

Vršnjačka potpora kao oblike intervencije kod djece s teškoćama u razvoju

Bašić, Kristina

Professional thesis / Završni specijalistički

2017

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:559697>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-05-13**



Repository / Repozitorij:

[Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Poslijediplomski specijalistički studij
Rana intervencija u edukacijskoj rehabilitaciji

Kristina Bašić

**VRŠNJAČKA POTPORA KAO OBLIK
INTERVENCIJE KOD DJECE S
TEŠKOĆAMA U RAZVOJU**

SPECIJALISTIČKI RAD

Zagreb, prosinac 2017.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Poslijediplomski specijalistički studij

Rana intervencija u edukacijskoj rehabilitaciji

Kristina Bašić

**VRŠNJAČKA POTPORA KAO OBLIK
INTERVENCIJE KOD DJECE S
TEŠKOĆAMA U RAZVOJU**

SPECIJALISTIČKI RAD

Mentorica:

Doc. dr. sc. Jasmina Ivšac Pavliša

Zagreb, prosinac 2017.

Na temelju članka 42. Statuta Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu Fakultetsko vijeće Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta na 1. redovitoj sjednici održanoj dana 23. listopada 2017. godine imenovalo je Povjerenstvo za ocjenu specijalističkog rada u sastavu:

- 1) Doc.dr.sc. Jasmina Stošić, predsjednica
- 2) Doc.dr.sc. Jasmina Ivšac Pavliša, članica i
- 3) Doc.dr.sc. Katarina Pavičić Dokoza, vanjska članica.

Fakultetsko vijeće Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta na 2. redovitoj sjednici prihvatilo je pozitivno izvješće Povjerenstva za ocjenu specijalističkog rada te imenovalo Povjerenstvo za obranu u sastavu:

- 1) Doc.dr.sc. Jasmina Stošić, predsjednica
- 2) Doc.dr.sc. Jasmina Ivšac Pavliša, članica i
- 3) Doc.dr.sc. Katarina Pavičić Dokoza, vanjska članica.

Specijalistički rad obranjen je dana 14. prosinca 2017. godine na Edukacijsko-rehabilitacijskom Fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

Zahvala

Zahvaljujem djeci koja su bila dio ovoga rada i njihovim roditeljima koji su bili otvoreni i susretljivi za nova saznanja i ideje.

Zahvaljujem mentorici doc. dr.sc. Jasmini Ivšac Pavliša na nesebičnoj pomoći, usmjeravanju i strpljenju pri izradi ovog rada.

Zahvaljujem bakama koje su pomagale oko djece kako bih se mogla posvetiti radu.

Posebno zahvaljujem svojem suprugu Hrvoju i djeci Eni, Pavi i Dori na strpljenju, vjeri u mene i toleranciji za izbivanja.

I hvala svim kolegicama, novim i starim prijateljima koji su mi bili potpora i vjerovali u mene.

Sažetak

VRŠNJAČKA POTPORA KAO OBLIK INTERVENCIJE KOD DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Djeca s teškoćama u razvoju često imaju teškoće u socijalnoj komunikaciji koje direktno utječu na interakciju s vršnjacima i stvaranje prijateljstava u inkluzivnoj okolini. Bez obzira na prisutnost pomagača u skupini, vršnjaci se najčešće spontano ne uključuju u interakciju s djecom s teškoćama u razvoju. Jedna je od brojnih intervencija za djecu s teškoćama u razvoju u inkluzivnom sustavu vršnjački vođena intervencija (engl. PMII). Vršnjački vođena intervencija primarno je smišljena kako bi poboljšala interakcije između djece s teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnoga razvoja.

U ovom radu djeca s teškoćama u razvoju već su prethodno bila uključena u redovitu skupinu, no izostalo je uključivanje u pravom smislu. Stoga je cilj ovoga rada bio podići razinu uključivanja putem vršnjački vođene intervencije. Intervencija je uključivala dvoje djece s teškoćama u razvoju (poremećaj iz spektra autizma i dječja govorna apraksija) i šest prethodno pripremljenih, socijalno kompetentnih vršnjaka educiranih u vrtićkoj skupini. Socijalno kompetentni vršnjaci podučavani su načinima kako pomoći i ohrabriti djecu s teškoćama u razvoju za komunikaciju i interakciju. Glavni cilj bio je implementirati primjereno sredstvo komunikacije za dijete s dijagnozom dječje govorne apraksije i poboljšati komunikacijske vještine oboje djece s teškoćama u razvoju. Program je trajao četiri mjeseca.

Rezultati su pokazali da je intervencija pomogla ciljanoj djeci da ostaju duže u igri s vršnjacima i da češće iniciraju i odgovaraju na interakciju. Dijete s dječjom govornom apraksijom počelo se koristiti primjerenim sredstvima za komunikaciju s vršnjacima i s odraslima. Intervencija je, osim prethodno pripremljenih i obučenih vršnjaka, motivirala i potaknula ostale vršnjake na češće uključivanje ciljane djece u igru i interakciju. U radu su prikazani: provođenje intervencije, rezultati, prednosti te nedostatci. Rezultati nas ohrabruju na daljnje istraživanje novih ideja i implementaciju različitih intervencija koje podržavaju inkluzivna okruženja.

Ključne riječi: *intervencija potpomognuta vršnjacima, vrtić, inkluzija, poremećaji iz spektra autizma, dječja govorna apraksija*

Summary

PEER MEDIATED INSTRUCTION AND INTERVENTION (PMII) FOR PRESCHOOL CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Children with developmental disabilities usually experience difficulties in social communication that influence peer interaction and making friendship during their stay in preschool setting. Regardless of the presence of assistant teacher in the kindergarten group, peers rarely spontaneously engage in interaction with children with developmental disabilities. One of numerous interventions for children with developmental disabilities in inclusive settings is peer mediated instruction and intervention (PMII). PMII is primarily designed to improve the social and communicative interactions among young children with developmental disabilities (autism spectrum disorder, deaf-blind, intellectual disabilities, etc.) and their typically developing peers.

In this study, children with disabilities were already included in the regular preschool setting so the goal of the study was to raise the quality of their inclusion through PMII. The program focused on two children with developmental disabilities (autism spectrum disorder and childhood apraxia of speech) and 6 previously prepared social competent peers all educated in the kindergarten group of 24 children. Socially competent peers in existing groups were thought ways how to help and reinforce communication skills. The main goal was to implement appropriate mean of communication for child with childhood apraxia of speech and enhance interaction and communication skills of both children with disabilities. The program lasted four months. Results have shown that both children with disabilities have initiated and responded on peer interaction more often and maintained in parallel play with peers longer after implementation of the intervention. Child with childhood apraxia of speech more often used appropriate mean of communication then before intervention. Intervention has motivated not only previously prepared and educated peers, but also other peers in group, respectively, to include target children more often in play and interaction. Advantages, limitations and results of implementation of program PMII in kindergarten group will be demonstrated. Results encourage us to continue exploring new ideas and implement different types of supporting inclusive settings and therapy.

Keywords: PMII, preschool, inclusion, ASD, Childhood apraxia of speech

SADRŽAJ

1	UVOD.....	1
1.1	Inkluzijom do vršnjačke interakcije	2
1.2	Razvoj djece i socijalna kompetencija	5
1.3	Socijalna kompetencija djece s teškoćama u razvoju.....	9
1.3.1	Utjecaj komunikacijskih, jezičnih i govornih teškoća na sociointerakcijske vještine s vršnjacima	11
1.3.2	Interakcija s vršnjacima kao intervencija	17
1.4	Vršnjački potpomognuta intervencija	20
2	CILJ RADA I PROBLEMSKA PITANJA.....	23
3	METODE RADA	23
3.1	Uzorak ispitanika	23
3.1.1	Djeca vršnjaci urednog razvoja	24
3.1.2	Ispitanik A	25
3.1.3	Ispitanik B	26
3.2	Mjerni instrumenti.....	27
3.3	Postupak	27
3.4	Obrada podataka	29
4	REZULTATI I RASPRAVA.....	29
4.1	Ispitanik A	29
4.2	Ispitanik B	40
4.3	Ostala zapažanja	47
4.4	Ograničenja u istraživanju	49
5	ZAKLJUČAK	49
6	LITERATURA.....	52
	PRILOZI	60

1 UVOD

U skladu s novim saznanjima, djeca s teškoćama u razvoju sve se češće uključuju u redoviti predškolski (a potom i školski) sustav u cilju inkluzije i deinstitutionalizacije. Uključivanje je složen proces na koji utječe mnogo čimbenika. Sa sobom nerijetko nosi strahove kod svih osoba uključenih u proces odgoja i obrazovanja. Kako bi inkluzija bila kvalitetna i potpuna, bitno je dobiti maksimum iz samoga procesa. Pozitivna je okolnost u pojedinim gradskim središtima u RH (primjerice Grad Zagreb) to što su omogućeni asistenti (pomagači) za dijete s teškoćama u razvoju. Pomagači mogu biti od velike pomoći i važnosti za dijete koje se uključuje u skupinu i nerijetko su nužni. Iz prakse se može primijetiti da djeca često poistovjećuju dijete s teškoćama u razvoju s pomagačem, pa čak i zamjenjuju imena. Ako žele informaciju od djeteta, češće će se obratiti pomagaču nego djetetu, ali i obratno.

Programi predškolskog odgoja koji zadovoljavaju javne potrebe između ostalih su i programi za djecu s teškoćama u razvoju (Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, NN 10/97, 107/07, 94/13). U sustavu predškolskog odgoja i obrazovanja prava djeteta s teškoćama u razvoju uređena su Zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju (Narodne novine br. 10/97, 107/07 i 94/13). Iako djeca s teškoćama imaju prednost pri upisu, nerijetko se dogodi da ipak ne ostvare svoje pravo zbog nedostatka optimalnih pedagoških uvjeta za prihvatanje djeteta, postojećeg broja djece u skupini, nedovoljno educiranog osoblja i ostalih razloga (UNICEF, 2014). Nedostatak podzakonskih akata u odgojno-obrazovnim ustanovama, nepoštivanje pedagoških standarda, nedostatna podrška odgojiteljima te neprimjereno obrazovanje odgojitelja ograničavaju odgojno-obrazovnu inkluziju (UNICEF, 2014).

Djeca s teškoćama u razvoju u svijetu u predškolskoj su i adolescentskoj dobi češće isključena iz redovitih ustanova zato što nije obvezno pohađanje (*Poziv na djelovanje – Obrazovna jednakost odmah – Uključivanje sve djece u kvalitetno obrazovanje*, UNICEF, 2013). Prijedlozi su da se djeca s teškoćama u razvoju uključe rano i na vrijeme te da imaju pristup inkluzivnom ranom obrazovanju koje bi trebalo početi u dobi od tri godine, posebice za one koji su u najnepovoljnijem položaju. NICHD (Nacionalni institut za zdravlje i razvoj djece) 2001. godine proveo je istraživanje u kojem se pokazalo da djeca u ranijoj dobi izložena redovitom sustavu imaju bolje vještine u igri s vršnjacima nego oni koji nisu uključeni u

sustav. U RH je obavezan program odgojno-obrazovnoga rada s djecom u godini dana prije polaska u osnovnu školu i dio je sustava odgoja i obrazovanja (Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, NN 10/97, 107/07, 94/13). Djeca s teškoćama u razvoju te djeca nacionalnih manjina mogu se uključiti u program predškole dvije godine prije polaska u školu. U Dječjem vrtiću *Medo Brundo* ne postoje posebni programi za djecu s teškoćama u razvoju, već se djeca uključuju u redovite skupine s djecom tipičnog razvoja, prema procjeni stručnih suradnika. Većina djece kod kojih se odstupanje u razvoju prepozna tek nakon upisa u redoviti predškolski sustav ostaju u skupini, ponekad s pomagačem, ponekad bez njega.

U predškolskoj dobi djeca uče kroz igru i interakciju s odraslima, a socijalnu kompetenciju razvijaju i s vršnjacima. Redoviti vrtić mjesto je gdje dijete s teškoćama ima prilike za razvoj svojih socijalnih vještina. Socijalne vještine u predškolskoj dobi direktno utječu na cjelokupan razvoj djeteta te kasniji uspjeh i zadovoljstvo životom (Jones, Greenberg i Crowley, 2015). Ranom intervencijom u predškolskoj dobi možemo utjecati na kasnije ishode i uspjehe u životu. Jedan od načina olakšavanja odgojno-obrazovnog procesa, a uz to i poticanja komunikacijskih i socijalnih vještina kod djece s teškoćama, jest uključivanje odnosno podučavanje vršnjaka. U svijetu se provode brojni znanstveno utemeljeni programi koji uključuju vršnjake kao aktivne sudionike programa – *Peer mediated instruction and intervention, Circle of friends, Buddy skills package, Integrated Play Groups, Peer initiation training* i *Peer-mediated social interactions* (Disalvo i Oswald, 2002, NSR, 2009).

1.1 Inkluzijom do vršnjačke interakcije

Temeljni preduvjet za društvenu uključenost i neovisnost osoba s invaliditetom jednak je pristup obrazovanju (Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti, 2006). Prema Konvenciji o pravima djece (UNICEF, 1989), djeca s teškoćama u razvoju moraju u potpunosti uživati sva ljudska prava i temeljne slobode ravnopravno s drugom djecom, a time i puno uključivanje u zajednicu.

Uključivanje djece s razvojnim odstupanjima i /ili teškoćama u zajednicu važna je investicija u budućnost društva. Omogućuje djeci bez teškoća rast u okolini u kojoj je različitost norma, a ne iznimka (UNICEF, 2007). U integraciji se djetetu pomaže da se prilagodi „normalnim” standardima, a u uključivanju se okolina prilagođava djetetu (UNICEF, 2007). Inkluzivna sredina može omogućiti kontekst u kojem se podržavaju i podržavaju vršnjačke socijalne

interakcije (Guralnick, 2016). Iskustva u kliničkom radu pokazuju da djeca znatno lakše i brže prihvaćaju različitosti nego odrasle osobe. Istraživanja su pokazala da se boljim informiranjem o djeci s teškoćama u razvoju i iskustvom u integracijskim uvjetima stavovi mogu mijenjati (Campbell, Gilmore i Cuskelly, 2003).

Mnoge su prednosti inkluzije za sve sudionike uključene u proces. Djeca urednog razvoja uključena u program uče nove socijalne vještine interakcije s djecom različitih sposobnosti, čime postaju osjetljivija prema potrebama drugih općenito, bolje razumiju različitosti i prema njima postanu tolerantnija (Daniels i Stafford, 2003). Djeca tipičnoga razvoja koja su iskusila inkluziju pozitivnim iskustvima mogu neposredno utjecati na smanjenje nejednakosti i izgradnju inkluzivnog društva (UNICEF, 2013). Inkluzija može djeci s teškoćama u razvoju dati priliku za razvoj socijalnih i komunikacijskih vještina i samostalnosti te mogu naučiti prihvatiti sebe i svoje posebnosti (Daniels i Stafford, 2003).

Pristup širokom spektru prilika za učenje, *sudjelovanje* i *potpora* ključni su elementi uključivanja koji se mogu primjenjivati kako bi se prepoznali visokokvalitetni program i usluge za rano djetinjstvo (DEC/NArEYC, 2009), a ciljevi su prilagodba i praktičnost, napredak u razvoju i socijalna integracija (Guralnick, 2016). Osim navedenoga, za uspješnu inkluziju ključni su elementi: fokus na *funkcionalne vještine* (komunikacije, socijalne vještine, vještine brige o sebi itd.), *prilagodbu* okoline (fizičke barijere, korištenje pomoći tehnologije, socijalna okolina), učenje u *prirodnom kontekstu* i rutinama, promoviranju responzivnosti, razvoju *snaga i mogućnosti*, promjeni stavova i omogućavanju *stručne pomoći* (Moore, Symes i Bull, 2013).

Inkluzija u širem smislu podrazumijeva odnose pojedinac – društvo i obratno (socijalna inkluzija) te sadrži tri međuovisne dimenzije (Bouilett, 2010):

- prostorna (nestajanje socijalne i ekonomske udaljenosti)
- odnosna (osjećaj pripadanja i prihvaćanja) i
- funkcionalna (povećanje sposobnosti, kompetencija).

Pružanjem osjećaja pripadanja dajemo djeci prilike za razvoj vještina socijalne kompetencije, a pružanjem prilika za vršnjačku interakciju možemo postići kod djeteta osjećaj pripadanja i prihvaćanja.

Ne postoji jedan model inkluzije koji bi odgovarao svakom djetetu, već se svaki model prilagođava pojedincu s obzirom na njegove trenutačne sposobnosti i mogućnosti, broju djece bez teškoća i s teškoćama u skupini te sociointerakcijskim vještinama.

S obzirom na sljedeće četiri pretpostavke socijalne prihvaćenosti u predškolskoj dobi, nije neobično što djeca s teškoćama u razvoju najčešće nisu prihvaćena (prema Suzić, 2008):

- 1) svijest o vršnjacima i zainteresiranost za njih
- 2) komunikacijske sposobnosti
- 3) spremnost uključivanja u igru i
- 4) uspostavljanje prijateljskih odnosa s vršnjacima.

Mnoge su dobrobiti socijalizacije djece; uče ponašati se u vršnjačkoj skupini, poštivati pravila, nositi se s porazom i pobjedom, zadovoljava se potreba za intimnošću, formiraju sliku o sebi, stječu socijalne vještine, uče pomagati, dijeliti i surađivati (Klarin, 2006). Zanimljiv je i podatak da što je više djece tipičnoga razvoja uključeno u skupinu, dijete s teškoćama u razvoju češće će ulaziti u interakciju (Terpstra i Tamura, 2008).

Guralnick (2001) ističe da bi jedan od primarnih ciljeva rane intervencije i programa u ranom djetinjstvu trebao biti poticanje vještina interakcije s vršnjacima. Djeca s teškoćama u razvoju često ne ostvaruju prijateljstva te ih vršnjaci isključuju iz igre (Guralnick, 1996, Kasari, Locke, Gulsrud i Rotheram-Fuller, 2010). Odbacivanje od prijatelja nosi sa sobom mnogo negativnih posljedica na dijete. U usporedbi s prosječnim ili popularnim djetetom, odbačeno je dijete hiperaktivnije, agresivnije, opsesivno-kompulzivnije i češće delinkventnog ponašanja, osjetljivije na stres, češće ljuto i puno neprijateljskih emocija (Klarin, 2006). Socijalne interakcije s vršnjacima utječu na razvoj osobe i na akademski, socijalni i emocionalni uspjeh, kao i na kvalitetu života (Reichow, Steiner i Volkmar, 2013). Svako treće dijete s teškoćama u razvoju ostaje socijalno odbačeno, što upućuje na nužnost uključivanja vršnjaka u socijalnu podršku za djecu s teškoćama u razvoju (Suzić, 2008).

Iako redoviti sustav odgoja i obrazovanja pruža izazovniju okolinu u smislu komunikacije i socijalnih vještina (Guralnick, 1990), samo uključivanje među djecu tipičnog razvoja ne povećava nužno broj socijalnih interakcija (Terpstra i Tamura 2008, Žic Ralić i Ljubas 2013), ali se ranim uključivanjem i dobrom pripremom utječe na bolje rezultate u socijalnim vještinama djece (Žici Igrić, 2001). Dobra priprema, između ostalog, znači i podizanje

kompetencija odgojitelja u inkluzivnom okruženju koji imaju važnu ulogu u formiranju djetetove socijalne kompetencije (Klarin, 2006). Guralnick (2010) u suvremenim modelima inkluzije naglašava važnost uključivanja odgojitelja i roditelja. U Hrvatskoj odgojitelji u svojem obrazovanju imaju kolegij koji je povezan sa znanjima o inkluzivnom obrazovanju (HURID, *Razvoj inkluzivne prakse*, 2015). Krajem 2013. proveden je projekt „Podrška uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne vrtiće u Hrvatskoj” koji je kao jedan od ciljeva imao stručnu podršku odgojiteljima u vrtićima (HURID, *Razvoj inkluzivne prakse*, 2015). Jedan od rezultata istraživanja rasta jezičnih sposobnosti djece urednog razvoja (Mashburn, Justice, Pianta i Downer, 2009) ističe pozitivnu klimu kao podržavajući kontekst za rast djetetovih jezičnih sposobnosti, u smjeru da pozitivna klima omogućuje djeci više prilika za interakciju s vršnjacima, a time se povećava izloženost jezičnom inputu od strane vršnjaka.

Istraživanja o važnosti razvoja vještina socijalne kompetencije djece s teškoćama u razvoju usmjeravaju na promišljanje i planiranje inkluzivnih programa koji će imati za cilj povećanje kvalitete i kvantitete socijalnih, pogotovo vršnjačkih interakcija od kojih će svi sudionici imati koristi.

1.2 Razvoj djece i socijalna kompetencija

Poznavanje obilježja socijalne interakcije djece tipičnoga razvoja pomaže nam shvatiti obilježja djece s teškoćama u razvoju.

Interakcija je komunikacija u kojoj akcija jedne osobe utječe na akciju druge. Komentari svake osobe u komunikaciji moraju biti povezani s komentarima druge kako bi došlo do interakcije. U komunikaciji partneri rade nešto zajednički (a ne jedan drugome). (Reardon, 1998)

Djeca uče komunikaciju podučavanjem i promatranjem u prirodnim komunikacijskim situacijama te se zato intervencija vođena vršnjacima u skupini s ostalom djecom u svakodnevnim situacijama smatra logičnim izborom.

Ljudi su socijalna bića. Odnosi, posebno oni bliski, čine bit razvoja. „Roditelji, vršnjaci i nastavnici tri su socijalizacijska faktora koji doprinose zadovoljenju različitih dječjih potreba, posebice potrebu za sigurnošću.” (Klarin, 2006)

Prema interpersonalnoj teoriji, ljudi razvijaju svoju osobnost u socijalnom kontekstu. Temeljna je interpersonalna ljudska potreba, osim potrebe za intimnošću i ljubavi, potreba za privrženosti koju novorođenče razvija s majkom ili drugim skrbnikom. Za razliku od nekih drugih potreba, privrženost uključuje najmanje dvije osobe. Potreba za intimnošću razvija se iz potrebe za privrženosti, ali uključuje interpersonalni odnos između dvije osobe koje su približno jednakog statusa. Obje socijalne potrebe, potreba za pripadanjem i potreba za intimnošću, ostvaruju se i zadovoljavaju i u interakciji s vršnjacima. Zadovoljenje potreba za intimnošću, samootkrivanjem i otvorenosti važno je za budućnost osobe, zadovoljstvo životom i pronalaženje smisla života (Klarin, 2006).

Prve socijalne odnose s vršnjacima pronalazimo kod trogodišnje djece (Klarin, 2006). Dijete je u toj dobi uspješno u održavanju i pružanju reciprociteta u interakciji s vršnjacima više od 90% vremena (Rice, Sell i Hadley, 1991) te je razvilo čitav socijalni repertoar s različitim partnerima, pripremajući se za socijalnu interakciju s vršnjacima (Katz, 2013).

Socijalne odnose i interakciju između vršnjaka u predškolskoj dobi treba promatrati i poticati kroz igru. U predškolskoj dobi usvojenost socijalnih, kognitivnih i komunikacijskih vještina dopušta djeci da se uključe u vršnjačku igru (Schaefer, Light, Fabes, Hanish i Martin, 2010). Igra je dominantno obilježje predškolske dobi, a socijalna interakcija dominantno obilježje igre. Igrom dijete uči o socijalnom, simboličkom i jezičnom svijetu (Dennis i Stockall, 2014). Osim socijalne interakcije, igrom se mogu unaprijediti i izvršne funkcije i svrhovito ciljano ponašanje (Dennis i Stockall, 2014). S obzirom na to da je kod djece s teškoćama u razvoju igra najčešće drugačija, posljedično provode manje vremena u suradničkoj vršnjačkoj igri i češće stupaju u interakciju s odgojiteljima nego s vršnjacima. Socijalne interakcije u ranoj predškolskoj dobi uglavnom imaju strukturu igre u kojoj vršnjaci izmjenjuju uloge (igra skrivača, lovice i sl.). Dob od 2 do 3 godine važna je za razvoj kapacitet iniciranja i odgovorljivosti u interakciji. S porastom dobi rastu i jezične i komunikacijske vještine pa dijete preuzima veću razinu socijalne odgovorljivosti i inicijative (Vahedi, Farrokhi i Farajian, 2012).

Djeca uče mnoge vještine od odgojitelja, a kroz igru i interakciju s vršnjacima uče razumijevanje socijalnih uloga, dijeljenje, komuniciranje i primjereno odgovaranje na situacije, kao i mnoge druge vještine (Terpstra i Tamura, 2008). Ako im se ne osiguraju uvjeti

za poticanje vršnjačke interakcije i igre, uskraćuje ih se za iskustva kojima bi mogli razvijati svoja socijalna znanja. Upuštanjem u zadovoljavajuće interakcije malo djeteta poboljšava vlastitu socijalnu kompetenciju (Katz, 2005). Istraživanja ukazuju na povezanost između slabijih vršnjačkih odnosa u predškolskoj dobi i nastanka emocionalnih teškoća te slabijih vršnjačkih odnosa u adolescentskoj dobi (Mok, Pickles, Durkin i Conti-Ramsden, 2014).

Socijalna kompetencija širok je pojam i uključuje mnoge sastavnice. Guralnick (1990) opisuje socijalnu kompetenciju kao sposobnost djeteta da uspješno i primjereno odabere i iznese interpersonalne ciljeve. Socijalnu kompetenciju određuje stupanj u kojem djeteta pokazuje znanje u socijalnom interesu, socijalno-kognitivnim vještinama, efektivnom prosocijalnom ponašanju (Bennett i sur., 2014), regulaciji vlastitih ponašanja, interakciji s vršnjacima i odraslima te regulaciji emocija i pozornosti (McDuffie, Yoder i Stone, 2005). Dennis i Stockall (2014) definiraju socijalnu kompetenciju kao sposobnost primjene poželjnih ponašanja u različitim kontekstima u cilju razvoja zdravih odnosa.

Prema Katz (2005), nekoliko je sastavnica socijalne kompetencije:

- ✓ *regulacija emocija*
- ✓ *socijalno znanje* (poznavanje normi i glavnih socijalnih pravila u skupini te dovoljna ovladanost jezikom) i *socijalno razumijevanje* (sudjelovanje u raspravi, uključivanje u razgovor, pokretanje interakcije, prihvaćanje kompromisa i slično)
- ✓ *socijalna umijeća* (odnose se na sposobnost pristupa djeci koja se igraju i pružanje otpora djeci koja se pokušavaju pridružiti te divljenje, davanje komplimenata, doprinos raspravi)
- ✓ *socijalne dispozicije*, iako su većinom nasljedne, uče se iz iskustva te je potrebno omogućiti prilike u kojima se mogu ukorijeniti (primjeri su prosocijalnih dispozicija suosjećajnost, suradništvo i velikodušnost).

Socijalnu kompetenciju određuju dva aspekta; vršnjački status ili *popularnost* i *prijateljstvo*. Jedno nužno ne uključuje/isključuje drugo, odnosno djeteta može biti popularno, ali ne razviti prijateljstva i obratno. Potreba za prijateljstvom javlja se kasnije od potrebe za pripadanjem. Klarin (2006) definira prijateljstvo kao uzajaman odnos privlačenja između dva pojedinca istoga spola recipročne interakcije koja im omogućuje zadovoljenje potrebe za druženjem, intimnošću i prisnošću, a emocionalna sigurnost, socijalna kompetencija i usvajanje

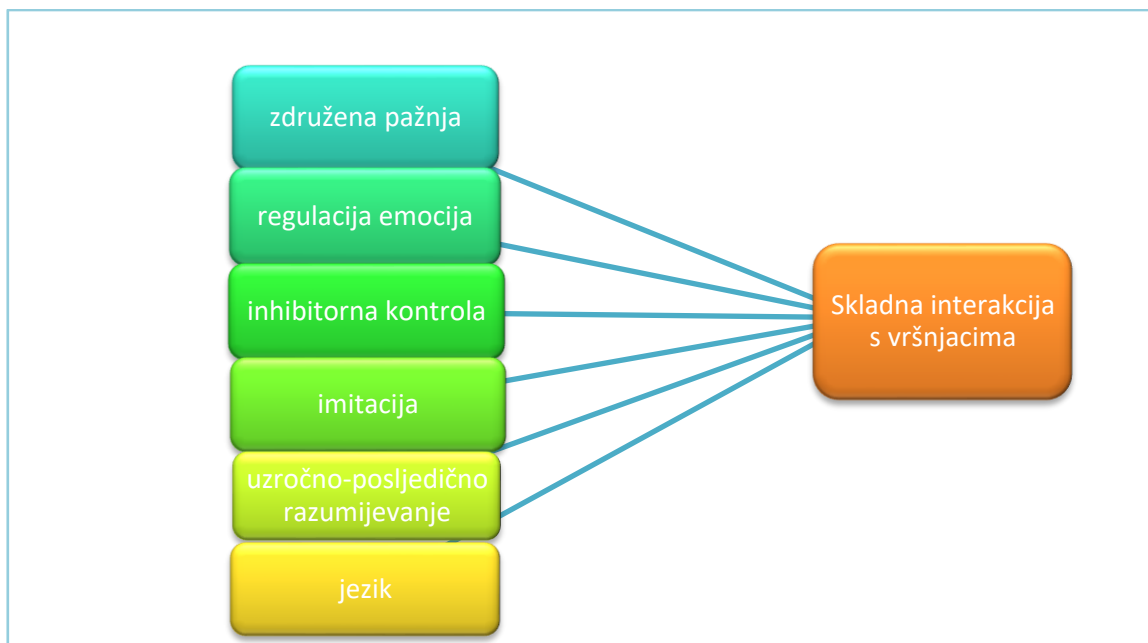
prosocijalnog ponašanja samo su neke od dobiti. Kasari i suradnici (2016) navode da postoje dva objašnjenja zašto se djeca međusobno povezuju, a to su neposredna blizina i ljubav prema istom (zajednički interesi, spol, kulturalna pozadina). Neposredna blizina nije sama po sebi dovoljna da bi postali prijatelji.

Važna je sastavnica socijalnih vještina i socijalne kompetencije socijalna kognicija koja uključuje brojne vještine i sposobnosti kao što su združena pažnja, imitacijske sposobnosti, igra pretvaranja i teorija uma (Škrobo, Šimleša i Ivšac Pavliša, 2016). Socijalna kognicija odnosi se na raspon ponašanja koja su povezana s razumijevanjem emocionalnih stanja drugih osoba (Botting i Conti-Ramsden, 2008).

Mundy i Sigman (2015) istraživali su povezanost obilježja združene pažnje i razvoja socijalnih vještina. Predlažu četiri konceptualna modela kojima objašnjavaju povezanost: „*scaffolding*” model, sociokognitivni model, sociomotivacijski model i izvršni neurorazvojni model. Perspektiva iz samog jednog modela nije dovoljna kako bi se pružila cijela slika veze između združene pažnje i ishoda socijalnog razvoja. „*Scaffolding*” model objašnjava da je odrasla osoba (skrbnik) nužna za pružanje organiziranih i odgovorljivih socijalnih interakcija koje omogućavaju dojenčetu razvoj vještina združene pažnje. Ponašanje skrbnika može pridonijeti vezi ranih vještina združene pažnje i kasnije socijalne kompetencije. Primjer „*scaffoldinga*” u združivanju pažnje jest kad odrasli prati fokus pažnje djeteta. Intencija s kojom dojenče komunicira u sociokognitivnom modelu ukazuje na to da se združena pažnja reflektira na sociokognitivni razvoj malog djeteta, odnosno da bi komuniciralo intencijski mora biti svjesno vrijednosti takvoga socijalnog ponašanja, ali i da drugi imaju moć percepcije i intencije na koju može utjecati svojim ponašanjem.

Prema socijalno-kognitivnoj teoriji učenja, socijalna komunikacija u djece tipičnoga razvoja pojavljuje se i razvija u socijalnom kontekstu, ali izloženost dobrim modelima ne znači nužno da će dijete usvojiti potrebne socijalne vještine.

Suvremeni pristupi ističu važnost sinkronizirane i harmonične integracije procesa i njihovih komponenata u ponašanju socijalno kompetentne osobe (Guralnick, 2010), odnosno naglašavaju da neuspjeh u nekoj od komponenata može dovesti do neuspjeha u interakciji s vršnjacima (Hay, Payne i Chadwick, 2004). Ostvarivanje skladne interakcije s vršnjacima zahtjeva više čimbenika (vidi Sliku 1).



Slika 1. Vještine potrebne za ranu kompetenciju u interakciji s vršnjacima prema razvojnom modelu (Hay, Payne i Chadwick, 2004)

1.3 Socijalna kompetencija djece s teškoćama u razvoju

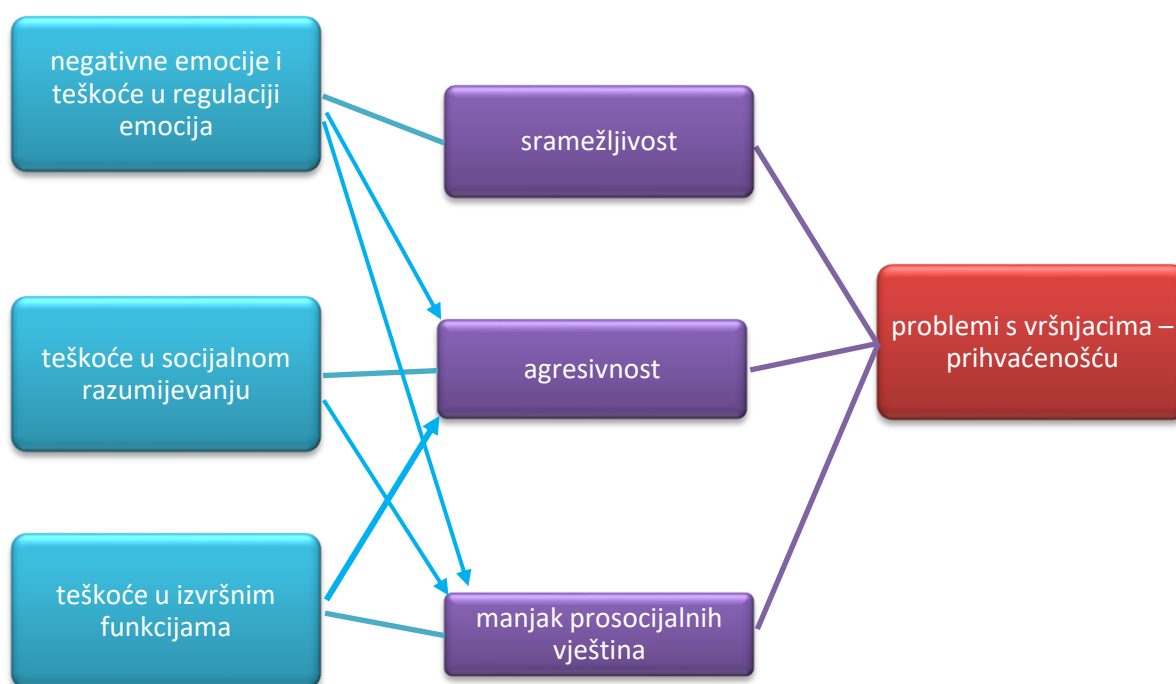
Poteškoće u ostvarivanju socijalne interakcije očekivane su za djecu s teškoćama u razvoju. Njihove teškoće prožimaju se većinom kroz sve aspekte razvoja, pa tako i one koje uključuju socijalne vještine. Djeca koja imaju poteškoća u socijalnim vještinama mogu imati teškoća u situacijama koje zahtijevaju kontrolu ljutnje, socijalne vještine i emocionalnu regulaciju. Polaskom u školu suočavaju se s pojačanim zahtjevima za socijalnim vještinama (Dennis i Stockall, 2014). Mnogo je faktora koji utječu na slabu prihvaćenost i socijalne vještine djece s teškoćama u razvoju.

Guralnick (1990) navodi nekoliko uobičajenih značajki ponašanja djece s teškoćama u razvoju koje otežavaju interakciju i prijateljstvo s vršnjacima:

1. samostalna je igra kod djece s teškoćama u razvoju još uvijek dominantna u dobi od 4 do 5 godina, teško se uključuju u grupnu igru
2. prisutnost specifičnog ponašanja – u nemogućnosti su usmjeravati i organizirati vršnjake
3. atipični razvojni obrazac – promjene u okolini utječu na (ne)napredovanje u socijalnoj interakciji
4. problem u ostvarivanju reciprociteta u prijateljstvu.

Već u ranoj dobi mogu postojati razlike u obilježjima socijalne kognicije kod djece s teškoćama u razvoju u združenoj pažnji s najvećim odstupanjima kod djece s poremećajima iz spektra autizma (Škrobo, Šimleša i Ivšac Pavliša, 2016) i vremenu usvajanja sociokognitivnih obilježja (Šimleša, Ivšac Pavliša, Cepanec, Mejaški-Bošnjak i Ljubešić, 2010).

Istraživanje u kojem se proučavalo socijalno funkcioniranje djece tipičnog razvoja pokazalo je da siromašna socijalna kognicija može biti povezana s nedostatkom kvalitetnog prijateljstva u djetinjstvu (Fink, Begeer, Peterson, Slaughter i de Rosnay, 2015).



Slika 2. Problemi koji utječu na prihvaćanje kod vršnjaka (prevedeno i preuzeto iz Hay, Payne i Chadwick (2004)

Kod djece s teškoćama u razvoju poteškoće u regulaciji emocija, socijalnom razumijevanju i izvršnim funkcijama utječu na individualne razlike u sramežljivosti, agresivnosti i nedostatku prosocijalnih vještina, što naposljetku utječe na probleme njihova prihvaćanja kod vršnjaka (Hay i sur., 2004) (vidi Sliku 2).

Komunikacija i interakcija međusobno se prožimaju, jedno su drugome preduvjet. Pozitivna iskustva iz vršnjačke interakcije utječu na mnoge aspekte razvoja, tako i na razvoj komunikacijskih sposobnosti, ali teškoće u komunikaciji otežavaju stupanje u interakciju i njezino održavanje te su na taj način nužne za pristupanje interakciji. Sve to vodi ka marginalizaciji djece s teškoćama u komunikaciji i isključenju iz igre (Bruce i Hansson, 2011).

U tom trenutku nastupaju odrasli osiguravanjem više prilika za poboljšanje socijalnih vještina djece s teškoćama u komunikaciji i interakciji s vršnjacima.

Poteškoće na koje nailaze djeca s teškoćama u razvoju u slobodnoj igri s vršnjacima tipičnog razvoja najčešće su one u održavanju grupne igre, neujednačenom i slabom rastu interakcija s vršnjacima te neuspjehu rješavanja sukoba na primjeren način (Žic Ralić, 2013).

Nije zanemariv aspekt gledan sa stajališta djece tipičnog razvoja. Iako se dijete s teškoćama u razvoju osnaži u socijalnim interakcijama, to ne znači da će ga dijete bez teškoća prihvatiti, pogotovo ako ima posebnosti u komunikaciji. Djeca tipičnog razvoja često imaju problem u komunikaciji i interakciji s djecom s teškoćama u razvoju zato što nemaju potrebne informacije; ne poznaju sustav komunikacije, ne znaju prepoznati iniciranje komunikacije, ponekad nisu sigurni zašto se događaju neka ponašanja, mogu se i osjećati nervozno i nesigurno u pokušaju ostvarivanja kontakta (Terprstra i Tamura 2008). Sve ih to može obeshrabriti u daljnjim pokušajima. Kada djeca tipičnog razvoja komuniciraju s djecom s teškoćama u razvoju pokazuju značajke odgovorljivosti roditelja (preuzimaju dio odgovornosti u komunikaciji kao što bi roditelj) i neke značajke pravih vršnjaka (Guralnick, 1990).

1.3.1 Utjecaj komunikacijskih, jezičnih i govornih teškoća na sociointerakcijske vještine s vršnjacima

Jedan su od kriterija za dijagnozu PSA-a (prema DSM-5) teškoće socijalne prirode; socijalna komunikacija i socijalna interakcija koje su primarno posljedica nedostatka socijalnog interesa, za razliku od drugih dijagnoza čije su teškoće socijalne prirode posljedica komunikacijskih teškoća. Već u prvoj godini života može se primijetiti nedostatak socijalnih interakcija sa skrbnicima i poteškoće u obilježjima socijalne kognicije. Osim navedenih teškoća, djeca s PSA-om pokazuju teškoće ili kašnjenja u vizualnom, motoričkom razvoju, igri (ograničena, imitativna i repetitivna igra), socijalnoj komunikaciji (nedostatak interesa za lica, siromašan kontakt očima, nedostatak socijalnog osmijeha ili odgovorljivosti) i jeziku (brbljanju, razumijevanju, upotrebi riječi i/ili gesta u svrhu komunikacije) (Simms i Ming Jin, 2015).

Prema DSM-5, teškoće djece s PSA-om razlikuju se od onih kod djece s teškoćama u socijalnoj komunikaciji (pragmatičke teškoće) u stereotipnim i ponavljajućim ponašanjima i posebnim interesima. Pragmatičke vještine koje su u nastajanju uključuju socijalne, kognitivne i jezične sposobnosti te svjesnost o mentalnom stanju konverzacijskog partnera (Fernandez, 2011). Teorija uma, kao središnji čimbenik sociokognitivnih sposobnosti, prediktor je pragmatičkih jezičnih vještina (Fernandez, 2011), ali i semantika i sintaksa pokazale su se kao bitne sastavnice za pragmatičke vještine, odnosno upotrebu jezika u socijalnom kontekstu.

Djeca s posebnim jezičnim teškoćama (PJT), bez obzira na velike razlike u socijalnom ponašanju od djece s PSA-om, također pokazuju teškoće u interakciji s vršnjacima, koje su najčešće posljedica slabih jezičnih vještina.

Tablica 1

Usporedba posebnih jezičnih teškoća (PJT), teškoća socijalne komunikacije (pragmatika) i poremećaja iz spektra autizma (PSA) (preuzeto i prevedeno iz Simms i Ming Jin, 2015)

	posebne jezične teškoće	teškoće socijalne komunikacije	poremećaji iz spektra autizma
socijalni razvoj	• jak interes • združena pažnja • afektivni reciprocitet • teškoće moguće radi deficita u temeljnim jezičnim sposobnostima	• jak interes • neprimjerene interakcije kojima nije podloga deficit jezičnih sposobnosti	• slab interes • ograničena/odsutna združena pažnja • ograničen/odsutan afektivni reciprocitet
igra	• imitacija • pretvaranje	• imitacija • pretvaranje	• ograničena imitacija • odsutnost simboličke igre • vezanost za neobične predmete
rutine	• nema ograničenih, ponavljajućih obrazaca ponašanja, interesa ili aktivnosti	• nema ograničenih, ponavljajućih obrazaca ponašanja, interesa ili aktivnosti	• rigidna i rutinska ponašanja koja se ne čine funkcionalno svrhovitima

obrazac ponašanja	• frustracija zbog nedostatka razumijevanja ili nemogućnosti komuniciranja	• frustracija zbog neuspjeha u socijalnim interakcijama	• stereotipna ponašanja • neuobičajeni odgovori na poticaje
------------------------------	--	---	--

Prijateljstva djece s PSA-om i one tipičnoga razvoja u pravilu su rijetka (Bauminger i sur., 2008, Kasari, 2010), ali su djeca s PSA-om zainteresirana za stjecanje prijateljstava (Žic Ralić, 2013). Koegel, Koegel, Frea i Fredeen (2001) promatrali su interakciju djece s PSA-om i djece tipičnog razvoja s odraslima i s vršnjacima. Nije bilo znatne razlike u odnosu na komunikaciju s odraslima, ali su djeca s PSA-om gotovo nikad ili jako rijetko ulazila u interakciju s vršnjacima tipičnog razvoja.

Mnoga istraživanja upućuju na važnost odnosa s vršnjacima i njihova poticanja u ranijoj dobi kod djece s jezičnim teškoćama (receptivnim i ekspresivnim). Djeca s jezičnim teškoćama vrlo često imaju teškoće u socijalnim vještinama, kao što su slabija socijalna adaptacija i odnosi s vršnjacima, koje nerijetko perzistiraju i u kasnijoj dobi (Conti-Ramsden, Mok, Pickles i Durkin, 2013, Mok i sur, 2014). U longitudinalnom istraživanju Mok i suradnici (2014) pratili su ishode posljedica socijalnih odnosa djece s posebnim jezičnim teškoćama (PJT) i vršnjaka. Kod dvije trećine djece u dobi od 16 godina i dalje su bile prisutne teškoće u interakcijama s vršnjacima te one emocionalne prirode.

S obzirom na teškoće u socijalnim interakcijama još u ranoj dobi kod djece s komunikacijskim teškoćama, nije neobično što se teškoće nastavljaju na socijalnu interakciju s vršnjacima, koja zahtijeva i više vještina nego interakcija s odraslima radi potrebe obostranoga sudjelovanja i doprinosa (Guralnick, 1990). Djeca s odstupanjima u jezično-govornom razvoju najčešće biraju odrasle osobe kao komunikacijske partnere, a pogotovo one koji su prilično odgovorljivi te rijetko ulaze u sociointerakcijske aktivnosti (McCabe i Marshall, 2006). Odrasli su vjerojatno, za razliku od vršnjaka, više voljni uložiti trud u razumijevanje poruke koju šalju djeca. Odrasla osoba uglavnom je, osim što pruža visoko odgovorljivu socijalnu okolinu djetetu s razvojnim odstupanjima, i ona koja najčešće inicira komunikaciju (Guralnick, 1990).

Mnogi su razlozi lošijih uspjeha u socijalnim odnosima djece s jezičnim i komunikacijskim teškoćama. Bennett i suradnici (2014) promatrali su putanju razvoja rane

socijalne kompetencije kod djece s PSA-om. Istraživanje je pokazalo da je napredak u socijalnoj kompetenciji najsporiji kod djece s PSA-om i intelektualnim teškoćama, što ukazuje na važnost kognitivnih sposobnosti. Osim kognitivnih sposobnosti, važnim prediktorom socijalnih vještina djece s PJT-om pokazale su se pragmatičke jezične sposobnosti, kao i bolje prosocijalne vještine (Mok i sur, 2014) te jače ekspresivne i receptivne jezične vještine (Anderson, Oti, Lord i Welch, 2009).

Istraživanje veze socioemocionalnog učenja, izvršnih funkcija i socijalne kompetencije kod djece s PSA-om pokazalo je da su izvršne funkcije te koje su prediktor socijalne kompetencije (roditeljeva procjena socijalne kompetencije) (Berard, Loutzenhiser, Sevigny i Alfano, 2017). U navedenom istraživanju izvršne funkcije odnosile su se na regulacijske funkcije (kognitivna, bihevioralna i emocionalna regulacija). Bolja socijalna kognicija utječe na bolje socijalno funkcioniranje djece s PSA-om (Bishop-Fitzpatrick, Mazesfsky, Eack, i Minshew, 2017). Intervencije koje samo podučavaju djecu na uvježbavanje određenog ponašanja, a pri tome zanemaruju socijalnu kogniciju, ne mogu imati trajniji učinak, odnosno učinak na generalizaciju naučenih vještina u novim situacijama.

Mnoga istraživanja pokazala su da djeca s jezičnim teškoćama, osim što rjeđe stupaju u interakciju, koja je drugačija, atipična (Craig i Washington, 1993), imaju teškoća s temeljnim socijalnim zadacima te ih vršnjaci rjeđe žele kao partnere u igri (Fujiki, Brinton i Todd, 1996). Hadley i Rice (1991) proučavali su odgovorljivost vršnjaka, kao funkciju konverzijskog partnera. Podijelili su ih s obzirom na jezično-govorne vještine na one koji su; urednog jezično-govornog razvoja, s jezičnim teškoćama i s teškoćama u govoru. Vršnjaci urednog razvoja izbjegavali su djecu s jezičnim i govornim teškoćama i rjeđe su odgovarali na iniciranje komunikacije. Vršnjaci su češće ignorirali komunikaciju koju su inicirala djeca s govornim i jezičnim teškoćama nego onu koju su inicirala djeca s graničnim teškoćama ili bez teškoća u jezičnoj i govornoj komunikaciji. Djeca s govornim (27 % vremena) i jezičnim (30 % vremena) teškoćama rjeđe su odgovarala na vršnjakove interakcije nego djeca s urednim jezično-govornim razvojem. Djeca s govornim teškoćama pokazala su manje od 80 % uspjeha u obratima s vršnjacima. Objašnjenje može biti u tome da nerazumljivost sugovornikova govora utječe na održavanje interakcije.

Socijalne vještine djece s posebnim jezičnim teškoćama pokazuju da su te vještine lošije nego kod djece tipičnoga razvoja, posebice samokontrola, asertivnost, emocionalno znanje i

razumijevanje te semantička obrada informacije (McCabe i Meller, 2004). Djeca s PJT-om, u usporedbi s djecom tipičnog razvoja, pokazala su slabiju usmjerenost pažnje, sposobnost da završe zadatak i slijede uputu (McCabe i Marshall, 2006).

Novija istraživanja pokazuju da su u pozadini teškoća u socijalnom funkcioniranju s vršnjacima kod djece s jezičnim teškoćama poteškoće s izvršnim funkcijama (Marton, Abramoff i Rosenzweig, 2005) te kapacitetom obrade i motoričkim teškoćama (Finlay i McPhilips, 2013, Bakopoulou i Dockrell, 2016).

Bakopoulou i Dockrell (2016) proučavali su ulogu socijalne kognicije i prosocijalnog ponašanja u socioemocionalnom funkcioniranju djece s primarno jezičnim teškoćama. Učitelji su bili ti koji su procjenjivali socioemocionalno funkcioniranje. Pokazalo se da djeca s jezičnim teškoćama imaju poteškoća u obradi socijalnih informacija, odnosno imaju suptilne teškoće u socijalnoj kogniciji. Imala su teškoća u donošenju zaključka o emocionalnom stanju drugih, što posljedično može utjecati na odnos s vršnjacima. U rješavanju sukoba tražila su pomoć odraslog ili nisu ništa radila i bila submisivna te su u slučaju da je sukob eskalirao znala biti i agresivna. Socijalna kognicija i prosocijalna ponašanja pokazala su se kao najjači prediktor socioemocionalnog funkcioniranja djece s jezičnim teškoćama i onih koji su izjednačeni po jezičnoj dobi. U kontrolnoj skupini prosocijalno ponašanje bilo je presudno za socioemocionalno funkcioniranje, a ne socijalna kognicija.

Marton i suradnici (2005) proučavali su vezu između socijalne pragmatike, socijalnoga samopouzdanja i jezika kod djece s PJT-om i djece urednoga jezičnog razvoja izjednačene po kronološkoj dobi, uključene u redoviti sustav. Podatci ukazuju na mogućnost da problemi u pragmatici nisu posljedično povezani s jezičnim teškoćama, nego se pojavljuju zajedno. Promatrali su aspekte socijalne kognicije poput rješavanja socijalnog problema, pregovaranja, iniciranja interakcije i socijalnog samopouzdanja. Uspoređujući rezultate došli su do zaključka da su djeca iz obje skupine pokazala bolja gramatička nego pragmatička znanja, ali rezultati u obje kategorije bili su niži kod djece s PJT-om. Djeca s PJT-om bila su lošija u zadatcima pronalaska primjerenog načina za iniciranje komunikacije, pregovaranja i rješavanju sukoba. Objašnjenje nalaze u povezivanju poteškoća djece s PJT-om u analiziranju socijalnih situacija, postavljanju ciljeva i planiranju, s teškoćama u izvršnim funkcijama.

Nerazumljivost govora i siromašna gramatičnost iskaza prediktori su neuspjeha interakcije kod djece s PJT-om (Hadley i Rice, 1991). Djeca s većim ekspresivnim nego receptivnim teškoćama u jeziku imaju više neuspjeha u interakciji s vršnjacima. Stvara se začarani krug – dijete s PJT-om najvjerojatnije neće odgovoriti na vršnjakov pokušaj interakcije zbog povijesti neuspjeha, a vršnjak će sve više ignorirati pokušaje djeteta s PJT-om.

Teškoće u socijalnom funkcioniranju nerijetko ostavljaju posljedice na samopouzdanje, odnosno emocionalni razvoj. Marton i suradnici (2005) proučavali su utjecaj socijalnih odnosa s vršnjacima, ispitujući samopouzdanje, ono akademsko i socijalno. Djeca s PJT-om ocijenila su se kao akademski samopouzdana, uspješna, za razliku od socijalnog uspjeha. Zanimljiv je preliminarni podatak (zbog malog uzorka) da su djeca koja su bila najlošija u socijalnim vještinama sebe ocijenila vrlo uspješnima u socijalnom samopouzdanju, što nije skladu s njihovim pragmatičkim vještinama i ocjenama roditelja i pojedinih učitelja. Može se pretpostaviti da su posrijedi poteškoće u socijalnoj kogniciji, odnosno socijalnom znanju te nedostatku svjesnosti o vlastitim ograničenjima. Zanimljiv je i podatak da su roditelji i učitelji različito ocijenili socijalne vještine iste djece s PJT-om. Roditelji su uglavnom navodili najviše teškoća u adaptivnom ponašanju i socijalnim odnosima, odnosno iznosili su svoje frustracije i negativna iskustva djetetova socijalnog života. Učitelji su djecu s PJT-om ocijenili kao nedovoljno uspješnu u lingvističkom znanju, konverzacijskim vještinama i neverbalnoj komunikaciji, ali ne i u socijalnom ponašanju (adaptivnom ponašanju i socijalnim odnosima). U radu u dječjem vrtiću često se može vidjeti sličan obrazac, što upućuje na nedovoljno jasnu komunikaciju i razmjenu informacija između roditelja i odgojitelja, nedovoljnu uključenost roditelja u odgojno-obrazovni proces te educiranost odgojitelja.

Bruce i Hansson (2011) promatrali su interakciju djece s posebnim jezičnim teškoćama i one urednoga razvoja izjednačene po kronološkoj dobi i one izjednačene po jezičnoj dobi. Komunikacija djece s posebnim jezičnim teškoćama i vršnjaka izjednačenih po kronološkoj dobi karakterizirana je većom odgovorljivošću koja rezultira povezanošću (koherencijom). U komunikaciji djeteta s komunikacijskim teškoćama i djeteta tipičnoga razvoja izjednačenih po jezičnim i komunikacijskim sposobnostima dijete s teškoćama mora preuzeti više odgovornosti nego kad komunicira s djetetom koje je izjednačeno samo po kronološkoj dobi (Bruce i Hansson, 2011).

1.3.2 Interakcija s vršnjacima kao intervencija

Mnoga istraživanja provedena su u cilju provjere utjecaja vršnjačkih interakcija na razvoj komunikacije i općenito cjelokupni razvoj djece s teškoćama u razvoju.

Guralnick (2010) pregledom vršnjački vođenih intervencija navodi da je sedamdesetih godina primijećen problem u socijalnim interakcijama između vršnjaka i djece s teškoćama u razvoju koji postaje istaknutiji češćim uključivanjem djece u redovite sustave. Osamdesetih i devedesetih godina istraživanja su pokazala da djeca u inkluzivnim sredinama postaju interaktivnija nego djeca u specijaliziranim ustanovama.

U predškolskim ustanovama u zadnjih nekoliko godina sve se češće omogućava pomagač djetetu s teškoćama u razvoju u skupini (HURID, 2015). Uključivanjem pomagača proces je olakšan, ali nerijetko se događa da se djeca vršnjaci tipičnog razvoja obraćaju pomagaču, a ne djetetu, a nerijetko i odustaju od komunikacije i igre. Uključivanjem odrasle osobe u interakciju između vršnjaka prekida se spontana interakcija vršnjaka (Bruce i Hansson, 2013). No ako ne dođe do intervencije odraslog, postoji opasnost da se dijete marginalizira. Djecu s razvojnim teškoćama odnosno s teškoćama u komunikaciji ne treba pustiti same da preuzmu iniciranje igre i komunikacije s vršnjacima jer ih to može odvesti u osjećaj bespomoćnosti ako ne uspiju (Bruce i Hanssen, 2011).

Kako bismo uključili dijete u interakciju s vršnjacima, mogu se iskoristiti vještine socijalno kompetentnih vršnjaka. Istraživanja u ovom području predlažu da je medijacija s onim koji je vještiji (roditelj, učitelj, vršnjak) sredstvo s pomoću kojega dijete može usvajati znanja (Katz, 2005). U kontekstu zajedničkog učenja i rješavanja spoznajnog zadatka kompetentniji vršnjak obavlja ulogu „poučavatelja” (Irović, 2008).

Vršnjačka interakcija utječe na sve bitne funkcije kod djece, kao što su komunikacijske vještine, kognitivne sposobnosti, socijalna adaptiranost, dugotrajne veze, razvoj emocija i osobnosti na jedinstven i važan način (Yuhan, 2013) te ostvarenje ciljeva u obrazovanju (Carter i Hughes, 2005). Temeljne konverzacijske vještine primarno su sposobnost iniciranja interakcije (asertivnost) te sposobnost primjerenog odgovaranja i održavanja interakcije (odgovorljivost) (Hadley i Rice, 1991).

Vaughn i suradnici (2003) izradili su sintezu studija o intervencijama povezanim sa socijalnom interakcijom u predškolskoj dobi. Kroz pregled literature navode nekoliko

značajki intervencija kao što su razvoj ciljanih ponašanja, aktivnosti igre, generalizacija kroz slobodnu igru, modeliranje posebnih socijalnih vještina, pripovijedanje, izravno učenje socijalnih vještina te oponašanje prikladnoga ponašanja. Programi koji su za ishod imali poboljšanje u socijalnom razvoju djece s teškoćama u razvoju jesu:

- programi koji su bili dio redovitih programa
- intervencije koje su omogućavale integracijske skupine za djecu bez teškoća i s teškoćama u razvoju
- intervencije koje su podučavale roditelje ili vršnjake da budu modeli za primjerena socijalna ponašanja.

Prema teoriji opservacijskog učenja, dijete uči prema modelu, imitirajući vršnjake. Garfinkle i Schwartz (2002) proučavali su vršnjačku imitaciju. Izradili su program vršnjačke imitacije za djecu s PSA-om predškolske dobi, čija je prednost jednostavnost primjene (poticaj za učitelje/odgojitelje). Rezultati su pokazali povećanje broja vršnjačkih imitacijskih ponašanja u malim skupinama i slobodnoj igri, ali i poboljšanje socijalnog ponašanja.

Na temelju pregleda literature i učinkovitih intervencija Terpstra i Tamura (2008) navode važnost povećavanja spremnosti djece tipičnoga razvoja za interakciju s vršnjacima s teškoćama u razvoju, čime povećavaju svjesnost i senzibilitet, svladavanje iniciranja i održavanja interakcije te na taj način mogu rezultirati pozitivnim utjecajem na njihovu interakciju na dulji rok. Intervencije potpomognute vršnjacima kod djece s PSA-om povećavaju vjerojatnost da će generalizirati nove socijalne vještine na nove situacije i druge vršnjake koji nisu bili uključeni u program (Rogers, 2000).

Henry i Rickman (2007) istraživali su utjecaj vršnjaka na razvoj jezičnih i kognitivnih sposobnosti te rane pismenosti kod djece tipičnog razvoja. Najveći utjecaj vršnjaka bio je na kognitivne sposobnosti, ranu pismenost i receptivni rječnik. Vrijednost vršnjaka kao izvora učenja jezika ovisi o samom djetetu i njegovim sposobnostima te vještinama odgojitelja u upravljanju skupinom tako da interakcije budu produktivne (Mashburn, Justice, Pianta i Downer, 2009). Drugim riječima, predškolski programi koji su izrađeni tako da omogućavaju prilike za interakciju s vršnjacima s jačim jezičnim vještinama pozitivno utječu na razvoj djetetovih jezičnih sposobnosti.

Nix i suradnici (2013) nakon intervencije Head Start REDI (osmišljena kako bi nadopunila i ojačala utjecaj programa Head Start u domeni izranjajuće pismenosti i socioemocionalnih kompetencija) došli su do zaključka da poboljšavanje socioemocionalnih vještina (razumijevanja emocija, rješavanja socijalnih problema, poticanje pozitivnih socijalnih ponašanja) u predškolskoj dobi ima pozitivan utjecaj na kasniji uspjeh u čitanju i učenju. Bennett i suradnici (2014) predlažu da bi djeca sa specifičnim razvojnim profilom (PSA i JT) najviše profitirala s pojačanim fokusom na sociointerakcijske vještine.

Goldstein i suradnici (1992) izdvojili su šest principa za odabir strategija vršnjački potpomognutih intervencija:

1. Strategije bi trebale uključivati ponašanja promatrana u visokokvalitetnim interakcijama među djecom.
2. Strategije bi trebale imati veliku vjerojatnost izazivanja socijalno odgovorljivih ponašanja.
3. Strategije ne bi trebale uključivati ponašanja koja djecu s teškoćama u razvoju stavljaju u podređene uloge.
4. Strategije ne bi trebale uključivati ponašanja koja iziskuju mnogo vremena i truda.
5. Strategije bi trebale imati potencijal za nastanak recipročnih interakcija koje bi se mogle reflektirati u uravnoteženim i podržavajućim razmjenama.
6. Strategije bi trebale optimizirati socijalne interakcije između djece bez teškoća i s teškoćama u razvoju.

Uključivanje vršnjaka u intervenciju može i za njih donijeti potencijalne opasnosti poput osjećaja odgovornosti za dijete s teškoćama u razvoju. Prema teoriji socijalne međuzavisnosti, pozitivan ishod interakcije, odnosno izbjegavanje negativnih posljedica na dijete vršnjaka moguće je kad su osobni ciljevi sudionika povezani; drugim riječima, pretpostavlja se da će dijete tipičnog razvoja održavati vezu s djetetom s teškoćama u razvoju ako dobrobiti tog odnosa nadmaše „štetu” (Goldstein, Schneider i Thiemann, 2007). Primjer je „štete” u ovom slučaju da dijete mora prekinuti omiljenu igru kako bi se igralo s ciljanim djetetom s teškoćama u razvoju. To se može izbjeći tako da se intervencija prostre tijekom cijeloga dana, a ne tijekom kratkoga perioda slobodne igre.

Pregledom istraživanja može se zaključiti da omogućavanjem optimalnih prilika za socijalnu interakciju pružamo mogućnost za razvoj socijalnih znanja, razumijevanja i umijeća.

1.4 Vršnjački potpomognuta intervencija

Vršnjački potpomognuta intervencija (engl. *peer-mediated intervention and instruction* – PMII) primarno je namijenjena djeci koja imaju teškoće u razvoju koje zahtijevaju potporu kako bi u potpunosti sudjelovala u inkluzivnoj okolini (poremećaji iz spektra autizma, intelektualne teškoće, gluhosljepoća i ostale teškoće koje utječu na komunikacijske vještine) (Disalvo i Oswald, 2002, Carter, Sisco i Chung, 2012). Temeljena je na biheviorizmu i teoriji socijalnog učenja. PMII je znanstveno utemeljena praksa (*National Standards Report*, 2009). Mnoga istraživanja potvrdila su pozitivne pomake u vještinama interakcije djece s teškoćama u razvoju (Maheady, Harper i Mallette, 2001, Sperry, Neitzel i Engelhardt-Wells, 2010, Rodríguez-Medina, Martín-Antón, Carbonero i Ovejero, 2016).

PMII povećava prilike za učenje socijalnih vještina u prirodnom okruženju. Vršnjački vođena intervencija osmišljena je kako bi povećala kvalitetu i kvantitetu društvene uključenosti djece s teškoćama u razvoju, posebice one s PSA-om (Sperry i sur., 2010) u prirodnim uvjetima.

Ciljevi vršnjački potpomognute intervencije jesu:

- naučiti vršnjake načinima komunikacije i interakcije s djecom s poremećajem iz spektra autizma
- povećati frekvenciju interakcija između vršnjaka i djece s PSA-om (i ostalim teškoćama)
- proširiti vršnjakova iniciranja na ostale aktivnosti u skupini
- smanjiti podršku odgojitelja i ostalih odraslih (npr. poticaji, pojačanja)
- unaprijediti pozitivne i prirodne interakcije između tipično razvijenih vršnjaka i djece s PSA-om.

Bass i Mulick (2007) navode da se treningom u cilju poboljšanja iniciranja komunikacije može doći do poboljšanja u ponašanju u socijalnoj igri.

Nekoliko je faza u provođenju intervencije. U **prvoj fazi** odabiru se vršnjaci koji će se podučavati načinima interakcije i komunikacije s djecom. Izabiru se prema sljedećim karakteristikama koje posjeduju (Sperry i sur., 2010):

- ✓ dobre socijalne vještine

- ✓ uredan jezično-govorni razvoj
- ✓ popularnost među vršnjacima
- ✓ imaju povijest pozitivnih interakcija s ciljanom djecom s teškoćama
- ✓ izvršavaju upute odraslih
- ✓ sposobni su biti uključeni u zanimljivu aktivnost barem 10 minuta
- ✓ redoviti su u dolascima u vrtić
- ✓ žele sudjelovati u programu.

Druga faza sadrži dva dijela. U prvom se dijelu vršnjaci poučavaju prepoznavanju i poštivanju individualnih razlika. Poučavanje djece vršnjaka održava se u posebnom prostoru ili istoj sobi, ali u izdvojenom dijelu. Ukratko im se objašnjava o sličnostima i razlikama kod djece s razvojnim odstupanjima. Način objašnjavanja i rasprave prilagođava se dobi vršnjaka.

U drugom se dijelu vršnjaci upoznaju sa specifičnim strategijama koje se onda vježbaju s odraslom osobom. Specifične strategije odnose se na socijalne vještine u interakciji s vršnjacima, kao što su iniciranje komunikacije, odgovaranje na komunikaciju, povećavanje komunikacijskih krugova, uključivanje u igru, razmjena igračaka, dijeljenje i dodatne strategije ovisno o potrebama djeteta. Vršnjaci aktivno sudjeluju kroz nekoliko (četiri do pet susreta) kako bi naučili strategije. Ako je riječ o djeci mlađe dobi (3 do 8 godina), cilj je naučiti ih osnovna ponašanja u igri kao što su organizacija igre i dijeljenje (nuđenje, davanje, primanje od ciljanog djeteta), pružanje pomoći (primjerice pomaganje u završavanju zadatka), pružanje pažnje i nagrade zagrljajem, „davanjem 5”, držanjem za ruku i slično. Prvenstveno treba uzeti u obzir djetetove sposobnosti i mogućnosti te primarne potrebe u izradi plana za strategije, bez obzira na kronološku dob. Nakon opisivanja vještina, odrasla osoba demonstrira vještinu igranjem uloga s jednim djetetom. Potom dijete oponaša odraslog i vježba vještinu s drugim vršnjacima također igranjem uloga. Tijekom igre potrebno je djeci davati potporu i podršku te ih diskretno usmjeravati u pravom smjeru (palac gore, tapšanje po leđima). Na kraju vježbe odrasli daje povratnu informaciju i pozitivne komentare kako bi ohrabrio i motivirao djecu za daljnje pokušaje i sudjelovanje (Timler, Vogler-Elias i McGill, 2007). Poticanjem empatije, altruizma, alternativnih interpretacija tuđeg ponašanja i pomaganjem u otkrivanju zajedničkih obilježja kod djece se produbljuju socijalna znanja i socijalna razumijevanja (Katz, 2005). Na taj način razvijamo socijalnu kompetenciju i kod djece tipičnoga razvoja i kod onih s teškoćama u razvoju.

U **trećoj fazi** naučene i izvježbane strategije primjenjuju se u strukturiranim i isplaniranim aktivnostima s ciljanom djecom u posebnoj sobi ili izdvojenom prostoru u sobi dnevnog boravka (djeca vršnjaci u interakciji s ciljanim djetetom) uz postupno smanjivanje podrške odrasle osobe.

Četvrta faza odnosi se na primjenu naučenoga u svakodnevnim situacijama u sobi dnevnog boravka, među ostalim vršnjacima. U ovoj je fazi važno promišljati o uređenju dnevnog boravka, odabiru materijala, identifikaciji odgovornog osoblja i primjeni poticaja i podrške. Učenje s pomoću vršnjaka trebalo bi biti implementirano otprilike u isto vrijeme u relativno tihom dijelu sobe. Najbolje je izbjegavati aktivnosti na otvorenom, odnosno preferirane aktivnosti vršnjaka, barem na početku dok nema generalizacije naučenog. Najmanje 15 minuta trebala bi trajati planirana interakcija. Kako bi materijal povećao interakciju između vršnjaka, potrebno je da sadrži element sociodramatične igre i da inače nije svakodnevno dostupan u skupini. Primjeri su igara i igračaka stol s pijeskom, kućica za lutke, igračke za građenje cesta s autima i kamionima, garaža za aute, igra doktora, životinje, plastelin, slagalice i slično. Navedeni materijali trebali bi potaknuti dijeljenje, razmjenu materijala i ostala socijalna ponašanja kod djece s PSA-om.

Uloga je odgovorne osobe da vodi igru, obučava vršnjake, implementira naučene aktivnosti i promatra napredak djece. Ako se u 30 sekundi nije ostvarila interakcija, odgovorna osoba daje poticaj, primjerice predlaže igru, daje verbalnu instrukciju („Probaj ponovno”, „Tvoj je red.”) i gestama signalizira vršnjaku što da napravi (Goldstein, Schneider i Thiemann, 2007). Ako dijete i dalje ne odgovara na poticaj, može se pružiti i fizička podrška. S vremenom se podrška smanjuje, ovisno o potrebama djece i drugim faktorima.

Peta faza odnosi se na proširivanje, odnosno generaliziranje naučenog tijekom dana. Cilj je da se tijekom dana održi interakcija vršnjaka i ciljanog djeteta u najmanje tri uobičajene situacije. Odrasla osoba može sjesti pokraj djece i inicirati interakciju.

Vršnjačka potpora najviše je korisna za djecu i mlade koja imaju ograničene komunikacijske vještine, rijetko iniciraju ili odgovaraju na interakciju s vršnjacima i koja nemaju koristi od grupnog podučavanja (Sperry i sur., 2010).

2 CILJ RADA I PROBLEMSKA PITANJA

Ključna je socijalna vještina sposobnost djeteta da se uključi u socijalnu interakciju (Craig i Washington, 1993, Rodriguez-Medina i sur., 2016). Osnovni je cilj rada provjeriti učinkovitost uvođenja vršnjački potpomognute intervencije kod dvoje djece s teškoćama koja pohađaju istu vrtićku skupinu. U okviru programa poticalo se i podučavalo djecu vršnjake tipičnoga razvoja načinima komunikacije i interakcije kako bi podržali dvoje djece s teškoćama koja pohađaju njihovu skupinu u usvajanju novih vještina komunikacije. Za dijete s dječjom govornom apraksijom cilj je bio uvesti primjereni oblik/ primjerene oblike komunikacije ovisno o njegovim individualnim potrebama i preferenciji.

U skladu s navedenim, postavljeno je sljedeće problemsko pitanje – potrebno je utvrditi učinke uvođenja vršnjački potpomognute intervencije na:

- 1) frekvenciju iniciranja komunikacije usmjerenih prema vršnjaku kod oboje djece
- 2) frekvenciju iniciranja komunikacije usmjerenih prema ciljanoj djeci kod vršnjaka tipičnog razvoja
- 3) frekvenciju odgovora na komunikaciju vršnjaka
- 4) frekvenciju iniciranja komunikacije usmjerenih prema odgojitelju
- 5) količinu vremena provedenu u povezujućoj ili paralelnoj igri s vršnjacima ili u samostalnoj ili paralelnoj igri
- 6) primjenu primjerenih oblika komunikacije kod djeteta s dijagnozom dječje govorne apraksije.

3 METODE RADA

3.1 Uzorak ispitanika

Uzorak djece kojima je potrebna podrška čini dvoje djece s teškoćama u razvoju (dječja govorna apraksija(DGA) i poremećaj iz spektra autizma (PSA)) koja su uključena u redovitu predškolsku skupinu obogaćenu ranim učenjem engleskoga jezika te šestero vršnjaka urednog razvoja. Oboje ispitanika iz ovoga istraživanja bili su uključeni u razne oblike podrške kod različitih stručnjaka (logoped, rehabilitator, *Floortime*, terapijsko jačanje) i uspješno su komunicirali s bližom okolinom, ali neuspješno s vršnjacima.

3.1.1 Djeca vršnjaci urednog razvoja

U programu je sudjelovalo ukupno šestero vršnjaka urednog razvoja, od čega tri djevojčice i tri dječaka. Odgojitelji su prema već navedenim smjernicama predložili izbor djece. Za djevojčicu s PSA-om odabrane su dvije djevojčice i jedan dječak, a za dječaka s DGA-om dva dječaka i jedna djevojčica. Istraživanja u sociometriji pokazala su da će djeca većinom izabrati djecu istog spola, ali među tim pozitivnim biranjima nominirat će barem jedno dijete suprotnoga spola (Klarin, 2006). Sva djeca su u dobi od 6 do 7 godina (vidi Tablicu 2), u godini pred polazak u školu. Roditelji su upoznati s programom te je pismeno traženo dopuštenje za sudjelovanje njihove djece.

Vršnjaci za ispitanika A

Vršnjak 1 je dječak koji ima povijest interakcije s ciljanim djetetom, popularan je u skupini i često se druži s vršnjakom 2. Godinu dana prije pohađao je vježbe kod vrtićkog logopeda (artikulacijske teškoće). Vršnjak 2 jedan je od popularnijih dječaka u skupini, pokazuje empatiju prema drugoj djeci, iznimne sposobnosti u rješavanju složenijih zadataka te u potpunosti usvojene predvještine čitanja i pisanja. U jednom periodu pohađao je vježbe kod vrtićkog logopeda, također zbog artikulacije. Vršnjak 3 je djevojčica koja je izrazito empatična i slaže se s većinom djece iz skupine, omiljena je među vršnjacima i ima povijest interakcija s ciljanim djetetom. Sva djeca iz ove skupine znaju čitati velika tiskana slova, što je bilo korisno za pomoć u raspoznavanju značenja određenih grafičkih simbola u kojima je naveden tekst značenja. U predškolsku ustanovu uključeni su od jasličke dobi.

Tablica 2
Vršnjaci prema dobi i spolu za ispitanika A

	spol	dob
1	m	6;06
2	m	6;08
3	ž	6;05

Vršnjaci za ispitanika B

Vršnjak 1 je djevojčica koja je izrazito komunikativna, popularna je u skupini, ima povijest pokušaja ostvarivanja interakcije s ciljanim djetetom. Godinu dana prije pohađala je logopedске vježbe zbog artikulacijskih poremećaja kod vrtićkog logopeda. Vršnjak 2 je

djevojčica koja je popularna u društvu djevojčica, druži se s većinom djevojčica, komunikativna je i uvijek spremna pomoći. Vršnjaci 1 i 2 dobre su prijateljice, često su u zajedničkoj igri. Vršnjak 3 je dječak koji ima povijest pokušaja interakcija s ciljanim djetetom, noviji je u skupini te malo povučeniji. Godinu dana prije intervencije pohađao je logopedске vježbe u vrtiću zbog artikulacijskih smetnji. Djevojčice su uključene u skupinu od jasličke dobi.

Tablica 3
Vršnjaci prema dobi i spolu za ispitanika B

	spol	dob
1	ž	6;08
2	ž	6;03
3	m	6;10

3.1.2 Ispitanik A

Prvi ispitanik ima teškoće povezane s dječjom govornom apraksijom (KD = 7; 02). U komunikaciji se koristi modificiranim znakovima te ponekad grafičkim simbolima. Najčešće ipak komunicira kontaktnom gestom. Kao školskom obvezniku preporučena je odgoda škole te je zbog tog premješten u drugu (ovu) skupinu. Dječak je uključen u redoviti sustav u petoj godini života, ali bez većih pomaka u sociointerakcijskim vještinama s vršnjacima, što se slaže s navedenim istraživanjima koja navode da nije dovoljno samo uključiti dijete u redovitu skupinu. Prema djeci pokazuje znakove agresije i ne pokazuje želju za suradničkom igrom. S roditeljima komunicira tako da roditelji postavljaju pitanja i potpitanja zatvorenoga tipa kako bi mogao odgovoriti kimanjem glave. Vrlo rijetko inicira komunikaciju, iako ne pokazuje sliku poremećaja komunikacije. Dječak ne govori niti se glasa. Na Reynell ljestvici jezičnog razumijevanja ostvaruje rezultate koji odgovaraju jezičnom razumijevanju djeteta u dobi od 4; 05 godina. Pažnja je smanjenoga opsega i intenziteta. Na Bender testu pokazuje nižu razinu od očekivane za dob, kao i na podtestovima spremnosti za školu. U svakodnevnom funkcioniranju u skupini uključuje se u aktivnosti na razini skupine, kako vođene tako i spontane, ali se dulje zadržava u aktivnostima u kojima sudjeluje i odrasla osoba. Opći je psihomotorički razvoj (RTČ, Kiphard) disharmoničan.

Dječja govorna apraksija neurološki je poremećaj govora u kojemu ne postoji neuromuskulatorni nedostatak. Može se javiti kao posljedica neurološkoga odstupanja različite etiologije. Ključni je problem u teškoći planiranja pokreta (ASHA, 2007a). Osim izraženih, primarnih teškoća u planiranju izgovora, djeca s DGA-om imaju čitav opseg drugih funkcionalnih teškoća: kognitivne teškoće, teškoće u učenju, socijalnoj komunikaciji, regulaciji ponašanja i oralnoj motorici (Teverovsky, Bickel i Feldman, 2009).

Cilj je vršnjačkom potporom postići primjerenu interakciju s vršnjacima bilo znakovima bilo nekim drugim oblikom potpomognute komunikacije, prema dječakovoj preferenciji.

3.1.3 Ispitanik B

Drugi je ispitanik djevojčica s poremećajem iz spektra autizma (KD = 7; 10). Djevojčica se verbalno izražava, iako je njezin izričaj tipična slika komunikacijskog poremećaja (ne ostvaruje primjeren kontakt očima, prisutne su perseveracije, daje neprimjerene odgovore, a često i ne odgovara na pitanja, ne ostvaruje interakciju s vršnjacima, ali s odraslima ostvaruje, prema svojim potrebama). Primjećuju se poteškoće u promjenama rutina i odvajanju od odraslih bliskih osoba (majke). Opće su kognitivne sposobnosti uredne, a neverbalne i do razine visoko iznad prosjeka. Pažnja je raspršena i oscilirajuća. Teško se ostvaruje kontakt pri ispitivanju. Djevojčica ima poteškoća u jezičnom razumijevanju. Na pitanja složenije strukture često ne odgovara ili daje netočne odgovore, ne pokazuje razumijevanje o razvoju događaja u priči. Na Reynell ljestvici jezičnoga razumijevanja ostvaruje rezultate koji odgovaraju jezičnom razumijevanju djeteta u dobi od 3; 06. Do polaska u redoviti vrtić pohađala je vrtić u Poliklinici SUVAG. U redoviti vrtić uključena je u godini u kojoj se provodila intervencija. U tjednu je dva dana boravila u Centru za odgoj i obrazovanje *Slava Raškaj*, a ostale dane u Dječjem vrtiću *Medo Brundo*. Vrijeme u skupini uglavnom provodi igrajući se sama ili s pomagačem, izbjegavajući drugu djecu. Ponekad bi se usmjerila na drugo dijete s teškoćama u skupini (ispitanika A) na način da bi ga štipala ili stiskala, što drugom djetetu nije odgovaralo.

Jedan su od kriterija za dijagnosticiranje PSA-a teškoće u iniciranju i odgovaranju na socijalne interakcije, koje su dio teškoća u socioemocionalnom reciprocitetu (Simms i Ming Jin 2015, prema DSM-5).

3.2 Mjerni instrumenti

Nakon uzimanja anamnestičkih podataka učinjena je inicijalna procjena komunikacijskih i jezično-govornih sposobnosti djece uključene u intervenciju (Reynell ljestvica jezičnoga razumijevanja, Pragmatički profil svakodnevnih komunikacijskih vještina). Direktnim opažanjem bilježila se frekvencija pojavljivanja određenih socijalnih ponašanja prema unaprijed osmišljenom obrascu (Prilog 1). Ponašanja su bilježena uz pomoć stručnog suradnika koji je bio na stručnom osposobljavanju u DV-u *Medo Brundo*. Bilježena je frekvencija pojavljivanja sljedećih ponašanja:

- ciljana djeca:
 - iniciranje komunikacije s vršnjakom (INIC VRŠ)
 - odgovaranje na vršnjakovu komunikaciju (ODG VRŠ)
 - iniciranje komunikacije s odgojiteljem (INIC ODG)
 - vrijeme provedeno u samostalnoj igri (I-SAM) i igri s vršnjacima (I-PAR)
- vršnjaci:
 - iniciranje komunikacije s ciljanim djetetom (VRŠ INIC)
- kod djeteta s dječjom govornom apraksijom dodatno je bilježeno sredstvo s kojim je ostvarilo komunikaciju (kontaktna gesta – KG, modificirani znakovi– MZ i grafički simboli– GR).

Kontekst u kojemu se odvijala interakcija jutarnji je krug, zadane, strukturirane aktivnosti i slobodna igra. Ponašanja su bilježena u trajanju od 10 minuta u svakoj aktivnosti, ukupno 30 minuta, dva puta tjedno. Ukupno je trajanje bilježenja ponašanja 10 tjedana. Nakon završetka intervencije provedeno je dodatno ispitivanje vršnjaka o novim vezama s ciljanom djecom, njihovoj percepciji kako oni i njihovi prijatelji s teškoćama u razvoju imaju koristi od interakcija te strategijama potpore koje funkcioniraju.

3.3 Postupak

Kod ciljane djece i vršnjaka cilj je bio poticati vještine socijalne komunikacije, kao što su dijeljenje, razmjena igračka, iniciranje komunikacije, primjereno odgovaranje na pozdrav i poziv na igru, usmjeravanje pažnje na facijalnu ekspresiju i govor tijela (neverbalnu

komunikaciju), poštivanje osobnih granica i prostora, primjereni kontakt očima, davanje komplimenata, aktivno slušanje i drugo.

Nakon pažljiva odabira vršnjaka (**prva faza**), u suradnji s odgojiteljima, tražena je suglasnost roditelja za sudjelovanje djece uključene u intervenciju. Roditelji, odgojitelji i pomagači bili su kroz sastanke upućeni u planirane aktivnosti te su se redovitim konzultacijama razmjenjivale povratne informacije.

U **drugoj fazi** djeci vršnjacima je razgovorom objašnjeno što će se raditi i s kojim ciljem. Postupno su podučavani načinima komunikacije i interakcije s ciljanom djecom u razdoblju od tri susreta po otprilike 20 minuta. Uvodno se poticao senzibilitet, odnosno osvještavanje su sličnosti i razlike ciljane djece i djece vršnjaka. Zanimljivo je da su vršnjaci zaključili da imaju više zajedničkih osobina i interesa nego razlika s ciljanom djecom. Vršnjaci su upoznati s posebitostima komunikacije ciljane djece. U drugom susretu osviještena je važnost kontakta očima u komunikaciji te potom izvježbano poticanje kod ciljane djece. Vještine su se vježbale igrom uloga na način da je najprije odrasla osoba vježbala s jednim vršnjakom, a potom vršnjaci međusobno. Igranjem uloga djeca postaju svjesna da je njihova percepcija svijeta drugačija od percepcije drugih. Prvom razinom dijete stavlja sebe u neku ulogu, a na drugoj razini stavlja sebe u ulogu nekoga drugog (Reardon, 1998). U trećem susretu vršnjaci su podučavani metodama poticanja iniciranja komunikacije, traženja odgovora, razmjena igračaka i slično, prilagođene potrebama ciljanog djeteta. Uvodno se razgovaralo o neverbalnim vještinama komunikacije. Kod vršnjaka koji su odabrani za dijete kod kojega je bio cilj poticanje komunikacije s pomoću grafičkih simbola i/ili modificiranih znakova vježbale su se strategije poput davanja izbora, obrati i slično.

U **trećoj fazi** uvježbana je primjena naučenoga u strukturiranim i planiranim aktivnostima s ciljanom djecom (djeca vršnjaci u interakciji s ciljanim djetetom), u tri susreta u izdvojenoj sobi. Pažljivo su odabrani materijali (plastelin, grafički simboli, igračke za igranje uloga i sl.) kako bi ciljana djeca bila motivirana za suradnju. U prvom susretu vježbane su vještine koje su vršnjaci vježbali u prethodnoj fazi. Prije nego se ciljano dijete uključilo u aktivnost, odrasla je osoba izvježbala istu aktivnost s vršnjacima. Konkretnije, ispitanika A se poticalo da se koristi grafičkim simbolima i/ili modificiranim znakovima kako bi odgovorio na pitanje vršnjaka. Vršnjaci su također upotrebljavali (uz govor) ista komunikacijska sredstva kako bi postavili pitanje i odgovorili na njega.

U *četvrtoj fazi* naučeno se primjenjivalo u sobi dnevnog boravka, u prisutnosti ostalih vršnjaka, ali ipak u malo izdvojenom dijelu. Podrška vršnjacima s vremenom se smanjivala počevši od najviše prema najmanje intruzivnoj (reći djetetu točno što da kaže ili radi, dati prijedlog, postaviti pitanje što bi mogao učiniti, dati mig ili znak).

Materijali

Ovisno o potrebama ciljane djece, smišljeni su materijali koji su upotrebljavani za poticanje interakcije. Soba dnevnog boravka bila je bogata materijalima za poticanje svih razvojnih područja. U dogovoru s odgojiteljicama i pomagačem smišljeni su i izrađivani materijali. Za upoznavanje s vještinama i vježbu naučenog s vršnjacima najčešće su upotrebljavani materijali kao što su igračke iz kuhinje, plastelin, kartice, Lego kocke, magneti za građenje, materijali koji potiču predvještine, kratke priče, kartice s pitanjima i slično. Za dijete s dječjom govornom apraksijom izrađena je komunikacijska knjiga sa simbolima ovisno o trenutačnim potrebama te u skladu s poticanjem socijalnih vršnjačkih interakcija (više u Prilogu 2). S vremenom su se materijali mijenjali u skladu s individualnim potrebama djeteta.

3.4 Obrada podataka

Putem obrasca (Prilog 1) bilježila se frekvencija pojavljivanja određenoga ponašanja i vrijeme provedeno u određenoj vrsti igre. Prikupljeni podatci pretvoreni su u z-vrijednosti kako bi se na krivulji jasnije vidjela promjena ponašanja. Značajnost promjene u ponašanju mjerila se metodom INDIF (Nikolić, 1991). Podatci su prikupljeni u ukupno 10 vremenskih točaka te su metodom INDIFF određene komponente promjene.

Promjenu u vremenu provedenom u igri s vršnjacima mjerilo se Indeksom promjene.

Svi statistički proračuni izrađeni su s pomoću računalnog programa IBM® SPSS Statistics®.

4 REZULTATI I RASPRAVA

4.1 Ispitanik A

Interakcija s vršnjacima i odgojiteljima

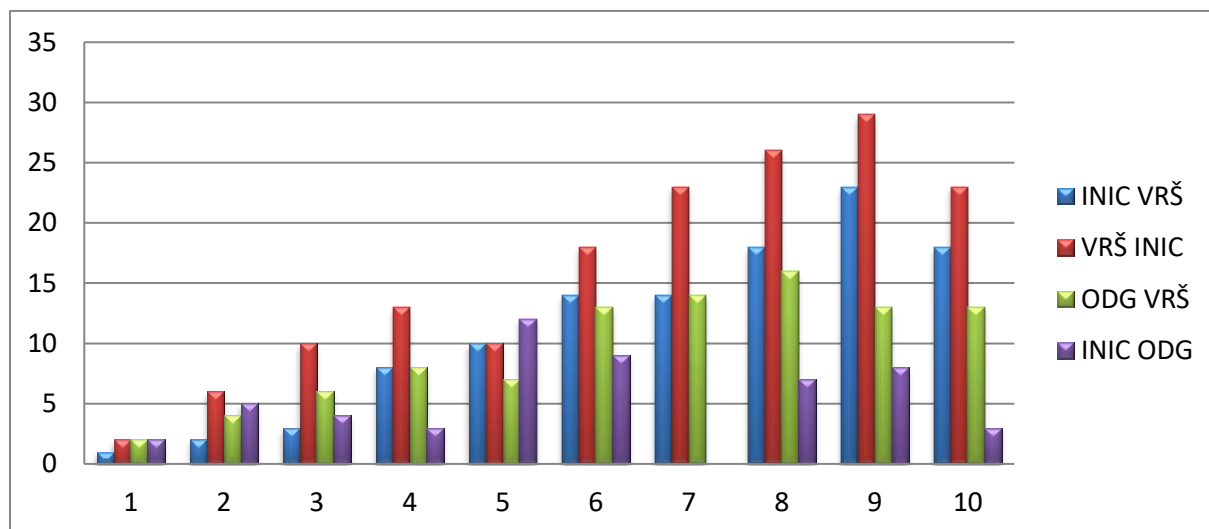
U inicijalnom promatranju ispitanik rijetko inicira i odgovara na komunikaciju s vršnjacima (Tablica 4). Određeno je deset vremenskih točaka, što odgovara vremenu od

deset tjedana. Česti poboli i vrijeme praznika tijekom kojih dijete nije boravilo u vrtiću smanjili su cjelokupno trajanje programa.

U Tablici 4 prikazane su vrijednosti praćenja frekvencije događaja određenoga ponašanja.

Tablica 4
Ispitanik A, interakcija– osnovne vrijednosti frekvencija

Vremenske točke	INIC VRŠ	VRŠ INIC	ODG VRŠ	INIC ODG
1	1	2	2	2
2	2	6	4	5
3	3	10	6	4
4	8	13	8	3
5	10	10	7	12
6	14	18	13	9
7	14	23	14	0
8	18	26	16	7
9	23	29	13	8
10	18	23	13	3



Slika 3. Ispitanik A, interakcija – grafički prikaz osnovnih vrijednosti frekvencija

Najveća promjena vidi se kod vršnjaka koji počinju sve češće inicirati komunikaciju (vidi Sliku 3). U dva perioda (vidi Sliku 3, točke 5 i 10) dolazi do smanjenja frekvencija iniciranja,

najprije zbog promjene prostora (češći i duži boravci na dvorištu), a na kraju zbog sve manjeg broja vršnjaka prisutnih u vrtiću.

Mjerene vrijednosti frekvencija pojavljivanja određenog ponašanja pretvorene su u z-vrijednosti. Prema Tablici 5, porast jedne varijable prati porast druge varijable, odnosno vrijednosti korelacija između varijabli pokazuju da varijable INIC VRŠ, VRŠ INIC i ODG VRŠ imaju visoku korelaciju te time i statističku značajnost.

Tablica 5
Ispitanik A, interakcija –korelacijska matrica

		z-vrijednost (INC VRŠ)	z-vrijednost (VRŠ INC)	z-vrijednost (ODG VRŠ)	z-vrijednost (INIC ODG)
Korelacija	z-vrijednost (INCVRŠ)	1,000	0,959	0,906	0,280
	z-vrijednost (VRŠ INC)	0,959	1,000	0,952	0,100
	z-vrijednost (ODGVRŠ)	0,906	0,952	1,000	0,122
	z-vrijednost (INICODG)	0,280	0,100	0,122	1,000
Sig. (1-tailed)	z-vrijednost (INCVRŠ)		0,000	0,000	0,216
	z-vrijednost (VRŠ INC)	0,000		0,000	0,392
	z-vrijednost (ODGVRŠ)	0,000	0,000		0,369
	z-vrijednost (INICODG)	0,216	0,392	0,369	

Prikladnost korelacijske matrice za faktorsku analizu ispitana je Kaiser-Meyer-Olkinovim (KMO) i Bartlettovim testom sfericiteta. KMO mjera adekvatnosti mjerenja iznosi KMO = 0,583 i veća je od minimalne prihvatljive vrijednosti 0,5. Rezultati Bartlettova testa pokazuju da je dobivena razina značajnosti 0,000 manja od maksimalne prihvatljive vrijednosti 0,001.

Za ekstrakciju faktora u prostoru promatranih varijabli primijenjen je kriterij glavne komponente. Rezultat glavne komponente promjene prikazan je u Tablici 6 u nastavku.

Tablica 6
Ispitanik A, interakcija –glavna komponenta promjene

Vremenske točke	Glavna komponenta
1	–1,5672

Vremenske točke	Glavna komponenta
2	-1,16576
3	-0,86007
4	-0,41354
5	-0,28873
6	0,52547
7	0,56313
8	1,15673
9	1,30634
10	0,74364

U Tablici 7 prikazano je da je prostor od četiri varijable sveden na komponentu promjene koja objašnjava 73 % ukupne varijance sustava. Sve varijable dobro objašnjavaju prvu glavnu komponentu koja je formirana iz svih varijabli. Ova glavna komponenta predstavlja bit promjena koje su se dogodile u vremenskim točkama.

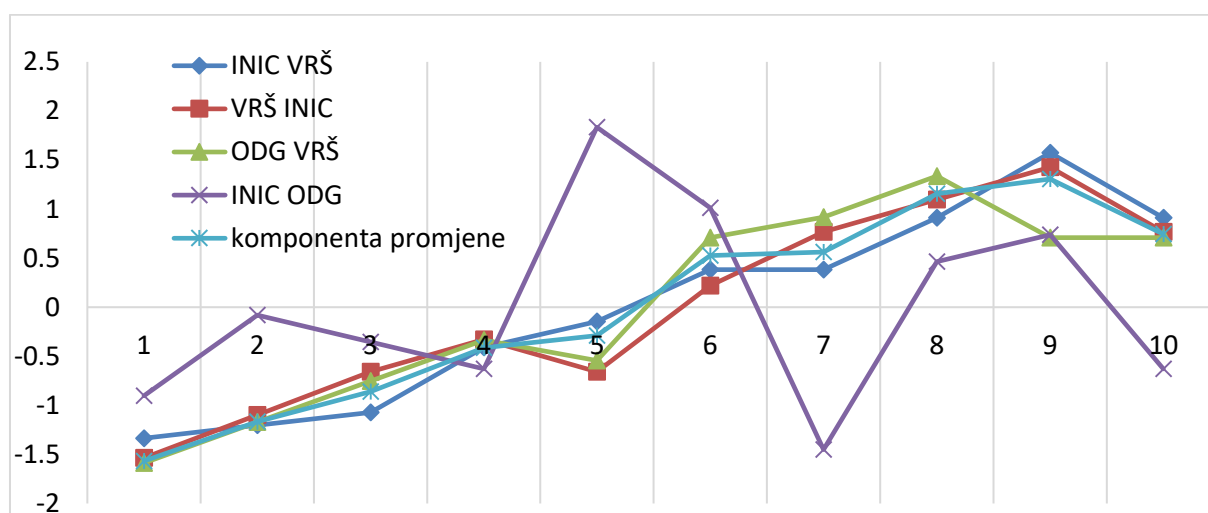
Tablica 7
Ispitanik A, interakcija –karakteristični korijeni

Komponenta	Početne svojstvene vrijednosti			Ekstrakcija suma kvadrata		
	Ukupno	% zajedničke varijance	Kumulativna varijanca %	Ukupno	% zajedničke varijance	Kumulativna varijanca %
1	2,922	73,044	73,044	2,922	73,044	73,044
2	0,978	24,438	97,482			
3	0,083	2,080	99,562			
4	0,018	0,438	100,000			

U Tablici 8 prikazani su komunaliteti pojedinih varijabli izračunani u prostoru komponente promjene. Sve varijable podjednako pridonose komponenti promjena, osim varijable INIC ODG.

Tablica 8
Ispitanik A, interakcija –komunaliteti varijabli

	Komponenta
	1
z-vrijednost (INC VRŠ)	0,982
z-vrijednost (VRŠ INC)	0,981
z-vrijednost (ODG VRŠ)	0,965
z-vrijednost (INIC ODG)	0,255



Slika 4. Ispitanik A, interakcija –prikaz varijabli u odnosu na glavnu komponentu promjene

S obzirom na to da su dječakove pragmatičke komunikacijske vještine dobre, inicijalni su rezultati dosta niski (vidi Sliku 4). Mogući su razlozi promjena odgojne skupine i odgojitelja te njegove slabije vještine interakcije s vršnjacima koje su zahtijevale dodatni napor i trud. Njegova frustracija vršnjačkim odbijanjem i neprihvatanjem vjerojatno je kulminirala u periodu kada je snimano inicijalno stanje. Pokušaji iniciranja interakcije i bilo kakve igre uglavnom su bili neprimjereni (prema riječima odgojitelja), poput guranja, otimanja igračaka, namjernog izazivanja, upadanja u igru i rušenja igračaka i sličnoga nepoželjnog ponašanja. Većina načina iniciranja komunikacije bila je neprimjerena. Vršnjaci su ga počeli odbijati i isključivati iz igre. Uglavnom se obraćao odrasloj osobi (odgojiteljima, logopedu).

Iz Tablice 8 vidljivo je da je napredak u iniciranju interakcije pratio i napredak u odgovaranju na komunikaciju vršnjaka te na vršnjakovo iniciranje komunikacije. Rezultati na varijabli iniciranje komunikacije s odgojiteljem mogu se objasniti time da je ispitanik sve manje

trebao odraslu osobu kao pomagača u interakciji s djecom. Možda bi rezultati bili drugačiji da se mjerila komunikacija usmjerena prema svim odraslim osobama. U sličnom istraživanju Koegel, Koegel, Frea i Fredeen (2001) također nalaze da nakon intervencije nije bilo gotovo nikakve razlike u komunikaciji s odraslima.

Ispitanik A vrlo je dobro prihvatio vršnjake kao poticaj za interakciju i komunikaciju. Na početku, u fazi kada se vježba interakcija vršnjaka i ciljanog djeteta u izdvojenom prostoru, ispitanik je imao potrebu odgovoriti vršnjaku na način da se obrati odrasloj osobi, ne bi se obraćao vršnjaku i gledao ga, što je u skladu s ostalim istraživanjima (Rice i sur., 1991, Bakopoulou i Dockrell, 2016). S vremenom je, uz podršku i poticaj odrasle osobe i/ili vršnjaka, manje koristio odraslu osobu kao sredstvo za komunikaciju s vršnjakom. U skupini je postupno počeo sve više inicirati komunikaciju s vršnjacima (INIC VRŠ), kao što je i vidljivo na Slikama 3 i 4. U jednoj situaciji preuzima ulogu vršnjaka te pokazuje prosocijalne vještine, pomaže drugom ciljanom djetetu oko dnevnih zadataka. Također, čini se kao da su vršnjaci dobili alat za komunikaciju s ispitanikom (VRŠ INIC) (vidi Sliku 4). U literaturi se pokazalo da nakon što djeca s teškoćama u razvoju pokušaju ostvariti socijalnu interakciju s vršnjacima urednog razvoja, djeca urednoga razvoja uče odgovarati na interakciju te potom iniciraju interakciju, pregovaraju oko dijeljenja te razviju razumijevanje druge djece (Odom i sur., 2002). Slično se može primijetiti i u ovom istraživanju, gdje su vršnjaci znatno povećali svoja iniciranja komunikacije prema dječaku te se na primjeren način dogovarali oko razmjene igračaka (VRŠ INIC). Rast varijabli iniciranje komunikacije s vršnjacima (INIC VRŠ), vršnjak inicira komunikaciju (VRŠ INIC) te odgovara na vršnjakovu komunikaciju (ODG VRŠ) u skladu je s istraživanjima u kojima su djeca s teškoćama u razvoju vršnjački potpomognutom intervencijom, koristeći se potpomognutom komunikacijom (Prilozi 2i 3), povećala broj komunikacijskih akata (Thiemann-Bourque, 2012). Kod ispitanika A nije neobično što se broj interakcija znatno povećao, s obzirom na to da je riječ o djetetu koje nema teškoće socijalne komunikacije, nego je uzrok njegovih teškoća nemogućnost verbalnog izražavanja, ali vjerojatno ipak i ograničenja u pragmatici.

Vrijeme provedeno u igri s vršnjacima

U inicijalnom promatranju ispitanik većinom provodi vrijeme u samostalnoj igri i/ili promatračkoj igri, slično kao i u drugim istraživanjima koja su proučavala sociointerakcijsku

igru s vršnjacima (Fujiki i sur., 2001, McCabe i Marshall, 2006).

U Tablici 9 prikazane su vrijednosti praćenja vremena provedenog u samostalnoj igri (I-SAM) i u igri s vršnjacima (I-PAR).

Tablica 9
Ispitanik A –osnovno vrijeme

Vremenske točke	I-SAM	I-PAR
1	37,00	3,00
2	23,00	17,00
3	13,00	27,00
4	4,00	36,00
5	10,00	30,00
6	7,85	32,15
7	0,00	40,00
8	3,50	36,50
9	0,00	40,00
10	2,00	38,00

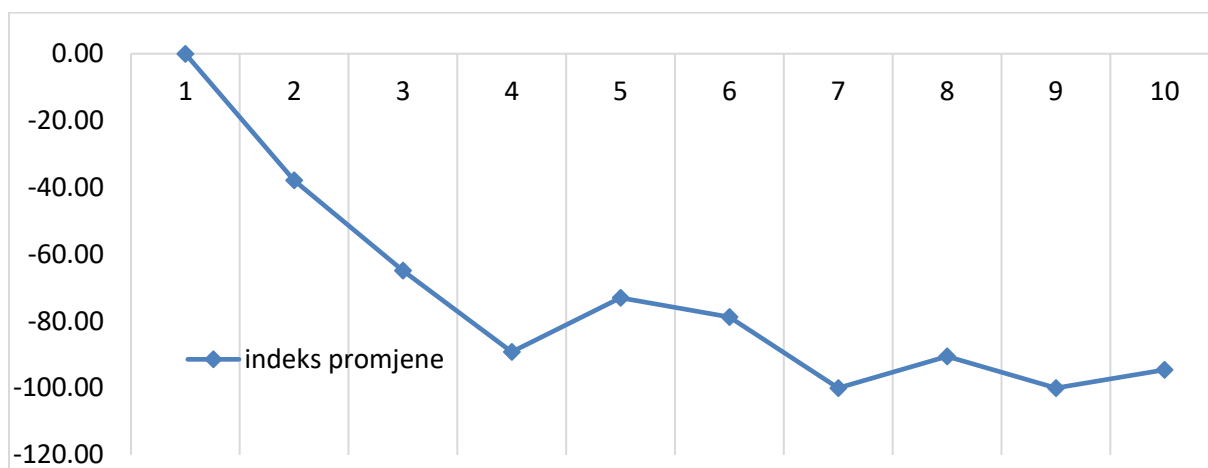
Statistička analiza niza praćenja vremena trajanja određenog ponašanja u deset vremenskih točaka prikazana je grafički te primjenom individualnoga baznog indeksiranja vremenskoga niza. Bazni indeksi pokazuju relativne promjene u vremenskim točkama u odnosu na odabrano bazno razdoblje. Bazno razdoblje predstavlja prva vremenska točka.

Tablica 10
Ispitanik A –bazni indeksi promjene

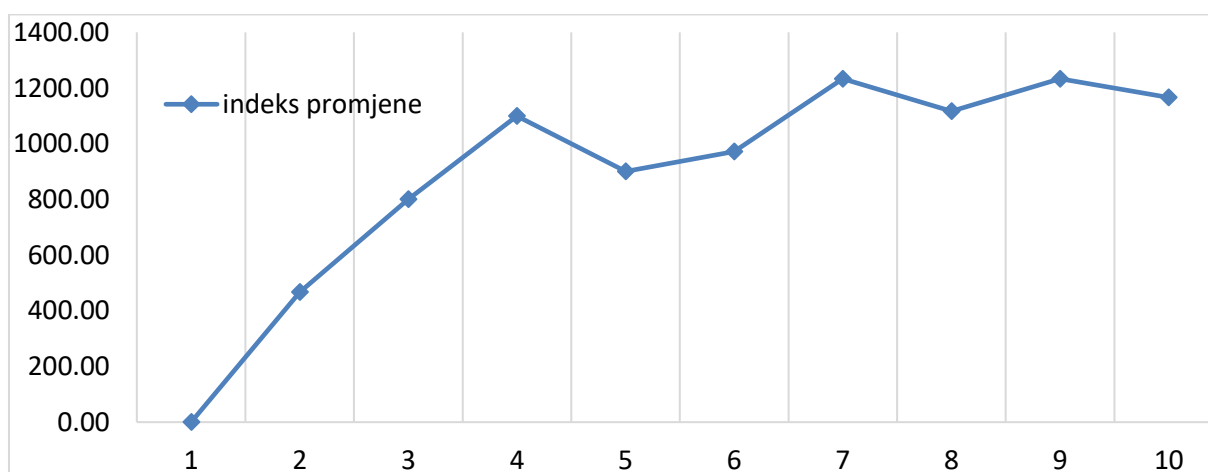
	I-SAM	I-PAR
Vremenska točka	indeks promjene (%)	indeks promjene (%)
1 – bazno razdoblje	0	0
2	–37,84	466,67
3	–64,86	800,00
4	–89,19	1100,00
5	–72,97	900,00

Vremenska točka	I-SAM indeks promjene (%)	I-PAR indeks promjene (%)
6	-78,78	971,67
7	-100,00	1233,33
8	-90,54	1116,67
9	-100,00	1233,33
10	-94,59	1166,67

U nastavku (vidi Slike 5 i 6) su grafički prikazi indeksa promjena za vrijeme provedeno u samostalnoj i zajedničkoj igri.



Slika 5. Ispitanik A – grafički prikaz indeksa promjene – I-SAM



Slika 6. Ispitanik A – grafički prikaz indeksa promjene – I-PAR

Djeca s teškoćama najčešće provode vrijeme igrajući se sama (Mok i sur., 2014). U inicijalnom promatranju (vidi Slike 5 i 6, točku 1) ispitanik uglavnom provodi vrijeme igrajući se sam ili promatrajući drugu djecu, vjerojatno zbog obostranih neuspjelih pokušaja ostvarivanja interakcije i zajedničke igre. Nakon nekoliko susreta ispitanik A sve više vremena u igri počinje provoditi s vršnjacima ili u paralelnoj ili u povezujućoj, a sve manje u samostalnoj igri. Nakon intervencije dijete je pokazalo kako uživa igrati se s vršnjacima i uz pravu je potporu ta igra bila i povezujuća. Najviše mu je ipak odgovarala igra s jednim djetetom ili u manjoj skupini u kojoj je najčešće bio prisutan podučeni vršnjak.

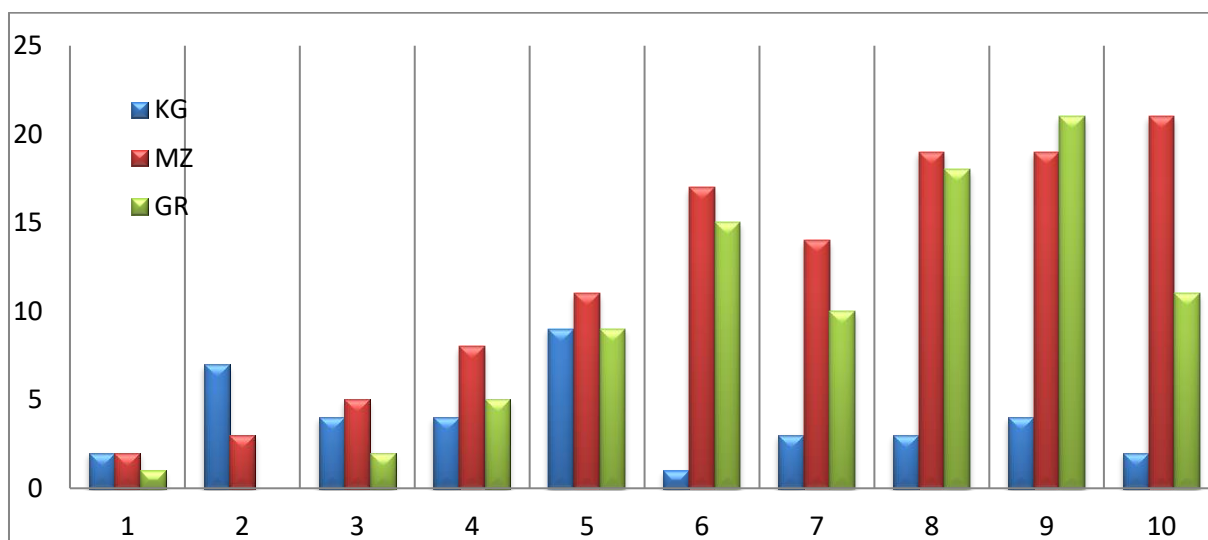
Korištenje komunikacijskim sredstvima

Ispitanik A prije provođenja intervencije većinom se koristio kontaktnom gestom (vukao za ruku) kao sredstvom komunikacije, povremeno znakovima (nekoliko) te u komunikaciji s logopedom i grafičkim simbolima. Tijekom provođenja intervencije pokazivao je otpor prema korištenju primjerenijim sredstvima u komunikaciji s vršnjacima, ali se ipak s vremenom počeo sve više koristiti modificiranim znakovima i grafičkim simbolima. Kao što je vidljivo u Tablici 11, nije bilo znatnije razlike u korištenju modificiranim znakovima i grafičkim simbolima. U sobi dnevnoga boravka uglavnom se koristio grafičkim simbolima i ponekad znakovima, a na igralištu suprotno. U dužoj igri koristio se grafičkim simbolima, a za „bržu” komunikaciju modificiranim znakovima. U jednom centru u SDB-u nalazile su se kartice s grafičkim simbolima koje su bile dostupne svima u skupini, a ispitanik je imao svoju komunikacijsku knjigu s istim simbolima te brze kartice koje bi najčešće nosio sa sobom na igralište (Prilozi 2 i 3). Na zidu centra nalazila se jednoručna abeceda na znakovnom jeziku uz odgovarajući grafem te sliku s odgovarajućim početnim glasom.

Tablica 11
Ispitanik A, komunikacijska sredstva – osnovne vrijednosti frekvencije

Vremenske točke	KG	MZ	GR
1	2	2	1
2	7	3	0
3	4	5	2
4	4	8	5
5	9	11	9

Vremenske točke	KG	MZ	GR
6	1	17	15
7	3	14	10
8	3	19	18
9	4	19	21
10	2	21	11



Slika 7. Ispitanik A, komunikacijska sredstva–grafički prikaz osnovnih vrijednosti frekvencije

Iz grafičkog prikaza korištenja komunikacijskim sredstvima (vidi Sliku 7) može se vidjeti porast korištenja primjerenim sredstvima, iako nema znatne razlike između varijabli modificirani znakovi i grafički simboli.

Varijable iz prethodnih tablica pretvorene su u z-vrijednosti. Vrijednosti korelacija između varijabli prikazane su u Tablici 12.

Tablica 12
Ispitanik A, komunikacijska sredstva –korelacijska matrica

		z-		
		z-vrijednost (KG)	vrijednost(M Z)	z-vrijednost (GR)
Korelacija	z-vrijednost(KG)	1,000	0,349	0,270
	z-vrijednost(ZJ)	0,349	1,000	0,910
	z-vrijednost(GR)	0,270	0,910	1,000

Sig. (1-tailed)	z-vrijednost(KG)		0,162	0,225
	z-vrijednost(ZJ)	0,162		0,000
	z-vrijednost(GR)	0,225	0,000	

Tablica 13

Ispitanik A, komunikacijska sredstva –glavna komponenta promjene

Vremenske točke	Glavna komponenta
1	–0,94278
2	–1,47392
3	–0,90088
4	–0,52189
5	–0,61513
6	0,99721
7	0,28113
8	1,09803
9	1,17649
10	0,90173

U Tablici 14 prikazana je komponenta promjene koja objašnjava 69,5 % ukupne varijance sustava.

Tablica 14

Ispitanik A, komunikacijska sredstva –karakteristični korijeni

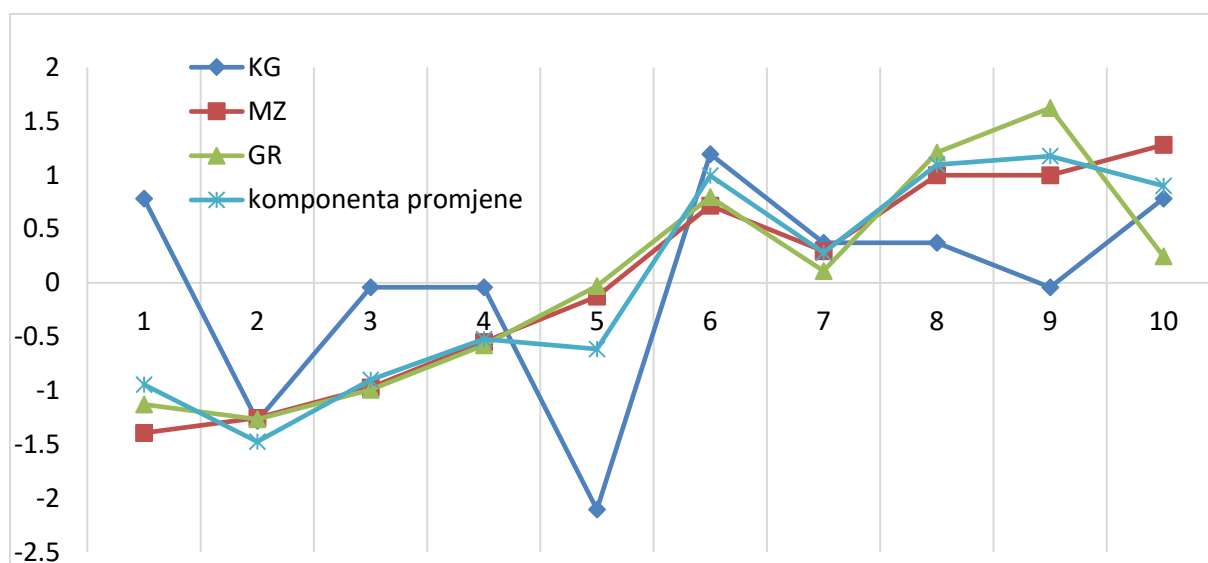
Komponenta	Početne svojstvene vrijednosti			Ekstrakcija suma kvadrata		
	Ukupno	% zajedničke varijance	Kumulativna varijanca %	Ukupno	% zajedničke varijance	Kumulativna varijanca %
1	2,086	69,541	69,541	2,086	69,541	69,541
2	0,827	27,582	97,123			
3	0,086	2,877	100,000			

Varijable modificirani znakovi (MZ) i grafički simboli (GR) podjednako pridonose komponenti promjena, osim varijable kontaktna gesta (KG) (Tablica 15).

Tablica 15
Ispitanik A, komunikacijska sredstva –komunaliteti varijabli

	Komponenta
	1
z-vrijednost(KG)	0,540
z-vrijednost(MZ)	0,958
z-vrijednost(GR)	0,936

U nastavku (vidi Sliku 8.) je prikazan odnos varijabli prema glavnoj komponenti promjene.



Slika 8. Ispitanik A, komunikacijska sredstva –prikaz varijabli u odnosu na glavnu komponentu promjene

Bez obzira na to što promjena u korištenju primjerenim sredstvima nije statistički značajna, postoji tendencija rasta varijabli modificirani znakovi (MZ) i grafički simboli (GR). Na promjenu je utjecala i činjenica da su se gotovo sva djeca iz skupine u komunikaciji s ispitanikom počela koristiti modificiranim znakovima i/ili grafičkim simbolima.

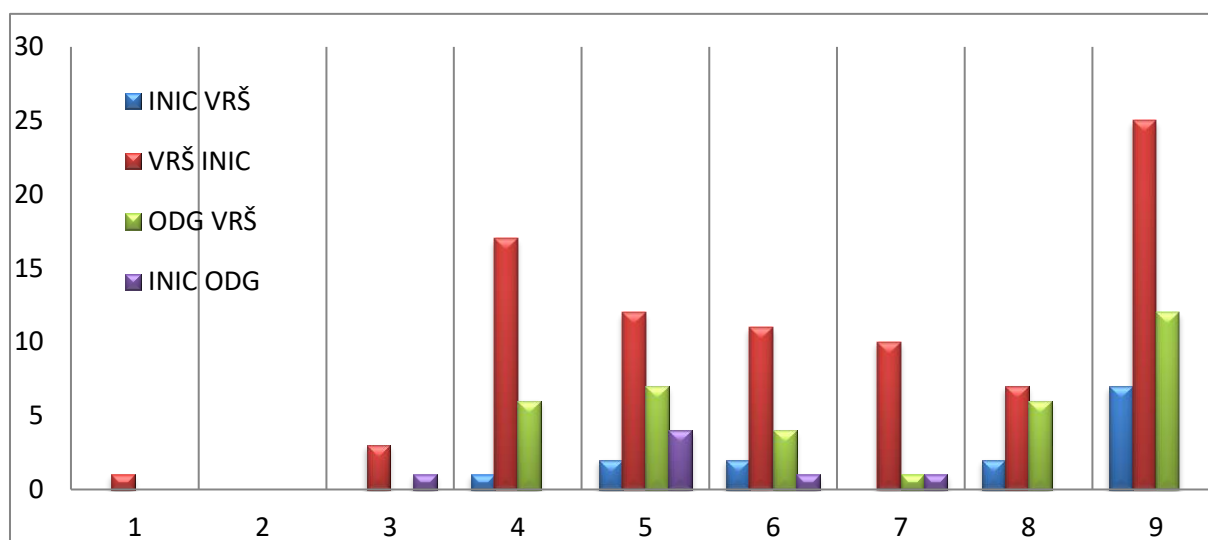
4.2 Ispitanik B

Interakcija s vršnjacima i odgojiteljima

Određeno je devet vremenskih točaka, što odgovara vremenu od devet tjedana (Tablica 16).

Tablica 16
Ispitanik B, interakcija– osnovne vrijednosti frekvencija

Vremenske točke	INIC VRŠ	VRŠ INIC	ODG VRŠ	INIC ODG
1	0	1	0	0
2	0	0	0	0
3	0	3	0	1
4	1	17	6	0
5	2	12	7	4
6	2	11	4	1
7	0	10	1	1
8	2	7	6	0
9	7	25	12	0



Slika 9. Ispitanik B, interakcija – grafički prikaz osnovnih vrijednosti frekvencija

Iz grafičkog prikaza vrijednosti frekvencija (vidi Sliku 9) vidi se najveća promjena u varijabli vršnjak inicira komunikaciju, slično kao što je i kod ispitanika A (vidi Sliku 3). Pad frekvencija vidljiv je oko točaka 6 i 7, kad su djeca sve više vremena počela provoditi vani, na dvorištu.

Vrijednosti korelacija između varijabli prikazane su u Tablici 17. Rezultati pokazuju da sve varijable (iniciranje komunikacije s vršnjacima, odgovaranje na vršnjakovu komunikaciju i vršnjak inicira komunikaciju) osim varijable inicira komunikaciju s odgojiteljem (INIC ODG), imaju visoke korelacije. Slično je i u istraživanju koje su proveli Rodríguez–Medina i suradnici

(2016), u kojemu dijete s PSA-om nakon intervencije nije pokazalo razlike u vještinama interakcije s odraslima, što su objasnili time što se intervencija temelji na interakcijama vršnjak – vršnjak.

Tablica 17
Ispitanik B, interakcija - Korelacijska matrica

		z-vrijednost (INC VRŠ)	z-vrijednost (VRŠ INC)	z-vrijednost (ODG VRŠ)	z-vrijednost (INIC ODG)
Korelacija	z-vrijednost (INC VRŠ)	1,000	0,820	0,913	−0,038
	z-vrijednost (VRŠ INC)	0,820	1,000	0,892	0,061
	z-vrijednost (ODG VRŠ)	0,913	0,892	1,000	0,116
	z-vrijednost (INIC ODG)	−0,038	0,061	0,116	1,000
Sig. (1-tailed)	z-vrijednost (INC VRŠ)		0,003	0,000	0,461
	z-vrijednost (VRŠ INC)	0,003		0,001	0,438
	z-vrijednost (ODG VRŠ)	0,000	0,001		0,384
	z-vrijednost (INIC ODG)	0,461	0,438	0,384	

Determinanta = 0,029

KMO mjera adekvatnosti mjerenja iznosi KMO = 0,668 i veća je od minimalne prihvatljive vrijednosti 0,5. Iz rezultata Bartlettova testa proizlazi da primjena korelacijske matrice nije prihvatljiva za faktorsku analizu.

Tablica 18
Ispitanik B, interakcija –glavna komponenta promjene

Vremenske točke	Glavna komponenta
1	−0,96274
2	−1,0054
3	−0,85602
4	0,38663
5	0,49815
6	0,13466
7	−0,47188
8	0,11369
9	2,16291

U Tablici 19 prikazano je da je prostor od četiri varijable sveden na komponentu promjene koja objašnjava 62 % ukupne varijance sustava.

Tablica 19
Ispitanik B, interakcija –karakteristični korijeni

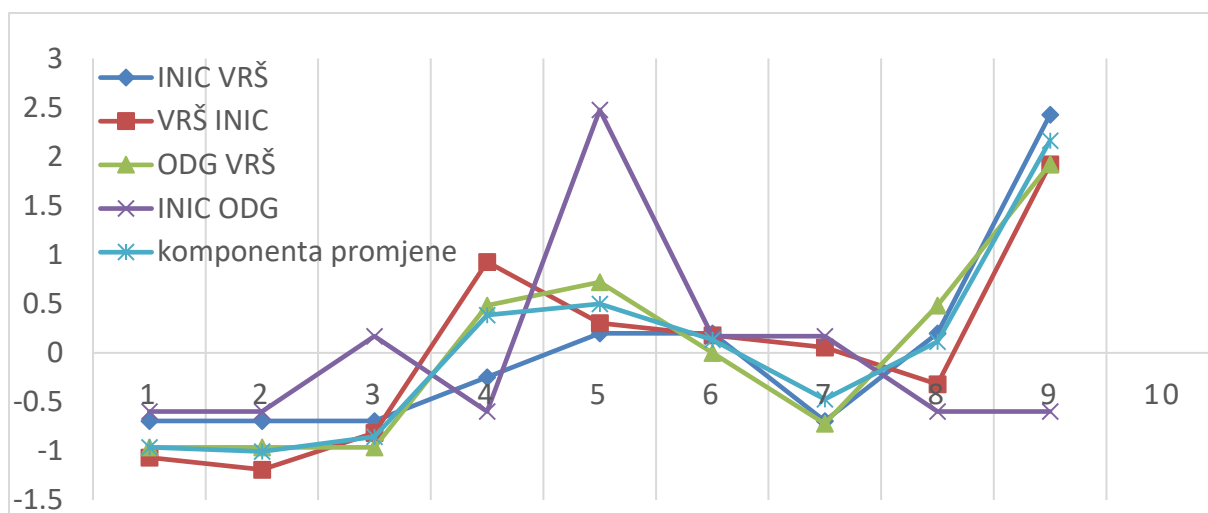
Komponenta	Početne svojstvene vrijednosti			Ekstrakcija suma kvadrata		
	Ukupno	% zajedničke varijance	Kumulativna varijanca %	Ukupno	% zajedničke varijance	Kumulativna varijanca %
1	2,754	68,856	68,856	2,754	68,856	68,856
2	1,010	25,238	94,094			
3	0,177	4,417	98,511			
4	0,060	1,489	100,000			

U Tablici 20 prikazani su komunaliteti pojedinih varijabli izračunani u prostoru komponente promjene. Prema komunalitetima varijabli u prostoru komponente promjene, sve varijable podjednako pridonose komponenti promjena, osim varijable iniciranje komunikacije s odgojiteljem (INIC ODG).

Tablica 20
Ispitanik A –komunaliteti varijabli

	Komponenta
	1
z-vrijednost (INC VRŠ)	0,949
z-vrijednost (VRŠ INC)	0,944
z-vrijednost (ODG VRŠ)	0,978
z-vrijednost (INIC ODG)	0,077

Inicijalno djevojčica jako rijetko ulazi u interakciju s vršnjacima, a ni vršnjaci ne pokazuju interes za komunikaciju i zajedničku igru (vidi Sliku 10, točka 1). Nakon nekoliko zajedničkih susreta u izdvojenom prostoru (vidi Sliku 10, točke 3 i 4) djevojčica počinje uz potporu odgovarati na komunikaciju s vršnjacima (ODG VRŠ), ali isto tako primjećuje se i da vršnjaci češće iniciraju komunikaciju.



Slika 10. Ispitanik B, interakcija –prikaz varijabli u odnosu na glavnu komponentu promjene

Odgojiteljice primjećuju da djevojčica počinje bolje pratiti grupne upute. Na Slici 10 vidi se tendencija rasta svih varijabli osim iniciranja komunikacije s odgojiteljem (INIC ODG), iako razlika u promjeni nije statistički značajna. U istraživanju koje su proveli Katz i Girolametto (2013) sva djeca s PSA-om pokazala su znatna poboljšanja u dužini i broju interakcija s vršnjacima nakon intervencije vršnjačkom potporom. Povećanje broja interakcija s vršnjacima nakon intervencije pokazalo se i u ostalim istraživanjima vršnjački potpomognutih intervencija (Rodriguez-Medina i sur., 2016, Begić, Stošić i Škrinjar, 2016), u kojima su djeca nakon intervencije češće inicirala i odgovarala na interakciju s vršnjacima.

U jednom periodu (vidi Sliku 6, točke 6, 7 i 8) dolazi do smanjenja frekvencija na varijablama inicira komunikaciju s vršnjacima (INIC VRŠ) i vršnjak inicira komunikaciju (VRŠ INIC). Razlog tome vjerojatno je više faktora, kao što su promjena mjesta tijekom boravka u vrtiću (iz sobe dnevnog boravka u dvorište) uslijed sve toplijeg vremena, prisutnost djece iz druge skupine na dvorištu te duži period izbivanja (oko tri tjedna). Djeca su većinu vremena provodila na dvorištu koje su dijelili s drugom skupinom (godinu dana mlađom djecom). Djevojčica je počela izbjegavati djecu te se osamostaljivati. Nakon određenog vremena i ponovnog poticanja vršnjaka i ispitanika dužina interakcija između djece opet ima tendenciju rasta (vidi Sliku 10).

Vrijeme provedeno u igri s vršnjacima

U inicijalnom promatranju ispitanik većinom provodi vrijeme u samostalnoj i/ili promatračkoj igri (Tablica 21).

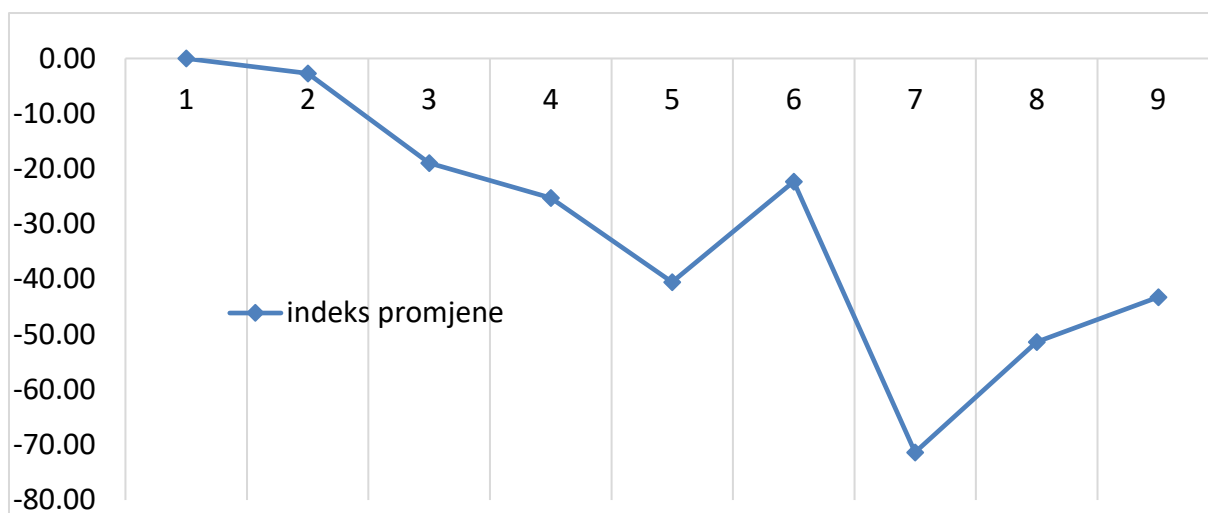
Tablica 21
Ispitanik B –osnovno vrijeme

Vremenske točke	I-SAM	I-PAR
1	37,00	3,00
2	36,00	4,00
3	30,00	10,00
4	27,65	12,35
5	22,00	18,00
6	28,75	11,25
7	10,60	29,40
8	18,00	22,00
9	21,00	19,00

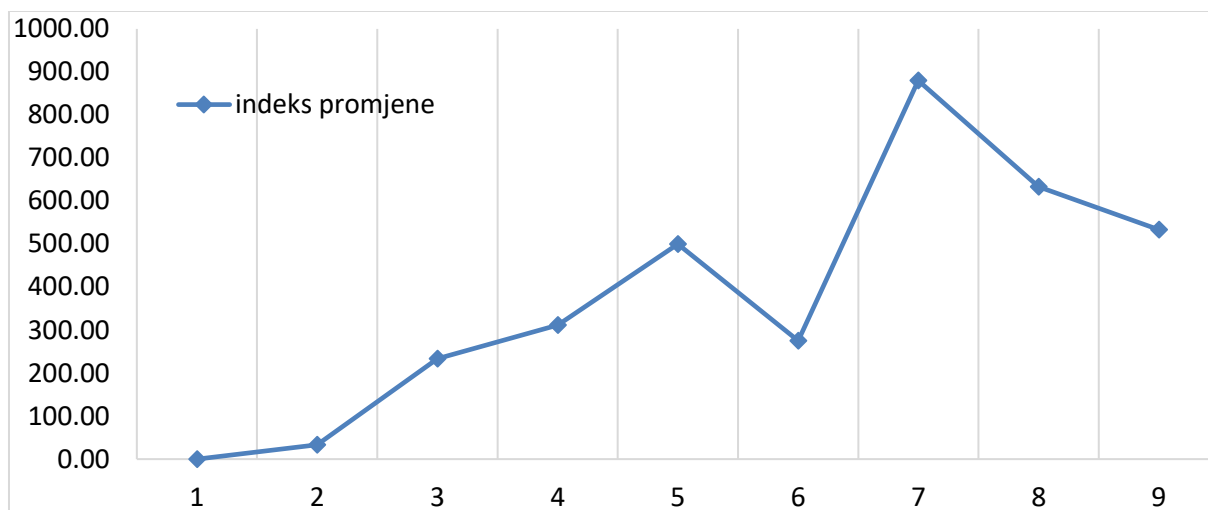
Statistička analiza niza praćenja vremena trajanja određenog ponašanja u devet vremenskih točaka prikazana je grafički (vidi Slike 11 i 12) te primjenom individualnoga baznog indeksiranja vremenskoga niza.

Tablica 22
Ispitanik B –bazni indeksi promjene

Vremenska točka	I-SAM	I-PAR
	indeks promjene (%)	indeks promjene (%)
1 – bazno razdoblje	0	0
2	–2,70	33,33
3	–18,92	233,33
4	–25,27	311,67
5	–40,54	500,00
6	–22,30	275,00
7	–71,35	880,00
8	–51,35	633,33
9	–43,24	533,33



Slika 11. Ispitanik B – grafički prikaz indeksa promjene – I-SAM



Slika 12. Ispitanik B – grafički prikaz indeksa promjene– I-PAR

Inicijalno djevojčica uglavnom provodi vrijeme izbjegavajući centre gdje su druga djeca te igrajući se sama (vidi Sliku 11). Postoji tendencija rasta vremena provedenog u igri s vršnjacima (vidi Sliku 12.). U istraživanju koje su proveli Rodriguez-Medina, Martin-Anton, Carbonero i Ovejero (2016) u studiji slučaja djeteta s PSA-om nakon vršnjački potpomognute intervencije sve je manje vremena provodilo igrajući se samo ili u interakcijama sniženog intenziteta.

Tijekom i nakon intervencije djevojčica sve više boravi u igri s djevojčicama, još uvijek paralelnoj, s naznakama povezujuće. Nakon određenog vremena, nakon nekoliko susreta s podučanim vršnjacima, u skupini se počinje primjećivati da se djevojčica prestaje osamostaljavati. Ne izbjegava više centre u kojima su druga djeca, prilazi djeci, počinje

primjereno odgovarati. Najviša razina socijalne igre uključuje interakciju oko iste teme. Socijalna interakcija između djece raste u aktivnostima koje zahtijevaju suradničku igru. U ovom slučaju djevojčica se najviše uključivala u igru uloga te ostajala sve duže s drugim djevojčicama u igri.

Objašnjenje dobivenih rezultata, koji nisu statistički značajni, možemo povezati i s dobi u kojoj je djevojčica uključena u redoviti sustav. Bruce i Hansson (2011) smatraju da dob djeteta utječe na ishod intervencije, odnosno što je dijete uključeno ranije to su bolji ishodi za dijete, čime je i rizik za marginalizaciju i isključivanje manji jer dijete dobiva više prilika za vježbanje svojih socijalnih vještina. Postoji pozitivan rast uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovite predškolske programe. U praksi se pokazalo da se djeca s teškoćama u razvoju ipak upisuju u vrtić tek u godini pred školu. Iskustvo iz prakse pokazalo je da djeca lakše i bolje prihvaćaju djecu koja su od rane dobi uključena u vrtić nego onu koja se priključuju tek u godini pred polazak u školu. Katz (2005) smatra da socijalna iskustva u prvih pet do šest godina života osiguravaju temelje za buduće odnose. Iako je većina istraživanja vršnjački potpomognute intervencije pokazala poboljšanja u iniciranju i odgovorljivosti u interakciji s vršnjacima, istraživanje Kasari i suradnika (2016) pokazalo je da su djeca koja su sudjelovala u intervenciji u homogenoj skupini (svi s PSA-om) i s direktivnijim pristupom pokazala bolje rezultate nego ona koja su sudjelovala u intervenciji u skupini s djecom tipičnoga razvoja.

4.3 Ostala zapažanja

U ovom istraživanju primjećuje se kod djece vršnjaka da svoja znanja i strategije počinju primjenjivati i s drugim djetetom s teškoćama u razvoju. Slično potvrđuje istraživanje koje su proveli Goldstein, Schneider i Thiemann (2007) u kojemu su podučeni vršnjaci svoja znanja generalizirali na ostalu djecu s PSA-om. Pozitivan utjecaj često se vidi i na vršnjacima, povisuje se razina preuzimanja perspektive te tolerancija za osobe s teškoćama (Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon i Gainer, 2001).

Nakon određenog vremena i ostala djeca iz skupine počela su pokazivati zanimanje za interakciju, materijale i aktivnosti koje su se odvijale između ciljane djece i podučenih vršnjaka.

Vršnjački potpomognuta intervencija zahtijeva prisutnost odrasle osobe kao moderatora tijekom provođenja intervencije. Potpora se s vremenom smanjuje, ali kako bi se smanjila odgovornost vršnjaka, važna je i dalje prisutnost pomagača ili bilo koje druge obučene odrasle osobe, uz odgojitelje. U trenutcima kad su se počeli uključivati i drugi vršnjaci iz skupine potreba za podrškom odrasle osobe u komunikaciji opet se povećala.

Rezultati varijabli iniciranje komunikacije s odgojiteljem (INIC ODG) kod oboje djece ne pokazuju jasne rezultate. Možda je bolje odrediti varijablu kao iniciranje komunikacije prema svim odraslim osobama kako bi se dobio jasniji rezultat. Guralnick (2010) pregledom suvremenih modela naglašava da intervencija mora uključivati odgojitelje i roditelje. U istraživanju Mashburn i suradnika (2009) mala, ali važna značajna povezanost pokazala se i između odnosa vršnjak – odgojitelj i jezičnih sposobnosti. Skupine s djecom više razine jezičnih ekspresivnih sposobnosti imale su i manje omjera interakcija odgojitelj – dijete. Odgojitelj koji potiče djecu na mirno rješavanje sukoba može utjecati na pozitivnu interakciju između vršnjaka (Mashburn i sur., 2009).

Ispitanica B nerijetko je pokazivala želju za igrom s drugim ispitanikom. Navedeno se može objasniti činjenicom da djeci treba šarolika okolina, i vršnjaci izjednačeni po kronološkoj dobi i oni izjednačeni po jezičnoj, odnosno komunikacijskoj dobi. Djeca prilikom stvaranja prijateljstva biraju one koji su im po nekim osobinama slični (Kasari i sur., 2016). Interakcija s djecom koja su izjednačena po kronološkoj dobi pozitivno utječe kao učenje po modelu, a interakcija s djecom sličnoj po jezičnoj razvijenosti potiče dijete s teškoćama u razvoju da preuzme aktivnu i asertivnu ulogu (Bruce i Hansson, 2011). Kreiranjem mješovitih vrtićkih skupina djeci se omogućavaju bogatije prilike za vježbanje socijalnih interakcija.

Nakon provedene intervencije vršnjacima koji su podučavani postavljena su pitanja o iskustvu u komunikaciji s ciljanom djecom. Neki su od odgovora:

„Bolje je kad N. nešto pokaže sličicom nego kad nas vuče.”

„Ne bih se rastala od njih jer su mi postali baš dobri prijatelji.”

„Najlakše mi je bilo pričati karticama.”

„Pomogla mi je komunikacija karticama.”

„Mislim da će ići s nama u školu pa im možemo i tamo pomagati.”

Odgojitelji su nakon programa imali pozitivne povratne informacije, pogotovo povezane sa smanjenjem učestalost nepoželjnih ponašanja kod ispitanika te spontanim uključivanjem ostale djece iz skupine u interakciju s ispitanicima.

4.4 Ograničenja u istraživanju

Rezultate istraživanja potrebno je uzeti s oprezom s obzirom na to da je riječ o uzorku od dvoje djece koja su različita po prirodi teškoća. U konačnici se, osim subjektivne procjene logopeda, odgojitelja i roditelja, pomaci mogu vidjeti u porastu frekvencije iniciranja i odgovaranja na komunikaciju, ali ne zna se koliko je to utjecalo na njihove jezične i komunikacijske sposobnosti jer je sam program trajao prekratko da bi se mogli vidjeti pomaci na testovima jezičnih sposobnosti, pogotovo s obzirom na dob u kojoj se nalaze. Bilo bi kvalitetno i zanimljivo provesti program te pratiti generalizaciju vještina. Također, možda bi bili važni i vrijedni rezultati da su se promatrali i drugi komunikacijski akti. Nedostatak je istraživanja i učestalost promatranja (dva puta tjedno po pola sata), ali i uvjeti u kojima je organizirana vršnjačka intervencija (nekontinuirani dolasci, razne manifestacije u dječjem vrtiću i ostalo).

5 ZAKLJUČAK

Vršnjački potpomognuta intervencija pokazala se kao kvalitetna intervencija, nužan čimbenik u procesu inkluzije djece s teškoćama u razvoju, posebice kod one s teškoćama u ostvarivanju socijalne interakcije s vršnjacima. Pozitivnim iskustvima inkluzivnih programa može se utjecati na pozitivne stavove svih uključenih u proces. Kroz ovaj rad iznjedrile su se dobrobiti i smjernice za daljnja istraživanja i primjenu ove intervencije.

Prednosti su intervencije što se odvija u prirodnom interakcijskom kontekstu, u djetetu prirodnim situacijama, jednostavna je za podučavanje i ne zahtijeva posebne vještine odgojitelja i pomagača, što je važno s obzirom na kompleksnost i količinu ostalih poslova odgojitelja te mnogobrojnost djece u skupini.

Dječak s dječjom govornom apraksijom povećao je broj iniciranja i odgovaranja na komunikaciju s vršnjacima, sve više vremena počeo je provoditi u povezujućoj i suradničkoj igri s vršnjacima. Komunikacijska sredstva koja je birao nakon intervencije najčešće su bila ili

modificirani znakovi ili grafički simboli. Zanimljivo je da je u jednoj situaciji preuzeo ulogu podučenog vršnjaka prema djetetu s PSA-om. Vršnjaci su znatno povećali broj iniciranja komunikacije nakon što su upoznati s osobitostima komunikacije dječaka te su kroz igru provježbali strategije.

Kod djevojčice s PSA-om nije utvrđena statistički značajna promjena u iniciranju i odgovaranju na komunikaciju s vršnjacima, ali vidljiv je trend rasta frekvencija. Sve je manje vremena provodila u samostalnoj igri, a sve više u paralelnoj. Vršnjaci su nakon podučavanja sve više inicirali komunikaciju, ali manje učestalo nego s dječakom. Razlog može biti u njezinim teškoćama socijalne komunikacije, rjeđem i kraćem boravku u skupini te kasnijim upisom u redovitu predškolsku ustanovu.

Nijedno od dvoje ciljane djece nije pokazalo statistički značajnu promjenu u iniciranja komunikacije s odgojiteljima.

Socijalno najkompetentnijim vršnjacima pokazali su se oni koji su već omiljeni, popularni u skupini i s boljim prosocijalnim vještinama. Gotovo svi uključeni u proces imali su dobrobiti od intervencije. Podučena djeca vršnjaci bogatija su za dva prijateljstva i iskustvo koje je utjecalo na rast njihovih prosocijalnih vještina. Drugi vršnjaci koji nisu bili podučeni spontano su se počeli uključivati i češće inicirati komunikaciju s ciljanom djecom, učeći od podučениh vršnjaka. Pokazalo se kako djevojčice spontano pokazuju više empatije, hrabrosti te motivacije za pomaganje svojim vršnjacima s teškoćama.

Suvremeni trendovi, kao što su poticanje djece na što veći akademski uspjeh, naglašavanje kompetitivnosti, uključivanje djece u mnogobrojne aktivnosti izvan ustanove od najranije dobi, dodatno otežavaju djeci s razvojnim odstupanjima i teškoćama u razvoju uključivanje u zajednicu jer preostaje malo vremena za slobodnu igru djece u predškolskoj ustanovi i izvan nje. Čini se kako se sve manje njeguje pozitivna komunikacija, interakcija djeteta – odgojitelj i djeteta – djeteta, vršnjački odnosi, slobodno vrijeme djece i slobodna igra. Upoznavanjem djeteta tipičnog razvoja s posebitostima djece s teškoćama u razvoju i pružanjem prilika za spontanu komunikaciju gradimo pozitivne stavove o poštivanju različitosti ne samo djece s teškoćama u razvoju nego i sve ostale djece.

Iskustvo u praksi ove intervencije pokazalo je da pri kreiranju modela inkluzije također treba voditi računa o tome da je odgojna skupina šarolika, odnosno poželjno je da dijete s teškoćama ima priliku u skupini družiti se i s djecom koja su mu sličnija po posebnostima u određenim razvojnim područjima.

Intervencija koja naglašava vršnjačku komunikaciju i interakciju utječe na cjelokupni razvoj djece jer socijalna interakcija i prihvaćenost utječe na osobnost, određuje ponašanje prema drugima te ostavlja posljedice na emocionalni razvoj. Stoga, kako bi strategije i modeli inkluzije bile dugotrajno učinkoviti, važno je da se temelje na razumijevanju socijalnih interakcija. Njihov utjecaj na komunikacijsku kompetenciju ukazuje na potrebu paralelnog poticanja jezičnih vještina i vještina socijalne kompetencije kod djece s komunikacijskim i jezičnim teškoćama.

6 LITERATURA

American Speech-Language-Hearing Association. (2007). Childhood apraxia of speech (Position Statement). Preuzeto s www.asha.org/policy.

Anderson, D. K., Oti, R. S., Lord, C., i Welch, K. (2009). Patterns of Growth in Adaptive Social Abilities among Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 1019–1034. Doi: 10.1007/s10802-009-9326-0.

Bakopoulou, I., Dockrell, J. E. (2016). The role of social cognition and prosocial behaviour in relation to the socio-emotional functioning of primary aged children with specific language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 49-50, 354–370. Doi: 10.1016/j.ridd.2015.12.013.

Bauminger, N. i sur. (2008). Children with autism and their friends: a multidimensional study of friendship in high-functioning autism spectrum disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 135–150. Doi: 10.1007/s10802-007-9156-x.

Begić, M., Stošić, J., Frey Škrinjar, J. (2016). Vršnjački vođena intervencija za poticanje socijalne interakcije djeteta s poremećajem iz spektra autizma. *Logopedija*, 6, 2, 62–68.

Bennett, T. A. (2014). Language impairment and early social competence in preschoolers with autism spectrum disorders: a comparison of DSM-5 profiles. *Journal of autism and developmental disorders*, 44, 797–808, doi: 10.1007/s10803-014-2138-2.

Berard, N., Loutzenhiser, L., Seigny, P. R. i Alfano, D. P. (2017). Executive function, Social Emotional Learning, and Social Competence in School- Aged Boys with Autism Spectrum Disorder.

Bishop-Fitzpatrick, L., Mazefskyb, C. A., Eackc, S. M. i Minshew, N. J. (2017). Correlates of social functioning in autism spectrum disorder: The role of social cognition. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 35, 25–34. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2016.11.013>.

Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga d.d.

Bruce, B. i Hansson, K. (2011). Promoting Peer Interaction, *Autism Spectrum Disorders -From Genes to Environment*. 313 – 328. DOI: 10.5772/20034. Preuzeto s: <https://www.intechopen.com/books/autism-spectrum-disorders-from-genes-to-environment/promoting-peer-interaction>.

Campbell, J., Gilmore, L., Cuskelly M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusions. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28, 4, 369–379.

Carter, E. W., Hughes, C. (2005). Increasing Social Interaction Among Adolescents with Intellectual Disabilities and Their General Education Peers: Effective Interventions. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30, 179–193.

Carter, E. W., Sisco, L. G. i Chung, Y. C. (2012). Peer – mediated support interventions. U: Prelock, P. A., McCauley, R. J. (eds.), *Treatment of autism spectrum disorders: Evidence-based intervention strategies for communication and social interactions*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brooks Publishing Co., 221–254.

Conti-Ramsden, G., Botting, N. (2008). Emotional health in adolescents with and without a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 49(5), 516–525. Doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01858.x.

Conti-Ramsden, G., Mok, P. L. H., Pickles, A., i Durkin, K. (2013). Adolescents with a history of specific language impairment (SLI): Strengths and difficulties in social, emotional and behavioral functioning. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 4161–4169. Doi: 10.1016/j.ridd.2013.08.043.

Craig, H. K., Washington, J. A. (1993). Access behaviors of children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 322–337.

Daniels, E.R., Stafford, K. (2003). *Kurikulum za inkluziju: Razvojno primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama – priručnik br. 4*. Zagreb: Matica.

Dennis, L. R., Stockall, N. (2014). Using play to build the social competence of Young children with language delays: practical guidelines for teachers. *Early Childhood Education Journal*. Doi: 10.1007/s10643-014-0638-5.

Disalvo, C. A., Oswald, D.P. (2002). Peer-mediated interventions to increase the social interaction of children with autism: Consideration of peer expectancies. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 17,198–207.

Division for Early Childhood/National Association for the Education for Young Children. (2009). Early childhood inclusion: A joint position statement of the division for early childhood (DEC) and the national asso-ciation for the education of young children (NAEYC). Preuzeto s: https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/DEC_NAEYC_EC_updatedKS.pdf.

Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladež (2001). Konvencija o pravima djece. Preuzeto s: www.unicef.hr/upload/file/300/150215/FILENAME/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta.pdf.

Fernandez, C. (2011). Mindful storytellers: Emerging pragmatics aand theory of mind development. *First Language*, 33(1), 20–46.

- Fink, E., Begeer, S., Peterson, C. C., Slaughter, V., de Rosnay, M. (2015). Friendlessness and theory of mind: a prospective longitudinal study. *British Journal of Developmental Psychology*, 33(1), 1–17. Doi: 10.1111/bjdp.12060.
- Finlay, J. C. S., McPhillips, M. (2013). Comorbid motor deficits in a clinical sample of children with specific language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 2533–2542. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.05.015>.
- Fujiki, M., Brinton, B., Todd, C., M. (1996). Social Skills of Children with Specific Language Impairment. *Language Speech and Hearing Services in School*, 27, 195. Doi: 10.1044/0161-1461.2703.195.
- Garfinkle, A. N., Schwartz, I. S. (2002). Peer Imitation: Increasing Social Interactions in Children with Autism and Other Developmental Disabilities in Inclusive Preschool Classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22, 26–38.
- Goldstein, H., Kaczmarek, L., Pennington, R. i Shafer, K. (1992). Peer-mediated intervention: attending to, commenting on, and acknowledging the behavior of preschoolers with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 289–305. <http://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-289>.
- Goldstein, H., Schneider, N., Thiemann, K. (2007). Peer-Mediated Social Communication Intervention When Clinical Expertise Informs Treatment Development and Evaluation. *Topics in Language Disorders*, 27, 182–199.
- Guralnick, M. J. (1990). Social competence and early intervention. *Journal of Early Intervention*, 14, 3–14.
- Guralnick, M. J. et al. (1996). The peer relations of preschool children with communication disorders. *Child development*, 67, 471–489.
- Guralnick, M. J. (2001). Social competence with peers and early childhood inclusion: Need for alternative approaches. U: Guralnick, M. J. (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change*, 481–502.
- Guralnick, M. J. et al. (2006). Promoting the peer-related social development of young children with mild development delays: Effectiveness of a comprehensive intervention. *American Journal on Mental Retardation*, 111, 336–356.
- Guralnick, M. J. (2010). Early intervention approaches to enhance the peer-related social competence of young children with developmental delays: A historical perspective. *Infants Young Child*, 23, 73–83.
- Guralnick, M. J. i Bruder, M. B. (2016). Early childhood inclusion in the United States: Goals, current status, and future directions. *Infants & Young Children*, 29, 166–177. Doi: 10.1097/IYC.0000000000000071.

Hadley, P. A. i Rice M. L. (1991). Conversational responsiveness of speech- and language-impaired preschoolers. *Journal of Speech and Hearing Research* 34, 1308–1317.

Hay, D. F., Payne, A. i Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 84–108.

Henry, G. i Rickman, K. D. (2007). Do peers influence children's skill development in preschool? *Economics of Education Review*, 26, 100-112. Doi: 10.1016/j.econedurev.2005.09.006.

HURID (2015). Razvoj inkluzivne prakse u dječjim vrtićima; Podrška uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne vrtiće. Zagreb.

Irović, S. (2008). Vršnjačka interakcija u kontekstu rješavanja spoznajnog zadatka. *Pedagogijska istraživanja*, 5, 36–45.

Jones, D. E., Greenberg, M. i Crowley, M. (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health*, 105, 2283-90. Doi: 10.2105/AJPH.2015.302630.

Kasari, C. i suradnici (2016). Children with autism spectrum disorder and social skills groups at school: a randomized trial comparing intervention approach and peer composition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 57 (2), 171–179.

Kasari, C., Locke, Gulsrud, A. i Rotheram-Fuller, E. (2010). Social networks and friendships at school: Comparing children with and without ASD. *Journal of autism and developmental disorders*, 41 (5), 533–544.

Katz, E., Girolametto, L. (2013). Peer-Mediated Intervention for Preschoolers With ASD Implemented in Early Childhood Education Settings. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35, 89-101.

Katz, L. G., McClellan, D. E. (2005). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije: uloga odgajateljica i učiteljica*. Zagreb: Educa.

Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu; Roditelji, vršnjaci, učitelji - kontekst razvoja djeteta*. Zagreb: Naklada Slap.

Koegel, L. K., Koegel, R. L., Frea, W. D., Fredeen, R. M. (2001). Identifying early intervention targets for children with autism in inclusive school settings. *Behavior Modification*, 25, 745–761. Doi: 10.1177/0145445501255005.

Maheady, L., Harper, G. F. i Mallette, B. (2001). Peer-Mediated Instruction and Interventions and Students with Mild Disabilities. *Remedial and special education*, 22, 4–14.

- Marton, K., Abramoff, B., Rosenzweig, S. (2005). Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 38, 143–162, <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2004.06.003>.
- Mashburn, A. J., Justice, L. M., Downer, J. T. i Pianta, R. C. (2009). Peer Effects on Children's Language Achievement During Pre-Kindergarten. *Child Development*, 80, 686–702.
- McCabe, P. C. i Meller, P. J. (2004). The Relationship Between Language and Social Competence: How Language Impairment Affects Social Growth. *Psychology in the Schools*, 41(3), 313–321. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.10161>.
- McCabe, P. C., Marshall, D. J. (2006). Measuring the Social Competence of Preschool Children with Specific Language Impairment. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(4), 234–246. Doi: 10.1177/02711214060260040401.
- McDuffie, A., Yoder, P., Stone, W. (2005). Prelinguistic Predictors of Vocabulary in Young Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing*, 48, 1080–1097.
- Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti (2006). Akcijski plan Vijeća Europe za promicanje prava i potpunog sudjelovanja udruštva osoba s invaliditetom: poboljšanje kvalitete života osoba s invaliditetom u Europi 2006. – 2015. Preuzeto s: <http://digured.srce.hr/arhiva/1062/37006/www.posi.hr/download/Akcijski%20plan%20Vijea%20Europe.pdf>.
- Mok, P. L., Pickles, A., Durkin, K., Conti-Ramsden, G. (2014). Longitudinal trajectories of peer relations in children with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55, 516–527. Doi: 10.1111/jcpp.12190.
- Moore, T.G. (2015). Early intervention and inclusion for young children with developmental disabilities. Presentation at Hunter Area Early Childhood Intervention Coordination Program Forum on Early Childhood Intervention, Inclusion and the NDIS for Children 0-8 years, Newcastle. Preuzeto s: <https://www.rch.org.au/uploadedFiles/Main/Content/ccchdev/CCCH-Early-Intervention-Inclusion-Young-People-Developmental-Disabilities-Tim-Moore.pdf>.
- Mundy, P. i Sigman, M. (2015). Joint Attention, Social Competence, and Developmental Psychopathology, in *Developmental Psychopathology*, Second Edition (eds D. Cicchetti and D. J. Cohen), John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, NJ, USA. Doi: 10.1002/9780470939383.ch9.
- National Institutes of Health: National institute of child Health and Human Development (2001). Findings for Children up to Age 4½ Years. Preuzeto s: https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/documents/seccyd_06.pdf.

National standard report (2009-2011). The National Standards Project—addressing the need for evidence based practice guidelines for Autism spectrum disorders.

Nix, R. L., Bierman, K. L., Domitrovich, C. E. i Gill, S. (2013). Promoting Children's Social-Emotional Skills in Preschool Can Enhance Academic and Behavioral Functioning in Kindergarten: Findings from Head Start REDI. *Early Education & Development*, 24, 1000–1019. Doi: 10.1080/10409289.2013.825565.

Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O. i Sirota, K. G. (2001). Inclusion as Social Practice: Views of Children with Autism. *Social Development*, 10, 399–419. doi:10.1111/1467-9507.00172.

Odom, S. L., Schwartz, I. S. i ECRII Investigators (2002). So what do we know from all this? Synthesis points of research on preschool inclusion. U: Odom, S. L. (Ed.), *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs* New York: Teachers College Press, 154-174.

Reardon, K. K. (1998). *Interpersonalna komunikacija- gdje se misli susreću*. Zagreb: Alinea.

Reichow, B, Steiner, A. M., Volkmar, F. (2013). Cochrane review: social skills groups for people aged 6 to 21 with autism spectrum disorders (ASD). *Evidence-Based Child Health*, 8(2), 266–315. Doi: 10.1002/ebch.1903.

Rice, M., L., Sell, M. E, Hadley, P. A. (1991). Social Interactions of Speech, and Language Impaired Children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 1299–1307.

Rodriguez-Medina, J., Martin-Anton, L.J., Carbonero, M. A. i Ovejero, A. (2016). Peer-Mediated Intervention for the Development of Social Interaction Skills in High-Functioning Autism Spectrum Disorders: A Pilot Study. *Frontiers in Psychology*, 7, 1 -14. Doi: 10.3389/fpsyg.20161986.

Rogers, S. J. (2000). Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 30(5), 399–409.

Schaefer, D. R., Light, J. M., Fabes, R. A., Hanish, L. D. i Martin, C. L. (2010). Fundamental Principles of Network Formation among Preschool Children. *Social Networks*, 32(1), 61–71. Doi: 10.1016/j.socnet.2009.04.003.

Simms, M. D. i Jin, X. M. (2015). Autism, Language Disorder, and Social (Pragmatic)Communication Disorder: DSM-Vand Differential Diagnoses. *Pediatrics in Review*, 36, 355–363. DOI: 10.1542/pir.36-8-355.

Sperry, L., Neitzel, J. i Engelhardt-Wells, K. (2010). Peer-Mediated Instruction and Intervention Strategies for Students with Autism Spectrum Disorders. *Preventing School Failure*, 54(4), 256–264.

Sussman, F. (1999). *More than words: A Guide to helping parents promote communication and social skills in children with autism spectrum disorder*. Toronto: A Hanen centre publication.

Sussman, F. (2006). *Talkability – people skills for children on the autism spectrum – A guide for parents*. Toronto: A Hanen Centre Publication.

Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS.

Šimleša, S., Ivšac Pavliša, J., Cepanec, M., Mejaški-Bošnjak, V., Ljubešić, M. (2010). Što znamo o ranim sociokognitivnim obilježjima djece s pre/perinatalnim oštećenjem mozga? *Paediatrica Croatica*, 54, 65–73.

Škrobo, M., Šimleša, S., Ivšac Pavliša, J. (2016). Obilježja socijalne kognicije kod osoba s poremećajima iz spektra autizma, posebnim jezičnim teškoćama i intelektualnim teškoćama. *Logopedija*, 6(1), 6–13.

Terpstra, J. E. i Tamura, R. (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early Childhood Education Journal*, 35, 405–411. doi:10.1007/s10643-007-0225-0.

Teverovsky, E. G., Ogonowski Bickel, J. i Feldman, H. M. (2009). Functional characteristics of children diagnosed with Childhood Apraxia of Speech. *Disability and Rehabilitation*, 31, 94–102.

Thiemann-Bourque, K. (2012). Peer-Mediated AAC Instruction for Young Children with Autism and other Developmental Disabilities. *Perspectives on Augmentative and Alternative Communication*, 21(4). 10.1044/aac21.4.159.

Timler, G. R., Vogler-Elias, D., McGill, K. F. (2007). Strategies for Promoting Generalization of Social Communication Skills in Preschoolers and School-Aged Children. *Topics in Language Disorders*, 27(2), 167.

UNICEF (1989). Konvencija o pravima djeteta. Preuzeto s: http://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf

UNICEF Innocenti research center (2007). *Promoting the rights of children with disabilities*. Innocenti Digest No.3. Preuzeto s: <http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/digest13-disability.pdf>.

UNICEF (2013). EducationEquityNow – Call for action. Preuzeto s: <https://www.unicef.org/eca/UNI154712.pdf>.

UNICEF (2014). Nevidljiva djeca; od prepoznavanja do inkluzije. Zagreb. Preuzeto s: https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/Nevidljiva_djeca_publikacija.pdf

Vahedi, S., Farrokhi, F. i Farajian, F. (2012). Social Competence and Behavior Problems in Preschool Children. *Iranian Journal of Psychiatry*, 7(3), 126–134.

- Vahedi, S., Farrokhi, F., i Farajian, F. (2012). Social Competence and Behavior Problems in Preschool Children. *Iranian Journal of Psychiatry*, 7(3), 126–134.
- Vaughn, S., Kim, A. H., MorissSloan, C. V., Hughes, M. T., Elbaum, B. I. Sridhar, D. (2003). Social skills interventions for young children with disabilities. *Remedial and Special Education*, 24,2–15. Doi:10.1177/074193250302400101.
- Yuhan, X. (2013). Peer Interaction of Children with Hearing Impairment. *International Journal of Psychological Studies*, 5, 17–25. Doi:10.5539/ijps.v5n4p17.
- Žic Ralić, A., Ljubas, M. (2013). Prihvaćenost i prijateljstvo mladih s teškoćama u razvoju. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 22, 435–453. Doi: 10.5559/di.22.3.03.
- Žic, A. i Igrić, LJ. (2001). Self-assessment of relations with peers in children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(3),202–211.

PRILOZI

Prilog 1.

Obrazac za opažanje socijalne interakcije:

Inicijali djeteta: _____

Promatrač: _____

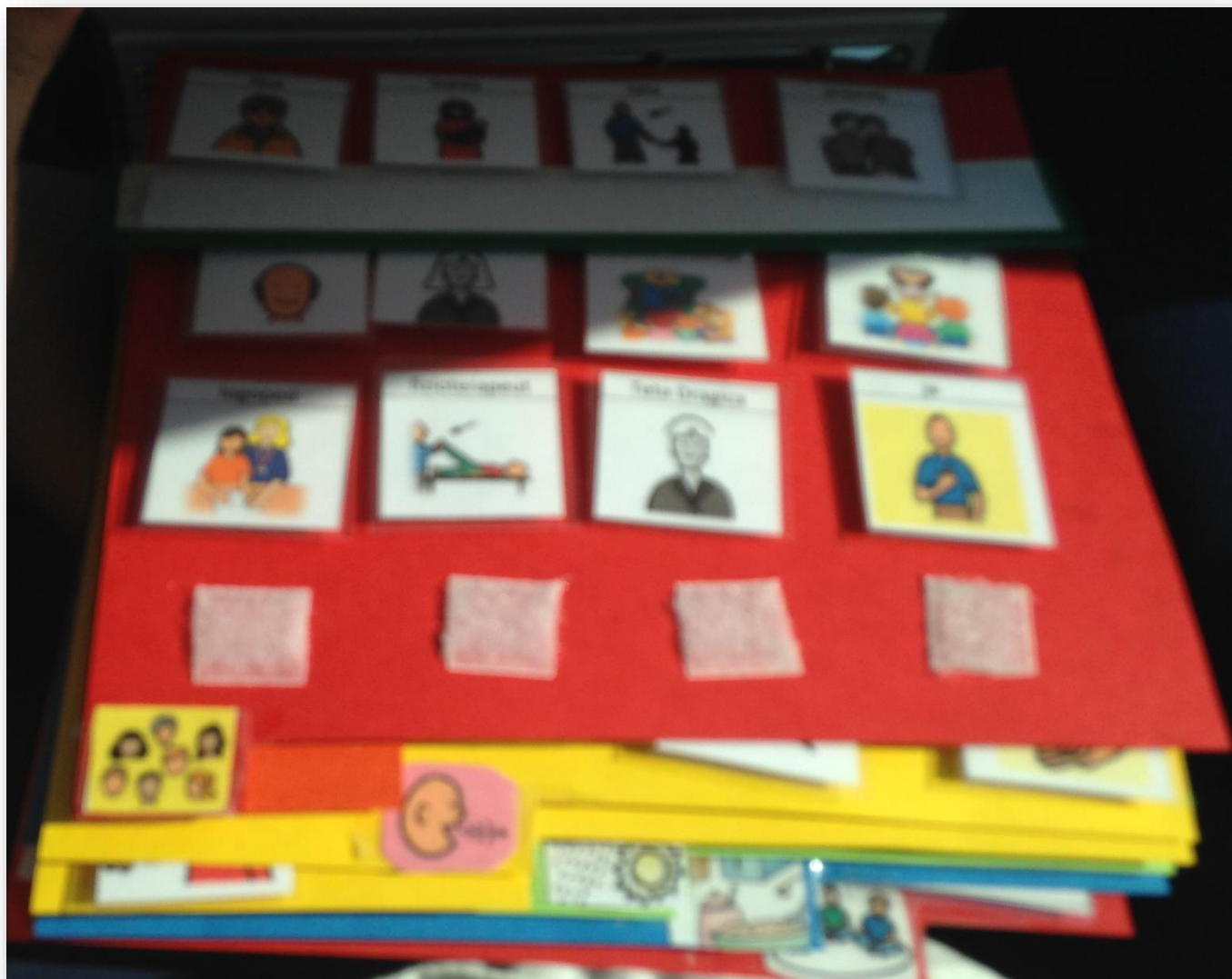
Datum: _____

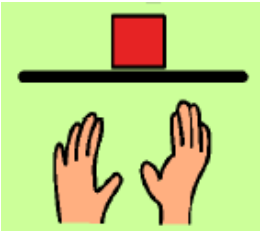
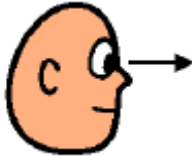
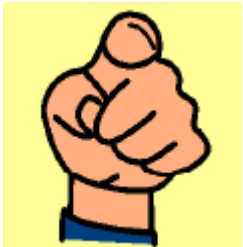
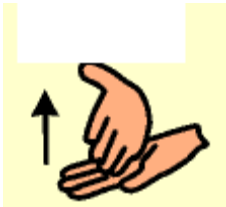
Tjedan: _____

Razdoblje promatranja:	Duljina analizirane interakcije	Inicira komunikaciju s vršnjacima (koliko puta, učestalost)	Vršnjak inicira komunikaciju/ interakciju (koliko često i kako)	Odgovara na vršnjakovu komunikaciju (koliko puta)	Inicira komunikacije s odgojiteljem (koliko često i kako)	Igra	
						SAMOSTALNA	POVEZUJUĆA/ SURADNIČKA
Jutarnji krug							
Strukturirane/zadane aktivnosti							
Slobodna igra							
NAPOMENE							

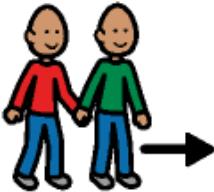
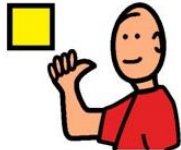
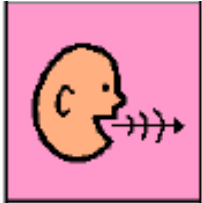
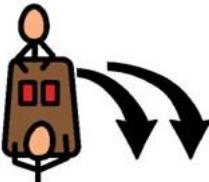
 –U jutarnjem se krugu ne mjeri jer odgojitelj vodi, postavlja pitanja, organizira.

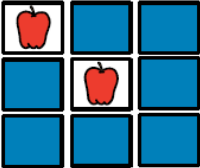
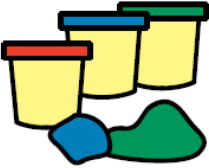
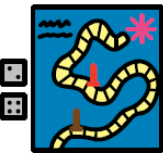
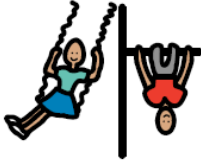
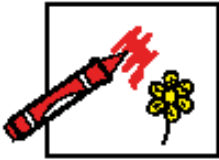
Prilog 2. Primjeri iz komunikacijske knjige

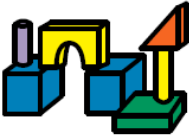
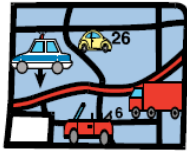
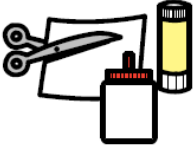
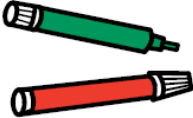
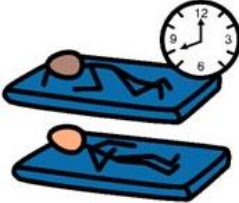
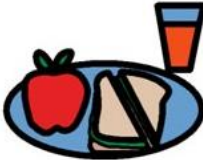


ja	želim	ne želim	vidim	Gdje?	
					
ti	Ne razumijem.	Sviđa mi se.	Ne volim to.	Čekaj.	
					
Tko?	Mogu li ja?	gotovo	Broji sa mnom.	Trebam pomoć.	
					

_____	mama	tata	baka	djed	
					
teacher Diana	teacher Antonija	logoped	teta Dragica	fizioterapeut	
					
prijatelj	osobe				
					

Bok!	Bok!	Kako si?	Hvala.	Molim te.	
					
Dođi sa mnom.	još	oprosti	To je moje.	Nemam nikoga za igru.	
					
Mogu li se ja igrati?	Koju ćemo se igru igrati?	moj red	tvoj red	Udario sam nekog.	
					
Igrajmo se opet.	dobro	vrijeme za igru	Hoćemo li se igrati?	uzeti nekome	
					

memory	ljepilo	pisati	loptati se	igra uloga	
					
čitati	trčati	plastelin	stati u red	graditi	
					
grupa	društvena igra	stol s pijeskom	luljati se	igralište	
					
penjati se	crtati	rezati	užina	kuhati	
					

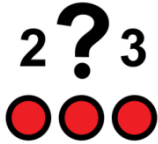
slagalica	vrijeme za igru	kocke	pastele	podloga za aute		
						
vlakići	autići	škare i ljepilo	škare	flomasteri		
						
olovka	niska	bojice	vrijeme odmora	ručak		
						
vježbanje	jutarnji krug					
						

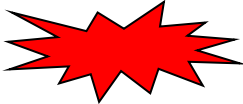
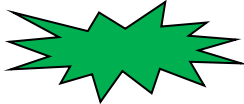
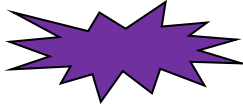
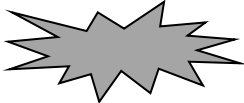
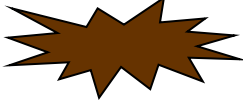
vrijeme	sunčano	kišovito	pada snijeg	vjetrovito	mokar																																											
																																																
vruće	hladno	oblačno	munja/sijeva	grmljavina	maglovito																																											
																																																
nedjelja	godišnja doba	proljeće	zima	ljet	jesen																																											
<table border="1"><tr><td>P</td><td>U</td><td>S</td><td>Č</td><td>P</td><td>S</td><td>N</td></tr></table>	P	U	S	Č	P	S	N																																									
P	U	S	Č	P	S	N																																										
ponedjeljak	utorak	srijeda	četvrtak	petak	subota																																											
<table border="1"><tr><td>P</td><td>U</td><td>S</td><td>Č</td><td>P</td><td>S</td><td>N</td></tr></table>	P	U	S	Č	P	S	N	<table border="1"><tr><td>P</td><td>U</td><td>S</td><td>Č</td><td>P</td><td>S</td><td>N</td></tr></table>	P	U	S	Č	P	S	N	<table border="1"><tr><td>P</td><td>U</td><td>S</td><td>Č</td><td>P</td><td>S</td><td>N</td></tr></table>	P	U	S	Č	P	S	N	<table border="1"><tr><td>P</td><td>U</td><td>S</td><td>Č</td><td>P</td><td>S</td><td>N</td></tr></table>	P	U	S	Č	P	S	N	<table border="1"><tr><td>P</td><td>U</td><td>S</td><td>Č</td><td>P</td><td>S</td><td>N</td></tr></table>	P	U	S	Č	P	S	N	<table border="1"><tr><td>P</td><td>U</td><td>S</td><td>Č</td><td>P</td><td>S</td><td>N</td></tr></table>	P	U	S	Č	P	S	N	
P	U	S	Č	P	S	N																																										
P	U	S	Č	P	S	N																																										
P	U	S	Č	P	S	N																																										
P	U	S	Č	P	S	N																																										
P	U	S	Č	P	S	N																																										
P	U	S	Č	P	S	N																																										

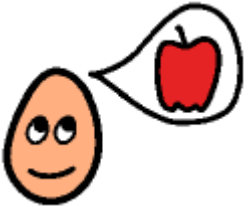
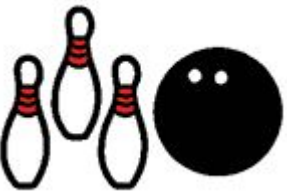
A	B	C	Č	Ć	D	
DŽ	Đ	E	F	G	H	
I	J	K	L	M	N	
NJ	O	P	R	S	Š	
T	U	V	Z	Ž		

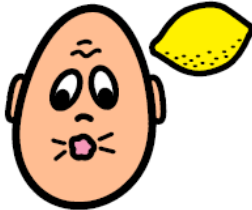
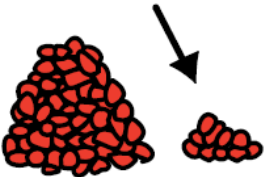
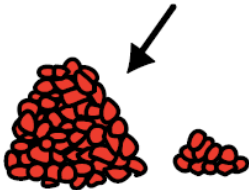
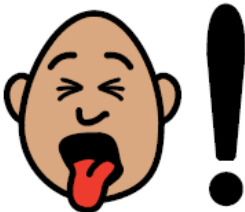
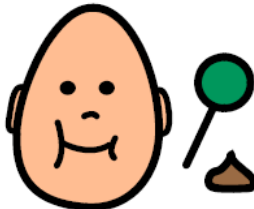
a	b	c	č	ć	d	Počinje s
dž	đ	e	f	g	h	
i	j	k	l	m	n	
nj	o	p	r	s	š	
t	u	v	z	ž		

1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31	32	33	34	35
36	37	38	39	40	41	42
43	44	45	46	47	48	49

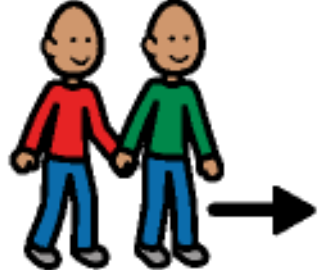
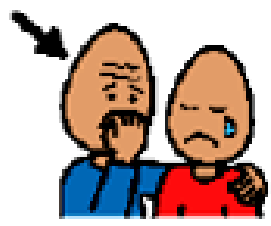
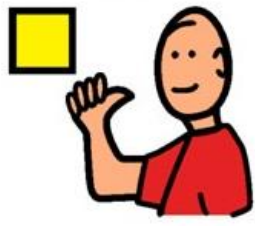
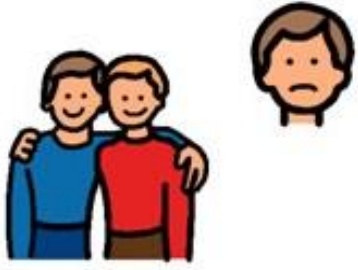
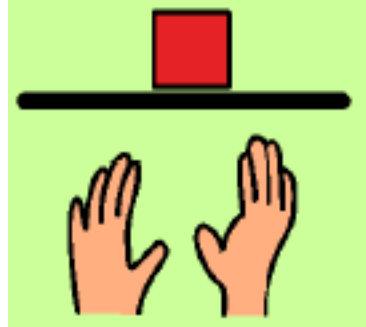
obući se	majica	hlače	kabanica	torba	tenisice	
						
jakna	rukavice	šal	vunena kapa	čizme	gaćice	
						
potkošulja	čarape	japanke	šilterica	Kada?	Što?	
						
Zašto?	Koliko?	Koji?				
						

žuta	crvena	plava	zelena	narančasta	ljubičasta	
						
siva	smeđa	ružičasta	bijela	crna		
						
Koje je boje?						
						

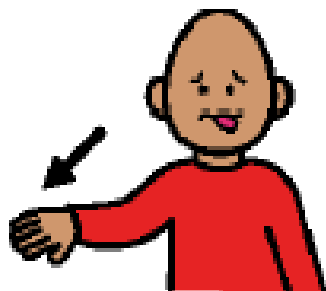
je	su	ima	nema	i	ali
Gladan sam.	Žedan sam.	igralište	igrati nogomet	igrati se loptom	plivati
					
igrati košarku	voziti bicikl	voziti romobil	trampolin	trčati	park
					
kuglati se	šetati				
		da	ne		

dosta	fino	hladno	kiselo	ljuto	
					
manje	više	nije fino	slatko	vruće	
					
ispod	ispred	iza	pokraj	između	
					
na	u	izvan	kroz	oko	
					

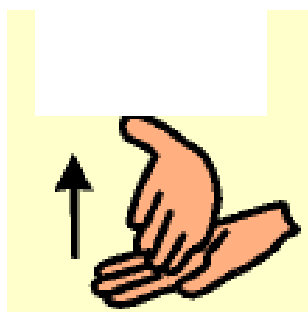
Prilog 3. Primjeri „brzih kartica” za komunikaciju

Bok! 	Dodji sa mnom. 
Oprosti. 	To je moje. 
Mogu li se i ja igrati? 	Koju ćemo se igru igrati? 
Nitko se neće igrati sa mnom. 	Želim. 

Ne želim.



Trebam pomoć.



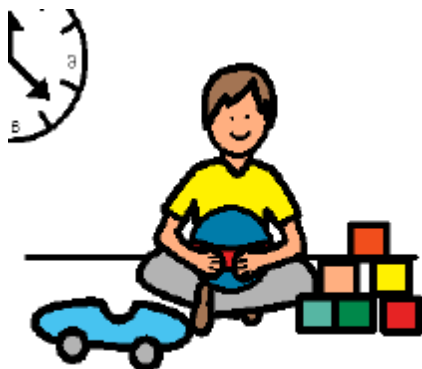
Stop!



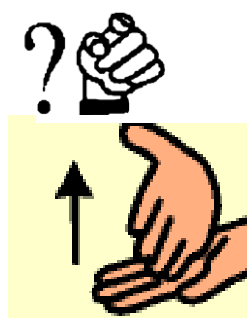
Hoćeš li se igrati sa mnom?



Želim se igrati.



Trebaš li pomoć?



Prilog 4.

KORACI U PROVOĐENJU VRŠNJAČKI POTPOMOGNUTE INTERVENCIJE (prema Sperry i sur., 2010)

1. korak –odabir vršnjaka:

1. odabir vršnjaka (4 do 5).

2. korak –treniranje i podrška vršnjacima:

1. odabir prostora
2. izrada materijala za trening
3. poduka vršnjaka o prepoznavanju i toleranciji individualnih razlika, uključujući sličnosti i razlike kod djece s teškoćama i djece vršnjaka tipičnoga razvoja
4. predstavljanje pojedinačnih vještina ili strategija (npr. organiziranje igre, dijeljenje, pružanje podrške)
5. nakon opisivanja pojedine vještine, demonstracija u igranju uloga s vršnjakom
6. potaknuti ostale vršnjake na gledanje i prepoznavanje primjene vještina u demonstraciji
7. ohrabriti vršnjake na primjenu ciljanih vještina u međusobnom igranju uloga
8. primijeniti suptilnu podršku tijekom igranja uloga
9. nakon završetka pružiti eksplicitniju povratnu informaciju.

3. korak –implementacija strukturirane aktivnosti:

1. odabir jednog do dva vršnjaka i jednog do dva ciljane djeteta
2. održavanje u specifičnom dijelu sobe
3. uvođenje aktivnosti
4. pružiti potporu ili prijedlog vršnjacima za primjenu naučenih vještina.

4. korak –implementacija tijekom dana u sobi dnevnog boravka / boravka na zraku:

1. osigurati prilike za interakciju između vršnjaka i ciljane djece
2. barem 15 minuta intervencije dnevno
3. planirati intervenciju otprilike u isto vrijeme
4. upotrebljavati materijale koji potiču socijalnu interakciju
5. jedna osoba uvijek je zadužena za provođenje vršnjački potpomognutih aktivnosti i promatranje
6. uključiti se i potaknuti vršnjake i ciljanu djecu ako nema interakcije
7. potaknuti djecu, ako je potrebno, pružajući eksplicitne instrukcije, suptilnije verbalne instrukcije, slike ili gestu
8. inicijalno pružiti najmanje intruzivnu podršku; ako dijete ne odgovori nakon 10 sekundi, ponoviti podršku ili je pojačati
9. s vremenom smanjivati podršku odrasle osobe kad vršnjaci i ciljana djeca počnu spontano ulaziti u interakciju.

Prilog 5.

SMJERNICE ZA USPJEŠNU KOMUNIKACIJU (prema Sussman, 1999)

Uspješni konverzacijski partneri:

- kažu nešto i potom čekaju da druga osoba preuzme riječ
- slušaju što drugi ima za reći i pokazuju interes za to
- komentiraju to što je druga osoba rekla ili postavljaju pitanje
- trude se razumjeti što druga osoba misli i osjeća.

Što ne rade uspješni konverzacijski partneri:

- ne postavljaju pitanje za pitanjem
- nisu ti koji samo pričaju ili samo slušaju
- ne inzistiraju na samo jednoj temi.

SMJERNICE ZA KONVERZACIJU:

Iniciranje komunikacije

- **Verbalno:**
 - pozdraviti
 - upotrebljavati imena
 - postavljati pitanja na koje se može lako odgovoriti
 - komentirati:
 - davati komplimente
 - komentirati što se događa
 - podijeliti informacije...i čekati odgovor.
- **Neverbalno:**
 - stati pokraj osobe
 - pogledati u lice sugovornika
 - nasmiješiti se osobi
 - potapšati po ramenu
 - ...i čekati odgovor.

Nastavljanje/produžavanje konverzacije

- **Verbalno:**
 - odgovoriti na pitanje
 - komentirati
 - postaviti pitanje o tome što je osoba rekla
 - pitati za pojašnjenje (npr. Kako si mislio? Ne razumijem.)
 - upotrebljavati uzvike kao što su aha, aaaa, da, da, OK i sl.
 - ...i čekati odgovor.

- **Neverbalno:**
 - stajati pokraj osobe
 - gledati u lice dok slušamo
 - kimati glavom dok slušamo
...i čekati odgovor.

Završavanje konverzacije

- **Verbalno**
 - reći da moraš ići
 - reći nešto lijepo (npr. Bilo mi je zabavno.)
 - pozdraviti i upotrijebiti ime (Bok, ____!)
...i čekati odgovor.