



doi:10.5559/di.22.3.03

# PRIHVAĆENOST I PRIJATELJSTVO DJECE I MLADIH S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Anamarija ŽIC RALIĆ  
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb  
Marina LJUBAS  
Osnovna škola kneza Mislava, Kaštel Sućurac  
UDK: 376-056.34:177.63  
316.613.42-053.2-056.34  
364.264-053.2:177.63  
Pregledni rad  
Primljeno: 24. 5. 2013

Inkluzija djece s teškoćama u redovit sustav odgoja i obrazovanja svakako je povećala broj socijalnih interakcija između djece s teškoćama i bez teškoća u razvoju. Međutim, većina dosadašnjih istraživanja upućuje na nisku prihvaćenost djece s teškoćama u razvoju u vršnjačkom okruženju. Niža razina socijalne prihvaćenosti može utjecati na razvoj prijateljstva kao najvažnijeg odnosa s vršnjacima. Ovaj rad daje pregled istraživanja prirode pozitivnih vršnjačkih interakcija djece s teškoćama u razvoju, odnosno prihvaćanja i prijateljstva s djecom tipičnoga razvoja kao i s djecom koja također imaju poteškoće u razvoju. Djeca s teškoćama u razvoju, za razliku od tipičnih vršnjaka, često doživljavaju veće poteškoće u stvaranju i održavanju prijateljstva. Odgođen razvoj motoričkih, percepcijskih, kognitivnih, jezičnih, komunikacijskih i/ili socijalnih vještina vjerojatno pridonosi poteškoćama djece s teškoćama u razvoju u stvaranju trajnih prijateljstava. Rad nudi i pregled znanstvenih spoznaja o učinkovitosti istraživanih strategija u cilju socijalne prihvaćenosti i poticanja razvoja te održavanja prijateljstva.

Ključne riječi: djeca s teškoćama u razvoju, socijalna prihvaćenost, prijateljstvo, vršnjaci



Anamarija Žic Ralić, Sveučilište u Zagrebu,  
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Odsjek za inkluzivnu  
edukaciju i rehabilitaciju, Znanstveno učilišni kampus,  
Borongajska cesta 83f, 10 000 Zagreb, Hrvatska.  
E-mail: zicralic@erf.hr

## UVOD

---

Imati prijatelja i biti prijatelj definira nas kao ljudska bića. Prijateljstvo ima vitalno značenje za zdrav razvoj djece i mladih svih dobnih skupina. Mnoga istraživanja (Berndt i Perry, 1986; Parker i Asher, 1993; Heiman, 2000; Fortlouis-Wood, 2008; Estell, Jones, Pearl i Van Acker, 2009) pokazala su da uspostavljanje, odnosno nepostojanje, čvrstih veza s vršnjacima utječe na cjelokupan psihosocijalni razvoj djece s teškoćama i bez teškoća u razvoju. Prijateljstvo prožima sve životne situacije, pojavljuje se u svim etapama života te mijenja oblik ovisno o kognitivnim, socijalnim i emocionalnim karakteristikama pojedinca te društvenim normama (Heiman, 2000). U interakciji s prijateljima djeca uče i rabe vještine na kojima se temelji kognitivni, socijalni, komunikacijski i emocionalni razvoj (Guralnik, Neville, Hammond i Connor, 2007). Prijateljstva mogu varirati u razini privrženosti, zajednički provedenom vremenu, intenzitetu i intimnosti, a kroz produljene razgovore i ponavljanja zajedničkih aktivnosti prijatelji mogu odigrati važnu ulogu u učenju socijalnih vještina u raznim situacijama (Fortlouis-Wood, 2008).

Suvremena istraživanja vršnjačkih odnosa razlikuju vršnjačku prihvaćenost/popularnost, koja se odnosi na status u grupi, od prijateljstva, koje se definira kao blizak, intiman i uzajaman dijadni odnos (Newcomb i Bagwell, 1995; Wiener, 2004). Dok je prihvaćenost jednostrani odnos s nižom razinom emocionalne veze, prijateljstvo podrazumijeva obostrani odnos s višom razinom emocionalne veze i uložena truda. Uočeno je da sva visoko prihvaćena djeca nemaju nužno prijatelje dok mnoga slabo prihvaćena doista imaju (Parker i Asher, 1993). Djeca koja uživaju pozitivne vršnjačke odnose, kao što su prijateljstvo i vršnjačko prihvaćanje, uživaju i druge pokazatelje blagostanja te imaju veće mogućnosti da budu društveno prilagođena (Parker i Asher, 1993; Waldrip, Malcolm i Jensen-Campbell, 2008).

Dok su neka djeca kao rođena s posebnim društvenim talentom za stvaranje prijateljstava, druga se oko toga moraju silno truditi te učiti obrasce ponašanja koji će im u tome pomoći. Istraživanja potvrđuju da su djeca s teškoćama u razvoju učestalije nego djeca bez teškoća u razvoju neprihvaćena među vršnjacima (Overton i Rausch, 2002), osamljena (Pavri, 2001; Margalit i Levin-Alyagon, 1994), otežano sklapaju prijateljstva, teško zadržavaju uspostavljeno prijateljstvo (Guralnick, 1990; Tur-Kaspa, Margalit i Most, 1999; Guralnik i sur., 2007) i učestalije su žrtve vršnjačkoga zlostavljanja (Kaukiainen i sur., 2002; Mishna, 2003).

Djeca prijatelje ponajprije stječu u vrtiću, a kasnije u školi. U proteklih trideset godina došlo je do rasta uključivanja

učenika s teškoćama u redovit sustav odgoja i obrazovanja (Webster i Carter, 2007) i u svijetu i u Hrvatskoj, gdje se djeca s blažim teškoćama u razvoju integriraju u redovite škole od 1980. godine. Znatna pažnja usmjeravala se na razvoj intervencija za stjecanje, održavanje i generalizaciju akademskih vještina, ali, istodobno, nedovoljno se pažnje posvećivalo jednom od najvažnijih aspekata iskustva škole – društvenom i emocionalnom životu djeteta. Posljedica nedovoljna poticanja socijalne interakcije i uključivanja djece s teškoćama u vršnjačke skupine vidi se u rezultatima istraživanja koja govore kako "integrirani" učenici s teškoćama u razvoju često ne uspijevaju uspostaviti pozitivne odnose s vršnjacima (Koster, Jan Pijl, Nakken i Van Houten, 2010; Guralnik i sur., 2007; Miller, Cooke, Test i White, 2003). Rezultati istraživanja ove problematike u svijetu potpuno se slažu s rezultatima istraživanja u Hrvatskoj (Zovko, 1980; Stančić, 1988; Stančić, 1990; Nazor i Nikolić, 1991; Sekulić-Majurec, 1997; Žic, 2000; Žic i Igrić, 2001; Žic, 2002), koja upućuju na važnost socijalne integracije, kao nužne komponente obrazovnoga programa za učenike s teškoćama u razvoju. Premda istraživanja u Hrvatskoj govore da su djeca s teškoćama u razvoju uglavnom odbijana od svojih vršnjaka bez teškoća (Nazor i Nikolić, 1991; Žic, 2000), zanimljiv je nalaz Žic i Igrić (2001) kako u mlađoj osnovnoškolskoj dobi djeca s teškoćama u razvoju, unatoč neprihvatanju vršnjaka, imaju doživljaj zadovoljavajućih odnosa s vršnjacima jednako kao i njihovi vršnjaci. Autorice pretpostavljaju kako kognitivna nezrelost pridonosi nerealnoj procjeni vlastitih odnosa s vršnjacima, štiteći pritom djecu od neugodna suočenja s negativnim odnosom vršnjaka. Polazeći od važne uloge učitelja za prihvaćenost učenika s teškoćama u razvoju unutar razreda, Žic (2002) utvrdila je da su djeca s teškoćama, čiji su učitelji sudjelovali u edukaciji kojom su povećali svoje kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, procijenila svoje odnose s vršnjacima statistički značajno bolje nego djeca s teškoćama čiji učitelji nisu polazili edukaciju. Iako vršnjaci učestalije prihvaćaju djecu s teškoćama u razvoju, edukacija učitelja nije značajno utjecala na sociometrijski status djece s teškoćama u razvoju.

Nasuprot tome stoje primjeri uspostavljanja pozitivnih vršnjačkih interakcija u slučajevima kada su djeca s intelektualnim teškoćama (IT) integrirana među vršnjake od najranije dobi (Siperstein i Leffert, 1997; Kemp i Carter, 2002; Hall i McGregor, 2000; Cutts i Sigafos, 2001). Istraživanja provedena u Australiji, gdje je na snazi uključenost djece neovisno o stupnju teškoća u razvoju, donose vrlo poticajne rezultate. Kemp i Carter (2002) utvrdili su kako nema razlike u socijalnom statusu unutar razreda između učenika s uglavnom umjerenim

IT integriranih u redovite razrede osnovne škole i tipičnih učenika. Autori napominju da to može biti posljedica rane integracije djece s IT-om koji su sudjelovali u istraživanju. Oni su od najranije dobi bili poticani na usvajanje socijalnih vještina u normaliziranim uvjetima, odnosno među drugom djecom. Pretpostavlja se da su ta djeca bila bolje pripremljena za integraciju u redovite škole nego djeca s teškoćama u razvoju, za koje je u brojnim drugim istraživanjima utvrđeno da imaju lošiji socijalni status u razredu nego njihovi vršnjaci (npr. Žic i Igrić, 2001).

Djeca s teškoćama u razvoju vrlo su heterogena skupina unutar koje postoje brojne razlike s obzirom na vrstu i stupanj teškoća, kao i odjecima teškoća i socijalnog okruženja na razne aspekte socijalnih interakcija. Budući da se u jednom radu ne može obuhvatiti sva složenost socijalnih interakcija djece s teškoćama u razvoju, u daljnjem pregledu više će se pažnje posvetiti prijateljstvu djece s intelektualnim teškoćama, djece s poremećajima autističnoga spektra i djece s teškoćama u učenju.

## **PRIJATELJSTVO DJECE I MLADIH S INTELKTUALNIM TEŠKOĆAMA (IT)**

Iako postoje velike razlike među djecom i mladima s IT-om, za sve njih vrlo je uobičajeno da imaju stanovite poteškoće u socijalnoj interakciji (Carter i Hughes, 2000; Guralnick, 1990; 1999). Preciznije rečeno, djeca s IT-om mogu imati iskustvo teškoća u primjerenom korištenju niza važnih socijalnih vještina, koje uključuju sudjelovanje u recipročnoj interakciji (Guralnick, Gottman i Hammond, 1996), procesiranju socijalnih informacija, prilagodbi na nove socijalne okolnosti te uviđanju i interpretaciji relevantnih socijalnih znakova (Guralnick, 1999). Nalazi istraživanja sugeriraju da prijateljstva i socijalne interakcije između učenika s IT-om i učenika tipičnoga razvoja više prevladavaju u osnovnoškolskom obrazovanju nego u srednjim školama (Carter i Hughes, 2005; Staub, 1998; Salmon, 2013). Naime, ulaskom u adolescenciju intenzivira se kompleksnost vršnjačke interakcije. Od adolescenata se očekuju vještine koje se odnose na uspostavljanje i održavanje bliskoga dijadnog odnosa, prilagodbu na komunikacijske potrebe drugih, upotrebu figurativnoga jezika i nadzor nad vlastitim socijalnim ponašanjem (Carter i Hughes, 2005). Povrh toga, mladi s većim teškoćama mogu imati i prateće govorne i komunikacijske poteškoće, nedostatan trening upotrebe augmentativnoga ili alternativnoga sistema komunikacije ili pokazivati nepoželjna ili stereotipna ponašanja (Carter i Hughes, 2005) – što sve potencijalno utječe na socijalnu sferu osobe.

Veći broj istraživanja (Kemp i Carter, 2002; Carter i Hughes, 2005) upućuje na to da interakcija s vršnjacima, čiji je ra-

zvoj uobičajen, ima pozitivan utjecaj na usvajanje akademskih, funkcionalnih i socijalnih vještina, a i pridonosi povećanju socijalne kompetencije, ostvarenju ciljeva u obrazovanju, razvoju prijateljstva i poboljšanju kvalitete života učenika s IT-om. Opseg u kojem su djeca i mladi s IT-om u interakciji s vršnjacima ovisi o: a) socijalnim i drugim relevantnim vještinama djece i mladih s IT-om; b) kontekstu u kojem provode svoj školski dan (Carter i Hughes, 2005). Pretpostavlja se da su ova dva faktora presudna za ograničeni opseg interakcija djece i mladih s IT-om i njihovih vršnjaka uobičajena razvoja.

Tijekom ranoga djetinjstva problemi odnosa s vršnjacima za ovu skupinu djece posebno su vidljivi u nestrukturiranim uvjetima, kao što su igraonice, ili prilikom slobodne igre. Evaluirano je da u tim uvjetima, između ostalih problema, djeca predškolske dobi s IT-om imaju i osjetne poteškoće u održavanju grupne igre s vršnjacima, pokazuju neujednačen i slab rast vršnjačkih interakcija te često ne uspijevaju riješiti sukobe na primjeren način (Guralnick i sur., 1996; Guralnick i sur., 1998; Guralnick, Hammond, Connor i Neville, 2006).

Krossekcijske studije školske djece s teškoćama u razvoju upućuju na to da mnogi od tih problema ostaju i u osnovnoškolskim godinama (Guralnick i sur., 2006). Guralnick i suradnici (2007) istraživanjem su potvrdili hipotezu da opće poteškoće djece s blagim IT-om u socijalnoj kompetenciji veznoj uz vršnjačke odnose značajno ograničavaju sve aspekte njihove socijalne interakcije s prijateljima.

Heiman (2000) ispitala je kvalitetu prijateljstva djece s blagim IT-om u raznim uvjetima školovanja. Uzorak se sastojao od tri skupine: djece s blagim IT-om u školi po posebnom obrazovnom programu (121), djece s blagim IT-om u redovitoj školi (189) te djece bez teškoća (265). Učenici s IT-om koji su polazili školu s posebnim programom imali su manje prijatelja od onih koji su pohađali redovitu školu i imali više prilika za interakciju s vršnjacima. Većina djece s IT-om koja su se školovala u posebnim uvjetima prijatelje je stekla kod kuće, općenito su reagirali pasivnije na pitanja o odnosima s vršnjacima te su bili osamljeniji od učenika iz preostale dvije grupe. U prijateljstvu djece s IT-om do izražaja dolaze karakteristike uobičajene za mlađu djecu. Djeca s IT-om uglavnom su prijatelja opisivala kao nekog tko im pomaže i s kim se zabavljaju. Također se pokazalo da "kupuju" prijatelje, tj. misle da će lakše steći prijatelje ako im stalno čine usluge i poklanjaju stvari. Djeca tipičnog razvoja isticala su važnost bliskosti, intimnosti prijateljstva, za razliku od djece s IT-om, koja i dalje emocionalnu podršku i bliskost traže isključivo u obitelji. Istraživanje je, također, pokazalo razlike u provođenju slobodna vremena. Djeca s IT-om vrijeme su uglavnom provodila kod kuće obav-

ljajući kućanske poslove ili spavajući, dok su se djeca tipičnog razvoja družila s prijateljima. I prijašnje studije pokazale su da djeca s IT-om doživljavaju poteškoće u ostvarivanju bliskih veza s vršnjacima, neovisno o uvjetima školovanja (Williams i Asher, 1990, prema Heiman, 2000), ali se školovanje u redovitoj školi ovim istraživanjem pokazalo pozitivnijim za razvoj socijalnih vještina koje vode k ostvarivanju prijateljstva.

Djeca tipičnog razvoja moraju prevladati niz zapreka u oblikovanju socijalnih odnosa s vršnjacima s većim IT-om. Većina djece tipičnog razvoja može očekivati da će primati manje pojačanja od prijatelja s većim IT-om nego od drugih prijatelja, da će morati više raditi na uspostavi i održavanju odnosa te se zadovoljiti s manje zreloom socijalnom igrom (Manetti, Schneider i Siperstein, 2001).

Unutar posebnih uvjeta odgoja i obrazovanja postoji snažna tendencija da se "odnos pružanja pomoći automatski izjednačava s prijateljstvom" (Jobling, Moni i Nolan, 2000). Na primjer, nekim su pojedincima često prijatelji plaćeni posjetitelji, službenici koji vode i olakšavaju njihove programe ili članovi obitelji – umjesto vršnjaka. Ove interakcije, također, pružaju mogućnosti za trening socijalnih vještina s prigodnim odgovorima i ponašanjima te razvoj učinkovitih programa (Jobling i sur., 2000), ali je emocionalni kontekst unutar kojeg se ova ponašanja javljaju površan.

Proces inkluzije svakako pridonosi povećanju socijalnih interakcija djece s IT-om. Ako je škola inkluzivna, odnosno stvara pozitivno socijalno okruženje u kojem su svi učenici prihvaćeni, a njihova se ograničenja poštuju, tada inkluzija potiče socijalni razvoj i usvajanje socijalno kompetentnoga ponašanja, što olakšava sklapanje prijateljstava. Međutim, ako škola nije osjetljiva na potrebe svojih učenika s teškoćama, tada povećanje socijalnih interakcija neće imati pozitivan učinak na socijalnu kompetenciju učenika s IT-om. Svakako su potrebna daljnja nastojanja u istraživanju strategija kojima bi se potaknulo uspostavljanje i održavanje recipročnih, kvalitetnih prijateljstava djece s IT-om.

## **PRIJATELJSTVO DJECE I MLADIH S POREMEĆAJIMA AUTISTIČNOGA SPEKTRA (PAS)**

Jedna od osnovnih dijagnostičkih značajki poremećaja autističnoga spektra (PAS) utvrđenih u Dijagnostičkom i statističkom priručniku mentalnih poremećaja (1996) jesu poteškoće u socijalnoj interakciji. Ovi poremećaji mogu se očitovati u nedostatku kontakta očima te nedostatku socijalne i emocionalne uzajamnosti. Osim poteškoća u socijalnoj interakciji, djeca s PAS-om često imaju odgođen razvoj ili potpun izostanak razvoja govora (van Staalduinen, 2008). Kombinacija socijalnih



i komunikacijskih poteškoća u djece s PAS-om može rezultirati neuspjehom razvoja prijateljstva. Prijateljstvo djece s PAS-om zanemareno je područje istraživanja, unatoč opsežnim kliničkim i teorijskim spekulacijama o izvedivosti njegova razvoja. Izvješća roditelja također su pokazala da je prijateljstvo dosta rijetka pojava u djece s PAS-om u odnosu na djecu tipičnog razvoja (Bauminger i sur., 2008).

Ipak, djeca s poremećajima autističnoga spektra, osobito djeca s Aspergerovim sindromom, često su zainteresirana za stjecanje prijatelja (van Staalduinen, 2008). Djeca s visoko funkcionirajućim PAS-om u srednjem djetinjstvu i adolescenciji navode da imaju barem jednoga prijatelja, no kvaliteta toga prijateljstva slabija je vezano uz druženje, sigurnost i pomoć (Bauminger i Kasari, 2000). Nadalje, djeca s visoko funkcionirajućim autizmom iskazivala su osamljenost u odsutnosti prijatelja, ali su slabije razumjela povezanost prijateljstva i osamljenosti nego tipična djeca (Bauminger i Kasari, 2000).

Ipak, osim razumijevanja da osobe s PAS-om rijetko razvijaju prijateljstva, znamo malo o njegovoj prirodi (npr. osobinama, ponašajnim manifestacijama i kvaliteti dijadnoga prijateljstva). Točnije, znamo vrlo malo i o razlikama u prijateljstvu, ovisno o tome ima li prijatelj također PAS ili je tipičnog razvoja.

Bauminger i suradnici (2008) proveli su i istraživanje kako bi opisali prirodu (karakteristike, manifestacije i kvalitete) mješovitih i nemješovitih prijateljstava djece s visoko funkcionirajućim autizmom u usporedbi s prijateljstvima djece tipičnog razvoja. Cilj je bio opisati razlike razvojnih karakteristika unutar skupina djece s visoko funkcionirajućim autizmom u mješovitim i nemješovitim prijateljstvima. Karakteristike mješovitih prijateljstava na mnogim izmjerenim varijablama znatno su se razlikovale od onih nemješovitih prijateljstava. Mješovita prijateljstva pokazala su se kao izdržljivija, stabilnija, više orijentirana na pozitivna socijalna ponašanja. Prijatelji u mješovitim prijateljstvima osjetljiviji su jedan na drugog, pokazali su višu razinu pozitivnoga društvenog usmjerenja i kohezije te složeniju razinu koordinirane igre od onih u nemješovitim prijateljstvima. Dječje individualne razvojne karakteristike u obje su skupine djece s visoko funkcionirajućim autizmom bile više slične nego različite s obzirom na kronološku dob i autistične simptome. Jedino područje na kojem je bilo razlike između skupina jesu sposobnosti receptivnoga jezika. Ovdje su djeca iz skupine mješovitih prijateljstava imala znatno bolje rezultate nego djeca iz skupine nemješovitih prijateljstava. Usporedili su i ove dvije vrste prijateljstva djece s visoko funkcionirajućim autizmom s prijateljstvima djece tipičnog razvoja kako bi istražili koje se karakteristike prijateljstva među njima poklapaju. Zaključili su da mješovi-

ta prijateljstva djece s visoko funkcionirajućim autizmom imaju sličnije promatrane karakteristike s prijateljstvima djece tipičnog razvoja. Točnije, mješovita prijateljstva značajno su se razlikovala od nemješovitih, ali ne i od prijateljstva djece tipičnog razvoja, i to na područjima: ciljem usmjerenih aktivnosti, dijeljenja, pozitivnog utjecaja i paralelne igre u kojoj su sudjelovali. Razvoj i održavanje prijateljstva zahtijeva značajne međuljudske interese i sposobnosti, bez obzira na vrstu (mješovito ili nemješovito) prijateljstva. S obzirom na to ne čudi što su sva djeca u ovoj studiji (koja su imala barem jednoga prijatelja) postigla relativno visoku razinu socijalne kompetencije i pokazala visoke rezultate privrženosti (Bauminger i sur., 2008).

Iako je razina socijalnoga funkcioniranja djece s PAS-om varijabilna, ohrabruju rezultati dosadašnjih istraživanja o mogućnosti uspostavljanja prijateljstva kao ključnoga socijalnog odnosa. Iako ta druženja nemaju sva obilježja prijateljstava tipične djece, ona su važna za daljnji razvoj i socijalnu adaptaciju djece s PAS-om, pa ih treba dalje istraživati i poticati i u obiteljskom okruženju i u odgojno-obrazovnom okruženju.

## **PRIJATELJSTVO DJECE I MLADIH S TEŠKOĆAMA U UČENJU**

Otprilike jedna trećina djece i adolescenata s teškoćama u učenju pokazuje probleme u socijalnom ponašanju, međutim kod većine je razina prihvaćenosti od strane vršnjaka i socijalno kompetentnoga ponašanja unutar normalnog raspona (Greenham, 1999). U nastojanju razumijevanja pojave da neka djeca s teškoćama u učenju imaju socijalne teškoće ispitivani su razni socijalno-kognitivni faktori. Jedan takav faktor jest socijalna percepcija ili način na koji su socijalne informacije (kao npr. emocionalna ekspresija, neverbalne geste, subtilnosti unutar kompleksne socijalne interakcije) percipirane i interpretirane. Zaključak pregleda istraživanja na ovu temu (Greenham, 1999) jest da osobe s teškoćama u učenju, mnogo češće nego tipične osobe, krivo interpretiraju verbalne, a posebno neverbalne znakove. Takva neispravna percepcija može voditi k odabiru neefikasnih ponašanja u rješavanju socijalnih problema (Greenham, 1999). Količina znanja o tome što napraviti u pojedinoj socijalnoj situaciji još je jedan socijalno-kognitivni faktor koji može utjecati na socijalno ponašanje djece s teškoćama u učenju. Utvrđeno je da ova djeca raspolazu istom količinom socijalnoga znanja kao i tipična djeca, ali ne uspijevaju uvijek to znanje spontano primijeniti (Greenham, 1999).

Estell i suradnici (2009) dvije su godine istraživali prirodu i stabilnost prijateljstva između učenika s teškoćama u učenju (N=55) i njihovih tipičnih vršnjaka (N=1245). Rezultati su pokazali da su učenici s teškoćama u učenju imali najboljega prijatelja baš kao i oni bez teškoća te da su čak imali i jed-



nak broj najboljih prijatelja. Ono što je zanimljivo u ovom istraživanju jest činjenica da im je najbolji prijatelj bio netko tko je, također, imao teškoće u učenju. Broj prijateljstava djece s teškoćama u učenju s vremenom je opadao, što upućuje na nedovoljno kvalitetne odnose s vršnjacima.

Siperstein, Leffert i Wenz-Gross (1997) ispitivali su razlike između mješovitih prijateljstava djece s teškoćama u učenju (dijete s teškoćama u učenju i dijete tipičnog razvoja) i normativnih prijateljstava (dvoje djece tipičnog razvoja). Mješovita prijateljstva bila su obilježena ograničenim stupnjem suradnje i zajedničkoga donošenja odluka, niskom razinom kooperativne igre i zajedničkoga smijeha te asimetričnom hijerarhijskom podjelom uloga u odnosu na normativna prijateljstva.

Deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj (ADHD) čest je poremećaj u djetinjstvu, a karakterizira ga postojanje simptoma nepažnje i/ili hiperaktivnosti/impulzivnosti (DSM IV, 1996). Premda socijalni problemi nisu dio dijagnostičkih kriterija za ADHD, poteškoće u odnosima s vršnjacima s kojima se suočavaju djeca i mladi s ovim poremećajem rezultiraju učestalim odbijanjem vršnjaka (Hodgens, Cole i Boldizar, 2000; Hoza i sur., 2005; Hoza, 2007). Djeca s ADHD-om pokazuju deficite u socijalnom ponašanju na najmanje tri područja funkcioniranja: agresivno ponašanje, komunikacija i procesiranje socijalnih informacija (Dumas, 1998). Osim toga, ova djeca učestalo manifestiraju povećanu emocionalnost, eksplozivnost, labilnost raspoloženja, opozicijsko i prkosno ponašanje (Barkley, 1997; Dumas, 1998).

Veći broj istraživanja bio je posvećen odbacivanju od strane vršnjaka te deficitu socijalnih vještina, a znatno manji prijateljstvu ove djece. Ipak, svi raspoloživi dokazi sugeriraju da će djeca s ADHD-om osnovnoškolske dobi manje vjerojatno razviti kvalitetna prijateljstva u odnosu na djecu tipičnog razvoja (Blachman i Hinshaw, 2002; Hoza i sur., 2005).

Istražujući učinak multimodalnoga tretmana djece s ADHD-om, Hoza i veća skupina suradnika (2005) dobili su da je učestalost prijateljstva djece s ADHD-om različita u odnosu na tipičnu djecu. Na poduzorku od 165 mladih s ADHD-om i 165 usporednih tipičnih mladih, prijateljstva su se ocjenjivala sociometrijskim nominacijama u učionicama gdje su se dijete i vršnjak međusobno nominirali kao prijatelji. Rezultati upućuju na zaključak da 56% djece s ADHD-om nije imalo uzajamnoga prijatelja, 33% imalo je jednoga prijatelja, a 9% dva prijatelja. S druge strane, 32% usporedne djece nije imalo prijatelja, 39% imalo je jednoga prijatelja, a 22% imalo je dva prijatelja (Hoza i sur., 2005).

Blachman i Hinshaw (2002) izvijestili su da djevojčice s ADHD-om predadolescentske dobi imaju manje vjerojatnosti za održavanje stabilnoga prijateljstva tijekom razdoblja še-

stotjednoga ljetnog kampa od djevojčica usporednog uzorka. I u ovoj je studiji primijenjena sociometrijska metodologija, pri čemu su djevojčice i njihove vršnjakinje morale međusobno nominirati jedna drugu kao prijateljicu, što je bio kriterij prijateljstva. Prijateljstvo se smatralo stabilnim ako su iste djevojčice nominirale jedna drugu na oba intervala, tijekom šest tjedana. Osim toga, djevojčice s ADHD-om prijavile su više sukoba i relacijske agresije u prijateljstvima nego djevojčice usporednog uzorka, iako nije bilo razlika u pozitivnim obilježjima prijateljstva djevojčica s ADHD-om i djevojčica usporednog uzorka (Blachman i Hinshaw, 2002).

Međutim, i druga studija koju je provela Heiman (2005) potvrđuje rezultate da djeca s ADHD-om prijavljuju više negativnih značajki u svojim prijateljstvima te podržava hipotezu o manjku pozitivnih značajki u prijateljstvima mladih s ovim poremećajem. Naime, u ovom pretežno muškom uzorku, 45% djece usporednog uzorka u odnosu na samo 15% djece s ADHD-om karakterizira svoje prijateljstvo kao "emocionalnu potporu" (Heiman, 2005).

Socijalni neuspjeh djece s ADHD-om povezuje se s nedostatkom empatije i primjerena reagiranja na potrebe, osjećaje i stajališta druge djece (Barkly, 1997). Za djecu s ADHD-om posebno je važno istražiti primjenu strategija nenasilnog rješavanja sukoba i razvoja empatije, dok za širu skupinu djece s teškoćama u učenju posebnu pažnju treba posvetiti daljnjim istraživanjima mogućnosti razvoja vještina vezanih uz procesiranje socijalnih informacija. I ovdje je generalni cilj stvarati prihvaćajuće, pozitivno socijalno okruženje u kojem će se podizati razina socijalne kompetencije, čime će se olakšati uspostavljanje i održavanje prijateljstva.

## **STRATEGIJE POTICANJA SOCIJALNE PRIHVAĆENOSTI I PRIJATELJSTVA DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU**

Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u uvjete općeg odgoja i obrazovanja ne rezultira automatski povećanjem socijalnih interakcija između djece s teškoćama i tipičnih vršnjaka (Kemp i Carter, 2002; Carter i Hughes, 2005; Meadan i Mondan-Amaya, 2008; Terpstra i Tamura, 2008). Ipak, nije upitno značenje pozitivnoga socijalnog okruženja koje pruža mogućnosti socijalne interakcije i potiče razvoj prijateljstva između djece s teškoćama u razvoju i vršnjaka (Solish, Perry i Minnes, 2010; Carter i Hughes, 2005). U tom smislu treba razvijati i provoditi djelotvorne intervencije usmjerene prema povećanju kvalitete socijalnih interakcija djece s teškoćama u razvoju međusobno i s tipičnim vršnjacima, kako bi obje skupine djece imale od njih socijalnu korist. Intervencije trebaju biti usmjerene, s jedne strane, na povećanje socijalne kompetencije djece s teškoćama u razvoju, čime bi se podigla kvaliteta socijal-

nih interakcija, a s druge strane kreiranju socijalno pozitivnog okruženja u kojem će socijalne interakcije biti poticane.

Djeca s teškoćama u razvoju, kao što je već u tekstu opisano, učestalije nego njihovi tipični vršnjaci pokazuju poteškoće prilikom vršnjačkih socijalnih interakcija (Overton i Rausch, 2002; Pavri, 2001; Margalit i Levin-Alyagon, 1994; Guralnick, 1990; Tur-Kaspa i sur., 1999; Guralnik i sur., 2007). Djeca s raznim vrstama i stupnjem teškoća iskazuju potrebe za intervencijama koje kao generalni cilj mogu imati podizanje socijalne kompetencije djece. Pregled literature o intervencijama za razvoj socijalnih vještina djece predškolske dobi s teškoćama u razvoju (Vaughn i sur., 2003) pokazuje da se u tu svrhu rabi: razvoj ciljanih ponašanja, aktivnosti igre, generalizacija kroz slobodne igre, ojačavanje odgovarajućih ponašanja, modeliranje posebnih socijalnih vještina, pripovijedanje, izravno učenje socijalnih vještina i oponašanje prikladna ponašanja. Mnoge intervencije rabe igru kako bi poboljšale socijalno funkcioniranje predškolske djece s teškoćama u razvoju (Vaughn i sur., 2003). Generalizacija kroz slobodnu igru, iako nije sama po sebi dio tretmana, također je sastavni dio mnogih intervencija (Vaughn i sur., 2003). Upotreba pojačanja za povećanje željenih ponašanja uključuje sustavno nagrađivanje djeteta za željeno odgovarajuće ponašanje. Nagrade služe kao motivacija za češće demonstriranje ciljnoga ponašanja, a variraju ovisno o dobi, spolu i interesima djeteta (Vaughn i sur., 2003).

Strategije poticanja socijalne interakcije i usvajanja socijalnih vještina uključuju aktivnosti koje koriste svoj djeci u razredu, uključujući i djecu s teškoćama u razvoju. Tako djeca uče kako komunicirati, koristiti se specifičnim socijalnim vještinama u svakodnevnim aktivnostima, kontrolirati vlastito ponašanje i davati podršku vršnjacima. To su vještine koje djeca rabe i u školi i izvan nje u svakodnevnom životu. Djeca s teškoćama u razvoju često trebaju dodatnu podršku tijekom primjene ovakvih programa. Terpstra i Tamura (2008) daju pregled rezultata raznih istraživanja primjene strategija socijalne interakcije koje su se pokazale učinkovitima za djecu s teškoćama u razvoju. Tako navode da se učenje specifičnih socijalnih vještina, kao primjerice, dijeljenja, pridruživanja skupini, iniciranja interakcije i primjerena reagiranja pokazalo učinkovitim za povećanje prilika za socijalnu interakciju djece s teškoćama u razvoju. Nadalje navode intervencije koje su povećale spremnost tipične djece za interakciju s vršnjacima s teškoćama u razvoju, kao što je povećanje svjesnosti i senzibiliteta za djecu s teškoćama te učenje kako inicirati i održavati interakciju s djecom s teškoćama u razvoju. Usmjeravanje tipičnih vršnjaka prema sudjelovanju u igri i zajedničkim aktivnostima s djecom s teškoćama u razvoju, tijekom kojih će

razumjeti ponašanje vršnjaka s teškoćama i davati pozitivno potkrepljenje za nastavak interakcije, može rezultirati pozitivnim utjecajem na njihovu interakciju na dulji rok (Terpstra i Tamura, 2008).

Meadan i Monda-Amaya (2008) predlažu strategije usmjerene prema promjenama u okolini djece s teškoćama u razvoju. Prioritetno je uspostaviti pozitivnu atmosferu u razredu koja pruža prilike za socijalnu interakciju. Posebno se značenje pridaje razumijevanju i prihvaćanju različitosti i međusobnoj povezanosti te razvoju osjećaja sigurnosti, vlastite vrijednosti i pripadnosti razredu kod svakog učenika. Potom se prema potrebama djece u svakodnevne školske aktivnosti ugrađuju programi razvoja socijalnih vještina. Ako neka djeca s teškoćama u razvoju na ovaj način nisu usvojila neku određenu socijalnu vještinu, s njima se dalje radi pojedinačno.

Chadsey i Han (2005) proveli su istraživanje o strategijama koje tipični vršnjaci rabe za promicanje prijateljstva s mladima s teškoćama. Ispitali su 206 učenika (6-8 razreda) iz tri škole sa 600 do 1000 učenika, među kojima je bilo 10% do 20% učenika s teškoćama u razvoju. Prijateljstvo s učenicima s teškoćama u razvoju navelo je 42 učenika, a 33 od njih pristalo je na polustrukturirani intervju kojim su dali detaljnije informacije o svojem prijateljstvu. Među njima je 76% bilo ženskoga spola. Intervjui s ovim učenicima pokazali su da su prijatelje s teškoćama u razvoju upoznali u razredu. Većina prijatelja s teškoćama u razvoju ima poteškoća u učenju ili motoričke poteškoće, u rasponu od blagih do teških. Na pitanje kako to da su postali prijatelji, učenici su odgovorili da im se sviđaju osobne karakteristike prijatelja s teškoćama u razvoju ili da ih njihove poteškoće ne smetaju. Učenici su predložili ideje za promicanje prijateljstva između učenika s teškoćama i bez poteškoća te poboljšanje strategija koje provode učitelji: više informacija o sličnostima i razlikama između tipičnih učenika i učenika s teškoćama u razvoju; češći boravak u razredu i realizacija dodatne podrške za učenike s teškoćama u razredu; ne dopustiti ismijavanja učenika s teškoćama, isticati njihove uspjehe; kreirati zabavne programe u kojima zajedno sudjeluju učenici s teškoćama i bez poteškoća u razvoju; angažirati vršnjake volontere i pritom paziti da samo "dobri" učenici budu volonteri; uključiti učenike s teškoćama u skupine popularne djece; dopustiti da učenici s teškoćama sami pričaju o sebi; uključivati učenike s teškoćama u klubove i izvanškolske aktivnosti; školski autobusi trebaju biti prilagođeni kako bi se i učenici s teškoćama mogli zajedno s ostalim učenicima voziti u školu i na izvanškolske aktivnosti. Osim navedenih strategija, nekoliko pojedinaca napominje potrebu da i učenici s teškoćama u razvoju preuzmu dio odgovornosti za proces razvoja prijateljstva (Chadsey i Han, 2005). Daljnja istraživanja

primjene strategija što su ih predložili učenici potrebna su kako bi se moglo pouzdano govoriti o njihovoj djelotvornosti.

Da bi se razvijala inkluzivna kultura u školi, u Hrvatskoj je u okviru znanstvenoistraživačkog projekta "Programi intervencija i neki okolinski čimbenici edukacijskog uključivanja" proveden program "Tolerancijom do škole za sve". U programu su sudjelovali učenici, učitelji i roditelji djece u dvije osnovne škole, a rezultati upućuju na potrebu za sustavnim poticanjem tolerancije različitosti i suradničkih odnosa kod sve tri skupine sudionika (Igrić, 2012). Žic Ralić, Cvitković, Lisak i Žmegač (2012) opisale su razvoj suradničkih odnosa kroz radionice s učenicima u razredu u kojem je prevladavalo izrazito nesuradničko ponašanje. Radionice su se provodile jednom na tjedan i trajale su tri mjeseca, a naglasak je bio na sadržaju koji će pripomoći rješavanju konkretnih situacija u odnosima i ponašanju djece u razredu. Radionice dovode do određenih promjena u smjeru razvoja socijalnih vještina učenika (npr. komunikacije, prihvaćanja, prepoznavanja i razumijevanja osjećaja, samokontrole). Stvaranje suradničkoga konteksta i ustrajanje na zajedničkim zadacima dovelo je u međusobni odnos djecu koja spontano ne bi bila u interakciji. Cvitković, Žic Ralić, Wagner-Jakab i Lisak (2012) na istom uzorku djece utvrdile su statistički značajno veće zadovoljstvo druženjem u školi i veću toleranciju ponašanja drugih učenika prilikom finalnog ispitivanja. Ovakav program rada s cijelim razredom u kojem su integrirani učenici s teškoćama u razvoju otvara mogućnost razvoja prihvaćanja različitosti među djecom, što je vrijednost koja je nedovoljno zastupljena u hrvatskom školskom kontekstu.

## ZAKLJUČAK

---

Nedavna istraživanja nude dovoljno dokaza o važnosti prijateljstva za društveni razvoj i emocionalno funkcioniranje u svim fazama života (Fortlouis-Wood, 2008). Iako je inkluzija djece s teškoćama u redovit sustav odgoja i obrazovanja nedvojbeno povećala broj socijalnih kontakata između djece s teškoćama i bez teškoća u razvoju, većina istraživanja upućuje na nisku prihvaćenost djece s teškoćama. Niska socijalna prihvaćenost od vršnjaka otežava razvoj i održavanje prijateljskih odnosa i obrnuto. Dakle, sama izloženost djeci tipičnog razvoja ne znači nužno razvoj pozitivnih vršnjačkih odnosa. Zato ne treba podcijeniti uloge odraslih osoba i socijalnog okruženja u poticanju i promicanju razvoja socijalne prihvaćenosti i prijateljstva između djece s teškoćama i bez teškoća. Dosadašnja istraživanja dala su smjernice koje jasno naglašavaju značenje kvalitetnoga inkluzivnog okruženja u kojem se djetetova ograničenja prihvaćaju, a u školi se aktivno razvijaju pozitivne socijalne interakcije. Djeca s teškoćama u ra-

zvoju uglavnom imaju nižu socijalnu kompetenciju od svojih vršnjaka. Istraživanja su pokazala da djeca s teškoćama koja imaju razvijenije, kao i dobi primjerenije, socijalne vještine imaju i veći broj prijatelja te kvalitetnije odnose s vršnjacima (Bauminger i sur., 2008). Navedeno upućuje na nužnost daljnjih istraživanja primjene strategija za razvoj socijalne kompetencije i kod djece s teškoćama u razvoju i kod njihovih tipičnih vršnjaka. Nekoliko istraživanja navodi kako nerazumijevanje teškoća i njihovih posljedica, tj. utjecaja na svakodnevno funkcioniranje, obeshrabruje tipične vršnjake u pokušaju uspostavljanja odnosa s djecom s teškoćama u razvoju (Terpstra i Tamura, 2008; Chadsey i Han, 2005). Svi djelatnici odgojno-obrazovnih ustanova trebali bi osiguravati potrebno znanje o utjecaju određenih poteškoća, stalno naglašavajući sličnosti među djecom i mladima s teškoćama i bez njih. Stvaranjem pozitivne atmosfere otvorit će se vrata upoznavanju, prihvaćanju i suradnji, tj. pokazati djeci i mladima s teškoćama u razvoju te njihovim tipičnim vršnjacima kako steći i zadržati prijatelje. Budući da je više puta istaknuta važnost prijateljstva s vršnjacima, tj. utjecaj prijateljstva i osjećaja prihvaćenosti na cjelokupan psihosocijalni razvoj, neupitna je činjenica o potrebnosti novih istraživanja o tome koje vještine, ponašanja i razmišljanja moramo poučavati i razvijati kod djece s teškoćama, ali i kod njihovih vršnjaka bez teškoća u razvoju, da bismo poboljšali odnose s vršnjacima i obrnuto te koje su strategije najučinkovitije u postizanju toga cilja.

## LITERATURA

- Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York: The Guilford Press.
- Bauminger, N., Solomon, M., Aviezer, A., Heung, K., Brown, J. i Rogers, S. J. (2008). Friendship in high-functioning children with autism spectrum disorder: Mixed and non-mixed dyads. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(7), 1211–1229. doi:10.1007/s10803-007-0501-2
- Bauminger, N. i Kasari, C. (2000). Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. *Child Development*, 71(2), 447–456. doi:10.1111/1467-8624.00156
- Blachman, D. R. i Hinshaw, S. P. (2002). Patterns of friendship among girls with and without attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), 625–640. doi:10.1023/A:1020815814973
- Berndt, T. J. i Perry, T. J. (1986). Children's perceptions of friendships as supportive relationships. *Developmental Psychology*, 22(5), 640–648. doi:10.1037//0012-1649.22.5.640
- Carter, E. W. i Hughes, C. (2005). Increasing social interaction among adolescents with intellectual disabilities and their general education peers: Effective interventions. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(4), 179–193. doi:10.2511/rpsd.30.4.179



Chadsey, J. i Han, G. K. (2005). Friendship-facilitation strategies: What do students in middle school tell us? *Teaching Exceptional Children*, 38(2), 52–58.

Cutts, S. i Sigafos, J. (2001). Social competence and peer interactions of students with intellectual disability in an inclusive high school. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 26(2), 127–141. doi:10.1080/13668250020054440

Cvitković, D., Žic Ralić, A., Wagner-Jakab, A. i Lisak, N. (2012). Neki učinci programa usmjerenog na prihvaćanje različitosti. U Z. Penezić, V. Čubela Adorić, J. Ombla, A. Slišković, I. Sorić, P. Valerjev, A. Vulić-Prtorić (Ur.), *XVIII. dani psihologije u Zadru*, Zadar, 24.–26. svibnja, 2012. Sažetci radova (str. 80). Zadar: Sveučilište u Zadru.

*Dijagnostički statistički priručnik za duševne poremećaje DSM IV* (1996), Američka psihijatrijska udruga, Jastrebarsko: Naklada Slap.

Dumas, M. C. (1998). The risk of social interaction problems among adolescents with ADHD. *Education & Treatment of Children*, 21(4), 447–461.

Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R. i Van Acker, R. (2009). Best friendship of students with and without learning disabilities across late elementary school. *Council for Exceptional Children*, 76(1), 110–124.

Fortlouis-Wood, L. (2008). The importance of friendships for social identity development: Research, theory, and practice: A workshop. U A. Ross i P. Cunningham (Ur.), *Reflecting on identities: Research, practice and innovation* (str. 739–748). London: CiCe.

Greenham, S. L. (1999). Learning disabilities and psychosocial adjustment: A critical review. *Child Neuropsychology*, 5(3), 171–196. doi:10.1076/chin.5.3.171.7335

Guralnick, M. J. (1999). Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 5(1) 21–29. doi:10.1002/(SICI)1098-2779(1999)5:1<21::AID-MRDD3>3.0.CO;2-O

Guralnick, M. J. (1990). Social competence and early intervention. *Journal of Early Intervention*, 14(1), 3–14. doi:10.1177/105381519001400101

Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A. i Connor, R. T. (2007). The friendships of young children with developmental delays: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(1), 64–79. doi:10.1016/j.appdev.2006.10.004

Guralnick, M. J., Hammond, M. A., Connor, R. T. i Neville, B. (2006). Stability, change, and correlates of the peer relationships of young children with mild developmental delays. *Child Development*, 77(2), 312–324. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00872.x

Guralnick, M. J., Paul-Brown, D., Groom, J. M., Booth, C. L., Hammond, M. A., Tupper, D. B. i Gelenter, A. (1998). Conflict resolution patterns of preschool children with and without developmental delays in heterogeneous playgroups. *Early Education and Development*, 9(1), 49–77. doi:10.1207/s15566935eed0901\_3

Guralnick, M. J., Gottman, J. M. i Hammond, M. A. (1996). Effects of social setting on the friendship formation of young children differ-

- ing in developmental status. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17(4), 625–651. doi:10.1016/S0193-3973(96)90019-2
- Hall, L. J. i McGregor, J. A. (2000). A follow-up study of the peer relationships of children with disabilities in an inclusive school. *Journal of Special Education*, 34(3), 114–126. doi:10.1177/002246690003400301
- Heiman, T. (2005). An examination of peer relationships of children with and without attention deficit hyperactivity disorder. *School Psychology International*, 26(3), 330–339. doi:10.1177/0143034305055977
- Heiman, T. (2000). Friendship quality among children in three educational settings. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 25(1), 1–12. doi:10.1080/132697800112749
- Hodgens, B. J., Cole, J. i Boldizar, J. (2000). Peer-based differences among boys with ADHD. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(3), 443–452. doi:10.1207/S15374424JCCP2903\_15
- Hoza, B. (2007). Peer functioning in children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology* 32(6), 655–663, doi:10.1093/jpepsy/jsm024
- Hoza, B., Gerdes, A. C., Mrug, S., Hinshaw, S. P., Bukowski, W. M., Gold, J. A. i drugi (2005). Peer-assessed outcomes in the multimodal treatment study of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 74–86. doi:10.1207/s15374424jccp3401\_7
- Igrić, Lj. (2012). Poticanje inkluzivne kulture i programi intervencija u školi. U M. Milković, D. Doležal, G. Hržica i J. Stosić (Ur.), *Istraživanja u edukacijsko-rehabilitacijskim znanostima*, Knjiga sažetaka 8. međunarodnog znanstvenog skupa, Zagreb, 27.–29. rujna 2012. (str. 127). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Jobling, A., Moni, K. B. i Nolan A. (2000). Understanding friendship: Young adults with Down syndrome exploring relationships. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 25(3), 235–245. doi:10.1080/13269780050144299
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H. i Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43(3), 269–278. doi:10.1111/1467-9450.00295
- Kemp, C. i Carter, M. (2002). The social skills and social status of mainstreamed students with intellectual disabilities. *Educational Psychology*, 22(4), 391–411. doi:10.1080/0144341022000003097
- Koster, M., Jan Pijl, S., Nakken, H. i Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59–75. doi:10.1080/10349120903537905
- Manetti, M., Schneider, B. H. i Siperstein, G. (2001). Social acceptance of children with mental retardation: Testing the contact hypothesis with an Italian sample. *International Journal of Behavioral Development*, 25(3), 279–286. doi:10.1080/01650250042000249
- Margalit, M. i Levin-Alyagon, M. (1994). Learning disability subtyping, loneliness and classroom adjustment. *Learning Disability Quarterly*, 17(4), 297–310. doi:10.2307/1511126

- Meadan, H. i Monda-Amaya, L. (2008). Collaboration to promote social competence for students with mild disabilities in the general classroom: A structure for providing social support. *Intervention in School and Clinic*, 43(3), 158–167. doi:10.1177/1053451207311617
- Miller, M. C., Cooke, N. L., Test, D. W. i White, R. (2003). Effects of friendship circles on the social interactions of elementary age students with mild disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 12(3), 167–184. doi:10.1023/A:1025556226951
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 336–347. doi:10.1177/00222194030360040501
- Nazor, M. i Nikolić, M. (1991). Djeca s teškoćama u razvoju u redovnim školama. *Primijenjena psihologija*, 12(3–4), 123–27.
- Newcomb, A. F. i Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117(2), 306–347. doi:10.1037//0033-2909.117.2.306
- Overton, S. i Rausch, J. L. (2002). Peer relationships as support for children with disabilities: An analysis of mothers' goals and indicators for friendship. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 17(1), 11–29. doi:10.1177/108835760201700102
- Parker, J. G. i Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611–621. doi:10.1037//0012-1649.29.4.611
- Pavri, S. (2001). Loneliness in children with disabilities: How teachers can help. *Teaching Exceptional Children*, 33(6), 52–58.
- Salmon, N. (2013). "We just stick together": How disabled teens negotiate stigma to create lasting friendship. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(4), 347–358. doi:10.1111/j.1365-2788.2012.01541.x
- Sekulić-Majurec, A. (1997). Integracija kao pretpostavka uspješnije socijalizacije djece i mladeži s teškoćama u razvoju: očekivanja, postignuća, perspektive. *Društvena istraživanja*, 6(4–5), 537–550.
- Siperstein, G. N. i Leffert, J. S. (1997). Comparisons of socially accepted and rejected children with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 101(4), 339–351.
- Siperstein, G. N., Leffert, J. S. i Wenz-Gross, M. (1997). The quality of friendships between children with and without learning problems. *American Journal of Mental Retardation*, 102(2), 111–125. doi:10.1352/0895-8017(1997)102<0111:TQOFBC>2.0.CO;2
- Solish, A., Perry, A. i Minnes, P. (2010). Participation of children with and without disabilities in social, recreational and leisure activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(3), 226–236. doi:10.1111/j.1468-3148.2009.00525.x
- Stančić, Z. (1990). Sociometrijski položaj učenika usporenog kognitivnog razvoja u redovnim osnovnim školama i neke njegove hipotetičke determinante. *Defektologija*, 26(2), 177–193.
- Stančić, Z. (1988). Sociometrijski položaj učenika usporenog kognitivnog razvoja uključenih u različite modele odgojno-obrazovnog rada. *Defektologija*, 24(2), 35–47.

Staub, D. (1998). *Delicate threads: Friendships between children with and without special needs in inclusive settings*. Bethesda, MD: Woodbine House.

Terpstra, J. E. i Tamura, R. (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 405–411. doi:10.1007/s10643-007-0225-0

Tur-Kaspa, H., Margalit, M. i Most, T. (1999). Reciprocal friendship, reciprocal rejection and socio-emotional adjustment: The social experiences of children with learning disorders during one-year period. *European Journal of Special Needs Education*, 14(1), 37–48. doi:10.1080/0885625990140104

van Staaldin, C. (2008). *Friendship development interventions for children with autism spectrum disorder*. EPSE 549, Dr. Miranda.

Vaughn, S., Kim, A. H., Moriss Sloan, C. V., Hughes, M. T., Elbaum, B. i Sridhar, D. (2003). Social skills interventions for young children with disabilities. *Remedial and Special Education*, 24(1), 2–15. doi:10.1177/074193250302400101

Waldrip, A. M., Malcolm, K. T. i Jensen-Campbell, L. A. (2008). With a little help from your friends: The importance of high-quality friendships on early adolescent adjustment. *Social Development*, 17(4), 832–852. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00476.x

Webster, A. A. i Carter, M. (2007). Social relationships and friendships of children with developmental disabilities: Implications for inclusive settings. A systematic review. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32(3), 200–213. doi:10.1080/13668250701549443

Wiener, J. (2004). Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities? *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 21–30. doi:10.2307/1593629

Zovko, G. (1980). *Učenici s lakšim oštećenjima – Prilog proučavanju ponašanja učenika s lakšim oštećenjima*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Žic, A. (2002). Odnosi s vršnjacima i ponašanje u školi učenika s posebnim potrebama nakon edukacije učitelja. U V. Đurek (Ur.), *Kvaliteta života osoba s posebnim potrebama*, Zbornik radova 4. međunarodnog seminara, Varaždin, 16.–18. svibnja 2002. (str. 81–94). Zagreb: Savez defektologa Hrvatske.

Žic, A. (2000). *Osobna i socijalna adaptacija učenika usporenog kognitivnog razvoja u ekološkim sustavima: obitelj, škola, vršnjaci*. (Doktorska disertacija). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Žic Ralić, A., Cvitković, D., Lisak, N. i Žmegač, A. (2012). Razvoj suradničkih odnosa u razredu kroz radionice s učenicima. U M. Milković, D. Doležal, G. Hržica i J. Stošić (Ur.), *Istraživanja u edukacijsko-rehabilitacijskim znanostima*, Knjiga sažetaka 8. međunarodnog znanstvenog skupa, Zagreb, 27.–29. rujna 2012. (str. 127). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Žic, A. i Igrić, Lj. (2001). Self-assessment of relationships with peers in children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(3), 202–211. doi:10.1046/j.1365-2788.2001.00311.x

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB  
GOD. 22 (2013), BR. 3,  
STR. 435-453

ŽIC RALIĆ, A., LJUBAS, M.:  
PRIHVACENOST...

## Inclusion and Friendship of Children with Disabilities

Anamarija ŽIC RALIĆ  
Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, Zagreb  
Marina LJUBAS  
Kneza Mislava Elementary School, Kaštel Sućurac

Inclusion of children with disabilities into the regular education system has undoubtedly increased the number of social interactions between children with and without disability. However, most previous research suggests a low acceptance of children with disabilities in the peer environment. Lower levels of social acceptance can affect the development of friendship as the most important relationship with peers. This paper summarizes the results of the research of positive peer interactions of children with disabilities, acceptance and friendship with typical children as well as with children who also have disabilities. Children with disabilities, unlike typical peers, often experience greater difficulty in creating and maintaining friendships. Delayed development of motor, perceptual, cognitive, language, communication and / or social skills is likely to contribute to the difficulties of children with disabilities in creating lasting friendships. This paper provides an overview of scientific knowledge about the effectiveness of the researched strategies for social acceptance, development and maintenance of friendship.

Keywords: children with disabilities, social acceptance, friendship, peers