Poticanje socijalne interakcije djece s intelektualnim teškoćama i poremećajem iz autističnog spektra

Mihoković, Lidija

Master's thesis / Diplomski rad

2016

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:158:897468

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-28**



Repository / Repozitorij:

Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository







Sveučilište u Zagrebu

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Poticanje socijalnih interakcija djece s intelektualnim teškoćama i poremećajima iz autističnog spektra

Lidija Mihoković

Zagreb, rujan 2016.

Sveučilište u Zagrebu

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Poticanje socijalnih interakcija djece s intelektualnim teškoćama i poremećajima iz autističnog spektra

Studentica: Lidija Mihoković Mentorica: prof.dr.sc. Anamarija Žic Ralić

Zagreb, rujan 2016.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad „Poticanje socijalnih interakcija djece s intelektualnim teškoćama i poremećajima iz autističnog spektra“ i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime: Lidija Mihoković

Mjesto i datum: Zagreb, rujan 2016

Zahvale

Prvo se želim zahvaliti svojim roditeljima, koji su svojim žrtvama omogućili moje studiranje.

Veliko hvala i mojoj mentorici, profesorici Žic Ralić, na divnoj suradnji tijekom cijelog mog studiranja i što je ideju za ovaj diplomski prepoznala kao nešto vrijedno.

Hvala od srca gospođi Grozdani, na beskrajnoj vjeri i zalaganju za moj rad. Hvala za svaki trud i svu pozitivnost.

Hvala gospođi Almi na svim savjetima i prijedlozima koji su obogatili moj rad.

Hvala profesorici Lisak, na strpljivoj pomoći s , nama toliko strašnim, obradama podataka.

Hvala Jeleni, za zabavni brainstorming nad SPSS-om.

Svoju zahvalnost upućujem i Loreni. Prijateljica, cimerica, kuma. Uvijek uz mene, uvijek ohrabrenje. I smijeh do suza.

Jedno veliko hvala Ivoni, Marijani, Mateji, Silviji, Teni i Petri. Pravi prijatelj dar je od Boga i zato ne poznajem bogatiju osobu od sebe.

Na kraju, hvala Igoru, jer moj veliki korak u život , zbog tebe počinje bez ikakvog straha.

Poticanje socijalnih interakcija djece s intelektualnim teškoćama i poremećajima iz autističnog spektra

Studentica: Lidija Mihoković

Mentorica: prof. dr.sc. Anamarija Žic Ralić

Program/modul: Edukacijska rehabilitacija/ Inkluzivna edukacija i rehabilitacija

SAŽETAK

Deficiti socijalnog funkcioniranja djece s teškoćama stavljaju ih u nepovoljan socijalan položaj u odnosu na njihove vršnjake sa i bez teškoća. Cilj ovog istraživanja bio je unaprijediti socijalnu interakciju djece s IT i PAS u vršnjačkom okruženju u područjima komunikacije, svijesti o sebi i drugima, sklonosti nasilnom ponašanju i rješavanju socijalnih problema, primjenom programa radionica. Sudionici istraživanja su učenici (N=20), oba spola, dob ispitanika je od 12 do 21 godine, a školuju po posebnom programu. Radionice su se održavale jednom tjedno tijekom cijele školske godine, odnosno 9 mjeseci. Vještine socijalne interakcije procjenjivale su se, prije i nakon provođenja Programa, Skalom vršnjačke interakcije izrađenom za potrebe ovog istraživanja. Zbog provjere učinkovitosti Programa, na Skali je procijenjena i kontrolna skupina koja nije sudjelovala u radionicama. Zbog boljeg uvida u rezultate provedeni su intervjui sa edukacijskim rehabilitatoricama uključenima u program.

U kvantitativnom dijelu istraživanja nakon provedenog programa dobiveni su statistički značajno bolji rezultati u području svijesti o sebi i drugima i području rješavanja socijalnih problema. Da je tome pridonio upravo program poticanja socijalnih interakcija potvrđuje činjenica da statistička obrada rezultata kontrolne grupe nije pokazivala značajne razlike u inicijalnoj i finalnoj procjeni. Eksperimentalna skupina djece s IT i PAS povećala je učestalost poželjnih i učinkovitih socijalnih interakcija, a ona nepoželjna i neučinkovita su se smanjila. Ovakvi rezultati ukazuju na posljedično povećanje razine kompetentnosti kod učenika kroz poboljšanje njihovih vještina interkacije. Kvalitativni dio istraživanja također govori o napretku u emocionalnim, bihevioralnim i kognitivnim komponetama koje čine vršnjačku socijalnu kompetenciju. Kvalitativno je napredak uočen u svim područjima Programa, a sam Program sa svojim obilježjima postao preporuka za daljnji rad u poticanju socijalnih interkacija. Sveukupno se Program radionica pokazao kao uspješan netradicionalni pristup poticanja socijalnih interakcija kod djece s teškoćama.

Ključne riječi: socijalna interakcija, vršnjačka socijalna kompetencija, program radionica

Social interaction training for children with intellectual disability and autistic spectrum disorder

Student: Lidija Mihoković

Mentor: prof.dr.sc. Anamarija Žic Ralić

Programe/modul: Educational Rehabilitation / Department of Inclusive Education and Rehabilitation

ABSTRACT

Social interaction deficit in children with disability are putting them in a bad position considering their peers with and without disability. The aim of this reasearch was to enhance social interaction of children with intellectual disability and autistic spetrum disorder, through a workshop programe. This occured in a surrounding with peers in areas such as communication, self-awareness, tendency to violent behaviour and social problem solving. Participants of the reasearch were students (N=20) of special program school, both gender, aged from 12 to 21 years. Students had one workshop a week during the whole school year, precisely nine months. Social interaction skills were evaluated before and after the programe, using Peer-interaction scale, made for the purposes of this reasearch. To see if the program was efficient, a control group, that didin't papticipated in the workshops, was also evaluated. To gain even more perspective, interviews with educational rehabilitators in the program were conducted.

In a quantitative analysis after the program was conducted there have been significantly better results for experimental group in the area of self-awareness, awareness of others and social problem solving. We can conclude that this happend due to the programe because control group evaluations initialy and finaly didn't show any significant improvement in the results. Experimental group of children with ID and ASD increased the frequency of efficient and acceptable social interactions, and decreased all that are not. This results consequently indicate an increased level of competence throuh their enhancement od interaction skills. Qualitative analysis indicates progress in emotional, bihevioural and cognitive components of peer-related social competence. This analysis also showed progress in all program areas and made the program and it's charachteristics a recommendation in this fiel of work. Workshop program turn out to be a very succesful untradicional tool for promotion of social interaction in children with disability.

Key words: social interaction, peer-related social competence, workshop program

SADRŽAJ

SAŽETAK ... 1
ABSTRACT ... 2
1 UVOD ... 5
1.1 Vršnjačka socijalna interakcija u kontekstu cjelokupnog socijalnog funkcioniranja ... 6
1.1.1 Što je socijalna interakcija? ... 6
1.1.2 Vršnjačka socijalna kompetencija ... 7
1.1.3 Procesiranje socijalnih informacija u razumijevanju vršnjačke socijalne kompetencije ... 12
1.2 Obilježja vršnjačke socijalne interakcije kod djece s teškoćama u razvoju (IT i PAS) ... 14
1.2.1 Definicije intelektualnih teškoća i poremećaja iz autističnog spektra ... 14
1.2.2 Socijalni razvoj djece s IT i PAS ... 15
1.2.3 Posebnosti socijalnog funkcioniranja s vršnjacima djece s IT i PAS ... 18
1.2.4 Specifičnosti djece s IT i PAS-om u odnosu na procesiranje socijalnih informacija ... 22
1.2.5 Procesiranje socijalnih informacija kod djece s intelektualnim teškoćama ... 22
1.2.6 Poremećaji iz autističnog spektra i PSI ... 27
1.3 Prednosti i nedostaci današnjih programa poticanja vršnjačke socijalne kompetencije ... 28
1.3.1 Intervencije usmjerene na socijalnu interakciju ... 28
1.3.2 Intervencije usmjerene na igru ... 29
1.3.3 Intervencije usmjerene na rješavanje problema ... 30
1.3.4 Strategije koje se koriste u treninzima socijalnih vještina ... 30
2 PROBLEM ISTRAŽIVANJA ... 32
3 CILJ ISTRAŽIVANJA ... 34
3.1 ISTRAŽIVAČKA PITANJA ... 34
3.2 HIPOTEZA ISTRAŽIVANJA ... 34
4 METODE ISTRAŽIVANJA ... 36
4.1 Uzorak ... 36
4.2 Mjerni instrument ... 37
4.3 Opis intervencije – Program poticanja vršnjačke interakcije ... 38
4.4 METODE ISTRAŽIVANJA ... 41
4.4.1 Kvantitativne metode istraživanja ... 41
4.4.2 Kvalitativne metode istraživanja ... 42
4.5 NAČIN PRIKUPLJANJA PODATAKA ... 43
5 Rezultati istraživanja ... 45
5.1 Kvantitativna obrada podataka ... 45
5.1.1 Razlike u inicijalnom i finalnom mjerenju u eksperimentalnoj skupini ... 45
5.1.2 Razlike u inicijalnom i finalnom mjerenju u kontrolnoj skupini ... 46

5.1.3 Značajnost razlike inicijalnog i finalnog mjerenja na svakom području instrumenta procjene za eksperimentalnu skupinu 48
5.1.4 Značajnost razlike inicijalnog i finalnog mjerenja na svakom području instrumenta procjene za kontrolnu skupinu 50
5.2 KVALITATIVNA ANALIZA PODATAKA 51
5.3 INTERPRETACIJA NALAZA ISTRAŽIVANJA 53
6 RASPRAVA 63
7 ZAKLJUČAK 70
8 LITERATURA 73
9 PRILOZI 78
9.1 Prilog : Kvalitativna analiza odgovora na drugo istraživačko pitanje stručnjaka edukacijskog rehabilitatora 78
9.2 Prilog : Kvalitativna analiza odgovora na treće istraživačko pitanje stručnjaka edukacijskog rehabilitatora 80
9.3 Skala vršnjačke interakcije 83

1 UVOD

Određen kao socijalno biće, čovjek većinu svog života provodi u interakciji sa svojom okolinom (Vasta, Haith i Miller, 2004). Proces interakcije započinje već rođenjem i uključuje načine na koje se ponašamo i reagiramo na ljude i situacije. Upravo su kvalitetni i primjereni odnosi s drugima temelj našeg razvoja i iskustva važnih za stjecanje socijalnih vještina. Upotreba tih vještina u socijalnoj interakciji, na adekvatan način, izgrađuje našu socijalnu kompetenciju odnosno naše cjelokupno socijalno funkcioniranje (Nestler i Goldberg, 2011). Jedna važna dimenzija takvog funkcioniranja je i vršnjačka socijalna kompetencija.

Mnogi autori primijetili su da je upravo vršnjačka interakcija ključna za razvoj socijalne kompetencije vezane uz vršnjake, a zatim i kompetentnosti u cjelini (Hartup i Moore, 1990; Kinsey, 2000; Ladd i Profilet, 1996; McClellan i Kinsey, 1999; Parker i Asher, 1987; Rogoff, 1990) . No, također se došlo do zaključka da su ovi procesi osjetljivi na određene čimbenike kao što su to teškoće u razvoju. Takav zaključak potkrepljuju istraživanja koja govore o deficitima u području komunikacije, socijalnih interakcija, procesiranja socijalnih informacija, igre itd. u razvoju djece s teškoćama (Guralnick, 2006, Jackson i sur., 2003, Guralnick, 1999, Larkin i sur., 2013, Vaughn i sur., 2003). No, dosadašnje spoznaje govore i o mogućnosti mijenjanja komponenata vršnjačke socijalne kompetencije pod utjecajem novih iskustava (Greenspan, 1998). U skladu s time u svijetu su se razvili razni programi, strategije i treninzi socijalnih vještina usmjereni na unapređivanje vršnjačke socijalne kompetencije.

Odnosi s vršnjacima i vršnjačka socijalna kompetencija djece s teškoćama ipak ostaju u svjetskim razmjerima slabo istraženo područje, a zatim posebno i u Hrvatskoj. Kako već duže vrijeme naš obrazovni sustav provodi politiku inkluzije, socijalna interakcija i deficiti socijalnog funkcioniranja djece s teškoćama stavljaju ih u nepovoljan socijalan položaj s njihovim vršnjacima sa i bez teškoća (Guralnick, 2006). Stoga postoji velika potreba za istraživanjima i razvojem sustavnih intervencija na ovom području.

Ovo istraživanje zato ima cilj dobiti uvid u vršnjačke odnose i mogućnost njihovog unapređenja kroz primjenu programa radionica s djecom s intelektualnim teškoćama i poremećajima iz autističnog spektra polaznicima osnovne škole po posebnom programu. Do sada s djecom s intelektualnim teškoćama i poremećajima iz autističnog spektra, polaznicima osnovne škole po posebnom programu, nije proveden i evaluiran program radionica s ciljem

razvoja socijalne interakcije u vršnjačkim odnosima. Ovim programom to će se po prvi puta provjeriti.

1.1 Vršnjačka socijalna interakcija u kontekstu cjelokupnog socijalnog funkcioniranja

1.1.1 Što je socijalna interakcija?

Razmatrajući čovjekovo cjelokupno socijalno funkcioniranje možemo uočiti da definirati ga i shvatiti znači analizu tog funkcioniranja do najmanjih dijelova od kojih se ono sastoji. To nas dovodi do socijalnih vještina. Specifičnih ponašanja koja čovjeku omogućuju zadovoljavanje društvenih zahtjeva (Guralnick, 1999).

Vještine se razvijaju pozitivnim pojačanjem socijalno poželjnih oblika ponašanja od strane okoline (Zarbatany i sur., 1990) i većina definicija se slaže kako sadrže i iniciranje i inhibiciju socijalnih odgovora (Merrell i Gimpel, 2002). Kada se socijalne vještine koriste na adekvatan način, u svrhu ostvarivanja socijalnih ciljeva, možemo govoriti o pojmu socijalne kompetencije. No, ako socijalnu kompetenciju shvatimo u širem smislu kao adekvatno socijalno funkcioniranje tada je ne možemo promatrati odvojeno ni od socio-emocionalnog razvoja, jezika, ekspresija itd. Autori Nestler i Goldbeck (2011) iz ovog razloga definiraju socijalnu kompetenciju kao multidimenzionalni konstrukt koji uključuje emocionalne, bihevioralne i kognitivne komponente.

Vezano uz socijalnu interakciju to bi značilo da osoba prvo percipira i analizira socijalnu situaciju, odnosno zna riješiti socijalni problem i shvaća recipročnost socijalnih interakcija (kognitivna komponenta), zatim generira adekvatne odgovore (bihevioralna komponenta) i na kraju tijekom toga zadržava emocionalnu stabilnost (emocionalna komponenta) (Nestler i Goldberg, 2011). Socijalna interakcija definirati se može kao recipročni proces u kojem djeca učinkovito iniciraju i odgovaraju na socijalne podražaje koji dolaze od vršnjaka (Shores, 1987; prema Baumniger, 2003). Zato kada govorimo o socijalnoj interakciji općenito mislimo na socijalne vještine iniciranja i održavanja interakcija poput razgovora ili igre kod djece, suradnju s drugima, samostalnost, vještine sklapanja i održavanja prijateljstva, sposobnost nenasilnog rješavanja sukoba itd. (Sukhodolsky i Buttter, 2007). Razvoj tih vještina interakcije započinje već u najranijem djetinjstvu kroz odnose s drugima. Socijabilnost, odnosno emocionalno uključivanje i razumijevanje u odnosima s drugim ljudima povezani su

s uspješnim socijalnim razvojem uključujući odnose s vršnjacima i odraslim ljudima (Sekušak-Galešev, 2012). Dok s jedne strane imamo dječje odnose s odraslim osobama u kojima su odrasle osobe te koje se najčešće prilagođavaju te iniciraju i održavaju interakciju, s druge strane imamo odnose s vršnjacima koji su često nepredvidljivi u tom smislu. Interakcija s tim vršnjacima služi kao baza za stjecanje iskustvene podloge za razvoj seta vještina koje se nazivaju vršnjačka socijalna kompetencija (peer-related social competence) (Guralnick, 2010).

1.1.2 Vršnjačka socijalna kompetencija

1.1.2.1 Definicija i mjerenje

Proučavanjem dječjeg socijalnog razvoja donesen je zaključak o važnosti vršnjaka i vršnjačkih odnosa u cjelokupnom napretku socijalnog funkcioniranja. Tu važnost potvrđuje i činjenica da su vršnjački odnosi, promatrani kao sredstvo za postizanje sve viših razvojnih miljokaza na područjima kognicije, morala, socijalnog ponašanja i mnogih drugih, središte teorijskih pristupa cijenjenih psihologa poput Piageta, Kholberga i Vigotskog. Dobrobiti socijalizacije s vršnjacima tada, između ostalog, podrazumijevaju potkrepljenje ili kaznu za dječje ponašanje, čime povećavaju ili smanjuju vjerojatnost njegove pojave, služe kao model za ponašanje te utječu i na razvoj samoefikasnosti odnosno uvida u postupke koje smo sposobni izvesti.

Razvojno, najviše se mijenja količina vremena koju provodimo s vršnjacima. Odrastanjem se ta količina postupno povećava. U dojenačkoj dobi, pojavljuje se rijetko i jednostavno zanimanje za vršnjake i stječu prva iskustva koja određuju smjer naših daljnjih interakcija. Slijedi predškolsko razdoblje gdje naše glavno sredstvo razvoja postaje igra. Razvojem do kasnog djetinjstva i adolescencije grupa vršnjaka imat će funkciju „druge obitelji“, a naša prihvaćenost i socijalni status utjecati na kvalitetu života. Svaki taj period sa specifičnim iskustvima, mjerom u kojoj smo bili poticani i vještinama koje smo stekli oblikuje naše daljnje socijalno funkcioniranje (Vasta i sur., 1998).

Guralnick (2010) opisuje vršnjačku kompetenciju kao sposobnost iskorištavanja prikladnih i učinkovitih strategija za ostvarivanje interpersonalnih ciljeva vezanih uz vršnjake. Razvojne promjene u odnosu s vršnjacima veoma su dinamične prirode i obilježene brzim promjenama

u karakteristikama odnosa i u djetetovim interpersonalnim ciljevima (Guralnick, 2010). Tri najvažnija interpersonalna cilja koja se spominju u svoj literaturi podrazumijevaju (1) ulazak u grupu vršnjaka, (2) rješavanje sukoba i (3) održavanje igre. Prikladno i učinkovito korištenje socijalnih strategija u ova tri cilja povezuje se s visokom razinom vršnjačke kompetencije (Guralnick, 2010) . Kako ostvarivanje odnosa s vršnjacima ne predstavlja dobrobit samo po sebi već i podlogu za razvoj drugih domena poput komunikacije ili kognicije, visoka razina vršnjačke kompetencije biti će povezana s ishodima poput nezavisnosti, samoodređenja, ostvarivanja prijateljstva i prihvaćenosti što u konačnici utječe na kvalitetu života (Guralnick, 1999).

Vršnjačka socijalna kompetencija manifestira se na različite načine tako da mjerenje tih različitih aspekata dolazi iz različitih izvora. Najčešće su to izvještaji roditelja i učitelja o karakterističnim načinima na koje dijete sudjeluje u odnosu s vršnjakom ili o stupnju uspješnosti u postizanju socijalnih ciljeva. Uvid samog djeteta o svom i tuđem statusu kod vršnjaka također je izvor dodatnih informacija. Manje direktne mjere vršnjačke interakcije uključuju i procjenu kvalitete socijalnih mreža i prijateljstva koja ostvaruju i razne opservacijske tehnike provedene u prirodnom ili stvorenom okruženju (Guralnick, 2010).

Kako bi se postiglo bolje razumijevanje cijelog koncepta vršnjačke socijalne kompetencije i olakšalo njezino mjerenje kroz određeno vrijeme pojavili su se razni modeli s upravo tim ciljem.

1.1.2.2 Suvremeni modeli vršnjačke socijalne kompetencije

Intenzivnija istraživanja područja vršnjačke socijalne kompetencije krenula su u osamdesetim i devedesetim godinama prošlog stoljeća (Guralnick, 2010). Mnogi istraživači u nastojanju da prikažu model ove kompetencije, iako polazeći iz različitih teorijskih i razvojnih koncepata, dijelili su napor usmjeren na identifikaciju pozadinskih procesa koji upravljaju vršnjačkom kompetencijom. Razvoj takvog modela značio je onda, a znači i sada, bolje razumjeti socijalni razvoj i pružiti okvir za izradu i provedbu intervencijskih programa kada postoji potreba.

Zaključak skoro svih istraživanja u ovom području proizašao je iz konteksta u kojem se događaju vršnjačke interakcije (Guralnick, 2010). U takvoj interakciji interpersonalni ciljevi, kako smo već prije objasnili, imaju oblik socijalnog zadatka poput ulaska u grupu vršnjaka ili rješavanja sukoba. Unutar tih socijalnih zadataka stvaraju se i socijalne strategije rješavanja

tih zadataka. Iz ove spoznaje nastao je model prema kojem su te strategije upravljane od strane seta socijalno- kognitivnih procesa. Još 1986. godine autori Crick i Dodge stavili su vršnjačku interakciju u kontekst modela procesiranja socijalnih informacija koji kod procjene socijalne situacije pretpostavlja prvo enkodiranje socijalnih znakova zatim njihovu interpretaciju. Slijedi postavljanje ciljeva, preispitivanje dostupnih i izvedivih odgovora, odluka o odgovoru i na kraju ponašanje kojim se provodi odluka (King i sur., 2009). Kako bi osoba mogla neometano izvoditi svaki od ovih koraka vidimo da ne bi smjela imati teškoće u području osjeta, percepcije, pažnje i njezine selektivnosti, atribucije, pamćenja, inhibicije podražaja, samoregulacije itd.

Nadogradnja ovog modela značila je socio-kognitivne procese nadopuniti s procesima emocionalne regulacije, a još kasnije u njega integrirati procese višeg reda poput izvršnih funkcija (Guralnick, 1999).

Suvremenija verzija modela vršnjačke kompetencije, koju je predstavio Guralnick, predlagala je tri velike kategorije psiholoških procesa zaslužnih za stvaranje i odabir socijalnih strategija u kontekstu socijalnog zadatka. Prvo su to socio-kognitivni procesi zaslužni za točno enkodiranje i interpretaciju socijalne situacije, a zatim i odabira prosocijalnih ponašanja. Druge procese on naziva temeljnim procesima (foundation processes) i oni se odnose na emocionalnu regulaciju i zajedničko razumijevanje. Emocionalna regulacija sastoji se od sposobnosti djeteta da spriječi interferenciju emocionalne reakcije poput bijesa s prikladnim funkcioniranjem drugih procesa. Zajedničko razumijevanje se odnosi primarno na skup kolektivnih socijalnih uloga, pravila i očekivanja koja uređuju ponašanje u vršnjačkoj interakciji. Treći procesi su procesi višeg reda. Oni sadrže mnoge komponente onog što općenito smatramo izvršnim funkcijama. Izvršne funkcije su bazični mehanizam koji omogućava osobi da fleksibilno prebacuje pozornost, inhibira prejake odgovore na podražaje, stvara ponašanje usmjereno prema cilju i rješava probleme na planski način- razvijanjem strategije (Fray Škrinjar i Bujas Petković, 2010).

Zato što su temeljni procesi i socio-kognitivni procesi smješteni unutar procesa višeg reda, disfunkcija u njihovom radu rezultirat će i manje kompetentnim strategijama (Guralnick, 1999). Zato važno obilježje svih modela predstavlja njihova integrativna funkcija i koordinacija. Socijalno kompetentno ponašanje za određeni socijalni zadatak biti će rezultat sinkronizirane i harmonične integracije svih procesa i njihovih komponenti (Guralnick, 2010).

Isto tako, poremećaj u radu samo jedne komponente značit će, u slučaju djeteta, manje uspješna iskustva s vršnjacima (Guralnick, 2010).

Najsuvremenija verzija modela naglasak stavlja upravo na integraciju svih ovih procesa, ali i na utjecaj koji razni obiteljski čimbenici i utjecaji karakteristika djeteta imaju na vršnjačku socijalnu kompetenciju (Guralnick, 2010).

1.1.2.3 Utjecaj obiteljskih čimbenika na vršnjačku socijalnu kompetenciju

Promatranjem suvremenog obiteljskog života došlo se do četiri velika područja koja utječu na vršnjačku socijalnu kompetenciju (Guralnick, 1999). To su (1) briga roditelja za vršnjačke socijalne mreže njihovog djeteta, (2) roditeljski stavovi, uvjerenja i znanje o razini kompetentnosti njihovog djeteta, o važnosti vršnjačke interakcije i strategijama njihovog poboljšanja, zatim (3) kvaliteta interakcije roditelj-dijete i na kraju (4) obiteljski rizični faktori (Guralnick, 1999).

Vršnjačke socijalne mreže važne su od predškolskog razdoblja kada su djeca sve više u interakciji sa svojim vršnjacima. Ta interakcija pruža im kontekst za razvoj socijalnih vještina i prilike za stvaranje prijateljstava. Roditelji pridaju važnost djetetovim odnosima s vršnjacima kroz razgovor o njima (Mize i sur., 1995). Također, roditelji su ti koji imaju aktivnu ulogu u organiziranju, nadgledanju i facilitiranju iskustava s vršnjacima i veća roditeljska aktivnost u ovom pogledu povezana je s većim socijalnim mrežama njihove djece (Ladd i sur., 1992).

Stavovi, uvjerenja i znanje roditelja važni su s obzirom na to da organizacija, nadgledanje i facilitiranje odnosa s vršnjacima imaju kognitivnu bazu (Mize, 1995). Ako roditelji vjeruju da su odnosi s vršnjacima važni za djetetov razvoj oni će biti motivirani baviti se proširivanjem njegove socijalne mreže. Također, ako uoče da djetetove strategije ostvarivanja socijalnih ciljeva nisu kompetentne, znanje o tome da postoji mogućnost učinkovite intervencije biti će dodatna motivacija da facilitiraju igru ili drugu vrstu interakcije s vršnjacima (Guralnick, 1999).

Interakcija roditelj-dijete može uvelike utjecati na interakciju koju će dijete imati s vršnjacima. Istraživanja su pokazala da pozitivni afektivni stilovi interakcije u kojima roditelji dosljedno i prikladno odgovaraju na djetetove afektivne ekspresije i koji svoju djecu potiču na

prikladne emocionalne reakcije utječu pozitivno na dječju vršnjačku kompetenciju (Mize i Pettit, 1997 prema Guralnick, 1999). Također, čini se da se mnogo pravila razgovora poput izmjena sugovornika, prepoznavanje i odgovaranje na socijalne znakove, strategije komunikacije i pregovaranja razvijaju kroz interakciju roditelj-dijete, a zatim prenose na interakciju s vršnjacima. Isto tako, sposobnost djeteta da enkodira emocionalne znakove, a važan je aspekt vršnjačke kompetencije, uči se često kroz igru s roditeljima (Guralnick, 1999; Parke i sur., 1992). To nas navodi i na zaključak da iskustvo negativne interakcije s roditeljem može negativno utjecati na interakciju s vršnjacima. Socijalno-kognitivni procesi sami po sebi mogu biti pogođeni neprikladnim stilovima roditeljstva. Primjer za to su istraživanja koja roditeljski stil koji je previše kontrolirajući povezuju s nižom razinom vršnjačke socijalne kompetencije (Kochanska, 1992 prema Guralnick, 1999).

Posljednja velika kategorija su *rizični obiteljski čimbenici* poput kvalitete bračnih odnosa, socijalne podrške, financijskih resursa, djetetova karaktera i drugih čimbenika koji mogu predstavljati izvor stresa povezani su kroz istraživanja s utjecajem na kognitivni razvoj djeteta. Povezanost je tako pronađena između poteškoća u djetetovoj emocionalnoj regulaciji i čestim bračnim svađama (Katz i Gottman, 1993 prema Guralnick, 1999).

Promatrajući četiri velike kategorije koje su izdvojili autori u odnosu na utjecaj obiteljskih čimbenika na vršnjačku socijalnu kompetenciju možemo zaključiti da su kategorije međusobno povezane i da mogu imati direktan ili indirektan utjecaj na vršnjačku socijalnu kompetenciju. Uz njih, mnoga istraživanja navode i karakteristike samog djeteta kao čimbenik koji utječe na vršnjačku socijalnu kompetenciju što se opisuje u sljedećem poglavlju.

1.1.2.4 Utjecaj karakteristika djeteta na vršnjačku socijalnu kompetenciju

S obzirom na predstavljene modele na vršnjačku socijalnu kompetenciju utječu i kognitivni, komunikacijski i bihevioralni problemi koji se mogu pojaviti kod neke djece. Tako će većina djece s razvojnim teškoćama imati probleme u pažnji, procesima višeg reda, radnoj memoriji, procesiranju socijalnih informacija što će posljedično loše utjecati na njihovu vršnjačku kompetenciju (Žic Ralić, 2014). Takvim teškoćama kod sve djece pridonijet će i problemi u ekspresiji i recepciji jezika kao i bihevioralni problemi. Na to ukazuju brojna istraživanja koja su uključivala djecu sa i bez teškoća (Guralnick, 1999, De Bildt i sur., 2005, Mackay i sur., 2007, Van Nieuwenhuijzen i sur., 2004). No, kada znamo koji svi faktori mogu utjecati na

slabiju vršnjačku kompetenciju, tada znamo i kojim putem krenuti u intervencijama koje probleme mogu prevenirati ili ublažiti.

1.1.3 Procesiranje socijalnih informacija u razumijevanju vršnjačke socijalne kompetencije

U kontekstu razvoja modela vršnjačke socijalne kompetencije spomenuli smo procesiranje socijalnih informacija kao važan socijalno-kognitivni proces zaslužan za uspješno socijalno funkcioniranje s vršnjacima. Istraživanja su pokazala da procesiranje socijalnih informacija ovisi o razvoju naše socijalne kognicije koja nam omogućava razumijevanje socijalnih situacija i rješavanje socio-emocionalnih problema. Prema teoriji procesiranja socijalnih informacija socijalna kognicija vodi do opažljivih ponašanja prema kojima nas drugi procjenjuju (King i sur., 2009). Sama teorija usmjerava nas na druge u našoj okolini, na one s kojima smo u interakciji kao važan izvor informacija o nama samima. Ovisno o razini kognitivne zrelosti, djeca diskriminiraju različite facijalne ekspresije emocija, gesta. Sve bolje razumiju i mogu predvidjeti emocije ovisno o situaciji kao i ponašanja ovisno o tim emocijama. Postepeno, sve su bolji u razmišljanju o socijalnim problemima i njihovom rješavanju. U socijalnoj interakciji, djeca izražavaju svoje emocije i ponašanje i reguliraju ga prema svojim ciljevima, kontekstu ili osobi s kojom su u interakciji. Na kraju, to dovodi do sve učinkovitijeg socijalnog funkcioniranja u odnosima (Baurain i Nader-Grosbois, 2013).

Iako je određena količina pažnje posvećena istraživanju utjecaja kognitivnih komponenti unutar socijalnog ponašanja s ciljem razvoja intervencija, malo pažnje posvećeno je istraživanju toga kako ti faktori mogu pridonijeti specifičnim problemima kod djece ili boljem uvidu u njihova mentalna stanja i procese koji se odvijaju tijekom socijalne interakcije (Larkin i sur., 2013).

Konceptualni okvir procesiranja socijalnih informacija najčešće se koristi kada se pokušavaju objasniti socijalna ponašanja poput agresije ili socijalnih strategija koje se događaju unutar socijalne interakcije (Crick i Dodge, 1994). Naglasili smo prije kako je model procesiranja socijalnih informacija posebno primjenjivan u vezi s juvenilnom agresijom i socijalnom kompetencijom (Hersh, 2012). Kako smo vršnjačku socijalnu kompetenciju prije opisali kao korištenje prikladnih strategija za ostvarivanje interpersonalnih ciljeva u interakciji s vršnjacima, tada nam model procesiranja socijalnih informacija služi za bolji uvid u vršnjačku kompetenciju. Općenito, model podrazumijeva šest faza procesiranja koje su pod utjecajem naših iskustava i predispozicija koje pojedinac donosi u socijalnu interakciju (Larkin i sur.,

2013). Šest faza podrazumijevaju raspon od trenutka kada se suočimo sa socijalnom situacijom sve do toga da na tu situaciju reagiramo. U prvom koraku događa se enkodiranje i interpretacija dostupnih socijalnih informacija (pojedinac traži odgovor na pitanja što se dogodilo i zašto). Zatim treba doći do razjašnjavanja ciljeva (što želim da se sada dogodi), stvaranja različitih odgovora i odabira onog najprikladnijeg situaciji. Smatra se da individualne razlike u različitim koracima procesiranja socijalnih informacija odražavaju i razlike u odgovorima na socijalnu situaciju (van Nieuwenhuijzen i sur., 2006). Smatra se i da su koraci u ovom modelu određeni strogim redoslijedom, gdje svaki korak određuje sljedeći kao i da se mogu kroz vrijeme mijenjati ovisno o našim iskustvima (van Nieuwenhuijzen i sur., 2006). Ta pretpostavka ide u prilog stvaranja intervencija koje u svojoj podlozi imaju razumijevanje o pojedinim koracima procesiranja socijalnih informacija. Kako bi takve intervencije bile učinkovite potrebno je razumjeti obilježja vršnjačke socijalne interakcije kod djece s teškoćama u razvoju, a zatim i specifičnosti nađene u procesiranju socijalnih informacija kod te populacije.

1.2 Obilježja vršnjačke socijalne interakcije kod djece s teškoćama u razvoju (IT i PAS)

U prvom dijelu rada upoznali smo se s terminom vršnjačka socijalna kompetencija i time kako je ona povezana s vršnjačkom interakcijom i cjelokupnim socijalnim funkcioniranjem. Smjestili smo je u kontekst socijalno-kognitivnih procesa koji stoje u njezinoj pozadini i razmotrili koji su čimbenici koji na nju mogu utjecati. No, spomenuli smo i da su procesi vezani uz vršnjačku socijalnu kompetenciju visoko osjetljivi na različite okolinske i biološke faktore (Guralnick, 2010). Posljedično, problemi vršnjačke kompetencije i interakcije posebno pogađaju djecu s teškoćama u razvoju. Kako je ovaj rad i istraživanje usmjereno isključivo na djecu s intelektualnim teškoćama i poremećajima iz autističnog spektra, sljedeći dio bavit će se posebnostima njihove interakcije na područjima istraživanja: razvoja pozitivne slike o sebi i drugima, uočavanja sličnosti i razlika te podizanje tolerancije, komunikacije, suradnje i nenasilnog rješavanja sukoba.

1.2.1 Definicije intelektualnih teškoća i poremećaja iz autističnog spektra

1.2.1.1 Intelektualne teškoće (IT)

Definicija intelektualnih teškoća dostupna je kroz tri svjetski priznata klasifikacijska sustava odnosno ICD-a (The international classification of functioning, disability and health), DSM-IV (Diagnostic and statistical manual of the mental disorders) i AAMR-a (American association for mental retardation). Jedna od definicija IT definira kao „sniženu sposobnost kojoj su svojstvena značajna ograničenja u intelektualnom funkcioniranju i u adaptivnom ponašanju, izražena u pojmovnim, socijalnim i praktičnim adaptivnim vještinama (Luckasson i sur. AAMD, 2002; prema Sekušak-Galešev, 2012.). Intelektualne teškoće su također trebale nastati do najkasnije osamnaeste godine života.

Intelektualno funkcioniranje odnosi se na inteligenciju – generalnu mentalnu sposobnost koja uključuje rasuđivanje, mišljenje, zaključivanje, planiranje, rješavanje problema, apstraktno mišljenje, brzo i iskustveno učenje. Značajno, ispodprosječno intelektualno funkcioniranje tipično se definira kao IQ (kvocijent inteligencije) rezultat koji odstupa dvije standardne devijacije od prosjeka na standardiziranom testu inteligencije.

Adaptivno ponašanje je skup pojmovnih, socijalnih i praktičnih vještina koje je osoba naučila u svrhu funkcioniranja u svakidašnjem životu. Vještine koje pojedinac treba za samostalno funkcioniranje u svakodnevnom životu. Te vještine podrazumijevaju područja poput komunikacije, brige o sebi ili socijalnih/interpersonalnih vještina (Luckasson i sur. AAMD, 2002; prema Sekušak-Galešev, 2012.).

Vezano uz stupanj intelektualnih teškoća razlikujemo lake, umjerene, teške i teže. Iako se u starijoj literaturi ovi stupnjevi razlikuju samo po bodovima na testu inteligencije, novija literatura stupnjeve razmatra u smislu podrške koja je osobama potrebna za neovisno funkcioniranje.

1.2.1.2 Poremećaji iz autističnog spektra (PAS)

Poremećaji iz autističnog spektra su pervazivni razvojni poremećaji rane dječje dobi obilježeni teškoćama u socijalnim interakcijama, komunikaciji i stereotipijama. Osnovni simptomi koji se mogu javiti unutar poremećaja su nedostatak emocionalnih odgovora prema ljudima i stvarima (nedostatak socijalne interakcije), nedostatak verbalne i neverbalne komunikacije, bizarnosti u ponašanju te smanjen repertoar aktivnosti i interesa. Pojavljuje se unutar prve tri godine života, a manifestacije se razlikuju s obzirom na razvojni stupanj i kronološku dob (Frey Škrinjar i Bujas Petković , 2010). Prema DSM-V (American Psychiatric Association, 2013) navodi se: "Poremećaj autističnog spektra obuhvaća poremećaje koji su ranije nazivani rani infantilni autizam, dječji autizam, Kannerov autizam, visoko-funkcionirajući autizam, atipični autizam, nespecifični pervazivni razvojni poremećaj, dezintegrativni poremećaj koji se javlja u djetinjstvu i Aspergerov sindrom." DSM-V navodi subklasifikaciju poremećaja autističnog spektra koja se dijeli na stupnjeve podrške: povremena, ograničena te stalna/intenzivna.

1.2.2 Socijalni razvoj djece s IT i PAS

1.2.2.1 Intelektualne teškoće

Na socijalni razvoj utječu socijalne vještine, koje su, kako pokazuju istraživanja (Kasari, Bauminger, 1998 prema Sekušak-Galešev, 2012) i kod djece i kod odraslih osoba s

intelektualnim teškoćama[1], nedovoljno razvijene i u velikoj mjeri variraju, što se ne može uvijek pripisati samo kognitivnim ograničenjima (Sekušak-Galešev, 2012).

Već smo prije spominjali i da od najranijih dana različiti utjecaji iz obitelji imaju ulogu u našem socijalnom razvoju. Djeca s intelektualnim teškoćama imaju iste potrebe za privrženošću kao i sva ostala djeca. Ako iz nekog razloga djeca s IT ne uspiju postići sigurnu privrženost mogu se javiti strah i neadekvatni oblici privrženosti poput povlačenja u sebe, usamljenosti, površnih kontakata, zatvorenosti za intimnost i dublje kontakte i sl. (Guralnick, 1999).

Važan obiteljski čimbenik je i interakcija roditelj-dijete. Rani razvoj djeteta s intelektualnim teškoćama može biti ispunjen frustracijama u interakciji majka-dijete zbog zahtjeva odgajanja djeteta s teškoćama s kojima se roditelji (skrbnici) teško nose. Upoznavanje dječjih osobina i podrška roditeljima može prevenirati učvršćivanje neodgovarajućih interakcijskih obrazaca i omogućiti optimalan razvoj sposobnosti (Sekušak-Galešev, 2012).

Istraživanja su pokazala i da djeca i odrasle osobe s intelektualnim teškoćama slabije prepoznaju emocije na osnovu facijalne ekspresije što je jedan od bitnih preduvjeta adekvatnog odgovora u socijalnoj interakciji (Lancioni i sur., 2009).

U svojoj interakciji s drugima djeca s intelektualnim teškoćama češće su izložena negativnom iskustvu, te u većoj mjeri razvijaju osnovno nepovjerenje. Zbog toga su često preplavljena strahom pred novim osobama i situacijama, razvijaju različite neadekvatne oblike ponašanja i ne napreduju u skladu sa svojim potencijalima što značajno utječe na njihovo socijalno funkcioniranje (Sekušak-Galešev, 2012).

Ukratko, obilježja socijalnog razvoja za djecu s lakim intelektualnim teškoćama podrazumijevat će ovisnost o mišljenju drugih, prihvaćanje socijalnih pravila, lojalnost naspram "važnih osoba" i želju pripadanja grupi. Za djecu s umjerenim IT obilježja su interes za vršnjake, identifikacija s važnom osobom i ovisnost o važnoj osobi. Obilježja socijalnog razvoja osoba s težim IT uključuju zauzetost osobama u obitelji, maleni interes za vršnjake, ovisnost o emocionalnom stanju odgajatelja i poduzimanje inicijative prema neživoj okolini. Na kraju, obilježja teških IT su traženje psihofiziološke homeostaze, socijalno vezivanje i manjak interesa čak i za materijalnu okolinu (Sekušak-Galešev, 2012).

[1] Ponekad u tekstu IT

Kada se u skladu s kognitivnim razvojem odvija emocionalni i socijalni razvoj, tada u povoljnoj okolini, koja je adaptirana na potrebe djeteta, dijete pokazuje očekivano, adaptirano ponašanje s obzirom na svoj intelektualni potencijal (Lancioni i sur., 2009).

1.2.2.2 Poremećaji iz autističnog spektra

Možemo reći da djecu s poremećajem iz autističnog spektra[2] obilježava jedan atipični model socijalnog razvoja. Takav razvoj obilježen je izostankom združene pažnje kao jednim važnim dijelom interakcije. Združena pažnja je sposobnost odnosno trostrana socijalna interakcija između djeteta, odrasle osobe i predmeta. Uključuje dijeljenje, slijeđenje i usmjeravanje pozornosti. Djeca s PAS-om ne koriste strategije združenje pažnje što nam ukazuje na drugačiju organizaciju njihovih socijalno-kognitivnih vještina.

Drugo područje teškoća uključuje imitaciju za koju znamo da je najmoćnije oružje socijalnog učenja. Imitacija kod djece s autizmom doslovna je preslika onog što vide, a ne kreativna sposobnost. Zatim, tu su teškoće socijalne percepcije koje utječu na učenje i mišljenje, nedostatak socijalnog interesa, svjesnosti i razumijevanja socijalnih odnosa. Iz toga proizlazi atipična verbalna i neverbalna komunikacija – izostaje pogled u oči, nema iniciranja interakcije (Frey Škrinjar i Bujas Petković, 2010).

Deficit je primijećen u još jednom području, a to je teorija uma. Teorija uma odnosi se na socijalno-kognitivnu sposobnost djece da drugima pripisuju misli, osjećaje, ideje i namjere te da se njima koriste kako bi predvidjela ponašanje drugih osoba. Kako je ova sposobnost područje teškoće za djecu s PAS-om možemo zaključiti zašto im socijalna interakcija puno puta u svojoj nepredvidljivosti predstavlja problem.

Unutar teorije uma nalazi se i mentalna funkcija koju nazivamo izvršna funkcija. Ona omogućuje prebacivanje pažnje, inhibiranje presnažnih odgovora na podražaje, stvaranje ponašanja usmjerenog prema cilju i plansko rješavanje problema. Problemi u izvršnim funkcijama će tako u okviru socijalne interakcije za djecu s PAS-om značiti stvaranje manje poželjnih socijalnih odgovora, nemogućnost planiranja tih odgovora kao i atipično ponašanje u interakciji zbog kojeg djeca mogu biti odbačena od strane vršnjaka (Frey Škrinjar i Bujas

[2] U daljnjem tekstu PAS

Petković, 2010). To je samo jedna od pretpostavki zašto djeca s PAS-om i drugim teškoćama socijalno funkcioniraju drugačije od tipične djece.

1.2.3 Posebnosti socijalnog funkcioniranja s vršnjacima djece s IT i PAS

Ograničenja u socijalnom funkcioniranju tj. u razvoju socijalnih vještina centralni su dijelovi definicija i intelektualnih teškoća i poremećaja iz autističnog spektra (De Bildt i sur., 2005). Prvo, definicija IT kao jednu od dvije glavne karakteristike navodi razinu socijalnih vještina kao pokazatelja adaptivnog funkcioniranja. Drugo, neučinkovitost socijalnih vještina navodi se kao značajna karakteristika pojedinaca s PAS-om u područjima recipročnih socijalnih interakcija i komunikacije (De Bildt i sur., 2005).

Socijalne vještine kod djece obično se očituju u područjima interakcije, razvoja i stabilnosti vršnjačkih odnosa i sposobnosti procesiranja socijalnih informacija (Sukhodolsky i Butter, 2007). Tako će općenito za svu djecu koja pokazuju određene razvojne teškoće postojati značajni problemi u ovim područjima koja čine vršnjačku socijalnu kompetenciju. Specifično, u usporedbi s vršnjacima tipičnog razvoja djeca s teškoćama imat će:

- nižu razinu socijalne participacije s vršnjacima, a veću samostalne igre
- manje zadovoljstva vršnjačkom interakcijom i negativni stil interakcije u sukobu
- manje uspjeha u dobivanju pozitivnog odgovora na socijalne pokušaje
- manje iniciranja igre
- neobičan razvoj vršnjačke interakcije
- ograničen broj recipročnih prijateljstava
- manju prihvaćenost od strane vršnjaka sa i bez teškoća
- manju socijalnu mrežu u školi i zajednici (Guralnick i sur., 1998; Guralnick, 1999).

1.2.3.1 Socijalna interakcija djece s IT

Socijalni repertoar djece s IT pokazao se ograničen u odnosu na tipične vršnjake (Sukhodolsky i Butter, 2007). Iniciraju manje socijalne interakcije usmjerene na vršnjake od tipične djece, a roditelji i učitelji u istraživanjima im pridaju slabije rezultate na području socijalne suradnje, interakcije i nezavisnosti. Područje posebne teškoće bili su iniciranje interakcije i izolacija (Sukhodolsky i Butter, 2007). Proučavanje igre kod djece s IT pokazalo je da djeca s IT provode više vremena u samostalnoj igri, a u interakcijama pokazuju manje

socijalnih ponašanja. Isto tako, manje su se smijali i smješkali kao odgovor na vršnjake. U inkluzivnom okruženju interakcija vršnjaka sa i bez IT bila je minimalna. Ti nalazi povezani su i sa smanjenom prihvaćenosti i lošijim sociometrijskim rezultatom (Siegel i Allinder, 2000 prema Sukhodolsky i Butter, 2007).

Istraživanja su pokazala da djeca s IT dva puta više pokazuju emocionalne, bihevioralne i socijalne probleme, u odnosu na tipične vršnjake, koji značajno utječu na njihovu socijalnu adaptaciju i integraciju te na kraju utječu i na ostvarivanje razvojnih zadataka poput polaska u školu, zapošljavanja, autonomije i ostvarivanja odnosa i veza (Deb i Bright, 2001 prema Nestler i Goldbeck, 2011). Razina na kojoj ovi pojedinci socijalno funkcioniraju povezana je i sa stupnjem IT, postojećim psihičkim ili bihevioralnim problemima. Sve to utječe na razvoj i usvajanje socijalnih vještina. Tako su istraživanja kroz povijest pokazala da će djeca s lakim IT imati suptilnije deficite socijalnih vještina i interpersonalno ponašanje koje se ne razliku previše od onog tipičnih vršnjaka. No, umjerene, teže i teške IT karakterizirat će povećana potreba za podrškom u ovom području. Na umu treba imati da se radi o veoma heterogenoj skupini unutar koje postoje velike razlike i u okviru stupnja teškoće. Tako će osoba koja treba veći stupanj podrške u području brige o sebi možda zbog prethodnih iskustava imati bolje razvijene vještine razgovora od osobe koja treba manji stupanj podrške na istom području. Pristup zato treba ostati individualan i holistički (Sukhodolsky i Butter, 2007).

1.2.3.2 Socijalna interakcija djece s PAS-om

Želeći objasniti specifičnosti socijalne interakcije djece s PAS istraživači utvrđuju kako djeca s PAS-om sa svojim vršnjacima u interakciji provode malo vremena i aktivno traže socijalnu izolaciju (Lee i sur., 2007). Istraživanje koje se bavilo sposobnosti orijentiranja prema socijalnim ili nesocijalnim znakovima pokazalo je da se djeca s PAS-om malo orijentiraju prema obje vrste znaka, a kada se i orijentiraju treba im duže vrijeme. Djece s PAS-om također nisu tražila pomoć odrasle osobe kako bi odgonetnula socijalni znak (Meltzoff i sur., 1998; prema Jackson i sur., 2003).

Istraživanje koje se bavilo facijalnim ekspresijama kao odgovor na pozitivne socijalne interakcije pokazalo je da djeca s PAS-om pokazuju manje pozitivne i više neutralne ekspresije u usporedbi s tipičnim ili vršnjacima s IT (Yiemiya i sur., 1989; prema Jackson i sur., 2003). Istraživanja su još pokazala da djeca s PAS-om puno manje reagiraju na pohvalu,

manje se smiju kao odgovor na smijeh drugih i manje doprinose razgovoru. Manje odgovaraju na pitanja i manje komentiraju od tipičnih vršnjaka ili djece s IT.

Neki od zaključaka istraživanja bili su i da djeca s PAS-om imaju osiromašenu igru, posebno simboličnu igru. No, pokazalo se da koliko se uključuju u simboličnu igru ovisi o tome koliko su na to potaknuti. Drugi nalazi ukazuju i na to da su djeca s PAS-om manje socijalno uključeni u razredima od djece s drugim teškoćama zbog toga što ne iniciraju i ne odgovaraju na socijalne ponude (Sigman i Ruskin, 1999; prema Jackson i sur. 2003). Zanimljiv rezultat je bio i da djeca s PAS-om pozitivnije reagiraju na odrasle osobe nego na vršnjake. Ponuđeno je objašnjenje da je interakcija s odraslima vjerojatno više prirode zadovoljavanja potreba nego čisto socijalne prirode (Jackson i sur., 2003).

1.2.3.3 Prijateljstvo djece s IT i PAS-om

Prijateljstvo igra važnu ulogu razvoju dječjih odnosa i karakterizira ga visoka razina recipročnosti, zajedništva i emocija (Guralnick i sur., 2007). Prijateljstva sklopljena u djetinjstvu igraju važnu ulogu u učenju i uvježbavanju vještina za napredak u kognitivnom, socijalnom i emocionalnom razvoju. Čak i igra s prijateljem, za razliku od one s poznanicima pokazala se kao bolja u smislu razvoja naprednije interakcije i boljeg rješavanja sukoba (Guralnick i sur., 2007). Također, istraživanja su pokazala povezanost prijateljstva i dječje socijalne kompetencije kroz cijeli život (Hartup i Stevens, 1997; prema Guralnick i sur., 2007). Zaključak da teškoće u vršnjačkoj socijalnoj kompetenciji kod djece s teškoćama znatno utječu na sve aspekte njihove socijalne interakcije s prijateljima (Margalit, 2004; prema Guralnick i sur., 2007).

Prijateljstvo djece s IT karakterizira manja stabilnost i niža razina empatije. Dok razumijevanje da s prijateljom dijeliš privatne informacije postoji među djecom s IT, ograničeni broj takvih tema je zabilježen kod njih. Nađeno je i da djeca s IT imaju manje prijatelja i dva puta manju mogućnost pripadanja grupi vršnjaka od djece tipičnog razvoja (Zetlin i Murtaugh, 1988; prema Sukhodolsky i Butter, 2007).

Što se tiče prijateljstava djece s PAS-om socijalni deficiti koje smo spomenuli utječu na njihovu sposobnost ostvarivanja i održavanja prijateljstva. Istraživanja su pokazala da teškoće u socijalnim vještinama kod ove populacije utječu na sposobnost sklapanja i održavanja značajnih prijateljstava (Reichow i Volkmar, 2010 prema Laugeson i sur., 2015). Siromašne socijalne vještine i sklonost socijalnoj izolaciji i povlačenju dodatno ograničava njihove

prilike za ovakav socijalni uspjeh (Shtayermman, 2007 prema Gantman i sur., 2012). Zabrinjavajuće je to što je s lošijim socijalnim vještinama povezana lošija kvaliteta života (Marriage i sur., 2009; prema Laugeson, 2015). Tako neka istraživanja navode da mlade osobe s PAS-om nemaju prijatelja (Howlin i sur., 2000; prema Laugeson, 2015).

S obzirom na broj socijalnih teškoća i mogućnost da one uvelike utječu na stvaranje socijalnih bliskih veza poput prijateljstva, prepoznata je potreba za razvojem intervencija temeljenim na znanju o obilježjima različitih razvojnih teškoća kao i procesa koji leže u podlozi socijalnog funkcioniranja. Kako smo prikazali obilježja socijalne interakcije i prijateljstava djece s IT i PAS-om, važno je objasniti i specifičnosti njihovog funkcioniranja s obzirom na procesiranje socijalnih informacija. Budući da se radi o opsežnoj građi detaljnije ćemo je razraditi u sljedećem poglavlju.

1.2.4 Specifičnosti djece s IT i PAS-om u odnosu na procesiranje socijalnih informacija

Specifične teškoće u procesiranju socijalnih informacija različito utječu na brojne aspekte dječje vršnjačke socijalne kompetencije (Guralnick i sur., 2007). Ako dijete ne uspije točno enkodirati socijalnu informaciju to će mu znatno otežati primjereno interpretiranje namjere vršnjaka i vrlo moguće dovesti do neprikladnog i neučinkovitog odabira socijalne strategije. Slično, manjak razumijevanja opće prihvaćenih socijalnih pravila ili nemogućnost regulacije emocija sigurno će utjecati na neke socijalno-kognitivne procese ili one višeg reda i rezultirati lošim socijalnim strategijama (Guralnick, 2010). Kod djece s teškoćama nađene su i teškoće s pažnjom koje utječu na enkodiranje kao i problemi u emocionalnoj regulaciji (Baker i Blacher, 2007 prema; Guralnick, 2010).

Prije smo spomenuli kako su za vršnjačku socijalnu kompetenciju potrebne socijalne vještine i odabir primjerenih socijalnih strategija. Također smo naveli da je za ovakvo napredno socijalno funkcioniranje potrebno najmanje četiri međusobno povezana procesa: emocionalna regulacija, zajedničko razumijevanje (socijalnih pravila i uloga), socijalno-kognitivni procesi (procesiranje socijalnih informacija[3]) i procesi višeg reda (Guralnick, 1999). Ako pretpostavimo da se temeljni procesi (regulacija i razumijevanje) nalaze unutar procesa višeg reda tada možemo zaključiti i da budu li procesi višeg reda pogođeni nekim endogenim faktorima poput deficita izvršnih funkcija ili vanjskim ometajućim čimbenikom, tada će i socijalne strategije koje generiramo biti manje kompetentne (Guralnick, 1999). Budući da su intelektualne teškoće i poremećaji iz autističnog spektra obilježeni deficitima u socijalnom funkcioniranju, možemo pretpostaviti da će bolje shvaćanje modela PSI pružiti bolji uvid u neke od tih teškoća.

1.2.5 Procesiranje socijalnih informacija kod djece s intelektualnim teškoćama

Djeca s intelektualnim teškoćama razlikuju se u nekim koracima PSI u usporedbi s tipičnim vršnjacima (Van Nieuwenhuijzen i sur., 2004). Nađeno je da djeca s IT kodiraju manje važne znakove za interpretaciju informacije, ali samo kada se radi o ulasku u grupu vršnjaka. Kada se radi o provokativnoj situaciji koja uključuje negativan događaj, razlike u dohvaćanju važnih znakova nisu pronađene (Hekken i sur., 1991; prema Van Nieuwenhuijzen i sur.,

[3] U daljnjem tekstu PSI

2004). Van Nieuwenhuijzen i suradnici 2004. godine istraživali su povezanost IT, PSI i bihevioralnih ponašanja. Razlike su nađene između djece s IT i tipičnih vršnjaka na mnogim koracima PSI-a pa tako i kod kodiranja. Nađeno je da djeca s IT kodiraju više verbalnih i više negativnih znakova ali količina znakova ostaje ista za dvije skupine. Mnogo istraživanja PSI u odnosu na IT bavilo se pitanjem agresivnog ponašanja i vezom tog dvojeg. Istraživanje koje je proveo Larkin i suradnici 2013. godine došlo je do zaključaka da kod prvog koraka, kodiranja znakova, postoje teškoće poput razumijevanja emocija drugih koje su povezane s agresivnim ponašanjem osoba s IT. Očekivalo se da oni koji su manje osjetljivi na emocionalne znakove ili manje empatični, lošije procjenjuju namjere, pa su skloniji sukobu. Istraživanja su pokazala da je više moguće da osobe koje se ponašaju agresivno imaju teškoće u procjeni složenih emocionalnih znakova koji su često zbunjujući nego obični deficit prepoznavanja ekspresija emocija.

Interpretacija socijalnih znakova

Sljedeći korak, interpretacija socijalnih znakova, je povezan sa sposobnošću da procijenimo namjere drugih. Po mnogim autorima ovo igra kritičnu ulogu u kasnijem odabiru socijalne strategije (Crick i Dodge, 1994). Istraživanja nam govore da djeca s IT koja točnije procjenjuju namjere biraju i primjerenije strategije, a manje biraju agresiju kod rješavanja sukoba s vršnjacima (Leffert i sur., 2000 prema; Leffert i sur., 2010). U situacijama ulaska u grupu vršnjaka poput pokušaja pridruživanja igri nađeno je da djeca s IT imaju više negativnih atribucija kod procjene namjera vršnjaka, ali to nije slučaj kada dožive neku provokaciju od vršnjaka (Hekken i sur., 1991; prema Van Nieuwenhuijzen i sur., 2004). Istraživanja pokazuju da djeca s IT imaju teškoće u interpretaciji namjera kada trebaju integrirati zbunjujuće informacije poput negativnog događaja koji se dogodi slučajno npr. kad ga netko slučajno gurne jer je izgubio ravnotežu (Leffert i sur., 2010). Istraživanja o interpretaciji znakova našla su također da agresivni pojedinci pripisuju više negativnih atribucija kada se nađu u dvosmislenoj situaciji gdje namjera nije jasna, da razlike postoje kada se radi o situaciji koja nije provokativna i čak da postoje razlike i kod provokativnih situacija (Jahoda i sur., 2006; prema Larkin i sur., 2013).

Odabir ciljeva

Odlukom o ciljevima bavili su se Pert i Jahoda 2008. godine u istraživanju koje je govorilo o razlikama u socijalnim ciljevima pojedinaca s IT sa i bez problema agresije. Tako su ciljevi osoba bez problema agresije pokazivali napore usmjerene na pravedno rješenje, dok su ciljevi agresivnih pojedinaca ukazivali na želju za pokazivanjem moći. Zanimljivi su bili i nalazi da su agresivni pojedinci sebe manje pozitivno procjenjivali kada bi se odlučili za submisivne odgovore jer su tada smatrali da su slabiji u očima drugih.

Generiranje odgovora

Kada se radi o generiranju odgovora, zaključci različitih istraživanja se ne slažu. Tako se u jednom istraživanju dobilo da su djeca s IT sklonija agresivnijim odgovorima od tipičnih vršnjaka u situacijama koje su za njih dvosmislene i nerazumljive (Gomez i Hazeldine, 1996; prema Van Nieuwenhuijzen i sur., 2004). No, postoji i istraživanje gdje nisu nađene razlike između ove dvije skupine na području agresivnih odgovora (Van Hekken i sur., 1991 prema; Van Nieuwenhuijzen i sur., 2004). Postoji istraživanje čiji nalaze govore da su spontani odgovori djece s IT agresivniji, više submisivni i manje asertivni od onih tipičnih vršnjaka (Leffert i sur., 2000; prema Van Nieuwenhuijzen i sur., 2004), ali i istraživanje koje nije našlo takvih razlika (Jacobs i sur., 2002; prema Van Nieuwenhuijzen i sur., 2004). U istraživanju koje nije našlo razlika u agresivnim odgovorima jedan od nalaza bio je da se ponašanje pojedinaca sa IT čini više agresivno u provokativnim situacijama. No, ono što je bilo zajedničko svim istraživanjima generiranja odgovora kod osoba s IT bilo je da postoji poveznica između agresije i deficita PSI.

Evaluacija odgovora

U istraživanju koje je proučavalo evaluaciju odgovora kod djece s IT nisu nađene razlike u odnosu na tipične vršnjake (Van Hekken i sur., 1991; prema Van Nieuwenhuijzen i sur., 2004). Djeca s IT nešto su pozitivnije evaluirala agresivne odgovore i manje pozitivno asertivne odgovore nego djeca bez IT. Zanimljiv nalaz bio je i da djeca s IT nisu pokazivala veće razlike između evaluacije i procjene učinkovitosti za različite vrste odgovora dok su djeca bez IT jasno preferirala asertivne odgovore. Objašnjenja za ovo svakako bi trebalo dodatno istražiti.

Odluka o odgovoru

Korakom koji slijedi, odabirom odgovora, bavila su se istraživanja koja govore i u korist toga da postoje razlike, ali i korist toga da ne postoje razlike među djecom sa i bez IT u području asertivnosti i submisivnosti (Jacobs i sur., 2002; prema Van Nieuwenhuijzen i sur., 2004). Odluka o odgovoru, kao dio PSI koji prethodi ponašanju, sadrži neke zanimljive nalaze. Pretpostavlja se ovu zadnju fazu PSI nekad zamjenjuje impulzivni odgovor. Istraživanje Van Nieuwenhuijzen i suradnika iz 2006. godine za zaključak ima da je agresivno ponašanje kod djece s IT povezano s kodiranjem, atribucijom namjera i generiranjem odgovora i posredno sa bazom socijalnog znanja, a da procesi donošenja odluke, odnosno deficiti u izvršnim funkcijama nisu toliko bitni u objašnjavanju istog. Istraživanja pokazuju i da agresivne osobe s IT stvaraju više agresivnih odgovora i očekuju više pozitivnih ishoda od agresivnog ponašanja nego osobe koje nisu agresivne (Jahoda i sur., 1998; prema Larkin i sur., 2013).

Zaključak istraživanja na ovom području (Van Nieuwenhuijzen i sur. 2004) bio je da se intelektualne teškoće mogu povezati s procesiranjem socijalnih informacija, a drugi dio istraživanja vezan uz bihevioralne probleme pokazao je da kodiranje, evaluacija, procjena samoučinkovitosti jesu primarno povezani sa IT kod djece dok je stvaranje odgovora povezano i s IT i eksternaliziranim bihevioralnim problemima poput agresije. Agresivno rješavanje problema povezano je s postojanjem bihevioralnih teškoća. Djeca s IT češće stvaraju manje asertivne odgovore za razliku od tipičnih vršnjaka. Ti odgovori mogu biti agresivni ako postoje bihevioralni problemi ili submisivni ako ne postoje.

Zanimljiva istraživanja provedena su na području procesiranja socijalnih informacija. Razne vještine koje su nam potrebne kako bismo riješili neki problem općenito su se procjenjivale proučavanjem odgovora na hipotetske situacije. Takve situacije, ispitanicima bi bile predstavljene kroz verbalne opise, video primjere ili slike. Na temelju takvog materijala ispitanike se pita da predvide svoje ponašanje u takvoj ili sličnoj situaciji. U slučaju da se radi o djeci mogu se koristiti i dramske tehnike poput lutaka i sl. No, dobiti uvid u dječje ponašanje na ovakav način nameće jednostavno pitanje, a to je koliko se zapravo poklapaju dječji odgovori na hipotetsku situaciju i njihovo ponašanje u realitetu?

Jedno takvo zanimljivo istraživanje koje je provela Van Nieuwenhuijzen i njezini suradnici (2005), o vezi između odgovora na hipotetske situacije i socijalnog ponašanja u problemima stvarnog života, imalo je za cilj opisati tu vezu kod djece s blagim intelektualnim teškoćama i

bihevioralnim problemima. Za procjenu njihovih odgovora na hipotetske situacije korišteno je pet video predložaka na kojima su djeca mogla vidjeti protagonista koji se nađe u situaciji nepovoljnoj za njega. Prije nego djeca pogledaju video trebaju zamisliti kako su oni protagonist, a kada video pogledaju pita ih se kako bi se oni ponašali da se to dogodi njima. Njihovi odgovori tada se svrstavaju u kategorije prosocijalnog, asertivnog, agresivnog, pasivnog ili submisivnog ponašanja. Procjena njihova ponašanja u situacijama stvarnog života promatrala se kroz dvije igre. Igre pecanja plastičnih riba štapom (Fishing game) i igrom domina. Kod pecanja, dva vršnjaka su dobila zadatak da ne dozvole trećem, čije se ponašanje promatra, da se pridruži igri. Tu se ocjenjivalo njegovo verbalno i neverbalno ponašanje kao pozitivno ili negativno. Druga igra bila je domino gdje se promatralo kako djeca reagiraju kada su drugi odgovorni za njihov neuspjeh i onemogućuju njihovu pobjedu. Rezultati istraživanja za hipotetsku situaciju pokazali su da djeca s IT nisu agresivna po svojoj prirodi, no kada je s IT udružen problem u ponašanju češće će u hipotetskim situacijama izabrati agresivni odgovor nego djeca bez bihevioralnih problema. Također, djeca s IT i bihevioralnim problemom prepoznat će asertivne odgovore kao točne kada im se ponude, ali neće ih toliko spontano stvarati. U stvarnoj životnoj situaciji poput igre djeca s IT i bihevioralnim problemom pokazat će više agresivno ponašanje od one djece koja nemaju takvih problema. To upućuje na oprez kada procjenjujemo ponašanje djece s IT na temelju hipotetske situacije jer su istraživanja već prije došla do zaključka da postoji samo umjerena povezanost između onoga kako djeca s teškoćama odgovaraju u hipotetskim situacijama i onoga kako se ponašaju (Dodge, 1984). Istraživanje je na kraju pokazalo da su predlošci za proučavanje hipotetskih situacija s djecom s blagim IT dobro sredstvo ako se upare s procjenom stvarnog ponašanja.

Cjelokupna slika koju stvaraju ova istraživanja govori nam o potrebi daljnjih istraživanja ove populacije i agresivnog ponašanja pri čemu kao važne čimbenike treba razmatrati socio-emocionalne deficite i jačinu emocionalne uzbuđenosti. Također, rezultati nam ukazuju da intervencije usmjerene na agresiju trebaju biti koliko je moguće individualizirane zbog navedenih čimbenika (Larkin i sur., 2013).

1.2.6 Poremećaji iz autističnog spektra i PSI

Desetljeća istraživanja osoba s PAS-om pokazala su da su specifično pogođena njihova područja orijentiranja prema socijalnim znakovima i prema percipiranju i interpretaciji socijalnih znakova (Klin i sur. 2009 prema Brezis i sur., 2014). S obzirom na to da pojedinci s PAS-om imaju smanjenu memoriju za socijalno kodirani sadržaj to se lako može pripisati deficitima u fazi kodiranja (Ben-Shalom, 2003; prema Brezis i sur., 2014).

Meyer i suradnici 2006. godine pokazali su da mladi ljudi s PAS-om pokazuju više grešaka u shvaćanju i analizi socijalnih situacija. Kada su trebali evaluirati hipotetsku situaciju poput ulaska u grupu vršnjaka prikazanu na videu imali su teškoća s prepoznavanjem toga zašto nastaje sukob poput toga da su druga djeca ljuta što im je prekinuta igra. Djeca s PAS-om stvarala su isti broj rješenja za neki problem kao tipični vršnjaci ali je priroda tih rješenja bila drugačija. Odgovori tj. rješenja koja su stvarali bili su pasivna i manje asertivna od djece bez PAS-a. Problemi su nađeni i u području prepoznavanja facijalnih ekspresija emocija (Brezis i sur., 2014).

1.3 Prednosti i nedostaci današnjih programa poticanja vršnjačke socijalne kompetencije

Većina današnjih intervencija usmjerenih na vršnjačku socijalnu kompetenciju podrazumijeva neki oblik treninga socijalnih vještina koji koristi tehnike instrukcija, modeliranja, uvježbavanja, ispravljanja, pojačanja prikladnih ponašanja itd. (Spence, 2003; prema Sukhodlosky i Butter, 2007). Ovakvi pristupi proizašli su većinom iz bihevioralnih teorija i teorija socijalnog učenja i za svoj opći cilj imaju uvježbati specifična ponašanja važna za napredak u socijalnoj interakciji. Trening uključuje često i ublažavanje deficita povezanih s procesiranjem socijalnih informacija kao i regulaciju emocija (Sukhodlosky i Butter, 2007). Trening socijalnih vještina može se odvijati u domu korisnika, školi, bolnici ili nekoj drugoj odgojno-obrazovnoj ustanovi i može biti individualan, grupni ili uz prisustvo tipičnih vršnjaka. Specifične vještine koje se uče trebaju biti u funkciji djetetove dobi, stupnja oštećenja i specifičnih deficita socijalne interakcije (Sukhodlosky i Butter, 2007).

1.3.1 Intervencije usmjerene na socijalnu interakciju

Vještine interakcije poput gesta, facijalnih ekspresija, kontakta očima, davanja komplimenata, izmjena sugovornika u razgovoru, u raznim su se treninzima socijalnih vještina uvježbavala kroz igranje uloga ili verbalnih uputa i pokazao se porast u verbalnim i neverbalnim vještinama za djecu i adolescente s IT (Matson i sur.,1980; prema Sukhodlosky i Butter, 2007). Pokazalo se i da uvažavajući karakteristike pojedinaca i specifičnosti njihove teškoće programi intervencija trebaju biti individualizirani s obzirom na cilj i ciljano ponašanje. Tako će za djecu s težim IT cilj možda biti povećati vrijeme koje provodi u igri i aktivnostima slobodnog vremena. Za djecu s umjerenim IT to bi moglo biti unaprijediti oblike komunikacije ako je to područje izraženih problema. Na kraju, za dijete s lakim IT to bi moglo predstavljati unapređivanje vještina razgovora itd.

Jedno od područja koje pokrivaju intervencije usmjerene na socijalnu interakciju je i povećanje interakcije djece s teškoćama s njihovim tipičnim vršnjacima. Tako su Carter i Huges 2005. napravili pregled intervencija i njihovih učinaka na ovom području. Tri istraživanja proučavala su efekte instrukcije samo-regulacije koju su davali vršnjaci. Istraživanje je bilo povezano sa značajnim porastom u iniciranju interakcije s poznatim i nepoznatim vršnjacima, pozitivnim odgovorom vršnjaka na to i uspostavljanja kontakta očima. Istraživanje koje je proveo Huges 2000. gdje su vršnjaci koristili modeliranje, poticaje,

povratnu informaciju pokazalo je slične rezultate uz veću varijabilnost razgovornih tema. Istraživanja koja su proučavala slične treninge koji su umjesto vršnjaka koristili odraslu osobu pokazala su slične poraste u vještinama iniciranja interakcije i njezine recipročnosti (Huges i sur., 2002; prema Carter i Huges, 2005). Intervencije koje su učile djecu s IT kako igrati računalne igre u prisustvu tipičnih vršnjaka pokazale su znatan porast socijalnih interakcija s vršnjacima, a direktna uputa za socijalizaciju nije ni bila dio instrukcija. Čak i sama prisutnost tipičnih vršnjaka rezultirala je poboljšanjem (Breen i Haring, 1991; prema Carter i Huges, 2005).

Istraživači Hunt, Alwell i Goetz (1991) napravili su komunikacije knjige za djecu s težim IT u kojima su bile razrađene jednostavne teme kroz strukturu razgovora. Uvježbavanje tih razgovora s vršnjacima pokazalo je povećanje iniciranja razgovora, bolju izmjenu sugovornika i općenito više ponašanja usmjernog ka komunikaciji.

Intervencije koje su sadržavale samo verbalnu uputu za neku vještinu također su rezultirale poboljšanjem u vještinama pozdravljanja vršnjaka (Nientimp i Cole, 1992; prema Carter i Huges, 2005).

Proučavalo se i koliko samo inkluzivno okruženje utječe na socijalne interakcije djece i našlo se da je povećan broj socijalnih kontakata i broj vršnjaka koji u njemu sudjeluju, no nije nađeno znatno poboljšanje socijalne interakcije (Kennedy i sur., 1997; prema Carter i Huges, 2005). Također, znatan utjecaj na socijalne interakcije imao je trening vještina za koji su instrukcije davali vršnjaci (Haring i Breen, 1992; prema Carter i Huges, 2005).

Slična istraživanja provedena su s učenicima s poremećajima iz autističnog spektra i rezultati koji su dobiveni idu u prilog intervencija s vršnjacima kao medijem (Huges i sur., 2012).

1.3.2 Intervencije usmjerene na igru

Budući da je zajednička igra s vršnjacima važan kontekst za usvajanje socijalnih vještina od ranog djetinjstva vještine igre također su neizostavan dio mnogih intervencija. Po završenom treningu u kojem su se koristile strategije oblikovanja i pojačavanja poželjnih ponašanja pokazalo se da su sudionici bili više interaktivni po završetku programa (Sukhodlosky i Butter, 2007). Programi koji koriste igru kao sredstvo unapređivanja vještina vršnjačke kompetencije temelje se na nalazima kako igra ima pozitivan utjecaj na socijalnu

kompetenciju i socijalne vještine (Peter, 2003; prema Stagnitti i sur., 2012). Socijalno kompetentna djeca iniciraju igru, uključena su u nju s vršnjacima i rješavaju sukobe. Igra je povezana s mnogim vještinama socijalne kompetencije poput suradnje, empatije, kreativnosti, razvijanja odnosa (Stagnitti i sur., 2012). Jedan takav je i „Learn to play program. U njemu stručnjaci osposobljeni u području igre pomažu djeci da „nauče kako se igra“, koje su prikladne emocije u igri, koje su prosocijalne strategije u igri s vršnjacima. Program je povezan s povećanjem u socijalnoj kompetenciji djece s IT i PAS-om u razdoblju od šest mjeseci provođenja potvrđujući tako vezu igre i socijalnih vještina (Stagnitti i sur., 2012).

1.3.3 Intervencije usmjerene na rješavanje problema

Relativno malo istraživanja postoji o tehnikama rješavanja socijalnih problema kod pojedinaca s IT. Istraživanja koja su koristila snimke, igre uloga i povratne informacije o ponašanju kako bi uvježbavala ove vještine s djecom s IT pokazala su značajan napredak u socijalnoj kompetenciji u odnosu na snimku, ali ne i u odnosu na interakciju s vršnjakom (Fleming i Fleming, 1982; prema Sukhodlosky i Butter, 2007). Slično istraživanje proveli su Vaughn, Ridley i Cox (1983) koji su proučavali učinke treninga na vještine poput osjetljivosti na znakove, generiranje rješenja i posljedično razmišljanje. Djeca s lakim IT nakon treninga pokazala su više primjerenih rješenja socijalnih situacija nego djeca koja nisu bila izložena treningu.

1.3.4 Strategije koje se koriste u treninzima socijalnih vještina

Treninzi socijalnih vještina podrazumijevaju korištenje raznih strategija. Kroz povijest su unutar treninga ostale one strategije koje su se pokazale najučinkovitijima. Neke od strategija su sljedeće:

(1) Uvježbavanje ciljanog ponašanja – djeci se daje poticaj i vodi ih se prema ciljanom ponašanju demonstracijom koju oni trebaju ponoviti. Jednom kada je ponašanje usvojeno treba ga uvježbati do generalizacije.

(2) Igre – uključuju igre pretvaranja, manipulaciju igračkama, interakciju s vršnjacima ili odraslima
(3) Pojačanje primjerenih ponašanja – nagrađivanje ciljanog ponašanja onime što je nagrada za dijete, ne za nas
(4) Modeliranje specifične socijalne vještine – demonstracija željenog ponašanja
(5) Pričanje priča – aktivnost kojom možemo uvježbavati slušanje, pričanje, emocije itd.
(6) Direktna instrukcija odnosno podučavanje vještine – učenje izoliranih vještina do savladavanja
(7) Imitacija prikladnih ponašanja – oponašanje ponašanja koje nam se prikazuje (Vaughn i sur., 2003).

Istraživanja provedena u vezi različitih intervencija svojim nam nalazima ukazuju da je moguće utjecati na socijalne vještine i time cjelokupnu kompetenciju djece s IT i PAS-om. Ono što autori predlažu za sljedeća istraživanja uključuje samoprocjenu učinkovitosti od strane sudionika u interakciji kao i subjektivnu mjeru kvalitete odnosa. Također, u obzir bi trebalo uzeti i komorbiditet zbog utjecaja raznih drugih oštećenja i poremećaja na domenu socijalnog razvoja. Instrumenti koji se koriste obično su standardizirani na populaciji djece tipičnog razvoja. Sljedeća istraživanja trebala bi ispitati i osjetljivost tih instrumenata na efekte intervencija na djecu s teškoćama (Sukhodlosky i Butter, 2007). Također, istraživanja specifičnih snaga i slabosti pojedinih poremećaja u socijalnom smislu bilo bi značajno za razradu individualnih ciljeva. Učinci intervencije i njihova generalizacija trebali bi se produžiti koliko je moguće uključujući obitelj kao važnog sudionika intervencija. Na kraju, inkluzivni uvjeti i sudjelovanje u zajednici bili bi najprikladnija okolina za razvoj socijalnih vještina i vršnjačke socijalne kompetencije.

2 PROBLEM ISTRAŽIVANJA

Sve prisutnija politika inkluzije te uvođenje kulture inkluzije u naše škole znači i nove uvjete odgoja i obrazovanja za djecu s teškoćama. Specifična socijalna interakcija i deficiti socijalnog funkcioniranja djece s teškoćama stavljaju ih u nepovoljan socijalan položaj s njihovim vršnjacima sa i bez teškoća (Guralnick, 2006). Uočava se tako potreba za istraživanjima na području unapređenja njihovih socijalnih vještina i razvojem sustavnih intervencija. Zbog specifičnih obilježja socijalnog razvoja djece s teškoćama, točnije one s intelektualnim teškoćama i poremećajima iz autističnog spektra, izraditi i provesti intervencije nije uvijek jednostavno. Mnogobrojni su čimbenici koje treba uzeti u obzir. Od biološke predispozicije djece s teškoćama da imaju deficite u područjima važnim za socijalne vještine poput socijalno-kognitivnih procesa (procesiranja socijalnih informacija), socio-emocionalne regulacije i procesa višeg reda (izvršne funkcije), sve do okoline koja je za djecu s teškoćama drugačija od rođenja nego za njihove tipične vršnjake.

Kako su vršnjački odnosi djece s intelektualnim teškoćama (IT) i poremećajem autističnog spektra (PAS) u svijetu i Hrvatskoj slabo istraženo područje, potrebna su istraživanja koja bi u obzir uzela specifičnosti i čimbenike u socijalnom razvoju djece s teškoćama. Dosadašnja istraživanja obuhvaćaju intervencije u trajanju od prosječno dva mjeseca, dok bi zanimljivo bilo vidjeti kakav bi učinak imao program radionica koji bi se provodio cijele školske godine. Za razliku od većine sličnih programa koji su usmjereni na razvoj jedne vještine ili područja (Sukhodlosky i Butter, 2007, Van Der Schuit i sur., 2010, Nestler i Goldberg, 2011) , dobro bi bilo ispitati može li se provesti i daje li rezultate program radionica koji bi obuhvaćao nekoliko važnih područja vezanih uz socijalnu interakciju. Također, za razliku od većine programa definiranih od početka do kraja (Hughes, C., 2012, Carter i Huges, 2005) pitanje je može li pozitivan učinak imati program u kojem su unaprijed određene glavne teme radionica, a sadržaj radionica fleksibilno se prilagođava individualnim potrebama i potrebama grupe učenika s kojima se provodi.

Većina treninga socijalnih vještina i interakcije koristila je izolirano pristup poput igre uloga, direktnih instrukcija, modeliranja itd. (Gantman i sur., 2012, Guralnick i sur., 2006), a kako je igra prepoznata kao učinkovito sredstvo učenja i uvježbavanja vještina (Stagnitti i sur., 2012), radionice bi trebalo provoditi kao interaktivne igre. Na taj način radionice predstavljaju odmak od tradicionalnih oblika učenja i kao takve su učenicima atraktivnije što utječe i na njihovu povećanu motivaciju za sudjelovanje.

U sličnim programima učinci intervencije evaluirali su se uglavnom postojećim instrumentima u polju socijalnog razvoja i skoro nikada nisu kombinirali kvalitativnu i kvantitativnu procjenu (Hughes, C., 2012, Carter i Huges, 2005, Gantman i sur., 2012) što bi svakako bilo vrijedno učiniti. Ovaj program trebao bi sveobuhvatnu procjenu koja uključuje oba pristupa i koristi za njega izrađenu listu.

Možemo zaključiti da je potrebno istražiti učinkovitost programa poticanja socijalnih interakcija djece s IT i PAS koja se školuju po posebnom programu pri čemu posebnu pažnju treba staviti na: trajanje programa tijekom cijele školske godine; fleksibilnosti u kreiranju pojedinih radionica kako bi one bile prilagođene specifičnostima u skupini djece s IT i PAS; sveobuhvatnoj evaluaciji te provedbi radionica kroz interaktivne igre.

3 CILJ ISTRAŽIVANJA

Cilj je unaprijediti socijalnu interakciju djece s IT i PAS u vršnjačkom okruženju u područjima komunikacije, svijesti o sebi i drugima, sklonosti nasilnom ponašanju i rješavanju socijalnih problema, primjenom programa radionica. U skladu s navedenim, cilj je istražiti doprinos programa radionica, kreiranog za potrebe ovog istraživanja, u poticanju socijalnih interakcija djece s IT i PAS polaznika osnovne škole po posebnom programu.

Pored navedenog, cilj istraživanja je dobiti uvid u socijalne interakcije i mogućnosti njihovog unapređenja kod djece s IT i PAS iz perspektive stručnjaka edukacijskog rehabilitatora koji je uključen u provedbu programa.

3.1 ISTRAŽIVAČKA PITANJA

U skladu s ciljem istraživanja, postavljena su i sljedeća istraživačka pitanja:

1. Hoće li socijalne interakcije djece s IT i PAS biti unaprijeđene provedbom programa poticanja u područjima komunikacije, svijesti o sebi i drugima, sklonosti nasilnom ponašanju i rješavanju socijalnih problema?
2. Koja su zapažanja edukacijskih rehabilitatorica o vršnjačkoj interakciji učenika u razredu prije početka programa?
3. Koje promjene prepoznaju edukacijske rehabilitatorice nakon provedbe programa u području socijalne interakcije? (prilagodbe vremena, aktivnosti i prostora potrebne s učenicima u odnosu na tipičnu populaciju?)
4. Koje će biti preporuke edukacijskih rehabilitatora za daljnji rad u ovom području?

3.2 HIPOTEZA ISTRAŽIVANJA

U skladu sa ciljem istraživanja i istraživačkim pitanjima postavljena je hipoteza:

H1: Provođenje programa poticanja socijalnih interakcija kod djece s intelektualnim teškoćama i poremećajima iz autističnog spektra dovest će do statistički značajnog poboljšanja u socijalnim interakcijama mjerenim Skalom vršnjačke interakcije kreiranoj u ovom istraživanju

Iz ove hipoteze mogu se izvesti još 4 pothipoteze:

H1.1.: Provođenje programa poticanja socijalnih interakcija kod djece s intelektualnim teškoćama i poremećajima iz autističnog spektra dovest će do statistički značajnog poboljšanja u području komunikacije

H1.2.: Provođenje programa poticanja socijalnih interakcija kod djece s intelektualnim teškoćama i poremećajima iz autističnog spektra dovest će do statistički značajnog poboljšanja u području svijesti o sebi i drugima

H1.3.: Provođenje programa poticanja socijalnih interakcija kod djece s intelektualnim teškoćama i poremećajima iz autističnog spektra dovest će do statistički značajnog poboljšanja u području sklonosti nasilnom ponašanju

H1.4.: Provođenje programa poticanja socijalnih interakcija kod djece s intelektualnim teškoćama i poremećajima iz autističnog spektra dovest će do statistički značajnog poboljšanja u području rješavanja socijalnih problema

4 METODE ISTRAŽIVANJA

4.1 Uzorak

Za odabir sudionika u ovom istraživanju koristilo se namjerno uzorkovanje. Namjerno uzorkovanje je pristup odabira sudionika u kojem se koristi određena strategija odabira sudionika po kriteriju, a odabrani kriterij osigurava veću homogenost ili bolju informiranost sudionika o temi razgovora (Miles, Habermas,1994).

U ovom istraživanju sudjelovalo je dvadeset učenika (N=20), polaznika osnovne škole po posebnom programu koji imaju dijagnozu intelektualnih teškoća i/ili poremećaja iz autističnog spektra. Petero učenika pripadnici su romske nacionalne manjine. Raspon godina učenika je od 12 do 21. Kriteriji za izbor sudionika u istraživanju bili su da:

- Učenici moraju imati dijagnozu IT ili IT i PAS
- Učenici trenutno ne sudjeluju u sličnom programu poticanja socijalnih interakcija
- Učenici redovito pohađaju nastavu
- Učenici pokazuju motivaciju za sudjelovanje u ovakvom programu
- Učenici imaju pristanak roditelja ili skrbnika za sudjelovanje u programu

Tablica 1: Opis uzorka učenika

Skupina	Eksperimentalna skupina		Kontrolna skupina	
Broj učenika	10		10	
Dob učenika	12-14	18-21	12-14	18-21
	6	4	5	5
Spol učenika	M	Ž	M	Ž
	6	4	6	4
Stupanj intelektualnih teškoća	Laki	Umjereni	Laki	Umjereni
	5	5	5	5
Oblik školovanja	Razred	Skupina	Razred	Skupina
	6	4	5	5

Tablica 2: Opis uzorka edukacijskih rehabilitatorica

Edukacijska rehabilitatorica	ER1	ER2	ER3	ER4	ER5
Dob	53	54	43	54	55
Radni staž	26	29	19	28	31
Staž u trenutnoj ustanovi	20	29	19	28	31
Vrijeme provedeno s učenicima iz uzorka	3	3	3	5	5

4.2 Mjerni instrument

Za potrebe istraživanja kreiran je instrument procjene, točnije check-lista „Skala procjene vršnjačke interakcije“. Područja socijalne interakcije na koje se u istraživanju želi utjecati usmjerila su formiranje varijabla instrumenta. Instrument čini sedamdeset čestica. Svaka čestica predstavlja jednu tvrdnju. Svaka tvrdnja se procjenjuje na skali od 5 stupnjeva kojima se izražava frekvencija ponašanja koje se opisuje u tvrdnji (1=nikad, 2=ponekad, 3=često, 4=većinom i 5=uvijek). Ponašanja opisana u tvrdnjama napisana su u pozitivnoj formi tj. opisuju poželjna ponašanja. Viši rezultat opisuje poželjnije ponašanje. Ta ponašanja teoretičari i praktičari područja istraživanja vršnjačke interakcije navode kao ključna za vršnjačku kompetentnost. Primjeri uključuju ponašanja poput kontakta očima tijekom interakcije do generiranja društveno poželjnih rješenja socijalnih problema. Varijable se mogu podijeliti na 4 velika područja od kojih neka imaju i potpodručja: Komunikacija (neverbalna i verbalna), svijest o sebi i drugima (kontrola emocija, uočavanje sličnosti i razlika, empatija i suradnja), sklonost nasilnom/nesocijalnom ponašanju i rješavanje socijalnih problema. Na svim česticama zajedno moguće je ostvariti najviše 350 bodova, a najmanje 70 bodova. Instrument sa svim svojim česticama nalazi se kao prilog na kraju diplomskog rada.

4.3 Opis intervencije – Program poticanja vršnjačke interakcije

U programu za poticanje vršnjačke interakcije sudjelovalo je desetero učenika za koje postoji suglasnost od strane škole i roditelja/skrbnika učenika za sudjelovanje u aktivnostima, za fotografiranje i snimanje kao i korištenje prikupljenih materijala (npr. crteža) u svrhu diplomskog rada. Program se sastoji od radionica koje su se jednom tjedno u trajanju od 45-90 minuta provodile s učenicima u periodu od devet mjeseci. Program se u školi provodio usporedno s projektom EU Erasmus + pod nazivom „Humanost- na prvom mjestu! Kako učiti o toleranciji i smanjivanju predrasuda“, zbog značajnog poklapanja u sadržaju. Sve suglasnosti i osigurano vrijeme za radionice dobivene su upravo preko tog projekta. Sve radionice imaju uvodni dio koji služi kao zagrijavanje i uvođenje u temu, glavni dio ili aktivnosti namijenjene poticanju razvoja interakcije i završnog dijela koji služi kao opuštanje i zaključivanje teme. Radionice koje su provedene s učenicima zapravo su unaprijed osmišljene igre ili aktivnosti koje za cilj imaju kroz igru osvijestiti ili uvježbati neki od ključnih dijelova uspješne vršnjačke interakcije. Tijekom radionica socijalna interakcija djece s IT i PAS poticana je kroz igre uloga, vođene imaginacije, vođene rasprave, obavljanje zadatka kroz rad u paru ili maloj grupi. U radionicama je eliminiran svaki potencijalni rizik kao što je diskriminacija na temelju teškoće, spola, etniciteta ili međusobnog ruganja među učenicima. Svaka igra unaprijed je promišljena i složena na način da svaki učenik u njoj može jednako sudjelovati i jednako biti u njoj uspješan. Odluka o igrama na svakoj radionici donosila se na temelju prethodne gdje bi se možda uočila potreba za više poticanja timskog rada ili pak za većom motivacijom nekog učenika koji tog puta nije htio sudjelovati. Svaka mogućnost da dijete bude diskriminirano unaprijed se raspravlja sa njihovim učiteljicama/rehabilitatoricama koje sudjeluju u svim aktivnostima i odmah interveniraju ako primijete da se može pojaviti neki oblik diskriminacije. No, upravo ovakve teme poput diskriminacije sastavni su do Programa.

Način rada u ovom istraživanju podrazumijeva raspravu s učenicima i traži od njih da se izraze. Njihova prava i dostojanstvo na ovaj se način poštuju i promiču. Uvijek tražimo i pokušavamo dobiti te prihvaćamo njihovo autonomno mišljenje, ne pokušavamo manipulirati njima i njihovim odgovorima. Poštujemo i njihove individualne i kulturalne razlike pa u tom pogledu eliminiramo bilo kakav utjecaj predrasuda i stereotipa.

Program radionica se provodi u prostorima škole tj. u razredu gdje djeca svaki dan rade i uz prisusvo njihovih učiteljica/rehabilitatorica što osigurava tjelesnu, emocionalnu i opću

psihološku sigurnost djece. Posebna pažnja poklanja se i čuvanju njihove privatnosti i prilagođavanju svih sadržaja njihovim posebnostima kao i individualizaciji.

Budući da aktualno istraživanje podrazumijeva grupnu intervenciju poticanja vršnjačke interakcije za skupinu djece s teškoćama (uglavnom intelektualne teškoće), radi se o posebno ranjivoj skupini koju treba dodatno zaštititi. Iz tog razloga sadržaj radionica, vrijeme i prostor prilagođeni su ovoj populaciji djece koliko je najviše bilo moguće.

Kako bi svi učenici u svakom trenutku mogli sudjelovati u Programu bilo je važno uvažavanje karakteristika učenika:

- Uvažiti karakteristike učenika u planiranju vremena
- Uvažiti karakteristike učenika u izradi rasporeda
- Uvažiti karakteristike učenika s obzirom na aktivnosti programa
- Uvažiti karakteristike učenika s obzirom na prostor
- Uvažiti karakteristike učenika s obzirom na interval održavanja radionica

Program radionica sastojao se od sljedećih područja:

PODRUČJE 1: Razvoj pozitivne slike o sebi i drugima uz podizanje tolerancije

Slika o sebi (self concept), odnosno način na koji individua procjenjuje sebe u specifičnim životnim područjima, određena je interakcijom razvoja na području socijalnih iskustva i kognicije. Istraživanja koja su se bavila procjenom slike o sebi djece s intelektualnim teškoćama pokazala su kako je njihova slika o sebi sličnija onoj mlađe djece tipičnog razvoja nego onoj njihovih vršnjaka (Donohue i sur., 2010). Rezultat toga može biti iskrivljena slika o sebi, a posljedično i drugima kod djece s intelektualnim teškoćama. Sukladno tome, program uključuje ovo područje s ciljem da učenici shvate što su to osobine i kako ih možemo podijeliti na pozitivne i negativne. Trebaju uvidjeti kako svaki čovjek ima pozitivne osobine, koje su ujedno i njegove jake strane, kako bi mogli povećati svoje samopouzdanje i poboljšati sliku o sebi .Učenike treba upoznati sa osnovnim ljudskim potrebama kao i emocijama te njihovim facijalnim ekspresijama, s ciljem njihovog boljeg razumijevanja složenih socijalnih procesa u njihovoj užoj i široj okolini. Uzet ćemo igre koje će učenicima omogućiti da na zanimljiv način uvide svoje pozitivne osobine i jake strane, a zatim da ih prenesu i na ljude oko sebe, odnosno svoje vršnjake.

PODRUČJE 2: Uočavanje sličnosti i razlika te podizanje tolerancije

Drugo područje nastavlja se na prvo i cilj mu je stvoriti kod učenika osjetljivost za prihvaćanje onog što je drugačije od njih. Želimo proširiti njihovo viđenje sličnosti i razlika i pokazati ih na najočitijim primjerima kako bi ih tada mogli bolje uočiti u svojoj okolini i prihvatiti bez predrasuda. Igre i aktivnosti koje ovdje koristimo trebaju učenicima dati poruku da smo svi jednako vrijedni unatoč tome što drugačije izgledamo, imamo drugačije interese, govorimo drugim jezikom, različitog smo spola ili jednostavno drugačije razmišljamo. Različitim igrama u paru ili grupi dajemo učenicima poticaj da se stave u položaj druge osobe, da zamisle kako bi se druga osoba mogla osjećati i zašto da razvijamo njihovu empatiju. Cilj nam je kroz ovo područje stvoriti kod učenika temelje za toleranciju baziranu na razumijevanju i uvažavanju.

PODRUČJE 3: Komunikacija

Djeca s intelektualnim teškoćama često pokazuju zaostajanje u razvoju nekog područja komunikacije, ali prate isti razvojni put kao i djeca tipičnog razvoja (Bates i sur., 1995 prema Van der Schuit i sur., 2010). Kako je svaki oblik komunikacije izrazito važan za socijalnu interakciju područje programa posvećeno je njemu. Želimo potaknuti vještine slušanja jer je važno za dobru komunikaciju znati dobro slušati pa s učenicima trebamo doći do toga da razgovor nije samo govor već i slušanje. Zatim raditi na razvoju vještina opažanja gdje nam je važno kod aktivnosti i igara opažanja usmjeriti pažnju učenika na sve ono važno za komunikaciju kao što je ono što drugi govore ali i njihov izraz lica. Na kraju želimo razvijati i vještine govorenja. Kod vještina govorenja važno nam je da učenici uoče razliku između tihog i glasnog govora, ne upadanja u riječ, da proširuju svoj rječnik i znanje pojmova. Zbog toga su aktivnosti napravljene tako da ih prati govor, da se traži mišljenje učenika o svemu i njihova refleksija na sva događanja.

PODRUČJE 4: Nenasilno rješavanje sukoba

U uvodnom dijelu ovoga rada opisana je veza između socijalne kognicije i agresivnog ponašanja kroz model procesiranja socijalnih informacija (Van Nieuwenhujizen i sur., 2009). S obzirom na znanje o uspješnosti određenih pristupa intervencija usmjerenih na prevenciju agresije kod djece s IT neki od njih uvedeni su kao dio programa. U ovim radionicama djeca s IT i PAS razmatrala su kroz aktivnosti što znači biti sudionik, što promatrač, a što onaj koji

trpi nasilje. Ulaze u uloge kroz zamišljene ali moguće scenarije. Treba učenicima razjasniti pojmove nasilje i sukob kao i objasniti razliku između vršnjačkog nasilja i zlostavljanja. Pričamo o osjećajima vezanim uz nasilje i dobrom načinu postupanja u tom procesu.

PODRUČJE 5: Suradnja

Suradnja je napredni oblik funkcioniranja u socijalnom svijetu koji podrazumijeva mnoge vještine. Naglasak u ovom programu bio je da učenici vježbaju rad u paru i grupi kako bi sami shvatili dobrobit takvog zajedništva. Kako bismo potaknuli rad u paru pripremamo za djecu razne igre koje se igraju u paru kako bismo ih potaknuli na takvu suradnju. Ovdje se može raditi o izvršavanju nekog zajedničkog cilja u motoričkoj igri, umjetničkom izražavanju, ulaženju u uloge, raznim poligonima. Cilj je uvidjeti da smo zajedno jači i da ponekad u radu više ljudi treba postojati kompromis, da treba nekad voditi, a nekada i slijediti. Za rad u grupi imamo igre koje zahtijevaju suradnju grupe kako bismo učenike uvježbali u onome što je potrebno da se izvrši zadatak pomoću timskog rada.

4.4 METODE ISTRAŽIVANJA

S obzirom na cilj istraživanja i postavljena istraživačka pitanja u ovom su istraživanju korišteni i kvantitativni i kvalitativni pristup prikupljanja i analize podataka.

4.4.1 Kvantitativne metode istraživanja

Kako je konstrukt socijalne vršnjačke interakcije veoma složen i sastoji se od mnogo manjih dijelova, za potrebe kvantitativnog dijela istraživanja stvoren je mjerni instrument tj. skala procjene koja je opisana u poglavlju „Mjerni instrument“. U procjeni učenika na Skali sudjelovale su četiri edukacijske rehabilitatorice koje su prvo bile upoznate sa ciljem i svrhom istraživanja, sadržajima programa, a zatim i svim česticama na instrumentu i njihovom značenju. Edukacijske rehabilitatorice bile su upoznate sa načinom ispunjavanja skale koja ima oblik Likertove skale odnosno procjena se odvija na pet stupnjeva. Učenike su na Skali procjenjivale u dvije točke, inicijalno prije početka programa i finalno, nakon završetka programa. Rezultati dobiveni na skali su zatim uneseni u program SPSS za statističku obradu podataka gdje su se radili testovi značajnosti, a nalazi su interpretirani u poglavlju „Rezultati istraživanja“.

4.4.2 Kvalitativne metode istraživanja

Budući da su odgovori sudionika važan izvor podataka o primjeni i učincima programa poticanja socijalnih interakcija koji se istražuje korišten je polustrukturirani intervju kao tehnika prikupljanja podataka. Polustrukturirani intervju je tehnika prikupljanja podataka u okviru koje istraživač ima unaprijed pripremljen podsjetnik za intervju, koji sadrži teme i okvirna pitanja, ali slijedi logiku razgovora i slobodu sudionika istraživanja u odgovaranju te ostavlja mogućnost da se otvore neke nove teme, koje su važne sudioniku (Tkalac Verčić i sur., 2010).

Polustrukturirani intervju koji se provodio sa edukacijskim rehabilitatoricama koje su sudjelovale u istraživanju, sadržavao je pitanja strukturirana s ciljem da se dobije što više detalja vezanih uz provođenje programa poticanja vršnjačkih interakcija, a koje se ne može dobiti kvantitativnom analizom podataka s mjernog instrumenta (check liste). Opažanja i iskustvo edukacijskih rehabilitatorica koje su sudjelovale u izradi, provođenju i procjeni ovog Programa značajan su doprinos u ovakvom istraživanju.

U pripremi provedbe ovog polustrukturiranog intervjua detaljno se planiralo pozivanje u istraživanje i objašnjavanje cilja i svrhe istraživanja. Edukacijske rehabilitatorice koje su sudjelovale u istraživanju, prije početka istraživanja dobile su zamolbu da prije početka programa zabilježe svoja opažanja o socijalnim interakcijama u svojim razredima kako bi u finalnom intervju mogle usporediti stanje u razredu. Zamoljene su i da nakon provedbe Programa sudjeluju u intervjuu. Nakon što smo surađivale cijele školske godine ozračje pristupačnosti i povjerenja bilo je prisutno. U planiranju istraživanja vodilo se računa da se oblikovanje pitanja rukovodi principima participacije i poticanja na diskusiju uz uvažavanje perspektive same osobe jer su uvidi stručnjaka od posebne važnosti za evaluaciju ovakvog načina rada.

PRIJE PROVEDBE PROGRAMA EDUKACIJSKE REHABILITATORICE ZABILJEŽILE SU INTERAKCIJE PREMA SLJEDEĆIM SMJERNICAMA:

1. Pomažu li učenici jedan drugome?
2. Kakva je igra učenika? U razredu, na odmoru?
3. Ima li sukoba među djevojčicama, među dječacima; ili međusobno?
4. Kako se i ako u razredu očituje suradnja?

5. Jesu li učenici svjesni svoje i tuđih teškoća?
6. Ima li učenika u razredu koji nisu prihvaćeni zbog svoje teškoće?
7. Što učenici zamjeraju onome koga ne prihvaćaju?
8. Je li prisutno vršnjačko nasilje? Kako ono izgleda?

PITANJA ZA INTERVJU SA EDUKACIJSKIM REHABILITATORICAMA:

1. Kako bi opisali vršnjačke interakcije učenika u svojem razredu? Kakve su one i između koga se odvijaju?
2. Nakon provedenog programa radionica u kojima ste aktivno sudjelovali, kako biste sada opisali trenutnu razinu i kvalitetu vršnjačkih interakcija u vašem razredu?
3. Jeste li uočili kakve promjene na ovom području kroz vrijeme provođenja programa? Pozitivne ili negativne? U kojem području posebno?
4. Što mislite koji dio programa ili koje njegovo obilježje je najviše doprinijelo nekoj promjeni?
5. Kako su po vašem mišljenju učenici prihvatili i reagirali na radionički oblik rada nasuprot uobičajenom načinu rada u razredu? Koje su najveće razlike ta dva načina rada? Koji su razlozi za to?
6. Jesu li se pojavile situacije ili izjave učenika koje su kod Vas izazvale iznenađenje? Što ste očekivali da će učenici usvojiti i jesu li se vaša očekivanja ostvarila?
7. Što Vam se činilo najvrednijim dijelom ovoga programa? Koje su njegove slabe strane? Koje su po vašem mišljenju prilagodbe vremena, aktivnosti i prostora bile potrebne kako bi program bio što učinkovitiji?
8. Što mislite, na koji način bi ovaj program mogao biti još bolji za populaciju djece s teškoćama?
9. Smatrate li da bi učenici s teškoćama mogli imati dobrobiti od toga da se ovakvi programi provode kao dio nastavnog plana i programa?
10. Imate li dodatnih komentara, preporuka, poticaja?

4.5 NAČIN PRIKUPLJANJA PODATAKA

Istraživanje je planirano četiri mjeseca prije nego je započelo samo provođenje Programa, što znači otprilike godinu dana prije provođenja intervjua, a uključivalo je proučavanje literature za sastavljanje teorijskog koncepta istraživanja, definiranje cilja istraživanja i istraživačkih

pitanja, izradu programa radionica, izradu dnevnika za bilježenje dojmova, izradu sporazuma istraživača i sudionika istraživanja, planiranje provedbe Programa i intervjua, sastavljanje pitanja te planiranje mjesta provedbe istraživanja. Pitanja koja su sastavljena za provođenje intervjua navedena su u prethodnom poglavlju. Istraživanje je provođeno kroz cijelu školsku godinu, Program 9 mjeseci, a intervjui sa rehabilitatoricama u dva susreta po završetku provedbe Programa. Intervjui su provedeni u razredu škole gdje je provođen program radionica, poznatom i ugodnom mjestu, prije početka nastave u popodnevnom terminu. Ometajući faktori su na taj način bili uklonjeni (buka, umor). Intervjui su trajali oko sat vremena u jako ugodnoj atmosferi. Edukacijske rehabilitatorice bile su raspoložene za suradnju kao i uvijek do sada i visoko motivirane. Kako su i same uložile vremena i truda u ovo istraživanje vidjelo se da žele da rad koji se provodi bude kvalitetan i da iznesu u intervjuu upravo sve one detalje koje ne bismo u ovakvom istraživanju mogli dobiti samo iz pripremljene check liste. U početku provođenja intervjua moglo se osjetiti da je ton razgovora jako profesionalan što je moguće posljedica svjesnosti o snimanju. Kroz neko vrijeme intervju je izgledao kao iscrpan razgovor o temi, ali u jednoj opuštenoj atmosferi. Zanimljivo je i pozitivno što su intervju dale dvije edukacijske rehabilitatorice koje su svojim uvidom prikazale različite perspektive u odnosu na program koji se provodio, vršnjačke interakcije i svojih preporuka. Iako su obje edukacijske rehabilitatorice naglašavale više pozitivne strane Programa i njegovog provođenja, njihovi odgovori dali su različite detalje koje je svaka primijetila u područjima istraživanja. To me kao istraživača uvjerilo u važnost dobivanja što više perspektiva različitih sudionika u kvalitativnom istraživanju.

Nakon provođenja svakog od intervjua istraživač je bilježio svoje dojmove u obrazac konstruiran za potrebe istraživanja.

Provedeno istraživanje u svojoj fazi planiranja, provedbe i prikazivanje rezultata slijedi načela Etičkog kodeksa Odbora za etiku u znanosti i visokom obrazovanju (Odbor za etiku u znanosti i visokom obrazovanju, 2006). Ovo istraživanje se temeljilo na dragovoljnom sudjelovanju svih ispitanika, povjerljivosti, tajnosti i anonimnosti podataka o ispitanicima te povoljnom omjeru boljitka/rizika za ispitanike.

5 Rezultati istraživanja

5.1 Kvantitativna obrada podataka

U ovom poglavlju biti će prikazani rezultati kvantitativne obrade podataka. Prvo će biti prikazani deskriptivni podaci za rezultate koje su učenici u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi postigli na instrumentu procjene inicijalno i finalno, a zatim rezultati na testovima značajnosti razlike između inicijalne i finalne procjene koji su nam služili za provjeravanje hipoteza. Uz deskriptivnu statistiku i testove značajnosti prikazan je i graf na kojem se vidi razlika u rezultatima eksperimentalne grupe inicijalno i finalno, kontrolne grupe inicijalno i finalno i usporedba tih dviju skupina inicijalno i finalno.

Tablica 3: Osnovni statistički parametri za eksperimentalnu i kontrolnu grupu inicijalno i finalno

		SUM_INI_EKS	SUM_FIN_EKS	SUM_INI_KON	SUM_FIN_KON
N	Valid	10	10	10	10
	Missing	10	10	10	10
Median		255,5000	273,0000	255,0000	255,0000
Mode		220,00[a]	249,00[a]	287,00	166,00[a]
Std. Deviation		17,93228	24,03909	39,93175	40,31942
Minimum		220,00	249,00	166,00	166,00
Maximum		283,00	313,00	288,00	290,00
Sum		2563,00	2781,00	2489,00	2491,00

Kako se radi o veoma malom uzorku pojedine skupine (N=10), gdje je veoma teško odrediti normalnost distribucije, radili su se neparametrijski testovi značajnosti za provjeru hipoteza.

5.1.1 Razlike u inicijalnom i finalnom mjerenju u eksperimentalnoj skupini

Kako bi se provjerilo postoje li razlike u inicijalnom i finalnom mjerenju na česticama procjene socijalne interakcije u eksperimentalnoj skupini ispitanika korišten je neparametrijski test za male zavisne uzorke (Wilcoxsonov test).

Tablica 4: Rezultati testa značajnosti razlike između inicijalnog i finalnog mjerenja za eksperimentalnu skupinu

	SUM_FIN_EKS - SUM_INI_EKS
Z	-2,701[b]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,007

Provedenom statističkom analizom utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u eksperimentalnoj skupini između inicijalne i finalne točke mjerenja ($p=0.007$, $p<0.05$). To znači da je kod eksperimentalne skupine nakon provedbe programa poticanja socijalnih interakcija došlo do poboljšanja u rezultatima na česticama instrumenta procjene. Ovom analizom potvrđena je H1 hipoteza o sveukupnom poboljšanju socijalne interakcije nakon provedbe programa njihovog poticanja.

5.1.2 Razlike u inicijalnom i finalnom mjerenju u kontrolnoj skupini

Isti neparametrijski test za male zavisne uzorke (Wilcoxsonov test) korišten je kako bi se provjerilo postoje li razlike u inicijalnom i finalnom mjerenju na česticama procjene socijalne interakcije u kontrolnoj skupini ispitanika, odnosno skupini koja je izjednačena s eksperimentalnom u svemu osim u polaženju Programa.

Tablica 5: Rezultati testa značajnosti razlike između inicijalnog i finalnog mjerenja za kontrolnu skupinu

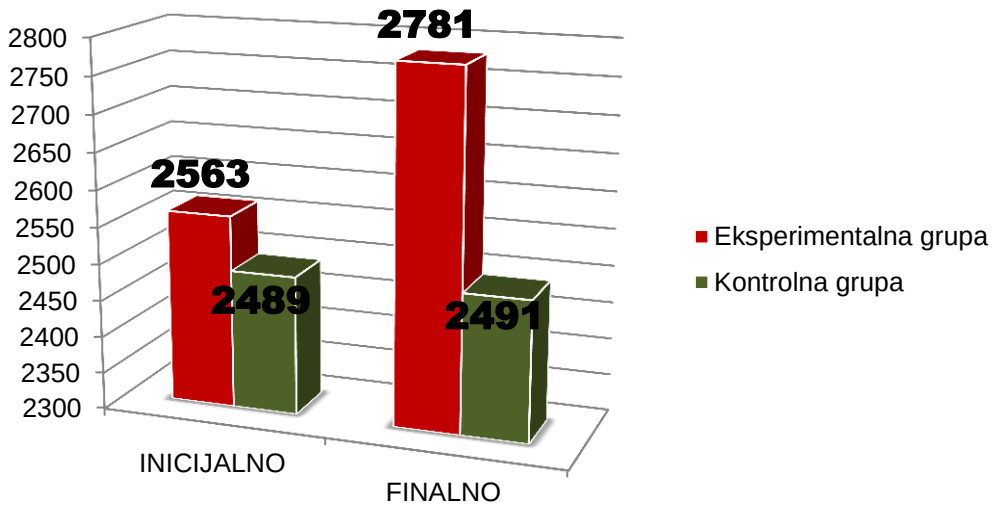
	SUM_FIN_KON - SUM_INI_KON
Z	-,447[b]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,655

Provedenom statističkom analizom utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u kontrolnoj skupini između inicijalne i finalne točke mjerenja jer je $p=0.655$. I u tablici 2 deskriptivne statistike vidljivo je da je razlika između suma bodova koje je grupa ostvarila

inicijalno i finalno veoma mala. Ovakvi nalazi dodatno nam potvrđuju hipotezu H1 budući da kontrolna skupina nije sudjelovala u ni jednom programu poticanja socijalne interakcije.

Kako bismo prikazali razliku u rezultatima eksperimentalne i kontrolne grupe inicijalno i finalno kao i razliku unutar svake grupe inicijalno i finalno koristit ćemo graf. Na grafu 1 prikazane su sume rezultata svake grupe ispitanika inicijalno i finalno.

Graf 1: Sume rezultata na instrumentu procjene za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu inicijalno i finalno



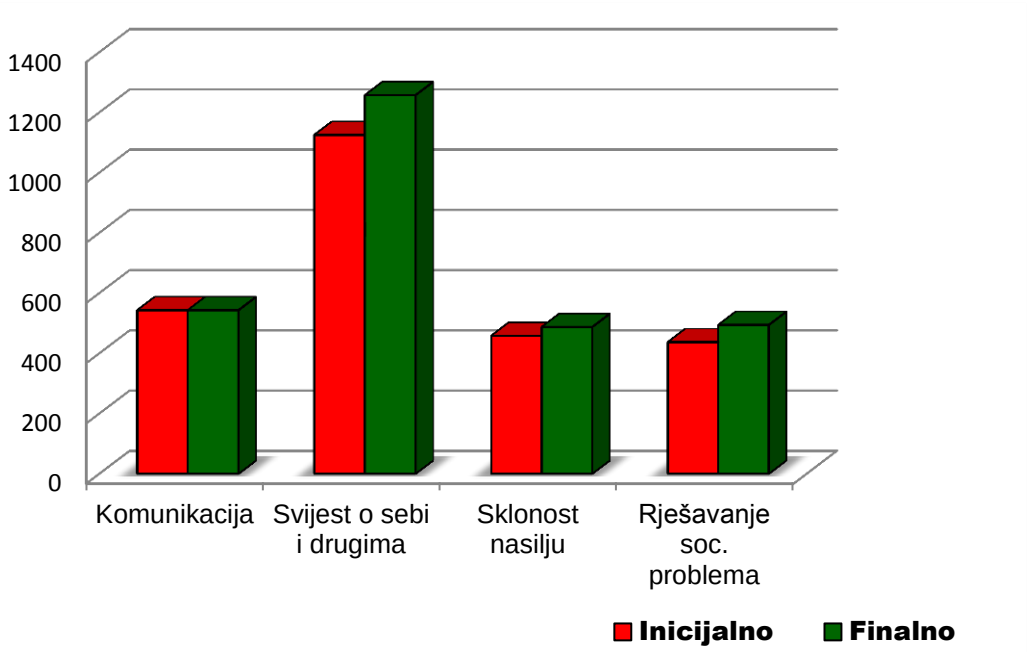
Iz grafa 1 je vidljivo da je kod eksperimentalne skupine došlo do značajnog poboljšanja u rezultatima na instrumentu procjene socijalne interakcije. Značajno poboljšanje odnosi se na sva područja procjene u instrumentu odnosno znači da su nakon provedbe programa učenici češće pokazivali socijalno poželjna i učinkovita ponašanja, a manje nepoželjna ponašanja što na kraju pridonosi povećanju njihove vršnjačke socijalne kompetencije. Kod kontrolne skupine vidljivo je da od inicijalne do finalne točke mjerenja nema statistički značajnog pomaka na instrumentu procjene. Kontrolna skupina, koja nije sudjelovala u Programu, je svojom sumom rezultata uglavnom ujednačena na dvije točke mjerenja.

Posljednja obrada podataka koju smo radili bila je utvrditi postoji li značajna razlika između područja instrumenta procjene za eksperimentalnu grupu inicijalno i finalno. To je prikazano u sljedećem poglavlju.

5.1.3 Značajnost razlike inicijalnog i finalnog mjerenja na svakom području instrumenta procjene za eksperimentalnu skupinu

Kako bismo prikazali značajnost razlika i rezultata na svakom od četiri područja mjernog instrumenta prvo prilažemo graf 2 sa sumama rezultata inicijalno i finalno po područjima, a zatim Wilkoxsonov test značajnosti koji se koristi za male zavisne uzorke.

Graf 2: Sume rezultata eksperimentalne grupe po područjima inicijalno i finalno



Tablica 6: Test značajnosti svakog područja za eksperimentalnu grupu

	KOMUNIKACIJA-FIN-E – KOMUNIKACIJA-INI-E	SVIJEST O SEBI I DRUGIMA-FIN-E – SVIJEST O SEBI I DRUGIMA-INI-E	SKLONOST NASILNOM PONAŠANJU-FIN-E – SKLONOST NASILNOM PONAŠANJU-INI-E	RJEŠAVANJE SOCIJALNIH PROBLEMA-FIN-E – RJEŠAVANJE SOCIJALNIH PROBLEMA-INI-E
Z	,000[b]	-2,703[c]	-1,738[c]	-2,670[c]
Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000	,007	,082	,008

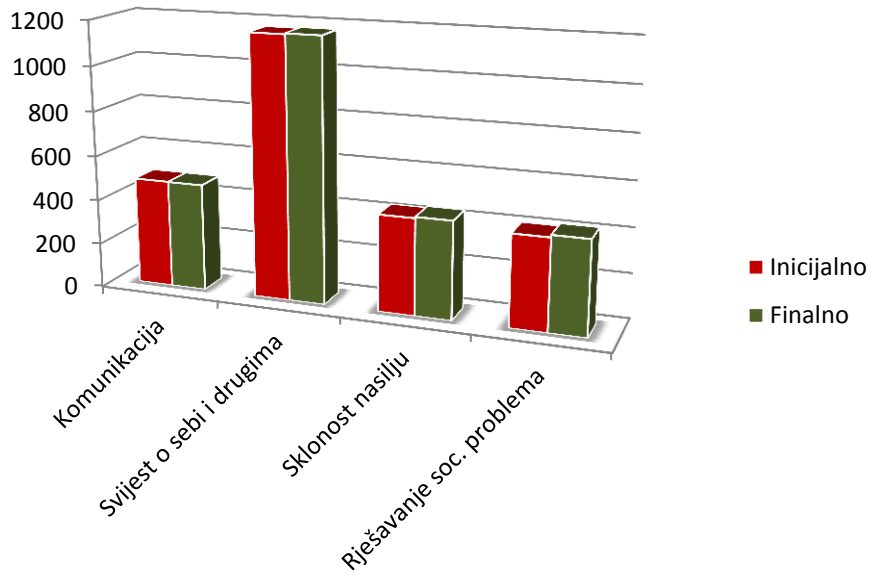
Provedenom statističkom analizom utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u inicijalnom i finalnom mjerenju na dva od četiri područja socijalne interakcije mjerene Skalom procjene vršnjačke interakcije. Statistički značajno poboljšanje u socijalnim interakcijama djece s IT i PAS je tako utvrđeno za područje „Svijest o sebi i drugima“ i za područje „Rješavanje socijalnih problema“ (Tablica 6). Preostala dva područja nisu analizom pokazala statistički značajnu razliku, ali ovakav nalaz možemo povezati s time da ovim područjima u instrumentu pripada i manje čestica nego ostalim. To bi značilo da uz H1 hipotezu koju možemo djelomično prihvatiti, možemo prihvatiti i H1.2. i H1.4. podhipoteze, dok H1.1. i H1.3. možemo odbaciti. Kvalitativna analiza koja se nalazi u daljnjim poglavljima ukazuje na promijene i u ta dva područja unatoč tome što one nisu zabilježene pomoću mjernog instrumenta.

Istu analizu proveli smo na kontrolnoj skupini i opisujemo je u sljedećem poglavlju.

5.1.4 Značajnost razlike inicijalnog i finalnog mjerenja na svakom području instrumenta procjene za kontrolnu skupinu

Isti test značajnosti (Wilkoxsonov) korišten za eksperimentalnu grupu korišten je i za kontrolnu grupu. Prikazan je graf 3 sa inicijalnom i finalnom sumom rezultata za svako područje i test značajnosti za svako područje instrumenta procjene.

Graf 3: Inicijalna i finalna suma rezultata za svako područje u kontrolnoj grupi



Tablica 7: Test značajnosti razlika za svako područje instrumenta

	KOMUNIKACIJA-FIN-K - KOMUNIKACIJA-INI-K	SVIJEST O SEBI I DRUGIMA-FIN-K - SVIJEST O SEBI I DRUGIMA-INI-K	SKLONOST NASILNOM PONAŠANJU-FIN-K - SKLONOST NASILNOM PONAŠANJU-INI-K	RJEŠAVANJE SOCIJALNIH PROBLEMA-FIN-K - RJEŠAVANJE SOCIJALNIH PROBLEMA-INI-K
Z	-,447[b]	-1,069[c]	-1,000[b]	-1,000[c]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,655	,285	,317	,317

Provedenom statističkom analizom utvrđeno je da u kontrolnoj skupini ne postoji statistički značajna razlika između inicijalnog i finalnog mjerenja na ni jednom od četiri područja mjernog instrumenta.

Kada u obzir uzmemo sve rezultate koje smo dobili statističkom analizom možemo reći da je hipoteza H1 djelomično potvrđena odnosno da postoji statistički značajno poboljšanje socijalne interakcije kod djece s IT i PAS eksperimentalne skupine nakon provođenja Programa na Skali vršnjačke interakcije u područjima svijesti o sebi i drugima i rješavanju socijalnih problema. Međutim, kako nije utvrđeno poboljšanje u području komunikacije i sklonosti nasilnom ponašanju, hipoteza se ne može u potpunosti prihvatiti. Možemo reći da je poboljšanje socijalne interakcije nastalo pod djelovanjem Programa budući rezultati dobiveni za kontrolnu skupinu pokazuju da nije došlo do promjene u socijalnoj interakciji. Sveukupno, možemo reći da rezultati ukazuju na to da se Programom pozitivno utjecalo na ciljana ponašanja i vještine kod učenika s IT i PAS, a koja su povezana sa boljom vršnjačkom kompetencijom.

5.2 KVALITATIVNA ANALIZA PODATAKA

Za potrebe ovoga istraživanja u analizi je korišten pristup poznat u literaturi kao analiza okvira. Za razliku od drugih kvalitativnih metoda prikupljanja i analize kvalitativnih podataka, kod analize okvira ključne teme za koje želimo dobiti odgovore unaprijed su definirani. Istraživanje se u pravilu provodi jednokratno i u vremenski ograničenom razdoblju. Iako odražava originalna opažanja i refleksije ljudi koji sudjeluju u prikupljanju podatka, prikupljanje podataka je strukturiranije nego što je to tipično za kvalitativna istraživanja, a analiza podatka je jednostavnija (Pope i Mays, 2000.; Lacey i Luff, 2007., prema Ajduković, Urbanc, 2010).

U nastavku slijedi primjer tijeka kvalitativne analize za drugo istraživačko pitanje, a isti postupak se koristio i za treće i četvrto istraživačko pitanje, čije se tablice indeksiranja i kodiranja nalaze u prilogu rada.

Tablica indeksiranja i kodiranja

Tablica 8 : Indeksiranje (kodiranje) podataka prvog istraživačkog pitanja

1. Istraživačko pitanje: ***„Koja su zapažanja edukacijskih rehabilitatorica o vršnjačkoj interakciji učenika u razredu prije početka programa?“***				
Tematsko područje**: Karakteristike vršnjačke interakcije**				
Izjave sudionika	**Kod prvog reda**	**Kod drugog reda**	**Kategorija**	**Tema**
„Socijalne interakcije u razredu su raznovrsne i teško ih je opisati jer nisu uvijek jednake.“ (ER1)	Rehabilitatorica navod da su socijalne interakcije u razredu raznovrsne i teške zbog čega ih je teško opisati.		Teškoće u opisivanju interakcija	Raznovrsnost interakcija
„Druže se, igraju i pomažu jedan drugome...u prijateljskim odnosima.“(ER2)	Rehabilitatorica navodi da su učenici međusobno u prijateljskim odnosima.		Pozitivni oblici vršnjačke interakcije	Raznovrsnost interakcija
„...kada dolazi do izražaja njihova želja za dominacijom. Tada postaju svadljivi, nametljivi, neumjereni, pa čak i agresivni.“(ER2)			Negativni oblici vršnjačke interakcije	Raznovrsnost interakcija
„Uvjetovane su emocionalnim i socijalnim teškoćama učenika i ovise o mnogim vanjskim i unutarnjim čimbenicima.“(ER1)	Emocionalne i socijalne teškoće uz vanjske i unutarnje čimbenike uvjetuju interakcije učenika.		Emocionalne i socijalne odrednice interakcije Doprinos okolinskih čimbenika na interakciju	Čimbenici koji utječu na interakciju
„Učenici se međusobno uvažavaju na način da pokušavaju opravdati ponekad nečije ponašanje njihovom teškoćom.“(ER1)			Uvažavanje drugih i opravdavanje ponašanja zbog njihovih teškoća	Međusobno uvažavanje
„Znaju koje su posebnosti svakog učenika u razredu, ali	Učenici prepoznaju teškoće drugih ali njihova tolerancija		Utjecaj trenutnog raspoloženja učenika na razinu	Međusobno uvažavanje

koliko im toleriraju ponašanje izgleda da ovisi o danu, raspoloženju, dnevnoj razini tolerancije.“(ER1)	ovisi o danu, raspoloženju, trenutnoj razini tolerancije.		tolerancije i uvažavanje	
„Ponekad su ljuti kada vide da ne rade svi iste stvari na isti način, a ponekad pozdravljaju individualizaciju.“(ER1)	Učenici prepoznaju da ne rade svi iste stvari na nastavi što im nekada smeta, a nekada ne.		Prepoznavanje različitih sadržaja i pristupa za pojedine učenike Povremene reakcije na prepoznavanje različitosti	Međusobno uvažavanje
„Stavove o mnogim situacijama usvojili su u svojim sredinama/obiteljima i takve je stavove teško brzo promijeniti.“(ER2)			Utjecaj obitelji na stavove učenika	Teškoće stvaranja ispravnih stavova

5.3 INTERPRETACIJA NALAZA ISTRAŽIVANJA

Temeljem kvalitativne analize podataka u ovom poglavlju, prikazani su nalazi istraživanja koji su oblikovani u tri tematska područja: Karakteristike vršnjačke interakcije, Promjene vršnjačke interakcije i Preporuke za daljnji rad, a koja će u ovom poglavlju biti interpretirana. Za navedena tematska područja prikazane su specifične teme koje ih objašnjavaju, a koje su opisane kroz kategorije koje pripadaju pojedinoj specifičnoj temi.

U Tablici 9 prikazano je tematsko područje Karakteristike vršnjačke interakcije iz perspektive stručnjaka edukacijskog rehabilitatora koji rade u razredu, s pripadajućim specifičnim temama i njihovim kategorijama.

Interpretacija nalaza istraživanja odnosi se na drugo postavljeno istraživačko pitanje: „Koja su zapažanja edukacijskih rehabilitatorica o vršnjačkoj interakciji učenika u razredu prije početka programa?“

Tablica 9: Karakteristike vršnjačke interakcije

TEMATSKO PODRUČJE: KARAKTERISTIKE VRŠNJAČKE INTERAKCIJE	
Teme	**Kategorije**
1. Raznovrsnost interakcija	• Teškoće u opisivanju interakcija • Pozitivni oblici vršnjačke interakcije • Negativni oblici vršnjačke interakcije
2. Čimbenici koji utječu na interakciju	• Emocionalne i socijalne odrednice interakcije • Doprinos okolinskih čimbenika na interakciju
3. Međusobno uvažavanje	• Uvažavanje drugih i opravdavanje ponašanja zbog njihovih teškoća • Prepoznavanje različitih sadržaja i pristupa za pojedine učenike • Povremene reakcije ne uvažavanja različitosti • Utjecaj trenutnog raspoloženja učenika na razinu tolerancije i uvažavanje
4. Teškoće stvaranja društveno prihvatljivih stavova	• Utjecaj obitelji na stavove učenika

Prva tema koju jedna od sudionica smatra važnom u objašnjavanju karakteristika vršnjačke interakcije koju svakodnevno promatra u svom razredu jest **raznovrsnost interakcija,** koja rezultira teškoćama u opisivanju tih interakcija jer prema izjavi sudionice one nisu uvijek jednake *„Socijalne interakcije u razredu su raznovrsne i teško ih je opisati jer nisu uvijek jednake.“(ER1)* Raznovrsnost interakcija vidi se i u postojanju pozitivnog oblika vršnjačkih interakcija *Druže se, igraju i pomažu jedan drugome...u prijateljskim odnosima.“(ER2)* ali i negativnih oblika vršnjačke interakcije *...kada dolazi do izražaja njihova želja za dominacijom. Tada postaju svadljivi, nametljivi, neumjereni, pa čak i agresivni.“(ER2)*

Druga tema koja dodatno opisuje karakteristike vršnjačke interakcije su **čimbenici koji utječu na interakciju.** Sudionica navodi emocionalne i socijalne odrednice interakcije u smislu teškoća koje učenici imaju u tim područjima, a koje tada uvjetuju njihovu interakciju. Uz te unutrašnje sudionica naglašava i doprinos okolinskih čimbenika na interakciju *„Uvjetovane su emocionalnim i socijalnim teškoćama učenika i ovise o mnogim vanjskim i unutarnjim čimbenicima.“ (ER1)*

Treća tema koja je prema mišljenju sudionice važna u objašnjavanju karakteristika vršnjačke interakcije je **međusobno uvažavanje.** Kao jedan od pokazatelja međusobnog uvažavanja sudionica navodi uvažavanje drugih i opravdavanje ponašanja zbog njihovih teškoća jer se uvažavanje odražava upravo kao prihvaćanje nekoga i njegovog ponašanja zbog svijesti o njegovoj teškoći *„Učenici se međusobno uvažavaju na način da pokušavaju opravdati ponekad nečije ponašanje njihovom teškoćom.“ (ER1)* Povezano s time, sudionica, kao stručnjak koji radi u razredu, primijećuje da se kod učenika javlja i prepoznavanje različitih sadržaja i pristupa za pojedine učenike kao i povremene reakcije na prepoznavanje različitosti odnosno učenici prepoznaju da ne rade svi iste stvari na nastavi što im nekada smeta, a nekada ne *„Ponekad su ljuti kada vide da ne rade svi iste stvari na isti način, a ponekad pozdravljaju individualizaciju.“ (ER1)* Posljednje se unutar ove teme pojavio utjecaj trenutnog raspoloženja učenika na razinu tolerancije i uvažavanje kao problematično područje *„Znaju koje su posebnosti svakog učenika u razredu, ali koliko im toleriraju ponašanje izgleda da ovisi o danu, raspoloženju, dnevnoj razini tolerancije.“ (ER1)*

Posljednja tema koja se pojavila u području karakteristika vršnjačke interakcije bili su **teškoće stvaranja društveno prihvatljivih stavova** gdje se spominje utjecaj obitelji na stavove učenika zbog kojeg je teško na bilo koje stavove utjecati *„Stavove o mnogim situacijama usvojili su u svojim sredinama/obiteljima i takve je stavove teško brzo promijeniti.“(ER2)*

U Tablici 10 prikazano je tematsko područje Promjene vršnjačke interakcije iz perspektive stručnjaka edukacijskog rehabilitatora koji radi u razredu, s pripadajućim specifičnim temama i njihovim kategorijama.

Interpretacija nalaza istraživanja odnosi se na treće postavljeno istraživačko pitanje: „Koje promjene prepoznaju edukacijske rehabilitatorice nakon provedbe programa u području socijalne interakcije?“

Tablica 10: Promjene vršnjačke kompetencije

TEMATSKO PODRUČJE: PROMJENE VRŠNJAČKE INTERAKCIJE	
Teme	**Kategorije**
1. Napredak u području rješavanja socijalnih problema	• Primjerenije reakcije u negativnim situacijama
2. Napredak na području emocijonalne inteligencije	• Napredak u primjećivanju i reagiranju na svoja i tuđa emocionalna stanja

	• Napredak u verbaliziranju svojih i tuđih emocija
3. Napredak na području socijalne adaptacije	• Sposobnost adaptacije u novim sredinama • Sposobnost brže i bolje socijalizacije
4. Napredak na području socijalnog razumijevanja	• Razumijevanje odnosa i napredak u prihvaćanju različitosti • Svijest o svojim i tuđim potrebama
5. Napredak na području motivacije	• Otvorenost i aktivnost • Motivacija za rad
6. Napredak na području pamćenja	• Razvoj pamćenja
7. Napredak na području učenja	• Napredak usvajanja sadržaja kroz vrijeme • Usvajanje novih pojmova i razvoj izražavanja
8. Uočene promjene na području slike o sebi	• Razvoj samopouzdanja • Razvoj zadovoljstva • Iznošenje mišljenja
9. Uočene promjene na području suradnje	• Razvoj grupne kohezije • Razvoj povjerenja • Razvoj sposobnosti rada u grupi i suradnje
10. Odnos prema programu	• Postupno stjecanje pozitivnog stava

Prva tema vezana uz promjene vršnjačke interakcije koje su sudionice uočile nakon provedbe programa poticanja socijalnih interakcija su **primjerenije reakcije u negativnim situacijama.** Primjerenije reakcije sudionice su primijetile u području neprimjerenih ponašanja pa sada navode primjerenije reakcije u negativnim situacijama. Rehabilitatorice navodi da učenici sada imaju primjerenije reakcije na neke situacije – posebno one negativne situacije koje uključuju ruganje, vrijeđanje, ružan govor i dr. negativno *„Učenici u određenoj situaciji bolje reagiraju, prisjećaju se iskustva s radionice i primjenjuju naučeno,naročito ako se radi o negativnoj situaciji u kojoj je prisutno ruganje,vrijeđanje,ružan govor ili neka druga negativna reakcija.“(ER1) i „brže uočavanje neprimjerenih postupaka.“ (ER2)*

Druga tema koja se pokazala značajnom vezano uz promjene u vršnjačkoj interakciji bio je **napredak na području emocionalne inteligencije.** Prema mišljenju sudionice učenici su ostvarili napredak u primjećivanju i reagiranju na svoja i tuđa emocionalna stanja *„Mislim da*

bolje primjećuju svoje i tuđe emocionalno stanje stanje i brže reagiraju na određeno emocionalno stanje druge osobe.“ (ER1) Također, u području emocija sudionica vidi da učenici tijekom situacija u razredu više pričaju o svojim i tuđim emocijama odnosno napredak u verbaliziranju svojih i tuđih emocija *„Bolje i otvorenije verbaliziraju svoje osjećaje i osjećaje koje primjećuju kod drugih učenika.“ (ER1)*

Treća tema koja je proizašla iz razmatranja promjena u vršnjačkoj interakciji bio je **napredak na području adaptacije.** U ovoj temi se ističe sposobnost adaptacije u novim sredinama jer je sudionica primijetila da je učenicima lakše kada se nađu u novim socijalnim situacijama *„Lakše se prilagođavaju novim društvenim sredinama.“ (ER1)* Uz to, uočena promjena podrazumijevala je i sposobnost brže i bolje socijalizacije *„Vidi se rast i razvoj u socijalizaciji tj. bolja i brža socijalizacija.“ (ER1)*

Sljedeće veće područje razvoja na kojem je sudionica primijetila promjene u vršnjačkoj interakciji bio je **napredak na području socijalnog razumijevanja.** Sudionica smatra da se javlja razumijevanje odnosa i napredak u prihvaćanju različitosti u odnosu na prethodno stanje *„...shvaćaju bolje odnose među vršnjacima, usvajaju pravila, bolje shvaćaju različitost, bolje prihvaćanje drugih, kao i samih sebe.“ (ER1)* Zadnje što je sudionica primijetila kao promjenu na području socijalnog razumijevanja bila je svjest o svojim i tuđim potrebama koje su učenici ostvarili kroz bolje upoznavanje i prihvaćanje sebe i drugih *„Razvilo se bolje upoznavanje sebe i drugih jer su sada svijesniji svojih potreba i potreba drugih.“ (ER1)*

Napredak na području motivacije još je jedna od razlika koje sudionica navodi kod učenika prije i poslije programa. Tako je na primijetila da su otvorenost i aktivnost u porastu kod učenika u svakodnevnom radu, ne samo na radionicama *„Učenici su aktivniji i otvoreniji u radu.“ (ER1)* Isto tako, motivacija za rad se povećala *„Motivacija za rad je također veća.“ (ER1)*

Tema koja je slijedila bila je **napredak na području pamćenja** gdje je sudionica navela razvoj pamćenja kao jednu od promjena nakon provedenog programa *„Bolje pamte.“ (ER1)*

Sljedeća tema pokrivala je **napredak na području učenja.** U ovom području kao važno se navodi napredak usvajanja sadržaja kroz vrijeme gdje raste njihova sposobnost usvajanja sadržaja kako napreduje program *„Više nauče kako su radionice napredovale.“* (ER1) Sposobnost usvajanja sadržaja odrazila se i na usvajanje novih pojmova i razvoj izražavanja

kroz to što su učenici bili poticani izraziti svoje mišljenje *„Bolje se izražavaju jer su usvojili i novih pojmova i bili potaknuti da izražavaju svoje mišljenje.“ (ER1)*

Uz dosadašnje teme i područja razvoja postoje i **napredak na području slike o sebi.** Tako je u ovom području sudionica izdvojila razvoj zadovoljstva i razvoj samopouzdanja. Zato što su postali sigurniji u sebi poraslo je njihovo samopouzdanje *„Zbog toga mislim da se razvilo i njihovo samopouzdanje.“ (ER1),* a samim time su postali zadovoljniji sobom i okolinom *„Zadovoljniji su sobom i okolinom.“ (ER1)* Sudionica izdvaja i iznošenje mišljenja jer uočava da učenici češće iznose vlastito mišljenje *„Više iznose svoje mišljenje.“ (ER1)*

Zatim je tema u području promjene vršnjačke interakcije bila **napredak na području suradnje.** Kroz napredovanje u programu mogao se uočiti razvoj sposobnosti rada u grupi i suradnje jer je rad u grupi svaki puta bio sve učinkovitiji *„Podizanje razine djelotvornosti grupnog rada i suradničkog učenja.“ (ER1)* Unutar teme isticao se razvoj grupne kohezije što vidimo iz izjave da u razredu raste osjećaj zajedništva *„Razvijanje zajedništva.“ (ER1)* Uz razvoj zajedništva raslo je i razvijalo se i povjerenje u grupi. Sudionica navodi razvoj povjerenja kao posljedicu grupne kohezije *„Ne smijem izostaviti razvoj povjerenja.“ (ER1)*

Zadnja tema bila je **odnos prema programu** gdje je jedna od sudionica primijetila kako postoji postupno stjecanje pozitivnog stava *„Na početku programa učenici su prilično neozbiljno doživljavali program. Postupno, tijekom vremena sve su ga ozbiljnije prihvaćali i veselili mu se.“ (ER2)*

U tablici 11 prikazano je tematsko područje Preporuke za daljnji rad iz perspektive stručnjaka edukacijskog rehabilitatora koji radi u razredu, s pripadajućim specifičnim temama i njihovim kategorijama.

Interpretacija nalaza istraživanja odnosi se na četvrto postavljeno istraživačko pitanje: „Koje će biti preporuke edukacijskih rehabilitatora za daljnji rad u ovom području?“

Tablica 11: Preporuke za daljnji rad

TEMATSKO PODRUČJE: PREPORUKE ZA DALJNJI RAD	
Teme	**Kategorije**
1. Uspostavljanje suradničkog stila interakcije	• Stil interakcije koji potiče socijalnu razmjenu • Voditelj radionica koji ima pozitivan stav i potiče suradnju • Poticaj za iznošenje svojeg mišljenja,

	stavova, vrijednosti, osjećaja... • Aktivno slušanje
2. Usmjerenost na proces	• Proces je važniji od ishoda
3. Holistički pristup	• Usmjerenost na sva područja razvoja
4. Prednosti radioničkg tipa rada	• Uspješnost netradicionalnih načina podučavanja • Spontano usvajanje znanja i vještina kroz igru • Usmjerena igra za iskustveno učenje • Grupa kao motivacija za učenje i sudjelovanje • Radionice kao poticaj za uključivanje i sudjelovanje pasivnijih učenika • Radionice kao sredstvo rehabilitatorima u upoznavanju djece
5. Stvaranje okružja sigurnosti i slobode	• Fizičko i psihološko strukturiranje okoline
6. Uvažavanje karakteristika učenika	• Kraće radionice i aktivnosti s obzirom na pažnju učenika • Strukturiranje rasporeda s obzirom na pažnju, koncentraciju, usmjerenost i aktivnost učenika • Pojednostavljivanje aktivnosti i uputa s obzirom na sposobnosti učenika • Strukturiranje prostora s ciljem olakšane komunikacije • Povećana učestalost izvođenja radionica s obzirom na pamćenje učenika.
7. Radionica kao dio nastave	• Poučavanje učenika kroz radionički tip rada • Potreba za netradicionalnim oblicima poučavanja u nastavi • Netradicionalni oblici poučavanja atraktivni učenicima

Prva tema u području preporuka za daljnji rad je **uspostavljanje suradničkog stila interakcije.** Rehabilitatorica ističe da je interaktivni odnos gdje postoji primanje i davanje informacija i kružna komunikacija preporuka za daljnji rad. Govorimo o stilu interakcije koji potiče socijalnu razmjenu jer je poticaj na razmjenu mišljenja i stalno komuniciranje odrednica dobre komunikacije i samim time preporuka za dalje *„Prisutan je interaktivni odnos, primanje i davanje povratnih informacija i razmišljanja i kružna komunikacija.“(ER1)* Prema mišljenju druge sudionice važno je da osoba odnosno voditelj radionica ima pozitivan

stav i potiče suradnju *„Iskreno smatram da je Vaš pozitivan stav prema svim tim pitanjima i temama, te suradnički stav prema učenicima znatno pridonio uspjehu ove radionice.“ (ER2)* Uz takvog voditelja učenici imaju stalni poticaj za iznošenje svojeg mišljenja, stavova, vrijednosti, osjećaja... *„...da se potiče izricanje vlastitih stavova, mišljenja, zastupanje vrijednosti, iznošenje iskustava i osjećaja...“ (ER1)* Kada se oslobode za izražavanje vlastitog mišljenja razvoja se i aktivno slušanje jer oni mogu učiti jedni od drugih i naučiti da slušanje drugih ima dobrobiti *„...slušanje drugih i učenje od njih.“ (ER1)*

Sljedeća tema ističe **usmjerenost na proces,** koja u programu dolazi prije po važnosti od ishoda. To što je proces važniji od ishoda sudionica ističe kao prednost i preporuku za daljnji rad *„Sviđalo mi se što je naglasak je na procesu, a ne na ishodu učenja.“ (ER1)*

Holistički pristup kao jedno od obilježja programa sudionica ističe kao ključan za cjelokupni rast i razvoj. Usmjerenost na sva područja razvoja preporuka je za daljnji rad je su sva područja podjednako važna za funkcioniranje *„...podjednako važna područja osjetilnih, emocionalnih i moralnih funkcija, a ne samo intelektualnih što omogućuje cjelovit osobni rast i razvoj.“ (ER1)*

Tema koja slijedi vezana je uz **prednosti radioničkog tipa rada.** Rehabilitatorica naglašava da je radionički tip rada iz programa odlično prihvaćen od učenika nakon što su se na njega privikli. Tu se vidi uspješnost netradicionalnih načina podučavanja na koje učenici nisu naučeni jer se ne koriste, a preporuka su zbog svojih dobrobiti *„Radionički tip je prihvaćen odlično nakon početnog privikavanja na promjenu.“ (ER1)* Prednost se također odnosi na spontano usvajanje znanja i vještina kroz igru koje sudionica navodi kao način učenja prirodan za djecu *„Igra pomaže i omogućuje da učenici spontano usvajaju znanja i to je uistinu najprirodniji način usvajanja znanja i vještina.“ (ER1)* Isto tako, ovakav tip rada koristi usmjerenu igru za iskustveno učenje gdje rehabilitatorica opisuje igru u radionicama kao iskustveno učenje koje je procesuirano i usmjeravano *„To je iskustveno učenje,ali koje je procesuirano i usmjeravano.“ (ER1)* Unutar teme izdvojena je važnost grupe kao motivacije za učenje i sudjelovanje jer provođenjem programa u grupnoj situaciji osigurano je učenje o sebi i drugima uz aktivno sudjelovanje *„Učenje u skupini je odličan izbor učenja o sebi,drugima i svijetu i svi sudionici aktivno sudjeluju.“ (ER1)* Zatim, kako su radionice služile kao poticaj za uključivanje i sudjelovanje pasivnijih učenika oni su mogli bez straha ili srama ravnopravno sudjelovati u svakom aspektu rada *„Učenici su se i bolje međusobno upoznali, a uključuju se i pasivni i povučeniji učenici koji ovako usvajaju nova znanja bez*

straha, poraza, srama i razočarenja." (ER1) Zadnje što se pojavilo unutar teme je opažanje kako su radionice kao sredstvo rehabilitatorima u upoznavanju djece jer vide druge setove njihovih sposobnosti osim akademskih *„Radionice ne pomažu samo djeci nego nama pomažu da bolje spoznamo ,upoznamo djecu..." (ER1)*

Jedna od tema koja je preporuka rehabilitatorice za daljnji rad je i **stvaranje okružja sigurnosti i slobode.** To se ostvaruje kroz fizičko i psihološko strukturiranje okoline kako bi se djeca osjećala sigurno govoriti i činiti kako se osjećaju *„...djeca imaju siguran fizički i psihološki prostor u kojem osjećaju slobodu izražavanja i mogu biti potpuno otvoreni." (ER1)*

Za svaki daljnji rad sudionica je izdvojila kako je važno poštivati učenike s obzirom na njihova obilježja. Tako je nastala tema **uvažavanje karakteristika učenika.** Kako bi to bilo ostvareno trebali smo kraće radionice i aktivnosti s obzirom na pažnju učenika *„...kraće vrijeme,s manjim pauzama zbog usmjerenosti na aktivnosti radionice." (ER1)* Zatim, u populaciji djece s teškoćama neophodno strukturiranje rasporeda s obzirom na pažnju, koncentraciju, usmjerenost i aktivnost učenika jer to znači njihovu bolju angažiranost u radu *„...radionice u prvom dijelu nastavnog dana i to prva dva sata jer je tada bolja koncentracija, pažnja i usmjerenost, aktivniji su općenito." (ER1)* Potrebno je bilo i pojednostavljivanje aktivnosti i uputa s obzirom na sposobnosti učenika kako bi oni u svakom trenutku znali što je zadatak i razumjeli kako nešto radimo i zašto *„Za učenike s teškoćama treba prilagoditi svaku aktivnost, pojednostaviti ju kako bi svaki učenik razumio o čemu se razgovara ili što treba učiniti."* Isto tako, način na koji se odrađuju aktivnosti ovise o tome hoće li one za učenike imati *koristi „...primjeri životne situacije, bliske učenicima, sadržaji priređeni na zanimljiv način –„ozbiljne teme" toliko približene učenicima da su učenici usvojili više nego što smo očekivali."(ER2)* Sljedeće što se trebalo uvažiti odnosi se na strukturiranje prostora s ciljem olakšane komunikacije *„Najbolje je prilagoditi prostor tako da se mogu svi međusobno vidjeti jer je tako i lakša komunikacija među njima." (ER1)* Rehabilitatorica na kraju navodi kako zbog kraćeg pamćenja radionice treba izvoditi češće u kraćem vremenu odnosno važno je **uvažavanje karakteristika učenika s obzirom na interval održavanja radionica.** Kako bi rad bio kvalitetniji potrebna je povećana učestalost izvođenja radionica s obzirom na pamćenje učenika *„Trebalo bi održavati što češće radionice, ali u kraćem vremenskom intervalu." (ER1)*

Zadnja tema u području preporuka za daljnji rad je **radionica kao dio nastave.** Ovdje se naglašava poučavanje učenika kroz radionički tip rada *„Mislim da bi svakako mogli uvoditi*

ovakvu vrstu rada u nastavni plan i program rada.“ i potreba za netradicionalnim oblicima poučavanja u nastavi *„Što više radioničkog tipa usvajanja vještina, znanja i navika, a smanjenje „klasičnih“ metoda usvajanja znanja treba školstvu.“* Sudionice smatraju da su netradicionalni oblici poučavanja atraktivni učenicima *„Apsolutno bi ovakav program bio dobrobit za učenike. On je jednim dijelom dio građanskog odgoja koji je dio nastavnog plana i programa, ali je u ovakvom obliku učenicima atraktivniji.“(ER2)*

6 RASPRAVA

Cilj ovoga istraživanja bio je, kroz program radionica, unaprijediti socijalnu interakciju djece s IT i PAS u vršnjačkom okruženju u područjima komunikacije, svijesti o sebi i drugima, sklonosti nasilnom ponašanju i rješavanju socijalnih problema. Nalazi istraživanja, tj. doprinos programa, dobiveni uvid u socijalne interakcije i mogućnosti njihovog unapređenja kod djece s IT i PAS, povezati će se temeljem kvantitativne i kvalitativne analize podataka uzimajući u obzir rezultate na instrumentu procjene i perspektivu stručnjaka edukacijskih rehabilitatora koji rade u razredu. Nalazi će biti potkrijepljeni literaturom iz ovog područja.

U kvantitativnom dijelu istraživanja nakon provedenog programa dobiveni su statistički značajno bolji rezultati u području svijesti o sebi i drugima i području rješavanja socijalnih problema čime je djelomično potvrđena H1 hipoteza. Da je tome pridonio upravo program poticanja socijalnih interakcija potvrđuje činjenica da statistička obrada rezultata kontrolne grupe nije pokazivala značajne razlike u inicijalnoj i finalnoj procjeni. Eksperimentalna skupina djece s IT i PAS povećala je učestalost poželjnih i učinkovitih socijalnih interakcija, a ona nepoželjna i neučinkovita su se smanjila. Hipoteze H:1.2. i H:1.4. koje se odnose na značajno poboljšanje tih područja su potvrđene, dok su hipoteze H:1.1. i H:1.3. koje se odnose na značajno poboljšanje područja „Komunikacije“ i „Sklonosti agresivnom ponašanju odbačene.“

Područje svijesti o sebi i drugima, sa statistički značajno bolji rezultatima, ukazuje nam na povećanje razine kompetentnosti kod učenika budući da su čimbenici socijalne kompetentnosti dobra emocionalna inteligencija, samopouzdanje, socijalna svijest i socijalne vještine (Welsh i Bieman, 2001 prema Žic Ralić, 2012). Svijest o sebi i drugima, kao dio kompetencije, podrazumijeva upravo sposobnost prepoznavanja vlastitih osjećaja i osjećaja drugih ljudi, motiviranja sebe i dobrog upravljanja emocijama (regulacija emocija) u sebi i emocijama u svojim odnosima. Uz to, uključuje socijalnu svijest koja se sastoji od empatije, slušanja i socijalne kognicije tj. razumijevanja složenih društvenih situacija, te uočavanja tuđih motiva i ciljeva (Welsh i Bieman, 2001 prema Žic Ralić, 2012), čemu je u ovom programu posvećeno mnogo vremena i pažnje. Uz kvantitativnu, o napretku u ovim komponentama govori i kvalitativna analiza gdje rehabilitatorice navode napredak na području emocionalne inteligencije odnosno da su učenici ostvarili napredak u primjećivanju i reagiranju na svoja i tuđa emocionalna stanja kao i napredak u verbaliziranju svojih i tuđih

emocija. Slične rezultate dobili su Stagnitti i suradnici, 2012. godine proučavajući program „Learn to play“ i učinke igre na socijalizaciju uključujući i emocije.

Drugi autori, kao što su to Katz i McCelellan (1997) također govore u prilog porastu cjelokupne vršnjačke kompetentnosti, napretkom u područjima svijesti o sebi i drugima te rješavanja socijalnih problema. Oni navode kako je socijalno razumijevanje - osnovno znanje jezika, društvenih normi i običaja, kapacitet za komunikaciju i suradnju- potrebno za ostvarivanje recipročnih veza pa samim time čini karakteristiku socijalno kompetentnog djeteta (Katz i McCelellan, 1997). Program koji se provodio bio je usmjeren na razvoj socijalnog razumijevanja, a kvalitativna analiza također je potvrdila njegovu uspješnost u tome. Rehabilitatorice tako primjećuju napredak na području socijalnog razumijevanja tj. bolje razumijevanje odnosa i napredak u prihvaćanju različitosti u odnosu na prethodno stanje.

Na unapređenje vršnjačke socijalne kompetencije ukazuje i to što se s visokom razinom vršnjačke kompetencije povezuje prikladno i učinkovito korištenje socijalnih strategija u tri interpersonalna cilja: (1) ulazak u grupu vršnjaka, (2) rješavanje sukoba i (3) održavanje igre (Guralnick, 2010). Čestice na Skali procjene vršnjačke interakcije koje se odnose na područje rješavanja socijalnih problema gdje ulazi i generiranje strategija i njihov primjeren odabir pokazuju napredak u odnosu na početno stanje.

S obzirom na prethodne rezultate vidimo da je program utjecao na više područja razvoja. Za uspješnu socijalnu interakciju potrebno je uskladiti kognitivnu, bihevioralnu i emocionalnu komponentu o čemu pričaju autori Nestler i Goldberg u radu iz 2011. godine. Istraživanje je pokazalo napredak u sve tri komponente.

U eksperimentalnoj grupi preostala dva područja na instrumentu procjene, „Komunikacija“ i „Sklonost nasilnom ponašanju“, nisu pokazala značajna poboljšanja u rezultatima nakon provedbe Programa. Razlog tome može biti što ovim područjima na instrumentu pripada manji broj čestica, ali i to da instrument nije dovoljno osjetljiv da zabilježi promjene u tim područjima. Kvalitativna analiza međutim ukazuje na napredak i u ta dva područja unatoč tome što on nije zabilježen pomoću mjernog instrumenta. Tako je kvalitativnom analizom uočen napredak na području adaptacije gdje je kod učenika primijećena bolja adaptacija na nove društvene sredine i situacije i brža socijalizacija s vršnjacima nakon provedenog programa. Postoje istraživanja poput onog Cartera i Hugesa 2005. koja govore o porastu

interakcija s poznatim i sa nepoznatim vršnjacima te boljeg uspostavljanja kontakta očima nakon programa poticanja koji su imali isti cilj kao i ovaj.

U kontrolnoj grupi nije zabilježeno značajno poboljšanje u rezultatima ni u jednom području instrumenta. Koliko to može biti povezano s time da kontrolnu grupu nisu procjenjivale iste edukacijske rehabilitatorice kao i eksperimentalnu grupu teško je reći. Svakako trebamo uzeti u obzir da je teško biti objektivan procjenjivač, posebno kada izravno sudjelujemo u nečemu. Kako bi se dobili najtočniji rezultati na ovom instrumentu bilo bi dobro za istraživanje osigurati grupu od najmanje dva objektivna procijenivača koji ne bi sudjelovali u istraživanju, koji imaju iskustva u ovom području i koji bi procijenili i eksperimentalnu i kontrolnu grupu. Također, oni bi trebali poznavati djecu jer su mnoge vještine i ponašanja koja se nalaze u instrumentu ponekad suptilna. To za sobom povlači pitanje procjene iz različitih izvora. Procjena bi svakako bila točnija da smo u nju mogli uključiti roditelje, a isto vrijedi i za sam Program. Da je postojala prilika uključiti i roditelje/skrbnike u provođenje dijelova programa možda bi rezultati bili još bolji. No, kako se radi o skupini učenika od kojih većina živi u domovima za nezbrinutu djecu ili dolaze iz romskih obitelji to trenutno nije bilo moguće.

Strana i domaća istraživanja ovog područja (Sukhodlosky i Butter, 2007, Carter i Huges 2005) pokazuju slične nalaze kao ovo istraživanje u nešto drugačijem obliku. Već smo prije spomenuli da većina današnjih intervencija usmjerenih na vršnjačku socijalnu kompetenciju podrazumijeva neki oblik treninga socijalnih vještina koji koristi tehnike instrukcija, modeliranja, uvježbavanja, ispravljanja, pojačanja prikladnih ponašanja itd. (Spence, 2003; prema Sukhodlosky i Butter, 2007). Ovaj Program ih koristi sve kroz aktivnosti tj. igre u radionicama. Program podrazumijeva poticanje razvoja na području komunikacije, rješavanja socijalnih problema, agresivnog ponašanja, upoznavanja i prihvaćanja sebe i drugih u periodu od devet mjeseci. Naime, intervencije koje su osmišljene u drugim programima većinom su se usmjeravale na jedno manje područje u kraćem vremenskom periodu. Zato je teško naći poveznicu sa drugim istraživanjima, ali npr. intervencije usmjerene na rješavanje socijalnih problema koje su koristile snimke, igre uloga i povratne informacije o ponašanju kako bi uvježbavala ove vještine s djecom s IT pokazala su značajan napredak u socijalnoj kompetenciji (Fleming i Fleming, 1982; prema Sukhodlosky i Butter, 2007), a to se poklapa s nalazima ovog istraživanja i time da su korištene iste strategije unutar radionica za uvježbavanje tih vještina.

Također je teško naći istraživanja sa sličnim nalazima zbog inkluzivne politike koja se u novije doba sve više provodi u svijetu i kod nas. Mnoga istraživanja tako proučavaju koliko

samo inkluzivno okruženje utječe na socijalne interakcije djece i našlo se da je povećan broj socijalnih kontakata i broj vršnjaka koji u njemu sudjeluju, no nije nađeno znatno poboljšanje socijalne interakcije (Kennedy i sur., 1997; prema Carter i Huges, 2005). Intervencije koje uključuju vršnjake ipak su se pokazale veoma uspješnima i danas se mnogo istražuju (Haring i Breen, 1992; prema Carter i Huges, 2005). Slična istraživanja provedena su s učenicima s poremećajima iz autističnog spektra i rezultati koji su dobiveni idu u prilog intervencija s vršnjacima kao medijem (Huges i sur., 2012). Ovo istraživanje je s druge strane za cilj imalo provjeriti korisnost ovakvog programa za djecu u posebnim uvjetima odgoja i obrazovanja.

Poveznicu s ovim Programom mogli bismo naći i u programu „Learn to play“ koji smo opisivali u uvodu. On je povezan s povećanjem u socijalnoj kompetenciji djece s IT i PAS-om u razdoblju od šest mjeseci provođenja potvrđujući tako vezu igre i socijalnih vještina (Stagnitti i sur., 2012), a radionice u ovom Programu temelje se upravo na igri. Zatim se u raznim treninzima socijalnih vještina uvježbavala interakcija i komunikacija kao i u ovom Programu kroz igranje uloga ili verbalnih uputa i pokazao se porast u verbalnim i neverbalnim vještinama za djecu i adolescente s IT (Matson i sur.,1980; prema Sukhodlosky i Butter, 2007) što se poklapa i s nalazima koje smo dobili u kvalitativnom dijelu istraživanja. Kvantitativni dio istraživanja nije pokazao značajan porast u rezultatima na području komunikacije. Navedeno istraživanje pokazalo je napredak u komunikaciji u vremenskom periodu od dvije godine, dok je ovaj Program provođen devet mjeseci.

Na kraju, nalaze istraživanja možemo povezati i sa istraživanjima PSI-a i agresivnog ponašanja kod djece s IT. Istraživanja govore o povezanosti dobrog PSI-a i socijalne kompetentnosti. Smatra se da individualne razlike u različitim koracima procesiranja socijalnih informacija odražavaju i razlike u odgovorima na socijalnu situaciju (van Nieuwenhuijzen i sur., 2006). Većina djece s razvojnim teškoćama imaju probleme u pažnji, procesima višeg reda, radnoj memoriji, procesiranju socijalnih informacija što će posljedično loše utjecati na njihovu vršnjačku kompetenciju (Žic Ralić, 2014). Nieuwenhuijzen i suradnici 2004. godine istraživali su povezanost IT, PSI i bihevioralnih ponašanja. Istraživanja su pokazala da bihevioralni problemi mogu utjecati na djetetovu smanjenu kompetenciju s vršnjacima (van Nieuwenhuijzen i sur., 2004, Žic Ralić, 2014). Programom radionica pozitivno se utjecalo upravo na komponente PSI-a pa je tako povećano generiranje poželjnih odgovora u nasilnoj situaciji i ispravna interpretacija socijalne situacije što dovodi do više razine kompetencije i uspješnije vršnjačke interakcije (Žic Ralić, 2014). Istraživanja nam

ukazuju i na to da trebamo biti oprezni kada procjenjujemo ponašanje djece s IT na temelju hipotetske situacije jer su istraživanja već prije došla do zaključka da postoji samo umjerena povezanost između onoga kako djeca s teškoćama odgovaraju u hipotetskim situacijama i onoga kako se ponašaju (Dodge, 1986). Učenici su i u ovom Programu između ponuđenih odgovora uvijek izabrali onaj najprikladniji ali kada je došlo vrijeme da odglume situaciju češće bi pokazali neprimjerene oblike ponašanja pa čak i nasilne što možemo povezati s nalazima istraživanja van Nieuwenhuijzen i njezinih suradnika 2005 godine. Istraživanja pokazuju da su predlošci za proučavanje hipotetskih situacija s djecom s blagim IT dobro sredstvo ako se upare s procjenom stvarnog ponašanja što smo mi tijekom ovog Programa radili.

Prema nalazima kvalitativnog dijela istraživanja karakteristike vršnjačkih interakcija učenika škole koja radi po posebnom programu teško je opisati zbog njihovih raznovrsnosti. One nisu uvijek jednake već su pod utjecajem različitih čimbenika koji na njih djeluju o čemu govore i razna istraživanja (Guralnick 2010). Tako razni autori navode stavove, uvjerenja i znanje roditelja, obiteljske rizične faktore i dr. kao važan utjecaj na razvoj djetetove interakcije (Guralnick, 1999 i Mize, 1995), dok drugi navode da na njih utječu i same karakteristike djeteta poput kognitivnih, komunikacijskih ili bihevioralnih problema koji nisu rijetki kod djece s teškoćama (Žic Ralić, 2014). Unatoč raznovrsnosti interakcija, nalazi istraživanja ukazuju na to da kod učenika postoji međusobno uvažavanje koje se najviše primjećuje u tome da toleriraju nečije ponašanje zbog svijesti o njegovoj teškoći, ali ponekad reagiraju na to što ne rade svi na isti način. Čini se, prema nalazima istraživanja da na to utječe raspoloženje učenika i drugi nepoznati čimbenici. Odgovor možda leži u istraživanjima koja govore o odnosima djece s teškoćama koje karakterizira manja stabilnost i niža razina empatije (Zetlin i Murtaugh, 1988 prema Sukhodolsky i Butter, 2007).

Na temelju nalaza vezanih uz promjene vršnjačkih interakcija nakon provedbe programa njihovog poticanja uočavaju se promjene na mnogim područjima razvoja. Na području rješavanja socijalnih problema se uočavaju primjerenije reakcije u negativnim situacijama što odgovara nalazima istraživanja Vaughna, Ridleya i Coxa 1983.

Prema nalazima kvalitativnog istraživanja napredak se vidi u motivaciji učenika za rad, tj. povećanju aktivnosti i otvorenosti kako je program napredovao. Istraživanja o motivaciji djece s teškoćama govore o mnogim razvojnim miljokazima koji nisu dosegnuti tijekom aktivnosti poput igre (Askins, L. i sur., 2013), ali nalazi ovog istraživanja pokazuju da motivaciju teško možemo izmjeriti instrumentima. Uz pamćenje i motivaciju nalazi upućuju

i na napredak koji se uočava na području učenja gdje se sadržaji usvajaju lakše zbog učenja u okružju igre i novim pojmovima, koji su proširili i vokabular učenika.
Kod učenika se također primijeti napredak u području slike o sebi, odnosno porastu njihovog samopouzdanja i razine zadovoljstva sobom i okolinom što možemo povezati s nalazima koji govore o dobrobitima radioničkog načina rada gdje se svi uvažavaju i svačije mišljenje se cijeni. Kada se osoba kao pojedinac osjeća važnom tada mu i rad u skupini tj. suradnja nije problem (Donohue, D. I sur., 2010). Tako su nalazi istraživanja povezani i sa razvojem sposobnosti rada u skupini i suradnje.

Zadnje područje preporuka za daljnji rad u kojem se ističu uočene prednosti radioničkog tipa Programa, nastalo je sažimanjem preporuka temeljenih na pristupu koji se ovdje pokazao uspješnim. Prvim korakom dobrom programu se pokazalo stvaranje suradničkog stila interakcije o čemu govori i istraživanje Mize i Pettit, 1997; prema Guralnicku, 1999. Jednom kada je uspostavljen takav stil interakcije, učenici su potaknuti izraziti svoje mišljenje, stavove, osjećaje odnosno samozastupati se što je važna pretpostavka ovakvih programa i same socijalne kompetencije. Nalazi istraživanja dalje ukazuju na to da je usmjerenost na druge odnosno učenje u grupi važno obilježje programa poticanja interakcija koje treba usvojiti u daljnjem radu. Ono pruža učenicima direktan kontakt za uvježbavanje socijalnih vještina i ciljeva programa (Guralnick, 1999; Carter i Huges, 2005). Provođenjem programa u grupnoj situaciji osigurano je učenje o sebi i drugima uz aktivno sudjelovanje tj. grupa postaje sredstvo ostvarivanja ciljeva programa. Osim same grupne situacije i igra u programu postaje sredstvo ostvarivanja ciljeva programa. Igra pomaže i omogućuje da učenici spontano usvajaju znanja i vještine na njima najprirodniji način. Također, u programu je naglasak stavljen na sam proces više nego na ishode programa jer iz nalaza istraživanja vidimo da su iz procesa proizašli mnoge dobrobiti za učenike. Dobrobiti o kojima govore nalazi istraživanja prisutni su na svim područjima razvoja tj. u programu je primijenjen holistički pristup koji je neizostavan dio rada s populacijom djece s teškoćama. Preporuka za daljnji rad u području poticanja vršnjačkih interakcija je i stvaranje okružja sigurnosti i slobode. To se ostvaruje kroz fizičko i psihološko strukturiranje okoline kako bi se djeca osjećala sigurno govoriti i ponašati kako se osjećaju.

Osim općenitih obilježja programa koja su sada spomenuta kao preporuka za daljnji rad u poticanju vršnjačkih interakcija tu ulaze i specifična obilježja poput radioničkog tipa rada. Nalazi istraživanja govore o tome kako su ga učenici odlično prihvatili i o tome kako su

zapravo netradicionalni načini poučavanja veoma uspješni, što nije drugačije u drugim istraživanjima (Peter, 2003; prema Stagnitti i sur., 2012). Štoviše, nalazi istraživanja govore i o mogućnosti da radionice budu dio nastave i što češći način poučavanja učenika u razredu, a to se navodi i u drugim istraživanjima (Rajić, V., 2013). Radionice su prema nalazima ovog istraživanja dobar poticaj za uključivanje i sudjelovanje pasivnijih učenika jer su mogli bez straha ili srama ravnopravno sudjelovati u svakom aspektu rada. Na kraju, dobrobit radioničkog načina rada nije samo za učenike već i za edukacijske rehabilitatore koji s njima rade jer je to okružje u kojem mogu još više naučiti o svojim učenicima.

Nalazi istraživanja nude osvrt i na važnost uvažavanja karakteristika učenika s teškoćama. Tako se treba uvažiti njihove karakteristike s obzirom na vrijeme tj. u programu su se uspješnijim pokazale kraće radionice i aktivnosti s obzirom na pažnju učenika. Zatim, s obzirom na aktivnosti programa, za koje smo napravili kratke i sažete upute, tj. pojednostavili ih kako bi učenici uvijek znali što trebaju činiti i zašto. Važno je također i strukturiranje rasporeda s obzirom na pažnju, koncentraciju, usmjerenost i aktivnost učenika zbog čega smo radionice pokušali uvijek održavati na početku radnog dana. Stvaranjem kružnog oblika u razredu strukturiran je prostor s ciljem olakšane komunikacije među učenicima. Na kraju, istraživanje je pokazalo veći uspjeh kad se uvažavaju karakteristike učenika s obzirom na interval održavanja radionica znači povećana učestalost izvođenja radionica s obzirom na pamćenje učenika.

7 ZAKLJUČAK

Ovo istraživanje dalo je uvid u doprinos programa radionica u poticanju razvoja socijalnih interakcija i cjelokupne vršnjačke socijalne kompetencije kod populacije djece s IT i PAS-a. Nalazi su prikazani kroz rezultate instrumenta procjene vršnjačke interakcije i viđenje stručnjaka edukacijskog rehabilitatora koji je uključen u provedbu programa.

Istraživanje predstavlja doprinos na području poticanja vršnjačkih interakcija djece s IT i PAS-om koji polaze školu po posebnom programu. Temeljeno na dosadašnjim teorijskim konceptima i praktičnom iskustvu vezanom uz područje vršnjačke socijalne kompetencije djece s teškoćama ovo istraživanje predstavlja dosad neistraženi utjecaj programa radionica u takvom okruženju.

Dobivena su saznanja o mogućnosti unapređenja odrednica socijalne interakcije poput socijalnih vještina, iniciranja i održavanja interakcija, suradnje s drugima, prepoznavanja emocija, vještina sklapanja i održavanja prijateljstva i sposobnosti nenasilnog rješavanja sukoba kod učenika s IT i PAS-om. Sveobuhvatni program radionica usmjeren na jačanje kompetencija u području komunikacije, svijesti o sebi i drugima, rješavanju socijalnih problema i suradnji omogućio je bolji uvid u vršnjačke odnose i teškoće s kojima se učenici svakodnevno susreću vezano uz njihove odnose s vršnjacima. Zbog svoje fleksibilnosti i forme koja koristi igru odmaknuo se od tradicionalnog pristupa i predstavlja novu perspektivu na poticanje vršnjačkih interakcija.

Provjeravanje učinkovitosti programa radionica kvantitativnom analizom pokazalo je statistički značajna poboljšanja u odrednicama vršnjačke socijalne kompetencije na područjima svijesti o sebi i drugima i nenasilnog rješavanja sukoba nakon provođenja Programa. Do povećanja kompetentnosti kod učenika došlo se pozitivnim djelovanjem na njihove socio-kognitivne procese, njihovo socijalno znanje i razumijevanje i njihovo ponašanje. Nedostatak poboljšanja rezultata u kontrolnoj grupi dodatni je doprinos vrijednosti Programa.

Nalazi kvalitativnog dijela istraživanja o perspektivi edukacijskih rehabilitatora koji rade u razredu o učinkovitosti provođenja programa poticanja socijalnih interakcija ukazali su na

problem opisivanja vršnjačkih interakcija zbog njihovih raznovrsnosti kao i utjecaj raznih čimbenika poput onih emocionalnih ili okolinskih na interakcije. Međusobno uvažavanje učenika također je pod utjecajem raznih čimbenici i obiteljskih stavova.

Uvidi edukacijskih rehabilitatorica donose uočene promjene odnosno napredak na području reakcija, emocionalne inteligencije, pamćenja, socijalne adaptacije, motivacije, učenja, suradnje, slike o sebi, motivacije i socijalnog razumijevanja.

Jedno od područja istraživanja bile su i preporuke za daljnji rad. Iz njih je proizašlo da, vezano uz Programe poticanja vršnjačke socijalne interakcije, korištenje suradničkog stila interakcije omogućuje i djeci i voditelju da neopterećeno daju sve od sebe i izvuku najviše iz programa. Također, bude li sve usmjereno na ishode pritisak može loše utjecati na cijeli proces koji zapravo, ako je u prvom planu, uvijek donosi rezultate. Rehabilitatorice su zatim primijetile da uspješnost Programa treba zahvaliti i holističkom pristupu koji on koristi. Kao što smo mnogo puta spomenuli u radu i sama socijalna kompetencija konstrukt je koji ima i emocionalne i kognitivne i bihevioralne komponente, što je u Programu uvaženo. Sljedeće obilježje zaslužno za rezultate u području poticanja interakcija je radionički tip rada. Za razliku od tradicionalnih pristupa, igra u podlozi intervencije djeluje motivirajuće, a fleksibilnost omogućuje prilagodbu svakom djetetu i grupi. No, svakako je uspješnosti Programa doprinijelo stvoreno okružje sigurnosti i slobode u kojem su i najpovučeniji učenici imali osjećaj da mogu dijeliti i hrabrost za sudjelovanjem.

U budućim istraživanjima bilo bi korisno dobiti perspektivu više različitih edukacijskih rehabilitatora koji rade na različitim radnim mjestima. Zanimljivo bi bilo napraviti istraživanje koje bi usporedilo perspektive edukacijskih rehabilitatora koji rade u posebnim i u inkluzivnim okruženjima budući da se ovakvi slični programi provode u svijetu u oba okruženja. Također, koliko bi to bilo moguće, trebalo bi uključiti roditelje ili skrbnike u procjenu vršnjačkih interakcija učenika, ali i u podržavanje provođenja programa kod kuće kako bi se učinci programa mogli generalizirati. Istraživanja bi se mogla usmjeriti i na to postoje li razlike u provođenju i učinkovitosti programa ovisno o teškoći ili stupnju teškoće koju učenici imaju.

Kako se radi o skupini djece s teškoćama potrebno je uz sve nalaze istraživanja ipak imati na umu da se radi o individuama koje zahtijevaju i takav pristup. Nalazi istraživanja ne bi nas trebali ograničiti u našem upoznavanju svakog učenika i istraživanju svake njegove

sposobnosti. Rad s ljudima, uostalom, nikada neće podrazumijevati strogo praćenje pravila već prije uvid u individualnu perspektivu.

Iz svih nalaza istraživanja vidimo da se program radionica pokazao veoma uspješnim sredstvom za poticanje socijalne interakcije kod djece s IT i PAS-om u posebnim uvjetima školovanja. Primjena programa utjecala je pozitivno na vještine socijalne interakcije učenika i pridonijela povećanju njihove vršnjačke socijalne kompetencije.

8 LITERATURA

1. Ajduković, M., Urbanc, K. (2010). Kvalitativna analiza iskustava stručnih djelatnika kao doprinos evaluaciji procesa uvođenja novog modela rada u centre za socijalnu skrb. Ljetopis socijalnog rada, 17 (3), 319-352.
2. Askins, L., Diasio, B. (2013): Children with Developmental Disabilities and their Motivation to Play, The Open Journal of Occupational Therapy, 1 (4), 4
3. Bauminger, N., Shulman, C., Agam, G. (2003): Peer interaction and loneliness in high-functioning children with autism, Journal of Autism and Developmental Disorders, 33(5),489-507.
4. Baurain, C., Nader-Grosbois, N. (2013): Theory of mind, socio-emotional problem solving, socio-emotional regulation in children with intellectual disability and in typically developing children, Journal of autism and developmental disorders, 43, 1080-1097.
5. Brezis, R. S., Galili, T., Wong, T., Piggot, J. I. (2014): Impaired Social Processing in Autism and its Reflections in Memory: A Deeper View of Encoding and Retrieval Processes, Journal of Autism and Developmental Disorders, 44 (5), 1183-1192.
6. Buitelaar, J. K., van Engeland, H., Kogel, K. H., de Vries, H., van Hooff, J. A. R. A. M. (1991): Differences in the structure of social behaviour of autisic children and non- autistic retarded controls, Journal of child pshchology and pshyhiatry, 32, 995-1015.
7. Carter, E. W., Hughes, C. (2005): Increasing social interaction among adolescents with intellectual disabilities and their general education peers: Effective interventions, Reasearch and practise for persons with severe disabilities, 30 (4), 179-193.
8. Crick, N. R. i Dodge, K.A. (1994): A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment, Psychological Bulletin, 115 (1), 74-101
9. De Bildt, A., Serra, M., Lutejin, E., Kraijer, D., Sytema, S., Mindera, R. (2005): Social skills in children with intellectual disabilities with and without autism, Journal of intellectual disability reasearch, 49(5), 317-328.
10. Dodge, K. A., Murphy, R.R., Buchsbaum, K. (1984): The assessment of intention-cue detection skills in children: Implications for developmental psychopathology, Child development, 55, 163-173.
11. Donohue, D., Wise, J.C. , Romski, M., Henrich, C.C, Sevcik, R. A. (2010): Self-concept development and measurement in children with mild intellectual disabilities, Developmental Neurorehabilitation, 13(5), 322–334

12. Frey Škrinjar, J., Bujas Petković, Z. (2010): Teorija uma. U Bujas Petković, Z., Fray Škrinjar, J. (ur.): Poremećaji autističnog spektra, značajke i edukacijsko-rehabilitacijska podrška (str.170-177).Zagreb: Školska knjiga.
13. Gantman, A., Kapp, S. K., Orenski, K., Laugeson, E. A. (2012): Social skills training for young adults with high-functioning autism spectrum disorders: A randomised controlled pilot study, Journal od autism and developmental disorder, 42, 1094-1103.
14. Greenspan, Wieder,S.I., Simons, R. (1998): The Child with Special Needs: Encouraging Intellectual and Emotional Growth. Merloyd Lawrence Book.
15. Guralnick, M. J. (2010): Early intervention approaches to enhance the peer-related social competence of young children with developmental delays: A historical perspective, Infants and young children, 23 (2), 73-83.
16. Guralnick, M. J. (2006): Peer relationships and the mental health of young children with intellectual delays, Journal of policy and practise in intellectual disabilities, 3(1), 49-56.
17. Guralnick, M. J. (1999): Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays, Mental retardation and developmental disabilities reasearch reviews, 5, 21-29.
18. Guralnick, M. J., Connor, R. T., Neville, B., Hammond, M. A. (2006): Promoting the peer-related social development of young children with mild developmental delays: Effectiveness of a comprehensive intervention, American journal on mental retardation, 111(5), 336-356.
19. Guralnick, M. J., Connor, R. T., Neville, B., Hammond, M. A. (2007): The friendships of young children with developmental delays: A longitudinal analysis, Journal od applied developmental psycology, 28(1), 64-79.
20. Guralnick, M.J., Paul-Brown, D., Groom, J. M., Booth, C. L., Hammond, M. A., Tupper, D. B., Gelenter, A. (1998): Conflict resolution patterns of preschool children with and without developmental delays in heterogeneous playgroups, Early Education and Development, 9, 49-77
21. Hartup, W. W., Moore, S. G. (1990): Early peer relations: Developmental significance and prognostic implications, Early Childhood Research Quarterly, 5(1), 1-18, 405- 887.
22. Hersh, B.(2012): The Paradox of Social Information Processing Theory, The International Journal of Science in Society , 3 (1), 53-74.
23. Hughes, C. (2012): Increasing social interaction skills of secondary school students with autism and/or intellectual disability: A review of interventions, Reasearch and practise for persons with severe disabilities, 37 (4), 288-307.
24. Hunt, P., Alwell, M., Goetz, L. (1991): Establishing conversational exchanges with family and friends: Moving from training to meaningful communication, The journal of special education, 25, 305-319
25. Jackson, C. T., Fein, D., Wolf, J., Jones, G., Hauck, M., Waterhouse, L., Feinstein, C. (2003): Responses and sustained interactions in children with mental retardation and autism, Journal of autism and developmental disorders, 33 (2), 115-121.

26. Katz, L. G., McClellan, D. E. (1997): Fostering children's social competence: The teacher's role. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
27. King, S., Washbush, D.A., Pelham, W.E., Frankland, B.W., Andrade, B.F., Jacques, S., Corkam, P.V.(2009): Social information processing in elementary-school aged children with ADHD: Medication effects and comparisons with typical children, Journal of abnormal child psychology, 37, 579-589.
28. Kinsey, S. J. (2000). The relationship between prosocial behaviors and academic achievement in the primary multiage classroom. Chicago. Unpublished doctoral dissertation, Loyola University.
29. Ladd, G. W., Profilet, S. M. (1996): The child behavior scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and pro-social behaviors, Developmental psychology, 32(6), 1008-1024.
30. Lancioni, G.E., Singh, N. N., O'Reilly, M. F., Sigafoos, J. (2009): Intellectual Disability and Adaptive-Social Skills. U Matson, J. L. (ur): Social Behavior and Skills in Children (str.141-157). Springer science and business media.
31. Larkin, P., Jahoda, A., MacMahon, K. (2013): The social information processing model as a framework for explaining frequent aggression in adults with mild to moderate intellectual disabilities: A systematic review of the evidence, 26, 447-465.
32. Laugeson, E. A., Ellingsen, R., Sanderson, J., Tucci, L., Bates, S. (2014): The ABC's of teaching social skills to adolescents with autism spectrum disorder in the classroom: The UCLA PEERS program, Journal of autism and developmental disorders, 44 (9), 2244-2256.
33. Laugeson, E. A., Gantman, A., Kapp, S. K., Orenski, K., Ellingsen, R. (2015): A randomized controlled trial to improve social skills in young adults with autism spectrum disorder: The UCLA PEERS program, Journal od autism and developmental disorder, 45(12), 3978-3989.
34. Lee, S., Odom, S. L., Roftin, R. (2007): Social Engagement With Peers and Stereotypic Behavior of Children With Autism, Journal of Positive Behavior Interventions 9 (2), 67-79
35. Leffert, J.S., Siperstine, G.N., Widaman, K.F. (2010): Social perception in children with intellectual disabilities: the interpretation of benign and hostile intentions, Journal of intellectual disability reasearch, 54 (2), 168-180.
36. Mackay, T., Knott, F., Dunlop, A. W. (2007): Developing social interaction and understanding in individuals with autism spectrum disorder: A groupwork intervention, Journal of intellectual and developmental disability, 32(4), 279-290.
37. McClellan, D. E., & Kinsey, S. (1999): Children's social behavior in relation to participation in mixed-age or same-age classrooms, Early Childhood Research & Practice, 1(1). Posjećeno 12.4.2016. na mrežnoj stranici časopisa Early Childhood Research & Practice: http://ecrp.uiuc.edu/v1n1/mcclellan.html

38. Merrell, K. W. i Gimpel, G. A. (2002): Book Review: Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment, Journal of Psychoeducational Assessment, 20(4), 397-399.
39. Meyer, J. A., Mundy, P.C., Van Hecke, A. V., Durocher, J.S. (2006): Social attribution processes and comorbid psychiatric symptoms in children with Asperger syndrome, Autism, 10(4), 383-402.
40. Mize, J., Pettit, G.S., Brown, E.G. (1995): Mothers'supervision of their children's peer play: Relations with beliefs, perceptions, and knowledge, Developmental Psychology 31, 311–321.
41. Nestler, J. i Goldbeck, L. (2011): A pilot study of social competence group training for adolescents with borderline intellectual functioning and emotional and behavioural problems (SCT-ABI), Journal of intellectual disability reasearch, 55 (2), 231-241.
42. Odbor za etiku u znanosti i visokom obrazovanju (2006). Etički kodeks Odbora za etiku u znanosti i visokom obrazovanju: https://www.hrstud.unizg.hr/images/50014335/Eticki_kodeks.pdf.
43. Parke RD, Cassidy J, Burks VM, Carson JL, Boyum,L. (1992): Familial contributions to peer competence among young children: The role of interactive and affective processes. U Parke, R.D., Ladd, G.W., (ur.): Family-peer relationships: Modes of linkage (str. 107-134). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
44. Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987): Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? Psychological bulletin, 102(3), 357-389.
45. Pert, C., Jahoda, A. (2008): Social goals and conflict strategies of individuals with mild to moderate intellectual disabilities who present problems of aggression, Journal of Intellectual Disability Research, 52 (5), 393–403
46. Rajić, V. (2013): Mogućnosti unutarnje reforme primarnog obrazovanja implementacijom didaktičko-pedagoških oblika reformskih pedagogija, Pedagogijska istraživanja, 10 (1), 27-45
47. Rogoff, B. M. (1990). Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context. New York: Oxford University Press.
48. Sekušak-Galešev, S. (2012). Razvoj osoba s intelektualnim teškoćama.[Interna skripta za kolegij]. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
49. Stagnitti, K., O'Connor, C., Sheppard, L. (2012): Impact of the Learn to play program on play, social competence and language for children aged 5-8 years who attend a specialist school, Australian occupational therapy journal, 59, 302-311.
50. Sukhodolsky,D. G., Butter, E. M. (2007): Social skills training for children with intellectual disabilities. U Jacobson, J. W., Mulick, J. A., Rojahn, J. (ur.): Handbook of intellectual and developmental disabilities (str. 601-618). New York: Springer.

51. Tkalac Verčić, A., Sinčić Ćorić, D., Pološki Vokić, N. (2010). Priručnik za metodologiju istraživačkog rada: kako osmisliti, provesti i opisati znanstveno i stručno istraživanje. Zagreb: M.E.P. d.o.o.
52. Van Der Schuit, M., Segers, E., Van Balkom, H., Stoep, J., Verhoeven, L. (2010): Immersive Communication Intervention for Speaking and Non-speaking Children with Intellectual Disabilities, Augmentative and Alternative Communication, 26 (3), 203–220
53. Van Nieuwenhuijzen, M., Bijman, E. R., Lamberix, I. C. W., Wijnroks, L., Orobio de Castro, B., Vermeer, A., Matthys, W. (2005): Do children do what they say? Responses to hypothetical and real-life social problems in children with mild intellectual disabilities and behaviour problems, Journal of intellectual disability research, 49 (6), 419-433.
54. Van Nieuwenhuijzen, M., Wijnroks, L., Orobio de Castro, B., Vermeer, A., Matthys, W. (2006): Do social information-processing models explain aggressive behaviour by children with mild intellectual disabilities in residental care?, Journal of intellectual disability research, 50 (11), 801-812.
55. Van Nieuwenhuijzen, Wijnroks, L., Orobio de Castro, B., Vermeer, A., Matthys, W. (2004): The relations between intellectual disabilities, social information processing, and behaviour problems, European journal of developmental psychology, 3, 215-229.
56. Vasta, R. , Haith, M. M. i Miller, S. A. (1998): Dječja psihologija. Zagreb: Naklada Slap.
57. Vaughn, S., Kim, A., Morris Sloan, C. V., Tejero Huges, M., Elbaum, B., Sridhar, D. (2003): Social skills interventions for young chidren with disabilities, Remedial and special education, 24 (1), 2-10.
58. Vaughn, S. R., Ridley, C. A., Cox, J. (1983): Evaluating the efficacy of an interpersonal skills training program with children who are mentally retarded, Education and training of the mentally retarded, 18, 191-196
59. Zarbatany, L., Hartmann, D. P., Rankin, D. B. (1990): The psychological function of preadolescent peer activities, Child development, 61, 1067-1080.
60. Žic Ralić, A. (2014): Vršnjaci i djeca s teškoćama. U Igrić, Lj., Fulgosi-Masnjak, R., Wagner Jakab, A. (ur.): Učenik s teškoćama između škole i obitelji (str.41-56). Zagreb: Centar inkluzivne potpore IDEM
61. Žic Ralić, A. (2012): Odnos s vršnjacima.[Interni materijal, skripta za studente]. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

9 PRILOZI

9.1 Prilog : Kvalitativna analiza odgovora na drugo istraživačko pitanje stručnjaka edukacijskog rehabilitatora

<table>
<tr><td colspan="5">2. Istraživačko pitanje: „Koje promjene prepoznaju edukacijske rehabilitatorice nakon provedbe programa u području socijalne interakcije?“</td></tr>
<tr><td colspan="5">Tematsko područje: Promjene vršnjačke interakcije</td></tr>
<tr><th>Izjave sudionika</th><th>Kod prvog reda</th><th>Kod drugog reda</th><th>Kategorija</th><th>Tema</th></tr>
<tr><td>„Učenici u određenoj situaciji bolje reagiraju, prisjećaju se iskustva s radionice i primjenjuju naučeno,naročito ako se radi o negativnoj situaciji u kojoj je prisutno ruganje,vrijeđanje,ružan govor ili neka druga negativna reakcija.“ (ER1)

„...brže uočavanje neprimjerenih postupaka.“ (ER2)</td><td>Rehabilitatorica navodi da učenici sada imaju primjerenije reakcije na negativne situacije koje uključuju ruganje, vrijeđanje, ružan govor i dr. negativno.</td><td></td><td>Primjerenije reakcije u negativnim situacijama</td><td>Napredak u rješavanju socijalnih problema</td></tr>
<tr><td>„Mislim da bolje primjećuju svoje i tuđe emocionalno stanje i brže reagiraju na određeno emocionalno stanje druge osobe.“ (ER1)</td><td></td><td></td><td>Napredak u primjećivanju i reagiranju na svoja i tuđa emocionalna stanja</td><td rowspan="2">Napredak u području emocionalne inteligencije</td></tr>
<tr><td>„Bolje i otvorenije verbaliziraju svoje osjećaje i osjećaje koje primjećuju kod drugih učenika.“ (ER1)</td><td></td><td>Napredak u verbaliziranju svojih i tuđih emocija</td></tr>
<tr><td>„Lakše se prilagođavaju novim društvenim sredinama.“ (ER1)

„Vidi se rast i razvoj u socijalizaciji tj. bolja i brža socijalizacija.“ (ER1)</td><td></td><td></td><td>Sposobnost adaptacije u novim sredinama

Sposobnost brže i bolje socijalizacije</td><td>Uočene promjene u području socijalne adaptacije</td></tr>
<tr><td>„Shvaćaju bolje odnose među vršnjacima, usvajaju pravila, bolje shvaćaju različitost, bolje prihvaćanje</td><td></td><td></td><td>Razumijevanje odnosa i napredak u prihvaćanju različitosti</td><td>Uočene promjene na području socijalnog razumijevanja</td></tr>
</table>

drugih, kao i samih sebe.“ (ER1) „Razvilo se bolje upoznavanje sebe i drugih jer su sada svijesniji svojih potreba i potreba drugih.“ (ER2)			Svijest o svojim i tuđim potrebama	
„Učenici su aktivniji i otvoreniji u radu“ (ER1) „Motivacija za rad je također veća.“ (ER1)			Otvorenost i aktivnost u školskom radu Motivacija za rad	Uočene promjene na području motivacije za rad
„Bolje pamte .“ (ER1)	Rehabilitatorica navodi kako bolje pamte školski sadržaj otkako pohađaju radionice		Razvoj pamćenja	Uočene promjene u području pamćenja
„Više nauče kako su radionice napredovale.“ (ER1) „Bolje se izražavaju jer su usvojili i novih pojmova i bili potaknuti da izražavaju svoje mišljenje.“ (ER1)	Rehabilitatorica navodi kako bolje usvajajaju sadržaje radionica kako prolazi vrijeme.		Napredak usvajanja sadržaja kroz vrijeme Usvajanje novih pojmova i razvoj izražavanja	Uočene promjene u području učenja
„Zbog toga mislim da se razvilo i njihovo samopouzdanje.“(ER1) „Zadovoljniji su sobom i okolinom.“ (ER1) „Više iznose svoje mišljenje.“ (ER1)			Razvoj samopouzdanja Razvoj zadovoljstva Iznošenje mišljenja	Uočene promjene u području slike o sebi
„Ne smijem izostaviti razvoj povjerenja.“ (ER1) „Podizanje razine djelotvornosti grupnog rada i suradničkog učenja.“ (ER1) „Razvijanje zajedništva.“ (ER1)			Razvoj povjerenja Razvoj sposobnosti rada u grupi i suradnje Razvoj grupne kohezije	Uočene promjene u području suradnje
„Na početku programa učenici su prilično neozbiljno doživljavali			Postupno stjecanje pozitivnog stava	Odnos prema programu

program. Postupno, tijekom vremena sve su ga ozbiljnije prihvaćali i veselili mu se.“ (ER2)			prema programu	

9.2 Prilog : Kvalitativna analiza odgovora na treće istraživačko pitanje stručnjaka edukacijskog rehabilitatora

2. Istraživačko pitanje: ***„Koje će biti preporuke edukacijskih rehabilitatora za daljnji rad u ovom području?“***

Tematsko područje**: Preporuke za daljnji rad**

Izjave sudionika	Kod prvog reda	Kod drugog reda	Kategorija	Tema
„Prisutan je interaktivni odnos, primanje i davanje povratnih informacija i razmišljanja i kružna komunikacija.“ (ER1) „Iskreno smatram da je Vaš pozitivan stav prema svim tim pitanjima i temama, te suradnički stav prema učenicima znatno pridonio uspjehu ove radionice.“ (ER2) „...da se potiče izricanje vlastitih stavova,mišljenja,zastupanje vrijednosti, iznošenje iskustava i osjećaja...“ (ER1) „...slušanje drugih i učenje od njih.“ (ER1)	Rehabilitatorica ističe da je interaktivni odnos gdje postoji primanje i davanje informacija i kružna komunikacija preporuka za daljni rad.		Stil interakcije koji potiče socijalnu razmjenu Voditelj radionica koji ima pozitivan stav i potiče suradnju Poticaj za iznošenje svojeg mišljenja, stavova, vrijednosti, osjećaja... Aktivno slušanje	Uspostavljanje suradničkog stila interakcije
„Sviđalo mi se što je naglasak je na procesu, a ne na ishodu učenja.“ (ER1)			Proces je važniji od ishoda	Usmjerenost na proces

„...podjenako važna područja osjetilnih, emocionalnih i moralnih funkcija, a ne samo intelektualnih što omogućuje cjelovit osobni rast i razvoj.“ (ER1)			Usmjerenost na sva područja razvoja	Holistički pristup
„Radionički tip je prihvaćen odlično nakon početnog privikavanja na promjenu.“ (ER1)	Rehabilitatorica naglašava da je radionički tip rada iz programa odlično prihvaćen od učenika nakon što su se na njega privikli.		Uspješnost netradicionalnih načina podučavanja	Prednosti radioničkg tipa rada
„Igra pomaže i omogućuje da učenici spontano usvajaju znanja i to je uistinu najprirodniji način usvajanja znanja i vještina.“ (ER1)			Spontano usvajanje znanja i vještina kroz igru	
„To je iskustveno učenje,ali koje je procesuirano i usmjeravano.“ (ER1)	Rehabilitatorica opisuje igru u radionicama kao iskustveno učenje koje je procesuirano i usmjeravano		Usmjerena igra za iskustveno učenje	
„Učenje u skupini je odličan izbor učenja o sebi,drugima i svijetu i svi sudionici aktivno sudjeluju.“ (ER1)			Grupa kao motivacija za učenje i sudjelovanje	
„Učenici su se i bolje međusobno upoznali, a uključuju se i pasivni i povučeniji učenici koji ovako usvajaju nova znanja bez straha, poraza, srama i razočarenja.“ (ER1) „...u gotovo svakoj aktivnosti su bili angažirani svi učenici.“ (ER2)			Radionice kao poticaj za uključivanje i sudjelovanje pasivnijih učenika	
„Radionice ne pomažu samo djeci nego nama pomažu da bolje spoznamo ,upoznamo djecu“ (ER1)			Radionice kao sredstvo rehabilitatorima u upoznavanju djece	

„...djeca imaju siguran fizički i psihološki prostor u kojem osjećaju slobodu izražavanja i mogu biti potpuno otvoreni.“ (ER1)			Fizičko i psihološko strukturiranje okoline	Stvaranje okružja sigurnosti i slobode
„...kraće vrijeme,s manjim pauzama zbog usmjerenosti na aktivnosti radionice.“ (ER1)			Kraće radionice i aktivnosti s obzirom na pažnju učenika	Uvažavanje karakteristika učenika
„radionice u prvom dijelu nastavnog dana i to prva dva sata jer je tada bolja koncentracija, pažnja i usmjerenost, aktivniji su općenito.“ (ER1)			Strukturiranje rasporeda s obzirom na pažnju, koncentraciju, usmjerenost i aktivnost učenika	
„Za učenike s teškoćama treba prilagoditi svaku aktivnost, pojednostaviti ju kako bi svaki učenik razumio o čemu se razgovara ili što treba učiniti.“ (ER1) „...primjeri životne situacije, bliske učenicima, sadržaji priređeni na zanimljiv način –„ozbiljne teme“ toliko približene učenicima da su učenici usvojili više nego što smo očekivali.“(ER2)			Pojednostavljivanje aktivnosti i uputa s obzirom na sposobnosti učenika	
„Najbolje je prilagoditi prostor tako da se mogu svi međusobno vidjeti jer je tako i lakša komunikacija među njima.“ (ER1)			Strukturiranje prostora s ciljem olakšane komunikacije	
„Trebalo bi održavati što češće radionice, ali u kraćem vremenskom intervalu.“ (ER1)			Povećana učestalost izvođenja radionica s obzirom na pamćenje učenika.	
„Mislim da bi svakako mogli uvoditi ovakvu vrstu rada u nastavni plan i program rada.“ (ER1)			Poučavanje učenika kroz radionički tip rada	Radionica kao dio nastave
„Što više radioničkog tipa usvajanja vještina, znanja i navika, a smanjenje „klasičnih“ metoda usvajanja znanja treba školstvu.“ (ER1)			Potreba za netradicionalnim oblicima poučavanja u nastavi	
„Apsolutno bi ovakav program bio dobrobit za učenike. On je jednim dijelom dio građanskog odgoja koji je dio nastavnog plana i programa, ali je u ovakvom obliku učenicima atraktivniji.“(ER2)			Netradicionalni oblici poučavanja atraktivni učenicima	

9.3 Skala vršnjačke interakcije

Učenik/ca sljedeće socijalne zadatke radi:	**NIKAD**	**PONEKAD**	**ČESTO**	**VEĆINOM**	**UVIJEK**
PODRUČJE: 1. <u>Komunikacija</u> 1.1. Neverbalna komunikacija					
1. Učenik/ca uspostavlja kontakt očima kada želi zadobiti pažnju osobe i obratiti joj se.					
2.Učenik/ca održava kontakt očima kada sluša osobu koja mu se obraća.					
3. Učenik/ca prepoznaje i ispravno interpretira facijalne ekspresije osnovnih emocija kod drugih.					
4. Učenik/ca pravilno koristi geste za izražavanje neverbalne poruke.					
5. Učenik/ca bez teškoća imitira gestu koju opaža.					
6. Učenik/ca pravilno interpretira geste drugih ljudi u neverbalnoj komunikaciji.					
7. Učenik/ca primjereno koristi fizički prostor npr. blizinu kod komunikacije.					
1.2. Verbalna komunikacija					
8. Učenik/ca zna sebe prikladno predstaviti.					

Učenik/ca sljedeće socijalne zadatke radi:	NIKAD	PONEKAD	ČESTO	VEĆINOM	UVIJEK
9. Učenik/ca inicira komunikaciju.					
10. Učenik/ca na primjeren način koristi glas u komunikaciji(ton,brzina, naglašavanje).					
11. Učenik/ca sluša drugog bez prekidanja					
12. Učenik/ca vodi dvosmjerne razgovore.					
13. Učenik/ca sluša drugu osobu kada govori na način da može reproducirati primljenu poruku.					
PODRUČJE: 2. Svijest o sebi i drugima					
14. Učenik/ca razumije pojam „osobine“ i razlikuje pozitivne od negativnih osobina.					
15. Učenik/ca sebi pripisuje pozitivne osobine.					
16. Učenik/ca sebi pripisuje negativne osobine.					
17. Učenik/ca pripisuje osobine drugim ljudima.					

Učenik/ca sljedeće socijalne zadatke radi:	NIKAD	PONEKAD	ČESTO	VEĆINOM	UVIJEK
18. Učenik/ca prepoznaje i zna nabrojiti osnovne ljudske potrebe.					
19. Učenik/ca razumije da postoje prikladan i neprikladan način zadovoljavanja naših potreba.					
20. Učenik/ca zadovoljava svoje potrebe na primjeren način.					
21. Učenik/ca prepoznaje i zna nabrojiti osnovne emocije.					
22. Učenik/ca zna pripisati prikladnu emociju određenoj situaciji.					
2.2. Kontrola emocija					
23. Učenik/ca na prikladan način izražava svoje emocije.					
24. Učenik/ca zna izraziti riječima kako se osjeća.					
25. Učenik/ca iskazuje emocije primjerenim intenzitetom.					
26. Učenik/ca primjereno izražava bijes.					

Učenik/ca sljedeće socijalne zadatke radi:	NIKAD	PONEKAD	ČESTO	VEĆINOM	UVIJEK
27. Učenik/ca čeka na svoj red.					
28. Učenik/ca uočava povezanost onoga što radi i posljedica istog.					
2.3. Uočavanje sličnosti i razlika					
29. Učenik/ca uočava i imenuje razlike među ljudima u svojoj okolini i članova različitih kultura.					
30. Učenik/ca je tolerantan prema drugoj djeci s teškoćama.					
31.Učenik/ca je tolerantan prema suprotnom spolu.					
32. Učenik/ca zna barem jedan razlog zašto su različitosti dobre.					
33. Učenik/ca se na jednak način odnosi prema svima unatoč razlikama.					
2.4. Empatija					
34. Učenik/ca razumije da ljudi oko njega imaju vlastite potrebe, emocije, misli i ponašanja.					

Učenik/ca sljedeće socijalne zadatke radi:	NIKAD	PONEKAD	ČESTO	VEĆINOM	UVIJEK
35. Učenik/ca primjereno reagira na svoj uspjeh/neuspjeh.					
36. Učenik/ca primjereno reagira na tuđi uspjeh/neuspjeh.					
37. Učenik/ca se obraća osobi od povjerenja kad ima problem.					
38. Učenik/ca komentira vlastite i tuđe negativne emocije.					
39. Učenik/ca pokazuje interes za druge.					
40. Učenik/ca pomaže drugima.					
2.5. Suradnja					
41. Učenik/ca sudjeluje u aktivnostima razreda.					
42. Učenik/ca dijeli svoje stvari.					
43. Učenik/ca dijeli svoje ideje i uratke s drugima.					

Učenik/ca sljedeće socijalne zadatke radi:	NIKAD	PONEKAD	ČESTO	VEĆINOM	UVIJEK
44. Učenik/ca radi u paru.					
45. Učenik/ca radi s nasumično odabranim partnerima za rad u paru.					
PODRUČJE: 3. <u>Sklonost nasilnom/nesocijalnom ponašanju</u>					
46. Učenik/ca zna svojim riječima objasniti pojam „nasilje“					
47. Učenik/ca na ponuđenim primjerima zna prepoznati određene vrste nasilja(verbalno, fizičko itd.)					
48. Učenik/ca uz nasilje veže primjerene emocije(strah, tuga itd.)					
49. Učenik/ca zna imenovati najmanje dvije negativne posljedice nasilja.					
50. Učenik/ca prepoznaje razliku između sudionika, promatrača i žrtve nasilja.					
51. Učenik/ca razumije značenje kazne.					
52. Učenik/ca realno procjenjuje vlastiti neuspjeh.					

Učenik/ca sljedeće socijalne zadatke radi:	NIKAD	PONEKAD	ČESTO	VEĆINOM	UVIJEK
53. Učenik/ca se ponaša u skladu s pravilima razreda.					
54. Učenik/ca brine o svojoj i tuđoj imovini.					
55. Učenik/ca lijepo govori o drugima.					
56. Učenik/ca daje komplimente drugima.					
57. Učenik/ca koristi samo pristojne riječi(psovke, vikanje ne koristi itd.)					
PODRUČJE: 4. Rješavanje socijalnih problema					
58. Učenik/ca slijedi pravila ponašanja u određenoj socijalnoj situaciji koja su primjerena interakciji s vršnjacima i nastavnicima.					
59. Učenik/ca pokazuje primjerene emocije u određenim socijalnim situacijama.					
60. Učenik/ca namjere drugih procjenjuje više pozitivno nego negativno.					
61. Učenik/ca nalazi primjerene strategije rješavanja socijalnih problema.					

Učenik/ca sljedeće socijalne zadatke radi:	NIKAD	PONEKAD	ČESTO	VEĆINOM	UVIJEK
62. Učenik/ca inicira i održava socijalni kontakt.					
63. Učenik/ca zna na primjeren način reći ako ga nešto smeta.					
64. Učenik/ca zna kako na primjeren način pristupiti vršnjaku.					
65. Učenik/ca može generirati veći broj mogućih strategija rješavanja soc. problema.					
66. Učenik/ca predlaže i odabire primjerena rješenja za neki hipotetski socijalni problem.					
67. Učenik/ca pokazuje vještine pregovaranja.					
68. Učenik/ca rješava sukob na nenasilan način.					
69. Učenik/ca razgovara o socijalnim problemima.					
70. Učenik/ca stvara socijalne veze s ljudima iz okoline.					