

## ВЛИЈАНИЕТО НА РАБОТАТА НА СПЕЦИЈАЛНИТЕ ЕДУКАТОРИ И РЕХАБИЛИТАТОРИ ВО РЕДОВНИТЕ УЧИЛИШТА ВРЗ ОДНОСОТ СО ВРСНИЦИТЕ НА УЧЕНИЦИТЕ СО ЗАДОЦНЕТ РАЗВОЈ

Милена НИКОЛИЌ,  
Медина ВАНТИЌ-ТАЊИЌ,  
Алма ДИЗДАРЕВИЌ

Факултет за едукација и рехабилитација,  
Универзитет во Тузла, Босна и Херцеговина

Примено: 30.10.2012  
Прифатено: 14.12.2012  
UDK: 364-787.7:159.922.76-056.26

## INFLUENCE OF SPECIAL EDUCATORS AND REHABILITATORS' WORK IN REGULAR SCHOOL ON PEER RELATIONSHIP AMONG STUDENTS WITH DELAYED COGNITIVE DEVELOPMENT

Milena NIKOLIĆ,  
Medina VANTIĆ-TANJIĆ,  
Alma DIZDAREVIĆ

Faculty of Education and Rehabilitation,  
University of Tuzla, Bosnia and Herzegovina

Received: 30.10.2012  
Accepted: 14.12.2012  
Original Article

### Резиме

Целта на истражувањето е да се согледа дали работата на специјалните едукатори и рехабилитатори влијае позитивно на односот со врсниците меѓу учениците со задоцнет когнитивен развој.

Акцентот беше ставен на квалитетот на пријателствата, социјалните компетенции и антисоцијалното однесување. Истражувањето опфати 150 ученици со забавен когнитивен развој; 52 од нив имаат поддршка од специјални едукатори и рехабилитатори во редовното образование, додека 98 ученици немаат таква поддршка. Квалитетот на пријателствата беше проценет со *прашалник за квалитетот на пријателствата*. За проценка на социјалните компетенции и антисоцијалното однесување, беше употребена *Скалата за социјално однесување во училиштето*. Разликите во групата беа испитани со *t-тестот* од софтверскиот пакет на Windows SPSS 14.

Резултатите покажаа дека учениците со задоцнет когнитивен развој коишто имаат поддршка од специјални едукатори и рехабилитатори го проценуваат нивното другарување како поквалитетно. Учениците со задоцнет когнитивен развој коишто посетуваат училишта во коишто нема специјални едукатори и рехабилитатори постигнуваат демонстративно подобро ниво на социјална компетенција.

Адреса за кореспонденција:  
Милена НИКОЛИЌ  
Универзитетска 1, 75 000 Тузла, Босна и Херцеговина  
Телефон: + 387 35 320 667; + 387 61 441 691  
e-mail: nmilena78@gmail.com

### Summary

The purpose of the research was to see whether work of special educators and rehabilitators in the regular school has a positive influence on peer relationship among students with delayed cognitive development.

The accent was on friendship quality, social competence and antisocial behavior. The research comprised 150 students with slow cognitive development, 52 of who have support of special educators and rehabilitators in regular education, while the remaining 98 students are without support. Friendship quality was evaluated applying Friendship Quality Questionnaire. School Social Behavior Scale was used in order to evaluate social competence and antisocial behavior. Differences among the groups were examined by t-test from SPSS 14 Windows software package.

The results have shown that students with slow cognitive development having support from special educators and rehabilitators evaluate their friendship more qualitative. Students with delayed cognitive development attending schools without special educators and rehabilitators engaged demonstrate better level of the social competence.

Corresponding Address:  
Milena NIKOLIĆ  
Univerzitetaska 1, 75 000 Tuzla, Bosnia and Herzegovina  
Phone: + 387 35 320 667; + 387 61 441 691  
E-mail: nmilena78@gmail.com

Што се однесува до антисоцијалното однесување, не се забележани никакви разлики. Добиените резултати укажуваат на неопходноста да се рedefинира улогата на специјалните едукатори и рехабилитатори во редовните основни училишта.

**Клучни зборови:** редовно основно образование, специјални едукатори и рехабилитатори, однос меѓу врсниците

## Вовед

Инклузијата на деца со посебни потреби, вклучувајќи ги и децата со задоцнет когнитивен развој, во редовните основни училишта во Босна и Херцеговина е регулирана во рамките на Законот за основно и средно образование од 2003 (1). Во член 19 стои дека „децата и младите со посебни потреби ќе се образуваат во редовни училишта и според програма адаптирана на нивните индивидуални потреби“. Законот не ги обврзува училиштата да вработуваат специјални едукатори и рехабилитатори иако инклузијата на децата со посебни потреби во редовните училишта е неостварлива без професионална помош. Задачите на специјалните едукатори и рехабилитатори во редовните училишта се поврзани со обезбедување поддршка на децата со посебни потреби, на родителите, наставниците и на врсниците.

Светот на врсниците е многу важна социјална средина во којашто детето расте и се развива. Во група од врсници детето се запознава со потребите за интимност, за формите на себепретставување, усвојува социјални способности, учи да помага, да споделува и да соработува (2, 3), а исто така се развива и емоционално (4) и когнитивно (5). Преку интеракција со врсниците детето испитува различни форми на социјално однесување (6, 7). Висококвалитетните пријателства на возраст кога децата се во основно училиште позитивно се поврзуваат со успехот и задоволството во училиште (8) и негативно со осаменоста и самопочитувањето (9, 10).

Повеќето истражувања укажуваат на позитивното влијание на односот на врсниците за развојот на детето, додека Landsford и сор. (11) сугерираат дека врските со врсниците можат да имаат негативно влијание на развојот на индивидуата.

As far as antisocial behavior concerns, no differences were found. The results obtained indicate need for redefining the role of special educators and rehabilitators in regular primary education.

**Key words:** regular primary education, special educators and rehabilitators, peer relationships

## Introduction

Inclusion of children with special needs, including children with delayed cognitive development, in regular elementary schools in Bosnia and Herzegovina is regulated by the Framework law of primary and secondary education from 2003 (1). Article 19 states that "children and young people with special educational needs shall be educated in regular schools and according to programs adapted to their individual needs." The law does not oblige schools to employ special educators and rehabilitators although inclusion of children with special needs in regular schools is not conceivable without professional support. Tasks of special educators and rehabilitators in regular school are related to providing support to children with special needs, parents, teachers and peers.

The world of peers is a very important social environment in which a child grows and develops. In the same age group, a child meets the need for intimacy, the forms of self-image, acquire social skills, learn to help, share and collaborate (2, 3) as well as develops emotionally (4) and cognitively (5). Through interactions with peers, a child experiments various forms of social behavior (6, 7). High-quality friendships in primary school age were positively associated with success and satisfaction in school (8) and negatively with loneliness and self-esteem (9, 10).

Most researches point out a positive impact of peer relationships on a child development, while Landsford et al (11) suggests that connections with peers can have a negative impact on the development of an individual.

The same principles of development are valid

Валидни се истите принципи на развој и за децата со задоцнет когнитивен развој и за нивните врсници со типичен развој, но овие деца имаат проблеми во доменот на социјалните компетенции и односот со врсниците (12–14). Heiman (15) индицира дека пријателските врски на децата со задоцнет когнитивен развој се карактеризираат со тешкотии за воспоставување интимни односи, додека во постоечките односи забележливи се фрустрација и незадоволство.

Tur-Kaspa и сор. (14) покажаа дека учениците со задоцнет когнитивен развој имаат помалку реципрочни пријателства и повеќе реципрочни одбивања во споредба со нивните врсници со типичен развој. Vaughn и сор. забележале дека во инклузивна средина, значаен процент од учениците со задоцнет когнитивен развој имаат најмалку еден реципрочен пријател (16). Vaughn и сор. (17) покажуваат дека пријателствата на децата на училишна возраст со типичен развој се значително подобри отколку на учениците со задоцнет когнитивен развој, а истражувањето на Margalit and Meira (18) покажува дека овие деца чувствуваат помало влијание од пријателите и се помалку способни за разрешување конфликти.

Еден модел на однос помеѓу врсници, опишан од Bukowski and Hoza (2), се базира на две главни димензии на односот меѓу врсниците: популарноста и пријателството. Во ова истражување фокусот е на проценката на влијанието на специјалните едукатори и рехабилитатори на квалитетот на пријателствата и постигнатите нивоа на социјалната компетенција и антисоцијалното однесување во училишната средина. Димензиите на пријателствата се избрани како субјект на истражувањето, бидејќи тоа е варијабла што е, во поголемиот дел, определена од карактеристиките на децата со задоцнет развој на коишто можат да влијаат специјалните едукатори и рехабилитатори преку нивната работа.

Во согласност со субјектот на истражувањето, целта на овој труд е да го проучи влијанието на специјалните едукатори и рехабилитатори во редовното училиште на односот со врсниците меѓу учениците со задоцнет когнитивен развој.

both for children with delayed cognitive development and for their peers with typical development, but these children have problems in the domain of social competence in peer relationships (12–14). Heiman (15) indicates that friendship bonds of children with delayed cognitive development are characterized primarily by difficulty in establishing intimate relationships, while frustration and dissatisfaction are present in existing relationships.

Tur-Kaspa et al (14) showed that students with delayed cognitive development have fewer reciprocal friendships, and more reciprocal rejections compared to their peers with typical development. Vaughn et al., (16) observed that in an inclusive environment, a significant percentage of students with delayed cognitive development have at least one reciprocal friend. Vaughn et al., (17) pointed out that school age children of a typical development estimate their friendship significantly better than students with delayed cognitive development, and research of Margalit and Meira (18) showed that these children feel less affection by friends and are less able to resolve conflicts.

A model of peer relationships, described by Bukowski and Hoza (2), is based on two main dimensions of peer relationships: popularity and friendship. In this study, the focus is on assessing the impact of special educators and rehabilitators on the quality of friendship and achieved levels of social competence and antisocial behavior in school environment. Dimensions of friendship have been chosen as a subject of the research because it is a variable that is, for the most part, determined by the characteristics of children with delayed cognitive development which special educators and rehabilitators can have influence on through their work.

In accordance with the subject of the research, the aim of this paper is to study the influence of the special educators and rehabilitators in regular school on peer relations among students with delayed cognitive development.

## Методологија на работа

### Учесници

Истражувањето вклучува ученици со задоцнет когнитивен развој ( $N = 150$ ), на возраст од 8 до 14 години, од двата пола, од шест основни училишта во Тузланскиот кантон. Примерокот од ученици со задоцнет когнитивен развој е поделен на две подгрупи: деца поддржани од специјален едукатор и рехабилитатор ( $N = 52$ ) и деца што не се поддржани од специјални едукатори и рехабилитатори ( $N = 98$ ).

### Инструменти за проценка

Евалуацијата на квалитетот на пријателствата меѓу врсниците беше извршена со примена на **Прашалникот за квалитетот на пријателствата** (11). Прашалникот содржи 40 точки. Изјавите се евалуирани врз основа на пет понудени одговори во опсег од 0 - не е вистина до 4 - навистина.

Прашалникот е составен од шест супскали: *Размена на интимност* („секогаш да си ги кажуваме проблемите еден на друг“, „кажување тајни меѓу себе“, „кажување на приватните работи меѓу себе“), *Разрешување конфликти* („олеснување кавга“, „брзо надминување преку нашите аргументи“, „разговор за надминување на меѓусебната лутина“), *Другарување и рекреација* („секогаш седете заедно“, „секогаш избирајте се еден со друг за партнер за правење нешта“, „посетувајте се еден со друг дома“), *Помош и насоки* („многу помагајте си еден со друг во училишната работа“, „правете си посебни услуги еден на друг“, „делете си ги работите“), *Валидност и грижа* („ми вели дека сум добар во извршување на нештата“, „прават еден на друг да се чувствува важен и посебен“, „не ги кажува на другите моите тајни“) и *Конфликт и изневерување* („многу се налути“, „многу се задеваат“, „многу се караат“).

Внатрешната веродостојност на секоја од скалите е задоволителна. Постои умерена до висока интеркорелација меѓу скалите, на коишто  $r_s$  е во опсег од 0,16 до 0,75 на апсолутната магнитуда. Конфликтот и изневерувањето имаат негативна корелација со другите супскали, додека другите скали имаат заемно позитивна корелација.

Внатрешната веродостојност на супскалите беше тестирана на истражувачки примерок, а добиените вредности на Кронбаховата алфа пока-

## Methods of work

### Participants

The study included students with delayed cognitive development ( $N = 150$ ), aged 8-14 years, both sexes, from six primary schools in Tuzla Canton. A sample of children with delayed cognitive development is divided into two subgroups: children supported by a special educator and rehabilitator ( $N = 52$ ) and children not supported by a special educators and rehabilitators ( $N = 98$ ).

### Assessment instruments

The evaluation of peer friendship quality was conducted applying “**Friendship Quality Questionnaire**” (11). The questionnaire contains 40 items. The statements are evaluated on the basis of five offered answers in the range from 0 *not true at all* to 4 *really true*.

The questionnaire is composed of six subscales: Intimate exchange (“Always tell each other our problems”, “Tell each other secrets”, “Tell each other private things”), Conflict resolution (“Make up easily when we have a fight”, “Get over our arguments really quickly”, “Talk about how to get over being mad at each other”), Companionship and recreation (“Always sit together”, “Always pick each other as partners for things”, “Go to each other’s houses”), Help and guidance (“Help each other with schoolwork a lot”, “Do special favors to each other”, “Share things with each other”), Validation and caring (“Tell me I am good at things”, “Make each other feel important and special”, “Does not tell others my secrets”) and Conflict and betrayal (“Get mad a lot”, “Bug each other a lot”, “Fight a lot”).

Internal reliability of each of the scales is satisfactory. There is moderate to high inter-correlation among the scales, where  $r_s$  is in the range from 0,16 through 0,75 on absolute magnitude. Conflict and betray is in negative correlation with other subscales, while other scales are in mutual positive correlation.

Internal reliability of the subscales was tested on a research sample and the obtained values of Cronbah's Alpha show that subscales

жуваат дека супскалите *Размена на интимност* (0,85), *Помош и насоки* (0,82) и *Валидност и грижа* (0,81) имаат многу добра внатрешна веродостојност. Задоволувачко ниво на внатрешна веродостојност имаат супскалите *Конфликт и изневерување* (0,64) и *Другарување и рекреација* (0,66). На граница на задоволувачка внатрешна веродостојност е супскалата *Разрешување конфликти* (0,59). Овој коефициент е во голема мера поврзан со должината на скалата (бројот на изјави), така што, кога скалата е со помалку од пет прашања, не може да се очекува висока веродостојност. Супскалата *Разрешување конфликт* содржи три изјави, така што не можеше да се очекува висока внатрешна веродостојност.

За евалуација на социјалната компетенција и антисоцијалното однесување беше употребена **Скала за социјално однесување во училиште (School Social Behavior Scales - SSBS)** (19). Скалата е наменета за евалуација на социјалната компетенција и антисоцијалното однесување на деца и млади на возраст од 5 до 18 години. Содржи 64 точки, поделени во две супскали: *Скала за социјална компетенција (скала А)* и *Скала за антисоцијално однесување (скала Б)*.

*Скалата за социјална компетенција* содржи 32 точки, опишува адаптирано или позитивно однесување на ученици и се очекува да ги насочуваат кон позитивни лични или социјални придобивки. Точките се добиваат од пет понудени одговори во опсег од 1 (*никогаш*) до 5 (*често*). Точките на Скалата за социјална компетенција се поделени во три супскали: *Однос на врстници* („интеракција со голем број врстници“, „разбирање на проблемите и потребите на другите ученици“, „забелешки и комплименти за постигнувањата на другите“), *Самоуправување/усогласеност* („соработка со другите ученици“, „следење на правилата во училиницата и во училиштето“, „прифаќање на другите ученици“) и *Академско однесување* („извршување на училишните обврски без потсетување“, „барање помош на соодветен начин“, „извршување на училишните задачи навреме“). Оваа скала има четири нивоа на социјално функционирање: високо, просечно, ризично и многу ризично.

*Скалата за антисоцијално однесување* исто така содржи 32 точки, опишува проблеми во детското однесување и однесувањето на младите. Овие однесувања се третираат како антисоцијални зашто имплицираат други и, најве-

Intimate exchange (0,85), Help and guidance (0,82) and Validation and caring (0,81) have very good internal reliability. Satisfactory internal reliability belongs to Conflict and betrayal (0,64) and Companionship and recreation (0,66) subscales. On the border of satisfactory internal reliability was Conflict resolution subscale (0,59). This coefficient is largely associated with the length of scale (number of statements) so, when the scale is less than 5 questions, high reliability cannot be expected. Conflict resolution Subscales consists of three statements, so it is high internal reliability could not have been expected.

**School Social Behavior Scales (SSBS)** was used for evaluation of social competence and antisocial behavior (19). The scale is intended for evaluation of social competence and antisocial behavior of children and young people aged from 5 to 18. It consists of 64 items, divided into two subscales: *Social competence scale (Scale A)* and *Antisocial behavior scale (Scale B)*.

*Social competence scale* consists of 32 items describing adaptive or positive behavior of students which are expected to lead towards students' positive personal or social outcomes. The items are evaluated on the basis of 5 offered answers in the range from 1 (*never*) to 5 (*often*). Social competence scale items are divided into three subscales: "Peer relationship" ("Interact with a wide variety of peers", "Understand the problems and needs of other students", "Notice and compliment the accomplishments of others"), "Self-management/Compliance" ("Cooperate with other students", "Follow school and classroom rules", "Accept other students") and "Academic behavior" ("Complete school work without being reminded", "Ask for help in an appropriate manner", "Complete school assignments on time"). The scale has four levels of social functioning: High, Average, Risky, and Very risky.

*Antisocial behavior scale* consists of 32 items, too, describing problems in child and youth behavior. These behaviors are treated as antisocial because of being directed to

ројатно, водат кон деликвенција или негативни социјални последици, како што е: одбивање на врсниците, тензија во односите со другите ученици, наставници, родители и со другите возрасни. Моделот на евалуација со скалата е ист како оној на Скалата за социјална компетенција. Точките на Скалата за антисоцијално однесување се поделени на три супскали: *Непријателски/иритирачки* („обвинување на другите за неговиот/нејзиниот проблем“, „навредување врсници“, „цимолење и жалење“), *Антисоцијален/агресивен* („упаѓа во кавги“, „физички агресивен“, „нечесен, кажување лаги“) и *Предизвикувачки/вознемирувачки* („тешко се контролира“, „несериозен“, „ги нарушува крајните активности“). Скалата има три нивоа на социјално функционирање: просечно, ризично и многу ризично.

SBS има многу јака внатрешна стабилност. За вкупниот резултат од двете главни скали, опсегот на коефициентите за алфа и за поделени на половина е од 0,96 до 0,98.

Овие инструменти за мерење се прилагодени на јазикот што се зборува во областа во којашто се применуваат.

### ***Метод на изведување на истражувањето***

Истражувањето беше изведено во текот на учебната 2008/2009 година во шест основни училишта во Тузланскиот кантон. Децата беа тестирани индивидуално, со согласност на нивните родители. беше идентификуван најдобриот пријател од одделението и неговото име се употребуваше во текот на проценувањето. Скалите SSBS беа комплетирани од одделенските наставници.

### ***Метод на обработка на податоците***

Постигнатото ниво на квалитет на пријателството и социјалното однесување во училишна средина беа анализирани со употреба на методот за дескриптивна статистика (значи, стандардна девијација). Разликите помеѓу суппимероците беа определени со употреба на *t-тестот*. Обработката на статистичките податоци беше извршена со софтверскиот пакет за Windows - SPSS 14.

others, and probably lead towards delinquency or negative social consequences like peer rejection, tension in relationship with other students, teachers, parents and other adults. The mode of scale evaluation is the same as that of Social Competence Scale. Antisocial behavior scale items are divided into three subscales: “Hostile/Irritable” (“Blame others for his/her problems”, “Insult peers”, “Whine and complain”), “Antisocial/Aggressive” (“Get into fights”, “Be physically Aggressive”, “Be dishonest; Tell lies”) and “Defiant/Disruptive” (“Be difficult to control”, “Be independable”, “Disrupt ongoing activities”). The scale has three levels of social functioning: average, risky and very risky.

SSBS has very strong internal stability. For the total scores of the two major scales, the alpha and split-half coefficients range from 0.96 to 0.98.

These measuring instruments are adjusted to the language speaking area where applied.

### ***The method of conducting research***

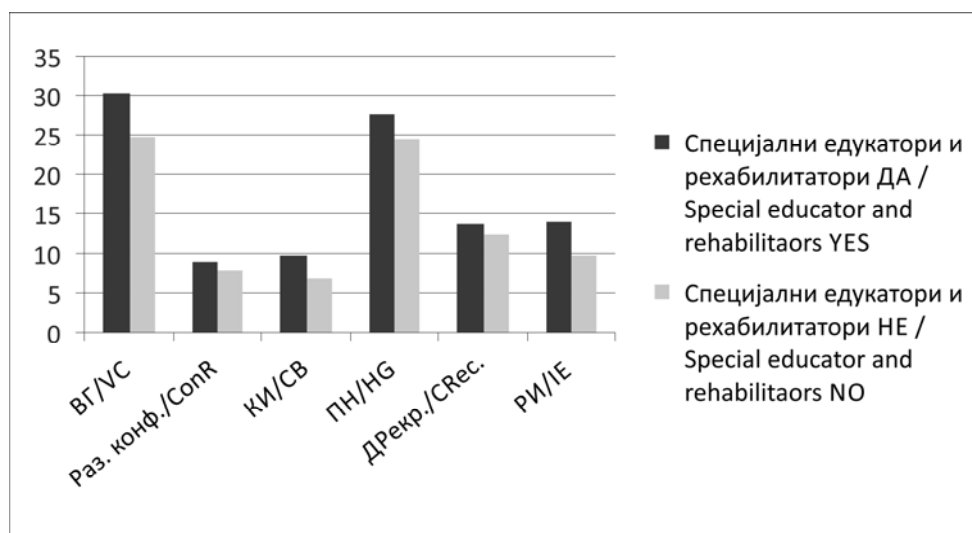
The research was conducted during the academic 2008/09 year in six elementary schools in Tuzla Canton. Children were tested individually, with the consent of their parents. Best friend from class was identified and his name was used during the assessment. SSBS scales were completed by class teachers.

### ***Data processing method***

Achieved level of friendship quality and social behavior in the school environment were analyzed using methods of descriptive statistics (means, standard deviations). The differences among the subsamples were determined using t-test. Statistic data processing was made in SPSS 14 software package for Windows.

## Резултати

## Results



**Слика 1:** Резултати од проценката на квалитетот на пријателството

**Figure 1.** Results of evaluation of friendship quality

**Легенда:** ВГ/VC - валидност и грижа; Раз./ConR конфл. - разрешување конфликт; КИ/СВ - конфликт и изневерување; ПН/НГ - помош и насоки; ДРекр./CRec - другарување и рекреација; РИ/ИЕ - размена на интимности/ **Legend:** VC - Validation and caring; ConR - Conflict resolution; CB - Conflict and betrayal; HG - Help and guidance; CRec - Companionship and recreation; IE - Intimate exchange

Преку анализа на сликата 1 може да се забележи дека учениците што посетуваат училишта во кои има поддршка од специјални едукатори и рехабилитатори, постигнуваат подобри резултати на сите супскали, вклучувајќи ја и супскалата *Конфликти и изневерување*, на којашто поголем број поени значи полоши резултати. Овие деца процениле дека нивното пријателство се карактеризира со повисок степен на размена на интимности; разговараат со своите најдобри пријатели за проблемите, за работи што ги прават тажни, за приватни работи; ја доверуваат својата тајна, брзо и лесно решаваат конфликти, секогаш седат во иста клупа со најдобриот пријател, го избираат за партнер во игра, ги поминуваат одморите со него и сл. (*Другарување и рекреација*). Најдобриот пријател им помага побрзо да завршат некои задачи, им позајмува работи, им дава посебни услуги (*Помош и насоки*), ги поддржува нивните идеи, им кажува дека се добри и умни, се грижи за нивните чувства и сл. (*Валидност и грижа*). Сепак, проценуваат дека нивното пријателство со најдобриот пријател

Analyzing Chart 1, it can be seen that children attending schools with support of special educators and rehabilitators achieve better results on all subscales, including the "Conflict and betrayal" subscale, where higher number of points means worse results. These children have estimated that their friendship is characterized by a greater degree of intimate exchange; they talk to their best friends about their problems, things that make them sad, private matters; they confide their secrets, resolve conflicts quickly and easily, always sit in the desk with their best friend, choose him as a partner in the game, spend vacation with him, etc. ("Companionship and recreation"). Best friends help them finish some tasks before, assist them with school work, lend them things, make special services ("Help and guidance"), support their ideas, tell them that they are good and smart, they care about their feelings and etc. ("Validation and caring"). However, an estimate that their

во значително поголема мера се карактеризира со конфликт и изневерување. Најчесто се расправаат со најдобриот пријател, се задеваат еден со друг, се лутат еден на друг.

friendship with best friend in a slightly greater level is characterized by conflict and betrayal. More often, they fight with their best friend, tease each other, get angry at each other.

**Табела 1:** Разликите меѓу субгрупите во проценувањето на квалитетот на пријателствата/

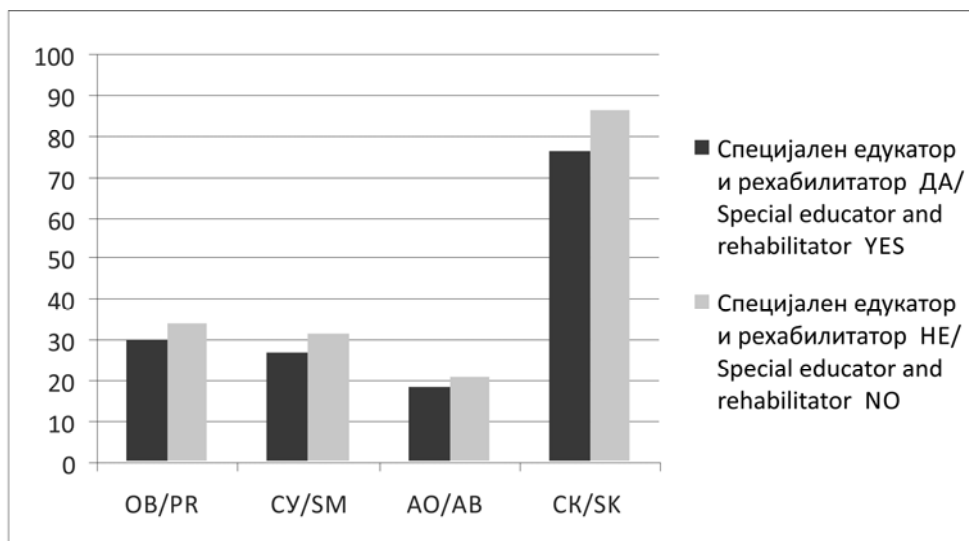
**Table 1** Differences in evaluation of friendship quality among subgroups

Супскали/ Subscales	Стандардна девијација присуство на специјални едукатори и рехабилитатори / Standard deviation Presence of special educators and rehabilitators		t	df	Значајност/ Significance (p)
	Да/ Yes	Не/ No			
Валидност и грижа / Validation and caring	6,38	7,79	-4,343	148	<b>0,000</b>
Разрешување конфликти / Conflict resolution	3,47	3,51	-1,939	148	0,054
Конфликт и изневерување / Conflict and betrayal	5,97	4,07	-3,643	148	<b>0,000</b>
Помош и насоки / Help and guidance	7,00	8,14	-2,298	148	<b>0,023</b>
Другарување и рекреација / Companionship and recreation	4,33	4,86	-1,595	148	0,113
Размена на интимности / Intimate exchange	7,53	7,73	-3,307	148	<b>0,001</b>

Резултатите од t-тестот (табела 1) покажуваат дека постојат статистички значајни разлики меѓу субгрупите на супскалите *Валидност и грижа* ( $t=-4,34$ ;  $p<0,01$ ), *Конфликт и изневерување* ( $t=-3,64$ ;  $p<0,01$ ), *Размена на интимности* ( $t=-3,30$ ;  $p<0,01$ ) и *Помош и насоки* ( $t=-2,29$ ;  $p<0,05$ ). Добиените разлики на супскалите *Валидност и грижа*, *Помош и насоки*, *Размена на интимности* се во корист на децата со забавен когнитивен развој коишто посетуваат училишта со специјални едукатори и рехабилитатори. На супскалата *Конфликт и изневерување* добиените разлики се во корист на децата со забавен когнитивен развој што посетуваат училишта без специјални едукатори и рехабилитатори.

Results of t-test (Table 1) indicate that there are statistically significant differences among subgroups on “Validation and caring” ( $t=-4,34$ ;  $p<0,01$ ), “Conflict and betrayal” ( $t=-3,64$ ;  $p<0,01$ ), “Intimate exchange” ( $t=-3,30$ ;  $p<0,01$ ), and “Help and guidance” ( $t=-2,29$ ;  $p<0,05$ ) subscales. The obtained difference on “Validation and caring”, “Help and guidance” and “Intimate exchange” subscales is in favor of children with slow cognitive development attending schools with special educators and rehabilitators. On the “Conflict and betrayal” subscale, the obtained difference is in favor of children with slow cognitive development attending schools without special educators and rehabilitators.





**Слика 2:** Резултати од децата на супскалата и на скалата за социјална компетенција во целост

**Figure 2.** Results of children on subscales and Social competence scale in total

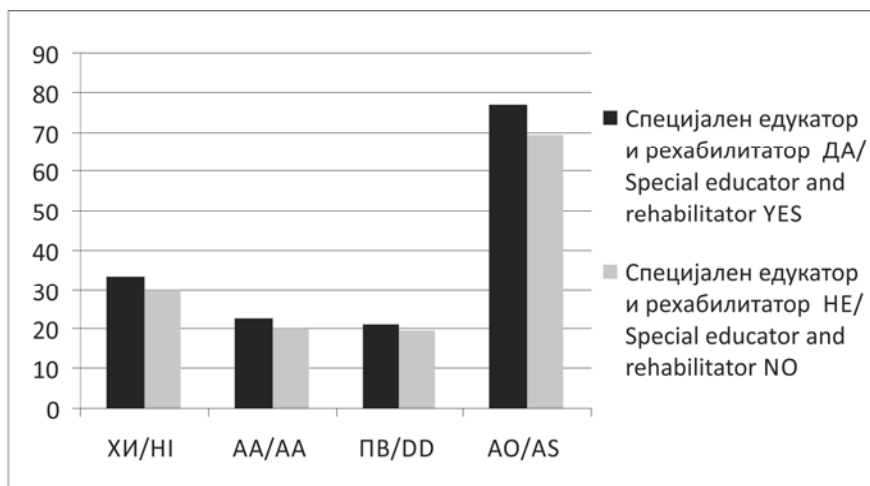
**Легенда:** OB – однос на врсниците; CY – самоуправување/усогласеност; AO – академско однесување; CK – социјална компетенција / **Legend:** PR – Peer relationships; SM – Self-management/Compliance; AB – Academic behavior; SK – Social competence

Децата што посетуваат училишта без специјални едукатори и рехабилитатори во сите супскали за социјална компетенција и на скалите во целина, постигнале подобар просечен резултат (слика 2). Во *Односот на врсниците*, *Академското однесување* и *Социјалната компетенција* воопшто, децата што посетуваат училишта во коишто има специјален едукатор и рехабилитатор покажуваат ниво на ризик во социјалното функционирање. Од друга страна, децата што посетуваат училишта без специјални едукатори и рехабилитатори покажуваат просечно социјално функционирање на супскалите и на скалата за социјална компетенција во целост.

Овие деца помалку им помагаат на другите, учествуваат во групни дискусии, ги разбираат потребите, грижите и чувствата за другите, меѓусебно влијаат со широк круг врсници, ги почитуваат правилата во училиницата и во училиштето, соработуваат со други ученици, се однесуваат соодветно во училиштето, покажуваат самоконтрола и сл.

Children who attend schools that do not have special educators and rehabilitators in all social competence subscales and the scale as a whole achieved a better average score (Chart 2). In Peer relationship, Academic behavior and Social competence in general, children who attend schools in which they have a special educator and rehabilitator demonstrate a risk level of social functioning. On the other hand, children who attend schools without special educators and rehabilitators exhibit average social functioning on subscales and the scale of social competence in general.

These children offer assistance to others less, rarely participate in group discussions, understand needs, concerns and feelings of others, interact with a wide circle of peers, respect the rules of classroom and school, collaborate with other students, behave appropriately in school, show self-control, etc.



**Слика 3:** Постигнатото ниво на социјално функционирање на децата на Супскалата за антисоцијално однесување

**Chart 3.** Achieved level of social functioning of children on Antisocial behavior subscale

**Легенда:** ХИ - непријателски/иритирачки; АА - антисоцијален/агресивен; ПБ - предизвикувачки/вознемирувачки; АО - антисоцијално однесување / **Legend:** HI - Hostile/Irritable; AA - Antisocial/Aggressive; DD - Defiant/Disruptive; AS - Antisocial behavior

Децата што посетуваат училишта со специјални едукатори и рехабилитатори на сите супскали за антисоцијално однесување и на скалата во целост имаат нешто повисока аритметичка средина на збирните варијабли од децата што доаѓаат од училишта што немаат специјални едукатори и рехабилитатори (слика 3). Двете групи деца имаат просечно ниво на социјално функционирање на варијаблите за проценување непријателско/иритирачко, антисоцијално/агресивно и предизвикувачко/вознемирувачко однесување.

Children who attend schools with special educators and rehabilitators on all subscales of antisocial behavior and on the scale in general have slightly higher arithmetic mean of summary variables than children coming from schools that do not have special educators and rehabilitators (Chart 3). Both groups of children have an average level of social functioning on variables assessing hostile/irritable, antisocial/aggressive and defiant/disruptive behavior.

**Табела 2:** Разлики меѓу субгрупите во постигнатото ниво на социјално функционирање

**Table 2.** Differences in achieved level of social functioning among subgroups

Супскали/ Subscales	Стандардна девијација присуство на специјални едукатори и рехабилитатори / Standard deviation Presence of special educators and rehabilitators		t	df	p
	Да / Yes	Не / No			
	Однос на врскици / Peer relationship	7,61			
Самоуправување/усогласеност / Self-management/Compliance	7,56	9,41	3,137	148	<b>0,002</b>
Академско однесување / Academic behavior	5,81	7,58	1,851	148	0,066
Социјална компетенција / Social competence	16,97	25,51	2,676	148	<b>0,008</b>
Непријателски/иритирачки / Hostile/Irritable	16,50	14,00	-1,292	148	0,198
Антисоцијален/агресивен / Antisocial/Aggressive	12,45	10,68	-1,234	148	0,219
Предизвикувачки/вознемирувачки / Defiant/Disruptive	7,70	8,26	-1,100	148	0,273
Антисоцијално однесување / Antisocial behavior	35,54	31,66	-1,307	148	0,193

Резултатите од t-тестот покажаа дека има статистички значајни разлики меѓу суппримероците на збирните варијабли на супскалите за односот на врсниците ( $t=2,28$ ;  $p<0,05$ ), самоуправувањето/усогласеноста ( $t=3,14$ ;  $p<0,01$ ) и збирните варијабли на Скалата за социјална компетенција во целост ( $t=2,68$ ;  $p<0,01$ ). Разликите се во корист на децата што посетуваат училишта што имаат специјални едукатори и рехабилитатори. Резултатите од t-тестот не покажуваат статистички значајни разлики меѓу суппримероците на Скалата за антисоцијално однесување.

## Дискусија

Анализирајќи ги добиените резултати, заклучивме дека присуството на специјални едукатори и рехабилитатори во училиштата што беа вклучени во истражувањето, не ги даде очекуваните резултати во однос на испитуваните варијабли. Затоа се поставува прашањето: која е причината за ваквиот резултат.

Има неколку можни причини за ваквиот резултат. Како прво, треба да се каже дека има само еден терапевт на две училишта, којшто треба да испита 52 деца, а друга можна причина е големиот број деца со коишто треба да работи специјалниот едукатор и рехабилитатор.

Друга причина може да биде образовниот профил на специјалните едукатори и рехабилитатори. Едно од две училишта вработува логопед, а во другите, еден дефектолог работи во посебна паралелка во рамките на редовно училиште. Логопедот во текот на додипломските студии не се обучува за работа со оваа популација. Од друга страна, дефектологот, иако е обучен да работи со оваа популација, имајќи предвид дека работи во посебна паралелка, нема доволно време да обрне внимание на потребите на децата што се интегрирани во редовните паралелки.

Законодавството во Босна и Херцеговина ги оневозможува специјалните едукатори и рехабилитатори да ја извршуваат нивната улога во редовните училишта, што исто така може да биде една од причините за ваквите резултати. Прикажувајќи ги овие факти, можеме да заклучиме дека постојат ограничувачки фактори на ова истражување. Друг ограничувачки фактор за ова истражување е фактот што во

Results of t-test showed that there were statistically significant differences between the subsamples on summary variables of Peer relationships ( $t=2,28$ ;  $p<0,05$ ), Self-management/Compliance ( $t=3,14$ ;  $p<0,01$ ) subscales, and on the summary variable of Social competence scale in general ( $t= 2,68$ ;  $p<0,01$ ). The differences are in favor of children who attend schools that have special educators and rehabilitators. Results of t-test showed no statistically significant differences between the subsamples on the scale of antisocial behavior.

## Discussion

Analyzing the obtained results, we concluded that the presence of special educators and rehabilitators in the schools included in the study did not give desired results in relation to the examined variables. Therefore, it imposes the question, what is the cause of these results?

There are several possible causes for this result. First of all, it should be pointed out that there is only one therapist in each of the two schools, which have 52 children being examined, and another possible cause might be a huge number of children who special educator and rehabilitator should work with.

Another cause might be educational profile of special educators and rehabilitators. One of the two schools employs a speech therapist and the other one a special teacher working in a special class within a regular school. During undergraduate studies the speech therapist is not trained to work with this population. On the other hand, a special teacher, although trained to work with this population, considering that work in a special class, does not have enough time to devote to the needs of children integrated into regular classes.

Legislation in Bosnia and Herzegovina disables special educators and rehabilitators to perform their roles in regular schools, which could also be one of the causes for these results.

Given these facts, we can conclude that they are also the limiting factors of this study. Another limiting factor of this study is the fact that in the area of Tuzla Canton only two of 80 schools have

Тузланскиот кантон само две од 80 училишта имаат вработено специјални едукатори и рехабилитатори, а во истражувањето нема вклучено поголем број училишта. Поради овие ограничувања, истражувањето треба да се повтори кога ќе се исполнат објективните услови.

### **Заклучок**

Резултатите посочуваат на потребата за воспоставување рамковна програма за специјалните едукатори и рехабилитатори во редовните училишта и поставување минимални стандарди за образование на учениците со посебни образовни потреби во редовните училишта. Исто така, неопходно е да се регулира задолжителното вработување на специјални едукатори и рехабилитатори во редовните училишта и да се употреби сегашната законска можност за ангажирање специјални едукатори и рехабилитатори коишто се вработени во посебните училишта.

### **Литература / References**

1. Framework law of primary and secondary education in Bosnia and Herzegovina. Official Journal of Bosnia and Herzegovina, 18/03.
2. Klarin M. Child development in social context: parents, peers, teachers - the context of child development. Jastrebarsko: Naklada Slap; 2006.
3. Yu G, Zhang Y, Yan R. Loneliness, peer acceptance, and family functioning of Chinese children with learning disabilities: characteristics and relationships. *Psychology in Schools* 2005; 42 (3):325–331.
4. Markland E. Peer Relationships in Middle Childhood; A Manual for Parents. *Applied Developmental Psychology*, 2003; Available from URL: <http://faculty.mcla.edu/mbartini/emmaspsychpaper.html> Accessed April 4, 2007.
5. Hartup WW. Having Friends, Making friends and Keeping Friends: Relationships as Educational Contexts. *ERIC Digest* 1992; Available from URL: <http://www.eric.ed.gov/>. Accessed April 5, 2007.
6. Ladd GW. Children's Peer Relations and Social Competence: A Century of Progress. New Haven and London: Yale University Press; 2005.
7. Hartup WW. The Company They Keep: Friendships and Their Developmental Significance. *Child Development* 1996; 67: 1–13.
8. Rubin KH, Dwyer KM, Kim AH, Burgess KB, Booth-LaForce C, Rose-Krasnor L. Attachment, Friendship, and Psychosocial Functioning in Early Adolescence. *Journal of Early Adolescence* 2004; 24 (4):326–356.
9. Parker JG, Asher SR. Friendship and Friendship Quality in Middle Childhood: Links With Peer Group Acceptance and Feeling of Loneliness and Social Dissatisfaction. *Developmental Psychology* 1993, 29 (4):611–621
10. Berndt TJ, Keefe K. Friends' Influence on Adolescents' Adjustment to School. *Child development* 1995; 66:1312–1329.
11. Lansford JE, Criss MM, Pettit GS, Dodge KA, Bates JE. Friendship Quality, Peer Group Affiliation, and Peer Antisocial Behavior as Moderators of the Link between Negative Parenting and Adolescent Externalizing Behavior. *Journal of Research on Adolescence* 2003; 13 (2):161–184.

12. Guralnick MJ. Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews* 1999; 5:21–29. Excellence for Early Childhood Development; 1-4. Available from URL: <http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/GuralnickANGxp.pdf>. Accessed May 25, 2008.
13. Guralnick MJ. Peer relationships and the Mental Health of Young Children with Intellectual Delays. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities* 2006; 3 (1):49–56.
14. Tur-Kaspa H, Margalit M, Most T. Reciprocal friendship, reciprocal rejection and socio-emotional adjustment: the social experience of children with learning disorder over a one year period. *European Journal of Special Needs Education* 1999; 14 (1):37–48.
15. Heiman T. Friendship quality among children in three educational settings. *Journal of Intellectual & Developmental Disability* 2000; 25 (1):1–12.
16. Vaughn S, Elbaum BE, Schumm JS. The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal for learning disabilities* 1996; 29 (6):598–608.
17. Vaughn S, Elbaum BE, Boardman AG. The Social Functioning of Students with Learning Disabilities: Implications for Inclusion. *Exceptionality* 2001; 9 (1-2):47–65.
18. Margalit M, Meira E. Loneliness, coherence and companionship among children with learning disorder. *Educational Psychology* 1996; 16 (1):69–80.
19. Merrell KW. *School Social Behavior Scales*. Second editions. Assessment-Intervention Resources, 2003.