

SPODBUJANJE SOCIALNIH SPRETNOSTI OTROK Z LAŽJO MOTNJO V DUŠEVNEM RAZVOJU

155

DEVELOPING THE SOCIAL SKILLS OF CHILDREN
WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY

Darja Plavčak, *dr. soc. ped.*
darja.plavcak2@gmail.com

POVZETEK

V prispevku predstavljam model učinkovitega spodbujanja socialnih spretnosti otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju. Teoretični izsledki kažejo, da so socialne spretnosti teh otrok pogojene z etiologijo in stopnjo motnje v njihovem duševnem razvoju ter s številnimi dejavniki vpliva v okolju, predvsem v družini. Empirični rezultati izhajajo iz akcijske raziskave, ki je potekala kontinuirano 35 ur (1 ura/teden) v okviru specialnopedagoške dejavnosti, imenovane socialno učenje, v osnovni šoli s prilagojenim programom. Vključenih je bilo 12 učencev (v treh skupinah) z lažjo motnjo v duševnem razvoju in pridruženimi težavami. Uporabljeni pristopi spodbujanja socialnih spretnosti so bili prilagojeni značilnostim učencev in evalvirani timsko s starši in razredniki. Kot najučinkovitejši se je izkazal lutkovni pristop. Pozitivne spremembe v socialnem razvoju so se pokazale pri devetih od dvanajstih učencev. Izsledki kažejo, da je spodbujanje socialnih spretnosti teh otrok učinkovito, če upoštevamo njihove posebne potrebe,

sodelujemo s starši, dejavnosti strukturiramo, prilagodimo in jih izvajamo v dovolj dolgem časovnem obdobju.

KLJUČNE BESEDE: *socialno učenje, socialne spretnosti, otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju, družine otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju.*

ABSTRACT

In this article, I present a model for effectively developing the social skills of children with mild intellectual disability. Theoretical findings show that the social skills of these children are conditioned by the aetiology and level of their mental development disorder and by many factors of influence in the environment, especially in the family. Empirical results are derived from action research, which was conducted continuously for 35 hours (1 hour/week) within the special pedagogical activity known as social learning in a special primary school. Twelve students were included (in three groups), with mild intellectual disability and associated difficulties. The approaches used to develop social skills were adapted to the characteristics of the students and evaluated in a team with parents and class teachers. The puppet approach proved to be the most effective. Positive changes in social development were shown in nine out of twelve students. The results show that the development of the social skills of these children is effective if we take into account their special needs, collaboration with parents, appropriately structuring activities, adapting them and implementing them over a sufficiently long period of time.

KEYWORDS: *social learning, social skills, children with mild intellectual disability, families of children with mild intellectual disability.*

UVOD

Tematika prispevka je spodbujanje socialnih spretnosti učencev v osnovni šoli s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom (OŠPPNIS) v okviru specialnopedagoške dejavnosti socialno učenje (SOU). V OŠPPNIS se vključujejo učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju (LMDR), pogosto s pridruženimi motnjami in težavami (npr. motnje pozornosti in koncentracije s hiperaktivnostjo – ADHD, motnje avtističnega spektra – MAS, čustvene in vedenjske težave). V okviru specialnopedagoške dejavnosti SOU spodbujamo njihov socialni razvoj z dejavnostmi, ki so oblikovane posebej v ta namen in prilagojene vsakemu posameznemu učencu. Pri tem sta pomembna timsko delo s starši in učencem ter poznavanje učenčevega primarnega konteksta.

V nadaljevanju predstavljam teoretična izhodišča, ki vsebujejo ključne značilnosti specialnopedagoške dejavnosti SOU, dejavnike tveganja v družinah z otroki z LMDR, pomen vključevanja staršev in učencev v strokovni tim, značilnosti prilagojenih socialnih treningov za otroke s posebnimi potrebami in nekatere učinkovite pristope spodbujanja socialnih spretnosti.

Teoretična izhodišča so osnova in strnjen delovni okvir za akcijsko raziskavo (AR), ki jo predstavljam v drugem delu prispevka in je sestavni del lastnega doktorskega dela (Plavčak, 2020).

SPECIALNOPEDAGOŠKA DEJAVNOST SOCIALNO UČENJE

Dejavnost SOU je na predmetniku OŠPPNIS od 1. do 6. razreda, sam koncept socialnega učenja pa je vpet v vse dejavnosti in vsa leta šolanja učencev. Spodbujanje socialnih spretnosti se natančneje opredeli v individualiziranih programih (IP) učencev.

Caf idr. (b. d.) dejavnost SOU natančno opišejo skozi vsa tri leta OŠPPNIS. Povzemam ključne značilnosti dejavnosti, ki sem jih upoštevala v AR doktorskega dela (Plavčak, 2020):

- načrtno spodbujanje ustrežnejšega sporazumevanja, posredovanja želja, potreb in pričakovanj, upoštevanje pravil, učenje pogajanja, ustrezno reševanje konfliktov, medsebojno spoštovanje itd;
- kombiniranje različnih pristopov (na primer lutkovne igre, likovne dejavnosti, socialne pravljice idr.);
- sledimo razvoju posameznika in skupine, upoštevamo interese posameznikov in njihove značilnosti.

DEJAVNIKI TVEGANJA V DRUŽINAH Z OTROKI Z LAŽJO MOTNJO V DUŠEVNEM RAZVOJU

Družine z otroki z LMDR so podobne družinam s tipičnimi otroki, obstajajo pa varovalni dejavniki in dejavniki tveganja, ki pomembno vplivajo na razvoj ali poglobitev LMDR in drugih težav pri otrocih. Kot varovalni dejavniki nastopajo učinkovite socialne spodbude s strani staršev in vsestranska skrb za otroka (Kobolt, 2001), odpornost družine in otroka na izzive (Walsh, 2008; Kiswarday, 2014) ter strokovna in osebna angažiranost strokovnjakov (Turnšek idr., 2016). V nadaljevanju se posvetim raziskavam o dejavnikih tveganja, ki so bili upoštevani pri individualizaciji pristopov spodbujanja socialnih spretnosti za vsakega učenca v izvedeni AR (Plavčak, 2020).

MEDSEBOJNI ODNOSI V DRUŽINI

Rani idr. (2018) so v vzorec zajeli 124 indijskih staršev oziroma 62 otrok z lažjo, zmerno in težjo motnjo v duševnem razvoju. Ugotovili so, da je približno polovica družin otrok z motnjami v duševnem razvoju disfunkcionalnih, medtem ko je disfunkcionalnost družin z otroki s tipičnim razvojem zelo nizka. Disfunkcionalnost so opredelili kot skupek težav v partnerskem odnosu in navezanosti v družini, pri izkazovanju čustev, prilagodljivosti itd. Kljub tem rezultatom je večina staršev izrazila, da imajo v družini dobro podporo in odnose, kar kaže na stremljenje k temu, da se kljub izzivom želijo povezati in najti skupne rešitve.

Zeanah in Zeanah (2018) menita, da so duševne težave otrok med drugim povezane z zgodnjimi navezanostmi med starši in otrokom, ki so lahko za otroke stresne. Če starši pretirano poučarjajo šibke lastnosti otroka, lahko škodujejo njegovemu razvoju. Sheridan in Nelson (2018, v prav tam) iz proučevanja tovrstnih raziskav ocenjujeta, da se v zgodnjih letih skozi otrokove izkušnje razvijajo tudi možgani. Medtem ko je pozitiven stres lahko spodbuden, lahko tako imenovani toksični ali negativni stres onemogoči obtok krvi v možganih, ki so v zgodnjem obdobju najobčutljivejši (Middlebrooks in Audage, 2008, v prav tam). Podobno meni Sternad (2012), in sicer, da dalj časa trajajoča destruktivna vedenja v družinah z več problemi predstavljajo tveganje, da se otrok nezavedno prilagodi in postane nosilec motenj.

Schmidt Krajnc in Seršen (2017) sta na vzorcu analize 44 družin z otroki z duševno motnjo med drugim analizirali področje njihovih družinskih odnosov; ugotovili sta, da so družine kljub vsem težavam pokazale spodbudno mero življenjske odpornosti, medsebojnih podpor in moči. Raziskava je potrdila nekatere mednarodne rezultate s tega področja (npr. Čagran idr., 2011, v prav tam).

Rijavec Klobučar (2007, v Sternad, 2012) opozarja, da so težave v medsebojnih odnosih del vsake družine, vendar tveganja za nastanek raznoterih težav nastanejo takrat, ko so spretnosti za zaznavanje in reševanje konfliktov zmanjšane.

DUŠEVNO STANJE STARŠEV

Van Loon idr. (2015) so na vzorcu 112 mladostnikov s starši z duševno motnjo in 112 mladostnikov s starši brez teh motenj opravili anketiranje in ugotovili, da imajo mladostniki s starši z duševno motnjo večje tveganje za nastanek duševnih in vedenjskih težav. A rezultati kažejo tudi, da so varovalni dejavniki v obeh skupinah družin enaki, na primer medsebojna povezanost med člani, odprtost članov in družine kot celote, komunikacija in dobro vodenje mladostnikov s strani staršev. Avtorji (prav tam) ocenjujejo, da je te dejavnike nekoliko težje vzpostaviti v družinah, v katerih imajo starši sami duševne težave. Podpore, ki so usmerjene v pomoč družinam, so lahko enake za vse družine, je pa pričakovati, da jih

bodo starši z duševno motnjo potrebovali več in pogosteje. Dean idr. (2010, v prav tam) in Weissman idr. (2006, v prav tam) so prišli do podobnih zaključkov.

Lefley (1996, v Lamovec, 1998) je v raziskavo vključil 652 otrok iz 253 družin, v katerih so bili starši duševno bolni. Ugotovil je, da so sicer otroci doživljali težave in stiske, vendar so večinoma dosegli uspešno življenje. Njihov varovalni dejavnik je bil, da so ves čas imeli trajen in zaupen odnos z osebo izven družine. S komunikacijo z njo so premagovali neprijetne občutke, ki so jih doživljali doma (npr. jeza, sram, strah, groza).

Schmidt Krajnc in Seršen (2017) sta ugotovili, da otrok z duševno motnjo v družino doprinese k določenim obremenitvam, zaskrbljenosti in utrujenosti vseh družinskih članov. Počutje in zdravje celotne družine je pogosto odvisno od zdravja otroka z duševno motnjo (npr. ali ima epilepsijo, ali potrebuje posebne diete).

Raziskave nam torej odstirajo pogled, da vplivi med starši in otroki z duševno motnjo potekajo obojestransko, v tem kontekstu ne spregledamo niti sorojencev (o katerih več pišemo v Plavčak, 2020), zato je treba družine celostno vključevati v raznolike oblike podpor in pomoči.

SOCIALNA, FINANČNA, STROKOVNA IN POLITIČNA PODPORA DRUŽINAM

Schmidt Krajnc in Seršen (2017) sta izvedli raziskavo o kakovosti življenja slovenskih družin z otroki z motnjami v duševnem razvoju in drugimi razvojnimi motnjami. Podatke sta zbrali s pomočjo mednarodnega vprašalnika FQOLS – 2006 (Brown idr., 2006, v prav tam). Vzorec je zajemal štiriinštirideset družin, raziskali sta naslednja področja kakovosti družinskega življenja: zdravje, finančno stanje, družinski odnosi, podpora drugih oseb, podpora služb, vpliv vrednot, poklic in priprava za poklic, prosti čas in rekreacija, interakcija s skupnostjo. Ugotovili sta, da sta v družinskih odnosih kljub težavam, ki jih imajo starši in otroci v vsakodnevem življenju, prisotni moč in odpornost, kar potrjujejo tudi aktualne mednarodne raziskave o kakovosti družinskih odnosov (Čagran idr., 2011, Davis in Gavidia-Payne, 2009, Heiman, 2002; vsi v prav tam). Njuni

rezultati o podpori, ki jo družini nudijo druge osebe, še posebej javne službe, žal niso tako spodbudni. Analize podatkov so pokazale, da družine živijo nekoliko odmaknjene od socialnega življenja, so pasivne ali časovno omejene pri iskanju virov zunanjih podpor, kar zmanjšuje kakovost življenja. Mnogo družin navaja delno ali pa celotno odsotnost življenjske in čustvene podpore sorodnikov, prijateljev, sosedov. Podatki o podporah javnih služb kažejo, da te bodisi niso dovolj dostopne ali ne obstajajo v njihovem okolju. Kritični komentariji staršev nakazujejo, da imajo službe raznih storitev pomoči premalo informacij ter da je iskanje pomoči in podpore preveč kompleksno. Raziskava podaja smernice oziroma predloge, da je treba družinam z otroki z motnjami v duševnem razvoju in drugimi razvojnimi motnjami nuditi dovolj intenzivne podporne programe usposobljenega strokovnega tima, hkrati pa nameniti politično pozornost.

Kolarič (2009) daje velik poudarek delu strokovnjakov z družinami. Takoj ko strokovnjaki pričnejo vstopati na družinsko polje, si morajo s svojim strokovnim pristopom in razumevanjem edinstvenega družinskega položaja pridobiti zaupanje članov družine in jih naučiti, kako naj zagotovijo ustrezen razvoj otroka ter hkrati poskrbijo za lažji potek svojega vsakdana (Novljan, 2004, v prav tam). Prav tako jim morajo pokazati pomen družinskega okolja, ki otroku nudi možnosti za sprostitev, razvoj, odprto komunikacijo in interakcijo, na ta način pa omogoča oblikovanje pozitivne samopodobe in samovrednotenja (prav tam).

Schmidt (2007) opozori, da naj strokovnjaki pri delu s temi družinami ne vnašajo negativnih pričakovanj do njih, saj to negativno vpliva na njihov napredek. Prav tako naj ne ignorirajo življenjskih okoliščin in procesa prilagajanja družin na spremembe, kot so socialni ali razvojni mejniki otroka. Vloga strokovnjakov je, da starše informirajo, jih o spremembah poučijo in pomagajo ozavestiti nekatere družinske vloge (npr. vloge sorojencev) ali spremembe. V ta namen se naj z njimi zadosti pogovarjajo, da odkrijejo, katera področja jih največ obremenjujejo oziroma kje potrebujejo največ podpor.

KOMPLEKSNE BIOLOŠKE, SOCIALNE, GENETSKE IN DRUGE OKOLIŠČINE

Mbwilo idr. (2010) trdijo, da je duševna motnja povezana z mnogoterimi dejavniki tveganja, kot so nespodbudne okoliščine med nosečnostjo, travmatski dejavniki med porodom, nepravilnosti v centralnem živčnem sistemu, genetske nepravilnosti, vnetja, slaba prehranjenost, izpostavljenost toksinom, neurejeni odnosi v družini, psihopatologija staršev, debelost, revščina, temperament staršev, stil starševstva, naravne katastrofe in drugi travmatski in stresni dogodki, nasilje med vrstniki ali med sorojenci.

Podobne zaključke o mnogoterih dejavnikih skleneta Zeanah in Zeanah (2018) in navedeta naslednja tveganja za nastanek duševnih težav v otrokovem razvoju: revščina, duševna bolezen matere, nasilje, odnosi med otrokom in sorojenci ter sorodniki, kulturni kontekst, vrednotni sistem družine.

Sameroff in Fiese (2000, v Zeanah in Zeanah, 2018) zapišeta, da ni tako pomembno, kateri dejavnik tveganja je odločilen, temveč kombinacija in kompleksnost dejavnikov tveganja.

Prangenberga (2002) navaja ključne okoliščine življenja družin z otrokom z odstopanji v duševnem razvoju, ki pomembno vplivajo na otrokovo funkcioniranje: (a) bivanjske in življenjske razmere družine (npr. socioekonomski status), (b) ali družina živi z otrokom ali otrok biva drugje, (c) ali družina skrbi za otroka ali ga zlorablja ali zanemarja in (d) duševne in druge kompetence staršev. Avtor (prav tam) poudari, da je končni izid vseh vplivov odvisen od tega, kako otrok nanje odreagira, kakšna je njegova dedna zasnova in v katere programe pomoči in podpore je bil vključen.

Podobno menita tudi Battista Camerini in Sechi (2010), ki navedeta naslednje ranljive skupine za nastanek motnje v duševnem razvoju: (a) otroci, ki doživljajo fizične, spolne ali psihične zlorabe, (b) zanemarjeni otroci, (c) otroci, rojeni v družinah, v katerih imajo starši duševne težave ali večje sociopatološke težave, (d) otroci, ki so izpostavljeni travmatskemu okolju, (e) otroci s kroničnimi duševnimi motnjami, (f) otroci z močno izraženim agresivnim vedenjem. Opozarjata pa, da so mogoče različne kombinacije dejavnikov tveganja za isto težavo v duševnem razvoju oziroma da

se motnja ne razvije, če je okolje dovolj podporno in ima posameznik dovolj življenjske prožnosti in odpornosti. Motnja se pogosto pojavi zaradi hkratne prisotnosti mnogoterih dejavnikov tveganja, zato mora stroka obravnavati težave multidisciplinarno.

V tem kontekstu lahko poimenovanje "ranljive skupine" ali pa "mnogotere dejavnike tveganja" primerjamo s terminom "družine z več problemi", kot jih je opisala Sternad (2012), ki daje podobne smernice kot tuji avtorji, da je končni izid "več problemov" odvisen od spretnosti družinskih članov, kako probleme rešujejo, pa tudi od tega, kako kakovostne in med seboj povezane so zunanje podpore.

VKLJUČEVANJE STARŠEV IN UČENCEV V STROKOVNI TIM

Soustvarjanje s starši in tudi z učenci z LMDR v okviru njihovih zmožnosti je bistvenega pomena za učinkovito spremljanje in spodbujanje socialnega razvoja teh učencev.

OBOJESTRANSKO PARTNERSTVO

Novljan (1997) meni, da je interakcija med starši in šolo obojestranska, vplivi potekajo v obe smeri, uspeh in rezultat doseganja skupnih ciljev pa sta odvisna od kakovosti odnosov in od starosti ter prisotnih motenj pri otroku. Avtorica (prav tam) opozori, da naj strokovnjaki pravilno uravnotežijo svojo pasivno in aktivno držo, saj bi zaradi svoje prevelike aktivnosti lahko otroka in družino naredili preveč nemočna in nesposobna. Družina je lahko pomemben partner šoli, vendar pa se je treba zavedati, da sama ne more biti institucija za vzgojo in izobraževanje. Strokovnjakom lahko pomaga zavedanje, da vsi starši ne vzgajajo otrok enako in da se vsem ni uspelo naučiti, kako najbolje ravnati z njimi. Zato je treba dopustiti, da so starši prisotni pri pomembnih odločitvah in da se v skupne cilje vključujejo po svojih zmožnostih.

Gathua in Muthee (2016) sta želela podrobneje ugotoviti, kakšno vlogo imajo starši in kakšno vlogo učitelji, ki sodelujejo v izbranih posebnih osnovnih šolah v Keniji. Na vzorcu 50 staršev in

50 učiteljev izbranih posebnih šol sta ugotovila, da so bili vzroki za slabo vključevanje in udeležbo pri vzgoji in izobraževanju učencev z motnjo v duševnem razvoju naslednji: kulturna prepričanja, malomarnost in pomanjkanje občutljivosti ter tehničnih veščin v družini in pri podpornih osebah. Avtorja (prav tam) zato predlagata, da bi tako starši kot učitelji morali učence bolj spodbujati, ceniti njihov mali napredek in jim pustiti, da bi se družili z vrstniki.

Vec (2009) meni, da je partnerstvo med šolo in starši enoznačen cilj, pri katerem obstajajo različne poti. Med drugim navaja tako imenovane ključne do uspeha, ki jih je objavila ameriška Nacionalna zveza za vključevanje staršev v edukacijo. Tako bi na primer morali: pot sodelovanja oblikovati skupaj s starši (skupaj odkrivati močne točke, interese in potrebe družine), zagotavljati različne inovativne mehanizme za informiranje staršev, poiskati najrazličnejše možnosti za participacijo staršev, najti pozitivna sporočila o otroku, ki bi jih posredovali vsaki družini vsaj enkrat na mesec. Podobno menijo tudi Caspe idr. (2007, v prav tam), ki navajajo, da je treba skrbeti za stalno družinsko vpletenost v šolo od vrtca naprej, spoštovati različnost staršev v šoli itd.

Cankar (2009) navaja, da je sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja priložnost za izboljšanje uspešnosti otrok. Za izhodišča družinsko-šolskih povezav jemlje osnove simbolnega interakcionizma, teorije referenčne skupine in vplive različnih dejavnikov. Po Meadu (1934, v prav tam) simbolni interakcionizem poudarja, da samopodoba, osebnost, vrednote in stališča nastajajo v naših interakcijah z drugimi. Iz tega izhaja razlaga, da morajo tako učitelji kot starši sodelovati eden z drugim, da bi lahko izvedeli in izpolnili pričakovanja drug drugega. Mertonova (1957, v prav tam) teorija referenčne skupine opozarja, da se sodelovanje vzpostavi zato, ker drugo skupino prepoznamo kot referenčno skupino (pomembno skupino), torej v našem primeru starši v učiteljih prepoznajo referenčno skupino in obratno. Različni dejavniki, ki vplivajo na partnerstvo šole in družine, so tradicija in kultura kraja, socialno-ekonomski status (v nadaljevanju SES) šolskega okolja, vrsta vzgojno-izobraževalne institucije, strokovna usposobljenost učiteljev, način vodenja šole, izobrazba staršev ter njihove inspiracije in ambicije, spremenjene strukture družine in spremembe v šoli.

SKUPNO NAČRTOVANJE PODPORNIH PROGRAMOV

Papageorgiou idr. (2008) so želeli ugotoviti, če so opažanja staršev in učiteljev o vedenju otrok z motnjo v duševnem razvoju enaka. Izhajali so iz teoretičnih izhodišč, da je treba pri teh otrocih narediti diagnostiko dovolj zgodaj, da so v njihov življenjski potek vključene primerne obravnave. V vzorec so zajeli starše in učitelje 147 fantov in 158 deklic, starih od 6 do 9 let, ki so bili vključeni v prve tri razrede desetih osnovnih šoli v severni Grčiji. Starši in učitelji so izpolnili vprašalnik o otrokovih močnih in šibkih področjih (Goodman, 1997, v prav tam) in vprašalnik o otrokovi pozornosti (Barkley, 1990, v prav tam). Rezultati kažejo, da so se starši in učitelji s svojimi opažanji dopolnili pri ugotavljanju diagnostike.

Po Kalin (2009) številni avtorji (na primer Hornby, 2000, Swap in Hornby, 2000, Gonzales-DeHass idr., 2005; vsi v prav tam) povzemajo, da ima dobro sodelovanje šole s starši številne prednosti in koristi, in sicer: (a) boljši učni rezultati, samozaupanje otroka, samodisciplina, višja aspiracija in motivacija za šolo, (b) starši bolj zaupajo v svojo starševsko vlogo, (c) učitelji bolj spoštujejo profesionalno delo drugih učiteljev, imajo boljše odnose s starši in vodstvom ter so bolj poklicno zadovoljni in (d) ravnatelji globlje razumejo posamezne družine ter zato bolj spoštujejo njihove sposobnosti in čas.

Sodelovanje šole s starši ni preprosto, saj je odvisno od mnogih dejavnikov in tudi od naših prepričanj in strahov. V nekaterih šolah verjamejo, da imajo dobro partnerstvo s starši, vendar na načine, ki jih definirajo sami (Resman, 1992, Wilkins, 2003, Brain in Red, 2003, Marinšek, 2006; vsi v Vec, 2009). Ponekod učitelji menijo, da bodo zaradi sodelovanja s starši preveč obremenjeni (Krumm, 1998, v prav tam). Verjetno se ti strahovi pojavljajo zaradi tega, ker učitelji niso razmejili svojih odgovornosti in kompetenc od odgovornosti drugih ter bi se ob večji vključitvi staršev počutili ogrožene oziroma bi imeli občutek, kot da se starši vtikajo v njihovo delo (prav tam).

Skupno načrtovanje podpornih programov, med katere prištevam tudi individualizirane programe, je kljub vsem težavam ali negotovostim v partnerskem sodelovanju izjemnega pomena za napredek otrok.

RAZVIJANJE MEDSEBOJNEGA ZAUPANJA

Armon in Terry (b. d.) sta oblikovala smernice za sodelovalen in učinkovit odnos med starši in učitelji v posebnih šolah. Tudi Cook idr. (2012, v prav tam) zapišejo, da je za oblikovanje in realizacijo IP ključnega pomena dobro sodelovanje s starši.

Skouteris idr. (2012, v Armon in Terry, b. d.) so ugotovili, da je bilo koristno, ko so šole pripravile srečanja s starši, na katerih so predstavile razvojne mejnike in otrokove pričakovane spretnosti. Učinkovite oblike sodelovanja s starši so bile tudi: prostovoljstvo v šoli, komuniciranje z učitelji, pomoč pri domačih nalogah in udeležba na prireditvah ali seminarjih za učitelje in starše (Hill in Taylor, 2004, v prav tam).

Wellner (2012, v Armon in Terry, b. d.) zapiše, da je poglavitno, da se med učitelji in starši otrok v posebnih šolah razvije zaupanje. Učiteljem svetuje, naj si zaupanje pridobijo tako, da se izkažejo za pripravljene, zanesljive in predvidljive ter da pripravijo varen prostor, kjer se starši lahko izrazijo.

Rutar (2008, v Sternad, 2012) poudari, česa se moramo kot strokovnjaki zavedati: ljudje imamo različne poglede na svet in s tem tudi različne opredelitve problemov, kar vpliva na to, kako bomo intervenirali in katero področje bomo izbrali za intervencijo. Resnica je torej tisto, za kar se skupaj z družino strinjamo, da je. V tem pogledu je zaupanje temelj, da pridemo do resničnosti, ki se čim bolj približa otrokovim potrebam (lastna op. Plavčak).

VKLJUČEVANJE OTROK IN MLADOSTNIKOV V INDIVIDUALIZIRANE PROGRAME

Gillespie in Turnbull (1983) sta pridobili podobne rezultate o pomembnosti vključevanja staršev, kot so navedeni v prejšnjih razdelkih, in dodajata, da mnogo staršev in strokovnjakov ne ve, da se v IP lahko vključujejo tudi otroci. Njihovo sodelovanje je odvisno od njihovih zmožnosti, vendar je pomembno, da vsaj minimalno sodelujejo in povedo, kaj jim je všeč, in so na ta način za dejavnosti bolj motivirani.

Peček (1999) je ugotavljala, kaj je potrebno, da bi učence s posebnimi potrebami ne samo vključili v šolo, temveč tudi v proces odločanja. Meni, da jih je treba vprašati, kako se počutijo in kaj predlagajo; šele ta samopredstavitev omogoča individualizacijo v pravem pomenu in smislu. V raziskavi Armstronga (1995, v prav tam) so odgovori učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami, starih od 5 do 16 let, nakazali naslednja občutja: a) učenci se v postopkih diagnosticiranja počutijo, kot da bi izgubili nadzor nad svojo zgodbo, b) počutijo se zmedene, c) so sicer prepoznali, da čutijo pomoč, vendar niso mogli povedati svoje plati zgodbe, d) pogosto jih je strah, so izolirani in stigmatizirani.

Licardo in Schmidt (2012) sta leta 2010 izvedli pilotsko študijo o tem, ali srednje šole v okviru IP in izvajanja dodatne strokovne pomoči upoštevajo cilje, povezane s samoodločanjem otrok s PP. V neslučajnostni namenski vzorec je bilo zajetih 25 dijakov srednjih strokovnih in poklicnih šol, ki so imeli odločbo o usmerjanju v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, večinoma s statusom dijaka s primanjkljajem na posameznih področjih učenca. Ključne ugotovitve raziskave so bile, da v več kot polovici IP prevladujejo akademski cilji, opis funkcioniranja mladostnika je presplošen, napredek dijaka se ne spremlja sistematično in ni dokumentiran. V njih ni zapisanih ciljev, ki bi razvijali spretnosti in strategije za obvladovanje težav z učenjem, v nobenem IP ni niti enega cilja s področja samoodločanja, opolnomočenja in samousmerjanja in večina dijakov ni bila vključena v oblikovanje IP ali udeležena na timskih sestankih. Pilotska študija avtoric (prav tam) nas torej usmerja k dejavnejšemu sodelovanju mladostnikov pri oblikovanju IP, razvijanju njihovega samoodločanja itd. Čeprav je bila študija narejena v srednji šoli, se ključni poudarek mladostnikove vključenosti lahko prenese na vse ravni izobraževanja.

PRILAGOJENI SOCIALNI TRENINGI

Dekleva (1996) navaja, da se pojma socialni trening in trening socialnih veščin v tuji literaturi pojavljata v zgodnjih osemdesetih letih,

in sicer prvotno v psihiatriji in pri delu z invalidnimi osebami, v drugi fazi so ga aplicirali na delo z odklonskimi mladostniki, nato pa se je razširil na domala vsa socialnopedagoška področja. Tako so priučevanje sprva preprostih in mehanskih funkcij razširili na poučevanje kompleksnejših vedenjskih funkcij in vzorcev, kot so asertivnost, vzpostavljanje in vzdrževanje prijateljstev, navezovanje stikov z nasprotnim spolom ter iskanje službe. Temeljna predpostavka teh treningov je, da je mogoče kompleksna vedenja razstaviti na več manjših enot ter se jih učiti in naučiti.

Žižak (2003) izpostavlja, da so programi socialnih treningov naravnani tako, da v svojem teoretskem ozadju bodisi zavzemajo eno skupino dejavnikov vpliva na posameznika (na primer behavioralne, kognitivne, afektivne teorije) bodisi so multiperspektivni in ekološko-razvojno naravnani. Temeljno vodilo je, da se odkrijejo razlog ali dejavniki, ki sovplivajo na težave na področju socialnih veščin, in se glede na to načrtujejo programi. Žižak (2009) pojasni, da je temeljna metoda treninga socialnih veščin strukturirano učenje, kjer so dejavnosti vnaprej načrtovane in pripravljene.

Socialni treningi za učence s težavami v duševnem razvoju so prilagojeni njihovim značilnostim v socialnih kompetencah, ki jih opišem v nadaljevanju.

Sukhodolsky in Butter (2007) sta naredila metaanalizo raziskav, ki proučujejo socialne kompetence otrok z LMDR. Ključne ugotovitve so: primanjkljaji v socialnih spretnostih se povečujejo z večanjem motnje v duševnem razvoju, sopojavljanje duševnih težav ima negativen vpliv na socialni razvoj, primanjkljaji v socialnih spretnostih se odražajo že v predšolskem in osnovnošolskem obdobju, socialne spretnosti so povezane z etiologijo znižanih intelektualnih sposobnosti in otroke z LMDR je zaradi njihovih posebnih potreb treba vključiti v njim prilagojene socialne treninge. Zanje veljajo nekatere posebnosti: (a) pomembno vlogo imajo starši, učitelji, vodstvo šole in strokovnjaki različnih disciplin (Sigstad, 2018; Farell, 2008), (b) otroci potrebujejo IP, ki med drugim vključuje prilagojene metode spodbujanja socialnih spretnosti (Farell, 2008), (c) otroci potrebujejo sprejemajoče, povezovalno, a tudi k avtonomiji spodbujajoče okolje (Bierman, 2004) in (d) učinkovitost socialnega učenja teh otrok podprejo zgledi ustreznega vedenja,

aktivne in življenjske dejavnosti ter tehnološki pripomočki (Hall, Meyer in Rose, 2012, v Al Hazmi in Che Ahmad, 2018).

Smernice za izvajanje primernih socialnih treningov za otroke z LMDR s pridruženimi motnjami MAS, ADHD in vedenjskimi težavami so sledeče:

- socialni treningi naj bodo dolgotrajni z mnogo vključevanja staršev in s prilagojeno metodiko dela (Jularič, 2018);
- vključujejo naj vizualno podporo, prikaze praktičnih primerov, socialne igre, igre vlog, risanje, zgodbe, zabavo, primerno nagrajevanje/kaznovanje, prilagojeno učno gradivo in pogovor (Lajmsner in Okorn, 2015);
- pri otrocih s primanjkljaji MAS je treba opozoriti na strukturiranost socialnega treninga in konkretna navodila (Deckers idr., 2016);
- za otroke s težavami ADHD je učinkovito delo z mnogo spodbujanja in nagrajevanja pozitivnih sprememb v konkretnih vsakodnevnih situacijah in ozaveščanja njihovih vrstnikov, da jih le-ti bolj sprejemajo (Mikami idr., 2017);
- v spontanah življenjskih situacijah naj otrokom pomagajo učitelji z usmeritvami (Musavimoghadam in Nasrallahi, 2015);
- še posebej za otroke z vedenjskimi težavami so pomembni timsko sodelovanje, strukturirano učenje in usposobljenost vodij socialnih treningov (Hagen idr., 2016; Maag, 2005).

Raziskave so pokazale, da je socialni trening učinkovita metoda spodbujanja socialnih spretnosti za otroke z LMDR, MAS, ADHD in blagimi oblikami vedenjskih težav. Pri težjih oblikah vedenjskih težav socialni treningi niso bili učinkoviti v zadostni meri, ker niso vsebovali dovolj strukturiranega učenja in timskega sodelovanja. Torej še posebno pozornost zahtevata ravno strukturiranost socialnih treningov in timsko sodelovanje.

PRISTOPI SPODBUJANJA SOCIALNIH SPRETNOSTI

Kot učinkoviti pristopi spodbujanja socialnih spretnosti v AR (Plavčak, 2020) so se izkazali: lutkovni pristop, igre vlog, vizualne predstavitve socialnih situacij in svetovalni pogovori. Druge, tudi zelo dobre pristope spodbujanja socialnih spretnosti sem natančneje opisala v izvirniku (npr. likovne dejavnosti, plesno-gibalne dejavnosti, socialne igre, terapevtsko pisanje, glasbene dejavnosti, interakcije z asistenco živali, e-gradiva).

LUTKOVNI PRISTOP

Ivon (2004) meni, da priprava in izvedba lutkovne predstave spodbuja psihični in socialni razvoj otrok, jim pomaga pri urjenju medsebojnega usklajevanja, pojasnjevanja, prepričevanja, izražanja raznolikih občutij, posnemanju drugih, iskanju svojih identitet, reševanju vsakodnevnih problemov itd. Podobne pozitivne učinke z lutkovnim pristopom pri vzgojno-izobraževalnem delu z otroki s tipičnim ali netipičnim razvojem opisujejo še mnogi drugi avtorji, na primer Bavdek (2014) za otroke z lažjo, zmerno in težjo motnjo v duševnem razvoju, Drifte (2002) za otroke s posebnimi potrebami s poudarkom na lutkini stalni prisotnosti v vrtcu ("kotiček za knjige, zgodbe in lutke") in Litras idr., (2010) za otroke z avtizmom. Vse avtorice ugotavljajo, da so otroci s posebnimi potrebami pri dejavnostih, kjer so bile vključene lutke, napredovali v komunikacijskih spretnostih in primernem vedenju, bili pa so tudi bolj motivirani za učno delo. V nadaljevanju natančneje predstavim raziskavo Bavdek (2014).

Avtorica je želela ugotoviti, kako lahko lutke vključi kot didaktični pripomoček za doseganje učnih ciljev, kakšno vlogo ima lutka pri komunikacijskih spretnostih otrok, kako lutka vpliva na motivacijo za šolsko delo in kakšno vlogo imajo lutke pri otrokovi spontanosti igri. V raziskavo je vključila 15 otrok, starih od 6 do 18 let, z zmerno in težjo duševno motnjo (6 deklic in 9 dečkov), ki obiskujejo posebni program vzgoje in izobraževanja (v nadaljevanju

PPVI). Občasno se jim je pridružilo 7 učencev, starih od 6 do 9 let, z LMDR. Za izvedene dejavnosti z otroki je za zbiranje podatkov uporabila tehnike opazovanja, zabeleške izjav otrok in dokumentiranje njihovih izdelkov. Kot obdelavo podatkov je po vsaki dejavnosti izvedla evalvacijski in refleksijski zapis zastavljenih ciljev ter dobljeno gradivo analizirala in interpretirala z vidika teoretičnih ugotovitev. V vsako dejavnost z otroki je smiselno vpletla lutko. Pri nekaterih dejavnostih so otroci izdelali lutke sami (po vzoru in z določenimi prilagoditvami ter pomočjo) in se z njimi igrali. Avtorica (prav tam) je na osnovi analize podatkov ugotovila, da lutka pomembno vpliva na vsa področja, ki jih je postavila za cilj, na primer na razvoj komunikacijskih spretnosti, motivacijo za doseganje učnih ciljev itd. Avtorica (prav tam) je zato prepričana, da lutka pripomore k razvoju otrokovega mišljenja, govora in vedenja ter kot vzgojno-izobraževalna metoda in didaktično sredstvo pozitivno vpliva na vzgojni, učni in socialni proces. Podobne pozitivne učinke z lutkovnim pristopom pri vzgojno-izobraževalnem delu z otroki opisujeta tudi Majaron in Korošec (2006) s poudarkom na tehnični izdelavi lutk.

IGRE VLOG

Fagot idr. (2014) so izvajali socialni trening za otroke z MAS (starimi od 9 do 11 let) in ugotovili, da so se otroci pri igranju vlog sprostili in pričeli izražati svoje težave, postali so tudi bolj motivirani za spremembe v socialnih spretnostih. Wrentschur (2008) koncept igre vlog nadgradi v gledališko igro, za katero meni, da je učinkovit medij za raznolike skupine, še posebej obrobne in marginalizirane; pomembno namreč vpliva na osebni razvoj, gradnjo identitete, izboljšanje socialnih kompetenc in empatije, samospoznavanje itd.

Kobolt idr. (2008) opišejo projekt gledališkega dela z ranljivimi skupinami mladih: UNOŽ – "Učenje na odru življenja" (angl. LOSOL – Learning on the stage of life), pri katerem je bila Pedagoška fakulteta v Ljubljani koordinatorica, dve nevladni organizaciji pa partnerici, in sicer TIN, ki je takrat izvajala socialnointergacijske projekte z osipniki, in ŠENT, ki z enakim ciljem pristopa k osebam

z duševnimi težavami. Skupino vključujočih so sestavljali mladi iz omenjenih nevladnih organizacij in študentke socialne pedagogike (z Oddelka za socialno pedagogiko Pedagoške fakultete v Ljubljani). Cilji, ki so jih v skupinskem in umetniškem delu zasledovali, so bili: socialna integracija ob dejavni participaciji in prevzemanju odgovornosti, spretnosti samoorganizacije in socialnega učenja, opolnomočenje ob odkrivanju lastnih čustvenih, kognitivnih in socialnih virov, ozaveščanje individualnih biografskih potekov prek rekapitulacije razvojnih linij skozi intervjuje, samoprezentacija skozi kreativne procese, ki se je razvijala med projektom v obliki raznovrstnih kreativnih nalog, ter spodbujanje in razvoj spoprijemalnih strategij za preseganje individualnih marginalnih položajev. Zaključek projekta je bila brikolaž-predstava, torej ves material v umetnostnih formah (na primer fotografije, kipi, verzi), predstavljen na način gledališča. Avtorice raziskave (prav tam) menijo, da je projekt dosegel zastavljene cilje, delo pa je potekalo prijetno, ustvarjalno in z iskanjem močnih točk drug pri drugem. Projekt je postal iztočnica za razumevanje pomena spodbujanja socialnega razvoja ranljivih skupin s pomočjo gledališke igre.

VIZUALNE PREDSTAVITVE SOCIALNIH SITUACIJ

Vizualne predstavitve socialnih situacij za posameznega učenca in njegove potrebe lahko izdelamo sami, lahko pa se poslužujemo socialnih zgodb ali pravljič, ki nam pri tem pomagajo. Slikovno in vsebinsko nas vodijo, kako otroka privedemo do razmišljanja in sprememb v socialnih spretnostih.

Avtorica Barkovič (2017) je razvila model poučevanja socialnih veščin s pomočjo socialnih zgodb in ga tudi preizkusila v praksi. Svoja izhodišča je poiskala pri avtorici Gray (2015, v prav tam), ki je po opazovanju otroka z MAS napisala zgodbo, skozi katero ga je naučila, kako se pravilno odgovarja na vprašanja v razredu. Gray (2015, v prav tam) navaja, da naj bi otrokova prva zgodba pravzaprav opisovala socialno situacijo, v kateri je uspešen, saj se tako z zgodbo lažje identificira, kasneje pa se preide na težje teme, ki zahtevajo določene spremembe v vedenju.

Rutar (2008) predstavlja tri pomene pravljic, s katerimi se srečuje pri svojem delu v stanovanjski skupini: (1) vzgojno-izobraževalni pomen, (2) terapevtski pomen in (3) pomen pravljice kot medija. Vzgojno-izobraževalni pomen pravljic je v tem, da spodbujajo razumevanje smisla življenja; iz tovrstnih pravljic se otroci nevsiljivo učijo o morali in čustvih, odkrivajo svojo identiteto in poslanstvo, spoznavajo primerna vedenja, postajajo bolj razumevaljoči do drugačnih itd. Terapevtski pomen pravljice nastane takrat, ko le-ta otroku pomaga razreševati stiske ali probleme, na primer prek identifikacije s pravljичnim junakom razvija spretnosti za razreševanje občutkov krivde. Pomen pravljice kot medija pa se odraža v tem, da se z njeno pomočjo oziroma posredno prek nje gradi odnos. Med pripovedovalcem in otrokom se namreč razvijajo medosebni prostor, osebni stik, pozornost drug do drugega, empatija, lahko tudi soudeležnost v pravljici itd.

V raziskavi Plavčak (2020) sem pogostokrat uporabljala socialno zgodbo, ki jo otroci poznajo kot "Želvina zgodba" ali "Želvina tehnika". V njej se otrok identificira z želvo, ki se je neprimerno vedla do svojih prijateljev ob jezeru, zato so bili le-ti žalostni in so jokali. Ko se je naučila primernejšega vedenja, so bili njeni prijatelji ponovno veseli; želva se je ob nastalem konfliktu naučila ustaviti, se umiriti, dihati in nato poiskati rešitev. Želvino zgodbo sem prevedla iz vira Lentini (2007). Slovensko literaturo s tega področja lahko poiščemo s ključnimi besedami: pravljice, socialne pravljice, reševanje konfliktov, drugačnost ipd. Angleške vire pa poiščemo s ključnimi besedami: social story (socialna zgodba), social skills (socialne spretnosti), challenging behaviour (izzivalno vedenje) ipd.

SVETOVALNI POGOVORI

Svetovalni pogovor je pogosto prva intervencija, ki jo učitelji uporabljajo pri soočanju z motečim vedenjem, prav tako tudi opozorila o neprimernosti vedenja (Kobolt, 2010). Pri tem je potrebno pristopiti k otrokom z občutkom, saj je vzrok za agresivno vedenje lahko travmatiziranost, otrok pa se tega sramuje (Levers, 2012). Cook-Cottone idr. (2014) podajajo smernice za svetovalne pogovore z

večjim izzivom, in sicer: pogovor naj poteka z občutkom, a hkrati s konkretno komunikacijo, svetovalec naj uporablja odprta vprašanja, ki dovolijo klientovo pripoved, če zmanjka besed, naj vključuje lutkovne tehnike, risanje in igro, saj bo s tem pomagal pri novih pripovedih in izražanju, hkrati naj se zaveda svojih občutkov, da jih bo znal ločiti od problema in postopkov pomoči.

Čačinovič-Vogrinčič (2000) opozori na značilnost svetovalnega odnosa v postmoderni dobi, ki temelji na soudeležnosti in soustvarjanju zgodbe. V tem svetovalnem modelu sta svetovalni delavec in klient v odnosu, ki skupaj odpira zgodbe in tudi skupaj išče rešitve (O'Hanlon, 1993, v prav tam). Avtorica (prav tam) temu dodaja še perspektivo moči, ko se skupaj s klienti v prvi vrsti odkrivajo njihove močne točke oziroma se mobilizirajo njihove sposobnosti, talenti, znanja in viri.

NAMEN RAZISKAVE

Z akcijsko raziskavo (Plavčak, 2020) sem v okviru specialnopedagoške dejavnosti SOU želela izboljšati socialne spretnosti učencev z LMDR v OŠPPNIS. V ta namen sem upoštevala mnoga teoretična spoznanja drugih avtorjev (strnjeno sem jih predstavila v teoretičnih izhodiščih) in oblikovala akcijsko raziskavo spodbujanja socialnih spretnosti. Raziskovalna vprašanja so se nanašala na (a) proces izvedbe dejavnosti SOU (Kako sem kot izvajalka dejavnost SOU reflektirala, zbirala in prilagajala pristope socialnih spretnosti posameznim učencem?), (b) razvoj in spreminjanje vedenjskih vzorcev učencev (Kako se je spreminjalo vedenje vključenih učencev oziroma ali so napredovali s pomočjo tega programa?), (c) učinkovitost pristopov socialnih spretnosti (Kateri pristopi spodbujanja socialnih spretnosti so se izkazali kot najučinkovitejši?) in (d) timsko sodelovanje vseh udeležencev raziskave (Kakšno timsko sodelovanje je najbolj pripomoglo k napredku učencev oziroma katere pozitivne odzive so v timsko delovanje prispevali starši, učitelj in učenci?). Kot zaključni namen AR je bil podati model učinkovitega spodbujanja socialnih spretnosti otrok z LMDR v OŠPPNIS v obliki smernic delovanja pedagoških delavcev, ki ga lahko v prilagojeni

obliki prenesemo tudi v redno osnovno šolo za spodbujanje socialnih spretnosti vključenih otrok s posebnimi potrebami.

METODE

Akcijska raziskava (Plavčak, 2020) je bila izvedena v šolskem letu 2013/14 v okviru specialnopedagoške dejavnosti SOU in v obliki 1 ure (45 min) tedensko, skupaj 35 ur v celotnem šolskem letu. V vzorec so bile vključene 3 skupine učencev (1.–3. r, 4.–5. r in 4. r) v OŠPPNIS, skupaj 12 učencev z LMDR in pridruženimi težavami. Učenci so bili v starosti od 7 do 14 let, 6 dečkov in 6 deklic. Praviloma so izhajali iz družin z manj socialnimi spodbudami in starši s težavami na duševnem področju.

Izvajalka specialnopedagoške dejavnosti SOU sem bila avtorica tega prispevka. Za akcijske korake sem upoštevala okvir učnega načrta SOU, vsak akcijski korak pa sem natančneje izbrala in oblikovala glede na značilnosti učencev in mnenj vseh udeleženi v raziskavo. Upoštevala sem triangulacijo virov, torej opažanja učencev (govorno, pisno in likovno izražanje), staršev in učiteljev ter dokumentacijo o učencih. Zaradi lastne udeležbe v raziskavi sem zapisovala refleksije raziskovalnega procesa in osebnega doživetja vseh udeležencev raziskave.

Kot pristope spodbujanja socialnih spretnosti otrok sem uporabljala: svetovalni pogovor, lutkovni pristop, likovni pristop, igre vlog, družabne, sodelovalne in socialne igre, učne liste, vizualne predstavitve reševanja težav na čustvenem in socialnem področju, npr. korake za reševanje konfliktov s prijatelji, slike za prepoznavanje čustev, e-gradiva, samopredstavitve učencev, plesno-gibalne dejavnosti, dejavnosti sproščanja itd.

Skozi potek dejavnosti SOU sem dajala prednost težavam učencev, njihovim posebnim značilnostim in posebnostim njihovih družin.

Podatke sem zbrala v akcijskem dnevniku, ki je vseboval soglasja udeležencev, beleženje izvedenih ur, refleksije in evalvacije vsakega akcijskega koraka, opazovanja učencev izven dejavnosti in pogovore z vsemi udeleženci raziskave (pri vsakem akcijskem

koraku, s starši vsaj 3- do 4-krat na leto po dogovoru, z učitelji vsak mesec, z učenci pa redno pri urah SOU in individualno po dogovoru).

Vsako skupino sem kvalitativno razlagalno analizirala na ravni skupine in vsakega posameznika v njej. Primerjala sem socialne spretnosti vsakega učenca pred raziskavo in po njej, prav tako dinamiko skupine. Tako so nastale 3 študije primerov skupin in 12 študij primerov učencev.

REZULTATI

Proces izvedbe dejavnosti SOU: reflektiranje, zbiranje in prilagajanje pristopov socialnih spretnosti vsakemu učencu

Kot izvajalka dejavnosti SOU sem pristope spodbujanja socialnih spretnosti reflektirala tako, da sem spoznavala značilnosti učencev iz različnih virov podatkov (dokumentacija, razredničarka, starši, učenci), reflektivno beležila celoten proces izvedbe dejavnosti SOU (načrt, realizacija, opažanja o učencih, opažanja o lastnem doživljanju, sodelovanje s starši itd.) in proces sprememb pri vsakem učencu (dejavnost, čustvene in vedenjske odzive ali druge spremembe, ki vplivajo na socialni razvoj). Na tej osnovi sem izbirala pristope, ki najbolj ciljno spodbujajo ugotovljene primanjkljaje, ter jih prilagodila tako, da so jih učenci razumeli in so prek njih dosegali pozitivne spremembe. Kot tehnika refleksije so bili pomembni zapisi, ki so omogočili razlago iz novega zornega kota. Reflektirano sem prenesla v prilagojene pristope, ki sem jih prilagodila aktualnim potrebam učencev.

Pozitivne spremembe v vedenjskih vzorcih učencev

Kvalitativna razlagalna analiza opisane akcijske raziskave (Plavčak, 2020) je pokazala, da je bil izveden program specialnopedagoške dejavnosti SOU uspešen, saj smo vsi udeleženi v raziskavo (učenci, starši, učitelji, izvajalka) opazili napredek pri devetih od dvanajstih vključenih učencev. Pri treh učencih ni bilo opaziti napredka, vendar prav tako nismo opazili nazadovanja. Za vsakega učenca

smo na začetku programa poiskali močna in šibka področja, ki smo jih želeli razvijati, tako da je vsak sledil svojemu individualnemu načrtu. Končni rezultati so bili sledeči:

- učenca 1 in 2 sta ob naših ugotovitvah in spodbudah pričela jemati zdravila (starše smo usmerili k pedopsihiatru), v večini situacij sta postala mirnejša, s pomočjo zunanjih institucij smo dopolnili diagnostiko težav/motenj; za naprej bomo predlagali preusmeritev v PPVI;
- učenec 3 je na primernejši način pričel reševati konflikte z vrstniki; agresiven je bil redkeje kot običajno;
- učenka 4 je postala bolj sodelovalna; do šolskega dela in vrstnikov je redkeje doživljala odpore kot prej; tudi pri njej smo s pomočjo zunanjih institucij in ob sodelovanju s starši dopolnili diagnostiko in bomo nadalje predlagali preusmeritve v PPVI;
- učenka 5 se je pričela primerneje vesti, ustrezneje je komunicirala in reševala konflikte z vrstniki; predlagali bomo preusmeritev v PPVI;
- učenka 7 je primerneje odmerjala pomoč drugim (prej je pogostejše pozabljala nase);
- učenka 8 je postala bolj nasmejana, dobrovoljna in samostojna kot prej;
- učenec 11 je samozavestneje komuniciral z drugimi; šolski tim je predlagal dopolnitev diagnostike.

Iz rezultatov razberemo, da smo pri teh učencih opazili minimalne napredke v socialnem razvoju, prav tako smo se lažje dogovarjali glede dopolnjevanja diagnostike ali morebitnega preusmerjanja v PPVI. Tudi ta opazanja pomembno prispevajo k temu, da bodo učenci v nadaljnjem razvoju lažje napredovali v za njih primernejšem programu.

Čeprav smo pri vsakem učencu poskušali videti minimalni napredek v socialnih situacijah zunaj razreda, trud ali spremembo, tega v zadostni meri nismo mogli prepoznati pri učencu 6, učenki 9 in učencu 10. Ti trije učenci so izstopali po težje premostljivih težavah, ki zahtevajo še daljši proces spodbujanja socialnih

spretnosti, več primarnih vzgojnih spodbud doma in še več vključevanja specialistov zunanjih institucij (na primer CSD, pedopsihiatra).

Učinkovitost uporabljenih pristopov socialnih spretnosti

Uporabljeni pristopi spodbujanja socialnih spretnosti so se izkazali za učinkovite, saj smo pri devetih od dvanajstih učencev lahko opazili vsaj minimalni napredek. Kot najučinkovitejši so se izkazali naslednji pristopi: lutkovni pristop, likovni pristop, individualni svetovalni pogovori, igre (družabne, sodelovalne, socialne) ter učenje strategij za medsebojno razumevanje, primerno vedenje in oblikovanje vrednot. Ali so bili uporabljeni pristopi pri ostalih treh učencih napačni? Pri učencu 6 lahko rezultat interpretiram tako, da se niti mama niti deček nista zavedala resnosti motečega vedenja. Pri učencu 10 so bili starši prezaposleni, da bi ga peljali k pedopsihiatru ali bi z njim preživeli več časa, pri učenci 9 pa je mama prenehala z vzgojnimi spodbudami. Na tej osnovi ugotavljam, da brez sodelovanja staršev tudi sami pristopi ne zmorejo biti učinkoviti. Socialno učenje v šoli in vzgoja doma se vedno dopolnjujeta in sta drug od drugega odvisna. Kljub vsemu smo pri učencih dosegli osnovo za razvijanje socialnega razvoja v prihodnjih letih. Učenec 6 je pridobil osnovo za razmišljanje, katero vedenje je (ne) primerno, učenec 10 se je ob naših doslednih opozorilih in individualnih pogovorih znal začasno umiriti, učenka 9 pa je v sodelovalnih igrah lepo sodelovala. Nedoseženi cilji pri posameznih učencih torej ne pomenijo napačnih pristopov spodbujanja socialnih spretnosti, ampak potrebo po daljšem času izvajanja SOU in boljšem timskem sodelovanju s starši in zunanjimi institucijami.

Timsko sodelovanje: starši, učenci, učitelji, zunanje institucije

Redni pogovori s starši so pripomogli k napredku učencev, vendar le v primerih, ko smo vsi definirali probleme enako in težili k istim ciljem (pri učencu 1 nam je na primer to uspelo, pri učencu 6 pa ne). Pomembno izstopa rezultat, da mama učenke 12 ni redno prihajala v šolo, vendar pa je pri deklici zelo dobro spremljala socialno učenje in pomembno prispevala k njenemu napredku s primernimi

spodbudami doma. Izstopa tudi razvoj sodelovanja pri učencu 3, ko smo se v šoli morali bolj potruditi in mamu dvakrat pisno povabiti na pogovor, kar se je izkazalo za učinkovito pri izboljšanju vedenja učenca. Dinamika in razvoj sodelovanja med vsemi sta ključnega pomena za napredek, kadar pripomoreta k reševanju problema.

Pozitivni odzivi staršev so vključevali: skrb za vzgojo doma, ustrezno hitro in dobro vključevanje v zunanje institucije, skrb za otrokov celostni razvoj (učno, zdravstveno, socialno področje), sprejemanje in ohranjanje pozitivne drže, podajanje svojih opažanj o otroku v šoli in poslušanje mnenja šole. Njihovi negativni odzivi so se odražali v nedejavnem sodelovanju, le delni skrbi za otroka in vdanosti v nemoč. Pozitivne odzive je težje dosegalo 41, 67 % vseh vključenih staršev.

Na pomoč zunanjih institucij smo se obračali takrat, ko sami v šoli ali skupaj s starši nismo mogli učinkovito reševati težav. Pri nekaterih težavnejših oblikah izstopajočega vedenja smo starše usmerili k pedopsihiatru, pri težjih vzgojnih primanjkljajih smo vključili pomoč in podporo CSD, pri preusmerjanju v PPVI pa smo sodelovali z ZRSS. Za sodelovanje s pedopsihiatrom se je pokazalo, da je v veliki meri odvisno od staršev, od tega, ali in kako dejavno želijo pristopiti k njemu. V nobenem izmed teh primerov se s pedopsihiatrom nismo osebno srečali, ker so bili vsi učenci še v začetnem procesu zdravljenja. V teh primerih bi bilo za naprej smiselno predlagati boljše sodelovanje, ki bi omogočalo izmenjavo mnenj, torej skupne time v šoli ali v pedopsihiatričnih ambulantah.

Razredničarke in učiteljice so k pozitivni spremembi prispevale z rednim in dejavnim sodelovanjem, ki je vključevalo: sprotno poročanje staršem o vedenju otroka v šoli, skrb za redno komunikacijo in skupne cilje, individualne pogovore, individualizacijo dela med poukom, timsko delo, spodbujanje in pohvale otroka, sodelovanje z zunanjimi institucijami in poleg rednih še uvedba kriznih sestankov.

Tudi učenci so bodisi z likovnim prispevkom bodisi v obliki mnenja prispevali k odkrivanju svojih sposobnosti, kar je pomembno prispevalo k iskanju pozitivnih rešitev.

DISKUSIJA

Rezultati so pokazali, da je vnaprej pripravljeno in strukturirano socialno učenje, kot ga je opisala Žižak (2009), in upoštevanje socialnih kompetenc otrok z LMDR, kot opisujeta avtorja Sukhodolsky in Butter (2007), učinkovito pri doseganju pozitivnih sprememb v socialnem razvoju učencev. Upoštevala sem, da je potrebno socialni trening izvajati dlje časa (Jularič, 2018), zato je spremljanje specialnopedagoške dejavnosti socialno učenje trajalo 35 ur. Pristopi, ki so se izkazali kot učinkoviti, potrjujejo rezultate drugih raziskav (npr. Lajmsner in Okorn, 2015), in sicer, da so to pristopi, ki vključujejo vizualno podporo, zgodbe, prilagojeno učno gradivo, socialne igre ipd.

Velik doprinos k učinkovitim rezultatom je omogočilo timsko sodelovanje vseh vključenih. Po smernicah Kavkler idr. (2008) so bili vsi vključeni v raziskavo udeleženi po svojih zmožnostih. Nisem bila pozorna le na posebne potrebe otrok, temveč na celotno situacijo družine. Otroke smo obravnavali enakopravno ne glede na to, ali so živeli pri bioloških starših ali rejnikih, ali so bili slovenskega rodu idr. Delovali smo torej z inkluzivno miselnostjo, saj bi sicer tudi znotraj OŠPPNIS učenci z različnimi potrebami ali značilnostmi lahko bili izključeni.

Po smernicah Bierman (2004) smo se vsi v šoli trudili, da bi otrokom omogočili socialno oporo, zato smo zanje organizirali tudi neformalna druženja. Poskušali smo oblikovati prijateljsko in toplo okolje, prijateljsko komunikacijo in izražanje pozitivnih čustev. Prezrli smo majhne kršitve in se vzdržali nepotrebnih prepovedi, po drugi strani pa smo dosledno ozaveščali posledice napačnih izbir vedenja.

Kot omejitev AR navedem, da sem bila vanjo kot izvajalka programa osebno vključena. Zato sem svoje mnenje in refleksije zapisovala, da se je tako razločil subjektivni vpliv na rezultate. Za prihodnje podobne raziskave predlagam, da se ob izvajalcu programa SOU pridruži še neodvisni opazovalec programa, da se objektivnost poveča. Dobljeni rezultati nam služijo kot študija primera, iz katere lahko skupaj z drugimi študijami primera izpeljemo smernice.

Rezultati AR predstavljajo smernice in spodbudo za spodbujanje socialnih spretnosti otrok z LMDR, ob tem pa tudi drugim otrokom, pri katerih se težave na socialnem področju soprojavljajo. Mnogo stisk, težav in motenj se lahko pojavlja ali soprojavlja tudi pri drugih učencih, zato je bistveno, da se čim več strokovnih delavcev v šolah seznani s temi rezultati in smernicami, ki jih iz njih izpeljem.

SKLEP

Prispevek sklenem z usmeritvami za podobne programe spodbujanja socialnih spretnosti, kot je bila dejavnost SOU v navedeni AR (Plavčak, 2020), bodisi v OŠPPNIS ali v rednih osnovnih šolah.

- V OŠPPNIS je SOU na predmetniku od 1. do 6. razreda, vendar je po učnem načrtu treba skrbeti za socialno učenje v vseh razredih šolanja. Svetovalni delavci in razredniki naj za vsakega otroka v IP oblikujejo cilje in dejavnosti, kako bodo spodbujali socialne spretnosti. Aktualne tematike so lahko del razrednih ur, svetovalnih pogovorov, individualnih ur z učitelji, lahko pa so del vsakega učnega predmeta, še posebej vzgojnih predmetov (na primer likovna umetnost, glasbena umetnost, športna vzgoja) in različnih krožkov (na primer lutkarski krožek, dramski krožek).
- V rednih OŠ imajo nekateri učenci dodatno strokovno pomoč (DSP), ki je namenjena spodbujanju socialnih spretnosti. Te ure naj bodo v pretežni meri namenjene vajam socialnega treninga in manj učni snovi. Pri vseh učencih naj se tematike socialnih spretnosti vključujejo v razredne ure in druge učne predmete, še posebej vzgojne, pa tudi v krožke, kot sem opisala pri OŠPPNIS. Treba se je zavedati, da učiteljev čas, ki ga bo namenil reševanju problemov, ne bo imel slabih posledic pri doseganju učnih ciljev. Poleg tega lahko učitelj učno temo pogosto poveže s socialnim učenjem, na primer življenjepisa določenega pisatelja pri slovenskem jeziku lahko postane iztočnica za pogovor o tem, katere vrednote določajo življenjsko pot vsakega posameznika, kako na to vpliva družina ipd.

- Tako OŠPP kot redne OŠ lahko v času šol v naravi ali pri drugih oblikah dejavnosti zunaj šolskega okolja otroke spodbujajo k pristnejšim socialnim stikom in medsebojni pomoči.
- Učitelji in razredniki naj tematike socialnega učenja vključujejo celo šolsko leto, nato pa o napredkih in nenapredkih učencev poročajo razrednikom, ki bodo učence prevzeli naslednje šolsko leto, da bodo s cilji nadaljevali.
- Cilji socialnega učenja naj bodo sporočeni staršem in celemu šolskemu timu, da bodo socialne delavnice ali svetovalni pogovori postali učinkovitejši.
- Učenci naj bodo aktivni in soudeleženi v celotnem procesu socialnega učenja; naj povedo, kaj potrebujejo, kaj menijo o sebi in kako vidijo druge. Starejši učenci lahko sami predlagajo aktivnosti za boljše prijateljske odnose, pripravijo kratek prispevek za razred ali v knjižnici poiščejo literaturo. Vsekakor naj učitelji upoštevajo starost in sposobnosti učencev, da lahko delavnice socialnega učenja primerno prilagodijo. Če pri tem potrebujejo pomoč, naj se obrnejo na svetovalno službo šole ali na druge ustanove, ki se konkretno ukvarjajo s problematiko, na primer na svetovalne centre ali centre za pomoč otrokom s posebnimi potrebami.
- Učitelji in svetovalni delavci naj si priprave in izvedbe delavnic socialnega učenja zabeležijo, da jih bodo lahko reflektirali in evalvirali. Vodstvo šole naj jim bo pri tem v oporo. Skupno naj izhajajo iz zavedanja, da bodo učenci ob učinkovitih socialnih treningih v življenju mnogo uspešnejši, kot pa bi bili le ob spodbujanju doseganja učnih ciljev.

S spodbujanjem socialnih spretnosti vseh učencev pokažemo, da je socialna inteligentnost učencev pomembna, čeprav ni napisana na potrdilih in certifikatih. Pogosto je namreč ravno od le-te odvisno, kako bo mladostnik znal uporabiti pridobljeno znanje, se sporazumevati z drugimi, stati za svojimi prepričanji, poiskati in obdržati službo, skrbeti za svoje duševno zdravje itd. Ne nazadnje se v aktualni digitalni dobi socialna inteligentnost odraža tudi v vedenju na spletnih omrežjih in v računalniških igrah.

Zatorej imam dovolj argumentov, da trdim, da je ciljno usmerjeno socialno učenje bistvenega pomena za socialno in življenjsko uspešnost vseh otrok in mladostnikov, še posebej za otroke z LMDR, ki se v tem oziru soočajo z več izzivi.

LITERATURA

- Al Hazmi, A. N. in Che Ahmad, A. (2018). Universal Design for Learning to Support Access to the General Education Curriculum for Students with Intellectual Disabilities. *World Journal of Education*, 8(2), 66–72. <https://eric.ed.gov/>
- Armon, J. in Terry, D. (b. d.). *Collaboration with Parents in the Special Education Setting*. <https://www.academia.edu/>
- Barkovič, B. (2017). *Učenje socialnih veščin po modelu socialnih zgodb* [Magistrsko delo]. Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Battista Camerini, G. in Sechi, E. (2010). *Riabilitazione psicosociale nell'infanzia e nell'adolescenza*. Maggioli S. p. A..
- Bavdek, M. (2014). *Z lutko spodbujamo učenje in igro otrok s posebnimi potrebami* [Diplomsko delo]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Bierman, K. L. (2004). *The Guilford series on social and emotional development. Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. Guilford Press.
- Caf, B., Gramc, J. in Šah Štok, M. (b. d.). *Specialno pedagoška dejavnost socialno učenje*. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Ucni-nacrti/Specialne-pedagoske-dejavnosti/pp_nis_socialno_ucenje.pdf
- Cankar, F. (2009). Sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja – priložnost za izboljšanje uspešnosti otrok. V F. Cankar in T. Deutsch (ur.), *Šola kot stičišče partnerjev: sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok* (str. 8–17). Zavod RS za šolstvo.
- Cook-Cottone, Anderson, L. in Kane, L. (2014). *The Elements of Counseling Children and Adolescents*. Springer Publishing Company. <https://www.ebscohost.com/ebooks>

- Čačinovič Vogrinčič, G. (2000). Vzpostavitev in ohranjanje svetovalnega odnosa: postmoderno v terapiji in svetovanju. *Psihološka obzorja*, 9(2), 81–86.
- Deckers, A., Muris, P., Roelofs, J. in Arntz, A. (2016). A Group-Administered social Skills Training for 8- to 12- Year-Old, high-Functioning Children With Autism Spectrum Disorders: An Evaluation of its Effectiveness in a Naturalistic Outpatient Treatment Setting. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 6(11), 3493–3504.
- Dekleva, B. (ur.) (1996). *Nove vrste vzgojnih ukrepov za mladoletnike*. Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Drifte, C. (2002). *Early Learning Goals for Children with Special Needs: Learning Through Play*. Routledge.
- Fagot, A., Salle-Collemiche, X., Poinso, F. in Naudin, J. (2014). Weight of role-playing in social-skills training for autistic disorders. *Information Psychiatrique*, 90(7), 531–538.
- Farell, M. (2008). *Educating Special Children: An Introduction to Provision for Pupils with Disabilities and Disorders*. Routledge.
- Gathua, J. in Muthee, J. (2016). Role of Parents in the Education of Mentally Retarded Learners in Selected Schools in Madaraka Zone, Kiambu County, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 7(3), 19–24.
- Gillespie, E. B. in Turnbull, E. P. (1983). It's my IEP! Involving students in plan process. *Teaching exceptional children*, 16(1), 26–29.
- Hagen, T., Vierbuchen, M., Hillenbrand, C. in Hennemann, T. (2016). Effekte eines schulbasierten sozial-kognitiven Trainings bei Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Lernen. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, (307–326).
- Ivon, H. (2004). Poticanje dječje socijalne kompetencije putem konteksta dječjeg zajedničkog stvaranja lutkarske predstave. *Metodički ogledi*, 11(2), 9–19. <https://hrcak.srce.hr/2669>
- Jularić, A. (2018). *Učinek treninga socialnih veščin v razredu na socialne kompetence učencev in razredno klimo* [Magistrsko delo]. Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.
- Kalin, J. (2009). Pedagoški vidiki sodelovanja učiteljev in staršev – izzivi za učitelje, šolo, starše in družbeno skupnost. V F. Cankar in T. Deutsch (ur.), *Šola kot stičišče partnerjev: sodelovanje šole, družine*

- in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok* (str. 83–97).
Zavod RS za šolstvo.
- Kavkler, M., Morrison, C. A., Košak Babuder, M., Pulec Lah, S. in Viola, S. (2008). *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kiswarday, V. R. (2014). Inkluzija kot priložnost. *Vzgoja*, (16)61, str. 45–46.
- Kobolt, A. (2001). Komunikacijski trening z uporabo videa. *Socialna pedagogika*, 5(3), 237–253.
- Kobolt, A. (2010). Izstopajoče vedenje, šola, družbeni kontekst. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 7–24). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A., Sitar Cvetko, J. in Stare, J. (2008). Učenje na odru življenja – projekt gledališkega dela z ranljivimi skupinami mladih. V A. Kobolt (ur.), *Učenje na odru življenja: Projektno delo z ranljivimi skupinami mladih* (str. 127–146). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kolarič, J. (2009). *Življenje družin z otroki z motnjami v duševnem razvoju, vključenimi v Dnevni center Maribor – organizacijska enota ZUDV Dornava* [Diplomsko delo]. Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.
- Lajmsner, T. in Okorn, A. (2015). *Trening socialnih veščin pri učencih z motnjo v duševnem razvoju* [Magistrska naloga]. Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.
- Lamovec, T. (1998). *Psihosocialna pomoč v duševni stiski*. Visoka šola za socialno delo.
- Lentini, R. (2007). *Tucker turtle takes time to tuck and think* [predstavitel PPT]. <http://csefel.vanderbilt.edu/resources/strategies.html>
- Levers, L. L. (2012). *Trauma Counseling: Theories and Interventions*. Springer Publishing Company.
- Licardo, M. in Schmidt, M. (2012). Samoodločanje v perspektivi inkluzije. V D. Hozjan in M. Strle (ur.), *Inkluzija v sodobni šoli* (str. 35–53). Univerzitetna založba Annales.
- Litras, S., Moore, D. in Anderson, A. (2010). Using Video Self-Modelled Social Stories to Teach Social Skills to a Young Child with Autism.

- Autism Research and Treatment*, Article ID 834979. <https://doi.org/10.1155/2010/834979>
- Maag, J. W. (2005). Social Skills Training for Youth With Emotional and Behavioral Disorders and Learning Disabilities: Problems, Conclusions, and Suggestions. *Exceptionality*, 13(3), 155–172.
- Majaron, E. in Korošec, H. (2006). Otrokov ustvarjanje z lutkami. V *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk* (str. 95–140). Fakulteta na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Mbwilo, G. S. K., Smide, B. in Aarts, C. (2010). Family perceptions in caring for children and adolescents with mental disabilities: a qualitative study from Tanzania. *Tanzania Journal of Health Research*, 12(2), 1–12. <http://www.bioline.org.br/request?th10016>
- Mikami, A.Y., Smit, S. in Khalis, A. (2017). Social Skills Training and ADHD – What Works? *Current Psychiatry Reports*, 19(93), 1–9.
- Musavimoghadam, S. R. in Nasrallahi, H. (2015). Effectiveness of Social Skills Training, Problem Solving Method to Reduce Behavioral Problems Mentally Retarded Students from Elementary School Boy City of ILAM. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(6), 143–147.
- Novljan, E. (1997). Interdisciplinary approach and the problems of the parents and children with developmental difficulties in slovenia's primary schools. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 1(3), 85–93.
- Papageorgiou, V., Kalyva, E., Dafoulis, V. in Vostanis, P. (2008). Differences in Parents' and Teachers' Ratings of ADHD Symptoms and Other Mental Health Problems. *The European Journal of Psychiatry*, 22(4), 200–210.
- Peček, M. (1999). Od odvisnosti do odgovornosti – vključevanje učencev s posebnimi potrebami v procese odločanja. *Socialna pedagogika*, 4(4), 357–376.
- Plavčak, D. (2020). *Socialne spretnosti učencev v osnovni šoli s prilagojenim programom* [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Prangenberg, M. (2002). *Zur Lebenssituation von Kindern, deren Eltern als geistig behindert gelten* [Doktorska disertacija]. Univerza Bremen, Bremen. <https://elib.suub.uni-bremen.de/>

- Rani, P. P., Charles, H., Sudhakar Russell, P. S., Selvaraj, K. G., Mammen, P. M., Russell, S., in C Nair, M. K. (2018). Dysfunction among Families of Children with Intellectual Disability in India Using Systems Model: Prevalence, Pattern, and Severity of Impairment. *Indian journal of psychological medicine*, 40(1), 33–37.
- Rutar, P. (2008). Pravljica kot socialnopedagoška intervencija. *Socialna pedagogika*, 12(3), 293–316.
- Schmidt, M. (2007). Podpora družinam z otroki z motnjami v duševnem razvoju. V B. Aberšek, M. Kordigel Aberšek in M. Schmidt (ur.), *Starši – najuspešnejši člen pri podpori in usposabljanju ljudi s posebnimi potrebami* (str. 11–17). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta: Fakulteta za naravoslovje in matematiko.
- Schmidt Krajnc, M. in Seršen, K. (2017). Družine z otroki z motnjami v duševnem razvoju in kakovost življenja. *Revija za elementarno izobraževanje*, 10(1), 5–18.
- Sigstad, H. M. H. (2018). The role of special education teachers in facilitating peer relationships among students with mild intellectual disabilities in lower secondary school. *Journal of Intellectual Disabilities*, 22(4), 378–393.
- Sternad, M. (2012). Socialnopedagoško sodelovanje z družinami z več problemi. *Socialna pedagogika*, 16(4), 437–468.
- Sukhodolsky, D. in Butter E. M. (2007). Social Skills Training for Children with intellectual Disabilities. V J. W. Jacobson, J. A. Mulick in J. Rojahn (ur.), *Handbook of Intellectual and Developmental Disabilities* (str. 601–618). Springer.
- Turnšek, N., Poljšak Škraban, O., Razpotnik, Š. in Rapuš Pavel, J. (2016). Challenges and Responses to the Vulnerability of Families in a Preschool Context. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(4), 29–49. <https://ojs.cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/52>
- Van Loon, L. M., Van De Ven, M. O., Van Doesum, K. T., Hosman, C. M. in Witteman, C. L. (2015). Factors Promoting Mental Health of Adolescents Who Have a Parent with Mental Illness: A Longitudinal Study. *Child Youth Care Forum*, 44(6), 777–799.
- Vec, T. (2009). Partnerstvo med šolo in starši – enoznačni cilj in različnost poti. V F. Cankar in T. Deutsch (ur.), *Šola kot stičišče partnerjev: sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok* (str. 63–82). Zavod RS za šolstvo.

- Walsh, F. (2008). Using theory to support a family resilience framework in practice. *Social Work Now: the Practice Journal of Child, Youth and Family*, 5–14.
- Wrentschur, M. (2008). Gledališče ... Sreča ... Socialno ... Sreča ... Gledališče. Evropski izobraževalni projekti na stičišču med gledališkim in socialnim delom. V A. Kobolt (ur.), *Učenje na odru življenja: Projektno delo z ranljivimi skupinami mladih* (str. 112–126). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Zeanah, C. H. in Zeanah, P. D. (2018). The Scope of Infant Mental Health. V C. H. Zeanah (ur.), *Handbook of infant mental health (4th edition)* (str. 5–21). The Guilford Press.
- Žižak, A. (2003). Konceptualni aspekti učenja socialnih veštin. *Kriminologija i socialna integracija*, 11(2), 107–115.
- Žižak, A. (2009). Pomen interaktivnih igralnih dejavnosti za trening socialnih veščin. *Socialna pedagogika*, 13(4), 399–416.

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET AVGUSTA 2020