

МАРИЈА М. ЈЕЛИЋ¹

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И РЕХАБИЛИТАЦИЈУ

КАТЕДРА ЗА ПЕДАГОГИЈУ, ПСИХОЛОГИЈУ И СОЦИОЛОГИЈУ

ВРШЊАЧКИ ОДНОСИ УЧЕНИКА: РАЗЛИКЕ С ОБЗИРОМ НА ИНТЕЛЕКТУАЛНЕ СПОСОБНОСТИ И УЗРАСТ

АПСТРАКТ. Проблеми са вршњацима учесталији су у популацији деце са интелектуалном ометеношћу (ИО) него деце типичног развоја (ТР). Као недостатак истраживања у овој области наводи се хетерогеност узорака у односу на ниво ометености и узраст, а што је значајно за могућност планирања превентивних програма и циљних интервенција. Циљ истраживања био је да се испита повезаност интелектуалног статуса и узраста са вршњачким односима ученика. У истраживању је учествовало 206 испитаника, узраста од 12 до 18 година, од чега њих 76 са лаком ИО и 130 ТР. Вршњачки односи су процењивани преко Рахимовог инвентара организацијског конфликта (компромис, решавање проблема, попуштање, избегавање и доминација) и субскеле проблеми са вршњацима Упитника снаге и тешкоће. Главни налази су показали да млади са лаком ИО имају више *проблема са вршњацима* од младих ТР. За разлику од ученика ТР, што су старији, ученици са лаком ИО чешће *попуштају* и *избегавају* конфликте. *Доминација* је на старијем узрасту мање заступљена код обе групе ученика, а *решавање проблема* и *компромис* су статистички заступљенији код ученика са лаком ИО него код њихових вршњака ТР. Закључено је да негативно социјално искуство младе са лаком ИО истовремено мотивише и на конструктивне и на деструктивне начине решавања међувршњачких конфликта.

¹ jelic.m@eunet.rs

Рад је примљен 3. новембра 2015, а прихваћен за објављивање на састанку Редакције Зборника одржаном 1. априла 2016.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: вршњачки односи, проблеми са вршњацима, начини решавања конфликта, ученици са лаком интелектуалном ометеношћу, ученици типичног развоја.

УВОД

Квалитет вршњачких односа и ефикасност у интеракцији са вршњацима често су разматрани показатељи социјалне компетентности појединца. Повећаној заинтересованости за истраживање вршњачких односа у знатној мери су допринела сазнања о важности и утицају интерперсоналних односа са вршњацима на целокупно функционисање појединца (Bukowski, 2003). Код деце и омладине школског узраста процена квалитета вршњачких односа може се процењивати преко различитих конструката као што су социометријски статус ученика, усмереност ка вршњацима, насиље и виктимизација, начини решавања конфликта. Истраживања различитих показатеља вршњачких односа у популацији деце и младих ТР корисна су јер пружају смернице за испитивање истих у популацији младих са ИО.

Прихваћеност представља унилатерални конструкт који указује на степен у којем је дете прихваћено од стране свих чланова вршњачке групе (Bukowski, 2003). Бројни су корелати вршњачке *прихваћености/одбачености*, а најчешће се повезује са агресивним понашањем деце. Агресивно понашање доводи до статуса одбачености, али и само искуство одбачености утиче на придавање непријатељских намера другима и импулсивно реаговање (Dodge *et al.*, 2003; Rudolph *et al.*, 2009). Осим тога, повезаност агресивног понашања с интернализованим проблемима бројни аутори објашњавају виктимизацијом и одбацивањем од вршњака због неприхватљивог понашања (Boivin *et al.*, 1994; Morrow *et al.*, 2008; Snyder *et al.*, 2003). Пошто не успевају да остваре позитивне односе и стекну пријатеље агресивна деца и млади, тј. насилници/жртве (Olweus, 1993; Schwartz *et al.*, 2001) чешће имају осећај усамљености, негативну слику о себи и низак ниво самопоуздања (Boulton & Smith, 1994; Ladd & Troop-Gordon, 2003), избегавају школу и недовољно се труде у когнитивним задацима, што резултира лошијим успехом у школи (Garandeanu *et al.*, 2011; Sprasenović, 2008).

Критеријум процене остварних социјалних односа са вршњацима може бити и *усмереност ка вршњацима* (индекс друштвено-

сти/социјабилност). Усмереност ка вршњацима, поред социјалне, укључује и емоционалну блискост која се огледа у афективној везаности, остваривању топлих пријатељских односа са другима, добијању подршке од њих и осећању поверења у друге (Rubin *et al.*, 2006). Иако је настојање да се буде у друштву вршњака присутно до раног детињства, оно је посебно изражено у периоду адолесценције. С друге стране, деца која упадљиво мање остварују интеракцију са вршњацима сматрају се *социјално повученом*. Према Рубину (Rubin *et al.*, 2003) социјална повученост је сложен конструкт који може бити последица инхибираности и страха, одбачености од вршњака, недостатка социјалне мотивације или добровољног успостављања нижег нивоа интеракције са вршњацима од очекиваног. Социјална повученост представља отежавајући фактор у успостављању квалитетних вршњачких односа, али није нужно показатељ социјалне некомпетентности са вршњацима (Kingery *et al.*, 2010), поготово на млађем узрасту (Ladd & Burgess, 1999). Најчешће објашњење је да смањене интеракције социјално повучене деце са вршњацима временом осујећују могућност развијања специфичних интерперсоналних вештина потребних за квалитетну вршњачку интеракцију. Резултати бројних студија потврдили су да стидљива и повучена деца, исто као и анксиозна, показују дефицит социјалних вештина а што је повезано са вршњачком одбаченошћу и тежим успостављањем пријатељстава (Greco & Morris, 2005; Motoca *et al.*, 2012). Једна од претпоставки је и да на раном узрасту вршњаци социјално повучену и анксиозну децу не опажају као социјално некомпетентну, али да на старијим узрастима млади кажњавају (одбацују, злостављају) вршњаке који не показују усмереност ка вршњачкој групи (Younger *et al.*, 1993). Виктимизација и одбаченост од вршњака, на старијим узрастима, повезани су са већом усамљеношћу, интернализованим проблемима (Hymel *et al.*, 1990; La Greca & Harrison 2005; Fekkes *et al.*, 2006) и лошијим успехом у школи (Juvonen *et al.*, 2000) социјално повучене деце.

Показатељ квалитета вршњачких односа могу бити и *начини решавања међусобних конфликта* деце и младих. Разлог томе је што настојање појединца да својим понашањем изазове позитивне ефекте не само из сопственог угла, већ уважавањем вредности и потреба других служи као један од критеријума у процени компетентног, самопоузданог понашања у конфликту (Selman & Schultz, 1989). У теоријама конфликта истиче се да су брига за себе и другог кључне детерминанте начина решавања конфликта

та (Pruitt & Carnevale, 1997). Када је брига за себе и своје потребе мала, фактички ни нема конфликтног понашања, што је у случају избора *издејавана* (мала брига и за себе и за другог) или *појуушшања* (мала брига за себе, а велика за другог). Стога би две главне мотивационе оријентације биле: кооперативна, у којој једна страна има позитиван интерес за добробит другог као и за сопствену, и компетитивна, у којој је једна страна заинтересована да делује боље од осталих и учини максимум, али искључиво за себе. Поред мотивационих фактора на избор *начина решавања конфликта* утичу и бројни други фактори, као што су карактеристике самог предмета сукоба, моћ и статус страна у сукобу, социјалне вештине и личне карактеристике, претходно искуство конфликта и други ситуационо-средински фактори (Canary, 2003; Dirks *et al.*, 2007). У зависности од ових фактора деца прилагођавају своје понашање и у различитим ситуацијама конфликта користе различите стилове (Deutsch, 1991; Rose & Asher, 1999). Самим тим стратегије решавања конфликта истовремено указују на допринос искуства у вршњачкој групи (пријатељство, виктимизација), на избор најефикаснијег стила у интерперсоналним конфликтима деце и младих и на социокогнитивне процесе који стоје у њиховој основи. На основу тога како особа опажа намере других (претходно искуство) зависи како ће се понашати у одговарајућој ситуацији (Dirks *et al.*, 2010; Guralnik *et al.*, 2006). Тако избор попуштања у конфликтној ситуацији није увек мотивисан искреном бригом за другог. *Појуушшање* ће бити изабрано и у ситуацији када се плашимо друге стране, било зато што је јача, или зависимо од ње или има моћ да кажњава или награђује и слично. Истраживање у нашој средини на средњошколском узорку (Jelić, 2007) је показало да средњошколци у међусобним конфликтима примењују све стилове, и то подједнако често *доминацију* и *заједничко решавање проблема*, док је *појуушшање* њихов најређи избор. Само мањи број адолесцената увек користи *доминацију* или *издејавана* сукобе и *појуушша* у конфликтима са другим ученицима. Искључива примена *насиља* и/или *повлачења* у међусобним сукобима показатељ је неефикасног начина решавања конфликта и социјално некомпетентног функционисања са вршњацима, док је флексибилност у избору стратегија показатељ социјалне компетентности и адекватне прилагођености појединца (Selman & Schultz, 1989).

Есктензивна истраживања вршњачких односа показала су да за разлику од вршњака ТР деца са ИО имају више тешкоћа у ини-

цирању и успостављању позитивне интеракције са вршњацима (Guralnick, Connor *et al.*, 1996; Guralnick & Groom, 1987; Wilson, 1999). У конфликтним ситуацијама, чак и када је њихов развојни ниво уједначен с оним код деце ТР, деца са ИО примењују деструктивне стратегије које иритирају вршњаке и повећавају могућност наставка конфликта (Guralnick *et al.*, 1998). Због неприхватљивог понашања деца и млади са ИО су чешће него типична деца жртве вршњачког насиља, одбацивања и злостављања (Guralnick, 1999; Guralnick, 2001; Guralnick *et al.*, 2006) и немогућности упостављања реципрочних пријатељстава (Guralnick, Gottman *et al.*, 1996). Проблематични облици понашања деце са ИО могу бити одраз личних карактеристика која се приписује њиховим когнитивним ограничењима и дефициту социјалних вештина (Einfeld *et al.*, 2011; Fenning *et al.*, 2011; Leffert *et al.*, 2010). Међутим, може се претпоставити и да су понашање и квалитет односа са вршњацима у датом контексту последица односа околине, односно успешности или неуспешности у интеракцији са вршњацима (Guralnick *et al.*, 2006).

Циљ истраживања је био да се испита повезаност интелектуалнеог статуса и узраста ученика са квалитетом вршњачких односа. Овако дефинисан циљ истраживања операционализовали смо кроз питања (1) да ли ученици са лаком ИО имају више проблема са вршњацима него ученици ТР, (2) да ли ученици са лаком ИО чешће користе деструктивне стратегије решавања конфликта у односу на вршњаке ТР и (3) да ли развој и школско искуство имају већи утицај на различите аспекте вршњачких односа ученика него интелектуални статус.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Узорак и процедура. У истраживању је учествовало 206 испитаника, узраста од 12 до 18 година, од чега њих 130 ТР и 76 са лаком ИО. У групи ученика ТР узраст прати образовни ниво (разред) па је структура ученика ТР на основношколском (N=61 – нижи узраст од 12 до 14 година) и средњошколском узрасту (N=69 – виши узраст од 15 до 18 година) у складу са њиховим календарским узрастом. Ученици са ИО су нешто старији у истом разреду него адолесценти ТР, због чега је структура испитаника са ИО уједначенија у односу на школски узраст (N=44 – основна школа; N=32 – средња школа) него у односу на календарски узраст (N=25 – нижи; N=51 –

виши). У односу на пол нешто је више било дечака и у групи ученика са лаком ИО (N=40 – дечаца; N=36 – девојчице) и у групи ученика ТР (N=67 – дечаца; N=63 – девојчице).

Истраживање је спроведено у 12 школа (4 специјалне школе и 8 редовних основних и средњих школа) у Републици Србији. Извор података за процену проблема са вршњацима биле су разредне старешине, а за начине решавања интерперсоналних конфликта сами ученици. За ученике за које су њихове разредне старешине указали да би могли имати тешкоће у попуњавању и разумевању упитника аутор је индивидуално обавио интервју вођењем детета кроз питања из упитника и где је било потребно давањем додатних објашњења и упрошћавањем конкретног питања. Уважавајући стандарде прописане етичким кодексом истраживања са децом, пре истраживања је затражена сагласност од надлежног министарства, родитеља и установа, а сваки је ученик имао право да одбије или пристане да учествује у истом.

Инструменти. За испитивање начина решавања конфликта коришћен је Рахимов инвентар организацијског конфликта (*Rahim Organizational Conflict Inventory - ROCI II* (Rahim, 1983a)). Скала мере 5 стилова решавања интерперсоналних конфликта: решавање проблема, доминација, попуштање, избегавање и компромис. *Решавање проблема* подразумева висок степен бригае за предмет сукоба, уз велику бригу о интересима друге стране, што подразумева кооперативну оријентацију, односно заједничко решавање проблема. *Компромис* подразумева умерену бригу за себе и другу страну и подразумева узајамно попуштање, где обе стране прихватају неко средње решење. *Доминантни стил* или надметање је оријентација у којој се једна страна труди да нађе решење на рачун друге, односно брига за другу страну је мала, што за исход има победу или пораз. *Стил избегавања* подразумева да је брига за резултате друге стране већа него за сопствене и подразумева повлачење и одустајање од својих интереса на рачун друге стране. *Избегавање* је стил који подразумева мали степен бригае и за предмет сукоба и за другу страну, односно особа не покушава да задовољи ни властите нити интересе друге стране. Субскеле се састоје од по седам ајтема који мере учесталост наведених стилова решавања конфликта на петостепеној скали Ликертовог типа (потпуно нетачно – 0, углавном није тачно – 1, и тачно и није тачно – 2, делимично тачно – 3, потпуно тачно – 4). Скала има три форме које су намењене мерењу стилова решавања интерперсоналних конфликта у хијерархијски различитим облицима ин-

тераkције (са надређенима, подређенима и сарадницима), за различите референтне улоге (Rahim, 1983b). Верзију која се односи на хијерархијски исти облик интеракције (ученик-ученик) прилагодили смо нашем истраживању. У целини скала инструмента ROCI II у нашем истраживању је показала добру поузданост, преко 0.7.

За процену проблема са вршњацима коришћена је субскала Проблеми са вршњацима Упитника снаге и тешкоће (*The Strengths and Difficulties Questionnaires - SDQ*, Goodman, 1997), форма за процену од стране значајних одраслих. Ова субскала се састоји од пет ајтема који мере учесталост проблема са вршњацима (боље се слаже са одраслима него са вршњацима, деца га задиркују и киче...) на тростепеној скали Ликертовог типа (никад – 0, понекад – 1, врло често – 2). Инструмент показује добре психометријске карактеристике (Goodman, 2001), а каснија истраживања су потврдила да је инструмент прикладан за процену снага и тешкоћа и деце са ИО (Beck *et al.*, 2004). У нашем истраживању је показано да се с обзиром на садржај добијени фактори потпуно поклапају са изворном структуром инструмента SDQ. Кромбаховим алфа коефицијентом испитана је поузданост скала и показано је да све скале у нашем истраживању имају добру поузданост, изнад 0.7 осим нешто ниже, али задовољавајуће поузданости субскале *проблеми са вршњацима* 0.62.

Школе, као државне институције имају обавезу да у својој званичној документацији имају податак о врсти и степену инвалидитета деце. При селекцији ученика са лакошћу ИО руководили смо се анализом документације школа. Због тога што календарски узраст и школски узраст ученика са ИО није исти, узраст је операционализован двојако, преко календарског и преко школског узраста.

Статистика. У складу са циљем истраживања примењен је двофакторски нацрт истраживања. За испитивање ефеката независности два независна обележја (интелектуални статус и узраст) у односу на зависне варијабле (проблеми са вршњацима и начини решавања конфликта) примењена је двофакторска АНОВА.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Двофакторском анализом варијансе тестиране су разлике у зависности од узраста и интелектуалног статуса ученика на субска-

лама инструмента ROSI II и субскеале Проблеми са вршњацима (Табела 1).

ИЗВОР	F (DF=202)	h ²	ЗАВИСНЕ ВАРИЈАБЛЕ	F (DF=202)	h ²	ИЗВОР
КАЛЕНДАРСКИ УЗРАСТ	2,800	0,014	ДОМИНАЦИЈА	2,240	0,011	ШКОЛСКИ УЗРАСТ
	1,490	0,007	РЕШАВАЊЕ ПРОБЛЕМА	2,688	0,013	
	,510	0,003	ПОПУШТАЊЕ	1,522	0,007	
	,259	0,001	ИЗБЕГАВАЊЕ	1,655	0,008	
	,361	0,002	КОМПРОМИС	0,553	0,003	
	,086	0,000	ПРОБЛ. СА ВРШЊАЦИМА	0,000	0,000	
ИНТЕЛЕКТ. СТАТУС	11,948	0,056**	ДОМИНАЦИЈА	6,442	0,031*	ИНТЕЛЕКТ. СТАТУС
	31,005	0,133***	РЕШАВАЊЕ ПРОБЛЕМА	41,310	0,170** *	
	6,074	0,029*	ПОПУШТАЊЕ	12,268	0,057**	
	16,639	0,076***	ИЗБЕГАВАЊЕ	22,166	0,099** *	
	80,596	0,285***	КОМПРОМИС	96,406	0,323** *	
	5,831	0,028*	ПРОБЛ. СА ВРШЊАЦИМА	7,240	0,035**	
ИНТЕРАКЦИЈА УЗРАСТА И ИНТЕЛЕКТ. СТАТУСА	4,964	0,024*	ДОМИНАЦИЈА	4,271	0,021*	ИНТЕРАКЦИЈА УЗРАСТА И ИНТЕЛЕКТ. СТАТУСА
	,969	0,005	РЕШАВАЊЕ ПРОБЛЕМА	1,946	0,010	
	5,822	0,028*	ПОПУШТАЊЕ	8,981	0,043**	
	8,941	0,042**	ИЗБЕГАВАЊЕ	5,284	0,025*	
	1,926	0,009	КОМПРОМИС	2,420	0,012	
	,692	0,003	ПРОБЛ. СА ВРШЊАЦИМА	1,348	0,007	

ТАБЕЛА 1: ЗНАЧАЈНОСТ РАЗЛИКА НА СУБСКАЛАМА ROSI II И ПРОБЛЕМИ СА ВРШЊАЦИМА У ОДНОСУ НА УЗРАСТ И ИНТЕЛЕКТАУЛНИ СТАТУС УЧЕНИКА

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Главни налази су показали да не постоје разлике у односу на узраст, ни када се посматра преко календарског, нити преко школског узраста. У односу на интелектуални статус младих значајне разлике постоје на свим субскалама испитиваних показатеља вршњачких односа ученика. Када су у питању доминација, попуштање и избегавање показана је значајна интеракција инте-

лектуалног статуса и узраста. Смер разлика и просечне вредности могу се пратити у Табели 2.

У Табели 2 видимо да ученици са лако ИО и на вишим и на нижим узрастима имају више проблема са вршњацима ($AS=5,11$) него ученици ТР ($AS=4,65$). Ефекат разлика (Табела 1) нешто је већи у односу на образовни ниво тј. школски узраст ($\eta^2=0,035$; $p<0,01$) него у односу на календарски узраст ($\eta^2=0,028$; $p<0,05$).

Када су у питању начини решавања конфликта највеће разлике између младих са ИО и младих ТР (Табела 1) су на скали компромис ($\eta^2=0,323$; $p<0,001$ – школски узраст; $\eta^2=0,285$; $p<0,001$ – календарски узраст) и решавање проблема ($\eta^2=0,170$; $p<0,001$ – школски узраст; $\eta^2=0,133$; $p<0,001$ – календарски узраст). У Табели 2 видимо да на субскалама компромис ($AS=30,72$; $AS=23,98$) и решавање проблема ($AS=30,27$; $AS=26,58$) ученици са лако ИО имају већи скор него ученици ТР.

ROCI II	ИНТЕЛЕКТУАЛНИ СТАТУС	КАЛЕНДАРСКИ УЗРАСТ	N	AS	SD	ШКОЛСКИ УЗРАСТ	N	AS	SD
ДОМИНАЦИЈА	Лако ИО*	Нижи	25	26,36	4,27	Нижи	45	25,38	4,49
	ТР**		61	21,72	5,58		61	21,72	5,58
	Тотал		86	23,07	5,62		106	23,27	5,44
	Лако ИО	Виши	51	23,18	6,28	Виши	31	22,55	7,18
	ТР		69	22,17	4,93		69	22,17	4,93
	Тотал		120	22,60	5,54		100	22,29	5,69
	Лако ИО	Тотал	76	24,22	5,87	Тотал	76	24,22	5,87
	ТР		130	21,96	5,23		130	21,96	5,23
	Тотал		206	22,80	5,57		206	22,80	5,57

ТАБЕЛА 2: ПРОСЕЧНЕ ВРЕДНОСТИ НА СУБСКАЛАМА ROCI II И ПРОБЛЕМИ СА ВРШЊАЦИМА У ЗАВИСНОСТИ ОД ИНТЕЛЕКТУАЛНОГ СТАТУСА И УЗРАСТА УЧЕНИКА

РЕШАВАЊЕ ПРОБЛЕМА	ЛАКО ИО	25	29,88	4,30	45	30,09	4,64		
	ТР	Нижи	61	26,49	6,27	Нижи	61	26,49	6,27
	ТОТАЛ		86	27,48	5,95		106	28,02	5,89
	ЛАКО ИО	51	31,51	4,09	31	32,26	3,10		
	ТР	Виши	69	26,67	4,25	Виши	69	26,67	4,25
	ТОТАЛ		120	28,73	4,81		100	28,40	4,70
	ЛАКО ИО	76	30,97	4,20	76	30,97	4,20		
	ТР	ТОТАЛ	130	26,58	5,28	ТОТАЛ	130	26,58	5,28
	ТОТАЛ		206	28,20	5,34		206	28,20	5,34
ПОПУШТАЊЕ	ЛАКО ИО	25	21,68	6,21	45	22,02	5,87		
	ТР	Нижи	61	21,64	5,22	Нижи	61	21,64	5,22
	ТОТАЛ		86	21,65	5,49		106	21,80	5,48
	ЛАКО ИО	51	24,14	5,31	31	25,23	4,95		
	ТР	Виши	69	20,30	4,75	Виши	69	20,30	4,75
	ТОТАЛ		120	21,93	5,32		100	21,83	5,30
	ЛАКО ИО	76	23,33	5,70	76	23,33	5,70		
	ТР	ТОТАЛ	130	20,93	5,00	ТОТАЛ	130	20,93	5,00
	ТОТАЛ		206	21,82	5,38		206	21,82	5,38
ИЗБЕГАВАЊЕ	ЛАКО ИО	25	23,96	6,18	45	24,98	5,97		
	ТР	Нижи	61	23,08	5,40	Нижи	61	23,08	5,40
	ТОТАЛ		86	23,34	5,61		106	23,89	5,70
	ЛАКО ИО	51	25,96	5,56	31	25,77	5,61		
	ТР	Виши	69	20,26	4,83	Виши	69	20,26	4,83
	ТОТАЛ		120	22,68	5,86		100	21,97	5,67
	ЛАКО ИО	76	25,30	5,80	76	25,30	5,80		
	ТР	ТОТАЛ	130	21,58	5,28	ТОТАЛ	130	21,58	5,28
	ТОТАЛ		206	22,96	5,75		206	22,96	5,75

ТАБЕЛА 2: ПРОСЕЧНЕ ВРЕДНОСТИ НА СУБСКАЛАМА ROSI II И ПРОБЛЕМИ СА ВРШЊАЦИМА У ЗАВИСНОСТИ ОД ИНТЕЛЕКТУАЛНОГ СТАТУСА И УЗРАСТА УЧЕНИКА

КОМПРОМИС	Лако ИО	25	29,76	4,96	45	30,07	5,37		
	ТР	Нижи	61	24,28	5,08	Нижи	61	24,28	5,08
	Тотал	86	25,87	5,61	106	26,74	5,92		
	Лако ИО	51	31,20	4,50	31	31,68	3,28		
	ТР	Виши	69	23,71	4,69	Виши	69	23,71	4,69
	Тотал	120	26,89	5,91	100	26,18	5,66		
	Лако ИО	76	30,72	4,67	76	30,72	4,67		
	ТР	Тотал	130	23,98	4,87	Тотал	130	23,98	4,87
	Тотал	206	26,47	5,79	206	26,47	5,79		
ПРОБЛЕМИ СА ВРШЊАЦИМА	Лако ИО	25	5,04	1,17	45	5,02	0,96		
	ТР	Нижи	61	4,75	1,39	Нижи	61	4,75	1,39
	Тотал	86	4,84	1,33	106	4,87	1,23		
	Лако ИО	51	5,14	1,13	31	5,23	1,35		
	ТР	Виши	69	4,55	1,06	Виши	69	4,55	1,06
	Тотал	120	4,80	1,12	100	4,76	1,19		
	Лако ИО	76	5,11	1,13	76	5,11	1,13		
	ТР	Тотал	130	4,65	1,23	Тотал	130	4,65	1,23
	Тотал	206	4,82	1,21	206	4,82	1,21		

ТАБЕЛА 2: ПРОСЕЧНЕ ВРЕДНОСТИ НА СУБСКАЛАМА ROCI II И ПРОБЛЕМИ СА ВРШЊАЦИМА У ЗАВИСНОСТИ ОД ИНТЕЛЕКТУАЛНОГ СТАТУСА И УЗРАСТА УЧЕНИКА

Умерен ефекат разлика (Табела 1) између ученика са лаком ИО и ученика ТР показан је и на субскали *издејаванје* ($\eta^2=0,099$; $p<0,001$ – школски узраст; $\eta^2=0,076$; $p<0,001$ – календарски узраст), док су нешто слабије разлике када је у питању *доминација* ($\eta^2=0,031$; $p<0,05$ – школски узраст; $\eta^2=0,056$; $p<0,01$ – календарски узраст) и *йојушићанје* ($\eta^2=0,057$; $p<0,01$ – школски узраст; $\eta^2=0,029$; $p<0,05$ – календарски узраст). За разлику од адолесцената ТР, у међувршњачким конфликтима ученици са лаком ИО значајније чешће *йојушићају* ($AS=23,33$; $AS=20,93$) и *издејавају* ($AS=25,30$; $AS=21,58$) конфликте, али чешће бирају и *доминантни* начин решавања конфликта у односу на њихове вршњаке ТР ($AS=24,22$; $AS=21,96$).

Интеракција узраста и интелектуалног статуса, праћено преко хронолошког узраста ($\eta^2=0,028$; $p<0,05$), показује да што су старији ученици са лаком ИО у међусобним сукобима значајније чешће користе *йојушићанје* ($AS=21,68$ – нижи узраст; $AS=24,14$ – виши узраст), док њихови вршњаци ТР, што су старији, овај стил мање ко-

ристе ($AS=21,64$ – нижи узраст; $AS=20,30$ – виши узраст). И када се посматра преко образовног нивоа, ефекат интеракције интелектуалног статуса и школског узраста ($\eta^2=0,043$; $p<0,01$) потврђује да ученици са лаком ИО на средњошколском узрасту значајније чешће *појушијају* ($AS=25,23$) у међувршњачким конфликтима него на основношколском узрасту ($AS=22,02$). Исту тенденцију показују и налази на скали *издејавање*. Праћено преко хронолошког узраста ($\eta^2=0,042$; $p<0,01$), што су старији ученици са лаком ИО чешће *издејавају* конфликте ($AS=23,96$ – нижи узраст; $AS=25,96$ – виши узраст), док млади ТР с узрастом овај стил значајније мање користе ($AS=23,08$ – нижи узраст; $AS=20,26$ – виши узраст). У односу на школски узраст у *издејавању* готово да нема разлике ($\eta^2=0,025$; $p<0,05$) у решавању конфликта ученика са лаком ИО у основној ($AS=24,98$) и средњој школи ($AS=25,77$).

У Табели 1 видимо да су, иако значајни, на скали *доминација* ефекти интеракције интелектуалног статуса и хронолошког узраста ($\eta^2=0,024$; $p<0,05$), као и школског узраста ($\eta^2=0,021$; $p<0,05$) врло слаби. Из Табеле 2 уочавамо да је *доминација* подједнако често заступљена на нижем ($AS=21,72$) и на вишем узрасту ($AS=22,12$) код ученика ТР, док је код ученика са лаком ИО, што су старији, *доминација* значајно мање заступљена, праћено и преко календарског узраста ($AS=26,36$; $AS=23,18$) и преко школског узраста ($AS=25,38$; $AS=22,55$). На нижем узрасту ($AS=26,36$), односно у основној школи ($AS=25,38$) *доминација* је значајније чешћи избор у међусобним конфликтима ученика са лаком ИО него њихових вршњака ТР ($AS=21,72$), док на средњошколском узрасту нема значајних разлика између група ($AS=22,55$; $AS=22,12$).

ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА

Основно је питање нашег истраживања да ли ученици са лаком ИО имају више *проблема са вршњацима* и чешће неефикасно *решавају међувршњачке конфликте* у односу на њихове вршњаке ТР. Такође, интересовало нас је да ли постоје разлике у односу на узраст и школско искуство за испитиване показатеље вршњачких односа.

Праћено преко школског узраста ($\eta^2=0,035$; $p<0,01$), када је когнитивни ниво младих са лаком ИО изједначен са ученицима ТР, као и преко календарског узраста ($\eta^2=0,023$; $p<0,05$) главни ефекти

интелектуалног статуса на *проблеме са вршњацима* врло су ниски. Произилази да интелектуални дефицити сами по себи нису директно повезани са *проблемима са вршњацима* (вршњачка одбаченост и мања усмерености ка вршњацима) младих са лаком ИО. То потврђују и налази добијени преко испитивања начина решавања конфликта ученика.

Од свих стилова решавања међувршњачких конфликта, ефекти разлика између ученика ТР и са лаком ИО највећи су на скали *компромис* ($\eta^2=0,285$; $p<0,001$) и *решавање проблема* ($\eta^2=0,133$; $p<0,001$) у корист ученика са лаком ИО. Ове разлике су још израженије када се посматрају преко школског узраста ($\eta^2=0,323$; $p<0,001$ –компромис; $\eta^2=0,170$; $p<0,001$ – решавање проблема). Независно од узраста, ученици са лаком ИО су значајније више оријентисани на заједничко *решавање проблема* ($AS=30,97$; $AS=26,58$) и *прављење компромиса* ($AS=30,72$; $AS=23,98$) него ученици ТР. Пошто не сматрамо да се добијени налази могу тумачити интелектуалним способностима, у складу са истраживањима у популацији деце ТР (Dirks *et al.*, 2007; Dodge *et al.*, 1985; Rose-Krasnor, 1997), објашњење веће заступљености кооперативног, заједничког начина решавања конфликта ученика са ИО него ученика ТР видимо у мотивационим и срединским факторима. У литератури се указује да код особа са ИО њихова ометеност и тешкоће проузроковане сазнајним ограничењима саме по себи привлаче пажњу и врло често негативну реакцију и одбацивање других, што додатно појачава и увеличава њихову перцепцију себе као другачијих (Dagnan & Waring, 2004). Постоји мишљење да деца са ИО имају изражену кооперативност како би била прихваћена од вршњака или наставника и тиме потврдила своју социјалну компетентност и самопоштовање (Žic Ralić, 2010). На тај начин може се објаснити статистички значајнија оријентација ученика са лаком ИО на заједничко *решавање проблема* и *компромис* у међувршњачким конфликтима него њихових вршњака ТР.

На сличан начин могу се објаснити и налази о значајније чешићем *издејављу* ($\eta^2=0,099$; $p<0,001$) и *попушљају* ($\eta^2=0,057$; $p<0,01$) младих са лаком ИО у конфликтима од њихових вршњака ТР. Уз значајан, али низак ефекат интеракције интелектуалног статуса и школског узраста на субскали *издејавље* ($\eta^2=0,025$; $p<0,05$), то потврђује да ако није изводљиво заједничко решавање конфликта или компромис, ученици са лаком ИО бирају *издејавље*. Показано је да, за разлику од њихових вршњака ТР ($AS=23,08$ –нижи узраст; $AS=20,26$ – виши узраст), ученици са лаком ИО и у основној

(AS=24,98) и у средњој школи (AS=25,77) чешће *издејавују* конфликте.

С друге стране, већи ефекат интеракције интелектуалног статуса и школског узраста на скали *попуштање* ($\eta^2=0,043$; $p<.01$) него на скали *издејавује* ($\eta^2=0,025$; $p<.05$) указује да на основношколском узрасту ученици са лаком ИО *попуштају* (AS=22,02) исто колико и ученици ТР (AS=21,64). Међутим, на средњошколском узрасту код ученика са лаком ИО *попуштање* (AS=25,23) је значајније заступљенији избор решавања конфликта, док се код ученика ТР *попуштање* значајно смањује (AS=20,30). У складу са комплементарним истраживањима (Smith *et al.*, 2004), добијени назали сугеришу да су млади са лаком ИО вулнерабилнија група за улогу жртве него млади ТР. У прилог наведеном су и студије које потврђују да су деца и млади који у вршњачким конфликтима реагују искључиво повлачењем (попуштање и избегавање) по правилу анксиозни, бојажљиви, несигурни, усамљени и неасертивни (Olweus, 1993; Rubin & Burgess, 2001), односно карактеришу их проблемима интернализованог спектра (Fekkes *et al.*, 2006; La Greca & Harrison 2005). За разлику од ученика са лаком ИО, типични млади ове пасивне, несамопоуздане облике решавања конфликта (AS=21,58 – избегавање; AS=20,93 – попуштање), као и *доминацију* (AS=21,96) мање користе, а њихов најчешћи избор је *заједничко решавање* конфликта (AS=26,58).

Према добијеним налазима ученици са лаком ИО значајније чешће бирају у *доминацију* у решавању конфликта него њихови вршњаци ТР ($\eta^2=0,056$; $p<0,01$; AS=24,22; AS=21,96). Међутим, ефекат интеракције школског узраста и интелектуалног статуса потврђује да је *доминација* значајније чешћи избор ученика са лаком ИО него ученика ТР (AS=25,21; AS=21,72) у основној школи, али на средњошколском узрасту (AS=22,55) заступљеност *доминације* у решавању конфликта младих са лаком ИО је иста као и средњошколаца ТР (AS=22,17). То сугерише да учење и искуство у интеракцији са вршњацима доприносе смањењу *доминантној* начина решавања конфликта младих са лаком ИО. У складу са истраживањима на узорку деце и младих ТР да је степен испољавања агресивног понашања ученика старијих разреда нижи у односу на млађе разреде (Olweus, 1997; Tremblay *et al.*, 2004), наши налази потврђују да то важи и када су у питању млади са лаком ИО. Овај налаз сматрамо посебно значајним јер потврђује да когнитивни и социјални развој нису паралелни. Што су старији, као и ученици ТР, ученици са лаком ИО мање испољавају *доминацију*,

односно своје понашање усклађују са социјалним очекивањима и правилима понашања у школи. Претпостављамо да негативно искуство у вршњачкој групи, а с друге стране снажна потреба за прихваћеношћу од вршњака и наставника, доприносе смањењу доминантног начина решавања конфликта на средњошколском узрасту младих са лаком ИО, а чешћем *поушћању*. Уз чињеницу да, независно од узраста, ученици са лаком ИО значајније више бирају *решавање проблема* и *компромис* у конфликтним ситуацијама него ученици ТР, добијени налази потврђују да когнитивни дефицити младих са лаком ИО нису ограничавајући фактор њиховог ефикасног социјалног функционисања у интеракцији са вршњацима.

Ако упоредимо добијене налазе о вршњачким односима ученика које смо процењивали преко различитих конструката (начини решавања конфликта, проблеми са вршњацима) и извора процене (самопроцене и процене наставника) видимо да су они комплементарни. Важно је истаћи да скала *проблеми са вршњацима* мери мању усмереност ка вршњацима (радије се игра сам, боље се слаже са одраслима него са вршњацима), али и виктимизацију (друга деца га задиркују и киње) и одбаченост (није омиљен међу вршњацима). У складу са другим студијама (Guralnik *et al.*, 2006) и наши налази су потврдили да, независно од узраста, ученици са лаком ИО имају више *проблеми са вршњацима* него ученици ТР. Претпостављамо да су због значајније заступљености *доминације* на млађим узрастима, млади са лаком ИО у већем ризику за одбацивање и виктимизацију од вршњака (*проблеми са вршњацима*) него ученици ТР. Чешће искуство одбацивања и виктимизација од вршњака ученика са лаком ИО него ученика ТР вероватно доприноси мањој усмерености ка вршњацима (*проблеми са вршњацима*) ученика са лаком ИО у односу на њихове вршњаке ТР. У међувршњачким конфликтима мања усмереност ка вршњацима, односно *проблеми са вршњацима* манифестују се чешћим *издејаванем* и *поушћањем* на старијим узрастима ученика са лаком ИО у односу на ученике ТР.

У складу са студијама које су вршњачке односе испитивале преко концепта насилник/жртва (Olweus, 1993; Pellegrini *et al.*, 1999; Schwartz *et al.*, 2001) наши резултати сугеришу да су млади са лаком ИО вулнерабилнија група за улогу и жртве и насилника него ученици ТР. Изложена истраживања у теоријском делу указују да су проблеми са вршњацима ове деце повезани са лошијим академским и социјалним функционисањем од младих који

остварују квалитетне вршњачке односе (Boivin *et al.*, 1994; Boulton & Smith, 1994; Ladd & Troop-Gordon, 2003; Morrow *et al.*, 2008; Snyder *et al.*, 2003). Имплицира да је подстицање квалитетних вршњачких односа младих са лаком ИО значајан протективни фактор њиховог ефикасног социјалног и академског функционисања. Уз налаз да су решавање *проблема* и *компромис* значајније више присутни у решавању конфликта младих са лаком ИО него ученика ТР, све наведено указује да млади са лаком ИО имају капацитет за развијање социјално прихватљивих облика понашања.

ЗАКЉУЧАК

Налази су показали да су механизми и процеси вршњачких односа ученика са лаком ИО исти као и код ученика ТР. С узрастом, искуство у интеракцији са вршњацима и потреба за вршњачком прихваћеношћу прилагођавање ученика са ИО усмерава на значајније ређи избор *доминације*, а чешће коришћење *издејвања* и *поујушијања* у конфликтима него њихових вршњака ТР. Уз значајнију заступљеност *решавања проблема* и *компромиса* у међувршњачким конфликтима ученика са лаком ИО него ученика ТР, имплицира да когнитивни дефицити нису препрека конструктивном решавању конфликта ученика са лаком ИО. Перманентан негативан однос према деци са лаком ИО, тиме што потенцира осећај мање вредности, истовремено мотивише младе са лаком ИО и на конструктивне и на деструктивне начине решавања конфликта. Ученици са лаком ИО имају више *проблема са вршњацима* него ученици ТР, али умерена повезаност испитиваних показатеља вршњачких односа са интелектуалним статусом ученика указује на модераторски ефекат интелектуалног статуса на *проблема са вршњацима*. Узимајући у обзир значај вршњачких односа за социјално, емоционално и когнитивно функционисање ученика, добијени налази указују на потребу даљих истраживања о повезаности контекстуалних и ситуационих фактора на вршњачке односе младих са лаком ИО.

ЛИТЕРАТУРА

Beck, A., Daley, D., Hastings, R. P. & Stevenson, J. (2004). Mothers' expressed emotion towards children with and without intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48(7), 628–638.

Boivin, M., Poulin, F., & Vitaro, F. (1994). Depressed mood and peer rejection in childhood. *Development and Psychopathology*, 6, 483–498.

- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315–329.
- Bukowski, W. M. (2003). Peer relationships. In: M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes & K. A. Moore (Ed.), *Well-being: Positive development across the life course*. (pp. 221–233), Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Canary, D. J. (2003). Managing interpersonal conflict: A model of events related to strategic choices. In: J. O. Greene, B. R. Burleson (Eds), *Handbook of communication and social interaction skills* (pp. 515–549). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dagnan, D. & Waring, M. (2004). Linking stigma to psychological distress: a social-Cognitive Model of the experience of people with learning disabilities. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 11,(4), 247–254.
- Deutsch, M. (1991). Subjective Features of Conflict Resolution: Psychological, Social, and Cultural Influences. In R. Vayrynen (Ed.), *New directions in conflict theory* (pp. 26–54), London: Sage.
- Dirks, M. A., Treat, T. A., & Weersing, V. R. (2007). The situation specificity of youth responses to peer provocation. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36, 621–628.
- Dirks, M. A., Treat, T.A. & Weersing, V. R. (2010). The Judge Specificity of Evaluations of Youth Social Behavior: The Case of Peer Provocation. *Social Development*, 19(4), 736–757.
- Dodge, K. A., McClaskey, C. L. & Feldman, E. (1985). Situational approach to the assessment of social competence in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(3), 344–353.
- Dodge, K. A., Lansford, J.E., Burks, V.S., Bates, J.E., Pettit, G.S., Fontaine, R. & Price, J.M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children, *Child Development*, 74(2), 374–393.
- Einfeld, S. L., Ellis, L.A. & Emerson, E. (2011). Comorbidity of intellectual disability and mental disorder in children and adolescents: a systematic review. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 36(2), 137–143.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I., Fredriks, A. M., Vogels, T., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? a prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms. *Pediatrics*, 117(5), 1568–1574.
- Fenning, R., Baker, B. L., & Juvonen J. (2011). Emotion discourse, social cognition, and social skills outcomes in children with and without developmental delays. *Child Development*, 82(2), 717–731.

- Garandeanu, C. F., Ahn, H. J., & Rodkin, P. C. (2011). The social status of aggressive students across contexts: The role of classroom status hierarchy, academic achievement, and grade. *Developmental Psychology, 47*, 1699–1710.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*(5), 581–586.
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the the strengths and difficulties questionnaire. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 40*(11), 1337–1345.
- Greco, L. A., & Morris, T. L. (2005). Factors influencing the link between social anxiety and peer acceptance: Contributions of social skills and close friendships during middle childhood. *Journal of Behavior Therapy, 37*, 197–205.
- Guralnick, M. J., & Groom, J. M. (1987). The peer relations of mildly delayed and nonhandicapped preschool children in mainstreamed playgroups. *Child Development, 58*, 1556–1572.
- Guralnick, M. J., Connor, R., Hammond, M., Gottman, J. M., & Kinnish, K. (1996). Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation, 100*, 359–377.
- Guralnick, M. J., Gottman, J. M., & Hammond, M. A. (1996). Effects of social setting on the friendship formation of young children differing in developmental status. *Journal of Applied Developmental Psychology, 17*, 625–651.
- Guralnick, M. J., Paul-Brown, D., Groom, J. M., Booth, C. L., Hammond, M. A., Tupper, D.B., & Gelenter, A. (1998). Conflict resolution patterns of preschool children with and without developmental delays in heterogeneous playgroups. *Early Education and Development, 9*, 49–77.
- Guralnick, M. J. (1999). The nature and meaning of social integration for young children with mild developmental delays in inclusive settings. *Journal of Early Intervention, 22*, 70–86.
- Guralnick, M. J. (2001). Social competence with peers and early childhood inclusion: Need for alternative approaches. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 481–502). Baltimore: Brookes.
- Guralnick, M. J., Hammond, M. A., Connor, R.T. & Neville, B. (2006) Stability, change, and correlates of the peer relationships of young children with mild developmental delays. *Child Development, 77*, 312–324.
- Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L., & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development, 61*(6), 2004–2021.
- Jelić, M. (2007). Stilovi rešavanja međusobnih sukoba učenika: validnost i pouzdanost skale. *Socijalna misao, 55*(3), 155–168.

- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological wellbeing, and school adjustment in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 92*, 349–359.
- Kingery, J. N., Erdley, C. A., Marshall, K. C., Whitaker, K. G., & Reuter, T. R. (2010). Peer experiences of anxious and socially withdrawn youth: An integrative review of the developmental and clinical literature. *Clinical Child and Family Psychology Review, 13*, 91–128.
- La Greca, A. M., & Harrison, H. M. (2005). Adolescent peer relations, friendships, and romantic relationships: Do they predict social anxiety and depression? *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 34*, 49–61.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development, 70*, 910–929.
- Ladd, G.W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development, 74*(5), 1344–1367.
- Leffert, J. S., Siperstein, G. N. & Widaman, K. F. (2010). Social perception in children with intellectual disabilities: the interpretation of benign and hostile intentions. *Journal of Intellectual Disability Research, 54*(2), 168–180.
- Morrow, M., Hubbard, J., Rubin, M., & McAuliffe, D. (2008). The relation between childhood aggression and depressive symptoms: The unique and joint mediating roles of peer rejection and peer victimization. *Merrill-Palmer Quarterly, 54*, 316–340.
- Motoca, L.M., Williams, S., & Silverman, W.K. (2012). Social skills as a mediator between anxiety symptoms and peer interactions among children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 41*(3), 329–336.
- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In K. H. Rubin & J. B. Asendorff (Ed.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness* (pp. 315–341). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Knowledge base and an effective intervention program, *The Irish Journal of Psychology, 18*, 170–190.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 91*, 216–224.
- Pruitt, D. G. & Carnevale, P. (1997). *Negotiation in social conflict*, Buckingham: Oxford University Press.
- Rahim, M. A. (1983a). *Rahim organizational conflict inventories-I-II*, Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.

- Rahim, M. A. (1983b). A Measure of Styles of Handling Interpersonal Conflict, *Academy of Management Journal*, 26, 368–376.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111–135.
- Rose, A. J., & Asher, S.R. (1999). Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. *Developmental Psychology*, 35, 69–79.
- Rubin, K. H., & Burgess, K. B. (2001). Social withdrawal and anxiety. In M. W. Vasey & M. R. Dadds (Ed.), *The developmental psychopathology of anxiety* (pp. 407–434). New York: Oxford University Press.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B., Kennedy, A. E., & Stewart, S. L. (2003). Social withdrawal in childhood. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Ed.), *Child psychopathology* (pp. 372–406). New York: Guilford Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*. (pp. 619–700). New York: John Wiley & Sons.
- Rudolph, K. D., Troop-Gordon, W., & Flynn, M. (2009). Relational victimization predicts children's social-cognitive and self-regulatory responses in a challenging peer context. *Developmental Psychology*, 45(5), 1444–1454.
- Schwartz, D., Proctor, L.J., & Chien, D.H. (2001). The aggressive victim of bullying: emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peers. In J. Juvonen & S. Graham (Ed.), *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 147–174). New York: Guilford Press.
- Selman, R. L., & Schultz, L. H. (1989). Children's strategies for interpersonal negotiation with peers: An interpretive/empirical approach to the study of social development. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Ed.), *Peer relationships in child development* (pp. 371–406). New York: Wiley.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565–581.
- Snyder, J., Booker, E., Patrick, M.R., Snyder, A.Z., Schrepferman, L., & Stoolmiller, M. (2003). Observed peer victimization during elementary school: continuity, growth, and relation to risk for child antisocial and depressive behavior. *Child Development*, 74(6) 1881–1898.
- Spasenović, V. (2008). *Vršnjački odnosi i školski uspeh*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Tremblay, E., Nagin, S., Séguin, R., Zoccolillo, M., Zelazo, D., Boivin, M., et al., (2004). Physical aggression during early childhood: trajectories and predictors. *Pediatrics*, 114(1), 43–50.

Wilson, B. (1999). Entry behavior and emotion regulation abilities of developmentally delayed boys. *Developmental Psychology*, 35, 214–222.

Younger, A. J., Gentile, C., & Burgess, K. B. (1993). Children's perceptions of social withdrawal: changes across age. In K. Rubin & J. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 215–235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Žic Ralić, A. (2010). Children's with special needs behavior and family support. U: V. Đurek (Ed.), *The 8th International Conference, Inclusion and support within the community: Conference Proceedings, Full Papers, April 22th -24th, 2010*. Varaždin (pp. 195–217). Varaždin: Croatia Association of special educators.

MARIJA M. JELIĆ

UNIVERSITY OF BELGRADE – FACULTY OF SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION

SUMMARY

PEER RELATIONSHIPS: DIFFERENCES CONSIDERING INTELLECTUAL ABILITIES AND AGE

Problems with peers are more common among children with intellectual disabilities (ID) than typical development (TD) children. As a lack of research in this field states the heterogeneity of the samples in relation to the level of disability and age, which is important for the ability to plan preventive programs and targeted interventions. The aim of this study was to examine the association between intellectual status and age with peer relationships. The study included 206 students aged 12 to 18 years, of which 76 with mild ID and 130 TD. Peer relationships were measured by *Rahim Organizational Conflict Inventory* (compromise, problem solving, yielding, avoidance and domination) and by *The Strengths and Difficulties Questionnaires*, subscale Problems with peers, form for teachers. The main findings showed that students with mild ID have more problems with peers than TD students. Unlike TD students, students with mild ID at secondary school more often yielding and avoidance conflicts. At later age dominance is less frequent in both groups of students, and problem solving and compromise are statistically more frequent in students with mild ID group than in TD peers group. It was concluded that negative social experience of young people with mild ID simultaneously motivate to constructive and destructive ways of resolving conflicts.

KEY WORDS: peer relationships, problems with peers, conflict resolution, students with mild intellectual disability, typical development students.