družabništvo. Gre za srečanja, v okviru katerih vsebina ni vnaprej formalno natančno določena. Posameznik ali skupina ima lahko neposreden stik z živaljo – lahko jo opazujejo, krtačijo, peljejo na sprehod, nahranijo, ji ponudijo priboljšek, se z njo igrajo in ustvarjajo. Srečanja so prilagojena starosti, zanimanju in sposobnostim udeležencev. Spodbujena sta razmislek in pogovor, ki večinoma zajema naslednje teme: odgovorna skrb in odnos do živali, narave in medosebnih odnosov, pravilno ravnanje in igra ob srečanju z živaljo ipd. (Družabništvo, 2019)

2.5.3 Društva in organizacije za terapijo s pomočjo živali

Na evropski in svetovni ravni delujejo številne mednarodne organizacije, povezane s terapijo in aktivnostmi s pomočjo živali. Članstvo v sklopu IAHAIO (International Association for of Human-Animal Interaction Organisations) ima več kot 90 združenj. Med temi sta International Society for Animal Assisted Therapy in Animal Assisted Intervention International (Overview of our member organisations, 2019).

Na evropski ravni od leta 2004 deluje European Society for Animal Assisted Therapy (ESAAT), ki se ukvarja z raziskovanjem in napredkom terapije s pomočjo živali in daje velik poudarek spodbujanju terapevtskih, pedagoških in zdravstvenih učinkov odnosa med človekom in živaljo (ESAAT – European Society for Animal Assisted Therapy, 2019)

V Sloveniji imamo društva in organizacije, ki se ukvarjajo s terapijo in aktivnostmi s pomočjo živali, med najbolj poznanimi so naslednje: Ambasadorji nasmeha, Društvo za aktivnosti in terapijo s pomočjo živali ter Tačke pomagačke.

2.5.3.1 Tačke pomagačke

Ker je bil empirični del opravljen v sodelovanju s slovenskim društvom za terapijo s pomočjo psov Tačke pomagačke, v nadaljevanju predstavljam omenjeno organizacijo. Društvo združuje člane – vodnike, ki s svojimi psi obiskujejo različne ustanove. Humanitarno in nepridobitno združenje, ki deluje od leta 2007, svoj vir sredstev dobi s pomočjo članarin in donacij. S strani Ministrstva za zdravje Republike Slovenije je društvu priznan status humanitarne organizacije in status društva, ki deluje v javnem

interesu zdravstvenega varstva. Sodelujejo z različnimi ustanovami: Univerzitetni rehabilitacijski inštitut Soča, Mladinsko klimatsko zdravilišče Rakitna, domove starejših občanov, zavode, knjižnice, vrtce, šole itd. Na ustanovah se vključujejo v delo tam delujočih strokovnjakov, bodisi logopedov, delovnih terapevtov, fizioterapevtov, psihologov, specialnih pedagogov, vzgojiteljev bodisi pedagogov. Vsem psom v društvu najprej testirajo in potrdijo njihov značaj kot ustrezen za delo z ljudmi. Terapevtsko delo opravljajo ustrezno usposobljeni psi, ki so pred začetkom dela redno veterinarsko pregledani. V društvu je 69 terapevtskih parov, ki jih sestavljajo vodnik in pes, pri čemer sta oba opravila interno društveno izobraževanje in usposabljanje. Izvajajo terapije, dejavnosti oz. aktivnosti s pomočjo psov, program R.E.A.D., družabništvo in s svojim delom doprinašajo k osveščanju otrok in mladih v vrtcih, šolah in raznih prireditvah (O nas, 2019)

2.5.4 Izbor živali

Zelo pomemben korak vsake terapije ali aktivnosti s pomočjo živali je definitivno izbira živali. Potrebno je upoštevati več dejavnikov, okoliščine ter namen, ki naj bi ga z živaljo doseči. Najprej je potrebno ugotoviti, ali si ta oseba žival sploh želi, je zanjo sposobna skrbeti in ali ima pogoje za to. Nato je pomembno, ali bo žival občasni ali stalni obiskovalec oz. spremljevalec konkretne osebe. Namen živali je lahko to, da posamezniku nudi varnost, ga spodbuja k fizični aktivnosti ali pa mu pomaga pri uravnavanju socialnih stikov. Potrebno je dobro poznati vrste živali, njihove fizične in psihične karakteristike – tako celotne vrste kot konkretne živali. Pri izboru je nujno upoštevati osebne lastnosti posameznikov, ki bodo z izbrano živaljo prihajali v stik (Marinšek in Tušak, 2007).

"Standardi za TSŽ in ASŽ" so bili objavljeni leta 1996 s strani Delta Society (danes imenovani Pet Partners) z namenom, da zagotovijo strukturo za razvoj programov. Standardi obravnavajo vlogo vodnikov in zanje nizajo zahteve. Slednje vključujejo stalno izobraževanje, ustrezno dokumentacijo o zdravju živali in dokazovanje spoštovanja ter sposobnost biti zagovornik živali. Poleg tega pa Standardi zajemajo tudi zahteve za izbor živali. Definicije vsakega merila zagotavljajo okvir za usmerjanje razvoja izbirnih postopkov. Merila zanesljivosti, predvidljivosti, nadzora in primernosti so bila vzeta kot skupina, namenjena reševanju večine pomislekov glede obvladovanja tveganj v različnih okoljih (Fredrickson in Howie, 2000, v Butler in Fredrickson-MacNamara, 2006).

Merilo zanesljivosti pomeni, koliko se bo določeno vedenje pojavljalo v različnih situacijah in pri različnih uporabnikih, merilo predvidljivosti pa se ukvarja s tem, koliko je določeno vedenje lahko predvideno vnaprej. Merilo nadzora opredeljuje, kako pogosto je vedenje lahko prekinjeno oz. vodeno in merilo primernosti definira, koliko je žival ustrezna za konkretno situacijo. Slednje merilo zahteva tudi, da vodnik zagotovi ujemanje med potrebami uporabnikov, okoljem, živalskimi spretnostmi in sposobnostmi ter rutino za obravnavo (Butler in Fredrickson-MacNamara, 2006).

Standardi zahtevajo dokumentiranje predvidljivosti vedenja živali pri simulacijah situacij AAT in AAA. Osebe mora v konkretni situaciji opazovati žival, da lahko izpolni to merilo. Merilo zanesljivosti je zelo široko in zahteva dokumentacijo o dolgoročnem odnosu z živaljo v različnih "družbenih okoliščinah". Uspeh testov ustreznosti živali je odvisen od strokovnega znanja ocenjevalca. Ocenjevalec mora natančno razumeti dinamiko interakcij AAT in AAA, da lahko napoveduje ustreznost vodnika in živali (prav tam).

V timu, ki ga sestavlja vodnik s svojo živaljo, vodnik predstavlja 50 % skupine, vendar nosi 100 % odgovornosti ekipe za proces. Njegove izkušnje, spretnost in zdravje so prav tako pomembni kot ocena živali za zmanjšanje tveganja za vse, ki sodelujejo v AAT in AAA. Vodnik mora biti kompetenten, saj neposredno vpliva na stopnjo tveganja za poškodbe, okužbe ali neprimerne interakcije. Njegova vloga pri AAT in AAA je predstavitev živali. Ta vključuje skrb (usposabljanje, veterinarsko oskrbo, negovanje), oceno pred vsako intervencijo in aktivno delovanje kot zagovornik živali. Predstavitvena spretnost vključuje poznavanje in proaktivno ravnanje oskrbovalca za izboljšanje sposobnosti živali, zadovoljitev potreb ciljne populacije in osnovno znanje komunikacijskih veščin za izboljšanje medosebnih odnosov med ljudmi. Sestavni deli vloge vodnika vključujejo zmožnosti:

- demonstriranja ustreznega ravnanja z ljudmi in živalmi,
- prikaza ustreznih socialnih veščin (stik z očmi, nasmeh, ustrezna drža, pogovor), ki so potrebne za interakcijo z ljudmi v AAT in AAA,
- priprave, vodenja in zaključka obiska,
- demonstriranja tehnik interakcij AAT in AAA s ciljno populacijo,
- vzdrževanja zaupnosti, dokaza prijetne, mirne in prijazne reakcije na žival ter odnos do nje med različnimi nalogami in situacijami,
- prikaza proaktivnih veščin ravnanja z živalmi,
- delovanja kot zagovornik živali v vseh situacijah,
- učinkovitega zaznavanja počutja živali (stres ipd.) in ravnanja v skladu s tem ter
- zaščite in spoštovanje potrebe živali (prav tam).

Gre torej za to, da v ASŽ in TSŽ ni dovolj, da je žival ustrezna za vlogo terapevta, pomembno je tudi to, da je njen lastnik oz. vodnik oseba, ki svojo žival razume, jo je zmožen ščititi in obenem zna ravnati v medčloveških odnosih in interakcijah.

Ker je v empiričnem delu bilo vzpostavljeno in izvajano sodelovanje s terapevtskim psom, v nadaljevanju podrobneje predstavljam psa kot enega izmed pogosto izbranih in usposobljenih živalskih terapevtov.

2.5.4.1 Pes kot ena izmed možnih izbir

Psi od nekdaj veljajo za človekovega zvestega spremljevalca. Svojim lastnikom so naklonjeni in jim sledijo. Med sabo se razlikujejo tako po duševnih kot po telesnih značilnostih. Nekateri so bolj učljivi kot drugi, eni strogo sledijo in izpolnjujejo navodila

svojih skrbnikov, tretji pa so lahko trmasti in svojeglavi. Psi nasploh so zelo interaktivna in pozorna bitja, zato so zelo primerni za otroke, ki imajo ogromno energije za igro z njimi. Večina živali sproži socializacijski proces med ljudmi, vendar psi pri tem vidiku najbolj izstopajo. Privlačijo ljudi okoli sebe in so pogosto osrednja tema pogovora (Marinšek in Tušak, 2007).

Ker psi slepo zaupajo svojemu lastniku, se lahko zgodi, da ljudje te njihove lastnosti izkoristijo na manj moralen način (Meisterfeld in Pecci 2000, v Ivanovič, 2017).

U. Ivanovič (2017) poudarja, da ljudje velikokrat posvojijo mladiča le zaradi njegove prisrčnosti in pozabijo na to, da bo nekega dne odrasel, do takrat pa bo potreboval socializacijo in vzgojo. Tudi pasji mladiči gredo skozi razvojna obdobja, pri katerih je potrebno biti pozoren na določeno vedenje in ga usmeriti. Če to ni upoštevano, pes ni socializiran, ne pozna reda in nima določenih meja. Pes si tako sam postavi meje, ki se povečujejo in ljudem niso všeč, zato postane nadležen za okolico. Zato je tako pomembno, da se psa začne šolati že v zgodnjem obdobju življenja, še posebej, če je njegov namen postati terapijski pes.

Ljudje in psi dobro sobivajo, posebno, če sta oba »izobražena«. Zaupljiv in vzajemno spoštljiv odnos med psom in človekom daje obema koristi – poleg varovanja, ima pes na človeka socialne, psihične, fizične in tudi terapijske učinke. Pes, ki je ustrezno vzgojen, socializiran, dobro voden, psihično in fizično zdrav ter pripravljen sodelovati, bo pripravljen slediti človekovim navodilom (prav tam).

Za terapijo s pomočjo živali se najpogosteje uporabljajo tisti, ki so neprestano na razpolago kot sopotniki, poleg tega pa so sposobni biti tudi delovni partnerji. Določene pasme se trenira za nadgradnjo človekovih senzoričnih, kinestetičnih ali lokomotornih sposobnosti, npr. psi vodniki. Psi so zelo pozorni do svojega lastnika, veselje pa izrazijo tudi ob prisotnosti drugih ljudi, zato jim sčasoma postane običajno, da služijo kot socialni psi, ki srečujejo in pozdravljajo nove ljudi (Marinšek in Tušak, 2007).

Chandler (2005, v Ivanovič, 2017) je raziskoval, kakšen vpliv ima stik oz. interakcija med neznanim psom in človekom na zdravje. Po interakciji so v krvni plazmi izmerili povišane nevrokemične snovi, ki pomagajo zniževati krvni tlak in hormon, ki je povezan s stresom, se je pri človeku znatno zmanjšal. Tako živali k dobremu čustvenemu počutju človeka pripomorejo veliko. So v vlogi prijatelja, zaupnika, družabnika in tudi učitelja, saj se s pomočjo živali lahko učijo določene spretnosti, ki pomagajo vzpostaviti zaupanje, avtonomnost, odgovornost, kompetenco in empatijo do drugih.

Pes lahko s svojo prisotnostjo in delom zelo motivira. U. Ivanovič (2017) poudarja, da »... so dokazi za njihove ugodne učinke nujni, predvsem zaradi spreminjanja miselnosti strokovnega kadra, ki na nekaterih točkah še vedno ne zaupa v učinke terapije s pomočjo živali« (str. 76).

2.5.5 Sodobne raziskave vpliva psa in terapij s pomočjo psa

Intervencije s pomočjo psov ugodno vplivajo na različne starostne skupine, najpogosteje pa je v raziskave njihovih vplivov vključena populacija otrok.

Wu, Niedra, Pendergast in McCrindle (2002) so preučevali učinke terapije psov na paciente iz pediatričnega oddelka za kardiologijo. Vsak pacient in njegovi starši so bili deležni 10–20 minutnega obiska terapevtskega psa. Vpliv 31-ih obiskov je bil preverjan s pomočjo vprašanj, ki so bila zastavljena otrokom in staršem, njihova vsebina pa je zajemala izkušnje z živaljo. Tudi opazovalci interakcij med pacientom in psom so delili svoje ugotovitve na podlagi opazovanj. Rezultati so pokazali, da so pasji obiski vplivali na zmanjšanje stresa pri pacientih in starših, med drugim pa tudi učinkovali na bolj optimistični pogled na otrokove težave.

Psi, vključeni v terapijo za otroke za razvojne motnje, lahko vplivajo na njihov napredek. Martin in Farnum (2002) sta preučevala učinke AAT na učence s pervazivno-razvojnimi motnjami. Vzorec desetih vključenih otrok, starih od 2 leti in pol do 6 let in pol, je bilo vključenih v individualno terapijo, pri kateri je bil vsak otrok deležen 15-minutne terapije trikrat na teden v obdobju 15 tednov. Med terapijo so bili posamezniki izpostavljeni žogi, plišastemu psu in živemu psu. Rezultati so pokazali, da so bili otroci bolj igrivi, pogostejše in več so se smejali, ko je bil prisoten živ pes kot pa žoga ali plišasta igrača. Poleg tega so ugotovili tudi to, da je bila usmerjena pozornost boljša, ko je bil prisoten bodisi živ bodisi plišasti pes.

Kaminski, Pellino in Wish (2002) so primerjali pediatrično hospitalizirane bolnike, ki sodelujejo v terapijah s hišnimi ljubljenci, s tistimi, ki sodelujejo v skupinah za pomoč na področju razpoloženja. Bolniki so bili naključno razporejeni v dve skupini – 40 bolnikov, ki je sodelovalo v skupini, in 30 bolnikov, ki je sodelovalo pri zdravljenju s pomočjo hišnih živali. Terapija s hišnimi ljubljenci je bila izvedena eno noč na teden. Bolniki, ki so prejeli zdravljenje s hišnimi ljubljenci, so po terapiji bili bistveno boljše volje v primerjavi s tistimi, ki so sodelovali v skupini za pomoč.

Sobo, Eng in Kassity-Krich (2006) so ocenili učinke obiskov psov na 25 hospitaliziranih pediatričnih bolnikov, ki so imeli operacijo in so imeli pooperativne bolečine. Bolnika je obiskal pes in bil z njim v interakciji. Bolnike so ocenjevali pred in po terapiji s hišnimi ljubljenci. Fizične in čustvene bolečine, o katerih so poročali sami, so bile ocenjene pred in po terapiji s hišnimi ljubljenci. Po srečanju je bilo ugotovljeno, da sta se obe vrsti bolečin zmanjšali.

N. Bardill in S. Hutchinson (1997) sta izvedli kvalitativno študijo, s katero sta preučila učinke psa na najstniške psihiatrične bolnike, ki so bili sprejeti v bolnišnico. Koker španjel ni bil vključen v specifično terapijo z bolniki, vendar je bil na voljo, da so se lahko pacienti z njim ukvarjali, če so se za to odločili. Da bi ocenili učinek psa na paciente, so v 1 mesecu pregledali dnevnike 30 bolnikov in iskali komentarje o psu.

Kvalitativna analiza pridobljenih podatkov je pokazala, da je pes imel terapevtski učinek na paciente. Mnogi pacienti so zapisali, da so se lahko s psom pogovorili o svojih težavah in, da je pes njihov najboljši prijatelj. Ti podatki kažejo, da bi lahko s psom izboljšali načrte in rezultate terapevtske nege. Psi bi lahko bili pomemben del pediatrične hospitalizacije, saj bi lahko bili vključeni v strokovno nadzorovano terapevtsko igro, pripravo otrok in nudili pomoč pri zdravstvenih testih in izobraževanju, vajah in razvoju spretnosti. Poleg tega zajemajo tudi podporo družinam v času hospitalizacije ali zahtevnih dogodkov.

Tudi pri odrasli populaciji imajo psi prijetne učinke na psihično in telesno delovanje, kar dokazuje veliko število predvsem tujih raziskav.

K. Allen, B. Shykoff in Izzo (2001) so preučevali učinke hišnih ljubljencev (mačk oz. psov) na krvni tlak. Borzni posredniki brez hišnih ljubljencev in hipertenzijo 2. stopnje (160/100+) so prejeli lizinopril za zdravljenje hipertenzije in so bili naključno razporejeni v dve skupini. Ena skupina je le nadaljevala z jemanjem zdravil, pri drugi pa je vsak posameznik dobil hišnega ljubljence in nadaljeval z zdravljenjem z zdravili. Krvni tlak so preverili na začetku študije, pri 1 in 6 mesecih lastništva hišnih ljubljencev, in sicer po zaključku kognitivno stresne naloge iz matematike in branja. V primerjavi s kontrolno skupino so imeli lastniki hišnih ljubljencev po končanih nalogah znatno nižji krvni tlak. Poleg tega so izboljšali svojo natančnost pri opravljanju nalog iz 74 % na 92 %, medtem ko je lastniki, ki niso imeli hišnih ljubljencev, niso veliko izboljšali (iz 74 % na začetku na 75 % ob zaključku študije).

M. R. Banks in Banks (2002) sta preučevala učinke AAT na osamljenost starejših v treh ustanovah za dolgotrajno oskrbo, ki so imele bolnike s kognitivnimi primanjkljaji. Sodelujoči so bili razporejeni v tri skupine: eno kontrolno skupino in dve skupini, ki sta bili deležni AAT. Ena skupina je prejela AAT enkrat na teden, druga skupina pa trikrat na teden. Pri obeh je terapija trajala 6 tednov; kontrolna skupina ni prejela terapije. AAT je zajemal 30 minut individualnega časa z istim psom vsak teden. Ocene osamljenosti so ocenili pred začetkom AAT in ob koncu šestih tednov. V skupinah AAT se je v primerjavi s kontrolno skupino znatno izboljšala ocena osamljenosti. Kljub temu, da so se posamezniki zaradi AAT počutili manj osamljene, med obema skupinama ni bilo bistvene razlike. To bi lahko nakazovalo, da je bil en obisk živali na teden zadovoljiv za izboljšanje rezultatov osamljenosti.

Kot nadaljevanje svojih prejšnjih raziskav sta M. R. Banks in Banks (2005) preučila vpliv AAT na osamljenost pri bolnikih z dolgotrajno oskrbo in raziskovali razlike pri prejemu AAT individualno ali v skupini. AAT je bil izveden v sklopu intervencij, ki so trajale 6 tednov z istim terapevtskim psom. Udeleženci so bili naključno razporejeni v dve skupini: v eni so bili posamezniki deležni individualne AAT, pri drugi pa skupinske. Rezultat osamljenosti se je v obeh skupinah po prejemu AAT izboljšal, vendar je samo individualno zdravljenje pokazalo statistično pomembne razlike med posamezniki.

Poleg tega sta ugotovila, da večja kot je bila osamljenost pred izvedbo AAT, večji napredek se je pokazal po izvedeni terapiji.

Richeson (2003) je izvedel študijo, ki je proučevala učinke terapije psov na nemirno vedenje in socialne interakcije 15 starejših bolnikov z demenco. Po primerjanju rezultatov pred in po terapiji psov je bilo ugotovljeno bistveno izboljšanje. Nemirnega vedenja je bilo manj in bolniki so se več začeli vključevati v interakcije.

Macauley (2006) je pregledal tri bolnike z afazično možgansko kapjo, ki so prejeli 30 minut individualnega AAT s psom 12 tednov. Ugotovil je, da se je med terapevtskimi srečanji povečalo število spontanega govornih odzivov.

2.5.6 Vpliv živali na otroke in njihov razvoj

Kakšna in kako bo terapija izvedena, je odvisno od teoretične orientacije terapevta, vsekakor pa je pomembno, da je upoštevan razvojni stadij uporabnika oz. uporabnikov, če gre za skupino.

Žival ima lahko za otroka različne vloge. V stiku in igri z njimi so otroci sproščeni in božanje živega bitja jih osreči. Žival lahko krajša čas, mu daje nežnost, obenem pa ga tudi potolaži, ko je žalosten. Nekateri otroci težko vzpostavijo stik z ljudmi, pri živalih pa nimajo težav, saj jim v njihovi družbi ni potrebno odgovarjati na vprašanja ali se pogovarjati, saj se ustvarjajo le neverbalna sporočila. Otroci, ki živijo z živalmi in so z njimi zelo povezani, kažejo večjo sposobnost empatije kot otroci, katerih družina nima hišnih ljubljencev. Poleg tega se otroci počutijo enakovredne živalim – včasih veliko bolje razumejo živalska sporočila kot odrasli, saj njihovo razmišljanje še ne vsebuje toliko predsodkov. Ob druženju z živaljo se naučijo, kaj živalim prinaša zadovoljstvo in kaj ne, ter kako na to reagirati. Z njimi se naučijo, kako poskrbeti za drugega, ga hraniti, čistiti in si zanj vzeti čas. Vso to znanje je lahko preneseno v interakcije z ljudmi. Pri prvih stopnjah razvoja se osnovni cilji osredotočajo na otrokove potrebe po ljubezni in razvijanju marljivosti ter kompetence. Vključenost živali v terapijo lahko otroku pomaga, da se nauči zaupati in da je vreden ljubezni. Nekateri otroci imajo zaradi neuspehov občutek nesposobnosti in posledično postanejo agresivni, pri čemer lahko pomaga uporaba živali v terapevtski situaciji. Poleg obiskov terapevta je družinam priporočeno, da si omislijo hišnega ljubljence, ki otroku pomaga pri razvijanju odgovornosti in pomembnosti v življenju (Marinšek in Tušak, 2007).

Bryant (1990) omenja, da živali otroku nudijo socialno podporo in med drugim pomagajo otroku razviti večjo empatijo do drugih. V študiji, ki jo je opravil leta 1990, je raziskoval socialno-čustvene koristi in obveznosti, ki jih predstavljajo domače živali otrokom. Za ocenitev osebnih interesov 213 otrok, ki so bili stari med 8 in 12 let, so uporabili Furmanov (1989, v Bryant, 1990) instrumentarij »Moj hišni ljubljencek«. Faktorska analiza je pokazala, da obstajajo 4 faktorji, preko katerih se gleda na odnos med otrokom in živaljo kot nekaj potencialno koristnega. Slednji so: faktor vzajemnosti

v povezavi z izkušnjo dajanja in prejemanja, faktor potrpežljive naklonjenosti, faktor povečanega čustvovanja z otrokovo percepcijo dobrega počutja in faktor ekskluzivnosti z osredotočenostjo otrokovega notranjega zaupanja v hišnega ljubljence. Poleg tega pa je bilo preko študije zaznanih še nekaj omejitev. Lahko pride do stresa, ki je povezan s skrbjo za žival, in žalosti zaradi »nesramnega« vedenja živali in njeno zavrnitev otroka. Tako mora biti žival izbrana na podlagi otrokovih značilnosti. Različne vrste živali lahko za posameznika sicer predstavljajo fizične ali psihosocialne napore, kar privede do tega, da se med njima ne ustvari učinkovita vez.

Van Houtte in Jarvis (1995, v Marinšek in Tušak, 2007) sta opravila raziskavo, v sklopu katere je bilo 130 otrok iz 3. do 6. razreda. Njun namen je bil ugotoviti razlike med učenci, ki imajo doma žival in tistimi, ki je imajo. Preko intervjujev in vprašalnikov sta skušala preveriti hipoteze, med drugim tudi to, da imajo lastniki živali višjo avtonomnost. Slednjo sta tudi potrdila. Hipotezo o tem, ali imajo lastniki živali bolj pozitivno predstavo o sebi, sta delno potrdila – statistično pomembne razlike so se pokazale v 4. in 6. razredu. Otroci v 4. razredu so imeli pomembno slabšo predstavo o sebi kot otroci v 6. razredu. Znotraj skupine šestošolcev so otroci, ki imajo doma žival, dosegli višje rezultate, ki doma živali nimajo – hišni ljubljenci pri šestošolcih torej nedvomno vplivajo na bolj pozitivno predstavo o sebi.

M. Marinšek in Tušak (2007) menita, da domače živali pomembno vplivajo na pozitivno samospoštovanje, saj so lastniki živali na vprašalniku samospoštovanja poročali o višjih rezultatih kot tisti, ki nimajo živali.

G. Melson in Fogel (1996) sta z anketnimi vprašalniki, ki so jih izpolnjevali starši otrok iz vrtca, otrok iz drugega in petega razreda iz 10 osnovnih šol, ugotavljala, kakšna opažanja in mnenje imajo starši o odnosu med otroci in hišnimi ljubljenci. Rezultati so pokazali, da po mnenju staršev otroci med odraščanjem ohranjajo visoko raven vsakodnevnega vključevanja v skrb in igranje s hišnimi ljubljenci, medtem ko se otrokov čas preživet z družino zmanjšuje s starostjo.

Medtem ko se otrokova navezanost na hišne ljubljence razlikuje glede na številne dejavnike, otroci na splošno poročajo o močni povezanosti z vsaj eno domačo živaljo. Na biotehniški fakulteti so izvedli raziskavo, v sklopu katere so predšolske in osnovnošolske otroke spraševali, h komu bi se zatekli po tolažbo, če bi jo potrebovali. 14,7 % predšolskih in 32 % osnovnošolskih otrok bi tolažbo najprej poiskalo pri psu, kar pomeni, da bi prej poiskali tolažbo pri svoji domači živali kot pri starših (28,4 % osnovnošolskih otrok bi tolažbo poiskalo pri starših) (Ocepek, 2012).

Poleg domačih hišnih ljubljencev se otroci srečujejo z živalmi v svojih učilnicah, zlasti v zgodnjih letih šolanja. Raziskava s 431 učitelji osnovnih šol v Indiani je pokazala, da ima več kot četrtina (26,1 %) učiteljev stalno prebivališče hišnih ljubljencev v svoji učilnici, dodatnih 46 % pa je imelo "obiskovalce" živali (Rud in Beck, 2003).

Učitelji, ki imajo v učilnicah živali, poročajo o dobrobiti ščurkov, zajcev, hrčkov in drugih malih živali pri učenju otrok odgovornosti in skrbi, zagotavljanju uživanja in na splošno izboljšanju otrokovega psihičnega počutja (Melson in Fine, 2006).

Ocepek (2012) v svoji knjigi povzema ugotovitve o ugodnih učinkih živali profesorice razrednega pouka Bernarde Zorman. Ta pravi, da so živali odlično motivacijsko sredstvo za delo. Učenec, ki je imel težave pri pisanju domačih nalog in so ga starši k temu ves čas priganjali, je učiteljici povedal, da pa sedaj piše naloge samostojno in brez opomnikov s strani njegovih staršev. Razlog za to spremembo v vedenju je bil v tem, da je med počitnicami lahko odnesel šolske deguje domov. Od takrat se je njegov učni uspeh izboljšal, kar je razveselilo tudi starše. S tem je postal tudi samozavestnejši, ker je spoznal, da zmore naloge opraviti tudi sam.

M. Marinšek in Tušak (2007) navajata, da je šola področje, kjer lahko TSŽ prinese velike učinke in uspešno deluje. Levinson (1962, v Marinšek in Tušak, 2007) je poudarjal, da je šola področje, na katerem 33 % praktikov uporablja živali pri svojem delu. Živali otrokom povečujejo samovrednotenje, socializacijo in razvoj govora. Terapevti vključijo žival različno: lahko je poglobljena tema pogovora ali pa je sredstvo za pogovor z otrokom. Otrok se počuti manj ogroženega in se hitreje vključi v komunikacijo.

E. Žgur in B. Lemut (2016) predstavljata delo na CIRIUS-u v Vipavi, ki si z načrtnim izvajanjem terapevtskih dejavnosti v obliki hipoterapije, terapij ter aktivnosti s pomočjo konjev in športnih dni na konju prizadeva za večjo socialno vključenost učencev v neposredno okolje. V 3-mesečni raziskavi so spremljali napredek 12 učencev, ki so bili vključeni v hipoterapevtske ter druge aktivnosti. Ugotovili so, da je pri otrocih prišlo do večje izdiferenciranosti posameznih motoričnih komponent, večje socialne sprejetosti, pripadnosti in zrelosti.

Avtorici E. Žgur in U. Poženel (2018) tudi poročata o pozitivnih učinkih aktivnosti s pomočjo živali na otroke. Enoletni raziskovalni projekt aktivnosti s konjem (v nadaljevanju ASK) se je osredotočal na 8 osnovnošolcev z različnimi primanjkljaji, z in brez kognitivnih primanjkljajev ter s spremljajočimi primanjkljaji na področju komunikacije, motorike, senzomotorike, orientacije, motivacije itn. Z učenci, starimi od 5 do 13 let, je praktična izvedba strnjeno trajala 3 mesece. Opazovali so učinke ASK na motoriko, počutje, socialno-vrstniško vključevanje in aktivno preživljanje prostega časa. Ugotovili sta, da so bile aktivnosti zelo učinkovite, saj so pozitivno delovale na nevromotorične komponente ter na motorične sposobnosti in spretnosti. Tako zaključujeta, da je ASK uporabna in dopolnilna oblika terapevtske dejavnosti za osebe s posebnimi potrebami. Tudi učenci so poročali, da so se po aktivnostih v glavnem počutili zelo dobro (bolje kot pred izvajanjem), aktivnosti pa so bile organizirane tako, da so bili socialno vključeni in med drugim aktivno preživljali prosti čas.

E. Žgur (2019) je raziskovala vpliv programa gibalnih aktivnosti ter aktivnosti s konjem na otroke z avtističnimi motnjami. Med temi so nekateri imeli tudi motnjo v duševnem razvoju. Tri mesece je 6 otrok obiskovalo program, kjer so aktivno sodelovali tudi na gibalnem poligonu. Ugotovljeno je bilo, da so vsi napredovali na izbranih motoričnih področjih in njihovo medvrstniško sodelovanje se je izboljšalo.

2.5.7 Vpliv in pomoč psa pri osebah s posebnimi potrebami

Terapevtski psi so dejavni v različnih skupinah ljudi, kar potrjujejo aktivni obiski Tačk pomagačk znotraj različnih ustanov, med drugim tudi šol in zavodov, kjer so prisotne osebe s posebnimi potrebami. Tam sodelujejo s specialnimi pedagogi, logopedi, fizioterapevti, učitelji in drugimi, pri čemer vsi stremijo k izboljšanju stanja posameznika s primanjkljaji.

Ena izmed oblik sodelovanj je tim, znotraj katerega deluje terapevtski par, specialni pedagog in učenec. Ta skupaj s specialnim pedagogom, učiteljem in starši, odkrije področje oz. področja, pri katerem se kažejo težave. Temu sledi načrt specialno-pedagoške pomoči, v okviru katere se s pomočjo vaj razvija šibko področje, pri tem pa je vključen tudi terapevtski pes in njegov vodnik. Terapija je lahko izvedena individualno ali v manjši skupini do pet učencev. Specialni pedagog skupaj z vodnikom psa timsko načrtuje terapije, pri čemer morata postaviti merljive cilje, jih beležiti in na koncu evalvirati. Vsako dejavnost se da prilagoditi tako, da sodeluje tudi terapevtski pes. Pri vseh načrtovanih aktivnostih je pomembno, da ima učenec v odnosu s psom vlogo »učitelja«, ko psu daje navodila, pokaže pravo rešitev in psa pohvali za dobro opravljeno nalogo. Pri tem se ne zaveda, da se (tudi) sam uči in obenem doživlja občutke pomembnosti, uspeha ter je aktiven (Kanalec, Milkovič Ivančič, Gorjan in Gregorič, 2014).

Izkušnja učiteljice 4. razreda prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom priča o tem, kako je učenka, ki ni imela številskih predstav, sodelovala s terapevtskim psom. Učni napredek, ko je bil vključen pes, je bil viden takoj. Pri teh srečanjih pa je nastopila težava. Učenka ob živali ni bila sproščena, saj jo je motilo njeno slinjenje, zato je na ure prihajala vedno manj zainteresirana. Učiteljica tako poudarja, da je nujno preveriti, kakšen je otrokov odnos do živali in se na podlagi tega odločiti, ali je smiselno izvesti terapijo ali ne (prav tam).

Druga od oblik sodelovanja se pogosto odvija v sklopu rehabilitacij pri govorno-jezikovnih motnjah. O tem priča izkušnja na Univerzitetnem rehabilitacijskem inštitutu Soča, kjer je je logopedske terapije pri odraslih z nevrološko okvaro obiskoval vodnik s terapevtskim psom. V tim terapije s pomočjo psa so poleg fizioterapevtk in delovnih terapevtk vključili še logopedinjo. V sami terapiji so sodelovali terapevtski par iz društva Tačke pomagačke, pacient in strokovna oseba. Terapija je bila namenjena odraslim osebam iz oddelka za rehabilitacijo po nezgodni poškodbi možganov, osebam z multiplo sklerozo in osebam z drugimi nevrološki obolenji. Srečanja so potekala

enkrat tedensko, individualna terapija pa je trajala pol ure. Del srečanj so bili posamezniki, ki so imeli govorno-jezikovne motnje in za katere je logopedinja ocenila, da bi jim tovrstna terapija pomagala. Za vsakega posameznika so opredelili specifične cilje terapije in izdelali individualni program. Osrednji del terapije sta predstavljala uporabnik in pes, pod drobnogled pa je bil vzet bolnikov odnos s psom. Splošen pozitiven učinek terapije sta bila povečana motivacija bolnikov in pripravljenost sodelovati. Uporabnike z dizatrijo je pes motiviral pri tem, da so poskušali svoj glas oblikovati v čim bolj jasnega in glasnega, saj se pes sicer ni odzval na njihov ukaz. Pri bolnikih z jezikovnimi primanjkljaji je bilo zaradi prisotnosti psa več spontanih govornih odzivov – večkrat so psa poklicali, mu dali ukaz ali ga pohvalili (Drlječan, 2015).

2.5.7.1 Vpliv in pomoč psa pri otrocih z motnjami v duševnem razvoju

Pri delu z otroki z motnjami v duševnem razvoju ugotavljajo predvsem to, da je njihova koncentracija pomanjkljiva, zato se posledično slabše učijo. Pri terapiji in aktivnostih s pomočjo živali delo organizirajo tako, da so otroci lahko za nagrado v interakciji z živaljo, če so bili pred tem skoncentrirani pri prej zastavljeni nalogi in so jo posledično uspešno končali. Npr. otroka so učili računanja in ga nagrajevali tako, da je po vsaki uspešni nalogi lahko delal s psom ali jahal ponija. Tako so dosegli opazne uspehe in napredke v matematiki. Žival lahko očitno veliko bolj pritegne pozornost kot kateri drugi dražljaj, poleg tega pa jo tudi pomaga vzdrževati. Na ta način se med drugim krepi vzpostavljanje in ohranjanje pozornosti. Ob živali je lahko z otrokom vzpostavljen pogovor, krepijo se njegove govorne sposobnosti, uči se življenjskih veščin, poleg tega pa so lahko trenirane tudi šolske veščine. Za otroka bo to igra, ob tem pa se bo nevede učil in uril svojo pozornost (Marinšek in Tušak, 2007).

V Teksasu je bila izvedena 4-letna študija na šoli s posebnim programom. Učence so med rednim poukom poslali na kmetijo, kjer so morali skrbeti, negovati oz. se nasploh ukvarjati z živalmi. Z njimi so sodelovali tudi specialni pedagogi. BASC instrumentarij (Behavior Assessment System for Children) je bil uporabljen za preverjanje vedenja na začetku in koncu šolskega leta. Pridobljene so bile tudi kvalitativne informacije, in sicer pisne ocene odzivov učencev na program na koncu leta, beležke o napredku, ki jih je napisal vodilni učitelj projekta, poročila o incidentih in opombe s strani učitelja iz projekta, specialnimi pedagogi in psihologom. Instrumentarij je med drugim preverjal faktor »atipičnosti«. Slednji je bil nasploh povišan pri vseh otrocih, ki so obiskovali posebni program, ne le pri učencih z avtizmom in s čustveno-vedenjskimi motnjami. Slabša pozornost na zunanji svet je torej pogost problem skoraj vseh otrok s posebnimi potrebami. Rezultat atipičnega faktorja se je z obiskovanjem kmetije zmanjšal pri vseh kategorijah učencev, razen pri tistih z avtizmom. To znižanje kaže, da so otroci s svojo vključenostjo na kmetiji postali bolj pozorni na svojo okolico in bili manj zaprti v svojem notranjem svetu. Posledično so bili aktivnejši pri pouku in učenju ter imeli večjo željo po socialni interakciji. To ugotovitev podpirajo tudi veliko nižje stopnje pojavljanja težav s pozornostjo in učnih težav v kmetijskem okolju. Zmanjšano je bilo tudi depresivno razpoloženje, za kar obstaja več razlag. Ena izmed teh je, da je bila kmetija s strani

učencev ocenjena kot manj zahtevna in manj ogrožajoča od običajne učilnice, ta vtis pa je posledično okrepil njihovo sposobnost učenja praktičnih veščin (Katcher in Teumer, 2006).

Rodrigo-Caverol idr. (2018) so raziskovali delovanje in razpoloženje 12 otrok (6 deklic in 6 dečkov), povprečno starih 12,7 let, ki so bili deležni AAT. Obiskovali so šolo s prilagojenim programom in bili opredeljeni bodisi kot otroci z motnjo v duševnem razvoju, pomanjkljivo pozornostjo in hiperaktivnostjo bodisi kot otroci z vedenjskimi motnjami. V dejavnostih, ki so vključevale psa, so opazovali njihovo pozornost, veselje in sproščenost. S študijo so ugotovili, da je bil razvoj vseh opazovanih postavk pozitiven – otroci so za delo bili visoko motivirani, bili bolj pozorni in lažje počakali na vrsto. Še posebej sta se povečali njihovo veselje in sproščenost. Avtorji so po tej raziskavi sklenili, da je AAT v šolo smiselno vključevati kot dopolnilni program za izboljšanje posameznikove avtonomije, psihičnega počutja in kakovosti življenja.

Za posameznike s posebnimi potrebami je prisotnost psa še močnejša motivacija. Po pripovedovanju članic iz Ambasadorjev nasmeha, ki sodelujejo v ustanovah, ki izvajajo prilagojene programe vzgoje in izobraževanja, se učenci ob uri s psom veliko bolj potrudijo izvesti naloge kot takrat, ko pri pouku ni psa. Članice poročajo, da učenci pri sodelovanju s psom potrpijo svojo bolečino samo zato, da lahko doživijo ugodje, srečo in sprejetost. Ko pes otroku na ukaz prinese žogo v naročje, je otrok vesel. Učenci pri pouku ali uporabniki pri dejavnosti običajno nikoli ne manjkajo, ko vedo, da bo prisoten pes, in so visoko motivirani za delo (Ivanovič, 2017).

I. Smolkovič (2014) je v šolskem letu 2013/2014 na Dvojezični šoli Lendava II izvajala terapijo s pomočjo psov v sodelovanju z Ambasadorji nasmeha. Učenci z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju so pri splošni poučenosti s pomočjo psice Loesje motivirano utrjevali snov o oblačilih, pri čemer so opazovali psico, jo oblačili in slačili ter na ta način med drugim urili svojo fino motoriko. Ista avtorica je raziskovala stališča učiteljev do vključevanja psa v razred in ugotovila, da so pozitivnejši odnos do teme imeli učitelji, ki so imeli neposredne izkušnje s terapevtskim psom (v tem smislu, da je prihajal k pouku in bil vključen v učni proces), saj so z lastno vključenostjo spoznali blagodejne učinke psa na svoje učence.

2.5.8 Prednosti in slabosti TSŽ in ASŽ

Tekom prebiranja literature in ugotovitev sodobnih raziskav so načeloma izpostavljeni pozitivni učinki, ki jih imajo živali in med njimi tudi pes na ljudi, kar spodbuja k temu, da bi se TSŽ in ASŽ še bolj razširili v izobraževanje in zdravljenje človeka. Bistveno manj so omenjeni negativni učinki, ki jih ima lahko žival na posameznika ali skupino. V nadaljevanju tako predstavljam bistvene prednosti in nekatere slabosti, do katerih lahko pride pri AAT oz. AAA.

Najpogostejše so v raziskavah omenjene fiziološke koristi. Živali vplivajo na zmanjšanje hitrosti srčnega utripa, znižanje krvnega tlaka, med drugim pa učinkujejo pomirjevalno. Živali človeka sprejemajo brezpogojno in do njega nimajo nikakršnih predsodkov. Ljudje se ob živalih sprostijo, kar je v današnjem času velika potreba vsakega posameznika glede na doživljanje stresa. Med drugim delujejo razvedrilno, povečujejo veselje, smeh, igro in ljudi spodbujajo h komunikaciji. Vplivajo na socializacijske procese, pri otrocih zbudijo občutek povezanosti in vzajemnega zaupanja. Druženje z živaljo tudi poveča empatijo – ljudje, ki imajo žival, imajo v povprečju večjo sposobnost, da se vživijo v čustva drugih. Tisti, ki imajo težave s samozaupanjem, jim živali pomagajo tako, da svojo pozornost usmerijo v okolico. Stežka govorijo o sebi drugim ljudem, z živaljo pa jim je veliko lažje spregovoriti (Marinšek in Tušak, 2007).

Kljub vsestransko prijetnim učinkom živali na človeka obstajajo možne slabosti. Nevšečnost pri udeležencih nastopi takrat, ko žival izzove tekmovalnost med njimi. Postanejo lahko sebični in hočejo imeti žival zase, ljubosumni so na druge, ki si želijo ukvarjati z živaljo. Lahko pride tudi do poškodb (npr. zaradi nepravilnega ravnanja z živaljo), kar lahko povzroči še dodatna nepravilna dejanja. Nekateri posamezniki tudi nimajo popolne kontrole nad lastnim vedenjem, kar lahko negativno vpliva na žival. Zaradi tega lahko taki posamezniki dobijo občutek, da jih žival ne mara ali zavrača, kar vpliva na zmanjšanje njihovega samozaupanja. Obstaja tudi možnost alergij, pri astmi pa npr. dihalne težave. Prihaja lahko tudi do strahov ali fobij do živali in zato je terapija nanje nima prijetnega učinka. Ljudje pa imajo lahko do živali še dodaten odpor iz drugih najrazličnejših razlogov (npr. verska pripadnost). Slabo za strokovno osebje je lahko to, da niso udeleženi pri načrtovanju aktivnosti oz. terapij. Osebje lahko tudi nima pozitivnega odnosa do živali, ima do njih odpor ali se jih boji. TSŽ in ASŽ sta lahko manj primerni za institucije, ker lahko prinesejo razne poškodbe ali nesreče, kar povzroči dodatne težave na pravnem področju. Žival je lahko preko terapij in aktivnosti deležna nevšečnega, grobega ali impulzivnega vedenja, kar lahko prinese celo poškodbe (prav tam).

Poleg tega je potrebno pomisliti tudi na to, ali bi prisotnost živali utegnila celo poslabšati zdravstveno stanje uporabnika. Med kontraindikacije uporabe živali je potrebno dodati tudi to, če uporabnik ni imun, ima odprte rane ali druge poškodbe in če je na žival alergičen (Arkow, 2004, v Morrison, 2007).

Vsekakor je ključno, da se pred izvedbo terapije ali aktivnosti s pomočjo psa najprej opravi pogovor z uporabnikom ali uporabniki, saj da to največjo težo pri odločitvi, ali bi bile intervencije s pomočjo živali zanj oz. zanje primerne.

3 EMPIRIČNI DEL

3.1 Opredelitev problema

Bistvena ugotovitev na podlagi literature in osebnih izkušenj je ta, da so terapije in aktivnosti s pomočjo psov razširjene zaradi njihovih pozitivnih vplivov na človekovo funkcioniranje. V stiku z živaljo se izboljša telesno in duševno počutje, tako pri otrocih kot pri odraslih. Pes v vlogi terapevta deluje motivirajoče, tudi na otroke z motnjami v duševnem razvoju, kar ugotavljajo slovenski in tuji avtorji. Otroci iz omenjene populacije sicer nimajo motivacijskih zaostankov po raziskavi L. Gilmore, M. Cuskelly in Hayesa (2003), lahko pa imajo na tem področju težave.

V magistrskem delu me zanima, ali uporaba psa pripomore k povečanju motivacije tudi pri otroku z zmerno motnjo v duševnem razvoju, ki je sicer manj motiviran za šolsko delo pri predmetu splošne poučenosti. S pomočjo študije primera je moj cilj izvedeti, kakšni so motiviranost, pozornost in splošno počutje otroka pri predmetu splošne poučenosti, tako ob prisotnosti kot odsotnosti terapevtskega psa. Na podlagi obstoječih raziskav in z njimi ugotovljenimi ugodnimi učinki na učence, me zanima, ali bi se z vključenostjo psa otrokove težave z motivacijo in pozornostjo utegnile zmanjšati in njegov interes za predmet povečati. S tem bi bila potrjena smiselnost vključevanja psa v pouk, ki so ga deležni učenci z intelektualnimi primanjkljaji in težavami v motivaciji. To bi bil med drugim dodaten dokaz, zakaj je terapevtskega psa koristno uporabiti pri učnih dejavnostih v posebnem programu vzgoje in izobraževanja, ki si prizadeva za najoptimalnejši razvoj otroka s posebnimi potrebami.

3.2 Cilji raziskave

Izbran otrok je za pridobivanje znanja in delo z vsebino v povezavi s splošno poučenostjo manj motiviran ali pogosto nemotiviran. Pojav je še bolj opazen, ko je njegova pozornost bolj odkrenljiva. Za osrednja cilja raziskave si tako zastavljam:

1. ugotoviti, ali prisotnost psa pomaga povečati motivacijo za delo pri splošni poučenosti in
2. ugotoviti, ali je pozornost manj odkrenljiva, ko je v učne dejavnosti splošne poučenosti vključen pes.

3.3 Raziskovalna vprašanja

Na podlagi raziskovalnega problema in raziskovalnih ciljev si zastavljam naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Ali je motivacija za šolsko delo večja, ko je v dejavnosti vključen tudi pes?
2. Katere sestavine intrinzične in ekstrinzične motivacije se kažejo pri otroku?
3. Kakšna je otrokova pripravljenost za delo, ko je pes vključen v pouk?
4. Kakšna je otrokova pozornost pri pouku?

5. Kako se počuti otrok ob prisotnosti psa?
6. Katere dejavnosti in elementi učne ure pri splošni poučenosti so otroku všeč?

3.4 Metodologija

Osnovna raziskovalna metoda je bila študija primera s prevladujočim kvalitativnim pristopom. Pri študiji primera gre za to, da je raziskovan in predstavljen posamezni primer, njegova dejavnost, posebne potrebe oz. situacija (Vogrinc, 2008). V magistrskem delu so bili raziskovani vedenjski znaki motivacije konkretnega otroka. Poleg tega sta bila opazovana tudi njegova pozornost in splošno počutje.

Metoda je bila deskriptivna in obenem tudi kavzalno-neeksperimentalna, saj je poleg opisne analize bila izvedena tudi kavzalna (Sagadin, 1991).

Otrokovo vedenje v razredu je bilo spremljano s strukturiranim opazovanjem, za katerega so značilne vnaprej določene kategorije ter način beleženja opazovanj. Kot opazovalka sem bila osredotočena na vnaprej določene kategorije, zato je bilo takšno opazovanje tudi vezano opazovanje (Sagadin, 1998).

Opazovanja so bila beležena z zapisi posebnih vedenjskih znakov v beležko, ključne podatke o vedenju pa sem pridobivala s pomočjo kontrolnih list, imenovanih tudi ček liste. Ob strukturiranem opazovanju, ki je postopek merjenja in ki je v vseh opazovalnih situacijah poenoten, se namreč večinoma uporablja kontrolne liste (Vogrinc, 2008).

Opravljenih je bilo 20 opazovanj. 10 od teh je bilo opravljenih v sodelovanju z društvom Tačke pomagačke – aktivnosti s pomočjo psa sta v sklopu učnih dejavnosti izvajali dve vodnici, vsaka s svojo terapevtsko psico.

O terapevtskih parih

9-krat je razred obiskala vodnica s kratkodlako bernardinko, 1-krat pa vodnica z bordersko ovčarko.

Prvi terapevtski par (Barbara in kratkodlaka bernardinka Lora) v društvu deluje 5 let. Obiskujeta različne ustanove, predvsem pa šole, kjer sta pogosto vključeni v program R.E.A.D., za katerega sta opravili poseben tečaj. Ko sta se vključili v društvo, opravljeni kinološki izpiti za psa še niso bili nujen pogoj, da pes postane terapevt – Barbara je Loro poslušnosti naučila sama.

V mali šoli je pes naučen vedenja in navajen osnovnih ukazov, ki jih mora znati za prijetno življenje v okolici, med drugim pa je tudi socializiran. Tečaj IPS A je kinološki izpit, ki velja za predstopnjo izpita B-Bh. Sestavljen je iz prikaza poslušnosti in vodljivosti navezanega psa na vadišču. Po podatkih vodnic terapevtskih parov je od

novih članov društva Tačke pomagačke zahtevano, da imajo opravljen tudi IPS B-Bh ali izpit za psa spremljevalca, ki je osnoven kinološki izpit, sestavljen iz treh delov. Vodnik psa mora najprej opraviti teoretični test osnovnega kinološkega znanja, nato pa sledi prikaz poslušnosti na poligonu in preizkus vodnika in psa v urbanem okolju (A in B-Bh – osnovni tečaj, 2019).

Drugi terapevtski par (Petra in borderska ovčarka Eli) ima tako opravljeno tudi B-Bh kategorijo, saj sta aktivni članici društva od aprila 2019. Tudi oni dve obiskujeta različne ustanove in izvajata R.E.A.D.

3.5 Merski instrumentarij

Merski instrumentarij je bil izdelan za namen raziskave magistrskega dela. Oblikovana je bila kontrolna lista, ki je za ogled dostopna v poglavju Priloge. Gre za opazovalni formular, ki je uporaben pri ugotavljanju prisotnosti oz. odsotnosti različnih oblik vedenja. Sestavljen je iz seznama postavk, pri katerih se označi pojavljanje določenega vedenja (Sagadin, 1998).

Kontrolna lista z 22 postavkami konkretnega vedenja je bila oblikovana na podlagi lastnega študija, izkušenj z otroki z motnjami v duševnem razvoju ter specifičnih znakov motiviranosti pri opazovanem otroku. Pred raziskovanjem sta bili objektivnost in veljavnost kontrolne liste zagotovljeni s pregledom s strani treh oseb: učenčeve razredničarke, specialne pedagoginje in varuhinje negovalke. Specialna pedagoginja je otroka poučevala v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom, varuhinja negovalka pa dela v učenčevem oddelku. Postavke na listi so bile zastavljene tako, da je prvih 11 opisovalo znake motiviranega vedenja, druga polovica pa znake nemotiviranega vedenja. Pri vsakem izmed znakov je bilo potrebno določiti prisotnost in pogostost pojavljanja z nikoli, občasno ali pogosto oz. vedno.

Pri tem je bil upoštevan naslednji kriterij:

- če se znak ni pojavil, je bila pogostost pojavljanja določena kot »nikoli«,
- če se je znak pojavil 1-krat do 3-krat, je bila pogostost pojavljanja določena kot »občasno« in
- če se je znak pojavil več kot 3-krat, pa je bila pogostost pojavljanja določena kot »pogosto oz. vedno«.

Trajanje znaka je bilo določeno kot »nekaj sekund«, »nekaj minut« ali »ves čas«, in sicer pri šestih postavkah. Če se znak ni pojavil, trajanje ni bilo določeno in ni bilo upoštevano pri obdelavi podatkov. Postavke, ki jim je bilo določeno trajanje, so:

2. *Med podajanjem navodil učiteljice sedi na svojem mestu.*
3. *Med podajanjem navodil učiteljice ima svoj pogled usmerjen vanjo.*
5. *Pri nalogi ali dejavnosti vztraja, dokler je ne dokonča v celoti.*
8. *Med izvedbo nalog ali dejavnosti se smeji.*
13. *Med podajanjem navodil učiteljice ne sedi na svojem mestu.*
14. *Med podajanjem navodil učiteljice ima pogled usmerjen drugam.*
19. *Ob izvajanju nalog ali dejavnosti leze iz stola.*

3.6 Vzorec

Vzorec je bil priložnosten. Na šoli, kjer je že bilo vzpostavljeno sodelovanje s Tačkami pomagačkami, je bil izbran otrok po presoji razredničarke. Zaradi varovanja osebnih podatkov bo otrok v nadaljevanju imenovan z izmišljenim imenom Matej. 9-letnik, ki je med opazovanji dopolnil 10 let, je učenec z zmerno motnjo v duševnem razvoju. Ima odkrenljivo pozornost in je prepoznan kot večinoma nemotiviran učenec. Za šolsko delo pri splošni poučenosti ima običajno nižjo motivacijo in ne kaže frustriranosti, ki bi bila povezana z učenjem. Pri njem je izogibanje učenju oz. delu pogosto in če je že motiviran, je to navadno notranja motivacijska naravnost (Jurišević, 2006).

Trenutno obiskuje drugo leto prve stopnje posebnega programa vzgoje in izobraževanja, pred tem pa je bil dve leti vpisan v prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom. Ker ni dosegal standardov in mu je bilo delo v programu prezahtevno, je bil preusmerjen v posebni program vzgoje in izobraževanja. V prostem času se rad igra z avtomobilčki, hodi na sprehode v naravo, kjer opazuje drevje, in vsak dan obiskuje železniško postajo, kjer si ogleduje različne vlake. Ima tri leta starejšo sestro, s katero se dobro razumeta, njuna starša pa sta ločena. En teden preživi pri mami z novim partnerjem, drugi teden pa pri očetu, ki ima tudi novo partnerko. Nove osebe je sprejel, še vedno pa kot člane svoje družine našteje sestro, mamo in očeta. Predno sta se starša ločila, je bila del njihove družine tudi mačka, na katero je bil otrok zelo navezan. Trenutno ima pri mami hrčka, za katerega vestno skrbi in se z njim igra. Z vsemi živalmi nasploh je nežen in do njih zelo pozoren. Po mnenju Arkowa (2004, v Morrison, 2007) je namreč naklonjenost živalim ključna, da je terapija učinkovita.

3.6.1 Opis otroka po šolskih področjih

Splošna poučenost

Učenec Matej smiselno sodeluje v spontanem pogovoru in pogovoru na izbrano temo. Pri sporazumevanju upošteva načela komunikacije. Uporablja ustrezne prvine verbalne in neverbalne komunikacije. Vzpostavi očesni stik. Ob usmerjeni pozornosti razume enodelna navodila. S pomočjo poimenuje živa bitja, predmete, pojave v svojem ožjem okolju. Pri opisovanju uporablja posamezne besede in enostavne povedi. Posluša ali gleda krajše, svoji starosti primerno dramsko delo oz. umetnostno besedilo. Posluša krajše, svoji starosti primerno neumetnostno besedilo in po poslušanju s pomočjo učitelja odgovori na vprašanja. Po analogiji tvori manjšalnice. V izgovorjenih besedah prepozna začetni in končni glas v besedi. Samostojno določi položaj glasu v besedi (na začetku, na sredini in na koncu). V knjigi, časopisu in reviji loči slikovni in črkovni del. Razlikuje med besedo in črko. Motorična izvedba črk je pravilna. Samostojno riše vodoravne, navpične, poševne in krožne črte. Riše in piše od leve proti desni in od zgoraj navzdol. Obvlada pravilno držo telesa ter pravilno uporabo raznih pisal. Pri pisanju elemente enakomerno uvršča v črtovje. Motorična izvedba večine črk je ustrezna. S predloge pravilno prepiše posamezne krajše (do 3

črke) besede. Samostojno napiše svoje ime in priimek. S pomočjo opredeli položaj predmeta glede na sebe. Prepozna in poimenuje kvadrat in krog. Razlikuje in poimenuje osnovne barve. Predmete razvršča po dveh lastnostih. Nadaljuje zaporedje z dvema elementoma po predlogi. Samostojno določi število elementov v dani skupini in jim priredi skupino z enako, več ali manj elementi. Število elementov v skupini zapiše s številko. Sestavi različno velike skupine, ugotovi velikost skupine, število članov v obsegu do 5. Šteje navzgor (avtomatsko) v obsegu do 10. Natančno preštevata predmete v obsegu do 4. števila, v obsegu do 5 pa bere, napiše in ureja po velikosti. Dvojici števil v obsegu do 5 primerja med seboj. Pravilno uporablja znake za velikostne odnose ($>$, $<$ in $=$). Našteje letne čase in opiše spremembe v naravi v vseh letnih časih. Poimenuje dneve v tednu. Smiselno uporablja časovne pojme včeraj, danes, jutri. Poimenuje mesece. Mesece pravilno uvršča v časovni okvir. Ustrezno pove, katero leto je. Orientira se v ožjem in širšem okolju. V konkretni situaciji in na sliki prepozna večino prometnih znakov. S pomočjo opiše primer varnega gibanja v prometu. Prepozna pomembne ustanove v ožjem okolju in jih s pomočjo opiše.

Razvijanje samostojnosti

Učenec Matej se samostojno obleče in obuje ter sleče in sezuje za pouk športa. Samostojno zapne in odpne zadrgo, zapne in odpne gumb ter odpne in zapne pas. Samostojno si umije roke in obraz, s pomočjo pa zobe in celo telo. S pomočjo skrbi za higieno las in rok. Samostojno opozori na potrebo po uporabi stranišča in ga s pomočjo uporabi. Samostojno je in pije. Pri hranjenju pravilno uporablja jedilni pribor in upošteva osnovna pravila bontona. Hrano uživa z ustreznim tempom in medtem skrbi za lastno čistočo in čistočo prostora. Pred in po obroku uredi prostor. Upošteva pravila lepega vedenja v različnih situacijah in okoljih. Ustrezno izraža svoje želje, potrebe in čustva.

Glasbena vzgoja

Učenec prepozna in poimenuje zvoke iz okolja. Razlikuje med prijetnimi in neprijetnimi zvoki iz okolja. Aktivno posluša izbor načrtovanih vokalnih in instrumentalnih skladb. Glasbena doživetja izraža gibalno in plesno. Igra na lastna, improvizirana in Orffova glasbila. Prepozna različna glasbila. Poje in prepeva nov izbor ljudskih in umetnih pesmi. V skupini ritmično izreka izštevanke in uganke. Petje in ritmično izreko spremlja s posameznimi glasbili, gibi in rajanjem. Sodeluje pri različnih glasbeno-didaktičnih in rajalnih igrah in pri pripravi kratkega kulturnega programa. Na kulturnih prireditvah se primerno vede.

Likovna vzgoja

Matej prepozna različne likovne materiale in pripomočke. Po predstavljenih postopkih vodeno izvaja enostavne likovne tehnike. S pomočjo meša barve. Razlikuje svetlo in temno barvo.

Delovna vzgoja

Učenec na različne načine rokuje z materialom. S pomočjo uporablja delovne pripomočke in orodje. S pomočjo pripravi in pospravi delovno okolje (kuhinja, lesna

delavnica, učilnica, vrt). S pomočjo opravlja različna opravila v delovnem okolju in vsakdanja opravila, vezana na dnevno rutino.

Šport

Matej razlikuje, prepozna in opiše različna okolja, v katerih se izvajajo športne aktivnosti. Sproščeno izvaja naravne oblike gibanja (stoja, lazenje, plazenje, hoja, tek, vzpenjanje in plezanje, poskoki in skoki, metanje in lovljenje, udarjanje). Posnema predmete, živali in pojave v naravi ter izvaja enostavna gibanja ob glasbeni spremljavi. S pomočjo upošteva preprosta pravila elementarnih in malih moštvenih iger v različnih okoljih. Izvaja enostavne atletske prvine: tek na dolge in kratke razdalje, skok v daljino, met žogice in žvižgača. Preskoči nizko oviro s sonožnim in enonožnim odzivom. Preskoči klop, gred pa z oporo rok. Meče žogico v daljino in cilj. Žogo podaja in lovi ter vodi s prednostno roko. Sodeluje pri različnih štafetnih in elementarnih igrah ter skupinskih športih z žogo. Sodeluje pri različnih plesnih igrah. Pleše enostavne otroške in družabne plesne. Pri hoji v hrib je vztrajen. Samostojno izvaja gimnastične vaje in atletske abecedo. Pozna, poimenuje in opiše različne športne panoge. Uspešno sodeluje pri regijskih igrah Specialne olimpijade Slovenije.

3.7 Opis postopka zbiranja podatkov

Otrok je bil pri učnih urah splošne poučenosti opazovan 2-krat tedensko po 60 minut, 10 tednov zaporedoma. Prvo opazovanje je bilo izvedeno 30.9.2019 in zadnje 11.12.2019. En teden v tem obdobju opazovanje ni bilo izvedeno zaradi jesenskih počitnic (med 28.10. in 1.11.2019). Skupno je bilo opravljenih 20 opazovanj. 10 je bilo opravljenih, ko je specialna pedagoginja učno uro izpeljala brez prisotnosti psa, 10 pa je bilo opravljenih s prisotnostjo psa. Pri obeh opazovanjih v istem tednu je bila obravnavana vsebinsko enaka oz. primerljiva učna snov zaradi večje primerljivosti znakov motiviranosti za delo. Zagotovljeni so bili dokaj stabilni pogoji; opazovanja so potekala vsak teden, v isti skupini in načeloma iste dni. Ob ponedeljkih od 9. do 10.ure je bilo opravljeno opazovanje brez prisotnosti psa, ob četrtek od 9. do 10.ure pa s prisotnostjo psa.

Petkrat je bilo potrebno opazovanja prestaviti na drugi dan v tednu zaradi športnih ali kulturnih dni. Opazovanja so bila vedno zastavljena tako, da je bilo prvo opazovanje v tednu opravljeno, ko ni bil prisoten terapevtski par.

Na teden sta bili izpolnjeni dve kontrolni listi. V obdobju opazovanja so bili podatki o motiviranem in nemotiviranem vedenju pridobljeni na podlagi 20 kontrolnih list.

Med in po opazovanju je bilo na listi najprej določeno, ali je bil znak prisoten ali ne, nato pa je bilo na podlagi tega opredeljeno, kako pogosto se je pojavil. Nekaterim je bilo določeno tudi trajanje.

Med opazovanjem je bilo zabeleženo tudi konkretno vedenje, ki je bilo opaženo. V zapisih je bilo zabeleženo to, katera potreba je bila najbolj zaznana (v povezavi z motiviranim vedenjem), kateri tip motivacije (ekstrinzična ali intrinzična) se je pri otroku pojavil, kakšno je bilo njegovo počutje, posebnosti v vedenju, med drugim pa tudi to, katere dejavnosti so mu bile všeč. Odgovor na to vprašanje je bilo pridobljeno vsakič

po končani učni uri, ko sem vsem učencem postavila vprašanje, kaj jim je bilo pri učni uri všeč ali zanimivo. To je potekalo tako, da sem v krogu učencev podala vprašanje, nato pa vsakega posebej pozvala, da odgovori. To, kar je opazovani učenec povedal, je dodatno podkrepilo pomen podatkov, pridobljenih iz opazovanja.

3.8 Postopki obdelave podatkov

Vsak teden sta bili primerjani dve kontrolni listi, ki sta bili izpolnjeni pri vsebinsko primerljivi učni snovi. S statističnimi postopki v programu SPSS Statistics so bili ugotavljani tedenski pojavi v motivaciji. Preverjeno je bilo, kateri, koliko in kako pogosti so bili znaki motiviranega in nemotiviranega vedenja pri učni uri brez psice in pri učni uri s psico. Izračunana je bila aritmetična sredina števila prisotnih znakov motiviranega in nemotiviranega vedenja brez in s psico vseh 10 tednov. Izračunano je bilo povprečje pogostosti znakov vedenja brez in s psico za vsak teden in za vseh 10 tednov skupaj. Ker je bil numerus znakov motiviranega vedenja 11 in numerus znakov nemotiviranega vedenja prav tako 11, je šlo za majhen vzorec. V primerih, ko je numerus manjši od 50, se za preverjanje normalnosti porazdelitve podatkov uporabi Shapiro-Wilk test (Ghasemi in Zahediasl, 2012).

S pomočjo Shapiro-Wilk testa je bilo ugotovljeno, da se podatki ne porazdeljujejo normalno. Zato je bil za ugotavljanje statistično pomembnih razlik med pogostostjo pojavljanja vedenjskih znakov pri učni uri brez psice in učni uri z njo uporabljen Wilcoxonov test, ki se uporabi v primeru, ko podatki pri odvisnih vzorcih niso normalno porazdeljeni (What is the Wilcoxon Sign Test, 2019).

Preverjeno je bilo tudi trajanje določenih znakov vedenja.

Po opravljeni raziskavi je bila ugotovljena povprečna razlika v otrokovi motivaciji glede na prisotnost terapevtskega para. Vsi omenjeni podatki, ki so se nanašali tudi na raziskovalna vprašanja, so bili kvalitativno analizirani, pri čemer so bile v pomoč tudi zabeležke iz opazovanj.

3.9 Rezultati

3.9.1 Splošni rezultati

Najbolj zaznana potreba v povezavi z motivacijo

Najpogosteje zaznana potreba v povezavi z motiviranim vedenjem v desetih tednih opazovanj je bila potreba po pridobitvi, izboljšanju oziroma obnovitvi znanja tako pri učni uri brez psice kot pri učni uri s psico.

Prevladujoči tip motivacije

Na splošno je bil prevladujoči tip motivacije pri otroku intrinzična motivacija. Slednja je bila na 16 od 20 opazovanj v primerjavi z ekstrinzično bolj prisotna. Brez terapevtske

psice je bilo ekstrinzično pogojeno motivirano vedenje bolj prisotno 2-krat, in sicer 4. teden, ko je bila učna tema umetnostno besedilo, in 8. teden, ko je bila učna tema človeško telo. S prisotnostjo terapevtske psice je bilo ekstrinzično pogojeno motivirano vedenje bolj prisotno prav tako 2-krat, in sicer 1. teden, ko je bila učna tema šolski okoliš in z njim učni sprehod, ter 4. teden, ko je bila učna tema umetnostno besedilo.

MOTIVIRANO IN NEMOTIVIRANO VEDENJE

Na podlagi kontrolne liste je bila vsak teden ugotavljana prisotnost vedenjskih znakov, na kateri je bilo nanizanih 11 znakov motiviranega in 11 znakov nemotiviranega vedenja.

Število znakov motiviranega in nemotiviranega vedenja

Po vsakem opazovanju je bilo prešteto število prisotnih znakov motiviranega in nemotiviranega vedenja. V obdobju opazovanj je bila aritmetična sredina števila znakov motiviranega vedenja brez psice $M = 7,8$, s psico pa $M = 8,7$. Aritmetična sredina števila znakov nemotiviranega vedenja pa je bila brez psice $M = 5,4$, s psico pa $M = 3,5$.

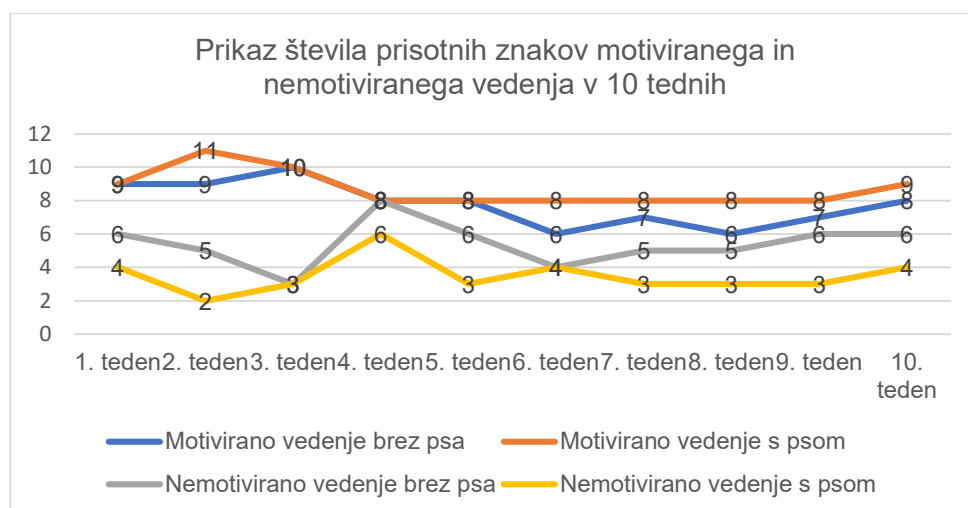


Tabela 3: Število prisotnih znakov motiviranega in nemotiviranega vedenja v 10 tednih

Povprečna pogostost oz. aritmetična sredina znakov motiviranega in nemotiviranega vedenja

V programu SPSS Statistics je bila izračunana povprečna pogostost znakov motiviranega in nemotiviranega vedenja. Pri tem so bili podatki o pogostosti znakov (ne)motiviranega vedenja spremenjeni v številske vrednosti za lažjo obdelavo podatkov, in sicer:

- če znak ni bil nikoli prisoten pri učni uri, je bil v podatkovni tabeli v programu označen z vrednostjo 1,
- če se je znak pojavil občasno (1-krat do 3-krat pri učni uri), je bil v podatkovni tabeli v programu označen z vrednostjo 2 in

- če se je znak pojavil pogosto ali bil vedno prisoten (več kot 3-krat pri učni uri), je bil v podatkovni tabeli v programu označen z vrednostjo 3.

Spodnja tabela prikazuje aritmetične sredine, standardni odklon in standardno napako aritmetične sredine pogostosti znakov motiviranega vedenja v obdobju raziskave. Vsak teden sta zapisana para opazovanj s primerljivo učno vsebino – liha števila predstavljajo učne ure brez psice, soda števila pa učne ure s psice.

		Aritmetična sredina	N	Standardni odklon	Standardna napaka aritmetične sredine
1.teden	prvo	2,2727	11	,78625	,23706
	drugo	2,2727	11	,78625	,23706
2.teden	tretje	2,3636	11	,80904	,24393
	četrto	2,6364	11	,50452	,15212
3.teden	peto	2,5455	11	,68755	,20730
	šesto	2,6364	11	,67420	,20328
4.teden	sedmo	2,0909	11	,83121	,25062
	osmo	2,1818	11	,87386	,26348
5.teden	deveto	2,1818	11	,87386	,26348
	deseto	2,3636	11	,92442	,27872
6.teden	enajsto	2,0000	11	1,00000	,30151
	dvanajsto	2,3636	11	,92442	,27872
7.teden	trinajsto	1,9091	11	,83121	,25062
	štirinajsto	2,2727	11	,90453	,27273
8.teden	petnajsto	2,0000	11	1,00000	,30151
	šestnajsto	2,3636	11	,92442	,27872
9.teden	sedemnajsto	1,8182	11	,75076	,22636
	osemnajsto	2,2727	11	,90453	,27273
10.teden	devetnajsto	2,0909	11	,83121	,25062
	dvajseto	2,4545	11	,82020	,24730

Tabela 4: Opisna statistika znakov motiviranega vedenja

V času raziskave je bila največja aritmetična sredina pogostosti znakov motiviranega vedenja brez psice $M = 2,54$ (tretji teden oz. na petem opazovanju), največja aritmetična pogostosti znakov motiviranega vedenja s psico pa $M = 2,64$ (v drugem in tretjem tednu – četrto in šesto opazovanje). Najmanjša aritmetična sredina pogostosti znakov motiviranega vedenja brez psice je bila $M = 1,82$ (deveti teden, sedemnajsto opazovanje) in s psico $M = 2,18$ (četrti teden, osmo opazovanje). Aritmetična sredina pogostosti znakov motiviranega vedenja brez psice je bila v celotnem opazovanem obdobju $M = 2,126$, aritmetična sredina pogostosti znakov motiviranega vedenja s psico pa $M = 2,380$.

Tabela v nadaljevanju prikazuje aritmetične sredine, standardni odklon in standardno napako aritmetične sredine pogostosti znakov nemotiviranega vedenja v obdobju opazovanj. Tako kot pri prejšnji tabeli liha števila predstavljajo učne ure z odsotnostjo psice, soda števila pa učne ure z njeno prisotnostjo.

		Aritmetična sredina	N	Standardni odklon	Standardna napaka aritmetične sredine
1.teden	prvo	1,7273	11	,78625	,23706
	drugo	1,6364	11	,92442	,27872
2.teden	tretje	1,7273	11	,90453	,27273
	četrto	1,2727	11	,64667	,19498
3.teden	peto	1,5455	11	,93420	,28167
	šesto	1,3636	11	,67420	,20328
4.teden	sedmo	2,0909	11	,83121	,25062
	osmo	1,8182	11	,87386	,26348
5.teden	deveto	1,9091	11	,94388	,28459
	deseto	1,4545	11	,82020	,24730
6.teden	enajsto	1,6364	11	,92442	,27872
	dvanajsto	1,4545	11	,68755	,20730
7.teden	trinajsto	1,9091	11	1,04447	,31492
	štirinajsto	1,3636	11	,67420	,20328
8.teden	petnajsto	1,8182	11	,98165	,29598
	šestnajsto	1,3636	11	,67420	,20328
9.teden	sedemnajsto	2,0000	11	1,00000	,30151
	osemnajsto	1,2727	11	,46710	,14084
10.teden	devetnajsto	2,0000	11	1,00000	,30151
	dvajseto	1,5455	11	,82020	,24730

Tabela 5: Opisna statistika znakov nemotiviranega vedenja

Največja povprečna pogostost znakov nemotiviranega vedenja brez psice je bila $M = 2,09$ (četrty teden, sedmo opazovanje), s psico pa $M = 1,82$ (četrty teden, osmo opazovanje). Najmanjša povprečna pogostost znakov nemotiviranega vedenja brez psice je bila $M = 1,54$ (tretji teden, peti teden), najmanjša povprečna pogostost znakov nemotiviranega vedenja s psico pa $M = 1,27$ (drugi in deveti teden, četrty in osemnajsto opazovanje).

Povprečna pogostost znakov nemotiviranega vedenja v vseh opazovanih tednih je bila brez psice $M = 1,837$, povprečna pogostost znakov motiviranega vedenja s psico pa $M = 1,451$.

Wilcoxonov test

V programu je bil izveden Wilcoxonov test za odvisne vzorce za ugotavljanje statistično pomembnih razlik v pogostosti pojavljanja motiviranih in nemotiviranih znakov pri učni uri brez psice in učni uri s psico za vsak teden posebej. Šlo je za test med dvema dnevoma, ki sta bila odvisni skupini, pri katerih podatki niso bili normalno porazdeljeni. V nadaljevanju so prikazane tabele Wilcoxonovega testa pogostosti vedenjskih znakov v posameznih tednih opazovanj. Lihe vrednosti pomenijo opazovanja brez psice, sode vrednosti pa s prisotnostjo psice. Statistično nepomembne razlike so pri p-vrednosti več kot 0,05 ($p > 0,05$), statistično pomembne razlike pa enako ali manj kot p-vrednost 0,05 ($p \leq 0,05$).

	1.TEDEN	2.TEDEN	3.TEDEN	4.TEDEN	5.TEDEN	6.TEDEN	7.TEDEN	8.TEDEN	9.TEDEN	10.TEDEN
	prvo –	tretje –	peto –	sedmo –	deveto –	enajsto –	trinajsto –	petnajsto –	sedemnajsto	devetnajsto
	drugo	četrti	šesto	osmo	deseto	dvanajsto	štirinajsto	šestnajsto	– osemnajsto	– dvajseto
Z	,000 ^b	-1,732 ^c	-,577 ^c	-,447 ^c	-,816 ^c	-1,633 ^c	-2,000 ^c	-1,633 ^c	-2,236 ^c	-1,633 ^c
P- vrednost	1,000	,083	,564	,655	,414	,102	,046	,102	,025	,102

b. Vsota negativnih uvrstitev je enaka vsoti pozitivnih uvrstitev
c. Vrednost na podlagi negativnih uvrstitev

Tabela 6: Wilcoxonov test za znake motiviranega vedenja posameznih tednov

Statistično nepomembne razlike ($p > 0,05$) so se pokazale pri parih opazovanj naslednjih tednov: 1., 2., 3., 4., 5., 6. in 8. Pri teh tednih opazovanj se povprečna pogostost znakov motiviranega vedenja ni statistično pomembno razlikovala glede na odsotnost psice v posameznem tednu. Statistično pomembne razlike ($p \leq 0,05$) so se pokazale pri parih opazovanj 7.tedna in 9. tedna – v 7.tednu je bila vrednost $p = 0,046$, v 9.tednu pa $p = 0,025$. Pri dveh tednih opazovanj se je povprečna pogostost znakov motiviranega vedenja statistično pomembno razlikovala glede na odsotnost psice v istem tednu. Z vključenostjo psice so bili znaki motiviranosti statistično pomembno pogostejši.

	1.TEDEN	2.TEDEN	3.TEDEN	4.TEDEN	5.TEDEN	6.TEDEN	7.TEDEN	8.TEDEN	9.TEDEN	10.TEDEN
	prvo –	tretje –	peto –	sedmo –	deveto –	enajsto –	trinajsto –	petnajsto –	sedemnajsto	devetnajsto
	drugo	četrti	šesto	osmo	deseto	dvanajsto	štirinajsto	šestnajsto	– osemnajsto	– dvajseto
Z	-,577 ^b	-1,633 ^b	-,816 ^b	-1,342 ^b	-1,890 ^b	-1,000 ^b	-1,656 ^b	-1,633 ^b	-2,271 ^b	-1,890 ^b
p- vrednost	,564	,102	,414	,180	,059	,317	,098	,102	,023	,059

b. Vrednost na podlagi pozitivnih uvrstitev

Tabela 7: Wilcoxonov test za znake nemotiviranega vedenja posameznih tednov

Statistično nepomembne razlike ($p > 0,05$) so se pokazale pri parih opazovanj naslednjih tednov: 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8. in 10. Povprečna pogostost znakov nemotiviranega vedenja se pri teh parih opazovanj ni statistično pomembno razlikovala glede na vključenost psice v istem tednu. Statistično pomembne razlike ($p \leq 0,05$) so se pokazale pri paru opazovanj 9. tedna. Pri tem tednu se je aritmetična sredina pogostosti znakov nemotiviranega vedenja statistično pomembno razlikovala glede na vključenost psice, saj je bila vrednost $p = 0,023$. Pri učni uri s psico so bili znaki statistično pomembno manj pogosti.

Nato je bil Wilcoxonov test opravljen še za ugotavljanje statistično pomembnih razlik med aritmetičnimi sredinami pogostosti pojavljanja znakov motiviranega vedenja in nemotiviranega vedenja pri učnih urah brez psice in s psico za vsa opazovanja nasploh.

Prikazujem tabelo Wilcoxonovega testa aritmetičnih sredin pogostosti znakov motiviranega in nemotiviranega vedenja.

	Znaki motiviranosti: s psico – brez psice	Znaki nemotiviranosti: s psico – brez psice
Z	-2,692 ^b	-2,812 ^b
p-vrednost	,007	,005
	b. Vrednost na podlagi negativnih uvrstitev	b. Vrednost na podlagi pozitivnih uvrstitev

Tabela 8: Wilcoxonov test za znake motiviranosti in nemotiviranosti vseh tednov

Ker je p-vrednost pri obema manjša od 0,05 ($p < 0,05$), pomeni, da so bile med aritmetičnimi sredinami pogostosti pojavljanja znakov motiviranega in nemotiviranega vedenja statistično pomembne razlike. Ob prisotnosti psice so bili znaki motiviranega vedenja statistično pomembno v povprečju pogostejši, vsi znaki nemotiviranega vedenja pa statistično pomembno povprečno manj pogosti v obdobju vseh opazovanj.

Trajanje znakov motiviranega vedenja in nemotiviranega vedenja

Trajanje je bilo določeno le pri tistih znakih, pri katerih je to bilo možno določiti (glej poglavje merski instrumentarij). V kolikor se znak ni pojavil, trajanje ni bilo zabeleženo in niti upoštevano pri ugotavljanju povprečja trajanja vedenja.

Od desetih tednov opazovanj so pri petih tednih znaki motiviranega vedenja ob prisotnosti psice trajali povprečno več časa in znaki nemotiviranega vedenja povprečno manj časa v primerjavi z urami, ko je bila psica odsotna. Pri treh tednih so znaki motiviranega vedenja ob prisotnosti terapijskega para trajali povprečno več časa in znaki nemotiviranega vedenja ob prisotnosti psice povprečno enako časa kot ob odsotnosti. V enem izmed tednov so znaki motiviranega vedenja pri obeh urah trajali povprečno enako, znaki nemotiviranega vedenja pa pri psici povprečno manj časa. V zadnjem tednu opazovanja so znaki motiviranega in znaki nemotiviranega vedenja trajali povprečno enako časa na obeh učnih urah.

Pozornost

Med opazovanjem brez psice je bila pozornost pri učni uri: 4-krat zelo odkrenljiva, 4-krat malo odkrenljiva, 1-krat malo odkrenljiva na začetku oz. koncu učne ure in 1-krat usmerjena. S prisotnostjo psice je bila pozornost: 2-krat zelo odkrenljiva, 3-krat malo odkrenljiva, 1-krat malo odkrenljiva na začetku oz. koncu učne ure in 4-krat usmerjena.

Počutje

V desetih tednih opazovanj je bilo otrokovo počutje pri učni uri brez psice zabeleženo: 3-krat kot utrujeno, 6-krat kot zadovoljno, 2-krat kot veselo, 1-krat kot navdušeno, 3-krat kot radovedno, 4-krat kot zadovoljno, 1-krat kot trmasto, 3-krat kot sproščeno, nikoli pa ni bilo zabeleženo kot pozitivno oz. negativno vznemirjeno. 8-krat je bilo zabeleženo neprijetno počutje, 15-krat pa prijetno.

Pri učnih urah s psico je bilo zabeleženo: 2-krat kot utrujeno, 4-krat kot zadovoljno, 3-krat kot veselo, 1-krat kot navdušeno, 3-krat kot radovedno, 1-krat kot zadovoljno,

5-krat kot pozitivno vznemirjeno, 1-krat kot negativno vznemirjeno, 3-krat kot sproščeno, nikoli pa ni bilo zabeleženo kot trmasto. 3-krat je bilo zabeleženo neprijetno počutje, 19-krat pa prijetno.

Dejavnosti, ki so bile učencu najbolj všeč

Učenec je kot najbolj všečno oz. zanimivo dejavnost pri učnih urah brez psice najpogosteje omenjal zapis črk ali števil v zvezek, lepljenje in striženje sličic. Tudi po učnih urah s psicami je pogosto omenjal lepljenje sličic, po sedmih opazovanjih pa je pri govorjenju o najbolj zanimivih dejavnostih ali elementih učne ure omenjal tudi psico – bodisi mu je bilo všeč to, da je bil z njo v interakciji, bodisi je omenjal njeno ime (npr. sličica Lore v zvezku).

3.9.2 Tedenski rezultati

V nadaljevanju so podrobneje predstavljeni tedenski rezultati z opisi učnih ur in značilnostmi motivacije ter pozornosti.

Prvi teden: šolski okoliš (spoznavanje okolja)

Prvi teden opazovanj je bila učna tema šolski okoliš, v sklopu katere je bil izveden učni sprehod po mestu, kjer stoji šola.

Opis učne ure: Na prvem opazovanju brez prisotnosti psice je pred izvedbo sprehoda učiteljica vprašala, katere stavbe poznajo v svojem kraju. Med sprehodom je učenec večkrat odgovoril na vprašanja, ki so bila zastavljena njemu ali vsem, pogosto pa je tudi sam povprašal o vsebini. Po končani učni uri je bilo postavljeno moje vprašanje, kaj jim je bilo všeč ali zanimivo. Matej je na to vprašanje odgovoril, da mu je bila najbolj všeč stavba hotela. Pri tem odgovoru sem razbrala, da je to odgovoril zato, ker se je tega najprej spomnil.

Motivacija in pozornost: Prvo opazovanje je pokazalo to, da je bila zaznana predvsem potreba po znanju, zato je učenec Matej pogosto dodatno vprašal o vsebini in tako dosegel svoj cilj – novo pridobljeno znanje. Intrinzična motivacija je bila bolj prisotna v primerjavi z ekstrinzično; veliko je spraševal po določenih podatkih o vsebini iz svoje radovednosti in potrebi po raziskovanju. Dvakrat je bilo zaznано vedenje ekstrinzične motivacije – na vprašanja je odgovoril, ker ni želel biti kaznovan. Na podlagi kontrolne liste vedenja je bilo od 11 znakov motiviranega vedenja prisotnih 9, od 11 znakov nemotiviranega vedenja pa 6. Med učnim sprehodom je bilo njegovo počutje sprva nekoliko utrujeno, kasneje pa je kazal znake zadovoljstva. Pozornost je bila zelo odkrenljiva, še posebej, če je bilo na njegovi poti odpadlo listje ali, če je slišal glasen zvok, kar je njegov pogled odvrnilo stran od učiteljice, ki je govorila o vsebini.

Opis učne ure: Na drugem opazovanju s prisotnostjo terapevtskega para Barbare in Lore je učiteljica pred izvedbo sprehoda napovedala, da bodo tokrat psici pokazali in povedali, katere stavbe poznajo. Med sprehodom je vsak učenec vodil psico in ji z

učiteljičinim usmerjanjem predstavil stavbo, pred katero so se ustavili. Ko je opazovan Matej vodil psico, je bil veliko bolj pozoren na dogajanje okoli sebe in bil pripravljen odgovoriti na vprašanja. Po končanem opazovanju sem jih vprašala, kaj jim je bilo všeč. Matej na to ni odgovoril, ko je bil na vrsti, zato ga je učiteljica dodatno vprašala, ali mu je bilo tokrat bolj všeč, ko je bila psica, na kar je pritrdilno odgovoril.

Motivacija in pozornost: Med drugim opazovanjem je bila prav tako zaznana predvsem potreba po znanju – tokrat je spraševal predvsem o vremenskih pojavih, ki niso bili povezani z učno vsebino. Na ta dan se je namreč vreme zelo spreminjalo. Ekstrinzična motivacija je bila bolj prisotna, kazala pa se je predvsem v tem, da se je držal pravil in odgovarjal na vprašanja, ker je nato lahko vodil psico Loro. Izpolnjena kontrolna lista vedenja je s prisotnostjo znakov pokazala, da je bilo ob prisotnosti psice prisotnih 9 znakov motiviranega vedenja, znakov nemotiviranega vedenja pa 4. Med učno uro je Matej deloval utrujeno in njegova pozornost je bila zelo odkrenljiva – ko se spreminja vreme, je po učiteljičinem opazovanju njegova pozornost veliko bolj odkrenljiva. Zaradi tega je med sprehodom (ko ni vodil psice), veliko iskal dražljaje in bral listje na tleh.

	ODSOTNOST TERAPEVTSKEGA PARA	PRISOTNOST TERAPEVTSKEGA PARA
Prevladujoči tip motivacije	intrinzična	ekstrinzična
Število znakov motiviranega vedenja	9	9
Število znakov nemotiviranega vedenja	6	4
Pozornost	Zelo odkrenljiva	Zelo odkrenljiva
Počutje	Utrujen, zadovoljen	Utrujen, vznemirjen, napet

Tabela 9: Prvi teden: motivacija, pozornost in počutje

Primerjava

V prvem tednu so znaki motiviranega vedenja, ki jim je trajanje bilo možno določiti, trajali enako časa tako ob odsotnosti kot prisotnosti terapevtskega para, znaki nemotiviranega vedenja pa so trajali manj časa, ko je bila prisotna psica. Aritmetična sredina pogostosti pojavljanja znakov motiviranega vedenja je bila pri obeh urah $M = 2,27$, znakov nemotiviranega vedenja pa $M = 1,73$ pri odsotnosti in $M = 1,64$ ob prisotnosti psice.

Ugotovljeno je bilo, da se je učenec več smejal, ko je bil terapevtska psica, pri nalogi oz. dejavnosti pa je večkrat vztrajal, ko je ni bilo. Dvakrat je prenehal z izvajanjem dejavnosti predno je bila dokončana v celoti in lezel iz stola, ko ni bilo psice, ko pa je bila, se to ni dogajalo. Pri obeh urah se je občasno samoiniciativno javil za izvajanje neke dejavnosti. Ko je bila psica, je to možnost imel večkrat, vendar je ni izkoristil.

Ta teden je bilo med drugim zaznano to, da na pozornost in počutje zelo vpliva vreme. Zaradi napovedanega dežja je bila Matejeva pozornost manj usmerjena, poleg tega pa je bil tudi zelo nemiren.

Drugi teden: slušna analiza (jezik)

Učna tema drugega tedna opazovanj je bila slušna analiza glasov v besedah.

Opis učne ure: Pri tretjem opazovanju brez psice je učna ura začela z napovedjo učiteljice, kaj bodo počeli in pozornost na to temo usmerila z dejavnostjo, pri kateri so določali prvi in zadnji glas v besedi (ABC kartice). Vsak je izžrebal svojo kartico, črkoval in določil prvi-zadnji glas besede. Matej se je potrudil tudi, če je bila to zanj zahtevna naloga. Ko je čakal na vrsto, je poslušal, vendar se je medtem igral s kartami. Osrednji del ure je zajemal hojo po vrvi (slednja je delovala kot motivator), ki je vsakega učenca pripeljala do kart s sličicami, pri čemer je vsak svojo kartico in besedo zapisal v zvezek. Matej je sodeloval in svojo pozornost popolnoma usmeril v naloge. Po zaključeni učni uri sem podala vprašanje o tem, kaj jim je bilo najbolj všeč, na kar je opazovanec odgovoril s tem, da mu je bilo najbolj všeč zapisovati črke v zvezek.

Motivacija in pozornost: Med tretjim opazovanjem je bila zaznana predvsem potreba po izboljšanju znanja, zato je pogosto dodatno povprašal o pravilnosti zapisa svojih črk in tako dosegel svoj cilj – izboljšano znanje. Obenem je bila to tudi potreba po socialni potrditvi, saj je želel tudi pohvalo za svoj zapis. Bolj je bila prisotna intrinzična motivacija – pri zapisu črk se je potrudil, ker je želel izboljšati videz svoje pisave, velikokrat pa je tudi vprašal, kako se katera črka zapiše, ker ga je to zanimalo. Ekstrinzična motivacija je bila prisotna predvsem v tem, da se je potrudil, ker je želel pohvalo (socialno potrditev), ki mu je sprožila zadovoljstvo. Lista vedenja je pokazala, da je bilo prisotnih 9 znakov motiviranega vedenja, znakov nemotiviranega vedenja pa je bilo 5. Med učno uro je deloval sproščeno, bil je pripravljen delati, njegova pozornost pa je bila malo odkrenljiva.

Opis učne ure: Na četrtem opazovanju je tokrat bil prisoten terapevtski par Petra in psica Eli, ki so ju učenci na ta dan prvič videli, zato so se najprej predstavili. Sledila je napoved učiteljice, da bodo danes ponovno določali glasove besedam in pokazali novemu terapevtskemu paru, kaj znajo. Vsak je izžrebal svojo kartico, ki so bile pripete na Eli. Nato je vsak psici povedal, katero besedo je dobil in jo nato črkoval, povedal prvi in zadnji glas. Matej se je potrudil tudi pri zanj zahtevnih nalogah in ko je čakal na vrsto, je poslušal ter bil zelo zainteresiran, kaj so drugi sošolci izžrebali (sošolcu je rekel: »F., pokaži svojo kartico tudi nam.«). Pri tem je bila njegova pozornost večinoma usmerjena v psico ali v to, katere kartice so dobili njegovi sošolci. Pri osrednjemu delu so hodili ob vrvi do kartic s sličicami, kjer je vsak izžrebal svojo kartico in zapisal besedo. Pri hoji jih je spremljala psica. Ko so izžrebali kartico, so poklicali Eli, ji pokazali, kaj prikazuje slička in ji glasno povedali, kaj to je. Slednjo dejavnost je Matej opravil z navdušenjem. Medtem, ko je zapisoval črke besede, je psica začela lajati, kar je preusmerilo njegovo pozornost stran od naloge. Sicer se je večinoma posvetil zapisovanju črk in na nekaj minut pogledal v smeri psice. Po zaključku je bilo postavljeno moje vprašanje, kaj jim je bilo najbolj všeč. Matej je na to odgovoril s tem, da mu je bilo najbolj prijetno, ko je metal žogico Eli.

Motivacija in pozornost: Med četrtnim opazovanjem sta bili prav tako prisotni potrebi po izboljšanju znanja ter potreba po socialni potrditvi (pohvala za svoj zapis). Zaznana je bila tudi potreba po pozornosti s strani psice, zato jo je nekajkrat poklical, da je prišla do njega in jo je pobožal. Tako sta bili njegovi potrebi po pozornosti in nežnosti zadovoljeni. Tudi pri tej učni uri je bila intrinzična motivacija bolj prisotna – potrudil se je, ker je želel izboljšati videz svoje pisave ter psici dal piti in jo pobožal iz lastnega veselja. Zaznati je bilo tudi ekstrinzično motivacijo, in sicer se je potrudil zaradi pohvale (socialna potrditev), psico je lahko pobožal ali od nje »dobil petko« s taco, če je najprej določil prvi in zadnji glas besede, ter ob vrvi je hodil hitreje, ker ga je k temu spodbudila psica (kot motivator oz. spodbuda). Kontrolna lista vedenja je pokazala, da je bilo prisotnih vseh 11 znakov motiviranega vedenja, znaka nemotiviranega vedenja pa sta bila 2. Med učno uro je deloval sproščeno, bil je nasmejan in pripravljen delati, sprva pa je bil nekoliko vznemirjen zaradi prihoda nove psice. Njegova pozornost je bila malo odkrenljiva – večino učne ure je spremljal delo svojih sošolcev in vedenje psice ter usmerjal pozornost v opravljanje nalog.

	ODSOTNOST TERAPEVTSKEGA PARA	PRISOTNOST TERAPEVTSKEGA PARA
Prevladujoči tip motivacije	intrinzična	intrinzična
Število znakov motiviranega vedenja	9	11
Število znakov nemotiviranega vedenja	5	2
Pozornost	Malo odkrenljiva	Malo odkrenljiva
Počutje	Sproščen, zadovoljen	Sprva vznemirjen zaradi psa, sproščen, vesel

Tabela 10: Drugi teden: motivacija, pozornost in počutje

Primerjava

Drugi teden je bil edini teden, ko se je pri učni uri splošne poučenosti in obenem prisotnosti psice pojavilo vseh 11 znakov motiviranega vedenja, zapisanih na kontrolni listi. Tokrat je edini krat izvedel specifičen gib z rokami kot znak navdušenja, ko je učiteljica zahtevala, da nekaj naredijo. Znaki motiviranega vedenja so pri psici trajali več časa, znaki nemotiviranega pa pri obeh učnih urah enako dolgo. Povprečna pogostost pojavljanja znakov motiviranega vedenja je bila $M = 2,36$ brez psice in $M = 2,64$ s psico, znakov nemotiviranega vedenja pa $M = 1,73$ pri odsotnosti in $M = 1,27$ ob prisotnosti psice.

Ob prisotnosti psice je imel veliko vprašanj v povezavi z nalogo in pogosteje spraševal po povratni informaciji o svojem delu. Ob odsotnosti psice je občasno prenehal z dejavnostjo predno je bila dokončana v celoti, ob njeni prisotnosti pa se to ni pojavilo. Ko je imel priložnost se samoiniciativno javiti za izvedbo nečesa, to ni storil tako pogosto, ko ni bilo psice – ko je ni bilo, je teh priložnosti imel več, vendar jih ni izkoristil. V drugem tednu je bilo bistveno spoznanje to, da je učenca novost (nov terapevtski par) zelo vznemirila in s tem spodbudila njegovo motiviranost za delo ter izboljšala pozornost. Ob prisotnosti psice je bil bolj pozoren tudi na svoje sošolce (npr. spodbujanje pri dejavnosti).

Tretji teden: številske predstave (matematika)

Učna tema tretjega tedna je bila številske predstave.

Opis učne ure: Pri petem opazovanju brez psice je učna ura začela z jutranjim krogom, v sklopu katerega so povedali, kaj so počeli za vikend, nato pa je učiteljica napovedala, da bodo imeli matematiko. Sledila je dejavnost, pri kateri so se postavljali na podlage, na katerih so bile številke. Učenec Matej se je samoiniciativno javil, da bo pomagal postaviti podlage v krog. Pri slednji dejavnosti je bila njegova naloga prepoznati število, kar je uspešno opravil z usmerjeno pozornostjo. Po poligonu s stožci in vozičkom (ki je deloval kot motivator) so v osrednjem delu prihajali do kupčka nalog, kjer je vsak vzel svojo nalogo. Matej je dobil nalogo za barvanje polj s številkami, kjer je na koncu nastala smiselna risba. Barvanje mu sicer ni všeč, vendar je pri nalogi kljub temu vztrajal in jo uspešno zaključil. Po zaključku opazovanja je sledilo moje vprašanje, kako jim je bilo danes pri matematiki, pri čemer so vsi, vključno z opazovancem, vzkliknili »Lepo!«. Temu je sledilo vprašanje, kaj jim je bilo najbolj všeč – tisti, ki je dobil žogico z moje strani, je lahko odgovarjal. Matej je povedal, da mu je bilo najbolj všeč, ko je barval polja.

Motivacija in pozornost: Med petim opazovanjem je bila zaznana predvsem potreba po izboljšanju znanja, zato je učenec pogosto dodatno vprašal o pravilnosti prepoznave števil in tako dosegel svoj cilj. Obenem je bila to tudi potreba po socialni potrditvi, saj je želel pohvalo za svoj zapis in pravilnost izvajanja nalog. Intrinzična motivacija je bila bolj prisotna; potrudil se je, ker je želel izboljšati svoje znanje pri prepoznavanju števil – tako v uvodnem krogu, kot pri nalogah iz delovnih listov. Dvakrat je bila zaznana tudi ekstrinzična motivacija; potrudil se je zaradi pohvale. Iz kontrolne liste je bilo na koncu razvidno, da se je pojavilo 10 znakov motiviranega vedenja in 3 znaki nemotiviranega vedenja. Med poukom je bil sproščen, zelo zainteresiran za snov in pripravljen delati, pozornost je bila manj odkrenljiva kot na prejšnjih opazovanjih, nekoliko bolj odkrenljiva pa je postala pri koncu učne ure.

Opis učne ure: Pri šestem opazovanju, pri katerem je bil ponovno prisoten terapevtski par s psico Loro, je učna ura začela z uvodno dejavnostjo prepoznavanja števil. Postavljali so se na podlage, na katerih so bile številke, v sredini kroga pa je ležala psica, ki jih je pri postavljanju spremljala. Matej je svojo pozornost usmeril le v to dejavnost in tako vse pravilno določil. V osrednjem delu je učence po poligonu s stožci in vozičkom spremljala psica, pri čemer so ji po prevzetju svoje naloge pokazali, kaj so dobili. Matej je pred odhodom na poligon samoiniciativno poklical Loro, šel z njo čez ovire in vzel nalogo za barvanje polj s številkami. Pri nalogi je vztrajal dokler je ni končal. Po zaključku opazovanja sem vprašala, kako jim je bilo pri matematiki in, kaj jim je bilo najbolj všeč. Učenec je odgovoril, da mu je bilo najbolj všeč, ko je izžrebal delovni list s pobarvanko ribe.

Motivacija in pozornost: Med šestim opazovanjem sta bili prav tako zaznani predvsem potrebi po znanju in socialni potrditvi, zato je Matej pogosto vprašal dodatno

o pravilnosti prepoznavne številke. Tudi pri tem opazovanju je bila intrinzična motivacija bolj prisotna – potrudil se je, ker je želel izboljšati oz. preveriti svoje znanje. Večkrat je bila zaznana tudi potreba po pozornosti, zato je Lori pokazal zvezek, ki ga je ovohala, kar je Mateja razveselilo. Poleg tega je tudi dvakrat vprašal učiteljico, ali lahko pokaže Lori svoj izdelek, saj ga je to veselilo. Ekstrinzična motivacija se je pokazala v obliki potrebe po božanju psice. Če je to želel storiti, ji je moral najprej natočiti vodo ali rešiti nalogo, zato je to tudi storil. Med opazovanjem je bila izpolnjena kontrolna lista vedenja, ki pokazala prisotnost 10 znakov motiviranega vedenja in 3 znake nemotiviranega. Njegovo vedenje je kazalo na vznemirjenost in rahlo utrujenost, sicer pa je deloval zadovoljno in pozornost ni bila odkrenljiva.

	ODSOTNOST TERAPEVTSKEGA PARA	PRISOTNOST TERAPEVTSKEGA PARA
Prevladujoči tip motivacije	intrinzična	intrinzična
Število znakov motiviranega vedenja	10	10
Število znakov nemotiviranega vedenja	3	3
Pozornost	Malo odkrenljiva na koncu ure	Usmerjena
Počutje	Sproščen, radoveden	vznemirjen, malo utrujen, zadovoljen

Tabela 11: Tretji teden: motivacija, pozornost in počutje

Primerjava

V tretjem tednu so se znaki motiviranega vedenja pri psici pojavljali več časa, znaki nemotiviranega pa manj časa. Aritmetična sredina pogostosti pojavljanja znakov motiviranosti je bila pri prvi učni uri $M = 2,54$, pri drugi pa $M = 2,64$. Povprečna pogostost znakov nemotiviranosti je bila pri prvi $M = 1,54$ in pri drugi $M = 1,36$.

Ko je bila prisotna psica, je učenec pri nalogah oz. dejavnostih pogosteje vztrajal in se za izvedbo dejavnosti večkrat samoiniciativno javil – tovrstnih priložnosti je bilo več kot pri uri brez psice. Ko psice ni bilo, je v povezavi z izvedbo naloge ali dejavnosti imel veliko vprašanj, obenem pa je za začetek reševanja nalog pogosteje potreboval dodatno spodbudo in z reševanjem ali izvajanjem dejavnosti prenehal predno je bila dokončana v celoti. Slednje se ob prisotnosti psice ta teden ni pojavilo.

Pri obeh učnih urah je ta teden kot najljubšo dejavnost omenjal barvanje pobarvanke. Odgovor se je učiteljici zdel precej nenavaden, saj ve, da učencu barvanje ni všeč. Sprašujem se, ali so mu ta teden bile pobarvanke dejansko všeč, ali pa je na to vprašanje tako odgovoril zaradi šibkega spomina – spomnil se je in omenil to dejavnost, ker jo je izvajal na koncu učne ure.

Četrti teden: umetnostno besedilo (jezik)

Osrednja učna tema četrtega tedna opazovanj je bilo umetnostno besedilo avtorice Bernadette z naslovom »Mestna miška in poljska miška«.

Opis učne ure: Sedmo opazovanje brez prisotnosti psice je začelo z učiteljičino napovedjo, da bodo danes brali pravljico. Pripravili so blazine in se posedli okoli

učiteljice. Predno je začela z branjem, jim je podala nekaj vprašanj, npr. kaj zori jeseni, kaj radi jedo, ... saj je pravljica, ki je sledila, govorila o dveh miškah, ki se različno prehranjujeta. Osrednji del je zajemal frontalno branje pravljice. Matej je na začetku zbrano poslušal in spremljal sličice v knjigi, kljub temu pa se je ves čas premikal in lezel iz blazine. Občasno je gledal stran in iz dolgčasa zavijal z očmi. Po branju je učiteljica spraševala vprašanja v povezavi z vsebino. Pri tem je Mateja veliko spodbujala k poslušanju ali odgovarjanju, saj je bila njegova pozornost neusmerjena. Pri postavljenih vprašanjih je pogled umikal stran od učiteljice in se igral s svojimi prsti. Nato so se usedli za mizo in v zvezek zapisali naslov oz. zalepili sliko mišk iz knjige. Pred tem so pospravili blazine, pri čemer je Matej ležal na tleh in potreboval nekaj minut, da je prinesel škarje in lepilo iz svojega predala. Po zaključenem opazovanju je bilo postavljeno moje vprašanje, kaj jim je bilo všeč pri današnji pravljici, in kaj jim je bilo najbolj zanimivo v povezavi z zgodbo ali dejavnostjo. Matej je po dolgem molku, ko mu je bilo postavljeno vprašanje, odgovoril z besedo »miš«.

Motivacija in pozornost: Na sedmem opazovanju je bila zaznana predvsem potreba po tem, da ne bi bil kaznovan, zato je Matej odgovarjal na vprašanja in se trudil poslušati. Sestavine intrinzične motivacije so se le redko pokazale pri učni uri; vprašal je, ali lahko pomaga sošolcu, ker je to bilo v njegovem interesu, odgovoril je na vprašanja, na začetku poslušal pravljico, ker ga je vsebina zanimala ter nekajkrat vprašal, kaj se dogaja na sliki ali pokazal, če je v knjigi kaj posebnega videl. Ekstrinzična motivacija je bila tokrat bolj prisotna; na vprašanja je odgovoril, ker ni želel biti kaznovan ali ker si je želel pohvale. Prav tako se je trudil poslušati zato, ker ni želel biti kaznovan. Lista je pokazala, da je bilo prisotnih 8 znakov motiviranega vedenja in 8 znakov nemotiviranega. Njegovo počutje pri učni uri je nakazovalo utrujenost, vendar razigranost. Bil je nemotiviran in njegova pozornost zelo odkrenljiva, zato je potreboval veliko spodbud celo učno uro.

Opis učne ure: Na osmem opazovanju z isto učno vsebino, vendar ob prisotnosti psice, je učna ura začela z napovedjo učiteljice, da bodo poslušali pravljico. Pripravili so blazine in se posedli okoli učiteljice, v sredini pa je ležala Lora. Predno je začelo branje, je učiteljica učence spomnila, da so to pravljico že poslušali. Med branjem je Matej na začetku zbrano poslušal in spremljal sličice v knjigi, kljub temu pa se je ves čas premikal, pogosto gledal stran ali motil sošolko. Med branjem sta se pogosto gledala in se drug drugemu smejala. Po branju je učiteljica spraševala vprašanja v povezavi z vsebino. Pri tem je Mateja veliko spodbujala k poslušanju ali odgovarjanju, ker je bila njegova pozornost zelo odkrenljiva. Pogled je umikal stran od učiteljice ali pogledoval k Lori. Nato so se usedli za mizo in pripravili potrebščine za sledečo aktivnost – vsak je izžrebal nalogo iz Lorinega žepka, pred tem, pa jo je moral poklicati k sebi. Matej je z veseljem poklical Loro k sebi in reševal nalogo, pri čemer je pogosto povprašal po dodatni povratni informaciji. Ko je bila učna ura je zaključena, sem vprašala, kaj jim je bilo všeč pri obisku Lore in pravljice. Matej je odgovoril, da mu je bilo najbolj zanimivo gledati knjigo s sličicami.

Motivacija in pozornost: Pri osmem opazovanju je bila prav tako najbolj zaznana potreba po tem, da ne bi bil kaznovan, zato je odgovarjal na vprašanja in se trudil poslušati. Intrinzična motivacija se je kazala na začetku učne ure, ko je poslušal pravljico, ker ga je vsebina zanimala, kasneje pa tako, da se je potrudil, ker je želel izboljšati videz svoje pisave (2-krat je učiteljico vprašal po dodatni povratni informaciji). Ta tip motivacije se je pokazal tudi s tem, ko je želel nalogo sam končati, ker si je želel dokazati, da to zmore. Dvakrat se je med učno uro zgodilo to, da je psico pobožal in jo poklical iz lastnega veselja. Tudi pri učni uri s psico je ta teden prevladovala ekstrinzična motivacija; na vprašanja je odgovoril in poslušal pravljico, ker ni želel biti kaznovan. Kontrolna lista je pokazala, da je bilo prisotnih 8 znakov motiviranega vedenja in 6 znakov nemotiviranega. Počutje pri današnji uri je nakazovalo na to, da je učenec spočit in dobre volje. Pozornost je bila zelo odkrenljiva med branjem pravljice in bil je nasploh nemotiviran, zato je potreboval nekaj spodbud za poslušanje in odgovarjanje.

	ODSOTNOST TERAPEVTSKEGA PARA	PRISOTNOST TERAPEVTSKEGA PARA
Prevladujoči tip motivacije	ekstrinzična	ekstrinzična
Število znakov motiviranega vedenja	8	8
Število znakov nemotiviranega vedenja	8	6
Pozornost	Zelo odkrenljiva	Zelo odkrenljiva
Počutje	Utrujen, nemiren, zdolgočasen	Sproščen, zadovoljen, zdolgočasen

Tabela 12: Četrty teden: motivacija, pozornost in počutje

Primerjava

Četrty teden opazovanj je bilo trajanje znakov motiviranega vedenja pri psici daljše, trajanje znakov nemotiviranega vedenja pa krajše. Aritmetična sredina pogostosti znakov motiviranosti je bila pri prvi učni uri $M = 2,09$, pri drugi pa $M = 2,18$. Povprečna pogostost znakov nemotiviranosti je bila pri prvi $M = 2,09$ in pri drugi $M = 1,82$.

Ob prisotnosti terapevtske psice je učenec pogosteje sedel na svojem mestu med podajanjem navodil učiteljice. Med izvedbo nalog oz. dejavnosti se je veliko smejal in po opravljenem delu pogosto spraševal po še dodatni povratni informaciji o svojem delu – slednja znaka sta bila pri učni uri brez psice odsotna. Ko je bila prisotna psica, se za razliko od učne ure brez psice učenec ni nikoli samoiniciativno javil za izvedbo nečesa in v povezavi z izvedbo naloge ni imel veliko vprašanj. Manj pogosto je za začetek reševanja potreboval dodatno spodbudo, nikoli pa ni vstajal iz svojega mesta ali lezel iz stola, ko je bila v učilnici psica. Tudi, ko mu je učiteljica postavila vprašanje, nanj ni nemudoma odgovoril z »ne znam« – brez psice se je to zgodilo dvakrat. Med izvedbo dejavnosti se je ob psici dvakrat zgodilo to, da je izgovoril z »ne znam oz. ne morem«, kar se pri uri brez psice ni pojavilo.

Frontalno branje umetnostnega besedila učenca ni spodbudilo k temu, da bi bil motiviran. Vsebinsko otroku ni bila zanimiva, tudi ko je bila prisotna terapevtska psica, poleg tega pa je bilo razvidno tudi to, da potrebuje več raznolikih dejavnosti ter aktivne

zaposlenosti med uro. Samo branje je od njega zahtevalo veliko usmerjene pozornosti, dalj časa trajajoče sedenje na istem mestu pa mu je bilo prav tako zahtevno.

Peti teden: gozd jeseni (spoznavanje okolja)

Peti teden opazovanj je zajemal temo o gozdu jeseni.

Opis učne ure: Deveto opazovanje brez psice je začelo z učiteljičinimi vprašanji o tem, kateri letni čas je sedaj, kaj se dogaja jeseni v gozdu. Matej je medtem občasno gledal v tla, sicer pa poslušal in odgovarjal. V osrednjem delu so se pogovarjali o delitvi dreves. Matej je pri tem veliko sodeloval z deljenjem svojega znanja in z velikim zanimanjem opazoval fotografije na računalniškem ekranu, ki jih je komentiral in ob tem pokazal kostanje, ki jih je imel v torbi. Učiteljica jim je nato razdelila delovne liste. Pri tem je Matej potreboval dodatno spodbudo, da je pohitel z izrezovanjem listov in lepljenjem v zvezek. Pred zaključkom učne ure je delo uspešno končal. Po koncu je bilo postavljeno moje vprašanje, kaj jim je bilo pri današnji uri najbolj všeč. Matej je odgovoril, da mu je bilo najbolj prijetno, ko je lahko zalepil slike kostanja v svoj zvezek.

Motivacija in pozornost: Pri devetem opazovanju brez psico je bila zaznana potreba po tem, da bi delil svoje znanje, zato je odgovarjal na vprašanja, povedal podatke o kostanju in tudi poslušal, ko je učiteljica ali sošolec govoril o vsebini. Intrinzična motivacija je bila bolj prisotna, kar se je kazalo v odgovarjanju na vprašanja, opazovanju fotografij in deljenju svojega znanja, ker ga je vsebina zanimala. Ekstrinzična motivacija se je dvakrat pokazala s tem, ko je odgovoril na vprašanje predvsem zato, ker si je želel pohvale. Na podlagi izpolnjene kontrolne liste je bilo pri današnji uri prisotnih 8 znakov motiviranega in 6 nemotiviranega vedenja. Učenec je na začetku učne ure deloval nekoliko utrujen in posledično tudi manj motivirano, nato pa je bil skozi celotno učno uro vesel (sploh, ko so govorili o kostanju), zato ni potreboval spodbud, saj je imel usmerjeno pozornost in bil zelo motiviran za delo.

Opis učne ure: Deseto opazovanje ob prisotnosti terapevtske psice je začelo z vprašanjem o tem, kateri letni čas je, kaj se dogaja jeseni v gozdu. Matej je sodeloval z odgovarjanjem na vprašanja in s samoiniciativnim deljenjem informacij. V osrednjem delu je o delitvi dreves opazovanec delil svoje znanje in z velikim zanimanjem opazoval slike v knjigi, pri čemer je veliko komentiral, nato pa pokazal tudi javorjev plod, ki ga je imel v svoji torbi. Učiteljica jim je razdelila delovne liste. Pri tem je Matej potreboval dodatno spodbudo za izrezovanje in lepljenje listov v zvezek. Sledil je kviz. Tisti, ki je pravilno odgovoril, je za nagrado dobil plus in lahko k sebi poklical Loro, ki mu je dala »petko«. Matej je sodeloval, in se zelo razveselil, ko mu je Lora dala tačko. Po zaključenem opazovanju sem vprašala, kaj jim je bilo všeč pri današnji uri. Matej je rekel, da se je najbolj razveselil, ko mu je Lora dala petko.

Motivacija in pozornost: Pri desetem opazovanju je bila zaznana predvsem potreba po tem, da bi delil svoje znanje, zato je odgovarjal na vprašanja, povedal podatke o drevesih in poslušal. Bolj prisotna je bila intrinzična motivacija, saj je odgovarjal na

vprašanja, opazoval slike v knjigi in delil znanje, ker ga je vsebina zanimala, poleg tega pa tudi nekajkrat k sebi poklical Loro in jo pobožal iz svojega veselja. Ekstrinzična motivacija se je pokazala dvakrat, in sicer s tem, ko je pripravil stvari za psico in s tem, ko je uspešno rešil nalogo, ker je vedel, da bo lahko pobožal Loro za nagrado. Kontrolna lista vedenja je pokazala, da je bilo prisotnih 8 znakov motiviranega in 3 nemotiviranega vedenja. Učenec je bil skozi celotno učno uro zelo vesel in njegovo vedenje je kazalo visoko motiviranost, zato je potreboval malo spodbud. Njegova pozornost je bila usmerjena.

	ODSOTNOST TERAPEVTSKEGA PARA	PRISOTNOST TERAPEVTSKEGA PARA
Prevladujoči tip motivacije	intrinzična	intrinzična
Število znakov motiviranega vedenja	8	8
Število znakov nemotiviranega vedenja	6	3
Pozornost	Usmerjena	Usmerjena
Počutje	Na začetku utrujen, nato vesel, navdušen, radoveden	Vesel, navdušen, radoveden

Tabela 13: Peti teden: motivacija, pozornost in počutje

Primerjava

Peti teden so se znaki motiviranega vedenja pojavljali več časa, ko je bila v razredu psica, znaki nemotiviranega vedenja pa so pri obeh urah trajali enako. Pogostost pojavljanja znakov motiviranega vedenja je bila v povprečju $M = 2,18$ brez psice in $M = 2,36$ pri psici, znakov nemotiviranega vedenja pa $M = 1,91$ pri odsotnosti in $M = 1,45$ ob prisotnosti psice.

Ob prisotnosti psice je učenec pogosteje imel svoj pogled usmerjen v učiteljico, ko je podajala navodila, med drugim pa se je med izvedbo nalog oz. dejavnosti pogosto ali vedno smejal, kar je bilo pri učni uri brez psice odsotno. Med učiteljičinim podajanjem navodil je občasno imel pogled usmerjen drugam, ko je bila v učilnici psica, za začetek reševanja naloge pa ni potreboval dodatne spodbude in z reševanjem ni prenehal predno je bila dokončana v celoti za razliko od učne ure, pri kateri ni bilo psice. Tudi z »ne znam« ni nikoli odgovoril, ko je bil prisotna psica, ob odsotnosti pa se je to pojavilo občasno.

Peti teden je bila v načrtu tema gozd v jeseni, ki je Mateju všeč, saj rad nabira kostanj in druge gozdne plodove. O njih veliko ve in pogosto je to glavna tema pogovora z njim. Zaradi njemu zelo zanimive vsebine, je bil intrinzično zelo motiviran in pripravljen delati, poleg tega pa je bila tudi njegova pozornost veliko bolj usmerjena, tako pri prvi kot pri drugi učni uri.

Šesti teden: umetnostno besedilo (jezik)

Šesti teden opazovanj je bila tema umetnostno besedilo »Zrcalce« avtorja Grigorja Viteza. Poleg tega je vsebina zajemala tudi spoznavanje okolja s predstavitvijo živali v gozdu.

Opis učne ure: Enajsto opazovanje brez terapevtskega para je začelo z napovedjo učiteljice, kaj bodo počeli. Pripravili so blazine in se posedli okoli učiteljice. Predno je začela z branjem, jim je naročila, da si ogledajo, kaj se nahaja v kotu učilnice. Tam je ležalo ogledalo, ki ga je moral vsakdo prepoznati. Matej si ga je z velikim zanimanjem ogledal. V osrednjem delu je bilo izvajano branje pravljice, pri katerem je Matej zbrano poslušal, spremljal sličice v knjigi in redko pogledal stran. Po branju je učiteljica postavljala vprašanja v povezavi z vsebino. Pri tem je Matej odgovarjal na vprašanja, ki so bila namenjena njemu in celotnemu razredu. Nato so pripravili zvezke in napisali naslov pravljice. Mateju je naslov napisala učiteljica s črkanimi črkami, pri čemer je moral po črti napisati črke, nato pa je narisal dve risbi živali. Nalogi je posvečal vso svojo pozornost in jo tudi dokončal – potreboval je nekaj usmeritev učiteljice, kateri del telesa naj nariše. Ko je bila ura zaključena, je sledilo moje vprašanje, kaj jim je bilo najbolj zanimivo v povezavi z zgodbo oz. dejavnostjo. Učna dejavnost, ki je bila Mateju najbolj všeč, je bilo risanje zajca in veverice.

Motivacija in pozornost: Na enajstem opazovanju je bila zaznana predvsem potreba po tem, da bi izvedel kaj o vsebini knjige, zato je poslušal in zbrano sodeloval pri učiteljicih vprašanjih. Intrinzična motivacija je bila bolj prisotna v primerjavi z ekstrinzično. To se je kazalo z njegovim usmerjenim pogledom v knjigo in poslušanjem učiteljice, ker ga je vsebina zanimala in iz istega razloga odgovarjal na vprašanja, ki so bila zastavljena tako njemu kot celotnemu razredu. Zaznano je bilo tudi to, da je narisal živali v zvezek, ker so se mu po njegovih besedah zdele ljubke. Ekstrinzična motivacija se je pokazala le enkrat, in sicer s tem, ko je na eno izmed vprašanj odgovoril, ker ni želel biti kaznovan. Med opazovanjem je bilo prisotnih 6 znakov motiviranega in 4 nemotiviranega vedenja. Matej je bil med učno uro sproščen, zadovoljen in pripravljen delati. Bil je zbran, pozornost pa je bila malo odkrenljiva, veliko manj kot običajno.

Opis učne ure: Dvanajsto opazovanje s terapevtskim parom je začelo s postavljanjem blazinam v krog in pripravljanjem ležišča Lori. Nato je vsak povedal, kaj je počel prejšnji dan. Matej je pri tem poslušal, sčasoma pa se je začel igrati s prsti. Sledila je napoved učiteljice, kaj bodo počeli. Najprej jim je naročila, da si ogledajo, kaj leži v kotu, kjer je bilo ogledalo. Pri tem je šel vsak Lori pokazati ogledalo, pri čemer je bil Matej zelo vesel. Osrednji del je bilo branje pravljice. Matej je zbrano poslušal, spremljal sličice v knjigi in redko pogledal stran – če je, je pogledal k Lori. Nekoliko kasneje je pozornost postala manj usmerjena in je začel zavijati z očmi za nekaj sekund. Po branju je učiteljica spraševala v povezavi z vsebino in Matej je smiselno odgovarjal. Vmes ga je učiteljica enkrat opozorila naj posluša odgovore sošolcev. Ko so pripravili peresnice in se usedli v klopi, je vsakemu prinesla Lora nalogo. Pri tem jo je moral učenec poklicati. Vsak je dobil opis živali v obliki uganke, ki jo je moral narisati. Marko je izžrebal list in uspešno narisal zajca. Po zaključeni učni uri sem vprašala, kaj jim je bilo najbolj všeč. Matej je bil najbolj zadovoljen, da je prišla psica Lora na obisk.

Motivacija in pozornost: Na dvanajstem opazovanju je bila zaznana predvsem potreba po tem, da bi izvedel kaj o vsebini knjige, zato je poslušal in zbrano odgovarjal na vprašanja. V primerjavi z ekstrinzično motivacijo je bila danes intrinzična bolj prisotna. Kazala se je v tem, da je učenec gledal v knjigo, poslušal učiteljico in odgovarjal na vprašanja zastavljena njemu kot tudi vsem, ker ga je vsebina zanimala. Ekstrinzična motivacija se je pokazala v tem, ko je enkrat na vprašanje odgovoril, ker ni želel biti kaznovan in v tem, da si je šel skrito ogledalo ogledat zato, ker je vedel, da bo tja šel z Loro. Med opazovanjem je bilo prisotnih 8 znakov motiviranega in 4 nemotiviranega vedenja. Počutje je kazalo na to, da se je Matej dobro počutil in bil pozitivno vznemirjen, pozornost pa je bila malo odkrenljiva – bolj neusmerjena je postala proti koncu branja pravljice.

	ODSOTNOST TERAPEVTSKEGA PARA	PRISOTNOST TERAPEVTSKEGA PARA
Prevladujoči tip motivacije	Intrinzična	Intrinzična
Število znakov motiviranega vedenja	6	8
Število znakov nemotiviranega vedenja	3	4
Pozornost	Malo odkrenljiva	Malo odkrenljiva
Počutje	Sproščen, zadovoljen	Vznemirjen, vesel

Tabela 14: Šesti teden: motivacija, pozornost in počutje

Primerjava

V šestem tednu so se znaki motiviranega vedenja pojavljali več časa ob prisotnosti terapevtske psice, znaki nemotiviranega pa manj časa. Povprečna pogostost trajanja znakov motiviranosti brez terapevtskega para je bila $M = 2$ in s terapevtskim parom $M = 2,36$, povprečna pogostost nemotiviranega brez terapevtskega para pa $M = 1,64$ in s terapevtskim parom $M = 1,45$.

Učenec je s prisotnostjo psice v učilnici pogosteje imel svoj pogled usmerjen v učiteljico, poleg tega pa se je med dejavnostmi veliko smejal in pogosto spraševal po dodatni povratni informaciji, kar je bilo oboje pri učni uri brez psice odsotno. Pri učni uri z odsotnostjo psice je pogosteje imel pogled usmerjen drugam in se za izvedbo naloge redkeje samoiniciativno javil. Med izvedbo nalog ali dejavnosti je pogosto izgovoril »ne« v angleščini ali »ne znam, ne morem«. Kljub temu za začetek reševanja naloge ni nikoli potreboval dodatne spodbude, ob prisotnosti terapevtskega para pa občasno.

Tudi ob tokratni pravljici je Matejevo vedenje kazalo na to, da potrebuje več različnih dejavnosti, saj je moral večino učne ure sedeti in poslušati. Kljub temu, da mu je bila pravljica zaradi živalskih likov nekoliko bolj všeč, je bil na trenutke zdolgočasen in je težje poslušal, ne glede na prisotnost psice.

Sedmi teden: človeško telo (spoznavanje okolja)

Učna tema sedmega tedna opazovanj je bila človeško telo.

Opis učne ure: Trinajsto opazovanje brez prisotnosti psice je začelo z jutranjim krogom v sosednjem razredu, kjer so se pogovarjali o tem, kaj so počeli za konec tedna. Nato so se vrnili v svojo učilnico, kjer je učiteljica napovedala, da bodo govorili o delih človeškega telesa. Stole so postavili v krog in učiteljica je na sredo poklicala Mateja, ki je služil kot model za določanje zunanjih delov telesa. Pri tem je poslušal in spraševal po dodatnih informacijah. Temu je sledila predstavitev modela človeškega trupa, na katerem so si ogledali notranje organe. Poimenovali so jih, povedali, kakšna je njihova vloga, nato pa je vsak učenec organ tudi prijel in si ga od blizu ogledal. Matej je medtem poslušal razlago, nekoliko kasneje pa je začel nagajati sošolcu tako, da se je postavil pred njega in mu zastiral pogled na dogajanje okoli človeškega modela. Ko je organ v roke prijel Matej, si ga je pogosto ogledoval veliko časa. Učiteljica ga je morala usmeriti, da organ preda naprej. Po koncu je sledilo moje vprašanje, kaj jim je bilo zanimivo pri učni snovi o človeškem telesu. Matej povedal, da so mu bili človeški možgani najbolj zanimivi.

Motivacija in pozornost: Na trinajstem obisku je bila najbolj zaznana potreba po tem, da bi izvedel kaj o človeškem telesu, zato je poslušal in odgovarjal na vprašanja. Intrinzična motivacija je bila bolj prisotna, kar se je pokazalo npr. v tem, da je samoiniciativno popravil podatke, ki jih je izrekel sošolec, ker je želel, da pravilno določi del telesa. Med drugim je poslušal učiteljičino predstavitev delov telesa, povedal, kaj vidi, odgovarjal na vprašanja in delil svoje znanje o tem, ker ga je tema zanimala. Zaznani so bili tudi znaki ekstrinzične motivacije, in sicer, da je na vprašanje odgovoril in poslušal predstavitev modela človeškega trupa, ker ni želel biti kaznovan. Med opazovanjem je bilo prisotnih 7 znakov motiviranega vedenja in 5 nemotiviranega. Učenec je bil vesel in na začetku ure pripravljen delati, kasneje pa je bil med predstavitvijo modela manj motiviran, saj je postala njegova pozornost neusmerjena. Nasploh je bila pozornost skozi celotno učno uro malo odkrenljiva – manj kot običajno.

Opis učne ure: Uvod štirinajstega opazovanja s terapevtsko psico je bila napoved učiteljice, kaj bodo počeli. Pripravili so blazine okoli Lorinega ležišča, Matej pa je medtem nagajal sošolki z blazino. Ko so se usedli, je učiteljica poklicala Mateja, da je služil kot model, na kateremu so pokazali dele človeškega telesa. Učenec je razlago poslušal. V osrednjem delu so s plastičnim modelom ponovili notranje organe in se pogovarjali o tem, kakšno funkcijo ima kateri del. Matej je poslušal in na sebi pokazal, kje ima kaj. Nato so preučevali dele telesa na Lori. Učenec Matej je določal dele njene glave, kar mu je bilo zelo zanimivo. Kasneje se je poleg njega usedla negovalka, ker je motil sošolko. Ko so zaključili z določanjem delov telesa, so pospravili blazine in se usedli v klopi. Pripravili so zvezke in potrebščine ter v zvezek zalepili Lorino fotografijo, ob kateri so zapisali dele telesa. Učiteljica je zapisala imena delov v Matejev zvezek, določiti pa jih je moral sam. Po koncu učne ure je na moje vprašanje, kaj jim je bilo najbolj všeč, Matej odgovoril to, da ima sedaj Lorino fotografijo v zvezku.

Motivacija in pozornost: Na štirinajstem obisku je bila prav tako najbolj zaznana potreba po tem, da obnovi svoje znanje o telesu, saj ga je tema zanimala – še posebej, ker je tokrat bilo primerjano s pasjim telesom. Tudi na tem opazovanju je bila intrinzična motivacija bolj prisotna, kar se je kazalo s tem, da je zbrano poslušal učiteljičino razlago in predstavitev delov telesa, odgovarjal na vprašanja in delil svoje znanje o tem, ker ga je tema zanimala. Med drugim je pokazal javorjev plod Lori in jo pobožal iz lastnega veselja. Pojavili so se tudi znaki ekstrinzične motivacije: na vprašanje je odgovoril in poslušal Lorino srce, ker ni želel biti kaznovan. Med opazovanjem je bilo 8 znakov motiviranega in 3 nemotiviranega vedenja. Med uro je bil vesel in razigran. Na začetku je bila pozornost malo odkrenljiva in deloval je nemotivirano. Ko se je negovalka usedla poleg njega, je postal bolj zbran, pripravljen delati in njegova pozornost je bila usmerjena.

	ODSOTNOST TERAPEVTSKEGA PARA	PRISOTNOST TERAPEVTSKEGA PARA
Prevladujoči tip motivacije	intrinzična	intrinzična
Število znakov motiviranega vedenja	7	8
Število znakov nemotiviranega vedenja	5	3
Pozornost	Malo odkrenljiva	Malo odkrenljiva na začetku ure
Počutje	Vesel, zadovoljen	Vesel, vznemirjen

Tabela 15: Sedmi teden: motivacija, pozornost in počutje

Primerjava

V sedmem tednu opazovanj so ob prisotnosti terapevtskega para znaki motiviranega vedenja prav tako trajali več časa in znaki nemotiviranega vedenja manj časa. Povprečna pogostost trajanja znakov motiviranega vedenja brez terapevtskega para je bila $M = 1,91$ in s terapevtskim parom $M = 2,27$, povprečna pogostost nemotiviranega vedenja brez terapevtskega para pa $M = 1,91$ in s terapevtskim parom $M = 1,36$. Wilcoxonov test je pokazal, da se je povprečna pogostost znakov motiviranega vedenja statistično pomembno razlikovala glede na odsotnost ali prisotnost psice. Ob prisotnosti terapevtske psice so bili znaki motiviranega vedenja statistično pomembno pogostejši.

Brez psice je učenec manj pogosto: med podajanjem navodil sedel na svojem mestu, nalogo začel opravljati sam ter pri nalogi ali dejavnosti vztrajal, dokler je ni dokončal v celoti. Po dodatni povratni informaciji o svojem delu je spraševal le, ko je bila prisotna tudi psica. Prav tako je pri učni uri brez psice pogosteje imel pogled usmerjen drugam med podajanjem navodil. Ob prisotnosti terapevtske psice ni potreboval dodatne spodbude za začetek reševanja naloge, poleg tega pa tudi ni prenehal z reševanjem naloge predno je bila končana v celoti. Med izvedbo naloge oz. dejavnosti je ob prisotnosti psice dvakrat izgovoril »ne« v angleščini ali »ne morem«, kar se ob njeni odsotnosti ta teden ni zgodilo.

V sedmem tednu je bilo očitno, da ko je učenec aktivno vključen v dejavnosti (npr. služi kot model, pomaga pri lepljenju), bolj sodeluje in njegova pozornost je bolj usmerjena.

Osmi teden: človeško telo (spoznavanje okolja)

Osmi teden je bila prav tako glavna tema človeško telo.

Opis učne ure: Petnajsto opazovanje brez psice je začelo z jutranjim krogom, v sklopu katerega je vsak povedal, kaj je počel prejšnji dan, temu pa je sledila jutranja telovadba. Matej je pri obojem sodeloval. Z usmerjevalnimi vprašanji je odgovoril na to, kaj se mu je dogajalo, pri telovadbi pa je bil zelo zagnan. Nato so postavili blazine v krog in na sredino postavili plakat s človeškim telesom, ki je imelo vrisane organe, ter ob njem ponovili zunanje dele telesa. V osrednjem delu so v krogu ponavljali, katere notranje organe imamo in kaj kateri izmed njih opravlja. Matej je poimenoval srce in povedal, kako deluje. Nato je lepil sličice organov na plakat, pri čemer je potreboval veliko spodbud, da je delo izpeljal. Tudi med govorjenjem drugih učencev in učiteljice je potreboval veliko spodbud, da je prisluhnil ali odgovoril na vprašanja. Temu je sledilo lepljenje sličic organov v zvezek, pri čemer je Matej vse potrebščine zelo hitro pripravil, vendar je pri lepljenju potreboval nekaj spodbud. Med lepljenjem je komentiral vsak organ in ponovil, kaj počne. Ko je bila ura zaključena, sem vprašala, kaj jim je bilo zanimivo pri učni uri o človeškem telesu. Matej je odgovoril, da mu je bilo najbolj všeč lepiti sličice v zvezek.

Motivacija in pozornost: Na petnajstem obisku je bila zaznana predvsem potreba po tem, da ne bi bil kaznovan. Nasploh ni bil motiviran za učno snov, zato se je s sodelovanjem želel predvsem izogniti kazni. Intrinzična motivacija se je pokazala na začetku in koncu, in sicer s tem, da je poslušal razlago, odgovarjal na vprašanja in lepil sličice, ker mu je bila snov poznana in malo zanimiva oz. se mu je dejavnost zdela zabavna. Ekstrinzična motivacija je bila tokrat bolj prisotna. Trudil se je poslušati in na vprašanja odgovarjal, ker ni želel biti kaznovan. Po izpolnjeni listi je bilo razvidno, da se je med uro pojavilo 6 znakov motiviranega in 5 nemotiviranega vedenja. Njegovo počutje je kazalo na to, da je dobre volje in na začetku ure deloval tudi motivirano, poleg tega je bila tudi pozornost zelo usmerjena. Tekom ure je postala odkrenljiva in na koncu ure bila ponovno usmerjena. Večino učne ure je bila pozornost zelo odkrenljiva.

Opis učne ure: Šestnajsto opazovanje s prisotnostjo terapevtskega para je začelo s pripravljanjem blazin in Lorinega ležišča na sredjo kroga. Najprej so poslušali njeno bitje srca, kar je Matej opravil z navdušenjem. Nato so opazovali, kako se psu ščetka zobe. Matej je pozorno spremljal dogajanje. V osrednjem delu so s pomočjo modela človeškega telesa ponavljali, katere notranje organe imajo in kaj kateri izmed njih opravlja. Matej je določil pljuča in povedal, kako delujejo. Nato so organe primerjali s tem, ali jih ima tudi pes. Na eno izmed vprašanj Matej ni znal odgovoriti, kar pa je znal, je z daljšimi odgovori delil z drugimi. Ves čas je bil nasmejan in pogosto samoiniciativno delil, kar je znal o vsebini. Temu je sledilo določanje notranjih organov Lore. V zvezke so na njeno sliko zalepili 3 organe. Matej je vse izrezal, učiteljica pa mu je pomagala imenovati vsak organ, katerim je imena sama zapisala v njegov zvezek. Po koncu je

na moje vprašanje, kaj jim je bilo najbolj všeč, Matej odgovoril s tem, ko je zalepil Lorino sličico v zvezek in ko je pobožal psico.

Motivacija in pozornost: Na šestnajstem opazovanju je bila zaznana predvsem potreba po tem, da bi pridobil znanje in delil že znano z drugimi, zato je sodeloval. Intrinzična motivacija je bila bolj prisotna. Poslušal je bitje Lorinega srca s stetoskopom, ker ga je to zanimalo, poslušal in odgovarjal je na vprašanja, ker mu je bila snov poznana in zanimiva, poleg tega pa tudi poslušal druge, ker ga je zanimalo, kaj vedo o vsebini. Samoiniciativno je povedal, kar o vsebini že zna. Dvakrat je pobožal Loro iz lastnega veselja. Ekstrinzična motivacija se je tekom učne ure pokazala le enkrat, in sicer s tem, ko je izbral pravilen zvezek, ker je učiteljica zahtevala, da to sam naredi, saj se uči razlikovati med zvezki z in brez črt. Lista je pokazala, da je bilo prisotnih 8 znakov motiviranega in 3 nemotiviranega vedenja. Učenec je deloval veselo in pozitivno vznemirjeno. Bil je naspan in pripravljen delati. Pozornost je bila malo odkrenljiva – manj kot običajno.

	ODSOTNOST TERAPEVTSKEGA PARA	PRISOTNOST TERAPEVTSKEGA PARA
Prevladujoči tip motivacije	ekstrinzična	intrinzična
Število znakov motiviranega vedenja	6	8
Število znakov nemotiviranega vedenja	5	3
Pozornost	Zelo odkrenljiva	Malo odkrenljiva
Počutje	Zadovoljen, zdolgočasen	Vesel, vznemirjen, radoveden

Tabela 16: Osmi teden: motivacija, pozornost in počutje

Primerjava

V osmem tednu opazovanj je trajanje znakov motiviranega vedenja ob prisotnosti psice bilo daljše, trajanje znakov nemotiviranega vedenja pa je bilo pri obeh urah enako. Aritmetična sredina pogostosti znakov motiviranosti je bila pri prvi uri $M = 2$ in pri drugi $M = 2,36$, znakov nemotiviranosti pa pri prvi $M = 1,82$ in pri drugi $M = 1,36$.

Pogosto oz. vedno, ko je bila v učilnici psica, in nikoli, ko je ni bilo, je učenec začel nalogo opravljati sam, brez spodbude, in po opravljeni nalogi ali dejavnosti spraševal po še dodatni povratni informaciji o svojem delu. Ko je bila psica, se je med drugim med izvedbo nalog ali dejavnosti pogosteje smejal, med podajanjem navodil učiteljice pa manj pogosto imel pogled usmerjen drugam v primerjavi z učno uro, ko ni bilo psice. Za začetek reševanja naloge je potreboval dodatne spodbude, ko psice ni bilo v razredu.

V osmem tednu se je pri učni uri s psico videlo, da ga nevsakdanji in zanimivi pripomočki (stetoskop), vključujoč dotikanje psa, veliko bolj motivirajo za delo in usmerijo njegovo pozornost.

Deveti teden: geometrijski liki (matematika)

Deveti teden je bila predstavljena matematična tema, v sklopu katere so obdelovali vsebino o geometrijskih likih.

Opis učne ure: Sedemnajsto opazovanje brez prisotnosti terapevtskega para je začelo z jutranjim krogom, v katerem je vsak povedal, kaj je počel prejšnji dan. Matej je poslušal druge, pogosto spraševal po dodatnih informacijah in sam v več stavkih povedal, kaj se mu je dogajalo. V osrednjem delu so postavili blazine v krog, na sredo pa je učiteljica postavila 4 kroge različnih barv. Matej jih je preštel in jim določil barve. Nato je učiteljica postavila 4 kvadrate in 4 pravokotnike, katerim so določali lastnosti. Matej se je medtem začel igrati z liki, nagajati sošolcem, kasneje pa se je igral s svojimi prsti, ker se je začel dolgočasiti. Temu je sledilo delo v klopih. Pripravili so zvezke, peresnice in škarje. Matej je potreboval spodbudo, da se je hitreje pripravil in nato izrezljal. Dvakrat se je razjezil na to, ker mu je striženje pri določenih delih likov povzročalo težave. Dejavnost je končal z lepljenjem likov v zvezek. Ko sem jih po koncu ure vprašala, kaj jim je bilo najbolj zanimivo pri vsebini o likih, si je Matej zakrival obraz z dlanmi, nato pa je s spodbudo učiteljice povedal, da mu je bilo zanimivo lepljenje likov.

Motivacija in pozornost: Na sedemnajstem opazovanju je bila najbolj zaznana potreba po zabavi, zato je spraševal po dodatnih informacijah o preživetih dnevih in motil sošolce. Intrinzična motivacija je bila bolj prisotna; povedal je, kaj ve o tem, o čemer so drugi govorili, spraševal po dodatnih informacijah, odgovarjal na vprašanja, ki niso bila zastavljena le njemu in poslušal, ker ga je vsebina zanimala – te sestavine so bile prisotne predvsem na začetku. Ekstrinzična motivacija se je pokazala s tem, ko se je večino časa trudil poslušati razlago in na vprašanje odgovoril, ker ni želel biti kaznovan. Iz izpolnjene liste je bilo razbranih 7 znakov motiviranega in 6 znakov nemotiviranega vedenja. Počutje učenca je kazalo na to, da je bil vesel, vendar manj motiviran za delo s tem, ko je bil trmast in motil sošolce. Na začetku in koncu je bila pozornost usmerjena, sicer pa je bila celo uro zelo odkrenljiva.

Opis učne ure: Osemnajsto opazovanje s terapevtsko psico je začelo s tem, ko so postavili blazine v krog in na sredo postavili Lorino ležišče. V jutranjem krogu je vsak povedal, kaj je počel prejšnji dan. Matej je z učiteljičinim usmerjanjem odgovoril in zbrano poslušal druge. Nato je učiteljica napovedala, da bodo Lori povedali in pokazali, kaj so se prejšnjikrat naučili o likih. Postavila je 4 kroge različnih barv, ki jih je Matej poimenoval in jim določil barve. Za tem je učiteljica postavila 4 kvadrate in 4 pravokotnike ter učencem naročila, da tovrstne like poiščejo v učilnici. Matej je iskal like po razredu in poslušal razlago učiteljice ter za njo ponavljal imena likov. Nato so pripravili zvezke, peresnice in škarje. Ko so bili pripravljeni, je vsak šel z Loro po senzornem poligonu do kupa nalog. Ko jo je peljal Matej, je bil pri tem nasmejan. Učiteljica mu je nato pomagala pri reševanju naloge s tem, da ga je usmerjala, kaj je sledeči korak za rešitev. Po koncu je Matej na moje vprašanje odgovoril, da mu je bilo najbolj všeč, ko je šel z Loro po poligonu in ko je reševal nalogo.

Motivacija in pozornost: Na osemnajstem obisku je bila najbolj zaznana potreba po obvladovanju znanja, zato je spraševal po dodatnih informacijah in sodeloval s svojim poslušanjem oz. odgovarjanjem na vprašanja. Intrinzična motivacija je bila bolj

prisotna. Na začetku in med uro je pobožal Loro iz lastnega veselja, po razredu je iskal like brez spodbude, odgovarjal na vprašanja in poslušal razlago, ker ga je snov zanimala. Ekstrinzična motivacija se je pokazala s tem, ko je šel po poligonu do lista z nalogo, ker je vedel, da bo ob tem vodil Loro. Med drugim je bil tovrstni tip motivacije prisoten tudi, ko je reševal nalogo, ker jo je želel čim prej končati in ker ni želel biti kaznovan. Kontrolna lista je pokazala, da je bilo 8 znakov motiviranega in 3 nemotiviranega vedenja. Matejevo počutje je bilo veselo in deloval je umirjeno. Bil je pripravljen delati in njegova pozornost je bila zelo usmerjena. Nekoliko je bila odkrenljiva pri reševanju naloge, ko je pogosto pogledoval k Lori.

	ODSOTNOST TERAPEVTSKEGA PARA	PRISOTNOST TERAPEVTSKEGA PARA
Prevladujoči tip motivacije	Intrinzična	Intrinzična
Število znakov motiviranega vedenja	7	8
Število znakov nemotiviranega vedenja	6	3
Pozornost	Zelo odkrenljiva	Usmerjena
Počutje	Zadovoljen, z dolgočasen, trmast	Zadovoljen, sproščen

Tabela 17: Deveti teden: motivacija, pozornost in počutje

Primerjava

Tudi v devetem tednu opazovanj so znaki motiviranega vedenja pri psici trajali več časa in znaki nemotiviranega vedenja manj časa. Povprečna pogostost znakov motiviranega vedenja je bila pri prvi uri $M = 1,82$ in pri drugi $M = 2,27$, znakov nemotiviranega vedenja pa pri prvi $M = 2$ in pri drugi $M = 1,27$. Wilcoxonov test je pokazal, da se je povprečna pogostost znakov tako motiviranega kot nemotiviranega vedenja statistično pomembno razlikovala glede na prisotnost psice. Ko je bila pri učni uri psica, so se znaki motiviranosti statistično pomembno pogosteje pojavljali, znaki nemotiviranosti pa statistično pomembno redkeje.

Ko je bila prisotna psica, je učenec pogosteje: med podajanjem navodil učiteljice imel svoj pogled usmerjen vanjo, nalogo začel opravljati sam, pri nalogi ali dejavnosti vztrajal dokler ni bila končana, ter ko je učiteljica učencu postavila vprašanje, nanj smiselno odgovoril. Ko psice ni bilo, se med izvedbo dejavnosti ni smejal, ob prisotnosti psice pa občasno. Poleg tega je ob njeni prisotnosti manj pogosto: imel pogled usmerjen drugam, za začetek reševanja naloge potreboval dodatno spodbudo in izgovarjal »ne« ali »ne morem«. Samo ob odsotnosti psice je učenec z reševanjem prenehal predno je bilo končano v celoti in nemudoma odgovoril z »ne znam«, ko mu je učiteljica postavila vprašanje. Poleg tega se pogosto ni javljal samoiniciativno.

V predzadnjem tednu je bilo zaznano predvsem to, da je bila pozornost bolj odkrenljiva, ko je bilo dogajanje v razredu manj dinamično (npr. samo sedenje in poslušanje), kar pa pri učni uri s psico ta teden ni veljalo. Ko je učenec moral poslušati frontalno razlago, je bila njegova pozornost veliko bolj usmerjena, ko je bil v razredu prisotna terapevtska psica.

Deseti teden: skrb za zdravje (spoznavanje okolja)

Učna tema desetega tedna je bila skrb za zdravje.

Opis učne ure: Devetnajsto opazovanje brez psice je začelo z jutranjim krogom, v katerem je vsak povedal, kaj je počel konec tedna, pri čemer je Matej smiselno odgovoril in poslušal druge. Nato je učiteljica napovedala, da bodo danes govorili o skrbi za zdravje in postavili so blazine v krog. Sledilo je vprašanje o tem, na kaj pomislijo, ko slišijo skrb za zdravje. V osrednjem delu je učiteljica na sredo kroga postavila plakat in napisali so naslov. Naštevali so, kaj vse spada pod skrb za zdravje. Matej je ves čas sodeloval. Povedal je, kaj sam zna o določeni vsebini, poslušal kaj govori učiteljica oz. sošolci in pomagal lepiti sličice na plakat. Proti koncu ure je začel tleskati s prsti s sošolcem in si prepeval melodijo – pozornost je postala odkrenljiva, zato mu jo je učiteljica preusmerila s tem, da mu je naročila, da zalepi še zadnjo sličico. Po zaključenem opazovanju sem vprašala, kaj jim je bilo pri današnji uri najbolj všeč, na kar je Matej odgovoril, da mu je bilo najbolj prijetno, ko je pomagal lepiti sličice na plakat.

Motivacija in pozornost: Devetnajsti obisk je zajemal predvsem potrebo po obvladovanju znanja, zato je pogosto spraševal po dodatnih informacijah, veliko sodeloval in povedal, kar je sam vedel. Intrinzična motivacija je bila danes bolj prisotna. Poslušal je, odgovoril na vprašanja, ki so bila namenjena vsem in povedal informacije o določeni vsebini, ker ga je snov zanimala in ker je želel znati. Ekstrinzična motivacija je bila zaznana le enkrat, in sicer, ko je na eno izmed vprašanj odgovoril zato, ker ni želel biti kaznovan. Izpolnjena kontrolna lista je pokazala, da je bilo prisotnih 8 znakov motiviranega in 6 znakov nemotiviranega vedenja. Učenčevo počutje je bilo rahlo zaspano na začetku ure, sicer pa je bil celo uro zadovoljen, zbran in pripravljen delati. Pozornost je bila malo odkrenljiva – na začetku in koncu je bila zelo usmerjena, med uro pa občasno neusmerjena.

Opis učne ure: Dvajseto opazovanje s terapevtskim parom je začelo s postavljanjem blazin v krog. Psica Lora se je ulegla na sredo. Učiteljica je napovedala, da bodo govorili o skrbi za zdravje in Lori pokazali, kaj so se naučili, zato je na sredo postavila plakat, ki so ga naredili pri prejšnji uri. V osrednjem delu je Matej na začetku povedal, kar se je spomnil o skrbi za zdravje, nato pa so govorili, kaj kam spada pod skrb za zdravje. Matej je poslušal in komentiral ter pomagal zalepiti preostale sličice na plakat. Temu je sledila še telovadba, ki je tudi del skrbi za zdravje in pri kateri je sodelovala tudi Lora. Matej je izvajal vaje in se smejal Lori. Po aktivnosti so pripravili brezčrtne zvezke in peresnice – lepili so sličice iz področja skrbi za zdravje v zvezek. Pred tem je Matej prosil Barbaro, da umakne stvari iz njegove mize, da bo lahko delal, in se ji zahvalil. Na moje vprašanje, kaj jim je bilo pri današnji uri najbolj všeč, je Matej odgovoril s tem, ko je zalepil sličice in božal Loro.

Motivacija in pozornost: Na dvajsetem obisku je bila najbolj zaznana potreba po obvladovanju znanja. Intrinzična motivacija je bila tokrat bolj prisotna. Pokazala se je

s tem, ko je dal vodo in pripravil posteljo Lori ter jo nekajkrat pobožal iz lastnega veselja. Prisotnost notranje motivacije se je kazalo tudi s tem, ko je poslušal razlago, povedal informacije o določeni vsebini in odgovoril na vprašanja, ki so bila namenjena vsem, ker ga je snov zanimala. Ekstrinzična motivacija se je pokazala dvakrat, in sicer s tem, ko je del razlage poslušal, ker ni želel biti kaznovan, ter ko je izrezal in zalepil sličice v zvezek, ker je želel iti čim prej božati Loro. Iz liste je bilo razvidno, da se je pojavilo 9 znakov motiviranega in 4 znaki nemotiviranega vedenja. Učenčevo počutje je kazalo na to, da je bil zadovoljen in pripravljen delati. Celo učno uro je bila pozornost usmerjena.

	ODSOTNOST TERAPEVTSKEGA PARA	PRISOTNOST TERAPEVTSKEGA PARA
Prevladujoči tip motivacije	Intrinzična	Intrinzična
Število znakov motiviranega vedenja	8	9
Število znakov nemotiviranega vedenja	6	4
Pozornost	Malo odkrenljiva	Usmerjena
Počutje	Na začetku utrujen, nato zadovoljen, radoveden	Zadovoljen, radoveden

Tabela 18: Deseti teden: motivacija, pozornost in počutje

Primerjava

V zadnjem tednu opazovanj so znaki motiviranega in znaki nemotiviranega vedenja enako dolgo trajali pri učni uri brez psice in pri učni uri s psico. Poleg tega je bilo tudi število znakov motiviranega in nemotiviranega vedenja pri prvi in drugi uri enako. Povprečna pogostost trajanja znakov motiviranega vedenja brez psice je bila $M = 2,09$ in z njo $M = 2,45$, povprečna pogostost nemotiviranega vedenja brez psice pa $M = 2$ in s psico $M = 1,54$.

Ob prisotnosti terapevtskega para je imel učenec pogosteje med podajanjem navodil pogled usmerjen v učiteljico, nalogo začel opravljati sam in se med izvedbo dejavnosti smejal. Za razliko od učne ure brez psice, se je pri učni uri s psico za izvedbo naloge občasno samoiniciativno javil in občasno spraševal po dodatni povratni informaciji o svojem delu. Vedenjski znak, ki je bil pri učni uri popolnoma odsoten, je bil ta, da ima v povezavi z izvedbo naloge ali dejavnosti veliko vprašanj. Ob prisotnosti psice je potreboval manj dodatnih spodbud za začetek reševanja nalog in njegov pogled je bil manj pogosto usmerjen drugam. Samo pri učni uri brez psice sta bila od znakov nemotiviranega vedenja prisotna naslednja dva: 1., da je končal z reševanjem naloge predno je bila končana v celoti ter 2., da je, ko mu je učiteljica postavila vprašanje, nanj pogosto nemudoma odgovoril z »ne znam«.

3.10 Razprava

Glavna cilja raziskave sta bila ugotoviti, ali prisotnost psa pripomore pri povečanju motivacije za delo pri splošni poučenosti in ugotoviti, ali je pozornost manj odkrenljiva, ko je v učne dejavnosti vključen pes. Na podlagi tega je bilo zastavljenih šest raziskovalnih vprašanj, na katera v nadaljevanju odgovarjam.

3.10.1 Prvo raziskovalno vprašanje

V desetih tednih opazovanj je bila aritmetična sredina števila prisotnih znakov motiviranega vedenja pri vključenosti psice večja ($M_{s \text{ psico}} = 8,7$, $M_{\text{brez psice}} = 7,8$), poleg tega pa je bila tudi povprečna pogostost znakov motiviranega vedenja ob njeni prisotnosti večja ($M_{s \text{ psico}} = 2,38$, $M_{\text{brez psice}} = 2,13$). Aritmetična sredina števila prisotnosti znakov nemotiviranega vedenja je bila pri vključenosti psice manjša ($M_{s \text{ psico}} = 3,5$, $M_{\text{brez psice}} = 5,4$) in povprečna pogostost znakov nemotiviranega vedenja ob njeni prisotnosti tudi manjša ($M_{s \text{ psico}} = 1,45$, $M_{\text{brez psice}} = 1,84$).

Na podlagi Wilcoxonovega testa je bilo ugotovljeno, da so bile statistično pomembne razlike v povprečni pogostosti znakov motiviranega vedenja pri parih opazovanj 7. tedna in 9. tedna. Pri učni uri s psico so bili znaki motiviranega vedenja statistično pomembno pogostejši. Statistično pomembne razlike v povprečni pogostosti znakov nemotiviranega vedenja pa so se pojavile pri parih opazovanj 9. tedna, ko so bili znaki nemotiviranega vedenja statistično pomembno manj pogosti pri učni uri s psico. Pri tem sem prišla do vprašanja, zakaj ni bilo statistično pomembnih razlik pri več ali vseh parih opazovanj. Podroben pregled vseh kontrolnih list in njihova medsebojna primerjava je pokazala razlog za ta pojav. V večini tednov je bilo opaženo, da so se pri učni uri brez psice določeni znaki pokazali pogosteje, medtem ko so se isti teden pri uri s prisotnostjo psice isti znaki pokazali, vendar manj pogosto. Isti teden so se med drugim določeni znaki pri uri brez psice pokazali manj pogosto, pri uri s psico pa bolj pogosto. Posledica tega je bila, da Wilcoxonov test ni pokazal statistično pomembnih razlik v povprečni pogostosti znakov med tedenskimi opazovanji. Morda bi se pokazale statistično pomembne razlike, če bi bilo na kontrolni listi vedenja več možnosti za določanje pogostosti vedenja.

Po drugi strani pa so se z izvedbo Wilcoxonovega testa pokazale statistično pomembne razlike med aritmetičnimi sredinami pogostosti pojavljanja znakov motiviranega in nemotiviranega vedenja pri urah brez in s psico vseh opazovanj skupaj. Z vključenostjo psice pri splošni poučenosti so bili znaki motiviranosti statistično pomembno povprečno pogostejši, znaki nemotiviranosti pa v povprečju statistično pomembno manj pogosti.

Na osnovi rezultatov zaključujemo, da je bila otrokova motivacija za delo v povprečju večja, ko je bil v dejavnosti vključen tudi pes, zato je prvo raziskovalno vprašanje sprejeto.

Tudi Rodrigo-Caverol idr. (2018), ki so raziskovali funkcioniranje otrok z različnimi posebnimi potrebami, med drugim tudi z motnjami v duševnem razvoju, so ugotovili, da so bili otroci za delo višje motivirani, ko je bila pri pouku izvajana terapija s pomočjo psa.

3.10.2 Drugo raziskovalno vprašanje

Nasploh so se pri otroku bolj kazale sestavine intrinzične motivacije, tako pri učnih urah brez psice kot z njo. Intrinzična motivacija je bolj značilna za mlajše otroke (Woolfolk, 2002), in glede na to, da gre pri Mateju za zmerno motnjo v duševnem razvoju, katere mentalna starost je nižja od kronološke (MKB-10, 2005), je to pričakovano. Med sestavinami intrinzične motivacije je bilo pri obeh učnih urah zaznati predvsem to, da je poslušal razlage in pripovedi, na vprašanja odgovarjal, spraševal po podatkih in delil svoje znanje o določeni vsebini, ker je bil radoveden in ker ga je učna vsebina zanimala. Poleg tega se je pri zapisu črk in števil potrudil zato, ker je želel izboljšati videz zapisanega. V ozadju tega je bila potreba po pridobitvi, izboljšanju oziroma obnovitvi znanja. Nekateri dejavnosti (npr. lepljenje sličic) je počel iz lastnega veselja in potrebe po zabavi. Enkrat se je zgodilo tudi to, da je vprašal, ali lahko pomaga sošolcu, ker je to sam želel, pri eni izmed učnih ur pa je tudi samoiniciativno popravil sošolca, ker je želel, da pravilno odgovori.

Pri učni uri s psico se je v povezavi z notranjo motivacijo poleg prej naštetih sestavin kazalo tudi to, da je zaradi lastne želje in veselja stopil v interakcijo s psico na različne načine, in sicer: klicanje po imenu, božanje, kazanje stvari, pripravljanje ležišča in vode. Pri tem je v ozadju potreba po pozornosti, ljubezni in potrditvi.

V povezavi z ekstrinzično motivacijo se je kazalo predvsem to, da je opravljal dejavnosti oz. naloge, odgovarjal na vprašanja in poslušal zato, da ne bi bil kaznovan, nekajkrat pa tudi zato, da je bil nagrajen s pohvalo. Ko je bila prisotna psica, je dejavnost oz. nalogo opravil, se držal pravil in odgovarjal na vprašanja tudi zato, ker je vedel, da bo za nagrado lahko pobožal psico ali da mu bo dala tačko. Enkrat je po zahtevi učiteljice pripravil ležišče psici zato, ker je vedel, da jo bo potem lahko pobožal. V sklopu dejavnosti je šel po poligonu do listov z nalogami zato, ker je vedel, da bo ob tem vodil psico.

Drugo raziskovalno vprašanje, ki se je navezovalo na ugotavljanje prisotnosti znakov intrinzične in ekstrinzične motivacije, je torej sprejeto.

M. Marinšek in Tušak (2007) predlagata, da se pri aktivnostih s pomočjo živali delo organizira tako, da so učenci lahko za nagrado v interakciji z živaljo, če so pred tem usmerili pozornost v uspešen zaključek naloge. To je pri učencu Mateju tudi delovalo – v kolikor je bil za neko dejavnost manj motiviran, je s pomočjo vključitve psa postal ekstrinzično motiviran.

Po drugi strani je bilo tekom opazovanj ugotovljeno, da kljub prisotnosti terapevtske psice, otrok včasih ni bil motiviran za vsebine (npr. pravljica) ali način dela (npr. samo sedenje in poslušanje), ki mu v osnovi niso bili všeč. Otrok bi potreboval več raznolikosti pri dejavnostih ter aktivne zaposlenosti med uro, s čimer bi se počutil bolj kompetentnega. Poleg tega občutka bi morali vsebino in način dela prilagoditi tako, da bi učenec lahko svoje vedenje razumel kot samovoljno (npr. bi začutil, da mora nalogo narediti, ker si to sam želi in ne ker je tako zahtevala učiteljica), ker bi se tako izboljšala intrinzična motivacija (Ryan in Deci, 2000).

Na podlagi lastnega opazovanja sklepam, da pes pri primarno intrinzično motiviranem otroku deluje predvsem tako, da je znakov nemotiviranosti manj, pri ekstrinzično motiviranih pa bi morda deloval tako, da bi bilo znakov motiviranosti veliko več.

Po teoriji samoodločanja (Ryan in Deci, 2000) je bil učenec Matej na kontinuumu avtonomije pri regulaciji vedenja najpogosteje intrinzično motiviran. Ekstrinzična motivacija se pojavlja pri starejših učencih, ki niso usmerjeni le v neposredno in konkretno ter zmorejo prepoznati vrednosti aktivnosti, ki so povezane z oddaljenimi cilji (Woolfolk, 2002). Pri učencu se bo z odraščanjem verjetno bolj pojavila ekstrinzična motivacija, ki bo nekoliko izpodrinila intrinzično. Njegova svoboda, da bi bil le notranje motiviran, bo z vsako stopnjo izobraževanja vse bolj omejena zaradi zahtev in pričakovanj, ki jih bodo imeli do njega. Tako bo moral prevzeti odgovornost tudi za naloge, ki ne bodo zanj zanimive (prav tam). V tem obdobju bi bila uporaba psa še bolj smiselna. Z vključenostjo psa v učne aktivnosti bi ta deloval kot nagrada, slednja pa je ključna pri ekstrinzični motivaciji.

Na drugi strani pa je možnost nastanka nevarnosti, da bi zunanja motivacija popolnoma izpodrinila notranjo. Tega ne želimo, da se pojavi pri osebi z motnjo v duševnem razvoju, ki postaja odrasla. Zanj si v posebnem programu prizadevajo, da bi postala čim bolj samostojna za življenje in delo (Gruberšič, 2014), pri tem pa mora biti sposobna na podlagi notranje motivacije stremeti k nekemu cilju, npr. zaposlitvi. Usmerjanja k interesu za novosti in udeležanju spretnosti so namreč pomembna lastnost odraslega, saj vplivajo na uspešnost, vztrajnost in dobro počutje (Ryan in Deci, 2000). V tem primeru bi pes lahko deloval kot spodbuda, ki predstavlja vez med intrinzično in ekstrinzično motivacijo. Pes kot spodbuda bi bil pobudnik energije ali prenašalec informacij, kar bi bilo odvisno od vsake konkretne situacije. Klinger (1977, v Kobal Grum in Musek, 2009) pa poudarja, da ljudje niso vedno pripravljeni delovati v smeri pridobivanja tega, kar ima zanje neko spodbudno vrednost. Zato je pomembno, da so cilji oblikovani tako, da bo oseba dovolj motivirana za smiselno delovanje. Pri osebah z motnjami v duševnem razvoju je tako potrebno izhajati iz njihovih močnih področij in interesov, da bo motivacija še večja – v tem primeru še posebej intrinzična.

3.10.3 Tretje raziskovalno vprašanje

Kakšna je bila otrokova pripravljenost za delo, kažejo splošni podatki o večji prisotnosti, večji pogostosti in daljšem trajanju znakov motiviranega vedenja ter manjši prisotnosti, manjši pogostosti in krajšem trajanju znakov nemotiviranega vedenja pri učnih urah s psico. Nasploh je bilo manj nemotiviranosti ob prisotnosti psice. Tudi pogosteje usmerjena pozornost pri učnih urah s psico kaže na to, da je bil otrok bolj pripravljen delati, ko je bil v pouk vključena psica. V primerjavi z urami brez psice je bila torej pripravljenost večja, ko je bila psica del pouka.

Na osnovi analize rezultatov in opazovanj sklepamo, da je bil otrok dobro pripravljen za delo, ko je bil v učne dejavnosti vključen terapevtski pes. Tretje raziskovalno vprašanje je torej sprejeto.

Ocepek (2012) povzema podobno izkušnjo pozitivnega vpliva živali na učenca. Učiteljica razrednega pouka je poročala o tem, da je bil pri reševanju domačih nalog vztrajnejši in bolj samostojen, ko je moral doma skrbeti za šolske deguje.

3.10.4 Četrto raziskovalno vprašanje

V sklopu 20 opazovanj je bila učenčeva pozornost večinoma odkrenljiva, in sicer 30 % vseh učnih ur zelo odkrenljiva ter 35 % vseh učnih ur malo odkrenljiva. 10 % vseh ur je bila malo odkrenljiva le pri enem delu ure in 25 % vseh ur usmerjena.

Pri 10 urah brez psice je bila pozornost 40 % ur zelo odkrenljiva, 40 % ur malo odkrenljiva, 10 % ur malo odkrenljiva na začetku oziroma koncu učne ure in 10 % ur usmerjena. Povprečno je bila pozornost pri urah brez psice 90 % ur odkrenljiva.

Pri 10 urah s psico je bila pozornost 20 % ur zelo odkrenljiva, 30 % ur malo odkrenljiva, 10 % ur malo odkrenljiva na začetku oz. koncu učne ure in 40 % ur usmerjena. Pozornost je bila pri urah s psico v glavnem 60 % ur odkrenljiva.

Na podlagi opazovanj lahko predvidevamo, da je bila pozornost povprečno boljša oz. bolj usmerjena, ko je bil prisoten terapevtski pes, s čimer je sprejeto četrto raziskovalno vprašanje.

Rodrigo-Caverol idr. (2018) so pri svoji raziskavi vpliva AAT na učence iz posebnega programa prišli do podobnih ugotovitev. Opazili so, da so otroci postali bolj pozorni in bolj potrpežljivi, ko je terapevtski pes obiskal njihov razred.

3.10.5 Peto raziskovalno vprašanje

Rezultati so pokazali, da je bilo pri urah brez psice prisotnih več neprijetnih čustev kot pri urah s psico, poleg tega pa je bilo prijetnih čustev manj kot pri učnih urah s psico.

Ob prisotnosti psice se je učenec pogosto počutil sproščeno, zadovoljno, veselo in bil pozitivno vznemirjen. Med drugim je bil tudi radoveden in 1-krat navdušen. Neprijetna čustva so se pojavila 2-krat kot utrujeno, 1-krat kot zdolgočaseno in 1-krat kot negativno vznemirjeno. V sklopu 10 opazovanj je bilo 3-krat zabeleženo neprijetno čustvo, 19-krat pa prijetno.

Na podlagi pridobljenih rezultatov zaključujemo, da se je otrok ob prisotnosti psa večinoma počutil dobro. Peto raziskovalno vprašanje je sprejeto.

Tudi M. Marinšek in Tušak (2007) sta ugotovila, da je ob druženju z živaljo pri ljudeh več sproščenosti, vedrine, veselja in nasmehov.

E. Žgur in U. Poženel (2018) sta na podlagi svoje študije o učinkih aktivnosti s konjem na otroke značilnega razvoja in otroke z različnimi motnjami tudi ugotovili, da so se med aktivnostmi otroci počutili dobro, bolje kot pred njihovo izvedbo.

3.10.6 Šesto raziskovalno vprašanje

Dejavnosti ali elementi učne ure, za katere je učenec izpostavil, da so mu bile všeč ali najbolj zanimive, so bile pogosto zelo konkretne. Najpogosteje je po učnih urah brez psice omenjal zapise v zvezke, lepljenje in striženje sličic. Slednje je pogosto omenjal tudi po učnih urah s psico, po sedmih opazovanjih s prisotnostjo psice pa je v svoj odgovor vključil tudi element psice. Povedal je, da mu je bilo najbolj všeč to, da je npr. Lora obiskala njegov razred, da je z njo sodeloval pri učni dejavnosti, da jo je pobožal, ali pa le omenil njeno ime v povezavi z nekim delom – npr. všeč mu je bilo to, da je zalepil sličico Lore v zvezek.

V nekaterih primerih sem ugotovila, da je na vprašanje odgovoril tisto, kar se je najprej spomnil, zato njegov odgovor včasih ni najbolj zanesljiv za podpiranje tistega, kar sem razbrala iz opazovanja. Vsekakor je podatek o tem, da je po 70 % učnih urah s terapevtskim parom omenil psa kot nekaj prijetnega, zanimiv in podpirajoč pri ugotovitvah iz mojih opazovanj.

Zadnje raziskovalno vprašanje je sprejeto.

3.10.7 Povzetek ključnih ugotovitev

Tekom opazovanj je bilo ugotovljeno, da na pozornost in motiviranost nasploh vpliva veliko dejavnikov. Poleg dejavnikov, ki so več ali manj vedno isti (ista skupina učencev, učilnica, specialna pedagoginja in negovalka), se pojavljajo tudi tisti, ki se spreminjajo in imajo na učenca različen vpliv. To je lahko vreme, učna oblika (frontalna, individualna, skupinska), dinamika šolskega dela, učna vsebina, nenazadnje pa tudi prisotnost psa v prostoru. Ugotovljeno je bilo, da deževno vreme vpliva na učenca tako, da je njegova pozornost bolj odkrenljiva in posledično tudi njegova motiviranost nižja

oz. k večjemu se pojavlja amotiviranost. V kolikor je uporabljena frontalna učna oblika (npr. učiteljica le razlaga ali bere pravljico), bo pozornost prav tako nižja in pripravljenost za delo (v tem primeru poslušanje) manjša, ker učenec ni aktiven. Poleg tega je bila pozornost manj usmerjena in nemotiviranost večja, če učenca vsebina ni zanimala, kar pomeni, da zanjo ni bil intrinzično motiviran, in če način dela ni bil prilagojen njegovim potrebam. Ob prisotnosti psice je bila motiviranost nekoliko večja in pozornost nekoliko bolj usmerjena, tudi če ga neka tema ni zanimala, vendar je kljub temu potreboval spodbude. Na to kažejo statistično pomembne razlike v pogostosti znakov motiviranega in nemotiviranega vedenja – ob prisotnosti psice je bilo statistično pomembno več znakov motiviranega in manj znakov nemotiviranega vedenja kot pri učni uri brez nje.

Vsekakor bi otrok potreboval več raznolikosti pri dejavnostih ter aktivne zaposlenosti med uro, s čimer bi se počutil bolj kompetentnega. Poleg tega občutka bi morali vsebino in način dela prilagoditi tako, da bi lahko učenec svoje vedenje razumel kot samovoljno (npr. bi začutil, da mora nalogo narediti, ker si to sam želi in ker ga snov zanima), ker bi se tako izboljšala intrinzična motivacija (Ryan in Deci, 2000).

V primerih, ko je bil učenec nemotiviran za učno vsebino, bi bilo potrebno izhajati iz njegovih interesov. Glede na to, da ima zelo rad naravo (drevje, plodovi, živali), prometna sredstva in gibanje, bi na podlagi teh morali prilagoditi vsaj večino učnih aktivnosti. Smiselno bi bilo uporabljati predvsem individualno ali skupinsko obliko dela, saj je učenec pri njih najbolj aktiven. Woolfolk (2002) priporoča npr. igre ali simulacije, med drugim pa tudi uporabo kombinacije novosti in že poznanih stvari, kar je pri učencu dokazano delovalo kot učinkovito (ko je na obisk prišel nov terapevtski par). Zastaviti bi bilo potrebno učne cilje, ki so povezani z občutkom kompetentnosti zaradi znanja in dosežkov. Tako bi bili spodbujeni obe obliki motivacije (Juriševič, 2012).

Zaključim lahko, da sta bila cilja raziskave dosežena. Ugotavljam, da prisotnost psa poveča motivacijo za delo pri splošni poučenosti. Z njegovo vključenostjo je lahko spodbujena vsaj ekstrinzična motivacija, v kolikor učenec ni motiviran na podlagi učne vsebine. Poleg tega ugotavljam tudi to, da je pozornost manj odkrenljiva, ko je v učne dejavnosti splošne poučenosti vključen tudi pes.

Vsekakor pa je pomembno, da so tudi učne oblike in vsebine take, ki bodo učenca pripravile, da bo aktiven in da se bo za dejavnosti zanimal. V takem primeru bo motivacija še večja.

4 SKLEP

V raziskavi je bil preučevan vpliv terapevtskega psa na motivacijo za šolsko delo pri splošni poučenosti v posebnem programu vzgoje in izobraževanja.

Človek je z živaljo povezan že več tisoč let, zato ni dvoma o tem, da imata drug na drugega vpliv in tvorita poseben pomen drug za drugega. Žival je oz. je bila v človekovem življenju glavni vir prehrane, pomoč pri transportu, poljedelstvu in lovu, pa tudi del religije (Kalof, 2007; Marinšek in Tušak, 2007), zabave in edukacije (Kalof, 2007). Danes je pes večinoma v vlogi tistega, ki nudi varnost in je človekov najboljši prijatelj (Marinšek in Tušak, 2007). Da je do njegove današnje terapevtske vloge prišlo, je moglo preteči nekaj stoletij vključevanja živali v različna zdravljenja, kasneje pa tudi v zdravstvene institucije in prakse psihologov ali psihiatrov (Morrison, 2007; Serpell, 2006).

Danes so psi del psihoterapevtskih zdravljenj, po podatkih APA naj bi četrtna psihoterapevtov pri svoji praksi uporabljalo živali (Marinšek in Tušak, 2007), obiskujejo pa tudi vzgojno-izobraževalne institucije, domove starejših občanov, zavode, knjižnice itn. (O nas, 2019). Kljub temu, da so psi vedno bolj neposredno vključeni v zdravljenja in vzgojno-izobraževalne dejavnosti, nekateri še vedno ne zaupajo v njihove dobrodejne učinke (Ivanovič, 2017; Marinšek in Tušak, 2007).

Zaradi tega je bila opravljena raziskava učinkov terapevtskega psa z vodnikom na motivacijo za šolsko delo pri splošni poučenosti v posebnem programu vzgoje in izobraževanja. Njen namen je bil, da pokaže smiselnost vključevanja psa v pouk, še posebej v primeru, ko je otrok manj motiviran ali nemotiviran za predmet ter ima obenem odkrenljivo pozornost.

Podatki za raziskavo so bili pridobljeni na podlagi dvajsetih opazovanj učenca z zmerno motnjo v duševnem razvoju. Deset opazovanj je bilo opravljenih brez prisotnosti psa, deset pa z njegovo vključenostjo v učne dejavnosti. Na teden sta bili opravljeni dve opazovanji, ena brez in druga s psico, pri obeh opazovanjih pa je bila obravnavana enaka učna snov zaradi večje primerljivosti podatkov. Znaki motiviranosti in nemotiviranosti so bili spremljani s pomočjo kontrolne liste vedenja z 22 postavkami.

Primerjani so bili tedenski rezultati in ugotavljane splošne razlike v motiviranosti, pozornosti in počutja. Ugotovljeno je bilo, da je bila otrokova motivacija za delo v povprečju večja, ko je bil v pouk splošne poučenosti vključen tudi pes. Ko je bila motivacija prisotna, je ta bila večinoma intrinzična. V takih primerih je vključenost psa delovala predvsem tako, da je bilo znakov nemotiviranosti manj. Ko pa je bila motivacija bolj ekstrinzična, je pes deloval tako, da je bilo znakov motiviranosti več kot pri učni uri brez psice. Na podlagi splošnih podatkov o številčnejši prisotnosti, večji pogostosti in daljšem trajanju znakov motiviranega vedenja ter manjši prisotnosti, manjši pogostosti in krajšem trajanju znakov nemotiviranega vedenja pri učnih urah s psico je bilo ugotovljeno, da je bil otrok bolj pripravljen za delo, ko je bil v učne dejavnosti vključen terapevtska psica. Brez psice je bila pozornost 10 % ur usmerjena,

pri opazovanjih s psico pa je bila pozornost 40 % ur usmerjena, kar kaže na to, da je bila pozornost povprečno boljša, ko je bil prisoten terapevtski par. Ugotovljeno je bilo, da je bilo pri učnih urah s psico veliko več znakov prijetnega počutja kot pri urah brez njega. Tako sklepam, da je vključenost psa pri otroku sprožila več prijetnih čustev. Na podlagi učenčevih odgovorov je bilo spoznano, da so mu bile najbolj všeč podobne dejavnosti, ko pa je bil v pouk vključen pes, je pogosto tudi njega vključil v odgovor o najljubših elementih učne ure. Podatek o tem, da je po 70 % učnih urah s terapevtskim parom omenil psa kot nekaj, kar mu je bilo pri uri splošne poučenosti najbolj všeč, je zanimiv in podpirajoč ugotovitvam iz opazovanj.

Rezultati raziskave tako potrjujejo ugotovitve tujih (Katcher in Teumer, 2006; Martin in Farnum, 2002; Rodrigo idr., 2018) in slovenskih avtorjev (Ivanovič, 2017; Marinšek in Tušak, 2007; Smolkovič, 2014; Žgur in Lamut, 2016; Žgur in Požanel, 2018), ki vidijo smisel v vključevanju terapevtskih psov oz. živali nasploh v vzgojo in izobraževanje, saj žival vpliva na boljše počutje, večjo motivacijo, pripravljenost za delo in bolj usmerjeno pozornost. Kljub temu pa na podlagi študije enega učenca ne moremo posploševati ugotovitev na vso populacijo.

Možno bi bilo doseči večjo zanesljivost raziskave. Eden izmed načinov je ta, da bi bilo raziskovanje razširjeno čez daljše časovno obdobje in bi bilo izvedenih več opazovanj. To bi zahtevalo tudi dodatno finančno podporo, saj je prostovoljno delovanje terapevtskih parov na šolah sicer časovno omejeno.

Poleg tega predvidevam, da bi bila zanesljivost podatkov večja, če bi preučevan vzorec zajemal več opazovancev – vključenih bi lahko bilo več otrok z motnjami v duševnem razvoju, ki imajo težave z motivacijo in vzdrževanjem pozornosti. Pri tem bi bilo smiselno, da sodeluje več opazovalcev, saj bi se tako osredotočili le na enega oz. manjše število učencev, kar bi omogočilo pridobitev podrobnejših in zanesljivejših podatkov o vedenju.

Pri opazovanjih so kontrolne liste smiselni pripomoček pridobivanja informacij, bi pa bile učinkovitejše, če bi vsebovale še več postavk znakov vedenja, saj bi bile tako razlike med pojavnostjo motiviranega in nemotiviranega vedenja bolj razvidne in statistično pomembnejše. Ugotovitve na podlagi interpretiranih rezultatov bi tako lahko z večjo gotovostjo posploševali na vso populacijo.

Študija primera je le dokaz več, zakaj je uporaba terapevtskih psov dobrodošla v šolah. Vključenost psa je prijetno vplivala na otroke telesne in psihične procese, med drugim pa predvsem izboljšala njegovo motivacijo in pozornost, ki sta ključni v procesu učenja.

Specialni in rehabilitacijski pedagogi si prizadevamo za dobrobit otrok in odraslih s posebnimi potrebami, zato vedno znova iščemo nove poti za doseg tega cilja. Magistrsko delo je pokazalo, da je vključevanje psa v edukacijo eden izmed načinov,

da se osebe z motnjami v duševnem razvoju počutijo ljubljene in kompetentne. S takimi občutki je človek močnejši in bolj pripravljen storiti take korake na svoji poti, ki ga naredijo samozavestnejše in samostojnejše.

5 VIRI IN LITERATURA

- A in B-Bh – osnovni tečaj. (2019). Pridobljeno s <http://skd-ajdovscina.com/osnovni-tecaj/>
- Allen, K., Shykoff, B. in Izzo, J. L. (2001). Pet ownership, but not ACE inhibitor therapy, blunts home blood pressure responses to mental stress. *Hypertension*, 38, 815–820. Pridobljeno s <https://www.ahajournals.org/doi/pdf/10.1161/hyp.38.4.815>
- Attention. (2018). *APA Dictionary of Psychology*. Pridobljeno s <https://dictionary.apa.org/attention>
- Banks, M. R. in Banks, W. A. (2002). The effects of animal-assisted therapy on loneliness in an elderly population in long-term care facilities. *The Journals of Gerontology*, 57A(7), M428–M432. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/11290201_The_Effects_of_Animal-Assisted_Therapy_on_Loneliness_in_an_Elderly_Population_in_Long-Term_Care_Facilities
- Banks, M. R. in Banks, W. A. (2005). The effects of group and individual animal-assisted therapy on loneliness in residents of long-term care facilities. *Anthrozoös*, 18(4), 396–408. Pridobljeno s <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2752/089279305785593983>
- Bardill, N. in Hutchinson, S. (1997). Animal-Assisted Therapy With Hospitalized Adolescents. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 10(1), 17–24. Pridobljeno s <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9146174>
- Bigby, C., Knox, M., Beadle-Brown, J., Clement, T. in Mansell, J. (2012). Uncovering Dimensions of Culture in Underperforming Group Homes for People with Severe Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 50(6), 452–467. Pridobljeno s <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23256688>
- Bryant, B. K. (1990). The Richness of the Child-Pet Relationship: A Consideration of Both Benefits and Costs of Pets to Children. *Anthrozoös*, 3(4), 253–261. Pridobljeno s <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2752/089279390787057469>
- Butler, K. in M. Fredrickson-MacNemara. (2006). The Art of Animal Selection for Animal-Assisted Activity and Therapy Programs. V A. Fine (ur.), *Handbook on Animal-Assisted Therapy : theoretical foundations and guidelines for practice, Second Edition* (str. 121–149). Boston : Elsevier/Academic Press. Pridobljeno s https://www.academia.edu/16450081/Handbook_on_Animal_Assisted_Therapy
- Crosby, K. G. in Blatt, B. (1968). Attention and Mental Retardation. *Journal of Education*, 150(3), 67–81. Pridobljeno s https://library.syr.edu/digital/guides_sua/pdf/blatt_006.pdf
- Cuskelly, M. in Gilmore, L. (2014). Motivation in children with intellectual disabilities. *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities*, 1(1), 51–59. Pridobljeno s <https://eprints.qut.edu.au/73233/>

- Definition of Intellectual Disability.* (2019). Pridobljeno s
<https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition>
- Drlječan, M. (2015). Nov pristop v rehabilitaciji – terapija s pomočjo psa. *eSinapsa, spletna revija za znanstvenike, strokovnjake in nevroznanstvene navdušence*, letnik 15(10). Pridobljeno s
http://www.sinapsa.org/eSinapsa/clanki/174/nov_pristop_v_rehabilitaciji
- Družabništvo.* (2019). Pridobljeno s
https://www.tackepomagacke.si/terapevtski_programi/druzabnistvo/
- Djurić-Zdravković, A., Japundža-Milisavljević, M. in Maćešić-Petrović, D. (2010). Attention in children with intellectual disabilities. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 5, 1601–1606. Pridobljeno s
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810017064>
- Dykens, E. (2006). Toward a positive psychology of mental retardation. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(2), 185–193. Pridobljeno s
https://www.researchgate.net/profile/Elisabeth_Dykens/publication/7062295_Toward_a_positive_psychology_of_mental_retardation/links/00b4952862ac55ffe8000000/Toward-a-positive-psychologyt-of-mental-retardation.pdf
- ESAAT – *European Society for Animal Assisted Therapy.* (2019). Pridobljeno s
<https://www.en.esaat.org/>
- Fine, A. (2006). Incorporating Animal-Assisted Therapy into Psychotherapy: Guidelines and Suggestions for Therapists. V A. Fine (ur.), *Handbook on Animal-Assisted Therapy : theoretical foundations and guidelines for practice, Second Edition* (str. 167–207). Boston : Elsevier/Academic Press. Pridobljeno s
https://www.academia.edu/16450081/Handbook_on_Animal_Assisted_Therapy
- Ghasemi, A. in Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486–489. Pridobljeno s
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3693611/>
- Gilmore L., Cuskelly, M. in Hayes, A. (2003). A comparative study of mastery motivation in young children with Down's syndrome: Similar outcomes, different processes? *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(3), 181–190. Pridobljeno s
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1046/j.1365-2788.2003.00460.x>
- Glenn, S., Dayus, B., Cunningham, C. in Horgan, M. (2001). Mastery motivation in children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 7(2), 52–59. Pridobljeno s
https://www.researchgate.net/profile/Sheila_Glenn/publication/11633222_Mastery_motivation_in_children_with_Down_syndrome/links/00b7d527918e1778f8000000.pdf
- Greenspan, S. (2006). Functional Concepts in Mental Retardation: Finding the Natural Essence of an Artificial Category. *Exceptionality*, 14(4), 205–224.

- Pridobljeno s
https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327035ex1404_3
- Gruberšič, S. (2014). *Posebni program vzgoje in izobraževanja*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport : Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Posebni-program-vzgoje-in-izobrazevanja/640b69f03c/Posebni_program_vzgoje_in_izob.pdf
- Gruberšič, S., Rožič, E., Turičnik, S., Lipovšek, V., Fijavž, E., Magdič, J. in Zagožen, M. (2004). *Učni načrt za področje splošna poučenost*. Ljubljana : Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Posebni-program-vzgoje-in-izobrazevanja/1-3-stopnja/fe9695dc61/splosna_poucenost-osn_raven.pdf
- Ivanovič, U. (2017). Živalska ljubezen. V *Ljubezen v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi : 53.seminar slovenskega jezika, literature in kulture, Ljubljana, 3.julij-14.julij 2017* (str. 70–77). Ljubljana : Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami*. (2020). Pridobljeno s
<https://www.gov.si/podrocja/izobrazevanje-znanost-in-sport/izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/>
- Juriševič, M. (2006). *Učna motivacija in razlike med učenci*. Ljubljana : Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Juriševič, M. (2012). *Motiviranje učencev v šoli [analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja v vzgojno-izobraževalnem sistemu]*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Jurišić, B. D. (2020a). *Motnje v duševnem razvoju*. Pridobljeno s <http://www.zveza-sozitie.si/motnje-v-dusevnem-razvoju.3.html>
- Jurišić, B. D. (2020b). *Šolsko obdobje (6-15 let)*. Pridobljeno s <http://www.zveza-sozitie.si/solsko-obdobje-615-let.html>
- Kalof, L. (2007). *Looking at animals in human history*. London : Reakton books Ltd. Pridobljeno s
http://www.rhinosourcecenter.com/pdf_files/131/1314140232.pdf
- Kaminski, M., Pellino, T. in Wish, J. (2002). Play and pets: the physical and emotional impact of child-life and pet therapy and hospitalized children. *Children's Health Care*, 31(4), 321–335. Pridobljeno s
<https://www.kenrodogtraining.com/upload/play.pdf>
- Kanalec, T., Milkovič Ivančič, M., Gorjan, A. in Gregorič, M. (2014). Terapevtski psi pomagajo učencem pri premagovanju učnih težav. V Žakelj, A. (ur.), *Učne težave pri matematiki in slovenščini, Ljubljana, 15.november 2013* (str. 62–66). Ljubljana : Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/pdf/UTMIS-zbornik-prispevkov-2014.pdf>
- Katcher, A. in Teumer, S. (2006). A 4-Year Trial of Animal-Assisted Therapy with Public School Special Education Students. V A. Fine (ur.), *Handbook on Animal-Assisted Therapy : theoretical foundations and guidelines for practice, Second*

- Edition* (str. 227–243). Boston : Elsevier/Academic Press. Pridobljeno s https://www.academia.edu/16450081/Handbook_on_Animal_Assisted_Therapy
- Kobal Grum, D. in Musek, J. (2009). *Perspektive motivacije*. Ljubljana : Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Macauley, B. L. (2006). Animal-assisted therapy for persons with aphasia: A pilot study. *Journal of Rehabilitation Research and Development*, 43(3), 357–366. Pridobljeno s <https://www.rehab.research.va.gov/jour/06/43/3/macaleuly.html>
- Marinč, D., Burnik, F., Vališer, A., Barborič, K., Potočnik Dajčman, N. in Dretnik, F. (2015). Otroci z motnjami v duševnem razvoju. V N. Vovk-Ornik (ur.), *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (str. 6–7). Ljubljana : Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>
- Marinšek, M. in Tušak, M. (2007). *Človek-žival : zdrava naveza*. Maribor : Založba Pivec.
- Martin, F. in Farnum, J. (2002). Animal-Assisted Therapy for Children with Pervasive Developmental Disorders. *Western Journal of Nursing Research*, 24(6), 657–670. Pridobljeno s <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12365766>
- Melson, G. in Fine, A. (2006). Animals in the Lives of Children. V A. Fine (ur.), *Handbook on Animal-Assisted Therapy : theoretical foundations and guidelines for practice, Second Edition* (str. 207–227). Boston : Elsevier/Academic Press. Pridobljeno s https://www.academia.edu/16450081/Handbook_on_Animal_Assisted_Therapy
- Melson, G. F. in Fogel, A. F. (1996). Parental Perceptions of their Children's Involvement with Household Pets: A Test of a Specificity Model of Nurturance. *Anthrozoös*, 9(2), 95–106. Pridobljeno s <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2752/089279396787001545>
- Mednarodna klasifikacija bolezni in sorodnih zdravstvenih problemov za statistične namene : MKB-10 : deseta revizija*. (2005). Ljubljana : Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
- Morrison, M. L. (2007). Health benefits of animal - assisted interventions. *Complementary Health Practice Review*, 12(1), 51–62. Pridobljeno s <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1533210107302397>
- Musek, J. in Pečjak, V. (2001). *Psihologija*. Ljubljana: Educy.
- O nas. (2019). Pridobljeno s https://www.tackepomagacke.si/kdo_smo/o_nas/
- Ocepek, R. (2012). *Premagajmo predsodke do živali*. Ljubljana : Agencija Baribal.
- Overview of our member organisations. (2019) Pridobljeno s <http://iahaio.org/overview-of-members/>
- Pečjak, V. (1975). *Psihologija spoznavanja*. Ljubljana : Državna založba Slovenije.
- Pet partners*. (2020). Pridobljeno s <https://petpartners.org/about-us/>

- Petri, H. in Govern, J. (2004). *Motivation: theory, research and applications*. Belmont : Thomson Wadsworth.
- Rodrigo-Caverol, M., Malla-Clua, B., Rodrigo-Caverol, E., Jove-Naval, J., Bergadà-Bell-lloc, J. in Marsal-Mora, J. R. (2018). Animal-assisted Therapy for the Emotional Well-being of Children with Intellectual Disabilities and Behavioral Disorders. *Sociology and Anthropology*, 6(1), 94–106. Pridobljeno s <http://www.hrpub.org/download/20171230/SA9-19610385.pdf>
- Richeson, N. E. (2003). Effects of animal-assisted therapy on agitated behaviors and social interactions of older adults with dementia. *American Journal of Alzheimer's Disease and Other Dementias*, 18(6), 353–358. Pridobljeno s <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/153331750301800610>
- Rud, A. G. in Beck, A. M. (2003). Companion animals in Indiana elementary schools. *Anthrozoös*, 16(3), 241–251. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/233610243_Companion_animals_in_Indiana_elementary_schools
- Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. Pridobljeno s <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910202>
- Ryan, R.M. in Deci, E. L. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14–23. Pridobljeno s https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2008_DeciRyan_CanPsy_Eng.pdf
- Sagadin, J. (1991). *Razprave iz pedagoške metodologije*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Sagadin, J. (1998). Strukturirano opazovanje. *Sodobna pedagogika*, 49(4), 347–359.
- Serpell, J. (2006). Animal-Assisted Interventions in Historical Perspective. V A. Fine (ur.), *Handbook on Animal-Assisted Therapy : theoretical foundations and guidelines for practice, Second Edition* (str. 3–21). Boston : Elsevier/Academic Press. Pridobljen s https://www.academia.edu/16450081/Handbook_on_Animal_Assisted_Therapy
- Smolkovič, I. (2014). Učna ura s psom : vključevanje psa v vzgojno-izobraževalno delo. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 12(3), 163–180. Pridobljeno s http://solazaravnatelj.si/ISSN/1581-8225/2014_3.pdf
- Sobo, E. J., Eng, B. in Kassity-Krich, N. (2006). Canine visitation (pet) therapy. *Journal of Holistic Nursing*, 24(1), 51–57. Pridobljeno s <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16449747>
- Talt-Lah, M. (2017). Od enostavnosti igre do kompleksnosti učenja. V *Učna motivacija : zbornik, mednarodna strokovna konferenca o didaktiki in metodiki*, 20. november 2017 (str. 37–40). Ljubljana : MiB.
- Tichá, R., Lakin, K.C., Larson, S.A., Stancliffe, R.J., Taub, S., Engler, J., ... Moseley, C. (2012). Correlates of everyday choice and support-related choice for 8,892

- randomly sampled adults with intellectual and developmental disabilities in 10 states. *Intellectual and developmental Disabilities*, 50(6), 486-504. Pridobljeno s <https://www.aaidjournals.org/doi/abs/10.1352/1934-9556-50.06.486>
- Valcl, S. (2017). Motivacija otrok s posebnimi potrebami pri urah dodatne strokovne pomoči. V *Učna motivacija : zbornik, mednarodna strokovna konferenca o didaktiki in metodiki, 20. november 2017* (str. 28–29). Ljubljana : MiB.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana : Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
- What is Intellectual Disability. (2020). Pridobljeno s <https://www.psychiatry.org/patients-families/intellectual-disability/what-is-intellectual-disability>
- What is the Wilcoxon Sign Test. (2019). Pridobljeno s <https://www.statisticssolutions.com/what-is-the-wilcoxon-sign-test/>
- Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana : Educy.
- Wu, A. S., Niedra, R., Pendergast, L. in McCrindle, B. W. (2002). Acceptability and impact of pet visitation on a pediatric cardiology inpatient unit. *Journal of Pediatric Nursing*, 17(5), 354–362. Pridobljeno s <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12395303>
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami /ZUOPP-1/* (2011). Uradni list RS, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12 in 41/17 – ZOPOPP (12.7.2011). Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>
- Žgur, E. in Lemut, B. (2016). Terapevtske in druge oblike pristočasnih aktivnosti kot sredstvo večje socialne vključenosti oseb s posebnimi potrebami. V Strle, M. (ur.), *Kako lahko drugače? : socialna vključenost otrok, mladostnikov in odraslih s posebnimi potrebami : zbornik povzetkov, XXIV. izobraževalni dnevi, Portorož, 30. in 31. marec 2016* (str. 15). Ljubljana: Društvo specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije: Skupnost organizacij za usposabljanje oseb s posebnimi potrebami v Republiki Sloveniji. Pridobljeno s http://www.drustvo-srp.si/images/Id_2016_-_Zbornik_povzetkov.pdf.
- Žgur, E. in Poženel, U. (2018). *Aktivnosti s konjem – ASK: podpora terapevtska oblika pomoči osebam s posebnimi potrebami*. Ljubljana : Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Žgur, E. (2019). Program gibalnih aktivnosti ter aktivnosti s konjem – pomoč in podpora osebam z avtizmom. V E. Žgur in T. Filipčič (ur.), *Aktivnosti v naravi za razvoj gibalnih in funkcionalnih sposobnosti otrok z avtizmom : aktivnosti in avtizem/AA* (str. 41–50). Ljubljana : Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

6 PRILOGE

6.1 KONTROLNA LISTA VEDENJA

Vedenje	Prisotnost (DA/NE)	Pogostost vedenja			Vztrajanje vedenja (ČAS)
MOTIVIRANO VEDENJE		Nikoli	Občasno	Pogosto ali vedno	
1. Poskrbi za stvari, ki jih potrebuje pri nalogi ali aktivnosti, ki sledi.					
2. Med podajanjem navodil učiteljice sedi na svojem mestu.					
3. Med podajanjem navodil učiteljice ima svoj pogled usmerjen vanjo.					
4. Nalogo začne opravljati sam, brez spodbude.					
5. Pri nalogi ali dejavnosti vztraja, dokler je ne dokonča v celoti.					
6. Za izvedbo naloge ali dejavnosti se samoiniciativno javi.					
7. Ko učiteljica zahteva izvedbo naloge ali dejavnosti, izvede specifičen gib z rokami.					
8. Med izvedbo nalog ali dejavnosti se smeji.					
9. V povezavi z izvedbo naloge ali dejavnosti ima veliko vprašanj.*					
10. Ko učiteljica učencu postavi vprašanje, nanj smiselno odgovori.					
11. Po opravljeni nalogi ali dejavnosti sprašuje po dodatni povratni informaciji o svojem delu.					
NEMOTIVIRANO VEDENJE		Nikoli	Občasno	Pogosto ali vedno	
12. Ne poskrbi za stvari, ki jih potrebuje pri nalogi ali aktivnosti, ki sledi.					
13. Med podajanjem navodil učiteljice ne sedi na svojem mestu.					
14. Med podajanjem navodil učiteljice ima pogled usmerjen drugam.					
15. Za začetek reševanja naloge potrebuje dodatno spodbudo.					
16. Z reševanjem ali izvajanjem dejavnosti preneha predno je dokončana v celoti.					
17. Za izvedbo naloge ali dejavnosti se ne javi samoiniciativno.					
18. Ko učiteljica zahteva izvedbo naloge ali dejavnosti, si oči prekrije z dlanmi.					
19. Ob izvajanju nalog ali dejavnosti leze iz stola.					
20. Med izvedbo nalog ali dejavnosti izgovarja »ne« v angleščini ali »ne znam, ne morem«.					
21. Ko učiteljica učencu postavi vprašanje, nemudoma odgovori z »ne znam«.					
22. Po opravljeni nalogi ali dejavnosti ne sprašuje po dodatni povratni informaciji o svojem delu.					

*Ne vedno