

Provedba i evaluacija intervencije unapređenja socijalne inkluzije

Paić-Karega, Pavla

Master's thesis / Diplomski rad

2019

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:158:680819>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-24**



Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad
Provedba i evaluacija intervencije unapređenja socijalne
inkluzije

Pavla Paić-Karega

Zagreb, rujan, 2019.

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad
Provedba i evaluacija intervencije unapređenja socijalne
inkluzije

Pavla Paić-Karega

Izv.prof.dr.sc Anamarija Žic Ralić

Zagreb, rujan, 2019.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisao/napisala rad ***Provedba i evaluacija intervencije unapređenja socijalne inkluzije*** i da sam njegov autor/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: Pavla Paić-Karega

Mjesto i datum: Zagreb, rujan 2019.

Zahvala

Zahvaljujem svima koji su svojim znanjem, iskustvom i pomoći doprinijeli izradi ovog diplomskog rada. Veliko hvala mojoj mentorici, izv.prof.dr.sc Anamariji Žic Ralić, za sve njezine ideje, stručnost, podršku te nesebično strpljenje i ažurnost u odgovaranju na sva moja pitanja i nedoumice. Hvala i stručnoj suradnici edukacijskoj rehabilitatorici, učenicima i učiteljicama koji su pristali sudjelovati u ovom istraživanju.

Konačno, hvala mojim roditeljima, sestrama, bratu, baki i ostaloj obitelji na svojoj ljubavi i podršci koju su mi pružali tijekom studiranja.

Naslov rada: Provedba i evaluacija intervencije unapređenja socijalne inkluzije

Ime i prezime studentice: Pavla Paić-Karega

Ime i prezime mentorice: Izv.prof.dr.sc Anamarija Žic Ralić

Studijski program/modul na kojem se polaže diplomski ispit: Inkluzivna edukacija i rehabilitacija

Sažetak

Socijalno – emocionalna kompetencija važan je čimbenik cjelokupnog razvoja svakoga pojedinca. Jedan od pokazatelja kompetentnosti su i vršnjački odnosi u kojima učenici s teškoćama često zaostaju za svojim vršnjacima. Većinu vremena učenici provode u školskom okruženju, gdje pozitivno ozračje, tolerancija, prihvaćanje svakog učenika i prijateljstvo pridonose cjelokupnom razvoju učenika, akademskom uspjehu i kvaliteti inkluzije.

Ovim istraživanjem želi se provjeriti doprinos razvoja socijalno – emocionalne kompetencije u području vršnjačkih odnosa na percepciju inkluzije. Prvi cilj ovog istraživanja bio je ispitati utjecaje desetotjedne intervencije na socijalno – emocionalnu kompetenciju učenika temeljem procjene učitelja i procjene samih učenika, a drugi je bio dobiti uvid u iskustvo učenika s teškoćama u razvoju unutar razreda.

U istraživanju je sudjelovalo 37 učenika drugog razreda osnovne škole. Od toga je 19 činilo eksperimentalnu, a 18 kontrolnu skupinu i u svakoj je bilo po jedno dijete s teškoćama u razvoju. Podatci su prikupljeni prije i nakon intervencije putem sljedećih instrumenata: Upitnik o snagama i teškoćama, Skala dječje interakcije, Upitnik o vršnjačkim odnosima, Zadovoljstvo druženjem u školi i Upitnik o percepciji inkluzije za učitelje i učenike te intervjuom. Podaci su obrađeni kvantitativnim i kvalitativnim metodama.

Provedena je intervencija u cilju razvoja socijalno – emocionalne kompetencije u području vršnjačkih odnosa svih učenika u razredu koju je činilo 10 radionica u trajanju od jednog školskog sata, tijekom 10 tjedana.

Rezultati ukazuju na učinkovitost intervencije prema procjeni učitelja u području smanjenja agresivne interakcije među učenicima i povećanja u percepciji inkluzije. Rezultati su pokazali pozitivan ali ne statistički značajan porast socijalno – emocionalne kompetencije u području problema u ponašanju i vršnjačkim odnosima prema procjeni učitelja kao i u procjeni učenika o zadovoljstvu druženjem i percepciji inkluzije. Kvalitativna analiza je pokazala da učenik s teškoćama nakon intervencije ima prijatelje koji ga podržavaju i pomažu mu.

Ovo istraživanje pokazuje kako desetotjedna intervencija ima pozitivan utjecaj na porast u socijalno – emocionalnoj kompetenciji u području vršnjačkih odnosa i percepciji inkluzije te na pozitivnije iskustvo učenika s teškoćama u razvoju unutar razreda. Rezultati ohrabruju daljnje istraživanje utjecaja socijalno – emocionalnog učenja na podizanje kvalitete inkluzije u hrvatskim školama.

Ključne riječi: intervencija, socijalno – emocionalna kompetencija, učenici s teškoćama u razvoju, socijalna inkluzija

Title: Implementation and evaluation of intervention to improve social inclusion

Abstract

Social – emotional competence is an important factor of person's development. Peer relations are one of the indicators of social – emotional competence in which children with disabilities tend to show delays in comparison to their typically developed peers. Pupils spend most of their time in school setting where positive atmosphere, tolerance, acceptance of every pupil and friendship contribute to better development, academic achievements and quality of inclusion.

This research wants to ascertain contribution of social – emotional development in area of peer relations on perception of inclusion. First aim of this research was to examine the effects of a 10 – week intervention on pupil's social – emotional competence based on their as well as their teacher's assessments. Second objective was to gain insight into experience of a pupil with disabilities in a classroom.

Total number of 37 participants took part in this research, of which 19 was a part of an experimental group and 18 was a part of a control group and each group had a pupil with a disability. Data was collected before and after intervention through following questionnaires: Strengths and Difficulties Questionnaire, Child Interaction Scale, Peer Relations Questionnaire, Friendship Satisfaction Questionnaire and Perceptions of Inclusion Questionnaire for teacher and pupils and interview. Analysis of data was done using both quantitative and qualitative methods.

Intervention was implemented with a goal of social – emotional development in area of peer relations of all the pupils in a classroom. It consisted of 10 workshops in duration of one school hour during 10 weeks.

Results indicate in favour of intervention's efficiency according to teacher's report in area of decreasing aggressive interactions among pupils and improvement in perception of inclusion. Moreover, results showed positive, yet no statistically significant increase of social – emotional competence in area of problematic behaviours and peer relations according to teacher's report, neither in pupil's report regarding friendship satisfaction and perception of inclusion. Qualitative analysis showed that pupil with disabilities, after intervention, had friends who supported and helped him.

This research shows that a ten-week intervention has a positive effect on improvement in social – emotional competence in area of peer relations and perception of inclusion as well as more positive experience of pupil with disabilities in classroom. Results encourage further research into effects of social – emotional learning, on raising quality of inclusion in Croatian schools.

Keywords: intervention, social – emotional competence, pupils with disabilities, social inclusion

Sadržaj

1. Uvod	1
1.1. Socijalno – emocionalna kompetencija i socijalno – emocionalno učenje.....	1
1.2. Socijalno – emocionalna kompetencija djece s teškoćama u razvoju	3
1.3. Socijalna inkluzija.....	4
1.4. Intervencije za poboljšanje socijalno – emocionalne kompetencije.....	6
1.5. Intervencije koje se provode u školi.....	8
2. Problem istraživanja	12
2.1. Problem	12
2.2. Cilj.....	13
2.3. Hipoteze	14
3. Metode istraživanja.....	14
3.1. Uzorak.....	14
3.2. Opis varijabli	14
3.3. Opis instrumenata	15
3.4. Način provođenja istraživanja	19
3.5. Metode obrade podataka	19
4. Rezultati.....	20
4.1. Rezultati kvantitativne obrade podataka	20
4.2. Kvalitativna analiza podataka.....	26
4.3. Interpretacija	37
5. Rasprava	40
5.1. Evaluacija intervencije temeljem procjene učitelja.....	41
5.2. Evaluacija intervencije temeljem samoprocjene učenika	42
5.3. Iskustvo učenika s teškoćama u razvoju unutar razreda.....	43
6. Ograničenja istraživanja	46
7. Zaključak	47
8. Literatura	48
9. Prilozi	52

1. Uvod

1.1. Socijalno – emocionalna kompetencija i socijalno – emocionalno učenje

Emocionalna kompetencija, emocionalna inteligencija ili emocionalne vještine odnose se na razlike pojedinca u prepoznavanju, izražavanju, razumijevanju, regulaciji i korištenju emocija. Model emocionalne inteligencije postavlja tri razine: znanje, sposobnosti i karakteristike (Petrides i Furnham, 2003). Znanje se odnosi na kompleksnost i širinu emocionalnog znanja, a fokus je na tome što ljudi znaju o emocijama i kako se nose u emocionalno nabijenim situacijama. Sposobnost se odnosi na primjenu emocionalnog znanja u emocionalnim situacijama i implementaciju određene strategije, dok je fokus na tome što ljudi mogu učiniti. Karakteristike se odnose na emocionalnu narav odnosno na sklonost ponašanju na određeni način u emocionalnim situacijama točnije, fokus je na onome što ljudi čine (Nelis, Kotsou, Quoidbach, Hansenne, Weytens, Dupuis i Mikolajczak, 2011).

Socijalna kompetencija je sposobnost integracije kognitivnih, afektivnih i bihevioralnih stanja u svrhu postizanja ciljeva u socijalnom kontekstu odnosno koliko se djeca slažu s vršnjacima i odraslima te ostvaruju kvalitetne odnose. Socijalna i emocionalna kompetencija često su povezane jer socijalne interakcije uključuju emocije te sposobnost emocionalne kompetencije utvrđivanja koliko su uspješni tijekom interakcija i ostvarivanja odnosa (McCabe i Altamura, 2011).

Zbog toga danas govorimo o socijalno – emocionalnoj kompetenciji koju definiramo kao višedimenzionalni konstrukt koji je ključan za školski uspjeh i uspjeh u životu sve djece, a posebno one koje su u nepovoljnom položaju. Socijalno – emocionalnu kompetenciju možemo podijeliti u dvije domene: interpersonalnu i intrapersonalnu. Intrapersonalne vještine (postavljanje realističnih ciljeva, pozitivan pogled na svijet, samokontrola, regulacija emocija i strategije nošenja) su one koje su potrebne za globalno učinkovito funkcioniranje pojedinca dok su interpersonalne vještine (slušanje, komunikacija, zauzimanje perspektive, pregovaranje i rješavanje socijalnih problema) potrebne za uspješnu interakciju s drugima (Domitrovich, Durlak, Staley i Weissberg, 2017).

Kako bi nam bilo jasnije kako se ove vještine razvijaju možemo se za pomoć obratiti modelima socijalnog procesuiranja. Modeli procesuiranja socijalne informacije ili rješavanja problema pojašnjavaju kako dijete razumije i interpretira znakove te dolazi do rješenja problema kroz socijalne situacije odnosno donosi odluke koje su više ili manje prikladne. Modeli su istaknuli šest aktivnih vještina potrebnih za to, a to su: kodiranje znakova,

interpretacija znakova, pojašnjavanje ciljeva, dostupnost ili izrada odgovora (traženje mogućih socijalnih odgovora), odluka o odgovoru i pokazivanje odabranog odgovora uz istovremeno promatranje utjecaja na druge te modifikacija ponašanja. Ove vještine se pojavljuju brzo, paralelno, s mnogobrojnim odgovorima i poveznicama s dugotrajnim znanjem i afektivnim shemama i predviđaju bihevioralne ishode i ishode prilagodbe (Galway i Metsala, 2011).

Budući su istraživanja pokazala kako se gore navedene vještine mogu naučiti, uveden je i novi pojam, a to je socijalno – emocionalno učenje.

Socijalno – emocionalno učenje opisuje usvajanje vještina uključujući samosvijest i socijalnu svjesnost, samoregulaciju, odgovorno donošenje odluka i rješavanja problema te održavanje odnosa (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2013).

Samosvijest uključuje sposobnost precizne procjene vlastitih osjećaja, interesa, snaga i vrijednosti te identifikaciju i imenovanje osjećaja. Samoregulacija uključuje sposobnost kontrole emocija na produktivan način, svijest o osjećajima, njihovo praćenje i modificiranje sukladno situaciji, nošenje sa stresom, ustrajnost i primjereno izražavanje emocija. Socijalna svjesnost uključuje sposobnost zauzimanja tuđe perspektive, empatiju i razumijevanje tuđih osjećaja i cijenjenje sličnosti i različitosti drugih. Odgovorno donošenje odluka uključuje analiziranje situacije i identifikaciju problema, postavljanje prosocijalnih ciljeva i odluku o učinkovitom načinu rješavanja problema. Vještine održavanja odnosa uključuju vještine poput igre s drugima, iniciranje i održavanje komunikacije, slušanje, suradnju, traženje pomoći, čekanje na red i vježbanje vještine prijateljstva. Također uključuje i asertivnost, rješavanje konflikata i uzimanje u obzir svačijih potreba tijekom pregovaranja (Denham i Brown, 2010).

Kroz socijalno – emocionalno učenje djeca i mladi stječu i učinkovito primjenjuju znanje, stavove i vještine nužne za razumijevanje i kontrolu emocija, postavljaju i ispunjavaju ciljeve, pokazuju empatiju, uspostavljaju i održavaju odnose te donose odgovorne odluke (Domitrovich i sur., 2017), a rezultati toga su bolja kvaliteta života, više samopouzdanje, smanjeni rizik od razvoja psiholoških poremećaja te razvoj prijateljstva. Također u budućnosti rezultati su i bolji socijalni i bračni odnosi, bolji akademski uspjeh, bolja izvedba na poslu te bolje zdravlje (Nelis i sur., 2011).

Krajnji rezultat socijalno – emocionalne kompetencije je i socijalna inkluzija.

1.2. Socijalno – emocionalna kompetencija djece s teškoćama u razvoju

Kada govorimo o socijalno – emocionalnoj kompetenciji djece s teškoćama u razvoju, istraživanja su pokazala da oni u tom području pokazuju određena odstupanja.

Djeca s teškoćama pokazuju vrste sociokognitivnih deficita kao i djeca tipičnog razvoja koja pokazuju slabu psihosocijalnu prilagodbu, uključujući i teškoće u zauzimanju perspektive drugih, razumijevanju emocija te prepoznavanju i interpretaciji neverbalnih znakova (Kasari i Bauminger, 1998). Također pokazuju teškoće u generiranju novih strategija rješavanja problema kod hipotetičkih scenarija i primjeni tih strategija u stvarnim situacijama (Leffert, Siperstein i Millikan, 2000). Nadalje, češće daju manje poželjnih rješenja i više agresivnih strategija te češće biraju obraćanje odraslima kao rješenje problema (Leffert i sur., 2000). Dok se generiranje više adaptivnih strategija povezuje s pozitivnom prilagodbom u razredu, generiranje agresivnih strategija povezano je s povećanim eksternalizirajućim problemima u ponašanju (Baker, Fenning, Crnic, Baker i Blacher, 2007). Dok unutarnji faktori poput izvršnih funkcija vjerojatno imaju ulogu kod teškoća ili kašnjenja u razvoju, uloga obitelji je ključna za razvoj, a poseban značaj ima roditeljsko oblikovanje (Baker i sur., 2007). Djeca s teškoćama često doživljavaju produženi period ovisnosti o roditeljima i imaju manje doticaja s vršnjacima te zbog toga upravo interakcija između roditelja i djeteta ostaje primarni kotač za promicanje sociokognitivnog razvoja (Fenning, Baker i Juvonen, 2011).

Oni koji imaju teškoće u socijalno – emocionalnoj kompetenciji često pokazuju negativne interakcije poput verbalne i fizičke agresije s vršnjacima, prkos i socijalno se izoliraju od drugih. Štoviše, upravo se vršnjački odnosi i vršnjačko odbacivanje mogu koristiti kao pokazatelji socijalno – emocionalne kompetencije. Uz problematične odnose s vršnjacima, mnoga djeca s teškoćama pokazuju i teškoće u interakciji s učiteljima u obrazovnom okruženju. Nažalost, problemi s vršnjacima i učiteljima povećavaju vjerojatnost odbacivanja i izolacije u okruženju (Brown i Conroy, 2011).

Djeca s intelektualnim teškoćama mogu pokazivati nisku razinu razumijevanja emocija i neverbalne komunikacije ili mogu imati ograničene mogućnosti učenja socijalnih vještina. Djeca s psihološkim teškoćama mogu imati mogućnosti za razvoj socijalne kompetencije, ali im nedostaje kompetencije u specifičnim situacijama koje oni vide kao prijeteće ili neugodne. Osim teškoća u izvršnim funkcijama socijalno – emocionalne teškoće mogu biti rezultat i okolinskih čimbenika poput zlostavljanja ili majčinske depresije pa tako djeca koja

doživljavaju zanemarivanje ili zlostavljanje, iako imaju sposobnosti za učenje vještina, te su vještine zakočene ili se sporije razvijaju zbog nepodržavajuće okoline (Case-Smith, 2013).

1.3. Socijalna inkluzija

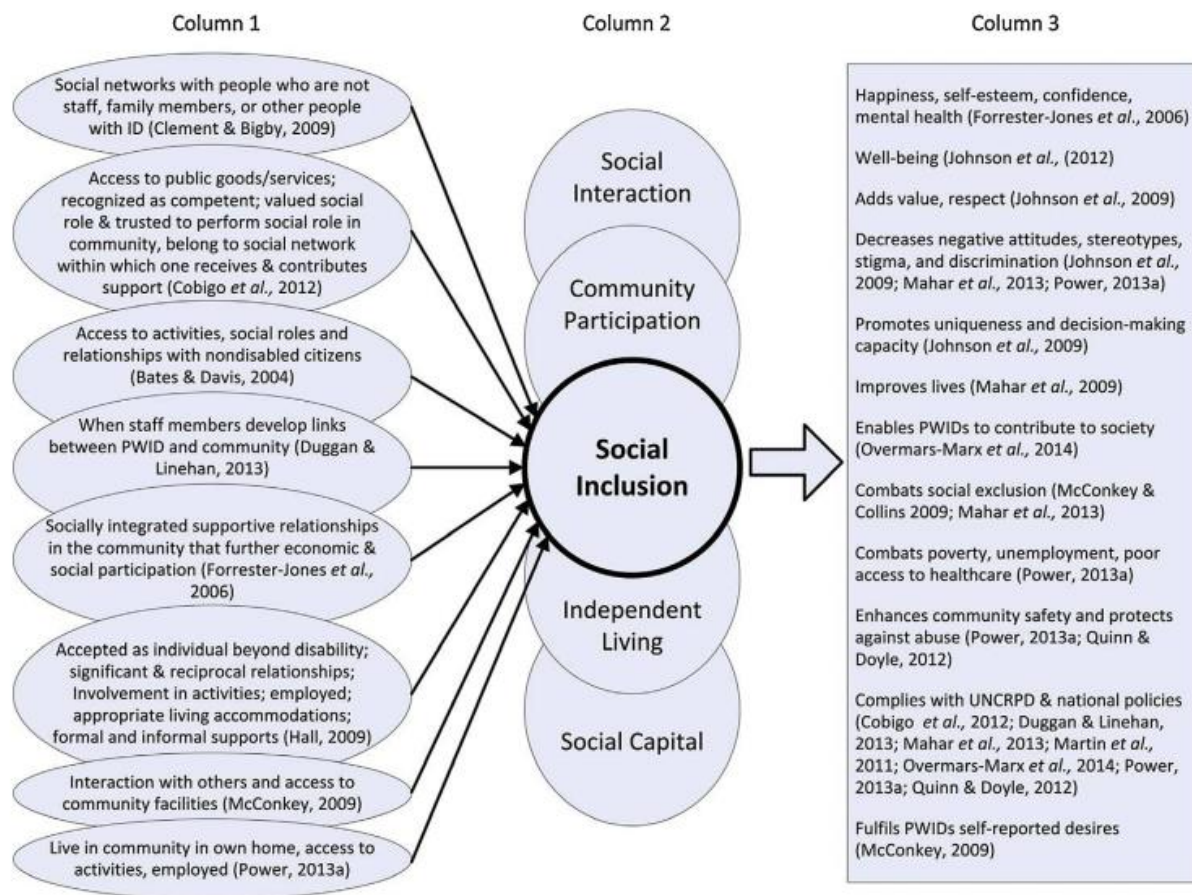
Socijalnu inkluziju možemo definirati ovisno o širini koju joj pridajemo. Ako je gledamo kao uski koncept možemo reći da je to proširivanje socijalne mreže kroz facilitaciju odnosa s ljudima koji nisu osoblje, obitelj ili druge osobe s invaliditetom (Clement i Bigby, 2009). Ako je gledamo kao širi pojam možemo reći da to znači biti prihvaćen kao pojedinac bez obzira na postojanje invaliditeta, imati značajne i recipročne odnose s drugima, primjerene uvjete stanovanja, biti zaposlen, imati formalnu i neformalnu podršku te biti uključen u zajednicu. Kako bismo to mogli ispuniti potrebna nam je socijalno – emocionalna kompetencija (Simplican, Leader, Kosciulek i Leahy, 2015).

Kada govorimo o socijalnoj inkluziji moramo znati da ona ima i svoju dubinu jer se govori o tome da osoba mora imati osjećaj pripadnosti zajednici, doprinosti svojoj zajednici, imati pristup podršci, ispunjavati svoju društvenu ulogu te imati povjerenje drugih u ispunjavanju iste. Najjednostavnije rečeno, socijalna inkluzija je društveno prihvaćanje pojedinca s invaliditetom u školi, na poslu i u zajednici. Iako smo rekli da je socijalna inkluzija prihvaćanje pojedinca s invaliditetom, ne smijemo zanemariti da to nije jedina ciljana skupina. Ona nije namijenjena samo marginaliziranim skupinama i u prvom redu osobama s invaliditetom, ona je namijenjena svima na osobnoj, grupnoj i nacionalnoj razini (Simplican i sur., 2015).

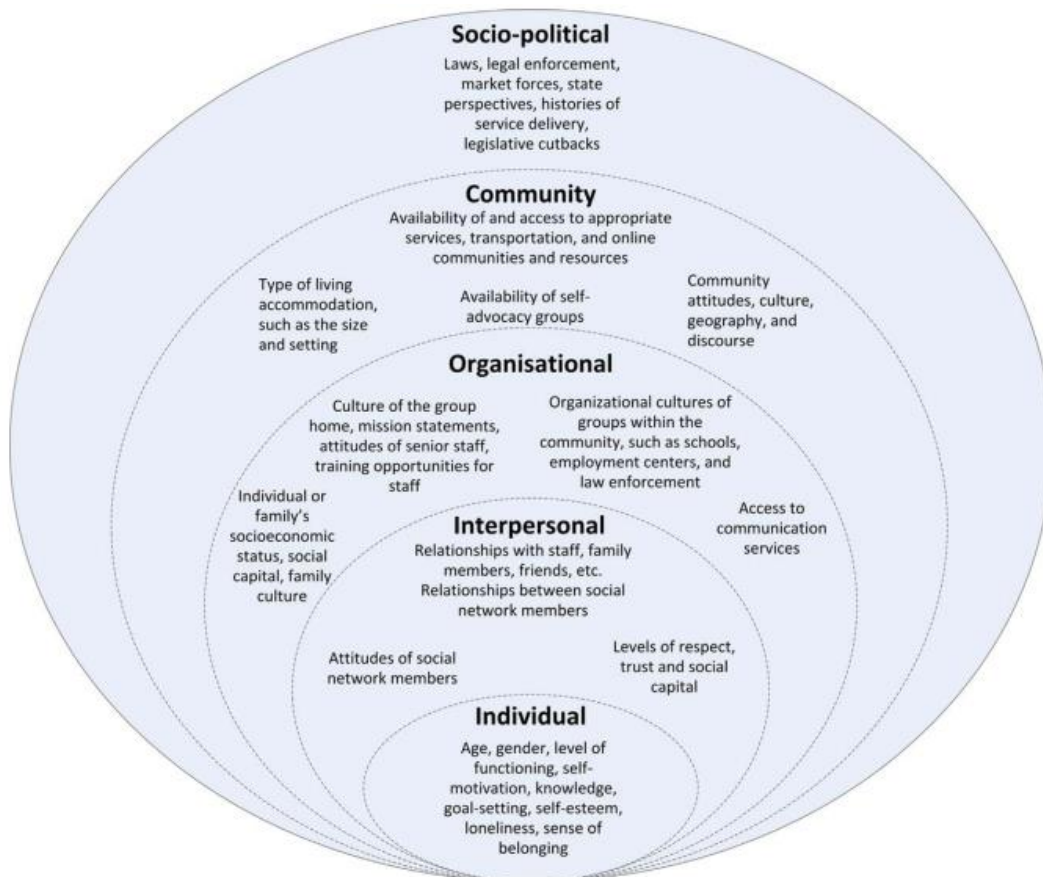
Dvije glavne domene socijalne inkluzije su interpersonalni odnosi i sudjelovanje u zajednici. Te dvije domene se međusobno nadopunjuju i preklapaju. Zato i možemo reći, unatoč tome što netko ima puno prijatelja, ali s njima se druži samo u privatnom okruženju to jest nema pristup zajednici, da je njegova socijalna inkluzija manjkava (Simplican i sur., 2015).

Kao što je vidljivo iz slike 1., socijalna inkluzija obuhvaća cijeli niz odnosa s drugima od odnosa s obitelji i osobljem pa sve do razvoja socijalne mreže, osiguravanja sudjelovanja u zajednici te arhitektonskih prilagodbi. Bez svega navedenog socijalna inkluzija ne postoji, a kada ona ne postoji to utječe negativno na samopouzdanje, dobrobit, sreću i zdravlje osobe odnosno na kvalitetu života pojedinca. Baš zbog toga što se socijalna inkluzija ostvaruje kroz odnose s drugima, ona se ne događa samo na osobnoj razini već se mora događati i na globalnoj razini (slika 2.). Međutim, kako bi se ona mogla odvijati na toj razini prije toga se mora odvijati na individualnoj, interpersonalnoj, organizacijskoj razini te na razini zajednice.

Iako se često događa da osoba prihvati samu sebe, prva prepreka koja se pred nju postavlja je ona socijalnih odnosa. Osoba, što zbog pomanjkanja vlastitih sposobnosti uspostavljanja odnosa s drugima, a što zbog stavova drugih, često biva odbačena te ne može napredovati prema socijalnoj inkluziji, prihvaćanju i ispunjenju svojih potencijala. Upravo zbog toga, potrebno je raditi na osvještavanju okoline od samoga početka, pogotovo vršnjaka, kako bi pojedinac imao što bolju kvalitetu života te mogao što dalje napredovati. Socijalna inkluzija ne pridonosi samo osobama s invaliditetom već i svakom dioniku toga procesa jer povećava toleranciju, otvara vidike te stvara čvršće i kvalitetnije društvo, a mi imamo obavezu takav život omogućiti svakoj osobi. Upravo kroz rad na socijalno – emocionalnoj kompetenciji svih članova društva možemo utjecati na razvoj i poboljšanje socijalne inkluzije, a neposredno i na kvalitetu života.



Slika 1. Socijalna inkluzija, terminologija, definicije i ciljevi preuzeto iz Simplican i sur., 2015



Slika 2. Ekološki model socijalne inkluzije, preuzeto iz Simplican i sur., 2015

1.4. Intervencije za poboljšanje socijalno – emocionalne kompetencije

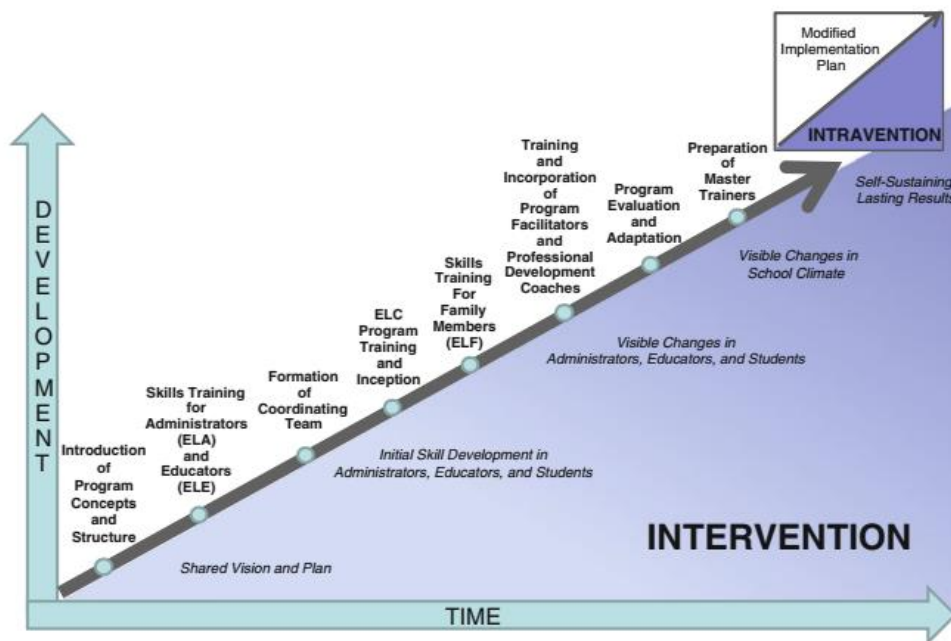
Intervencije su namjenski implementirane strategije koje mogu biti jednostavne ili kompleksne. Mogu biti razvijene na individualnoj, obiteljskoj, grupnoj, organizacijskoj, društvenoj razini te razini zajednici (Fraser i Galinsky, 2011). Intervencije se razlikuju po tome kojoj su dobnoj skupini namijenjene te sukladno tome razlikujemo intervencije temeljene na dodiru za poticanje privrženosti između djeteta i skrbnika, intervencije temeljene na odnosima za poticanje pozitivnih interakcija između djeteta i skrbnika, intervencije za združenu pažnju, intervencije za razvoj vršnjačkih odnosa te intervencije temeljene na uputama za poučavanje primjerenih socijalnih ponašanja (Case-Smith, 2013).

Kada djeca pokazuju određena odstupanja u socijalno – emocionalnoj kompetenciji stručnjaci provode intervencije kojima poučavaju socijalne vještine, pružaju alate kojima podržavaju učenje istih, potiču združenu pažnju i vršnjačke odnose u prirodnoj okolini kao što je igra, a osim djece u intervenciju mogu biti uključeni i roditelji (Case-Smith, 2013).

Intervencije se razlikuju u pristupima koje koriste za poboljšanje socijalno – emocionalne kompetencije i dok jedni koriste kombinaciju strategija, većina direktno poučava učenike

kompetencijama ili indirektno kreira pozitivno okruženje koje potiče socijalno – emocionalnu kompetenciju (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2013). Programi koji koriste direktne upute tipično uključuju skup lekcija koje se nude cijelom razredu i fokusiraju se na razvoj jedne ili više kompetencija. Obično se te lekcije sastoje od objašnjenja odabrane vještine, demonstracije izvedbe, prilika za vježbanje te davanje povratne informacije i podrške za usvajanje vještine. One su ili zasebne ili integrirane u akademske upute. Programi koji stvaraju pozitivno okruženje koriste razredne ili školske strategije za poboljšanje indikatora školske klime poput kvalitete odnosa između učitelja, učenika i osoblja, školske sigurnosti i normi povezanih s poštivanjem različitosti i pozitivnim vrijednostima (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2015).

Ono što neku intervenciju čini dobrom i učinkovitom je akronim SAFE. Intervencija mora biti sekvencionirana – povezani i koordiniran set aktivnosti za njegovanje razvoja, **aktivna** – aktivan oblik učenja koji pomaže učenicima ovladavanje novom vještinom, **fokusirana** – specifični dijelovi intervencije posvećeni razvoju osobnih i socijalnih vještina i **eksplicitna** – vještine koje se žele razvijati intervencijom ili programom su jasno identificirane kako bi učenici znali što se od njih očekuje (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor i Schellinger, 2011). Nadalje, kao što je vidljivo iz slike 3., za uspješnost implementiranja određenog intervencijskog plana potrebno je pripremiti školu i djelatnike kroz upoznavanje sa samom intervencijom te u suradnji s njima izabrati vještine socijalno – emocionalnog učenja te odrediti tim koji će biti zadužen za provođenje samih intervencija. Nadalje, same djelatnike škole treba poučiti kako provesti i osmisliti intervencije na način da slijede razvoj djece, a kada je intervencija osmišljena treba je evaluirati kako bi se ispitala njena učinkovitost i prema tome je i modificirati. Nakon same evaluacije potrebno je intervenciju uključiti u kurikulum te je sustavno provoditi jer će jedino tako doći do vidljivih promjena u školskom okruženju.



Slika 3. Implementacijski plan intervencije preuzeto iz Elbertson, Brackett i Weissberg (2010).

1.5. Intervencije koje se provode u školi

Učionice i škole su dinamični, međusobno povezani sustavi koji uključuju karakteristike učitelja, administratora, školskog osoblja, učenika i odnosa među njima. Intervencije su najviše usmjerene na mijenjanje školske klime i kulture, jer one utječu na sve u školi od toga kako se učenici i učitelji međusobno ponašaju jedni prema drugima pa sve do zadovoljstva (Jones i Bouffard, 2012).

Školska kultura je set normi, vjerovanja i praksi škole te je pod utjecajem vrijednosti i očekivanja koji su zapisani u strukture i prakse te se implicitno i eksplicitno prenose. Klima je skup pojedinčevih percepcija okolinskog utjecaja na dobrobit i pod utjecajem je percepcije psihološkog okruženja, a razvija se iz ponovljenih socijalnih interakcija i iskustava koji se odvijaju kroz odnose, fizički prostor i organizacijske strukture (Jones i Bouffard, 2012).

Postoje četiri dimenzije školske klime, a to su: fizička i socijalno – emocionalna sigurnost, kvaliteta poučavanja i učenja, odnosi i suradnja te strukturalno okruženje (Cohen, McCabe, Michelli i Pickeral, 2009). Zajedno one postavljaju ton i fokus na odnose i interakcije između ravnatelja, učitelja, osoblja, učenika i pristupe učenju i poučavanju (Jones i Bouffard, 2012).

Školska klima je moćna karakteristika koja može izgraditi otpornost djeteta, ali isto tako može biti rizičan faktor za učitelja, učenike, roditelje i ostalo školsko osoblje. Percepcija školske

klime povezana je s profesionalnim sagorijevanjem i posvećenosti poslu kod učitelja kao i uspjehom i povezanosti sa školom kod učenika (Collie, Shapka i Perry, 2012).

Postoje četiri komponente intervencija koje se provode u školi, a to su: poboljšanje učiteljevog ophođenja s razredom, poboljšanje odnosa između učitelja i učenika, promjena ponašanja učenika kroz pozitivna ili negativna potkrepljenja i pristupi fokusirani isključivo na poboljšanje socijalno – emocionalnog razvoja učenika (Domitrovich i sur., 2017).

Istraživanja predlažu četiri principa razvoja socijalno – emocionalnog učenja (SEU) koji mogu donijeti što učinkovitije pristupe za razvoj vještina u školi. To su kontinuiranost i konzistentnost, međuovisnost socijalnih, emocionalnih i akademskih vještina, razvoj u socijalnom kontekstu te škole i razredi koji funkcioniraju kao sustav (Durlak i sur, 2011). Kontinuiranost i konzistentnost odnose se na razvoj ranih intervencija i osnovnoškolskih strategija koje bi trebale biti temelj za kasnije, a istovremeno se nadovezivati na prethodne. Naime, razvoj socijalnih vještina odvija se na neprekidan i kumulativni način od rođenja kroz adolescenciju odnosno rane vještine postavljaju temelj za razvoj kasnijih, a neke se i međusobno nadovezuju. Još jedan aspekt zbog kojeg se mora poštovati ovaj princip je i taj, što su socijalne vještine pod utjecajem socijalnog konteksta i ako nema prilike za suočavanje s novim situacijama, dijete neće napredovati. Kako uvijek bavimo vještine i odrastamo, sve više shvaćamo kako su te vještine međuovisne te koliko su nam korisne za budućnost. Stoga, razlikujemo vještine vezane uz rad i interpersonalne vještine. Vještine vezane uz posao uključuju one koje pomažu osobi da sudjeluje te se uključuje u školske aktivnosti poput slušanja, slijedenja uputa, suradnje, samostalnog rada te planiranja, organizacije i dovršavanja zadataka. Interpersonalne vještine uključuju aspekte samoregulacije i socijalne kompetencije koje su potrebne za suradnju, poštovanje te dobre odnose s drugima. Već smo ranije spomenuli koliko je važan socijalni kontekst za razvoj socijalno – emocionalne kompetencije. Sukladno tome prvi i najvažniji kontekst je odnos između roditelja i djeteta, ali važni su i odnosi u školi kako s vršnjacima tako i s učiteljima jer pomažu razvoj samoregulacije, bazične vještine koja je temelj nekoliko domena socijalno – emocionalnog učenja (Jones i Bouffard, 2012).

Slijedeći gore napisano, osmišljene su različite intervencije koje se mogu provoditi u školskom okruženju, a to su: PATHS, CDP te ELC.

PATHS (Promoting Alternative THinking Strategies) je školska intervencija koja naglašava razrješavanje konflikata, razmišljanje prije djelovanja, nošenje i izražavanje emocija.

Dizajniran je da promovira socijalno – emocionalnu kompetenciju kod učenika i učitelja te smanji agresiju i probleme u ponašanju istovremeno poboljšavajući produktivnost razreda i kvalitetu učenja (Elbertson i sur., 2010). Curtis i Norgate (2007) proveli su istraživanje o učinkovitosti ove intervencije na 287 učenika osnovnih škola od kojih je 114 bilo uključeno u program, a 173 nije. Procjenu socijalno – emocionalne kompetencije davali su učitelji putem Upitnika o snagama i teškoćama (SDQ), a intervencija je pokazala poboljšanje kod prosocijalnog ponašanja i odnosa s vršnjacima, manje problema s ophođenjem i hiperaktivnosti te manje emocionalnih problema. Nadalje, učitelji su putem intervjua iskazali kako učenici sada bolje razumiju osjećaje, empatičniji su te imaju bolje vještine samokontrole. Ovaj program također je evaluiran u Hrvatskoj i to s predškolskom te mlađom osnovnoškolskom populacijom. Mihić, Novak, Bašić i Nix (2016) proveli su istraživanje o učinkovitosti ove intervencije među 164 djece u dobi od 3 do 6 godina. Na početku i na kraju godine, odgojitelji su ispunili nekoliko instrumenata procjene (Upitnik o snagama i teškoćama, Skala prisutnosti ADHD simptoma, Skala dječjeg ponašanja te Skala socijalne kompetencije). Istraživanje je pokazalo značajna poboljšanja u prosocijalnom ponašanju, regulaciji emocija, emocionalnim simptomima, problemima s vršnjacima, relacijskoj agresiji, problemima s ophođenjem te hiperaktivno – impulzivnim ponašanjima. Isti autori (2017) su provjerili učinkovitost intervencije u 29 škola, na 568 djece prvoga i drugoga razreda. Učitelji su procijenili 9 dječjih ponašanja koristeći Upitnik o snagama i teškoćama, Skalu prisutnosti ADHD simptoma, Skalu socijalne kompetencije, Skalu učiteljske opservacije adaptacije u razredu, Upitnik o školskoj spremnosti te Head Start REDI. Rezultati su pokazali poboljšanje u prosocijalnom ponašanju, regulaciji emocija, emocionalnim simptomima, problemima s vršnjacima, relacijskoj agresiji, problemima s ophođenjem te hiperaktivno – impulzivnim ponašanjima kod manje rizične djece dok kod one koji su visokorizični dogodilo se poboljšanje samo u emocionalnoj regulaciji.

CDP (Child Development Project) se fokusira na razvoj zajednica za učenje. On pruža edukaciju cijeloj školi o socijalnom, etičkom i akademskom razvoju s ciljem poboljšanja odnosa među učenicima, učiteljima i administrativnim osobljem dok simultano poboljšava vještine čitanja kroz vođene, grupne i individualne upute s pisanim materijalom koji naglašava prosocijalne vrijednosti. CDP drži dijete odgovornim za održavanje i uspostavljanje pravila i uparuje starije i mlađe učenike. Smatra da će bolje napredovati ako su intrinzično motivirana i ako imaju stvarni model onoga što trebaju raditi (Elbertson i sur., 2010). Follow – up studija koje su proveli Battistich, Schaps i Wilson (2004) o utjecaju upravo ove

intervencije na 1246 učenika srednje škole koji su bili pripadnici 6 škola u kojima se provodio program i 6 u kojima se nije. Od 6 u kojima se provodio, u 3 je bio u potpunosti implementiran, a u 3 je bio u začetcima implementacije. Ukupni rezultati pokazali su da su učenici koji su prošli ovu intervenciju pokazali više prosocijalnih ponašanja, manje problematičnih ponašanja te su bili više posvećeni školi. Kada su usporedili grupe u kojima je program bio u začetcima i onu u kojoj je bio u potpunosti implementiran, rezultati su pokazali da su učenici iz grupe u kojoj je potpuno implementiran ostvarili bolji akademski uspjeh, više prosocijalnog i manje antisocijalnog ponašanja te su imali bolje odnose s vršnjacima.

ELC (Emotional Literacy in the Classroom) je ukorijenjen u emocionalnoj pismenosti i uključuje pet vještina za uspješno funkcioniranje i adaptaciju, a to su prepoznavanje, razumijevanje, imenovanje, izražavanje i regulacija emocija. Pruža kontinuirani trening kako bi učiteljima i administratorima pružio alate i tehnike za poboljšanje vlastitih profesionalnih odnosa, ali i edukacijskih, socijalnih i osobnih života njihovih učenika. Uključuje seriju lekcija ili koraka koji su fokusirani na koncept povezan s emocijama ili riječi „osjećati“. Pita se učenike da se prisjete asocijacija na riječ osjećaj ili osjećati, iskoriste tu riječ u rečenici, nauče riječ ili razgovaraju o tome s obitelji, uključe se u kreativne zadatke poput slikovnog prikaza riječi i sudjeluju u lekciji razvoja strategije za učenje tehnika za rješavanje problema i regulacije emocija (Elbertson i sur., 2010). Učinkovitost ovog programa ispitivali su Brackett, Rivers i Salovey (2007) na uzorku od 273 učenika petog i šestog razreda. Socijalno – emocionalna kompetencija procjenjivala se putem učiteljskog izvješća o ponašanju učenika. Rezultati su pokazali da oni učenici koji su sudjelovali u programu, u odnosu na one koji nisu sudjelovali, su imali bolji akademski uspjeh, bolje socijalne vještine, vještine vođenja te vještine učenja.

Kada govorimo o intervencijama u Hrvatskoj koje se provode u školama najčešće su to radionice. Radionica je specifičan oblik grupne interakcije koja stavlja naglasak na proces, a ne na ishod ili rezultat procesa (Uzelac, Bognar i Bagić, 2000.). Radionica, kao oblik intervencije, omogućuje iskustveno učenje o sebi, drugima i svijetu. Potrebu za ovakvim intervencijama dokazale su Žic Ralić i Cvitković (2011) istraživanjem u kojem su ispitivale razlike u procjenama adaptivnog ponašanja djece s teškoćama i njihovih vršnjaka u školskom okruženju od strane same djece, učitelja i roditelja. Kao i u dosadašnjim istraživanjima adaptivnoga ponašanja, djeca su blaža u procjeni svojega ponašanja nego što su to učitelji i roditelji. Istražujući razlike u procjenama djece i učitelja utvrdili su da djeca s teškoćama značajno pozitivnije procjenjuju svoju motiviranost za rad u školi dok kod tipične djece nema

razlika između njihove i procjene učitelja. Nadalje, djeca s teškoćama značajno pozitivnije procjenjuju svoju mogućnost da mirno sjede, za razliku od tipičnih vršnjaka koji sebe procjenjuju značajno nemirnijima. Usporedbom procjena adaptivnoga ponašanja u školi djece s teškoćama i tipične djece utvrđene su značajne razlike u korist tipične djece koja procjenjuju da se učitelji na njih manje ljute, mogu se bolje koncentrirati i zadovoljnija su svojim uspjehom. Zbog svega navedenog Žic Ralić, Cvitković, Lisak i Žmegač (2012) opisale su razvoj suradničkih odnosa kroz radionice s učenicima u razredu u kojem je prevladavalo izrazito nesuradničko ponašanje. Radionice dovode do određenih promjena u smjeru razvoja socijalnih vještina učenika (npr. komunikacije, prihvaćanja, prepoznavanja i razumijevanja osjećaja, samokontrole). Stvaranje suradničkoga konteksta i ustrajanje na zajedničkim zadacima dovelo je u međusobni odnos djecu koja spontano ne bi bila u interakciji. Cvitković, Žic Ralić, Wagner-Jakab i Lisak (2012) na istom uzorku djece utvrdile su statistički značajno veće zadovoljstvo druženjem u školi i veću toleranciju ponašanja drugih učenika prilikom finalnog ispitivanja. Arambašić (2013) je također provela skup radionica i to u petom razredu u kojem je integrirano 3 učenika s ADHD-om. Iznoseći rezultate, Arambašić (2013) ukazuje na to da su radionice uspjele pridonijeti promjenama u kvaliteti socijalnih odnosa, osjećaju učenika u razredu, razvoju novih prijateljstava i uključenosti učenika u aktivnosti. Također, iako je zadirkivanje i dalje prisutno, ono je smanjeno. Iz ovoga možemo zaključiti kako su radionice vrijedna intervencija za hrvatsko školstvo.

2. Problem istraživanja

2.1. Problem

Socijalno – emocionalna kompetencija odnosi se na široki raspon vještina kojim pojedinac uspostavlja i održava odnose s drugima, kontrolira vlastite emocije, uspješno rješava probleme, a sve to za posljedicu ima bolji akademski uspjeh, bolje zdravlje, razvoj samopouzdanja, zadovoljstvo na poslu te sveukupno bolju kvalitetu života. Ona je pod utjecajem brojnih faktora, uključujući socijalne prilike, kontekst u kojem se socijalne interakcije pojavljuju te vršnjačke, obiteljske i kulturalne karakteristike (Brown i Conroy, 2010). Rezultat socijalno kompetentnog društva je socijalna inkluzija koja omogućuje ostvarivanje uloge svakoga pojedinca u zajednici. Socijalna inkluzija vrlo je usko vezana uz osobe s invaliditetom odnosno djecu s teškoćama u razvoju jer je to marginalizirana skupina koju društvo često odbacuje i izolira što zbog vlastitih stavova, a što zbog teškoća u socijalno – emocionalnoj kompetenciji samih osoba. Same teškoće proizlaze jednim dijelom iz

etiologije teškoća, razlike u stupnju razvoja, ali i konteksta razvoja odnosno činjenice kako ova djeca imaju manje prilika za uvježbavanje potrebnih vještina (Reed, McIntyre, Dusek i Quintero, 2011). Budući da djeca najveći dio svoga života provedu u školskom okruženju, upravo je to kontekst u kojem se najviše mogu razvijati i uvježbavati socijalne vještine i mjesto koje stvara preduvjete inkluzije. Inkluzija unutar škole pokazala se dobra upravo za razvoj odnosa kod djece sa i bez teškoća za razliku od posebnih škola gdje je razvoj odnosa s vršnjacima moguć jedino među djecom koja također imaju teškoće. Upravo zbog toga što dijete s teškoćama nije toliko uključeno u izvannastavne aktivnosti kao njegovi vršnjaci, školsko okruženje igra ključnu ulogu za socijalni razvoj i formiranje prijateljstva. Istraživanja pokazuju da djeca s teškoćama češće doživljavaju emocionalne i bihevioralne probleme što može utjecati na njihovu prilagodbu na školske zahtjeve i utjecati na odnose s učiteljima i vršnjacima (Reed, McIntyre, Dusek i Quintero, 2011).

Nalaze stranih istraživanja potvrđuju i istraživanja u Hrvatskoj koja pokazuju da djeca s teškoćama u razvoju u našim školama ne uspijevaju ostvariti dobre socijalne kontakte s ostalim učenicima unutar razreda. Temeljem dosadašnjih spoznaja, može se pretpostaviti da razlog tome mogu biti čimbenici vezani uz razred (klima u razredu, tolerancija, međusobno uvažavanje; Žic Ralić, Krampač-Grljušić i Lisak, 2010.; Cvitković, Žic Ralić, Wagner Jakab, i Lisak, 2012.), čimbenici vezani uz način rada u razredu (rad u malim skupinama, rad u paru, razina poticanja interakcije među učenicima), čimbenici vezani uz dijete s teškoćama u razvoju (nedovoljno razvijene socijalne vještine i vještine komunikacije) i čimbenici vezani uz djecu bez teškoća u razvoju (socijalna kompetencija), ali u nekim slučajevima i negativna percepcija učenika s teškoćama od strane učitelja koja se odražava i na model interakcije s učenicom s teškoćama koji daje učitelj (Žic Ralić i Cvitković, 2011).

Zbog svega navedenog kroz ovo istraživanje htjelo se ispitati utjecaje deset osmišljenih i održanih radionica na socijalno – emocionalnu kompetenciju učenika temeljem procjene učitelja i procjene samih učenika te putem intervjua dobiti uvid u iskustva učenika s teškoćama u razvoju unutar razreda. Doprinos samog istraživanja ogledat će se u daljnjim implikacijama za praksu te moguću implementaciju sličnih intervencija u školski kurikulum.

2.2. Cilj

Cilj ovog istraživanja je ispitati utjecaje desetotjedne intervencije na razvoj socijalno – emocionalne kompetencije učenika temeljem procjene učitelja i procjene samih učenika. Isto

tako ovo istraživanje ima za cilj dobiti uvid u iskustvo učenika s teškoćama u razvoju unutar razreda.

2.3. Hipoteze

U skladu s postavljenim ciljem formirane su dvije hipoteze:

H1: Nakon intervencije učenici eksperimentalne skupine imat će značajno bolju socijalno – emocionalnu kompetenciju procijenjenu od strane učitelja u područjima: problemi u ponašanju, agresivna interakcija, vršnjački odnosi i percepcija inkluzije

H2: Nakon intervencije učenici će imati značajno višu samoprocjenu vlastite socijalno – emocionalne kompetencije u područjima zadovoljstva vršnjačkim odnosima i percepciji inkluzije

Uz samu hipotezu postavljena su i istraživačka pitanja koja se odnose na učenika s teškoćama, a vezani su uz područja doživljaja sebe, vršnjačke odnose te školsko okruženje.

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

1. Kako učenici s teškoćama u razvoju u drugom razredu osnovne škole doživljavaju sebe?
2. Kako učenici s teškoćama u razvoju doživljavaju školsko okruženje u kojem se nalaze?
3. Kakvi su vršnjački odnosi učenika s teškoćama u razvoju?

3. Metode istraživanja

3.1. Uzorak

Uzorak čine učenici dva druga razreda osnovne škole (N=37), dobi od 8 do 9 godina. Eksperimentalnu skupinu čini razred od 21 učenika, 7 djevojčica (33,33%) i 14 dječaka (66,67%). Za sve učenike dobivena je suglasnost za sudjelovanje u programu intervencije, ali je za provedbu mjerenja suglasnost dobivena za 19 učenika (7 djevojčica i 12 dječaka). U taj razred je uključen učenik s teškoćama u razvoju koji ima asistenticu. Kontrolnu skupinu čini razred koji ima 19 učenika, 7 djevojčica (36,84%) i 12 dječaka (63,16%), od kojih je njih 18 dalo suglasnost za sudjelovanje (7 djevojčica i 11 dječaka) u istraživanju te je u tom razredu jedna učenica s teškoćama u razvoju koja također ima svoju asistenticu.

3.2. Opis varijabli

U ovom su radu definirane sljedeće varijable:

SDQUK – ukupni rezultat na Upitniku o teškoćama i snagama

CISUK – ukupni rezultat na Skali dječje interakcije

PRQUK – ukupni rezultat na Upitniku o vršnjačkim odnosima

PIQUČUK – ukupni rezultat na Upitniku o percepciji inkluzije ispunjen od strane učitelja

ZDŠUK – ukupni rezultat na Upitniku o zadovoljstvu druženjem u školi

PIQUK – ukupni rezultat na Upitniku o percepciji inkluzije ispunjen od strane učenika

SDQUKN – ukupni rezultat na Upitniku o teškoćama i snagama nakon provedene intervencije

CISUKN – ukupni rezultat na Skali dječje interakcije nakon provedene intervencije

PRQUKN – ukupni rezultat na Upitniku o vršnjačkim odnosima nakon provedene intervencije

PIQUČUKN – ukupni rezultat na Upitniku o percepciji inkluzije ispunjen od strane učitelja nakon provedene intervencije

ZDŠUKN – ukupni rezultat na Upitniku o zadovoljstvu druženjem u školi nakon provedene intervencije

PIQUKN – ukupni rezultat na Upitniku o percepciji inkluzije ispunjen od strane učenika nakon provedene intervencije

3.3. Opis instrumenata

U svrhu evaluacije intervencije, prije i nakon provedbe radionica učenici su procijenili svoje zadovoljstvo druženjem s vršnjacima i percepciju o inkluziji, dok su njihove učiteljice procijenile vršnjački odnos svakog pojedinog učenika, njihovu inkluziju, kao i njihove snage i poteškoće te interakcije. Prije i nakon provedbe intervencije korišteni su sljedeći instrumenti:

PIQ - Perceptions of Inclusion Questionnaire (Venetz, Zurbriggen, Eckhart, Schwab & Hessels, 2015) / Upitnik percepcije inkluzije; Verzija za učenike i verzija za učitelje

To je upitnik koji se sastoji od 12 čestica te se može naći u tri verzije: onoj za učenike, učitelje i roditelje, a u ovom istraživanju korištene su verzija za učenike te za učitelje. Upitnik ispituje povezanost socijalno – emocionalne kompetencije i socijalne inkluzije, a namijenjen je učenicima osnovnoškolske dobi.

Učitelji označuju kućicu koja najviše odgovara pojedinom učeniku, dok učenici označuju kućicu ovisno o tome kako se sami procijene. Dani odgovori su 1=uopće nije točno, 2=donekle nije točno, 3=donekle je točno te 4=potpuno je točno. Kod ovog instrumenta rekodirane su čestice 4,8 i 12 kako bi veći rezultat ujedno označavao i bolji.

Pouzdanost ovog upitnika iznosi $\alpha = .836$ što označava vrlo dobru pouzdanost.

PRQ - Peer Relations Questionnaire, adapted version from the Child's Behaviour Scale (Ladd & Profiler, 1996) / Upitnik o vršnjačkim odnosima

U ovom istraživanju koristila se verzija za učitelje kojom oni procjenjuju prihvaćanje i odbacivanje učenika od strane vršnjaka. Sastoji se od 4 čestice Likertovog tipa gdje učitelji izabiru jednu od 6 ponuđenih opcija gdje je 1=gotovo nikad, 2=rijetko, 3=ponekad, 4=često, 5=vrlo često te 6=gotovo uvijek. Čestice 2,3 i 4 su rekodirane kako bi veći rezultat prikazivao i bolji rezultat na upitniku.

Pouzdanost ovog upitnika iznosi $\alpha = .815$ što označava vrlo dobru pouzdanost.

CIS - Child Interaction Scale (Crick & Grotpeter, 1995; Crick, 1996), Skala dječje interakcije

Ovaj upitnik ispituje odnosnu agresiju, a u istraživanju se koristila verzija za učitelje koja se sastoji od 7 čestica Likertovog tipa gdje učitelji moraju odrediti koliko često primjećuju određeno ponašanje gdje je 1=gotovo nikad, 2=rijetko, 3=ponekad, 4=često, 5=vrlo često i 6=gotovo uvijek. U ovom istraživanju su pitanja rekodirana tako da veći rezultat označava bolji rezultat.

Pouzdanost ovog upitnika iznosi $\alpha = .912$ što označava odličnu pouzdanost.

SDQ – Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 2010), Upitnik snaga i teškoća

Kod ovog upitnika također su rekodirane čestice 1,2,3,4,6,7,9,10,12,13,14,15,17,18 i 19 kako bi veći rezultat ukazivao na bolji rezultat.

Upitnik je primjeren za djecu od dobi od 3 do 16 godina te ga mogu ispunjavati same osobe, roditelji ili učitelji. U ovom istraživanju koristila se verzija za učitelje koja sadrži 20 čestica koje pripadaju u 4 subskale, a to su emocionalni simptomi, simptomi hiperaktivnosti, problemi u vršnjačkim odnosima te problemi s ophođenjem. Učitelji zaokružuju onu tvrdnju s kojom se slažu, a svaka tvrdnja uz sebe ima ocjenu 1=nije istina, 2=djelomično je istina te 3=istina je.

Pouzdanost ovog upitnika je $\alpha = .767$ što označava vrlo dobru pouzdanost.

ZDŠ - Zadovoljstvo druženjem u školi (Žic, 2001) kojim se ispituje pripadanje razredu, međusobno poznavanje (čestice 1,2 i 6) te vršnjačko druženje (čestice 3,4 i 5). Učitelji zaokružuju broj od 1 do 5 na Likertovoj skali ovisno kako procijene učenika, gdje je 1=slabo, 2=pomalo, 3=srednje, 4=dosta te 5=jako.

Pouzdanost ovog upitnika iznosi $\alpha = .737$ što označava vrlo dobru pouzdanost.

Ocjenjivanje svakog instrumenta vrši se na Likertovoj skali, gdje najveći broj označava i najbolji rezultat. Nakon rekodiranja upitnika i određenih čestica na upitnicima, svi instrumenti imaju isti smjer prema kojem viši rezultat pokazuje višu razinu socijalno – emocionalne kompetencije. Kao što je vidljivo iz tablice 1., pouzdanost svih instrumenata je jako dobra.

Tablica 1. Pouzdanost pojedinog mjernog instrumenta

Upitnik	Cronbachova α	Cronbachova α temeljena na standardizaciji čestica	Broj čestica
SDQ	.767	.749	20
CIS	.912	.919	7
PRQ	.815	.748	4
PIQ	.836	.848	12
ZDŠ	.737	.719	6

Tablica 2. Pouzdanost svake čestice mjernih instrumenata

	M	σ^2	Cronbachova α
SDQ1	214.38	322.242	.896
SDQ2	214.03	330.971	.898
SDQ3	214.11	322.821	.896
SDQ4	214.11	334.012	.899
SDQ5	214.35	323.234	.896
SDQ6	214.35	334.012	.900
SDQ7	214.57	323.308	.897
SDQ8	214.03	331.694	.899
SDQ9	214.19	326.880	.897
SDQ10	214.14	326.453	.898
SDQ11	214.14	329.065	.897
SDQ12	214.14	326.453	.897
SDQ13	214.95	314.386	.894
SDQ14	214.76	324.189	.897
SDQ15	214.08	331.132	.899
SDQ16	214.08	334.743	.900
SDQ17	214.84	318.029	.895
SDQ18	214.03	329.083	.898
SDQ19	214.22	326.341	.897
SDQ20	214.57	315.141	.894
CIS1	212.16	317.251	.896
CIS2	211.38	322.520	.896
CIS3	211.73	324.869	.898
CIS4	212.22	324.508	.897
CIS5	211.59	316.692	.896
CIS6	211.49	320.257	.896
CIS7	211.16	324.195	.896

PRQ1	211.41	321.414	.898
PRQ2	211.24	324.523	.897
PRQ3	211.24	323.245	.897
PRQ4	211.08	334.743	.900
PIQUČ1	213.32	327.614	.898
PIQUČ2	213.35	326.512	.898
PIQUČ3	213.65	313.679	.895
PIQUČ4	213.68	325.725	.899
PIQUČ5	213.32	322.836	.896
PIQUČ6	213.84	303.695	.892
PIQUČ7	213.35	323.568	.896
PIQUČ8	213.05	331.164	.899
PIQUČ9	213.46	312.700	.894
PIQUČ10	213.49	321.812	.896
PIQUČ11	213.38	319.242	.895
PIQUČ12	213.43	313.363	.894
ZDŠ1	212.73	309.369	.894
ZDŠ2	213.57	332.530	.906
ZDŠ3	212.51	324.479	.898
ZDŠ4	212.81	318.824	.897
ZDŠ5	212.49	313.757	.896
ZDŠ6	212.84	311.306	.895
PIQ1	213.95	313.330	.895
PIQ2	213.38	323.964	.897
PIQ3	213.86	320.565	.897
PIQ4	213.89	320.099	.898
PIQ5	213.46	317.200	.895
PIQ6	213.89	330.266	.901
PIQ7	213.73	315.703	.896
PIQ8	213.49	309.868	.894
PIQ9	213.57	321.919	.897
PIQ10	213.81	316.880	.897
PIQ11	213.57	307.641	.893
PIQ12	213.95	313.941	.896

Uz upitnike, s učenicima s teškoćama u razvoju korišten je i polustrukturirani intervju. 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 (Verčić, Sinčić i Vokić, 2010).

Polustrukturirani intervju koji se provodio s učenicima drugog razreda osnovne škole s teškoćama u razvoju, sadržavao je pitanja koja su bila prilagođena njihovom uzrastu, jasnog jezičnog značenja, sadržavao je njima poznate riječi te je bio osmišljen kroz kratka, konkretna i jednostavna pitanja.

Za potrebe ovog istraživanja oblikovana su sljedeća pitanja za intervju prema područjima: školsko okruženje, doživljaj sebe te vršnjački odnosi.

U nastavku su navedena pitanja postavljana u okviru polustrukturiranog intervjua

1. Kako ti je u školi?
2. Što ti je lijepo u školi?
3. Što ti se ne sviđa u školi?
4. Kako ti je među drugom djecom u razredu?
5. Kako se tvoji prijatelji ponašaju prema tebi?
6. Što radiš s drugom djecom u razredu?
7. Kako se igraš ili razgovaraš s drugom djecom u razredu?
8. Slušaju li te tvoji prijatelji iz razreda?
9. Kakvi su tvoji prijatelji? Što ti se sviđa u vezi s njima?
10. Znaš li što se tvojim prijateljima sviđa u vezi s tobom?
11. Kakav si ti prijatelj?
12. S kim pričaš kada si tužan/a?
13. Kada trebaš pomoć, koga od djece pitaš da ti pomogne?

3.4. Način provođenja istraživanja

Nakon prikupljenih suglasnosti, pet upitnika su ispunile učiteljice, a učenici dva upitnika. Učenici su ispunjavali upitnike uz pomoć istraživačice odnosno autorice ovog diplomskog rada koja je nakon toga prikupila upitnike i obradila podatke. Prije same provedbe radionica provelo se inicijalno ispitivanje, nakon toga slijedila je provedba ciklusa radionica točnije njih deset, jedna radionica jednom tjedno u trajanju jednog školskog sata te nakon završetka provelo se i finalno ispitivanje. Radionice su obuhvatile pet područja za razvoj socijalno – emocionalne kompetencije, a to su emocije, razvoj empatije, tolerancija različitosti, razvoj suradnje i prijateljstva. Program intervencije naveden je u Prilogu.

3.5. Metode obrade podataka

Prikupljeni podatci istraživanja obrađeni su mješovitom metodologijom, preciznije podatci prikupljeni upitnicima dobiveni od strane učiteljice i učenika obrađeni su kvantitativnom metodologijom, a kao nadopuna, intervju proveden s učenicima s teškoćama obrađen je kvalitativnom analizom. Svi podatci prikupljeni putem upitnika analizirani su računalnim programom IBM SPSS Statistics 25 za Windows 10.

4. Rezultati

4.1. Rezultati kvantitativne obrade podataka

U Tablici 3. prikazani su deskriptivni podatci za ispitivane varijable u dvije točke mjerenja, odnosno prije provedbe intervencije te nakon provedbe za eksperimentalnu skupinu.

U Tablici 4. prikazani su deskriptivni podaci za ispitivane varijable u dvije točke mjerenja, odnosno prije provedbe intervencije te nakon provedbe za kontrolnu skupinu. Za provjeru normaliteta distribucija pojedinih varijabli korišten je Kolmogorov – Smirnov test.

Kao što je vidljivo iz tablica 3. i 4., Kolmogorov – Smirnovljev testom utvrđeno je da raspodjela rezultata značajno odstupa od normalne na svim upitnicima, osim na Upitniku o percepciji inkluzije koju su ispunjavali učitelji te Upitniku o zadovoljstvu druženjem u školi prije intervencije i to kod obje skupine. Iz tablice 3. vidljivo je da ispitanici nakon provedbe intervencije postižu bolje rezultate na Upitniku o snagama i teškoćama, Skali vršnjačke interakcije te Upitniku o percepciji inkluzije, što nije slučaj za kontrolnu skupinu (Tablica 4.), štoviše ispitanici su ostvarili niži rezultat nakon 10 tjedana bez provedbe intervencije i to na varijablama Zadovoljstvo druženjem u školi te Upitniku o percepciji inkluzije koju su ispunjavali učenici. Ono što je još vrijedno napomenuti, da unatoč tome što po rezultatima vidimo da ispitanici imaju dobru socijalno – emocionalnu kompetenciju, ipak je u eksperimentalnoj grupi ostvaren najmanji rezultat od 12 bodova i to na Upitniku o zadovoljstvu druženjem u školi.

Tablica 3. Deskriptivno – statistički podatci eksperimentalne skupine za varijable SDQUK, CISUK, PRQUK, PIQUČUK, ZDŠUK i PIQUK prije i nakon intervencije

Skale	Broj ispitanika (N)	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>K-S</i>
SDQUK	19	54.89	4.189	45	60	.002
SDQUKN	19	55.32	3.318	48	59	.002
CISUK	19	35.95	4.416	24	40	.000
CISUKN	19	39.11	3.298	32	42	.000
PRQUK	19	23.74	.733	21	24	.000
PRQUKN	19	23.53	1.020	20	24	.000
PIQUČUK	19	43.42	5.928	30	48	.200*
PIQUČUKN	19	45.42	2.893	37	48	.200*
ZDŠUK	19	23.47	5.037	12	30	.200*
ZDŠUKN	19	23.26	4.909	12	30	.001
PIQUK	19	36.11	7.370	18	47	.020
PIQUKN	19	36.32	5.879	24	46	.004

Legenda:, min – postignuti minimum, max – postignuti maksimum K-S – vrijednosti dobivene Kolmogorov-Smirnovljev testom. * $p < .05$; (značajne vrijednosti otisnute su debljim slovima)

Tablica 4. Deskriptivno – statistički podatci kontrolne skupine za varijable SDQUK, CISUK, PRQUK, PIQUČUK, ZDŠUK i PIQUK prije intervencije i nakon 10 tjedana

Skale	Broj ispitanika (N)	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>K-S</i>
SDQUK	18	53.67	3.464	47	58	.002
SDQUKN	18	53.67	3.464	47	58	.002
CISUK	18	38.22	4.250	27	42	.000
CISUKN	18	38.22	4.250	27	42	.000
PRQUK	18	22.11	3.123	15	24	.000
PRQUKN	18	22.11	3.123	15	24	.000
PIQUČUK	18	40.83	4.866	30	48	.200*
PIQUČUKN	18	40.83	4.866	30	48	.200*
ZDŠUK	18	26.06	2.754	20	30	.200*
ZDŠUKN	18	26.11	3.197	19	30	.001
PIQUK	18	41.17	6.582	27	48	.020
PIQUKN	18	39.89	8.065	26	48	.004

Legenda:, min – postignuti minimum, max – postignuti maksimum K-S – vrijednosti dobivene Kolmogorov-Smirnovljevim testom. * $p < .05$; (značajne vrijednosti otisnute su debljim slovima)

Nakon provjere normaliteta distribucija korištenih varijabli pristupilo se ispitivanju postavljenih problema. Za testiranje svih ishoda intervencije korišten je Wilcoxonov test ekvivalentnih parova. Wilcoxonov test ekvivalentnih parova je neparametrijska metoda kojom se utvrđuje statistička značajnost razlike između dva zavisna uzorka entiteta u jednoj varijabli (npr. jednog uzorka entiteta mjenenog u dvije vremenske točke). Uvjet za provođenje Wilcoxonovog testa jest da je varijabla kvantitativna (intervalna ili omjerna). Za svakog ispitanika se izračuna razlika između rezultata u prvom i drugom mjerenju te se apsolutne vrijednosti razlika prema veličini rangiraju. Što je veći nesrazmjer između prvog i drugog mjerenja u sumi rangova apsolutnih vrijednosti pozitivnih i negativnih razlika, veća je vjerojatnost da je razlika statistički značajna (Petz, Kolesarić i Ivanec, 2012).

Tablica 5. Usporedba ukupnih rezultata eksperimentalne skupine na skalama SDQ, CIS, PRQ, PIQUČ, ZDŠ i PIQ prije intervencije i nakon intervencije

		<i>N</i>	Prosječni rang	Suma rangova	<i>Z</i>	<i>p</i>
SDQ ukupni	Negativan rang	5	7.20	36.00	-1.041	.298
nakon – SDQ ukupni	Pozitivan rang	9	7.67	69.00		
	Jednako	5				

CIS ukupni nakon –	Negativan rang	1	8.00	8.00	-3.392	.001*
CIS ukupni	Pozitivan rang	17	9.59	163.00		
	Jednako	1				
PRQ ukupni nakon –	Negativan rang	5	3.80	19.00	-.862	.389
PRQ	Pozitivan rang	2	4.50	9.00		
ukupni	Jednako	12				
PIQUČ ukupni nakon –	Negativan rang	4	2.88	11.50	-2.170	.030*
PIQUČ	Pozitivan rang	8	8.31	66.50		
ukupni	Jednako	7				
ZDŠ ukupni nakon –	Negativan rang	10	8.25	82.50	-.285	.776
ZDŠ	Pozitivan rang	7	10.07	70.50		
ukupni	Jednako	2				
PIQ ukupni nakon –	Negativan rang	8	6.88	55.00	-.157	.875
PIQ ukupni	Pozitivan rang	6	8.33	50.00		
	Jednako	5				

* $p < .05$; (značajne vrijednosti otisnute su debljim slovima)

Kao što je vidljivo iz tablice 5., kod eksperimentalne skupine na svim upitnicima je vidljivo da je došlo do promjene, međutim samo na upitnicima Skala dječje interakcije te Upitniku o percepciji inkluzije od strane učitelja ta je razlika značajna te govori o boljoj percepciji inkluzije i interakciji učenika. Za razliku od eksperimentalne skupine, kod kontrolne skupine (Tablica 6.) na prva četiri upitnika ne postoje nikakve razlike u rezultatima učenika, a na upitnicima koju su ispunjavali učenici postoji razlika, ali ona nije značajna.

Tablica 6. Usporedba ukupnih rezultata kontrolne skupine na skalama SDQ, CIS, PRQ, PIQUČ, ZDŠ i PIQ prije intervencije i nakon 10 tjedana

		<i>N</i>	Prosječni rang	Suma rangova	<i>z</i>	<i>p</i>
SDQ ukupni	Negativan rang	0	.00	.00	.000	1.000
nakon – SDQ ukupni	Pozitivan rang	0	.00	.00		
	Jednako	18				
CIS ukupni	Negativan rang	0	.00	.00	.000	1.000
nakon – CIS ukupni	Pozitivan rang	0	.00	.00		
	Jednako	18				
PRQ ukupni	Negativan rang	0	.00	.00	.000	1.000
nakon – PRQ ukupni	Pozitivan rang	0	.00	.00		
	Jednako	18				
PIQUČ ukupni	Negativan rang	0	.00	.00	.000	1.000
nakon – PIQUČ ukupni	Pozitivan rang	0	.00	.00		
	Jednako	18				
ZDŠ ukupni	Negativan rang	5	8.10	40.50	-.356	.722
nakon – ZDŠ ukupni	Pozitivan rang	8	6.31	50.50		
	Jednako	5				
PIQ ukupni	Negativan rang	9	7.78	70.00	-1.105	.269
nakon – PIQ ukupni	Pozitivan rang	5	7.00	35.00		
	Jednako	4				

Nadalje, kako bismo utvrdili da ove skupine spadaju u istu populaciju, proveli smo Mann – Whitney U test odnosno usporedili smo rezultate ispitanika dvije skupine prije same provedbe intervencije.

Mann – Whitney U test je neparametrijska metoda kojom se utvrđuje statistička značajnost razlike između dva nezavisna uzorka entiteta u jednoj varijabli odnosno spadaju li dva uzorka u populaciju s istim medijanom (Petz i sur., 2012).

U Tablici 7. prikazani su deskriptivno – statistički podatci, a u Tablici 8. rezultati Mann – Whitney U testa kojim se ispitala statistički značajna razlika na varijablama između grupa ispitanika na razini značajnosti $p < 0,05$.

Tablica 7. Deskriptivno – statistički podatci svih sudionika

Skale	Broj ispitanika (N)	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>
SDQUK	37	54.30	3.850	45	60
CISUK	37	37.05	4.428	24	42
PRQUK	37	22.95	2.356	15	24
PIQUČUK	37	42.16	5.520	30	48
ZDŠUK	37	24.73	4.240	12	30
PIQUK	37	38.57	7.362	18	48
Skupina E/K	37	37	1.51	.507	1

Tablica 8. Rezultati Mann – Whitney U testa razlika između kontrolne i eksperimentalne skupine na svim zavisnim varijablama prije i nakon intervencije

	Skupina	<i>N</i>	Prosječni rang	Suma rangova	<i>z</i>	<i>p</i>
SDQ ukupni	Kontrolna skupina	18	16.50	297.00	-1.377	.178
	Eksperimentalna skupina	19	21.37	406.00		
	Ukupno	37				
SDQ nakon	Kontrolna skupina	18	15.67	282.00	-1.837	.070
	Eksperimentalna skupina	19	22.16	421.00		
	Ukupno	37				

CIS ukupni	Kontrolna skupina	18	23.33	420.00	-2.396	.017*
	Eksperimentalna skupina	19	14.89	283.00		
	Ukupno	37				
CIS ukupni nakon	Kontrolna skupina	18	18.64	335.50	-.211	.845
	Eksperimentalna skupina	19	19.34	367.50		
	Ukupno	37				
PRQ ukupni	Kontrolna skupina	18	16.00	288.00	-2.034	.105
	Eksperimentalna skupina	19	21.84	415.00		
	Ukupno	37				
PRQ ukupni nakon	Kontrolna skupina	18	16.83	303.00	-1.394	.245
	Eksperimentalna skupina	19	21.05	400.00		
	Ukupno	37				
PIQUČ ukupni	Kontrolna skupina	18	15.61	281.00	-1.870	.066
	Eksperimentalna skupina	19	22.21	422.00		
	Ukupno	37				
PIQUČ ukupni nakon	Kontrolna skupina	18	13.42	241.50	-3.074	.002*
	Eksperimentalna skupina	19	24.29	461.50		
	Ukupno	37				
ZDŠ ukupni	Kontrolna skupina	18	21.97	395.50	-1.635	.105
	Eksperimentalna skupina	19	16.18	307.50		
	Ukupno	37				

	Ukupno	37				
ZDŠ	Kontrolna	18	22.83	411.00	-2.112	.036*
ukupni	skupina					
nakon	Eksperimentalna	19	15.37	292.00		
	skupina					
	Ukupno	37				
PIQ	Kontrolna	18	23.19	417.50	-2.298	.020*
ukupni	skupina					
	Eksperimentalna	19	15.03	285.50		
	skupina					
	Ukupno	37				
PIQ	Kontrolna	18	22.11	398.00	-1.705	.092
ukupni	skupina					
nakon	Eksperimentalna	19	16.05	305.00		
	skupina					
	Ukupno	37				

* $p < .05$; (značajne vrijednosti otisnute su debljim slovima)

Kao što je vidljivo iz tablice 8., statistički značajna razlika između eksperimentalne i kontrolne skupine prije intervencije postoji samo na Skali dječje interakcije i Upitniku o percepciji inkluzije koju popunjavaju učenici i to u korist kontrolne skupine. Nakon intervencije statistički značajna razlika pojavljuje se i na Upitniku o zadovoljstvu druženjem u školi te Upitniku o percepciji inkluzije koju popunjavaju učitelji i sve to u korist eksperimentalne skupine.

4.2. Kvalitativna analiza podataka

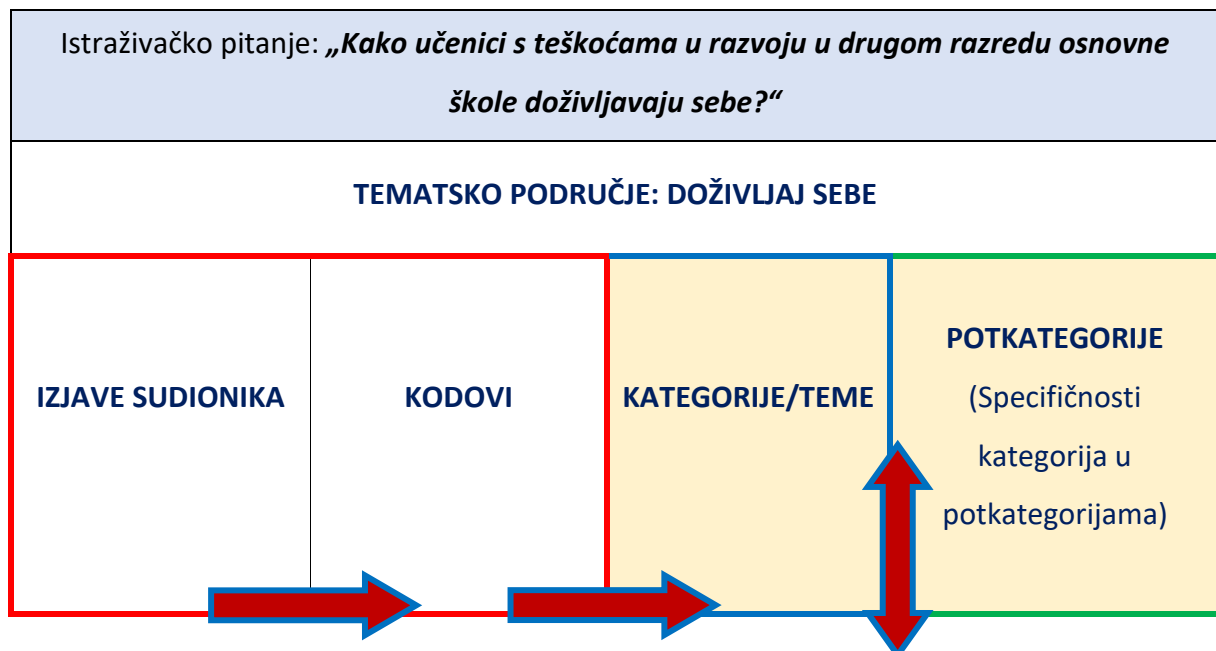
U ovom istraživanju korištena je tematska analiza kao vrsta kvalitativne analize podataka (Braun, Clarke, 2006). Unutar tematske analize korištena je realistička metoda (realistic method) (Braun, Clarke, 2006, str. 9) koja predstavlja iskustva, značenja i doživljaje stvarnosti sudionika. Također, koristio se pristup teoretske tematske analize (theoretical thematic analysis) (Braun, Clarke, 2006, str.12) odnosno dolaženje do rezultata "odozgo prema dolje" odnosno polazi se od teorijskih pretpostavki prema podacima. Ovisno o razini na kojoj će teme biti prepoznate korištena je semantička analiza (Braun, Clarke, 2006, str.13). Semantička razina tema znači da se ne traže značenja izvan onoga što su sudionici rekli pokušavajući tako

razumjeti što ljudi govore, što predstavlja njihovo mišljenje, kako ga oni objašnjavaju i što temeljem njega proizlazi.

Analiza podataka se odvijala kroz postupak kodiranja koji je jedan od načina analiziranja kvalitativne građe. U fazi prije kodiranja (*precoding phase*) transkribirao se tekst iz intervjua, te su se navedeni materijali uređivali na sljedeće načine: različitim bojama su označene prve ideje tema u koje spada odgovor sudionika (teme proizlaze iz cilja istraživanja i istraživačkih pitanja); izjave odnosno odgovori sudionika su „stavljani u navodne znakove“; te su obojani različitim bojama kako bi se razlikovali sudionici te izjave prije i poslije intervencije (Saldana, 2016). Crvenom bojom označene su izjave sudionice iz kontrolne skupine prije intervencije koja je provedena u eksperimentalnoj skupini, a plavom nakon. Zelenom bojom označene su izjave sudionika eksperimentalne skupine prije intervencije, a ljubičastom nakon.

Koraci kodiranja u tematskoj analizi su: otvoreno kodiranje kojim se izjave sudionika oblikuju u kodove i/ili potkategorije; zatim traženje kategorija odnosno propitivanje koje potkategorije čine koju nadređenu kategoriju u smislu nekih specifičnosti u značenju ili nekih sličnosti u značenjima koje pridaje više sudionika (Braun, Clarke, 2006).

Tablica 9. Tijek za kodiranje podataka za prvo istraživačko pitanje „*Kako učenici s teškoćama u razvoju u drugom razredu osnovne škole doživljavaju sebe?*“



<i>„Ja sam nikakav prijatelj... zapravo nasmijana prijateljica“</i>	Opis sebe na početku kroz negativne osobine, a zatim pronalazak pozitivne	Dvojaka percepcija sebe	Nikakav i nasmijan
<i>„Ništa im se ne sviđa kod mene... a dobro prijateljice očeju doći kod mene doma“</i>	Nejasna slika o tome što se drugima sviđa	Nejasna slika o sebi	
<i>„Ja sam dobar prijatelj“</i>	Opis sebe kroz pozitivne osobine	Pozitivna slika o sebi	
<i>„Oni voleju kod mene kad kad mmm kad mmm kad me voliju e kad me grliju i tak dalje“</i>	Opis aktivnosti koje vole raditi s njom, nejasna slika o osobinama	Jasna slika poželjnih aktivnosti, ali nejasna slika o vlastitim osobinama	Grljenje i ljubav od strane vršnjaka
<i>„Sigurno ne vole jel (pokazuje na ruku) ova glupa ruka mi ne radi i ova glupa noga (udara se po nozi)... Vole se igrati sa mnom“</i>	Opis onoga što ne vole kod njega, opis aktivnosti koje vole	Negativna slika o sebi Poželjne vršnjačke aktivnosti	Postojanje teškoće, igra s vršnjacima
<i>„Pa dobar“</i>	Opis sebe kroz pozitivne osobine	Pozitivna slika o sebi	

<i>„Ne znam što vole kod mene“</i>	Nejasna slika o tome što se drugima sviđa	Nejasna slika o vlastitim snagama	
<i>„Dobar“</i>	Opis sebe kroz pozitivne osobine	Pozitivna slika o sebi	

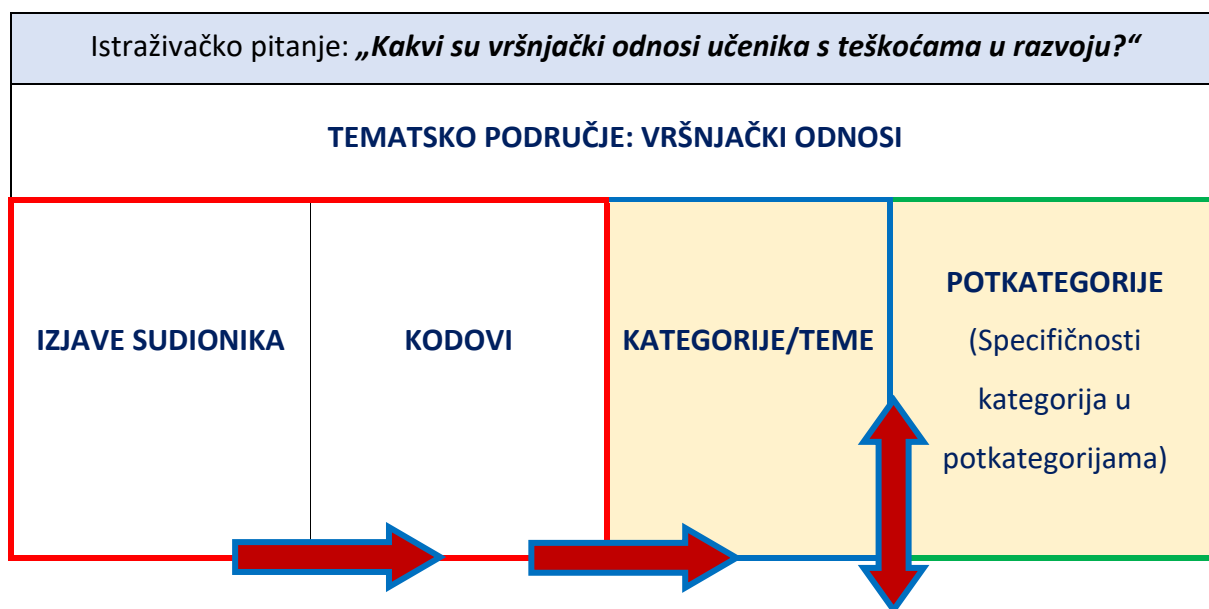
Tablica 10. Tijek za kodiranje podataka za drugo istraživačko pitanje „Kako učenici s teškoćama u razvoju doživljavaju školsko okruženje u kojem se nalaze?“

Istraživačko pitanje: „Kako učenici s teškoćama u razvoju doživljavaju školsko okruženje u kojem se nalaze?“			
TEMATSKO PODRUČJE: ŠKOLSKO OKRUŽENJE			
IZJAVE SUDIONIKA	KODOVI	KATEGORIJE/TEME	POTKATEGORIJE (Specifičnosti kategorija u potkategorijama)
<i>„Dobro mi je u školi.“</i>	Opis škole	Opis škole kao lijepog mjesta	
<i>„Učenje mi je lijepo u školi“</i>	Opis aktivnosti koja se njoj sviđa	Učenje kao poželjna aktivnost	Učenje

<i>„Nema ničeg kaj mi nije lijepo.“</i>	Nepostojanje negativnih strana škole	Škola kao isključivo pozitivno mjesto	
<i>„Dobro mi je u školi“</i>	Opis škole	Opis škole kao lijepog mjesta	
<i>“Hmm lijepo mi je u školi da kad učim s prijateljima kad se družim „</i>	Opis aktivnosti koje joj se sviđaju	Učenje i druženje kao poželjne aktivnosti	Druženje i učenje
<i>„Kad me dečki počmeju tuć... ali sad su već prestali“</i>	Opis aktivnosti koje joj se ne sviđaju	Nepoželjne aktivnosti u školi	Tučnjava
<i>„Ponekad dobro ponekad strašno... Zato što me jedan dečko po imenu S. ja se hhh ja se tamo ovak gledam kroz prozor... On meni potajno dođe i ovak bu!“</i>	Percepcija škole kao i sigurnog i nesigurnog mjesta	Dvojaka percepcija školskog okruženja	Plaćenje od strane vršnjaka
<i>„Hm kad idemo van“</i>	Opis aktivnosti koje voli	Poželjne aktivnosti	Odlazak van
<i>„Što pišemo puno“</i>	Opis aktivnosti koje ne voli	Nepoželjne aktivnosti	Pisanje

<i>„Nije loše, ali ponekad je loše zato kaj me prijatelji me gnjave pogotovo moj brat i pogotovo onaj smrdljivi P. i S.“</i>	Pozitivnija slika, ali i dalje postoje stvari koje ga smetaju	Dvojaka percepcija školskog okruženja	Gnjavaža od strane vršnjaka
<i>„Kad nemamo zadaće“</i>	Opis poželjne aktivnosti	Poželjne aktivnosti	Izostanak zadaće
<i>„Kad imamo prepuno zadaće“</i>	Opis neželjene aktivnosti	Nepoželjne aktivnosti	Zadaća

Tablica 11. Tijek za kodiranje podataka za treće istraživačko pitanje „Kakvi su vršnjački odnosi učenika s teškoćama u razvoju?“



<i>„Osjećam se dobro među drugom djecom... svi me prihvaćaju i svi se družimo“</i>	Pozitivna slika o sebi u odnosu s vršnjacima	Interakcija s vršnjacima	Prihvatanje i druženje
<i>„Prijatelji se ponašaju i dobro i loše... loše je kad govore ružne i proste riječi pa mene to rastuži“</i>	Pozitivni i negativni odnosi s vršnjacima	Dvojaka percepcija vršnjačkih odnosa	Ružne i proste riječi
<i>„Lijepo se igram s curama, a s dečkima ne“</i>	Lijepo se igra isključivo s djevojčicama	Pozitivni odnosi isključivo s djevojčicama	Igra
<i>„Igramo se skrivača, a dečki trčiju“</i>	Aktivnosti igre	Igra	Skrivača, trčanje
<i>„Pričamo o skrivača i tak dalje“</i>	Teme razgovora	Razgovor	Skrivača
<i>„Cure me slušaju, a dečki ne“</i>	Slušanje od strane djevojčica	Vršnjačko slušanje	
<i>„smiješni kad dečki aaa kad dečki svaki dan pokažuju nekaj smiješno ... Mm kod curica mi se sviđa da lijepo radim s njima, da se lijepo podružim, da se lijepo ne znam kaj još“</i>	Osobine i aktivnosti koje voli raditi i koje joj se sviđaju kod vršnjaka	Pozitivne osobine vršnjaka	Humor, suradnja, druženje

<i>„S curama pričam kad sam tužna“</i>	Razgovor s djevojčicama kada je tužna	Traženje utjehe	
<i>„A kad trebam pomoć pričam s učiteljicom i vaaa, učiteljicom i učiteljicom i svojim prijateljicama... posebno sa S., a ja njoj pomažem s matematikom“</i>	Traženje pomoći prvenstveno od učiteljice, a zatim vršnjaka	Traženje pomoći	
<i>„Dobro mi je među drugom djecom“</i>	Pozitivna slika o sebi u odnosu s vršnjacima	Interakcija s vršnjacima	
<i>„Pa dobro ali kad sem ja njima dečko onda me počmu tući nogom... Kažem im da me prestanu tući a ja sam rekla da prestanu oni su prestali i onda sam ih rekla učiteljici i onda su me opet počeli“</i>	Dvojaka slika, pozitivna, ali postoje velike negativne strane	Pozitivna i negativna slika o vršnjačkim odnosima	
<i>„Idemo skupa na doručak lijepo se</i>	Opis zajedničkih aktivnosti	Zajedničke aktivnosti	Doručak

<i>ponašamo u kuhinji i to je to“</i>			
<i>„Loptamo se... igramo odbojku“</i>	Aktivnosti igre	Igra	Loptanje, odbojka
<i>„Da slušaju me“</i>	Slušanje od strane vršnjaka	Vršnjačko slušanje	
<i>„Mmm kad crtamo skupa kad se učiteljica zadere smijeh i onda i onda onda se mi stavimo ovak (pokazuje kako se umire)“</i>	Aktivnosti koje joj se sviđaju kod njenih vršnjaka	Pozitivne osobine vršnjaka	Suradnja, zajedništvo, humor
<i>„Sa svojom prijateljicom“</i>	Kada je tužna razgovara s prijateljicom	Traženje utjehe	
<i>„Prijateljicu... A kad imam puno puno zadaće onda mi učiteljica pomogne... učiteljica iz boravka“</i>	Kada treba pomoć, pita prijateljicu	Traženje pomoći	
<i>„Paaa neki su dobri prema meni na primjer moj brat, a neki su jako jako zločesti...“</i>	Pozitivni i negativan odnos s vršnjacima	Dvojaka percepcija vršnjačke interakcije	

<i>Tuče me i S. je jednom reko u prvom razredu mi je reko još jednom to napravi iii i ovak ću te ko loptu i napucat ću te“</i>			
<i>„Oni se ponašaju prva liga“</i>	Opis ponašanja njegovih prijatelja	Pozitivna slika o prijateljima	
<i>„Zezam se s njima... Hm s drugom djecom pričam šale, viceve“</i>	Opis zajedničkih aktivnosti	Zajedničke aktivnosti	Zezanje, vicevi i šale
<i>„Samo me sluša M., V.D. i ovaj kak se zove učiteljica V.“</i>	Opis osoba koje ga slušaju	Vršnjačko slušanje	
<i>„Ponekad su bezobrazni ponekad su dobri“</i>	I pozitivni i negativni odnosi s vršnjacima	Dvojaka percepcija odnosa s vršnjacima	
<i>„Sviđa mi se da uvijek kad mi treba pomoć da mi pomognu“</i>	Osobine koje mu se sviđaju kod vršnjaka	Pozitivne osobine vršnjaka	Pomaganje
<i>„Pričam s mamom, učiteljicom i V.D.“</i>	Kada je tužan prvo priča s odraslima, a zatim s vršnjacima	Traženje utjehe	

<i>„Za pomoć pitam V.D.“</i>	Pomoć traži od vršnjaka	Traženje pomoći	
<i>„Ponekad je dobro ponekad je loše... Kad mi pomažu u zadaći kad neki zadatak ne kužim... Kad mi ne žele pomoći“</i>	Pozitivni odnosi kroz pomaganje, a negativni kad ne žele pomoći	Dvojaka percepcija vršnjačke interakcije	Pomaganje vs. Nepomaganje
<i>„Ponekad dobro ponekad loše... guraju me... pomažu mi u zadaći“</i>	Odnosi s vršnjacima i opis što je dobro, a što nije	Dvojaki vršnjački odnosi	Pomoć vs. guranje
<i>„Ponekad sam im pomogao oko nečega... Inače se s nikim ne igram nego šetam po razredu... Ne samo s odraslima“</i>	Dobre osobine njega, vrijeme provodi sam i priča samo s odraslima	Igra i razgovor	
<i>„Moji prijatelji me ne slušaju“</i>	Negativna slika o vršnjačkom slušanju	Vršnjačko slušanje	
<i>„Zločesti su“</i>	Opis vršnjaka	Opis vršnjaka	
<i>„Kada me ono podržavaju“</i>	Opis poželjnih osobina vršnjaka	Pozitivne osobine vršnjaka	Podržavanje
<i>„Pričam s učiteljicom, roditeljima i bratom“</i>	Kada je tužan prvo priča s odraslima, a zatim s bratom	Traženje utjehe	

<p><i>„Brata, E. mmmm ovaj kak se zove M. (asistentica)“ ... E.,M., M., učiteljica V., učiteljica A. svi mi pomažu osim P. i S. , i svi su oni moji prijatelji.</i></p>	<p>Kada treba pomoć prvo pita vršnjake odnosno prijatelje</p>	<p>Traženje pomoći</p>	<p>Svi osim dvojice mu pomažu. Svi su mu prijatelji</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------	------------------------	---------------------------------------------------------

4.3. Interpretacija

Temeljem kvalitativne tematske analize (Braun, Clarke, 2006) u ovom poglavlju prikazani su nalazi istraživanja koji su oblikovani u tematska područja: doživljaj sebe, školsko okruženje te vršnjački odnosi, a koji će biti objašnjeni u sklopu ovog poglavlja. Prikazat će se i opisati teme/kategorije i pripadajuće podteme/potkategorije s kodovima, a nakon toga će se objasniti odnosi između tema/kategorija, a koji se temelje na izjavama sudionika.

U tablici 12. prikazani su najvažniji pokazatelji promišljanja o socijalno – emocionalnoj kompetenciji učenika s teškoćama u razvoju u drugom razredu osnovne škole. U poglavlju Kvalitativna analiza podataka nalaze se Tablica 9., Tablica 10. i Tablica 11. koje prikazuje kako su nastale kodirane izjave sudionika intervjua, potkategorije i kategorije.

Prikazani nalazi kvalitativne analize odgovaraju na postavljena istraživačka pitanja: 1) Kako učenici s teškoćama u razvoju u drugom razredu osnovne škole doživljavaju sebe?, 2) Kako učenici s teškoćama u razvoju doživljavaju školsko okruženje u kojem se nalaze? te 3) Kakvi su vršnjački odnosi učenika s teškoćama u razvoju?.

Tablica 12. Prikaz tema/kategorija i podtema/ potkategorija s kodovima za istraživačka pitanja „Kako učenici s teškoćama u razvoju u drugom razredu osnovne škole doživljavaju sebe?“, „Kako učenici s teškoćama u razvoju doživljavaju školsko okruženje u kojem se nalaze?“ te „Kakvi su vršnjački odnosi učenika s teškoćama u razvoju?“.

TEMATSKA PODRUČJA:

DOŽIVLJAJ SEBE

ŠKOLSKO OKRUŽENJE	
VRŠNJAČKI ODNOSI	
TEME/KATEGORIJE	PODTEME/PODKATEGORIJE
<p>Dvojaka percepcija sebe</p> <p>Nejasna slika o sebi</p> <p>Pozitivna slika o sebi</p> <p>Jasna slika poželjnih aktivnosti, ali nejasna slika o vlastitim osobinama</p> <p>Negativna slika o sebi</p> <p>Poželjne vršnjačke aktivnosti</p> <p>Nejasna slika o vlastitim snagama</p>	<p>nikakav i nasmijan</p> <p>zagrljaji i ljubav</p> <p>postojanje teškoće</p> <p>igra s vršnjacima</p>
<p>Opis škole kao lijepog mjesta</p> <p>Učenje kao poželjna aktivnost</p> <p>Škola kao isključivo pozitivno mjesto</p> <p>Učenje i druženje kao poželjne aktivnosti</p> <p>Nepoželjne aktivnosti u školi</p> <p>Dvojaka percepcija školskog okruženja</p> <p>Poželjne aktivnosti</p> <p>Nepoželjne aktivnosti</p>	<p>učenje</p> <p>učenje i druženje</p> <p>tučnjava</p> <p>plašenje od strane vršnjaka, gnjavaža od strane vršnjaka</p> <p>odlazak van, nepostojanje zadaće</p> <p>pisanje, puno zadaće</p>
<p>Interakcija s vršnjacima</p> <p>Dvojaka percepcija vršnjačkih odnosa</p> <p>Pozitivni odnosi isključivo s djevojčicama</p>	<p>prihvatanje i druženje</p> <p>ružne i proste riječi, guranje, pomoć</p> <p>igra</p>

Igra	skrivača, trčanje, loptanje, odbojka
Razgovor	skrivača
Vršnjačko slušanje	
Pozitivne osobine vršnjaka	humor, suradnja, druženje, suradnja, zajedništvo, humor, pomaganje, podržavanje
Traženje utjehe	
Traženje pomoći	pomaganje od strane svih vršnjaka tj. prijatelja
Pozitivna i negativna slika o vršnjačkim odnosima	
Dvojaka percepcija vršnjačke interakcije	pomaganje vs. nepomaganje
Pozitivna slika o prijateljima	
Zajedničke aktivnosti	doručak, zezanje, vicevi i šale
Opis vršnjaka	

Pojava socijalne kompetencije i uspostavljanje uspješnih interpersonalnih odnosa među najvažnijim su aspektima dječjeg razvoja (Fenning, Baker i Juvonen, 2011). Razvoj ovih vještina započinje u najranijoj dobi, ali se nastavlja kroz djetinjstvo i adolescenciju te je pod utjecajem odnosa i okoline (Jones i Bouffard, 2012). Prvotni odnosi koje dijete stvara su oni s roditeljima, a temeljem toga, dijete dalje stvara sliku o sebi kao uspješnoj ili neuspješnoj osobi što izravno utječe na razvoj socijalno – emocionalne kompetencije, kao i prijateljstva. Kao što je vidljivo iz izjave sudionice ona ima pomalo nejasnu sliku o sebi odnosno vidi se kao i poželjna i nepoželjna prijateljica „*Ja sam nikakav prijatelj... zapravo nasmijana prijateljica*“, ali ne može imenovati vlastite snage te što drugi kod nje vole. To se, kao što je i očekivano, ne mijenja kroz vrijeme jer nije provedena intervencija. Kada govorimo o drugome sudioniku, on ima jasniju sliku o sebi, iako ne poznaje vlastite snage te je dosta usmjeren na svoje teškoće „*Sigurno ne vole jel (pokazuje na ruku) ova glupa ruka mi ne radi i ova glupa noga (udara se po nozi)... Vole se igrati sa mnom*“. Nakon intervencije imamo pozitivniji doživljaj njega samoga „*Pa dobar*“, usmjerenost više nije na teškoći te je pogled na svijet manje negativan, ali i dalje nije siguran koje su točno njegove jake strane „*Ne znam što vole kod mene*“. Ovdje bi veliku ulogu trebala odigrati okolina, točnije škola koja je od strane sudionice prvotno viđena kao izuzetno pozitivno i sigurno mjesto „*Nema ničeg kaj mi nije lijepo*“, da bi se kroz vrijeme percepcija malo promijenila te je sada viđena kao sigurno,

ali i nesigurno mjesto zbog ponašanja vršnjaka što možemo iščitati iz ove izjave „*Kad me dečki počmeju tuć...*”. Kada govorimo o sudioniku njegova je percepcija dvojaka te je škola za njega mjesto sigurnosti, ali i nesigurnosti zbog ponašanja vršnjaka „*Ponekad dobro ponekad strašno... Zato što me jedan dečko po imenu S. ja se hhh ja se tamo ovak gledam kroz prozor... On meni potajno dođe i ovak bu!*“ te ono što izdvaja kao negativno je pisanje što je u izravnoj vezi s njegovom teškoćom. Nakon intervencije i dalje je prisutna ista percepcija, ali su razlozi nesigurnosti sad više prouzročeni njegovom nevoljkosti da se toliko druži s drugima „*Nije loše, ali ponekad je loše zato kaj me prijatelji me gnjave pogotovo moj brat i pogotovo onaj smrdljivi P. i S.*“ te zadaćom koja u ovoj dobi nijednom učeniku nije posebno draga. Kao što možemo vidjeti iz svega do sada navedenog, velik utjecaj na percepciju sebe ali i školskog okruženja, imaju odnosi s vršnjacima koji su često kod učenika s teškoćama manjkavi i nekvalitetni. Kada govorimo o sudionici ona izjavljuje da odnose ima isključivo s djevojčicama „*Lijepo se igram s curama, a s dečkima ne*”, uglavnom se druži s jednom djevojčicom te pomoć traži od učiteljice i asistentice. Nadalje, imenuje pozitivne osobine svojih vršnjaka te izjavljuje kako se dobro i prihvaćeno osjeća među svojim vršnjacima „*Osjećam se dobro među drugom djecom... svi me prihvaćaju i svi se družimo*“. Situacija ostaje nepromijenjena kroz vrijeme. Kada govorimo o sudioniku, on govori i o pozitivnim i o negativnim iskustvima, ali negativna iskustva koja su se dogodila, dogodila su se u prošlosti i prestala su, a to potkrepljujem izjavom „*S. je jednom reko u prvom razredu mi je reko još jednom to napravi iii i ovak ću te ko loptu i napucat ću te*“. Kao velike prednosti kod svojih vršnjaka vidi provođenje zajedničkog vremena te njihovo pomaganje njemu kada je to potrebno „*Sviđa mi se da uvijek kad mi treba pomoć da mi pomognu*“ iako utjehu češće traži kod odraslih. Nakon intervencije možemo vidjeti kako je učenik više orijentiran na ono negativno te tako i ocjenjuje svoje vršnjake „*Ponekad sam im pomogao oko nečega... Inače se s nikim ne igram nego šetam po razredu... Ne samo s odraslina*“ te više podrške vidi i traži u bratu, ali ono što zaključuje na kraju je da mu svi pomažu, svi ga podržavaju „*Kada me ono podržavaju*” što mu je jako važno te da su mu svi u razredu dobri prijatelji „*Brata, E. mmmm ovaj kak se zove M. (asistentica) ... E., M., M., učiteljica V., učiteljica A. svi mi pomažu osim P. i S. , i svi su oni moji prijatelji*“ koji su uvijek tu za njega.

5. Rasprava

Vršnjački odnosi jedan su od aspekata socijalno – emocionalne kompetencije. Ovo istraživanje fokusiralo se na evaluaciju intervencije kojom se željelo unaprijediti vršnjačke odnose, odnosno socijalno – emocionalnu kompetenciju učenika jednog razreda. Temeljem

boljeg odnosa među učenicima u razredu, očekivalo se unapređenje percepcije inkluzije. Isto tako ovo istraživanje imalo je za cilj dobiti uvid u iskustvo učenika s teškoćama u razvoju unutar razreda.

5.1. Evaluacija intervencije temeljem procjene učitelja

Prva hipoteza je glasila da će nakon intervencije učenici eksperimentalne skupine imati značajno bolju socijalno – emocionalnu kompetenciju procijenjenu od strane učitelja u područjima: problemi u ponašanju, agresivna interakcija, vršnjački odnosi i percepcija inkluzije.

Procjena učitelja nakon intervencije razvoja socijalno – emocionalne kompetencije u trajanju od 10 tjedana pokazuje značajno smanjenje agresivne vršnjačke interakcije i značajno poboljšanje percepcije inkluzije. Na drugim ispitivanim područjima nije došlo do značajnih promjena.

Učiteljeve procjene važne su jer nam mogu biti pokazatelj funkcioniranja razreda i škole kao sustava te pripremljenosti škole za implementaciju sličnih intervencija (Elbertson, 2010). U dosadašnjim istraživanjima (Novak i sur., 2017) upravo su učitelji bili glavni izvor informacija jer provode najviše vremena s učenicima te ih dobro poznaju, ali isto tako pružaju relevantne rezultate kod ispitivanja socijalno – emocionalne kompetencije učenika. U istraživanju Novak i suradnika (2017), kao i u ovome istraživanju, koristio se Upitnik snaga i teškoća kao jedan od instrumenata procjena socijalno – emocionalne kompetencije na uzorku od 568 učenika. Dok se u ovom istraživanju nisu utvrdile značajne promjene na Upitniku snaga i teškoća, u istraživanju Novak i suradnika (2017) nakon provedenog PATHS programa bilježi se značajno poboljšanje na svim subskalama upitnika, ali samo kod djece koja nisu u velikom riziku od problema u ponašanju i razvoju delinkvencije. Curtis i Norgate (2007) koji su evaluirali PATHS program govore o poboljšanju na svim subskalama Upitnika o snagama i teškoćama, ali nakon provedbe u trajanju od 3 godine te uključivanja u školski kurikulum. Potrebno je ovdje istaknuti kako učenici ovog istraživanja prema dobivenim rezultatima na Upitniku o snagama i teškoćama ne pokazuju izraženije probleme u ponašanju te stoga nije bilo niti statistički značajne promjene na tome upitniku. Kada govorimo o odnosima s vršnjacima učenici ne pokazuju teškoće u tome području te to može biti razlog nepostojanja statistički značajne razlike. Također, na svim varijablama došlo je do pomaka na bolje i svi idu u korist eksperimentalne skupine, ali ostvareni rezultati pokazali su statističku značajnost samo na varijablama socijalne interakcije s vršnjacima i percepciji inkluzije temeljenim na

procjenama učiteljice. Štoviše, iako je eksperimentalna skupina bila u lošijem položaju u odnosu na kontrolnu, rezultati pokazuju pozitivne pomake i statistički značajne promjene i to sve u korist eksperimentalne skupine, dok se, kao što je vidljivo iz tablice 4. kod kontrolne skupine rezultati pogoršavaju.

Arambašić (2013) je provodeći radionice primijetila poboljšanje u vidu stvaranja novih prijateljstava te uključenosti učenika s teškoćama, ali ne i u agresiji. Nadalje, Žic Ralić i suradnici (2012) također su provele ciklus radionica kako bi poboljšale suradnju unutar razreda te primijetile određene promjene odnosno došlo je do razvoja pozitivnije atmosfere i veće suradnje. Međutim, kao i u ovom istraživanju, gore navedena istraživanja nisu u potpunosti ostvarila ciljeve što je vrlo vjerojatno uzrokovano kratkoćom trajanja istih.

Sukladno dobivenim rezultatima možemo reći da je prva hipoteza djelomično potvrđena jer je učiteljica nakon intervencije uočila statistički značajno poboljšanje u socijalnoj interakciji među učenicima i u percepciji inkluzije, no nije došlo do porasta socijalno – emocionalne kompetencije u području problema u ponašanju i vršnjačkim odnosima.

5.2. Evaluacija intervencije temeljem samoprocjene učenika

Druga hipoteza glasila je da će učenici nakon intervencije imati značajno višu samoprocjenu vlastite socijalno – emocionalne kompetencije u područjima zadovoljstva vršnjačkim odnosima i percepciji inkluzije.

Rezultati su pokazali kako su učenici u ovom razredu već prije intervencije zadovoljni druženjem u školi, ali slabije rezultate postižu kada ih se pita za druženje izvan škole. Nadalje, na Upitniku percepcije inkluzije učenici također ostvaruju visoke rezultate. Nakon intervencije među rezultatima su zabilježene pozitivne promjene, međutim one nisu statistički značajne. Istraživanja pokazuju kako su učenici blaži u procjeni vlastite motivacije i ponašanja nego što su to učitelji, međutim samoprocjena učenika se mijenja s godinama te s očekivanjima učitelja (Nolen and Nicholls, 1994). Točnije, ako učenik vjeruje da se od njega očekuje da samostalno rješava probleme i smišlja ideje, upravo će sebe procjenjivati kroz tu prizmu, ali posljedično i više cijeniti sam proces učenja (Nolen and Haladyna, 1990). Žic Ralić i Cvitković (2011) su ispitivale adaptivno ponašanje učenika njihovom samoprocjenom, procjenom učitelja te roditelja. Rezultati su pokazali kako su djeca blaža u procjeni svoga ponašanja te da djeca s teškoćama sebe pozitivnije procjenjuju nego što to rade njihovi učitelji.

Druga hipoteza se odbacuje jer nije utvrđen statistički značajan porast u zadovoljstvu druženjem i percepciji inkluzije od strane učenika.

5.3. Iskustvo učenika s teškoćama u razvoju unutar razreda

Radi uvida u iskustvo učenika s teškoćama proveo se intervju vezan uz područja doživljaj sebe, vršnjačke odnose te školsko okruženje.

5.3.1. Kako učenici s teškoćama u razvoju u drugom razredu osnovne škole doživljavaju sebe?

Prije same intervencije učenik iz eksperimentalne skupine nema u potpunosti jasnu sliku o sebi, ne zna koje su njegove jake strane te je jako orijentiran na postojanje teškoća i gleda na sebe kroz tu prizmu. Nakon intervencije, njegov doživljaj sebe je pozitivniji, fokus više nije na teškoći, ali i dalje nije siguran koje su točno njegove jake strane.

Djevojčica iz kontrolne grupe ima nejasnu sliku o sebi i opisuje se kroz pozitivne i negativne osobine, a ne može odrediti vlastite snage. Ovakav doživljaj ostaje nepromijenjen i nakon deset tjedana što je i očekivano jer se intervencija nije provodila u njenom razredu.

Poznato je da se samopoimanje kod djece stvara na temelju iskustva s važnim osobama, roditeljima, učiteljima i vršnjacima. Djeca niskoga samopoštovanja sklona su prihvaćanju negativnih poruka o sebi, odnosno, svoj neuspjeh objašnjavaju vlastitim nedostatkom sposobnosti, znanja ili niskom inteligencijom. U skladu s tim, djeca s teškoćama ne pokazuju nastojanje da problem vide u drugima koji im ne postavljaju primjerene zahtjeve, što bi upućivalo na visoko samopoštovanje, već u vlastitoj nemoći da tim, često nerealnim zahtjevima, udovolje, što upućuje na nisko samopoštovanje (Žic Ralić i Cvitković, 2011).

5.3.2. Kako učenici s teškoćama u razvoju doživljavaju školsko okruženje u kojem se nalaze?

Kada govorimo o sudioniku njegova je percepcija dvojaka te je škola za njega mjesto sigurnosti, ali i nesigurnosti zbog ponašanja vršnjaka, a razlog koji doprinosi njegovom negativnom pogledu na školu je i aktivnost pisanja koja je u izravnoj vezi s njegovom teškoćom. Nakon intervencije i dalje je prisutna ista percepcija, ali su razlozi nesigurnosti sad više prouzročeni njegovom nevoljkosti da se toliko druži s drugima te zadaćom koja u ovoj dobi nijednom učeniku nije posebno draga.

Djevojčica iz kontrolne skupine na početku opisuje školu kao izrazito pozitivno i sigurno mjesto, međutim ta se percepcija s vremenom mijenja te je nakon deset tjedana škola viđena i kao nesigurno mjesto, a razlog tome je neprimjereno ponašanje vršnjaka.

Govoreći o percepciji školskog okruženja učenika s teškoćama, istraživanja su pokazala kako je ono povezano sa samopoimanjem. Tako su učenici s teškoćama koji imaju pozitivno školsko samopoimanje spremniji za ulaganje napora, nego što su za to bili spremni oni koji su imali negativno školsko samopoimanje. Meltzer, Reddy, Pollica, Roditi, Sayer i Theokas, (2004) utvrđuju povezanost samopoimanja djece i procjene učitelja. Tako naučena bespomoćnost može karakterizirati podgrupu djece s teškoćama koja nemaju unutarnju motivaciju za dosljedan naporan rad, a imaju iskustvo učestaloga neuspjeha i slabih ocjena. Nasuprot tomu, za učenike s unutarnjom motivacijom za naporan rad i korištenje naučenih strategija, ohrabrivanje i pozitivan odnos učitelja mogu povećati njihovo školsko samopoimanje, čime se nadalje jača njihova želja za daljnjim radom što rezultira boljim školskim uspjehom. Iz ovoga je vidljivo koliko su važni učitelji i vršnjaci za doživljaj školskoga okruženja te se ovi nalazi slažu i s dobivenim rezultatima intervjua.

5.3.3. Kakvi su vršnjački odnosi učenika s teškoćama u razvoju?

Vršnjački odnosi učenika iz eksperimentalne skupine su dvojaki. On govori o postojanju pozitivnih odnosa u vidu provođenja vremena s vršnjacima te njihovog pomaganja, ali i o doživljaju negativnih iskustva u vidu plašenja. Ovdje je važno napomenuti da se ta negativna iskustva više ne događaju, nego su se događala u prethodnoj školskoj godini. Nakon intervencije vidimo kako više vremena provodi s bratom, ali također izvještuje kako mu sada više vršnjaka pomaže i podržava ga te da sada u razredu ipak ima više prijatelja, ali je i dalje prisutna negativna percepcija pojedinih vršnjaka te više voli ostvarivati odnose s odraslima.

Učenica iz kontrolne skupine izjavljuje kako odnose ima isključivo s djevojčicama, imenuje pozitivne osobine svojih vršnjaka, a one se odnose na djevojčice, ali osjeća se prihvaćeno. Takav stav zadržava i nakon deset tjedana.

Iz intervjua s učenikom s teškoćama možemo zaključiti kako smatra da su radionice bile korisne jer je izvijestio o boljem poznavanju vršnjaka, školsko okruženje smatra sigurnijim nego prije radionica te je više govorio o pozitivnim osobinama svojih vršnjaka, ali i njega samoga. Na kraju je i zaključio, kako ima puno prijatelja u razredu koji ga podržavaju i pomažu mu. Budući da već pričamo o njemu moramo izdvojiti da je inače orijentiran druženju s odraslima i pomalo negativistički orijentiran prema vršnjacima i njihovim postupcima što objašnjava i mnoge njegove odgovore. Ono što može biti potencijalan razlog manjeg druženja s vršnjacima je prisutnost brata u razredu te njihova snažna povezanost.

Kada govorimo o razredu u kojem se nisu provodile radionice, kao što je i očekivano, nije došlo do promjena, a kroz intervju s učenicom s teškoćama u razvoju stvorila se slika o osobi koja je prihvaćena od strane djevojčica u razredu, školu vidi kao pretežno pozitivno mjesto iako govori i o stvarima koje je plaše i rastužuju poput udaranja te ružnih i prostih riječi. Općenito, ono što možemo primijetiti je da je opća razina socijalno – emocionalne kompetencije učenika dosta dobra pogotovo kada govorimo o procjenama učiteljice.

Također, iako su same radionice napravljene na način da poštuju SAFE standard, kako bi dovele do stvarnih pomaka, intervencije za razvoj socijalno – emocionalne kompetencije moraju postati dio kurikuluma kako bi se ispoštovao uvjet kontinuiranosti i sustavnosti. Nadalje, same intervencije trebale bi se, neovisno o tome uvide li se teškoće ili ne, početi provoditi u predškolskoj dobi, a daljnje intervencije nastavljati se na te i na prethodno naučene vještine.

Iako se dokazala djelomična učinkovitost ovdje evaluirane intervencije, korist samih radionica vidi se u komentarima učenika koji su uživali sudjelovati u njima, iznova se veselili novima te izdvojili aktivnosti koje bi češće htjeli raditi. Također, korist je vidljiva i u komentarima učiteljice koja je rekla da sada ima stvarniju sliku o razredu jer nije znala kako se osjećaju tiši i povučeni učenici. Nadalje, korist se može iščitati i iz izjava sudionika tijekom samih radionica u kojoj djevojčica izjavljuje: „Bolje je i ljepše biti ljut jer su onda svi oko tebe i sva pažnja je na tebi“, zatim dječak na molbu da odglumi ljutnju upita: „A kako da to napravim?“ te pitanju djevojčice: „Zašto toliko razgovaramo o emocijama?“. Iz svega navedenog vidljivo je da u ovoj dobi postoji broj učenika koji ne znaju odglumiti univerzalne emocije, da se emocije povezuju s pažnjom i moguće manjkom pažnje kada se ne rade problemi i potrebi da se razgovara o temama o kojima se inače ne razgovara. Također, izdvojila bih i divne situacije koje su se dogodile tijekom samih radionica kada su si međusobno darivali poklone ovisno o tome što tko voli i koji su interesi, a to su saznali kroz same radionice. Nadalje, pružanje podrške učenicima koji se osjećaju usamljeno te kako su određeni učenici dobili više samopouzdanja jer su izabrani za učenika kojeg ostali najradije žele pokraj sebe kad im treba pomoć jer ih vide kao najbolje, te su kroz taj proces osvijestili snage koje inače kod sebe ne bi sami prepoznali.

Doprinos ovog rada ogleda se u tome što učenici stječu nove vještine kroz igru i zabavu te grade bolje međusobne odnose. Također, iz rezultata je vidljivo kako radionice imaju utjecaj, i to pozitivan, na razvoj socijalne inkluzije svih učenika pa se doprinos ogleda i u budućim implikacijama za praksu odnosno implementaciju intervencija u školski kurikulum. Razlog

tome je što su razna istraživanja pokazala kako programi socijalno – emocionalnog učenja daju pozitivne utjecaje na ciljane socijalno – emocionalne kompetencije i stavove o sebi, drugima i školi (Domitrovich i Greenberg, 2000, Durlak i sur.,2011, Collie, 2012). Također, poboljšavaju prilagodbu ponašanja učenika u vidu povećanog prosocijalnog ponašanja i smanjenja problema s ophođenjem i internalizirajućih problema kao i bolji akademski uspjeh (Durlak i sur., 2011).

Preporuka za daljnja istraživanja je svakako obuhvatiti veći broj djece u ovom razdoblju života, ali i općenito, te praćenje djece kako se mijenjaju zahtjevi okoline. Uz to, preporuka je i dobivanje uvida u percepciju učitelja o sličnim intervencijama. Također, budući da ovakvih istraživanja u Hrvatskoj i dalje nema toliko puno, iako su u porastu, bilo bi dobro kada bi se ta istraživanja češće provodila jer bi mogla dovesti do stvarnih promjena unutar škola koje su sada sve više inkluzivno orijentirane, dok bi se istovremeno lakše zaštitio cjelokupni razvoj djece s teškoćama, ali i sve djece unutar školskog okruženja. Tu se pogotovo treba obratiti pažnja i na djecu koja su tiša i povučeniya te ne izražavaju svoje nezadovoljstvo putem određenih nepoželjnih ponašanja.

6. Ograničenja istraživanja

Unatoč doprinosu, ovo istraživanje imalo je i ograničenja koja treba uzeti u obzir pri tumačenju rezultata. Kod ispunjavanja upitnika tražila se subjektivna procjena, a u dobi od 8 i 9 godina djeci je još uvijek teško biti samokritičan, a na određene čestice učenici su odgovarali na način da ispadnu više „cool“, pa kada se pojavi druga čestica, odgovor je u suštini suprotnosti s prvom. Primjerice, učenik je odgovorio da uopće ne voli ići u školi, ali i da mu se jako sviđa u školi i da se puno druži s prijateljima. Te dvije izjave potpuno se međusobno, ako razmišljamo logički, isključuju. Upravo takve izjave treba uzeti u obzir kod samih rezultata, ali upravo zbog toga se osim procjene učenika, uzimala i procjena učitelja. Nadalje, kada govorimo o učinkovitosti samih intervencija ne smijemo zaboraviti uzeti u obzir kako su se za obradu podataka koristile neparametrijske metode koje su manje pouzdane od parametrijskih odnosno imaju manju snagu. Međutim, moralo ih se koristiti jer distribucija rezultata nije bila normalna te je u ovom istraživanju sudjelovao mali broj ispitanika točnije njih 37, od kojih je njih 21 sudjelovalo u radionicama, ali samo 19 je ispunilo upitnike odnosno dalo suglasnost da se ispita njihova socijalno – emocionalna kompetencija. Kada već govorimo o statističkim postupcima prilikom provjeravanja pripadnosti skupina istoj populaciji, pokazala se statistički značajna razlika na Skali dječje interakcije i Upitniku o

percepciji inkluzije koju popunjavaju učenici i to u korist kontrolne skupine. Iako na kraju rezultati idu ipak u prilog eksperimentalne skupine, ograničenje se očituje u tome da skupine nisu bile u potpunosti izjednačene. Još jedno od ograničenja istraživanja je i trajanje same intervencije točnije provođenje intervencije jednom tjednom u trajanju od 45 minuta i tako deset tjedana. Unutar tih deset tjedana zbog praznika je u jednom trenutku razmak bio dva tjedna, a ne jedan što može objasniti nepotpunu učinkovitost intervencije. Također, duže provođenje intervencije nije se moglo osigurati što zbog rasporeda škole, a što zbog obveza same autorice ovoga rada koja je uz ovo morala ispuniti i fakultetske zahtjeve te sukladno tome nije mogla provesti cjelogodišnju intervenciju kao što su to radili Novak i suradnici (2017).

7. Zaključak

Ovo istraživanje smišljeno je i provedeno kako bi se ispitao utjecaj desetotjedne intervencije na socijalno – emocionalnu kompetenciju učenika u području problema u ponašanju, agresivne interakcije, vršnjačkih odnosa, zadovoljstva druženjem u školi i percepcije inkluzije temeljem procjene učitelja i procjene samih učenika te dobio uvid u iskustvo učenika s teškoćama u razvoju unutar razreda. Rezultati su pokazali učinkovitost intervencije u području agresivne interakcije među učenicima i u percepciji inkluzije prema procjeni učitelja. U odnosu na probleme u ponašanju, vršnjačke interakcije i zadovoljstvo druženjem, učenici su inicijalno imali vrlo dobre rezultate, na kojima je nakon intervencije bio očiti porast, no ta razlika ipak nije bila statistički značajna. Pozitivne promjene utvrđene su i kvalitativnom analizom kod učenika s teškoćama koji se osjeća bolje unutar razreda i svoje vršnjake sada smatra prijateljima. Rezultati ovog istraživanja daju poticaj za primjenu intervencija usmjerenih na socijalno – emocionalnu kompetenciju svih učenika u razredu i njihovu daljnju evaluaciju u cilju podizanja kvalitete inkluzije u hrvatskim školama. Kako bi ovakve i slične intervencije bile učinkovite, kao što tvrde i istraživanja, neophodno je da se provode sustavno i kontinuirano odnosno postanu sastavni dio kurikuluma.

8. Literatura

1. Arambašić, Ž. (2013). Razvoj pozitivnih interakcija među učenicima putem radionica. Diplomski rad. Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
2. Baker, J. K., Fenning, R. M., Crnic, K., Baker, B. L., & Blacher, J. (2007). Prediction of social skills in six-yearold children with and without developmental delays: Contributions of early regulation and maternal scaffolding. *American Journal on Mental Retardation*, 112, 375–391.
3. Battistich, V., Schaps, E., & Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention on students' "connectedness" to school and social adjustment during middle school. *Journal of primary prevention*, 24(3), 243-262.
4. Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2007). Enhancing academic performance and social and emotional competence with emotional literacy training. Manuscript submitted for publication. New Haven, CT: Yale University
5. Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101.
6. Brown, W. H., & Conroy, M. A. (2011). Social-emotional competence in young children with developmental delays: Our reflection and vision for the future. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 310-320.
7. Case-Smith, J. (2013). Systematic review of interventions to promote social–emotional development in young children with or at risk for disability. *American Journal of Occupational Therapy*, 67(4), 395-404.
8. Clement, T., & Bigby, C. (2009). Breaking out of a distinct social space: Reflection on supporting community participation for people with severe and profound intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 22, 264–275
9. Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180–213.
10. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). 2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition. Chicago, IL: Author.

11. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). 2015 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs: Secondary school edition. Chicago, IL: Author
12. Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of educational psychology, 104*(4), 1189.
13. Curtis, C., & Norgate, R. (2007). An evaluation of the promoting alternative thinking strategies curriculum at key stage 1. *Educational Psychology in practice, 23*(1), 33-44.
14. Cvitković, D., Žic Ralić, A., Wagner-Jakab, A. i Lisak, N. (2012.). Neki učinci programa usmjerenog na prihvaćanje različitosti. U Z. Penezić, V. Čubela Adorić, J. Ombla, A. Slišković, I. Sorić, P. Valerjev, A. Vulić-Prtorić (ur.), *XVIII. dani psihologije u Zadru*, Zadar, 24.–26. svibnja, 2012. Sažetci radova (str. 80). Zadar: Sveučilište u Zadru
15. Denham, S. A., & Brown, C. (2010). “Plays nice with others”: Social–emotional learning and academic success. *Early Education and Development, 21*(5), 652-680.
16. Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development, 88*(2), 408-416.
17. Domitrovich, C. E., & Greenberg, M. T. (2000). The study of implementation: Current findings from effective programs that prevent mental disorders in school-aged children. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 11*(2), 193-221.
18. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*, 405–432.
19. Elbertson, N. A., Brackett, M. A., & Weissberg, R. P. (2010). School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. In *Second international handbook of educational change* (pp. 1017-1032). Springer, Dordrecht.
20. Fenning, R. M., Baker, B. L., & Juvonen, J. (2011). Emotion discourse, social cognition, and social skills in children with and without developmental delays. *Child development, 82*(2), 717-731.
21. Fraser, M. W., & Galinsky, M. J. (2010). Steps in intervention research: Designing and developing social programs. *Research on social work practice, 20*(5), 459-466.

22. Galway, T. M., & Metsala, J. L. (2011). Social cognition and its relation to psychosocial adjustment in children with nonverbal learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 44*(1), 33-49.
23. Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies and commentaries. *Social policy report, 26*(4), 1-33.
24. Kasari, C., & Bauminger, N. (1998). Social and emotional development in children with mental retardation. In J.A. Burack, R. M. Hodapp, & E. Zigler (Eds.), *Handbook of mental retardation and development* (pp. 411–433). New York: Cambridge University Press
25. Leffert, J., Siperstein, G., & Millikan, E. (2000). Understanding social adaptation in children with mental retardation: A social-cognitive perspective. *Exceptional Children, 66*, 530–545
26. Matheson, C., Olsen, R. J., & Weisner, T. (2007). A good friend is hard to find: friendship among adolescents with disabilities. *American Journal on Mental Retardation, 112*, 319–329.
27. McCabe, P. C., & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools, 48*(5), 513-540.
28. Meltzer L.; Reddy R.; Pollica L. S.; Roditi B.; Sayer, S.; Theokas, C. (2004). Positive and negative self-perceptions: Is there a cyclical relationship between teachers' and students' perception of efforts, strategy use and academic performance?, *Learning Disabilities Research & Practice 19*,1, 33-44
29. Mihić, J., Novak, M., Bašić, J., & Nix, R. L. (2016). Promoting Social and Emotional Competencies among Young Children in Croatia with Preschool PATHS. *International Journal of Emotional Education, 8*(2), 45-59.
30. Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., & Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion, 11*(2), 354.
31. Nolen, S. B., & Haladyna, T. M. (1990). Personal and environmental influences on students' beliefs about effective study strategies. *Contemporary Educational Psychology, 15*, 116-130
32. Nolen, S. B., & Nicholls, J. G. (1994). A place to begin (again) in research on student motivation: Teachers' beliefs. *Teaching & Teacher Education, 10*, 57-69

33. Novak, M., Mihić, J., Bašić, J., & Nix, R. L. (2017). PATHS in Croatia: A school-based randomised-controlled trial of a social and emotional learning curriculum. *International Journal of Psychology*, 52(2), 87-95.
34. Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39–57
35. Petz, B., Kolesarić, V., & Ivanec, D. (2012). Petzova statistika. *Jastrebarsko: Naklada Slap*.
36. Reed, F. D. D., McIntyre, L. L., Dusek, J., & Quintero, N. (2011). Preliminary assessment of friendship, problem behavior, and social adjustment in children with disabilities in an inclusive education setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23(6), 477-489.
37. Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J., & Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. *Research in developmental disabilities*, 38, 18-29.
38. Uzelac, M., Bogonar, L., Bagić, A. (2000.). *Budimo prijatelji*. Priručnik odgoja za nenasilje i suradnju. Pedagoške radionice za djecu od 6 do 14 godina. Zagreb: Mali korak – Centar za kulturu mira i nenasilja.
39. Verčić, A. T., Sinčić, D., & Vokić, N. P. (2010). *Priručnik za metodologiju*
40. Žic Ralić, A., Cvitković, D. (2011.). Razlike u procjenama adaptivnog ponašanja djece s teškoćama u školskom okruženju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47(1), 109-127. *istraživačkog rada: kako osmisliti, provesti i opisati znanstveno i stručno istraživanje*. MEP.
41. Žic Ralić, A., Cvitković, D., & Lisak, N. i Žmegač, A.(2012). Razvoj suradničkih odnosa u razredu kroz radionice s učenicima. U M. Milković, D. Doležal, G. Hržica i J. Stošić (Ur.). *Istraživanja u edukacijsko-rehabilitacijskim znanostima*.
42. Žic Ralić, A., Krampač-Grljušić, A., Lisak, N. (2010.). Peer tolerance and contentment in relationship with peers in inclusive school. U: D. Felce (ur.), *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. Abstracts of the Third International Conference of IASSID Europe Integrating Bio-medical and Psycho- Social-Educational Perspectives (str. 536). Oxford: Wiley-Blackwell

9. Prilozi

Program radionica za unapređenje socijalne inkluzije učenika s teškoćama u razvoju:

1. Malo nam za sreću treba
2. Osjećaje pokaži i reci koji ti je najdraži
3. Hodati u tuđim cipelama
4. Gledaj mojim očima
5. Jednaki u različitosti
6. Razlika je prilika
7. Kad se male ruke slože
8. Kroz timski rad do rješenja sad
9. Budi mi prijatelj
10. Prijatelji sad smo pravi

1. radionica „Malo nam za sreću treba“

Sadržaj/tema:	Ključni pojmovi:
Emocije	Sreća, tuga, ljutnja, uzbuđenost, strah, emocije

Cilj radionice:	Ishodi:
Osvijestiti da postoje različite emocije i da je u redu osjećati ih te da ih se ne treba sramiti	Učenici će moći imenovati vlastite osjećaje, imenovati tuđe osjećaje te ih prepoznati. Učenici će moći imenovati situacije u kojima se osjećaju sretno, tužno, uzbuđeno, ljuto i koje ih plaše.
Zadatci:	
Obrazovni:	
Razlikovati osjećaje, sudjelovati u raspravi odgovaranjem na pitanja i usmenim i/ili pismenim putem, izreći svoje osjećaje	
Funkcionalni:	
-razvijati aktivno slušanje suučenika u razredu -komunicirati sa suučenicima u razredu -predložiti što im može pomoći da budu sretni	

-iznijeti svoje mišljenje

Odgojni:

-aktivno slušanje suučenika u razredu

-poticati samostalnost u radu

-razvijati toleranciju i empatiju

-razvijati društvene odnose (suradništva, uzajamnosti, prijateljstva, ljubavi)

Metode rada

- Razgovora
- Praktičnog rada
- Pisanja
- Usmenog izražavanja

Prilagodbe za učenika s teškoćama: Poticanje na maštovitost, izbjegavanje aktivnosti koji zahtijevaju puno rada s rukama i kretanje kako bi punopravno mogao sudjelovati u svakoj aktivnosti, a ako ima i zadatak koji zahtjeva motoriku s učenicom radi grupa te se zadatci raspodjeljuju

Načela rada:

- Načelo primjerenosti
- Načelo zornosti
- Načelo demonstracije
- Načelo vlastite aktivnosti
- Načelo primjerenosti
- Načelo sistematičnosti i postupnosti

Didaktičko-metodička sredstva i pomagala:

- Korištenje neposrednog iskustva
- Konkreti
- Tekst
- Modeli
- Sredstva i pribor za praktični rad

Odabir poticaja:

- razvoj pozitivne emocionalno – socijalne klime
- otvoren stav
- ohrabrivanje
- poticanje suradnje

NAČIN I TIJEK RADA

(STRUKTURA RADIONICE-OPIS AKTIVNOSTI)

UVODNI DIO (motivacija):

Na početku se pita ima li dobrovoljaca te se s tim učenikom izađe iz učionice te ga se zamoli da prikaže jednu od 5 glavnih emocija (sreća, tuga, ljutnja, strah, iznenađenost). Zajedno s učenikom se vraćamo natrag u učionicu, a ostalim učenicima se objašnjava kako moraju pogoditi kako se osoba osjeća. Učenik kreće s glumom dok drugi pogađaju. Nakon njega na red dolazi drugi učenik, daje se druga emociju te se ponavlja isti postupak. Nakon što se pogode sve emocije, pričamo o tome što su emocije, zašto su dobre i izražavaju li svi ljudi na isti način ove emocije.

GLAVNI DIO – IZVEDBENE AKTIVNOSTI:

Za učenike se pripremi i pročitaju im se različite situacije kao što su na primjer odlazak doktoru, zubaru, odlazak u kino, kazalište, lunapark, svađanje s prijateljima te ih se pita kako se oni osjećaju u tim situacijama i zašto se osjećaju na taj način.

Primjeri situacija vezanih uz iskustvo učenika:

1. Moraš ići zubaru.
2. Sutra je tvojoj sestri rođendan.
3. Sutra pišete kontrolni iz matematike.
4. Netko te zeza zbog tvog izgleda.
5. Dobio si nagradu ili osvojio prvo mjesto na nekom natjecanju.
6. Zadnjeg su te birali u ekipu za nogomet.
7. Učiteljica te jako pohvalila pred cijelim razredom.

8. Prijatelj ti je pomogao riješiti problem koji te već dugo muči.

9. Nitko se ne želi igrati s tobom.

Nakon ove aktivnosti s učenicima se priča o tome što im je ljepše, kada su tužni ili sretni ili ljuti ili sretni? Dijeli ih se u skupine te se svakoj grupi daje zadatak kako bi oni razveselili svoga tužnog ili ljutog prijatelja. Svaka skupina dobiva papir na kojem će nacrtati ili napisati kako bi razveselio svog prijatelja i to sve se spaja u knjigu koja će se zvati „Malo nam za sreću treba“.

ZAVRŠNI DIO – ZAVRŠNE AKTIVNOSTI

Na kraju se učenicima dijeli evaluacijski listić s tri vrste lica: nasmiješenim, tužnim i ravnodušnim i traži ih se da zaokruže kako im je bilo na ovoj radionici.



2. radionica „Osjećaje pokaži i reci koji ti je najdraži“

Sadržaj/tema:	Ključni pojmovi:
Emocije	Emocije, intenzitet, razlike u emocijama
Cilj radionice:	Ishodi:
Osvijestiti učenicima da ne osjećaju svi iste emocije u jednakoj količini u istoj situaciji niti da ih svi pokazujemo na isti način.	Učenici će moći prepoznati osjećaje koji im pokazuje drugi učenik, moći će odrediti intenzitet emocije i poredati ga od najslabijeg prema najjačem.
Zadatci:	
Obrazovni:	

Razlikovati osjećaje, sudjelovati u raspravi odgovaranjem na pitanja i usmenim i/ili pismenim putem, izreći svoje osjećaje

Funkcionalni:

- razvijati aktivno slušanje suučenika u razredu
- komunicirati sa suučenicima u razredu
- pokazati svoje emocije
- oponašati tuđe emocije
- iznijeti svoje mišljenje

Odgojni:

- aktivno slušanje suučenika u razredu
- poticati samostalnost u radu
- razvijati toleranciju i empatiju
- razvijati društvene odnose (suradništva, uzajamnosti, prijateljstva, ljubavi)

Metode rada

- Razgovora
- Praktičnog rada
- Pisanja
- Usmenog izražavanja
- Dramatizacija
- Promatranje

Prilagodbe za učenika s teškoćama: rad u grupi, jednostavne motoričke radnje

Načela rada:

- Načelo primjerenosti
- Načelo zornosti
- Načelo demonstracije
- Načelo vlastite aktivnosti
- Načelo primjerenosti
- Načelo sistematičnosti i postupnosti

Didaktičko-metodička sredstva i pomagala:

- Korištenje neposrednog iskustva
- Konkreti
- Tekst
- Modeli
- Sredstva i pribor za praktični rad
- Ilustracije

Odabir poticaja:

- razvoj pozitivne emocionalno – socijalne klime
- otvoren stav
- ohrabrivanje
- poticanje suradnje

NAČIN I TIJEK RADA

(STRUKTURA RADIONICE-OPIS AKTIVNOSTI)

UVODNI DIO (motivacija):

Učenike se podijeli u parove te za početak jedan od partnera mora glumiti različite emocije, dok ga drugi oponaša najbolje što može. Nakon 5 minuta se zamijene uloge. Pričamo kako su se osjećali dok su morali oponašati druge i izražavaju li emocije na isti način kao i njihov partner.

GLAVNI DIO – IZVEDBENE AKTIVNOSTI:

Učenike se podijeli u 5 grupa i svakoj se daje određena količinu vremena tijekom koje moraju smisliti što više riječi koje opisuju osjećaje unutar 5 zadanih tema: ljutnja, strah, tuga, veselje i iznenađenost. Svaka grupa dobije jednu emociju. Svaka riječ zapiše se na posebnu karticu. Igrači u svim grupama međusobno odlučuju gdje na ljestvama treba staviti svaku od riječi koje opisuje emocije. Na primjer riječ „bijesan“ i „uzrujan“ trebalo bi staviti na ljestve za ljutnju, ali riječ „uzrujan“ bi bila bliže dnu ljestava, a riječ „bijesan“ negdje

gore. Nakon što sve grupe sagrađe svoje ljestve pričamo o tome jesu li se ikada osjećali ili u kojim situacijama bi se mogli tako osjećati.

Nakon završetka ove aktivnosti prelazi se na sljedeću. Jednog se učenika zamoli da izađe nakratko van. Ostali će stati u krug i jedan od učenika će biti dirigent. On mora pokazivati različite emocije, bez da ga osoba koja je izašla van, a sad će stajati u sredini kruga otkrije. Ostali koji su u krugu moraju oponašati emociju koju pokazuje dirigent. Osoba koja je izašla van vraća se u učionicu i stane u sredinu krugu. Tom učeniku se objasni da mora otkriti tko je dirigent odnosno koju osobu svi drugi oponašaju. Osoba pokušava pogoditi, a kad pogodi druga osoba izlazi van i druga osoba postaje dirigent.

ZAVRŠNI DIO – ZAVRŠNE AKTIVNOSTI

Učenicima se podijele evaluacijski listić na kojima pišu 3 pitanja na koja oni trebaju odgovoriti rečenicom ili u slučaju da im se sve sviđjelo mogu dati ocjene:

Što ti se najviše sviđalo?

Što ti se najmanje sviđalo?

Što bi promijenio? (htio/htjela više raditi, neku drugu aktivnosti poput glume ili plesa)

3. radionica „Hodati u tuđim cipelama“

Sadržaj/tema:	Ključni pojmovi:
Empatija	Empatija, pomaganje drugima, razumijevanje drugih

Cilj radionice:	Ishodi:
Kod učenika razviti suosjećanje i želju za pomaganjem drugima.	Učenici će moći razumjeti razlog zašto se osoba osjeća na određeni način. Moći će naći rješenje problema i pomoći drugome na pravilan način.
Zadatci:	
Obrazovni:	

Razlikovati osjećaje, sudjelovati u raspravi odgovaranjem na pitanja i usmenim i/ili pismenim putem, izreći svoje osjećaje, pronaći rješenje problema

Funkcionalni:

- razvijati aktivno slušanje suučenika u razredu
- komunicirati sa suučenicima u razredu
- pronaći rješenje problema
- iznijeti svoje mišljenje

Odgojni:

- aktivno slušanje suučenika u razredu
- poticati samostalnost u radu
- razvijati toleranciju i empatiju
- razvijati društvene odnose (suradništva, uzajamnosti, prijateljstva, ljubavi)
- čekanje na red

Metode rada

- Razgovora
- Praktičnog rada
- Pisanja
- Usmenog izražavanja
- Uvježbavanje vještina i sposobnosti

Prilagodbe za učenika s teškoćama u razvoju: rad u grupi, dijeljenje uloga, poštivanje izbora i interesa

Načela rada:

- Načelo primjerenosti
- Načelo zornosti
- Načelo demonstracije
- Načelo vlastite aktivnosti
- Načelo primjerenosti
- Načelo sistematičnosti i postupnosti

Didaktičko-metodička sredstva i pomagala:

- Korištenje neposrednog iskustva
- Konkreti
- Tekst
- Modeli
- Sredstva i pribor za praktični rad
- Izvorna stvarnost

Odabir poticaja:

- razvoj pozitivne emocionalno – socijalne klime
- otvoren stav
- ohrabrivanje
- poticanje suradnje

NAČIN I TIJEK RADA

(STRUKTURA RADIONICE-OPIS AKTIVNOSTI)

UVODNI DIO (motivacija):

Za početak se napravi križaljka, a rješenje križaljke je riječ empatija. Učenike se pita znaju li što znači ta riječ te se raspravlja o značenju te riječi.

GLAVNI DIO – IZVEDBENE AKTIVNOSTI:

Pred učenicima će se nalaziti 5 kutija za cipele, a sadržaj kutije će biti tajna. Svaka grupa će izabrati jednu kutiju koju će onda dobiti. Članovi grupa otvaraju kutiju te unutra pronalaze jedan par cipela te priču. Unutar grupe se prema dogovoru podjele uloge, jedan čita, drugi bilježi, treći koordinira. Čitanje unutar grupe, davanje i bilježenje odgovora.

Bebine cipelice

Dječak kojemu ove cipele pripadaju ima godinu dana. Dječak je bolestan i mora ići u bolnicu na operaciju kako bi ozdravio. Pokušaj stati u njegove cipele. Što misliš, kako se on osjeća? Što bi ti mogao napraviti ili reći kako bi se on osjećao bolje?

Dječje cipele (ženske)

Djevojčica kojoj ove cipele pripadaju ima 8 godina i ide u drugi razred. Djevojčica voli ići u školu, no vrlo teško joj ide rješavanje zadataka iz matematike. Potrebno joj je znatno duže vremena za riješiti zadatak u odnosu na ostalu djecu. Pokušaj stati u njezine cipele. Što misliš, kako se ona osjeća? Što bi ti mogao napraviti ili reći kako bi se ona osjećala bolje?

Dječje cipele (muške)

Dječak kojemu ove cipele pripadaju ima 7 godina i ide u prvi razred. Nedavno se doselio u Hrvatsku iz druge države. Još uvijek ne zna dobro hrvatski i još nije našao mnogo prijatelja. Pokušaj stati u njegove cipele. Što misliš, kako se on osjeća? Što bi ti mogao napraviti ili reći kako bi se on osjećao bolje?

Ženske cipele

Žena kojoj ove cipele pripadaju ima 40 godina. Svaki dan ustaje rano ujutro, sprema doručak i ručak za svoje ukućane. Budi djecu, sprema ih, vodi jedno u vrtić, a dvoje u osnovnu školu. Žuri na posao. Po povratku ide po dijete u vrtić, drugi su već doma. Sad ju još čeka pomoć djeci oko učenja, peglanje, uređivanje kuće... A sa svima treba biti strpljiva i ljubazna. Što misliš, kako se ona osjeća? Što bi ti mogao napraviti ili reći kako bi se ona bolje osjećala?

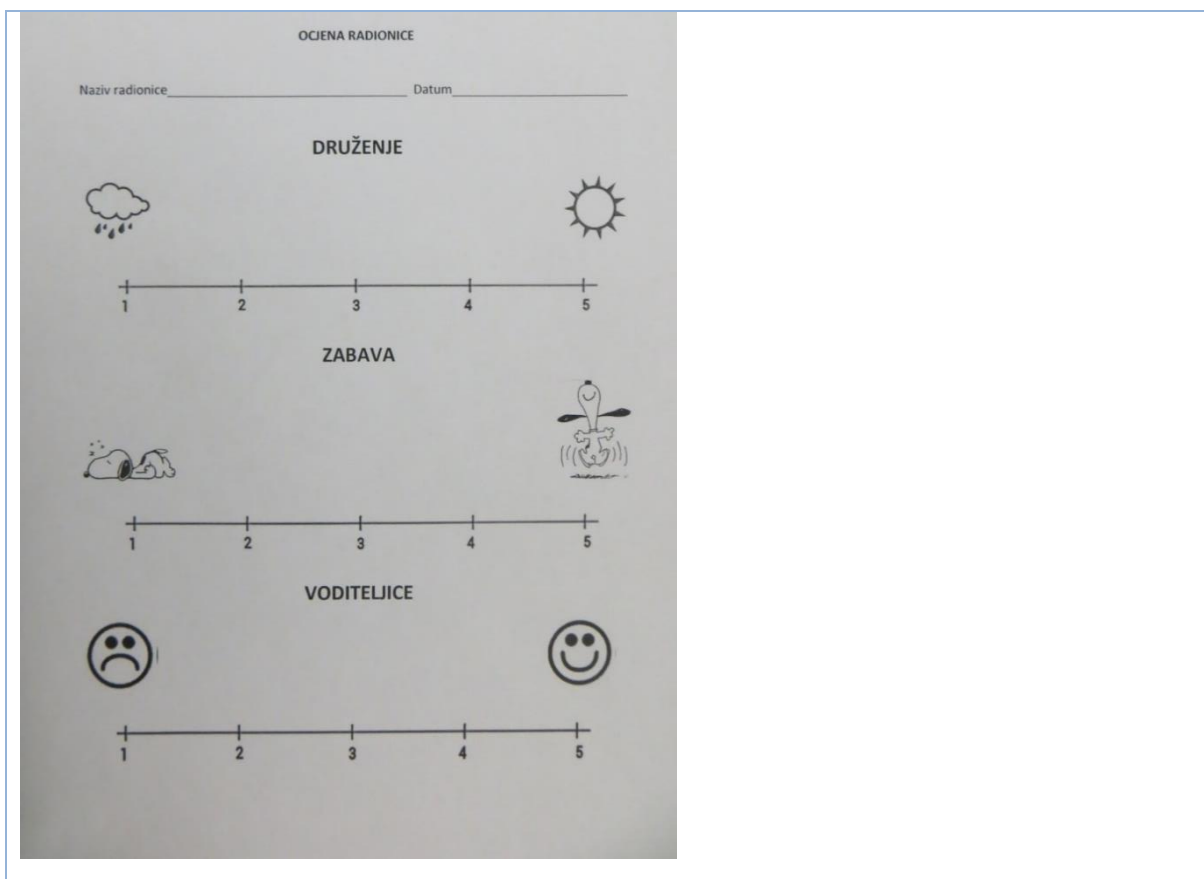
Bakine papuče

Baka kojoj pripadaju ove papuče ima 80 godina. Ona živi sama i nema djece ni unuka. Što misliš, kako se ona osjeća? Što bi ti mogao napraviti ili reći kako bi se ona osjećala bolje?

Kada svi osmisle rješenje, odlaze ispred ploče te drugima prezentiraju svoje rješenje.

ZAVRŠNI DIO – ZAVRŠNE AKTIVNOSTI

Učenicima se podijele evaluacijske listiće koje trebaju ispuniti.



4. radionica „Gledaj mojim očima“

Sadržaj/tema:	Ključni pojmovi:
Empatija	Lijepa riječi, ružne riječi, osjećaji, empatija

Cilj radionice:	Ishodi:
Osvijestiti kod učenika razne osjećaje koje doživljavaju oni, ali i drugi kada im netko kaže nešto lijepo i kada ima netko kaže nešto ružno	Učenici će moći imenovati vlastite osjećaje, imenovati tuđe osjećaje te ih prepoznati. Moći će izdvojiti lijepa i ružna riječi te napisati lijepa želja za razred
Zadatci:	
Obrazovni:	
Razlikovati lijepa i ružna riječi, sudjelovati u raspravi odgovaranjem na pitanja i usmenim i/ili pismenim predlaganjem rješenja problema, izreći svoj stav o pročitanoj, izreći svoje osjećaje	
Funkcionalni:	
-razvijati aktivno slušanje suučenika u razredu	

-komunicirati sa suučenicima u razredu

- napisati lijepe želje

-predložiti lijepe riječi

-iznijeti svoje mišljenje

Odgojni:

-aktivno slušanje suučenika u razredu

-poticati samostalnost u radu

-razvijati toleranciju i empatiju

-razvijati društvene odnose (suradništva, uzajamnosti, prijateljstva, ljubavi)

Metode rada

- Razgovora
- Praktičnog rada
- Pisanja
- Usmenog izražavanja

Prilagodbe za učenika s teškoćama: poticanje na izražavanje, nepostojanje potrebe za urednošću, poticanje kreativnosti

Načela rada:

- Načelo primjerenosti
- Načelo zornosti
- Načelo demonstracije
- Načelo vlastite aktivnosti
- Načelo primjerenosti
- Načelo sistematičnosti i postupnosti

Didaktičko-metodička sredstva i pomagala:

- Korištenje neposrednog iskustva
- Konkreti
- Tekst
- Modeli

- Sredstva i pribor za praktični rad

Odabir poticaja:

- razvoj pozitivne emocionalno – socijalne klime
- otvoren stav
- ohrabrivanje
- poticanje suradnje

NAČIN I TIJEK RADA

(STRUKTURA RADIONICE-OPIS AKTIVNOSTI)

UVODNI DIO (motivacija):

Učenike se na početku podsjeti o čemu smo pričali zadnji put i što to znači suosjećanje. Zatim se učenike pita tko bi htio iskusiti kako je to biti slijepa osoba i izabere se nekoliko njih i naglašava da će na kraju svi koji žele imati priliku biti pod povezom. Nakon što su iskusili kako je to biti slijep, pitam ih se kako su se osjećali, zašto su se osjećali na određeni način i mogu li sada malo bolje razumjeti kako je to biti slijep.

GLAVNI DIO – IZVEDBENE AKTIVNOSTI:

Čita im se pjesma „Riječi“ autorice Zlate Kolarić-Kišur, a nakon toga se s učenicima raspravlja o pjesmi i pita ih kako se osjećaju kada im netko kaže nešto lijepo, a kako kad im netko kaže nešto ružno. Zatim se učenicima podijele srca od papira, a svaki učenik kaže neku ružnu riječ i onda svaki učenik savije jedan dio srca dok srce nije u potpunosti savijeno i presavijeno. Onda se odmotav srce i još uvijek se vide linije naših presjeka. Tako se na vizualan način prikaže učenicima da riječi isto jako bole i kad kažemo nešto što ne mislimo možemo povrijediti druge. Kaže im se da moramo uvijek biti svjesni tuđih emocija jer ne doživljavamo svi sve jednako.

Zlata Kolarić-Kišur

Riječi

Postoje riječi
nježne, tople, blage,
koje nas usrećuju

smiruju
i u tuzi tješe.

Postoje riječi
duhovite, vedre,
lepršave, lake,
od kojih se ljudi
razblaže i smiješe.

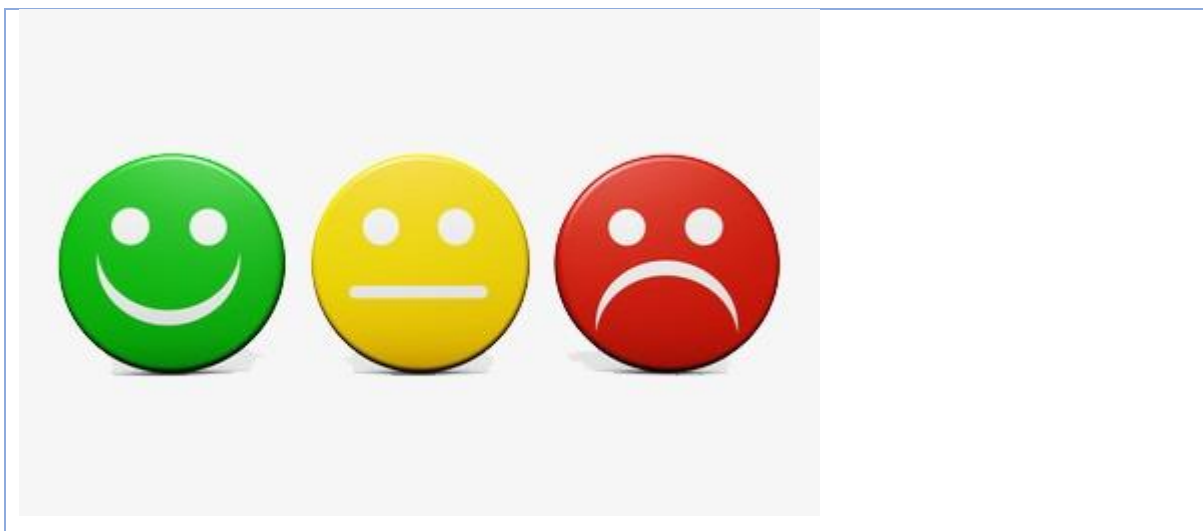
No ima riječi
teških, tvrdih
kao kamen.
Kad one padnu,
nanesu bol
i ostave na srcu
ožiljak i znamen.

Nakon toga zamoli ih se da na to ispresavijeno srce napišu poruku: “Prije nego što nešto kažeš dobro razmisli! Teško je popraviti slomljeno srce.”

Nakon toga daje im se novo srce i sada se govore lijepe riječi. Onda ih se pita je li im lakše reći nešto lijepo ili nešto ružno o nekome i kako se osjećaju kada nekoga povrijede ili kad njih netko povrijedi.

ZAVRŠNI DIO – ZAVRŠNE AKTIVNOSTI

Za kraj svaki učenik dobiva jednu „lampicu“ od papira na koju upisuje lijepu želju koju bi drugome poželio. Te želje nižu se na zajednički konac i stavljaju na mjesto u razredu koji učenici sami odaberu. Prije samoga kraja učenicima se podijele evaluacijski listići i zahvaljuje im se na suradnji.



5. radionica „Jednaki u različitosti“

Sadržaj/tema:	Ključni pojmovi:
Različitost	Razlike, sličnosti, jednakost

Cilj radionice:	Ishodi:
Osvijestiti različitosti i unaprjeđivati osjećaj zajedništva i pripadnosti	Učenici će moći prepoznati razlike i sličnosti između njih samih, moći će zajedno napraviti sliku koja pokazuje različitost
Zadatci:	
Obrazovni:	
Sudjelovati u raspravi odgovaranjem na pitanja i usmenim i/ili pismenim putem, izreći svoje mišljenje, odrediti razlike i sličnosti	
Funkcionalni:	
-razvijati aktivno slušanje suučenika u razredu	
-komunicirati sa suučenicima u razredu	
-iznijeti svoje mišljenje	
Odgojni:	
-aktivno slušanje suučenika u razredu	
-poticati samostalnost u radu	
-razvijati toleranciju i empatiju	
-razvijati društvene odnose (suradništva, uzajamnosti, prijateljstva, ljubavi)	

Metode rada

- Razgovora
- Praktičnog rada
- Usmenog izražavanja

Prilagodbe za učenika s teškoćama: timski rad, uvažavanje mišljenja, poticanje na aktivno sudjelovanje

Načela rada:

- Načelo primjerenosti
- Načelo zornosti
- Načelo demonstracije
- Načelo vlastite aktivnosti
- Načelo primjerenosti
- Načelo sistematičnosti i postupnosti

Didaktičko-metodička sredstva i pomagala:

- Korištenje neposrednog iskustva
- Konkreti
- Tekst
- Modeli
- Sredstva i pribor za praktični rad

Odabir poticaja:

- razvoj pozitivne emocionalno – socijalne klime
- otvoren stav
- ohrabrivanje
- poticanje suradnje

NAČIN I TIJEK RADA

(STRUKTURA RADIONICE-OPIS AKTIVNOSTI)

UVODNI DIO (motivacija):

Svaki učenik dobit će jedan bombon određene boje. Ovisno o boji bombona kojeg je dobio, svaki učenik će usmeno odgovoriti na jedno pitanje. Na ploči će se nalaziti legenda:

Crveni bombon – Koja je tvoja omiljena igra?

Narančasti bombon – Koje je tvoje omiljeno jelo?

Žuti bombon - Kad bi mogao biti životinja, koja životinja bi bio?

Zeleni bombon – Nabroji članove svoje obitelji

Ljubičasti bombon – Reci nam nešto što voliš

Redom će svaki učenik odgovoriti na pitanje ovisno o boji bombona kojeg su dobili, učenici će se zatim grupirati u 5 grupa po 4 učenika

GLAVNI DIO – IZVEDBENE AKTIVNOSTI:

Svaka će grupa morati dati dvije asocijacije na riječ RAZLIČITOST i prezentirati ih. Ja ću kao voditelj napisati te asocijacije i staviti ih u vrećicu. Svaka će grupa izvući papirić i staviti ga sa strane i onda će poslušati priču „Čudnovata priča o bojama“.

Čudnovata priča o bojama

Otrgavši se od Sunca, Žuta se strelovito obruši prema zemlji, Vesela, razdragana, ushićena vlastitom ljepotom.

-Ja sam lijepa – pjevušila je. Ja sam lijepa. Ja sam najljepša. Ja sam jedina i jedinstvena. Ja sam najvažnija.

- Prestani tuliti – reče Plava. Ideš mi na živce.

-Ja ne tulim – reče Žuta. Pjevam o svojoj ljepoti i jedinstvenosti. Zar ne vidiš da sam obojila Sunce koje je izvor života. Ja sam najvažnija.

-A gdje bi bilo to tvoje Sunce da nema neba? – reče Plava i protegne se cijelom dužinom, brišući bijele oblaciće što su se skupljali na jednom kraju. Gdje bi onda bilo to tvoje Sunce?

A ja sam obojila nebo, i onu vodu dolje u kojoj se ogleda. Znači, ja sam važnija od tebe – reče prkosno i još jače poplavi.

-Ti da si važnija od mene? – razljuti se Žuta. Ma što mi ne kažeš?!

Započeta prepirka pretvori se u ozbiljnu svađu, pa se na kraju i počupaše.

Prvo Žuta udari Plavu, onda joj ova uzvratila, i u tom komešanju nastade kovitlac, kao kad se dva hrvača uhvate u koštac pa tko će koga.

Ali gle čuda. Dodirnuše se, spojiše, i s neba poteče prema Zemlji Zelena.

Začas oboji livadu u zeleno, zazeleni lišće, travu, a dade i zelenkasti ton vodi što je površinom prikrivala alge.

-Pogledajte kako sam lijepa – povika Zelena. Lijepa sam i jedinstvena. Bez mene Zemlja bi izgledala pusto i tužno. Dakle, ja sam najvažnija – reče samouvjereno.

-Slušajte vi, hvalisavice – ogłosi se Crvena. Ne mogu slušati sva ta vaša hvalisanja i prenemaganja. Zaboravljate da sam ja najvažnija. Jer kada se zapalim, mogu vas sve progutati.

I da bi dokazala svoju tvrdnju, Crvena se zapali kao vatra i suknu u zrak.

Najprije liznu Plavu, i iz kovitlaca koji nastade pojavi se dim sasvim Ljubičast.

Zatim se zakači za Žutu a dim je ovog puta bio Narančast.

-Vidite li što ja sve mogu – vikala je zaneseno Crvena. Ipak sam ja najvažnija.

No u međuvremenu spusti se noć i sve potonu u Crno.

-Eto vam vaše važnosti – reče zlobno Crna. Sad se ni ne vidite. Tko je onda glavni.

-Ti i nisi boja – oglostiše se sve boje u glas. Ti si obično crnilo.

Nezadovoljne i bijesne počеше zajednički grickati Crnu, uvlačiti je u sebe i do jutra od Crne ne ostade ništa.

S pojavom novog dana sve boje opet oživješe, zablistaše i vjerojatno bi se opet i posvađale da nije bilo mladog slikara koji je sa svojim štafelajem izašao u prirodu. Želio je naslikati ljepotu vedrog ljetnog dana. Slušao je on jučer kako su se boje međusobno svađale i kako je

svaka vjerovala da je jedinstvena i najvažnija. Odlučio je pomiriti ih i objasniti im da su za njega sve one jednako lijepe i važne.

-Dobro me slušajte – reče slikar. Za moje slikanje potrebne ste mi sve. Zato ću vas sve smjestiti na moju paletu – i izvadiвши iz torbe okruglu drvenu pločicu doda.

Tu će svaka od vas naći svoje mjesto. Sve ste mi potrebne.

-A što će biti s onom zlobnom Crnom? - povikaše u glas.

-Crna i Bijela nisu boje – reče slikar. Ali i one su mi potrebne. Dodajući jednu ili drugu nekoj od vas, dobivat ću različitu nijansu, snagu ili dubinu željene boje. Svaka od vas bit će jedinstveni dio ugođaja i ljepote mojih slika. Ljudi će vas prepoznavati i cijeniti.

Slikar rastvori svoj štafelaj, postavi na njega napeto platno, uze u ruku paletu i kist, zaokruži još jednom pogledom cijeli krajolik i pozva sve boje.

-Hajde da zajednički zabilježimo ovu jedinstvenu ljepotu prirode i sačuvamo je za budućnost.

I sve boje zdušno prionuše na posao.

Davanje upute za aktivnost: svaka grupa uzima svoj papirić te na temu riječi na papiriću zajednički slikaju jednu sliku unutar svake grupe

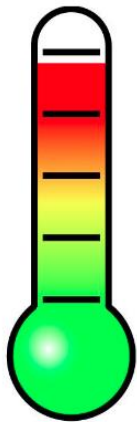
Nakon što su slike dovršene, članovi grupe zajedno prezentiraju sliku ostatku razreda, na način da svatko kaže po jednu rečenicu o slici

ZAVRŠNI DIO – ZAVRŠNE AKTIVNOSTI

Učenicima se podijele evaluacijski listić na kojima trebaju zaokružiti kako se osjećaju po završetku radionice.

OCJENA RADIONICE

NA KRAJU RADIONICE OSJEĆAM SE (ZAOKRUŽI)



NEZAINTERESIRANO



NEUGODNO

TAK-TAK

ZAINTERESIRANO



6. radionica "Razlika je prilika"

Sadržaj/tema:	Ključni pojmovi:
Različitost	Razlike u jezicima, razlike među nama, jedinstvenost svake osobe

Cilj radionice:	Ishodi:
Uvažavanje različitosti i razvoj tolerancije	Učenici će moći saznati kako se na različitim jezicima kaže dobar dan, moći će vidjeti po čemu se razlikuju od drugih učenika. Moći će sebe prikazati simbolom i vidjeti kako iako je svatko prikazan na drugačiji način su svi dio jednog razreda odnosno cjeline.
Zadatci:	
Obrazovni:	
Sudjelovati u raspravi odgovaranjem na pitanja i usmenim i/ili pismenim putem, izreći svoje različitosti, prikazati svoje različitosti	
Funkcionalni:	
-razvijati aktivno slušanje suučenika u razredu	
-komunicirati sa suučenicima u razredu	
-pokazati različitosti	

-iznijeti svoje mišljenje

Odgojni:

-aktivno slušanje suučenika u razredu

-poticati samostalnost u radu

-razvijati toleranciju i empatiju

-razvijati društvene odnose (suradništva, uzajamnosti, prijateljstva, ljubavi)

Metode rada

- Razgovora
- Praktičnog rada
- Pisanja
- Usmenog izražavanja

Prilagodbe za učenika s teškoćama: rad u grupi, izražavanje kreativnosti

Načela rada:

- Načelo primjerenosti
- Načelo zornosti
- Načelo demonstracije
- Načelo vlastite aktivnosti
- Načelo primjerenosti
- Načelo sistematičnosti i postupnosti

Didaktičko-metodička sredstva i pomagala:

- Korištenje neposrednog iskustva
- Konkreti
- Sredstva i pribor za praktični rad
- Tekst

Odabir poticaja:

- razvoj pozitivne emocionalno – socijalne klime

- otvoren stav
- ohrabrivanje
- poticanje suradnje

NAČIN I TIJEK RADA

(STRUKTURA RADIONICE-OPIS AKTIVNOSTI)

UVODNI DIO (motivacija):

Učenicima se na papiriće ispišu pozdravi za dobar dan na različitim jezicima s napisanim izgovorom (hrvatski, engleski, njemački, talijanski, francuski, španjolski, portugalski, kineski, švedski i grčki) i učenici se kreću učionicom te onoga koga sretnu pozdrave na način koji im je zadan na papiriću kojeg su dobili slučajnim odabirom. Cilj je pronaći onoga koji se pozdravlja na isti način, ali samo izgovaranjem pozdrava, bez dodatnog razgovora.

Nakon aktivnosti, ukratko se s učenicima razgovara o tome što su radili i naglašava se raznolikost mogućih jezika i načina pozdravljanja u svijetu. Postavlja im se pitanje o tome kako se pozdravljaju gluhe osobe pri dolasku. Nakon što nam učenici pokažu svoje ideje, pokazuje se kako se gluhe osobe pozdravljaju na hrvatskom znakovnom jeziku.

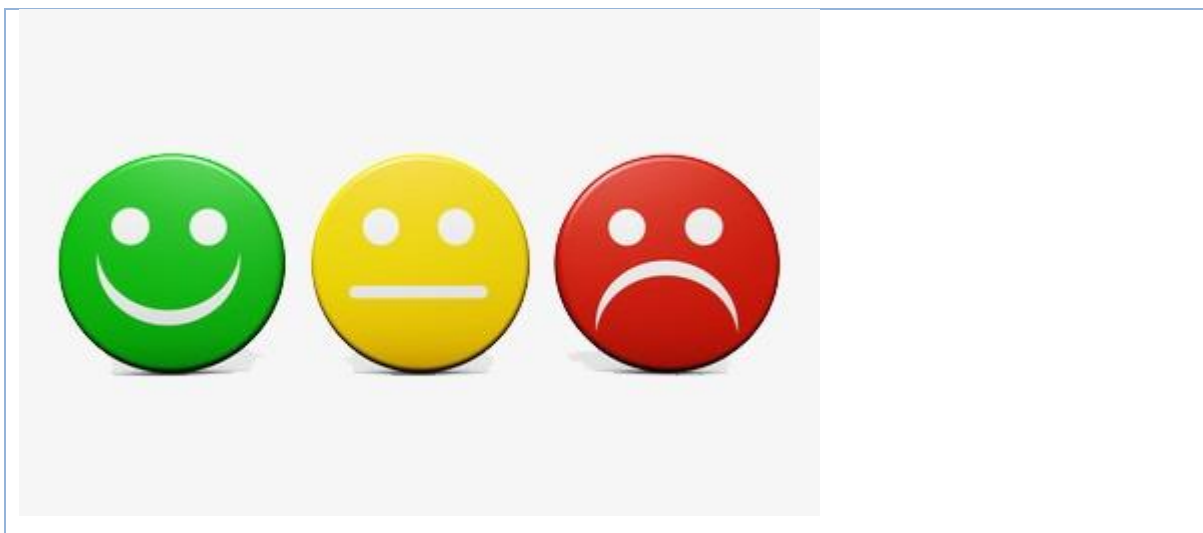
GLAVNI DIO – IZVEDBENE AKTIVNOSTI:

Učenici stoje u krugu, a voditelj proziva osobine koje vidi na učenicima, a po kojima se razlikuju od drugih. Kao na primjer neka svi koji imaju plave oči zakorače unutar kruga. Zatim se vraćaju natrag, a potom slijedi drugu različitost i tako dok nisu svi stali u krug.

Nakon te aktivnosti prelazimo na sljedeću u kojoj svaki učenik dobije jedan dio slagalice. Na tom dijelu treba nacrtati sebe i napisati po čemu je baš on/ona poseban/posebna. Kad su svi učenici gotovi, sve dijelovi se slažu na pano i dobiva se slagalica razreda.

ZAVRŠNI DIO – ZAVRŠNE AKTIVNOSTI

Na kraju se učenicima dijele evaluacijski listići s tri vrste lica: nasmiješenim, tužnim i ravnodušnim i traži ih se da zaokruže kako im je bilo na ovoj radionici.



7. radionica „Kad se male ruke slože“

Sadržaj/tema:	Ključni pojmovi:
Suradnja	Suradnja, dogovor, zajedništvo

Cilj radionice:	Ishodi:
Razvoj suradnje, dogovora i kompromisa	Učenici će moći surađivati i dogovorom doći do problema rješenja
Zadatci:	
Obrazovni:	
Riješiti problem pomoću dogovora, suradnja, pronaći kompromis, širenje vokabulara	
Funkcionalni:	
-razvijati aktivno slušanje suučenika u razredu	
-komunicirati sa suučenicima u razredu	
-rješavanje problema	
-razvoj motorike	
-iznijeti svoje mišljenje	
Odgojni:	
-aktivno slušanje suučenika u razredu	
-poticati samostalnost u radu	
-razvijati toleranciju i empatiju	

-razvijati društvene odnose (suradništva, uzajamnosti, prijateljstva, ljubavi)

Metode rada

- Razgovora
- Igra
- Usmenog izražavanja
- Uvježbavanje vještina i sposobnosti
- Istraživanje

Prilagodbe za učenika s teškoćama: rad u grupi, uvažavanje mišljenja, smišljanje rješenja

Načela rada:

- Načelo primjerenosti
- Načelo zornosti
- Načelo demonstracije
- Načelo vlastite aktivnosti
- Načelo primjerenosti
- Načelo sistematičnosti i postupnosti

Didaktičko-metodička sredstva i pomagala:

- Korištenje neposrednog iskustva
- Konkreti
- Modeli
- Sredstva i pribor za praktični rad
- Ilustracije

Odabir poticaja:

- razvoj pozitivne emocionalno – socijalne klime
- otvoren stav
- ohrabrivanje
- poticanje suradnje

NAČIN I TIJEK RADA

(STRUKTURA RADIONICE-OPIS AKTIVNOSTI)

UVODNI DIO (motivacija):

Učenici će rješavati križaljku, a rješenje će biti riječ suradnja. Nakon što učenici dobiju rješenje razgovara se o tome što znači suradnja i u kojim situacijama treba surađivati.

GLAVNI DIO – IZVEDBENE AKTIVNOSTI:

U uvećanom obliku napravi se podloga igre „Zmije i ljestve“ te velika kocka. Učenike se podijeli u 4 grupe. Jedna osoba iz grupe kreće se po poljima, druga osoba baca kocku, a ostali iz grupe smišljaju najbolje odgovore na zadana pitanja ili od svoga tijela formiraju zadani oblik. Nakon što odgovore ide sljedeći igrač iz druge grupe. Ako nisu uspješno odradili zadatak ili nisu surađivali u sljedećem se krugu preskače njihov red. Cilj aktivnosti je surađivati jer bez toga nitko neće završiti igru jer će stalno biti preskakani.

ZAVRŠNI DIO – ZAVRŠNE AKTIVNOSTI

Na kraju se učenicima dijele evaluacijski listići s tri vrste lica: nasmiješenim, tužnim i ravnodušnim i tražim ih da zaokruže kako im je bilo na ovoj radionici.



8. radionica “Kroz timski rad do rješenja sad”

Sadržaj/tema:	Ključni pojmovi:
Suradnja	Rješenje problema, dogovor, suradnja

Cilj radionice:	Ishodi:
Potaknuti učenike na suradnju, traženje rješenja i dogovor	Učenici će moći pronaći rješenje, dogovoriti se oko zajedničkog rješenja, zajednički odglumiti predmet, stroj ili mjesto
Zadatci:	
Obrazovni:	
Suradnja, poticanje kreativnosti, širenje vokabulara	
Funkcionalni:	
<ul style="list-style-type: none"> -razvijati aktivno slušanje suučenika u razredu -komunicirati sa suučenicima u razredu -pronaći rješenje -iznijeti svoje mišljenje 	
Odgojni:	
<ul style="list-style-type: none"> -aktivno slušanje suučenika u razredu -poticati samostalnost u radu -razvijati toleranciju i empatiju -razvijati društvene odnose (suradništva, uzajamnosti, prijateljstva, ljubavi) 	
Metode rada	
<ul style="list-style-type: none"> • Razgovora • Praktičnog rada • Pisanja • Usmenog izražavanja • Dramatizacija • Promatranje 	
Prilagodbe za učenika s teškoćama: poticanje kreativnosti, suradnja na motoričkim zadacima, punopravno sudjelovanje	

Načela rada:

- Načelo primjerenosti

- Načelo zornosti
- Načelo demonstracije
- Načelo vlastite aktivnosti
- Načelo primjerenosti
- Načelo sistematičnosti i postupnosti

Didaktičko-metodička sredstva i pomagala:

- Korištenje neposrednog iskustva
- Konkreti
- Tekst
- Modeli
- Sredstva i pribor za praktični rad
- Ilustracije

Odabir poticaja:

- razvoj pozitivne emocionalno – socijalne klime
- otvoren stav
- ohrabrivanje
- poticanje suradnje

NAČIN I TIJEK RADA

(STRUKTURA RADIONICE-OPIS AKTIVNOSTI)

UVODNI DIO (motivacija):

Podijeli se učenike u grupe i oni moraju zamisliti predmet, stroj ili mjesto te ga zajedno odglumiti ostalima na način da u isto vrijeme proizvode zvukove ili radnje ovisno o tome što su izabrali. Ako je u pitanju stroj svaki član grupe je jedan dio stroja.

GLAVNI DIO – IZVEDBENE AKTIVNOSTI:

Podijeli se učenike u 5 grupa i kaže im se da će biti suočeni s nizom situacija koje traže hitno rješenje, a svaka grupa ima 5 minuta da odluči što će učiniti i to mora biti zajednički dogovor i nakon toga svaka grupa predstavlja svoje rješenje. Na kraju se razgovara o tome kako se došlo do rješenja i pita ih se ima li netko situaciju koju bi htio podijeliti s drugima pa da se zajednički pronađe rješenje, a može se zamoliti i učenike i da oni osmisle situacije.

Problemske situacije:

Učiteljica je zaključala vrata učionice i nije vidjela da je unutra ostao jedan učenik. Uzela je ključ sa sobom i otišla. Učenik u učionici viče „Upomoć“, i to čuju drugi učenici, ali nemaju ključ. Kako ćete pomoći učeniku?

Igrate nogomet na igralištu i jedan igrač slučajno pukne loptu u susjedovo dvorište. Igra se ne može nastaviti bez lopte. Kako ćete vratiti loptu?

Vaša prijateljica jako je tužna jer je dobila lošu ocjenu u školi i strah ju je da će se njeni roditelji jako naljutiti. Kako ćete riješiti ovaj problem?

U tvoje susjedstvo doselila se nova obitelj. Imaju sina Abela tvojih godina koji još nije stekao nove prijatelje i zbog toga je jako tužan. Što ćeš učiniti?

Vašem prijatelju uskoro je rođendan, ali njegovu roditelji nemaju dovoljno novaca da mu organiziraju proslavu i vaš je prijatelj to podijelio s vama. On je jako tužan jer jako želi pozvati sve vas i zabaviti se s vama. Možete li pronaći rješenje?

Nakon što se dogovore svoja rješenja prezentiraju ostalima, a ostale učenike se pita misle li da je to dobro rješenje ili ne te neka objasne zašto misle što misle.

ZAVRŠNI DIO – ZAVRŠNE AKTIVNOSTI

Učenicima se podijele evaluacijski listić na kojima pišu 3 pitanja na koja oni trebaju odgovoriti rečenicom ili u slučaju da im se sve svidjelo mogu dati ocjene:

Što ti se najviše sviđalo?

Što ti se najmanje sviđalo?

Što bi promijenio? (htio/htjela više raditi, neku drugu aktivnosti poput glume ili plesa)

9. radionica "Budi mi prijatelj"

Sadržaj/tema:	Ključni pojmovi:
Prijateljstvo	Prijatelji, lijepe osobine prijatelja

Cilj radionice:	Ishodi:
Ostvariti kvalitetno prijateljstvo i poticati na interakciju	Učenici će moći imenovati poželjne i nepoželjne osobine prijatelja i odrediti kojih ima više. Moći će odrediti što sve treba imati jedan dobar prijatelj.
Zadatci:	
Obrazovni:	
Imenovati poželjne i nepoželjne osobine prijatelja, odrediti što sve dobar prijatelj mora imati, širenje vokabulara, uvježbavanje pravopisa i gramatike, učenje količina	
Funkcionalni:	
-razvijati aktivno slušanje suučenika u razredu -komunicirati sa suučenicima u razredu -poželjne osobine -nepoželjne osobine -iznijeti svoje mišljenje	
Odgojni:	
-aktivno slušanje suučenika u razredu -poticati samostalnost u radu -razvijati toleranciju i empatiju -razvijati društvene odnose (suradništva, uzajamnosti, prijateljstva, ljubavi)	
Metode rada	
<ul style="list-style-type: none">• Razgovora• Praktičnog rada• Pisanja	
Prilagodbe za učenika s teškoćama: rad u grupi, poticanje jakih strana, poticanje na pokazivanje jakih strana kroz rad	

Načela rada:

- Načelo primjerenosti
- Načelo zornosti
- Načelo demonstracije
- Načelo vlastite aktivnosti
- Načelo primjerenosti
- Načelo sistematičnosti i postupnosti

Didaktičko-metodička sredstva i pomagala:

- Korištenje neposrednog iskustva
- Konkreti
- Sredstva i pribor za praktični rad
- Ilustracije

Odabir poticaja:

- razvoj pozitivne emocionalno – socijalne klime
- otvoren stav
- ohrabivanje
- poticanje suradnje

NAČIN I TIJEK RADA

(STRUKTURA RADIONICE-OPIS AKTIVNOSTI)

UVODNI DIO (motivacija):

S učenicima se razgovara što znači biti prijatelj i koje osobine volimo kod svojih prijatelja.

GLAVNI DIO – IZVEDBENE AKTIVNOSTI:

Učenike se pita jesu li ikad nešto kuhali ili pekli kolače. Onda im se kaže da kako bismo ispekli kolač trebamo recept koji ćemo pratiti. Kaže im se da će danas svi zajedno osmisliti jedan recept koji će nam reći što sve treba imati dobar prijatelj. Učenike se podijeli u dvije grupe gdje će jedna rezati i lijepiti unaprijed pripremljene materijale poput sličica žlica, 100

grama i slično, a druga će za to vrijeme smišljati sastojke poput smijeha, prihvaćanja, slušanja...

Na kraju se to sve spaja u knjigu koja ostaje učenicima.

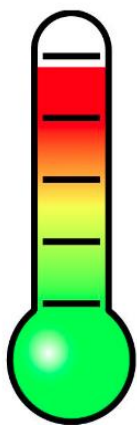
Svaki učenik se potpiše na jedan papirić. Svi papirići se stave u jedan šešir. Svaki učenik izvlači jedan papirić(ako izvuče sam sebe, izvlači novi). Zadatak je napraviti nešto za tog učenika, a da podsjeća na učenika čije ime piše na papiriću kojeg je izvukao, ali na način da ne otkriju tko im je tajni prijatelj do zadnje radionice. Na zadnjoj radionici, učenici će donijeti nešto što su sami izradili za svog tajnog prijatelja.

ZAVRŠNI DIO – ZAVRŠNE AKTIVNOSTI

Učenicima se podijele evaluacijski listići na kojima trebaju zaokružiti kako se osjećaju po završetku radionice.

OCJENA RADIONICE

NA KRAJU RADIONICE OSJEĆAM SE (ZAOKRUŽI)



NEZAINTERESIRANO



NEUGODNO

TAK-TAK

ZAINTERESIRANO



10. radionica „Prijatelji sad smo pravi“

Sadržaj/tema:	Ključni pojmovi:
Prijateljstvo	Prijatelj, interesi prijatelja

Cilj radionice:	Ishodi:
Razvoj prijateljstva, traženje pozitivnih osobina drugih	Učenici će moći prepoznati lijepe osobine svojih prijatelja u razredu. Moći će napisati priču na temu prijateljstva.
Zadatci:	
Obrazovni:	
Imenovati lijepe osobine prijatelja, pisanje priče, vježbanje pravopisa i gramatike, vježbanje čitanja	
Funkcionalni:	
-razvijati aktivno slušanje suučenika u razredu -komunicirati sa suučenicima u razredu -iznijeti svoje mišljenje	
Odgojni:	
-aktivno slušanje suučenika u razredu -poticati samostalnost u radu -razvijati toleranciju i empatiju -razvijati društvene odnose (suradništva, uzajamnosti, prijateljstva, ljubavi)	
Metode rada	
<ul style="list-style-type: none"> • Razgovora • Praktičnog rada • Pisanja • Usmenog izražavanja • Čitanja 	
Prilagodbe za učenika s teškoćama: rad u grupi, pokazivanje jakih strana	

Načela rada:
<ul style="list-style-type: none"> • Načelo primjerenosti • Načelo zornosti • Načelo demonstracije • Načelo vlastite aktivnosti

- Načelo primjerenosti
- Načelo sistematičnosti i postupnosti

Didaktičko-metodička sredstva i pomagala:

- Korištenje neposrednog iskustva
- Sredstva i pribor za praktični rad
- Tekst

Odabir poticaja:

- razvoj pozitivne emocionalno – socijalne klime
- otvoren stav
- ohrabrivanje
- poticanje suradnje

NAČIN I TIJEK RADA

(STRUKTURA RADIONICE-OPIS AKTIVNOSTI)

UVODNI DIO (motivacija):

Radionica započinje otkrivanjem tajnog prijatelja i pričom kako je tko odlučio što će pokloniti svome prijatelju.

GLAVNI DIO – IZVEDBENE AKTIVNOSTI:

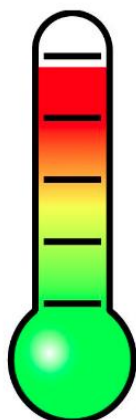
Učenike se podijeli u 5 grupa i svaka mora osmisliti priču o prijateljstvu. Nakon što su je osmislili čitaju priču ostatku razreda, a na kraju te priče se spajaju u knjigu pod nazivom „Spomenar prijateljstva!“

ZAVRŠNI DIO – ZAVRŠNE AKTIVNOSTI

Učenicima se podijele evaluacijski listići na kojima trebaju zaokružiti kako se osjećaju po završetku radionice.

OCJENA RADIONICE

NA KRAJU RADIONICE OSJEĆAM SE (ZAKRUŽI)



NEZAINTERESIRANO



NEUGODNO

TAK-TAK

ZAINTERESIRANO



UPITNIK ZA UČITELJE U REDOVNIM ŠKOLAMA

1. ŠIFRA DJETETA: _____

2. DOB DJETETA: godine - ____ mjeseci - ____

3. SPOL: _____

4. IMA LI DIJETE DIJAGNOSTICIRANE TEŠKOĆE U RAZVOJU?

Pitanja 5,6 i 7 odnose se na učenike s teškoćama u razvoju. Ako učenik nema teškoća u razvoju, učitelj nastavlja davati odgovore od pitanja 8.

5. Koje dijagnosticirane teškoće učenik ima?

6. Ima li individualni odgojno-obrazovni plan (IOOP)? _____

7. Zaokružite program odgoja i obrazovanja učenika:

- redoviti program uz individualizirane postupke,
- redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke,
- posebni program uz individualizirane postupke,
- posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke.

8. SPOL UČITELJA: M Ž

9. DOB UČITELJA _____

10. GODINE RADNOG STAŽA U ŠKOLI _____

11. RAZRED: _____

12. GRAD/MJESTO:

DATUM: _____

DODATNI KOMENTAR:

1. PIQ Upitnik percepcije inkluzije Verzija za učitelje

Ime djeteta: Datum rođenja:

Spol djeteta: muški ženski Razred:

Kako se on/ona osjeća u vezi sa školom? Molimo Vas da pročitate svaku rečenicu pažljivo i označite kućicu koja se odnosi na ovog učenika. Molimo Vas da odgovorite na sva pitanja!

		Uopće nije tačno	Donekle nije tačno	Donekle je tačno	U potpunosti tačno
1.	On/ona voli ići u školu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	On/ona ima puno prijatelja u razredu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	On/ona brzo uči.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	On/ona uopće nema želju ići u školu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	On/ona dobro se slaže s učenicima u razredu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	On/ona je sposoban/na sam/a riješiti jako teške zadatke.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Njemu/njoj se sviđa u školi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	On/ona se osjeća usamljeno u njegovom/njezinom razredu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	On/ona je dobar/a u rješavanju školskih zadataka.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Za njega/nju škola je zabavna.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	On/ona ima jako dobar odnos s učenicima u razredu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Mnoge stvari u školi su za njega/nju preteške.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Upitnik snaga i poteškoća

Molimo vas da ocijenite istinitost sljedećih tvrdnji tako da za svaku odaberete jednu od tri ponuđene opcije: nije istina, djelomično je istina i istina je.

	Nije istina	Djelomično je istina	Istina je
1. Nemiran/na je, pretjerano aktivan/na, ne može dugo mirovati	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Često se žali na glavobolju, bolove u truhu ili mučninu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Često ima napade bijesa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Radije je sam/a, više se voli igrati sam/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Većinom se dobro vlada, obično čini što mu/joj odrasla osoba kaže	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Puno brine ili izgleda zabrinuto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Neprestano se vrpolti ili meškolti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Ima barem jednog dobrog prijatelja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Često se svađa s drugom djecom, ili je nasilan/na prema drugoj djeci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Često je nesretan/na, depresivan/na ili plačljiv/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Druga djeca ga/je uglavnom vole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Lako mu/joj je odvući pažnju, gubi koncentraciju	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. U novim situacijama je nervozan/na i traži oslonac, lako gubi samopouzdanje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Često laže ili vara	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Druga ga/je djeca zadirkuju ili su nasilni prema njemu/njoj	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Promisli o stvarima prije nego ih učini	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Krade kod kuće, u školi ili drugdje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Bolje se slaže s odraslima nego s drugom djecom	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Ima mnogo strahova, lako se prestraši	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Može dugo zadržati pažnju, odrađuje zadatke do kraja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Skala djetetove interakcije

Za svaku od ponuđenih tvrdnji odaberite jednu od šest ponuđenih opcija: gotovo nikad, rijetko, ponekad, često, vrlo često, gotovo uvijek.

	Gotovo nikad	Rijetko	Ponekad	Često	Vrlo često	Gotovo uvijek
1. Kada se naljuti na vršnjaka, on/ona se osvećuje tako što vršnjaka isključuje iz svojeg društva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. On/ona širi glasine ili ogovara vršnjake.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Kad se naljuti na vršnjaka, pokušava druge nagovoriti da se ne igraju s njim ili ih okrenuti protiv njega	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Kad se naljuti na vršnjaka, ignorira ili prestane komunicirati s tim vršnjakom.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. On/ona prijeti vršnjaku da mu više neće biti prijatelj/ica kako bi ga povrijedio/la ili da od vršnjaka dobije ono što želi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. On/ona pokušava određene vršnjake isključiti iz grupnih aktivnosti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. On/ona pokušava okrenuti druge protiv određenog vršnjaka šireći o njemu laži.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Upitnik o vršnjačkim odnosima

Za svaku od ponuđenih tvrdnji odaberite jednu od šest ponuđenih opcija: gotovo nikad, rijetko, ponekad, često, vrlo često, gotovo uvijek.

	Gotovo nikad	Rijetko	Ponekad	Često	Vrlo često	Gotovo uvijek
1. Učenici iz razreda ga/je vole						
2. Učenici iz razreda ga/je ne vole						
3. Učenici iz razreda ga/je izostavljaju iz zajedničkih aktivnosti ili ignoriraju						
4. Učenici ga/je zadirkuju ili stalno uznemiravaju						

Ime i prezime _____

Razred _____

Škola _____

Datum _____

Upitnik o zadovoljstvu druženjem u školi

Odaberi jedan od mogućih odgovora na skali od 1 do 5 za postavljena pitanja koja slijede:

1 Slabo

2 Pomalo

3 Srednje

4 Dosta

5 Jako

	Slabo	Pomalo	Srednje	Dosta	Jako
Zadovoljan/na si s tim kako se družite unutar razreda?	1	2	3	4	5
Družiš li se s učenicima iz razreda nakon škole?	1	2	3	4	5
Koliko dobro poznaješ učenike iz svog razreda?	1	2	3	4	5
Koliko dobro učenici tvog razreda poznaju tebe?	1	2	3	4	5
Koliko se osjećaš članom razreda?	1	2	3	4	5
Koliko ugodno se osjećaš u razredu?	1	2	3	4	5

Kako se osjećaš u vezi sa školom? Pročitaj svaku rečenicu pažljivo i označi kućicu koja se odnosi na tebe. Molim te da odgovoriš na sva pitanja!

	Uopće nije tačno	Donekle nije tačno	Donekle je tačno	Potpuno tačno
1. Volim ići u školu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Imam puno prijatelja u svom razredu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Brzo učim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Nemam želju ići u školu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Dobro se slažem s učenicima iz razreda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Sposoban sam riješiti jako teške zadatke.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Sviđa mi se u školi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Osjećam se usamljeno u svom razredu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Dobar sam u rješavanju školskih zadataka.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Škola je zabavna.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Imam jako dobre odnose s učenicima iz razreda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Mnoge stvari u školi su za mene preteške.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>