

RAZLIKE U SOCIJALNIM VJEŠTINAMA IZMEĐU UČENIKA I UČENICA OŠTEĆENA VIDA PREMA PROCJENI NJIHOVIH RODITELJA

ANTE BILIĆ-PRCIĆ¹, TINA RUNJIĆ¹, INGRID ŽOLGAR JERKOVIĆ²

¹Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. ²Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakultet
ante.bilic.prcic@erf.hr

Primljeno: 5.5.2015.
Prihvaćeno: 1.12.2015.

Izvorni znanstveni rad
UDK: 376.1.

Sažetak: Broj djece oštećenog vida koja pohađaju redovne osnovne škole u Republici Hrvatskoj u konstantnom je porastu. Njihovo uključivanje u redovne škole ima dva glavna cilja: jedan je osiguravanje boljih uvjeta za kvalitetnije obrazovanje, a drugi, jednako važan, bolja je socijalna povezanost s vršnjacima.

Mogućnost dobre socijalne povezanosti s vršnjacima u najvećoj mjeri ovisi stupnju razvijenosti socijalnih vještina svakog pojedinog djeteta, odnosno učenika. Učenje i usvajanje socijalnih vještina odvija se kroz niz procesa koji se glavninom baziraju na promatranju, imitaciji i učenju kroz iskustvo, a glavni medijatori učenja socijalnih vještina tijekom djetinjstva su roditelji (obitelji) i vršnjaci. U procesu učenja socijalnih vještina roditelji su osobito važni jer oni prvi, i u najvećoj mjeri, "poučavaju" svoje dijete tim vještinama, kontinuirano ih i aktivno procjenjuju te na temelju te procjene vrše daljnje socijalne utjecaje.

Cilj ovog rada je utvrditi postoji li, prema procjeni roditelja, razlika u području socijalnih vještina između učenika i učenica oštećenog vida višeg školskog uzrasta. Ispitana su 34 roditelja učenika i učenica oštećenog vida višeg školskog uzrasta: 18 roditelja učenika i 16 učenica. Za procjenu socijalnih vještina korištena je subskala socijalnih vještina instrumenta Social Skills Rating System (Gresham i Elliot, 1990). Roditelji su procjenjivali socijalne vještine svoje djece u područjima kooperativnosti, asertivnosti, odgovornosti i samokontrole.

Utvrđeno je da, prema procjeni roditelja, postoje razlike u području socijalnih vještina između učenika i učenica oštećenog vida, odnosno da, generalno gledajući, učenici oštećenog vida postižu bolje rezultate u području socijalnih vještina od učenica.

Ključne riječi: djeca oštećena vida, spolne razlike, roditelji, socijalne vještine

UVOD

Socijalne vještine stavljaju se u kontekst interakcije između individue i njezine okoline, te sposobnosti iniciranja i zadržavanja interpersonalnih odnosa (Phillips, 1978, prema Elliot i Gresham, 1987), a razvijaju se kroz komunikaciju s članovima obitelji, prijateljima, kolegama kao i s nepoznatim ljudima koji procjenjuju socijalne sposobnosti neke osobe u skladu s kulturološkim i društvenim osobinama određene sredine.

Socijalne vještine uče se i razvijaju cijeli život, no temeljna socijalna ponašanja izgrađuju se u ranom djetinjstvu. Rana socijalna ponašanja tako postaju temelj razvoju socijalnih vještina koje onda tijekom kasnijeg života dijete nadograđuje.

Socijalne vještine važne su za prihvaćenost od strane vršnjaka kao i za uspjeh u školi (Buhrow i sur., 1998). Stoga je deficit u socijalnim vještinama, koji se pojavi tijekom djetinjstva, potrebno tretirati, jer postaje stabilan tijekom vremena i povezan je sa slabijim akademskim postignućima, te može biti prediktor problema socijalne prilagodbe i ozbiljne psihopatologije kasnije u životu (Parker i Asher, 1987).

Za većinu djece bez oštećenja razvoj vještina koji dovode do socijalne kompetencije odvija se najčešće kroz procese opservacije (promatranja), imitacije i učenja kroz iskustva.

Opservacija je osobito važna za učenje neverbalnih socijalnih ponašanja kao što su geste i smiješnje, a prema Skellenger i sur. (1997) i Buhrow i sur.,

(1998) sljepoća otežava incidentalno učenje onih vještina koje se reflektiraju na socijalnu kompetenciju. Hill i Blasch (1980, prema Hill i sur. 1993) tvrde da je gotovo 85% onoga što je naučeno u okviru socijalnih vještina naučeno pomoću osjeta vida, a potpuni ili djelomični gubitak vida otežava primanje točnih i ispravnih informacija o socijalnoj okolini, shvaćanje konteksta u kojima se socijalne aktivnosti odvijaju i ispravnu interpretaciju socijalnih koncepata (Gresham i sur. 1987). Bilić-Prečić, (2007) navodi da su slijepe osobe odsječene od najvećeg segmenta fizičke i socijalne okoline kojoj se moraju prilagoditi te je zbog toga ne mogu lako i točno shvatiti. Kako bi dobile kvalitetne socijalne informacije koje im omogućuju stvaranje dobrih socijalnih odnosa s obitelji, prijateljima i širom socijalnom okolinom osoba oštećenog vida se moraju u velikoj mjeri osloniti na osobe iz svoje bliže okoline. Proces njihove socijalizacije stoga nije ovisan samo o njihovim socijalnim sposobnostima već i o informacijama koje dobivaju od drugih kao i reakcijama osoba bez oštećenja prema njima. Reakcije osoba bez oštećenja mogu utjecati na razvoj self-koncepta osoba oštećena vida, osjećaj autonomije i neovisnog funkcioniranja, kao i samopouzdanje da postignu socijalnu kompetenciju kroz različite socijalno zahtjevne zadatke.

Proces razvoja socijalnih vještina osoba oštećena vida je cjeloživotan proces. Tijekom ovog procesa oni se moraju služiti svim preostalim osjetilima za ostvarivanje socijalnih postignuća, također trebaju imati konstantnu povratnu informaciju o svojim vještinama od drugih, kao i mogućnost uvježbavanja socijalno-prihvatljivih ponašanja i vještina u prirodnom kontekstu. Ukoliko ove osobe nemaju priliku uvježbavati socijalne vještine, odnosno preuzeti rizik kroz socijalnu inkluziju i ukoliko nemaju povratnu informaciju o svom socijalnom ponašanju, od strane videće okoline, one postaju socijalno izolirane i izrazito ovisne o drugima (najčešće obitelji).

Stoga uključivanje djece oštećenog vida u redovne osnovne škole ne pruža samo priliku za socijalnu inkluziju nego omogućava učenicima oštećenog vida učenje socijalnih vještina u prirodnim uvjetima jer su vršnjaci odlični medijatori socijalnog učenja.

Kolika će biti uspješnost u postizanju socijalnih vještina učenika oštećenog vida tijekom njihovog

školovanja u velikoj mjeri ovisi o njihovim roditeljima. Naime, roditelji učenika oštećenog vida imaju značajnu ulogu u određivanju ciljeva koji se trebaju ostvariti tijekom školovanja njihove djece. Kako bi roditelji kvalitetno pomagali svom djetetu-učeniku oštećena vida oni moraju imati realnu sliku o tome što ono može a u kojim situacijama mu je potrebna pomoć (Taylor, 2010). Većina roditelja ovih učenika, na žalost, još uvijek kao glavni cilj školovanja svog djeteta postavlja što bolja akademska postignuća, a socijalna povezanost njihove djece s vršnjacima im je manje bitna. No, stav roditelja prema socijalnoj uključenosti i socijalnim vještinama učenika oštećenog vida je jako važan jer se ovi učenici, u usporedbi s videćim učenicima, više oslanjaju na procjene roditelja a manje na procjene svojih vršnjaka. Ova, veća i značajnija orijentiranost učenika oštećenog vida prema roditeljima a manja prema vršnjacima se nastavlja tijekom cijelog školovanja. Naime, u periodima puberteta i adolescencije kad videćoj djeci vršnjaci predstavljaju glavni faktor socijalnog učenja djeci oštećenog vida su to i dalje njihovog roditelji.

Prema nekim istraživanjima u području socijalnih vještina osoba oštećena vida (Kef, 1997; Skellenger, 1997; Kekelis, 1992: Kekelis i sur. 1992) učenice općenito pokazuju veći uspjeh u ovom području, lakše iskazuju vlastite osjećaje, uspješnije su u komunikaciji i ostvaruju veći broj socijalnih kontakata i prijateljstava. Navedene rezultate potvrđuje i istraživanje Buhrow i sur. (1998) kojim je utvrđeno da su učenice oštećena vida uspješnije u području socijalnih vještina i akademskih postignuća a da se kod dječaka oštećena vida češće javljaju problemi ponašanja.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Cilj

Roditelji djece oštećena vida imaju značajnu ulogu u životima svoje djece jer im oni pružaju u najveću količinu podršku tijekom svih životnih razdoblja. Roditelji u velikoj mjeri podršku oblikuju u skladu sa vlastitim procjenama i ciljevima postavljenim za različita područja funkcioniranja svog djeteta.

Cilj ovog istraživanja je utvrditi kako roditelji, kao subjektivni procjenitelji, procjenjuju socijalne

vještine svoje djece, te utvrditi postoji li razlika u socijalnim vještinama između učenika i učenica.

Hipoteza

S obzirom na navedeni cilj i problem istraživanja definirana je slijedeća hipoteza:

H1 - Postoje razlike u socijalnim vještinama između učenika i učenica, prema procjeni njihovih roditelja.

Uzorak ispitanika

U istraživanju su ispitana 34 roditelja učenika oštećena vida višeg školskog uzrasta, od čega su 18 (52,9%) bili roditelji učenika, a 16 (47,1%) roditelji učenica. S obzirom da instrument propisuje uzrast ispitanika, viši školski uzrast obuhvatio je 7. i 8. razred osnovne škole i sva četiri razreda srednje škole. Ovu populaciju učenika oštećena vida predstavilo je ukupno, bez obzira na spol, 10 slijepih ili 29,4% i 24 slabovidna ili 70,6% učenika. Od 18 učenika 4 su bila slijepa, a 14 ih je bilo slabovidno. Od 16 učenica, 6 ih je bilo slijepih, a 10 slabovidnih.

Redovni sustav odgoja i obrazovanja pohađalo je njih 21, od čega su 41,7% bili dječaci, a 58,3% bile su djevojčice. Slijepih je među njima bilo 29,2%, a slabovidnih 70,8%.

Centar "Vinko Bek" pohađalo je 13 ispitanika, od čega je 73,3% bilo dječaka, a 26,7% djevojčica. Slijepih je bilo 13,3%, a slabovidnih 86,7%.

Sedmi razred pohađalo je 8 učenika, osmi razred 14 učenika, prvi razred srednje škole 5 učenika, drugi razred srednje škole 3 učenika, treći razred srednje škole 2 učenika i četvrti razred srednje škole 2 učenika. Prosječna starost dječaka je bila 14,77 godina, a djevojčica 14,19 godina.

Uzorci muških i ženskih ispitanika nisu se značajno razlikovali po statusu vida (hi -kvadrat=0,359, $p=0,549$), niti po razredu koji su pohađali, odnosno dobi (hi -kvadrat=6,825, $p=0,234$).

Instrument

Socijalne vještine procijenjene su dijelom instrumenta Social Skills Rating System; Parent Form, Secondary Level (Gresham i Eliot, 1990).

Navedena subskala namijenjena je roditeljima djece oštećenog vida višeg školskog uzrasta, a sastavljena je od 40 tvrdnji -varijabli koje opisuju četiri područja socijalnih vještina: kooperativnost, asertivnost, odgovornost i samokontrolu. Svako područje je definirano s deset varijabli, a za svaku varijablu roditelji su procijenili koliko često se opisano socijalno ponašanje kod njihovog djeteta pojavljuje.

Metode rada

Razlike u socijalnim vještinama između učenika i učenica oštećena vida, s obzirom na spol, ispitane su diskriminacijskom analizom i to modelom robustne diskriminacijske analize (Nikolić, 1991), te programskim paketom STATISTICA 10. Izračunati su diskriminacijski koeficijenti i korelacije s diskriminacijskim funkcijama, svakog područja socijalnih vještina posebno. Definirana je jedna nezavisna varijabla s dvije kategorije: 1- roditelji učenika i 2-roditelji učenica. Zavisne varijable tvori skup socijalnih vještina podijeljen na četiri osnovna područja. Prethodno su rezultati svih varijabli normalizirani i standardizirani (Z -vrijednosti). Razlike između roditelja učenika i učenica, na svakoj manifestnoj varijabli socijalnih vještina, zbog malog broja ispitanika, ispitane su Cochran-Cox metodom za testiranje razlika između aritmetičkih sredina malih nezavisnih uzoraka (Petz, B. i sur. 2012).

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Za utvrđivanje razlika u socijalnim vještinama, između učenika i učenica višeg školskog uzrasta, korištena je robustna diskriminacijska analiza (Nikolić, 1991.; Mejovšek, 2003). Rezultati robustne diskriminacijske analize za sva četiri testirana područja socijalnih vještina (kooperativnost, asertivnost, odgovornost i samokontrola) prikazani su u Tablici 1.

Iz navedene tablice razvidno je da postoji statistički značajna razlika na sva četiri testirana područja (kooperativnosti, asertivnosti, odgovornosti i samokontrola) između učenika i učenica oštećena vida višeg školskog uzrasta. Bolje rezultate, prema procjeni roditelja, iskazali su dječaci oštećena vida. U području kooperativnosti diskriminacijska funkcija je značajna na nivou značajnost $P<1\%$.

Tablica 1. Rezultati robustne diskriminacijske analize – razlike po spolu

PODRUČJE	DISKR. FUNKC.	LAMBDA	ARITM.SRED.		STANDARDNE DEVIJACIJE		F	P
			X1	X2				
Kooperativnost	1	,5359	,49	-,55	,74	1,10	10,27	,003
Asertivnost	1	,3859	,41	-,46	,89	1,13	6,66	,014
Odgovornost	1	,9820	,66	-,74	,63	1,35	14,19	,001
Samokontrola	1	1,0886	,69	-,78	,84	1,37	13,97	,001

Lambda - diskriminacijska vrijednost

X1 - aritmetičke sredine rezultata grupe roditelja učenika

X2 - aritmetičke sredine rezultata grupe roditelja učenica

F - Fisherov test

P - značajnost

Tablica 2. Struktura diskriminacijskih funkcija – razlike po spolu

	VARIJABLE	Diskrim, koefi,	Korelacija s disk,funk,		VARIJABLE	Diskrim, koefi,	Korelacija s disk,funk,
KOOPERATIVNOST	SOCV02	,32	,46	ODGOVORNOST	SOCV08	-,11	,02
	SOCV03	,00	,00		SOCV17	,34	,49
	SOCV07	,05	,07		SOCV23	,02	,09
	SOCV11	-,29	-,14		SOCV24	,26	,36
	SOCV15	-,10	,02		SOCV29	,06	,15
	SOCV16	,55	,66		SOCV32	-,27	-,23
	SOCV25	,58	,68		SOCV33	,36	,62
	SOCV28	,32	,37		SOCV36	,33	,52
	SOCV30	,19	-,05		SOCV37	,68	,77
	SOCV39	-,15	-,06		SOCV38	-,18	-,01
ASERTIVNOST	SOCV01	,06	,08	SAMOKONTROLA	SOCV05	,40	,46
	SOCV04	,65	,75		SOCV09	,47	,76
	SOCV06	,38	,54		SOCV10	,44	,55
	SOCV12	,27	,61		SOCV13	,32	,57
	SOCV14	-,09	,39		SOCV18	-,05	-,04
	SOCV21	-,16	,09		SOCV19	,25	,21
	SOCV26	,34	,39		SOCV20	,19	,32
	SOCV34	-,29	,24		SOCV22	,46	,56
	SOCV35	,24	,32		SOCV27	,08	,04
	SOCV40	,26	,54		SOCV31	-,02	,11

Diskriminacijska vrijednost iznosi 0,5359, a aritmetičke sredine rezultata su u diskriminacijskom prostoru razmaknute za 1,04 standardne devijacije. U području asertivnosti diskriminacijska funkcija je značajna jer je $P < 5\%$, diskriminacijska vrijednost iznosi 0,3859, a aritmetičke sredine rezultata su u diskriminacijskom prostoru razmaknute za 0,87 standardnih devijacija. U području odgovornosti također se pokazala značajna razlika između učenika i učenica ($P < 1\%$), diskriminacijska vrijednost iznosi 0,9820, a aritmetičke sredine rezultata su razmaknute za 1,4 standardne devijacije u dis-

kriminacijskom prostoru. Zbog vrijednosti $P < 1\%$ područje socijalnih vještina, koje opisuju varijable samokontrole, pokazalo se kao ono gdje se razlikuju učenici i učenice. Diskriminacijska vrijednost iznosi 1,0886, a aritmetičke sredine rezultata su razmaknute za 1,47 standardnih devijacija.

Kako su diskriminacijske analize značajne, pristupilo se interpretaciji struktura diskriminacijskih funkcija koje su prikazani u Tablici 2.

Temeljem Tablice 2. posebno je interpretirano svako ispitano područje socijalnih vještina, odno-

sno utvrđeno je koje varijable najviše pridonose razlikovanju ovih dviju skupina učenika.

Područje KOOPERATIVNOSTI - U kreiranju ove diskriminacijske funkcije najviše sudjeluju varijable SOCV25 (Pažljivo sluša upute), SOCV16 (Dovršava kućanske poslove unutar razumnog vremena), SOCV02 (Pomaže bez da ga se zamoli) i SOCV28 (Posprema vlastite stvari), čiji su diskriminacijski koeficijenti veći od 0,32. Navedene varijable, s obzirom na rezultate diskriminacijske analize, su one koje učenike stavljaju u povoljniji položaj od učenica u ovom području.

Područje ASERTIVNOSTI - Varijable koje su ovom slučaju najviše sudjelovale u kreiranju razlikovne funkcije su: SOCV04 (Sudjeluje u organiziranim aktivnostima), SOCV06 (Predstavlja se samostalno), SOCV26 (Pridružuje se u grupnim aktivnostima) i SOCV40 (Samopouzdan u socijalnim interakcijama sa suprotnim spolom). Na svim navedenim varijablama učenici su, prema procjeni roditelja, postigli značajno bolje rezultate

Područje ODGOVORNOSTI - Učenici su, i u ovom području socijalnih vještina postigli bolje rezultate, a varijable koje su najviše sudjelovale u kreiranju ove razlike su: SOCV37 (Omiljeni su od drugih), SOCV33 (Slijede obiteljska pravila), SOCV17 (Pokazuje interes za vršnjake) i SOCV36 (Prijavljuje nezgode odgovarajućim osobama).

Područje SAMOKONTROLE - Ovu diskriminacijsku funkciju odredile su slijedeće varijable: SOCV09 (Odgovara prikladno na zadirkivanje rođaka ili prijatelja), SOCV22 (Kontrolira temperament u raspravi s djecom), SOCV10 (Odgovara prikladno kad je gurnut ili udaren) i SOCV05 (Pristojno odbija nerazumne zahtjeve).

Da bi se vidjelo da li su, i kakve su razlike dobivene u manifestnom prostoru varijabli, poslužiti će Tablica 3.

Pregledom navedene tablice, može se zaključiti da je statistički značajna razlika utvrđena na pet varijabli u cijelom području socijalnih vještina. U području kooperativnosti jedna varijabla statistički značajno razlikuje ove dvije grupe ispitanika: SOCV15 (Održava svoju sobu čistom i urednom bez opominjanja i podsjećanja). U području asertivnosti ispitanici se značajno nisu razlikovali niti na jednoj varijabli. Od varijabli koje su opisivale

odgovornost, značajna razlika pokazala se na varijabli SOCV36 (Prijavljuje nezgode odgovarajućim osobama) te na varijabli SOCV37 (Omiljeni su od drugih). Razlike u području samokontrole utvrđene su na varijablama SOCV09 (Odgovaraju prikladno na zadirkivanje prijatelja ili rođaka njihove dobi) i SOCV20 (Koriste prikladan ton glasa u kući).

Temeljem prethodno navedenih rezultata može se prihvatiti postavljena hipoteza kojom se pretpostavlja da, prema procjeni roditelja, postoje razlike u socijalnim vještinama između učenika i učenica višeg školskog uzrasta.

DISKUSIJA

Korištenjem subskale Parental Form, Secondary Level iz testa Social Skills Rating System (Gresham i Elliot, 1990) za procjenu socijalnih vještina učenika oštećenog vida višeg školskog uzrasta, pokazalo se da postoje razlike u socijalnim vještinama ispitivane populacije s obzirom na spol. U kreiranju razlika sudjelovao je niz varijabli na svim procjenjivanim područjima socijalnih vještina: kooperativnosti, asertivnosti, odgovornosti i samokontrole.

U području KOOPERATIVNOSTI varijable: SOCV25 (Pažljivo sluša upute), SOCV16 (Dovršava kućanske poslove unutar razumnog vremena), SOCV02 (Pomaže bez da ga se zamoli) i SOCV28 (Posprema vlastite stvari) najviše su doprinjele razlikovanju učenika od učenica, a prema rezultatima robustne diskriminacijske analize učenici su postigli značajno bolje rezultate od učenica.

Slični su rezultati, u korist dječaka, dobiveni i u području ASERTIVNOSTI, a varijable koje su najviše doprinjele u razlikovanju ove dvije grupe ispitanika su: SOCV04 (Sudjeluje u organiziranim aktivnostima), SOCV06 (Predstavlja se samostalno), SOCV26 (Pridružuje se grupnim aktivnostima) i SOCV40 (Samopouzdan u socijalnim interakcijama sa suprotnim spolom).

Rezultati na varijablama koje su sudjelovale u kreiranju razlikovne funkcije u području ODGOVORNOSTI : SOCV37 (Omiljeni su od drugih), SOCV33 (Slijede obiteljska pravila), SOCV17 (Pokazuje interes za vršnjake) i SOCV36 (Prijavljuje nezgode odgovarajućim osobama), pokazali su da su dječaci, prema procjeni njihovih roditelja uspješniji i u ovom području.

Tablica 3. Rezultati Cochran-Cox metode za testiranje razlika između aritmetičkih sredina – razlike po spolu

	VARIJABLE	ARITMETIČKE SREDINE		STANDARDNE DEVIJACIJE		T	Tg	Ptg
		M	Ž	M	Ž			
KOOPERATIVNOST	SOCV02	1,17	1,38	0,69	0,70	0,85	0,85	0,594
	SOCV03	1,06	1,13	0,62	0,78	0,28	0,28	0,778
	SOCV07	1,67	1,56	0,47	0,61	0,54	0,54	0,597
	SOCV11	1,50	1,44	0,50	0,50	0,35	0,35	0,726
	SOCV15	1,11	1,63	0,57	0,48	2,74	2,58	0,010
	SOCV16	1,33	1,56	0,58	0,50	1,20	1,20	0,239
	SOCV25	1,56	1,81	0,50	0,39	1,61	1,61	0,113
	SOCV28	1,39	1,63	0,59	0,48	1,23	1,23	0,227
	SOCV30	1,39	1,56	0,59	0,61	0,82	0,82	0,575
	SOCV39	1,33	1,19	0,58	0,63	0,68	0,68	0,508
ASERTIVNOST	SOCV01	1,28	1,25	0,56	0,43	0,16	0,16	0,872
	SOCV04	1,17	0,69	0,76	0,85	1,68	1,68	0,098
	SOCV06	1,06	0,81	0,62	0,81	0,96	0,96	0,654
	SOCV12	1,33	1,19	0,58	0,63	0,68	0,68	0,508
	SOCV14	1,33	1,38	0,47	0,60	0,22	0,22	0,822
	SOCV21	1,56	1,63	0,50	0,48	0,40	0,40	0,694
	SOCV26	1,17	1,00	0,60	0,50	0,85	0,85	0,592
	SOCV34	1,28	1,44	0,73	0,50	0,71	0,71	0,513
	SOCV35	1,83	1,75	0,37	0,43	0,59	0,59	0,569
	SOCV40	1,61	1,50	0,49	0,50	0,64	0,64	0,536
ODGOVORNOST	SOCV08	0,80	1,00	0,40	0,53	0,83	0,83	0,575
	SOCV17	1,80	1,71	0,40	0,45	0,39	0,39	0,705
	SOCV23	1,60	1,14	0,49	0,35	1,99	1,99	0,062
	SOCV24	2,00	1,71	0,00	0,45	1,88	1,88	0,077
	SOCV29	1,80	1,57	0,40	0,49	0,99	0,99	0,659
	SOCV32	1,90	1,86	0,30	0,35	0,25	0,25	0,798
	SOCV33	2,00	1,71	0,00	0,70	1,21	1,21	0,243
	SOCV36	1,70	0,86	0,46	0,64	2,98	2,95	0,010
	SOCV37	1,80	1,14	0,40	0,35	3,29	2,95	0,010
	SOCV38	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,000
SAMOKONTROLA	SOCV05	1,83	1,56	0,37	0,50	1,76	1,76	0,085
	SOCV09	1,56	1,06	0,60	0,75	2,07	1,96	0,049
	SOCV10	1,61	1,19	0,49	0,73	1,96	1,96	0,056
	SOCV13	1,78	1,50	0,42	0,71	1,37	1,37	0,176
	SOCV18	1,56	1,31	0,60	0,68	1,07	1,07	0,291
	SOCV19	1,67	1,50	0,47	0,71	0,79	0,79	0,560
	SOCV20	1,94	1,69	0,23	0,46	2,01	2,01	0,050
	SOCV22	1,56	1,50	0,50	0,50	0,31	0,31	0,753
	SOCV27	1,17	1,19	0,60	0,53	0,10	0,10	0,915
	SOCV31	1,44	1,38	0,50	0,48	0,40	0,40	0,694

T – T test

Tg – Granični T test za Cochran-Cox metodu

Ptg - značajnost

Dječaci se također i bolje samokontroliraju jer su u području SAMOKONTROLE također postigli bolje rezultate, a varijable koje su značajno sudje-

lovale u razlikovanju su: SOCV09 (Odgovara prikladno na zadirkivanje rođaka i prijatelja), SOCV22 (Kontrolira temperament u raspravi s djecom),

SOCV10 (Odgovara prikladno kad je gurnut ili udaren) i SOCV05 (Pristojno odbija nerazumne zahtjeve).

Nizom istraživanja provedenih u području socijalnih vještina utvrđeno je da učenici imaju slabije razvijenu socijalnu kompetenciju od učenica te da se od njih može očekivati više problema u ponašanju. Učenice, nasuprot tome, lakše iskazuju svoje osjećaje, ostvaruju veći broj socijalnih kontakata i prijateljstava te su uspješnije u komunikaciji što ih čini socijalno kompetentnijima. Navedeni rezultati u značajnoj se mjeri razlikuju od rezultata dobivenih ovim istraživanjem, a prema kojima su dječaci socijalno kompetentniji. Iako postoji realna mogućnost da su dječaci višeg školskog uzrasta značajno bolji u svim područjima socijalnih vještina ipak treba ostaviti prostora i za neke druge pretpostavke.

Naime, u prikazanom istraživanju roditelji su procjenjivali socijalne vještine svoje djece i najvjerojatnije su to radili na temelju osobnih očekivanja u području socijalne kompetencije. Dakle, radilo se o subjektivnoj procjeni roditelja. No, socijalna očekivanja okoline, pa tako i roditelja, često se razlikuju ovisno o spolu djeteta, pa se tako od djevojčica očekuje da budu emocionalne, privržene i bliske, dok se od dječaka očekuje da budu racionalni, snažni i aktivni (Shechtman, 1994; Sacks i Wolffe, 2006). Roditelji koji, dakle, moguće imaju niža očekivanja u području socijalnih vještina prema svojoj muškoj djeci, mogu zbog toga, njihova prisutna slabija socijalna postignuća procijeniti boljima, što bi također moglo biti objašnjenje dobivenih rezultata. S obzirom da su očekivanja i ciljevi područja socijalnih vještina u velikoj mjeri određeni i kulturološkim okvirom, može se razmotriti i mogućnost upliva kulturoloških varijabli na procjenu roditelja.

No, bez obzira što je stvarni uzrok dobivenih rezultata, neupitna je činjenica da roditelji djece oštećenog vida imaju veliku ulogu u razvoju socijalnih kompetencija svoje djece, te da pri tome trebaju kvalitetnu podršku stručnjaka. Stručnjačka podrška trebala bi biti usmjerena na informiranje roditelja o realnim mogućnostima njihove djece, socijalnim izazovima s kojima se tijekom života susreću, kao i načinima na koje će svoju djecu socijalno osnažiti. Nabrojene roditeljske kompetencije osobito su važne ukoliko se razmatra uključivanje djece oštećenog vida u redovne škole.

Uključivanje učenika oštećenog vida u redovne škole vrijedno je onda kada takav učenik može u potpunosti i kvalitetno sudjelovati u svim školskim aktivnostima (Curry i sur., 1988). Stručnjaci se slažu da ovi učenici tijekom cijelog razdoblja svog školovanja trebaju stalnu podršku u dva područja: akademskim vještinama i komunikaciji. Navedenu podršku trebali bi pružati i pružaju različiti stručnjaci (edukacijski rehabilitatori, učitelji i dr.), no ipak je u tom procesu najveća i najznačajnija uloga roditelja. Ukoliko se razmatra njihova uloga u procesima učenja, bilo bi realno za očekivati da roditelji djece oštećenog vida utječu na svoju djecu na isti način kako to, u velikoj mjeri, čine roditelji djece bez oštećenja: poticanjem, s ciljem najvećih mogućih, realno ostvarivih, postignuća. No, roditelji učenika oštećenog vida nisu iz različitih razloga uvijek efikasni "učitelji" svoje djece (Curry, i sur., 1988). Jedan od značajnijih razloga takvih ponašanja roditelja često su nerealna očekivanja koja ovi roditelji ispoljavaju, a koja se najčešće manifestiraju kroz prezahitjnost u akademskim postignućima i istovremeno premalu zahtjvnost u svim drugim područjima, osobito u području socijalnih vještina. Naime, roditelji ovih učenika često svu svoju snagu i podršku usmjeravaju na učenje s ciljem postizanja što boljeg školskog uspjeha. S obzirom da učenicima oštećenog vida za uspješno izvršavanje školskih obveza treba znatno više vremena nego učenicima bez oštećenja, a tijekom učenja su u velikoj mjeri usmjereni na pomoć svojih roditelja, roditeljima često ne ostane dovoljno snage za pružanje kvalitetne podrške u drugim područjima funkcioniranja. Ovo ukazuje na iznimnu važnost pomoći koju treba dobiti roditelj kako bi mogao uspješno podržavati svoje dijete tijekom razdoblja školovanja te na taj način, uz ostale dionike odgojno-obrazovnog procesa osigurati bolju socijalnu uključenost djece oštećenog vida.

ZAKLJUČAK

Prema nalazima ovog istraživanja učenici višeg školskog uzrasta, prema procjenama roditelja, postigli su bolje rezultate u socijalnim vještinama od učenica iste dobi.

Dobiveni rezultati razlikuju se od rezultata nekih sličnih istraživanja prema kojima djevojčice češće imaju bolje razvijene socijalne kompetencije od dječaka.

Razlog ovakvom rezultatu može biti eventualno prisutan stav roditelja, zbog kojeg postavljaju niže zahtjeve u području socijalnih vještina pred dječake, i u vezi s time njihova moguća niža očekivanja, zbog čega su zadovoljniji postignućima svojih sinova i procjenjuju ih boljima nego što je to slučaj s roditeljima učenica.

Kako bi se sa sigurnošću mogli objasniti dobiveni rezultati potrebno je nastaviti s istraživanjima, koja bi svakako osim subjektivnog načina procjene socijalnih vještina trebala uključivati i one objektivne.

LITERATURA

- Bilić-Prcić, A. (2007): *Socijalne vještine osoba oštećena vida*, Doktorska disertacija, Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb.
- Buhrow, M., Hartshorne, T., Bradley-Johnson, S. (1998): Parents' and Teachers' ratings of the social skills of elementary-age students who are blind, *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 92, 7, 503-512.
- Curry, S.A., Halten, P.H. (1988): Meeting the Unique Educational Needs of Visually Impaired Pupils Through Appropriate Placement, *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 82(10), 417-424
- Elliott, S.N., Gresham, F.M. (1987): Children's social skills: Assessment and classification practices, *Journal of Counseling and Development*, 66, 2, 96-99.
- Gresham, F.M., Elliot, S.N. (1987): The Relationship Between Adaptive Behavior and Social Skills: Issues in Definition and Assessment, *Journal of Special Education*, 21, 1.
- Gresham, F.M., Elliot, S.N. (1990): *Social Skills Rating System, Manual*, American Guidance Service
- Hill, E.W., Rieser, J., Hill, M.M., Hill, M., Halpin, J., Halpin, R. (1993): How persons with visual impairments explore novel spaces: Strategies of good and poor performers, *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 87, 295-301.
- Kef, S. (1997): The Personal Networks and Social Supports of Blind and Visually Impaired Adolescents, *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 91, 3, 236-243.
- Kekelis, L. (1992): *A Field Study of a Blind Preschooler, The development of social skills by blind and visually impaired students: Exploratory Studies and Strategies*, American Foundation for the Blind, New York.
- Kekelis, L., Zell Sacks, S. (1992): *The Effects of Visual Impairment on Children's Social Interaction in Regular Education Programs, The development of social skills by blind and visually impaired students: Exploratory Studies and Strategies*, American Foundation for the Blind, New York.
- Mejovšek, M. (2003): *Uvod u metode znanstvenog istraživanja u društveno-humanističkim znanostima*, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
- Nikolić, B. (1991): Neki modeli za rješavanje problema planiranja i kontrole transformacijskih procesa u primjeni kompjutera kod osoba s teškoćama socijalne integracije, *Defektologija*, 28, 1, 129-139.
- Parker, J.G., Asher, S.R. (1987): Predicting long term outcomes from peer rejection: Studies of dropping out, delinquency, and adult psychopathology, *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Petz, B. (2012): *Petzova statistika - Osnovne statističke metode za nematematičare*. Naklada Slap, Jastrebarsko.
- Scks, S.Z., Wolffe, K.E. (2006): *Teaching Social Skills to Students with Visual Impairments*, AFB PRESS, New York
- Skellenger, A.C., Rosenblum, L.P. (1997): Behaviors of preschoolers with visual impairments in indoor play settings, *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 91.
- Taylor, L.J. (2010): *Educating Students With Visual Impairments for Inclusion in Society*, AFB, New York

DIFFERENCES IN PARENTAL ASSESSMENT OF SOCIAL SKILLS BETWEEN ADOLESCENT BOYS AND GIRLS WITH VISUAL IMPAIRMENT

Abstract: *The number of children with visual impairment attending regular, mainstream elementary schools in Croatia is constantly rising. Their inclusion in regular schools has two main goals. The first goal is to ensure better conditions for higher quality education; the second goal, just as important as the first, is to enable these children to have better social connections with their peers.*

Good social relationships with peers depend mainly on the each student's social skills developmental level. Learning and acquiring social skills develops through numerous processes, which are mostly supported by observation, imitation, and learning by doing, but the main mediators for social skills learning in childhood are the children's parents (family) and their peers. Parents are especially important in the process of learning social skills, as they are the first ones who "teach" their children social skills and continuously and regularly evaluate their children's social skills. It is on this foundation that children build as they work on further social influences.

The goal of this research was to explore gender differences in the parental assessment of social skills in adolescent students with visual impairment. The participants were 34 parents of adolescents with visual impairment: 18 parents of boys and 16 parents of girls. A subscale of the instrument Social Skills Rating System - Parent form (Gresham & Elliot, 1990) was used for the assessment of social skills.

The parents rated the social skills of their children in the domain of cooperativeness, assertiveness, responsibility, and self-control. Differences in the field of social skills between boys and girls with visual impairment were found. According to parental assessment, the boys with visual impairment had better social skills than the girls.

Key words: *children/adolescents with visual impairment; gender differences; parents; social skills;*