

DJECA S TEŠKOĆAMA UČENJA U INTERAKTIVNOM SUSTAVU OBITELJ-ŠKOLA-VRŠNJACI

LJILJANA IGRIĆ, DANIELA CVITKOVIĆ, ANA WAGNER JAKAB

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Primljeno: 01.10.2008.

Prihvaćeno: 31.03.2009.

Izvorni znanstveni rad

UDK: 376

Sažetak: Unatoč zakonskom pravu na edukacijsku integraciju od 1981. prava djece s teškoćama učenja u Hrvatskoj još uvijek nisu izjednačena s pravima "tipične djece". Dosadašnja istraživanja pokazuju da okolina također nije u dovoljnoj mjeri prihvaćajuća (Žic, Igrić, 2001). Darch, Craig, Miao, Yu, Shippen, Peggy (2004) naročito ističu važnost uključenosti obitelji u zbivanja u školi te partnerstvo između učitelja i roditelja za postignuće, prikladno ponašanje i zadovoljstvo učenika.

Cilj ovog istraživanja je utvrditi kakvi su stavovi i procjene ponašanja djeteta s teškoćama učenja od strane okoline i koliko su ti stavovi okoline sukladni s djetetovom slikom o sebi i samoprocjenom, u uvjetima i stanju inkluzije u Hrvatskoj. Primijenjen je Biheviour rating profile (Brown, Hamill, 1990 adaptacija Žic, 2000.) i semantički diferencijal (Osgood, prema Bujas, 1967.) na uzorku djece s teškoćama učenja i tipične djece te njihovih roditelja i učitelja.

Rezultati pokazuju da djeca s teškoćama učenja procjenjuju svoje odnose s vršnjacima negativnije nego tipična djeca, roditelji procjenjuju ponašanje svog djeteta teškoćama učenja nepovoljnije od roditelja tipične djece, a učitelji, imaju povoljniji stav prema tipičnoj djeci i vide njihovo ponašanje pozitivnije.

Čini se da je teškoća učenja koju dijete ima još uvijek prepreka roditeljima, učiteljima i vršnjacima u jednakom prihvaćanju te je stoga potrebno i dalje djelovati na okolinu u tom smjeru.

Ključne riječi: djeca s teškoćama učenja, stavovi i procjene ponašanja, roditelji, učitelji

UVOD

Gotovo 3 desetljeća djeca s teškoćama učenja imaju zakonsko pravo na edukacijsku integraciju. Unatoč tome prava te djece još nisu izjednačena s pravima "tipične djece".

Stavovi učitelja prema edukacijskoj inkluziji su još uvijek negativni a djeca s teškoćama učenja su i dalje nedovoljno prihvaćena od vršnjaka (Žic, Igrić, 2001) dok roditelji najčešće reagiraju na dijagnozu poricanjem i postavljaju nerealna očekivanja vezana uz djetetovo postignuće (Abrams, Kaslow, 1976; Bergman, 1979, prema Dyson, 1996).

Učitelji imaju veliku ulogu u procesu inkluzije. Uspješnost procesa inkluzije ovisi velikim dijelom o njihovoj spremnosti da prihvate djecu s teškoćama učenja i da nađu primjerene metode odgoja i obrazovanja (Lewis, Doorlag, 1987; Mavrin-Cavor, Levandovski, 1991; Levin, 1992; Thousand, Villa, Nevin, 1994; Mustać, Vicić, 1996, prema Kiš- Glavaš, 1997; Villa, Thousand, 1992). U nekim drugim istraživanjima također je

utvrđeno da uspjeh inkluzivne škole ovisi najviše o promjeni učiteljske uloge i odgovornosti, ali to se ne može postići bez motivacije za napuštanjem ograničenja postojećeg sustava (Florian, 1998 a, 1998b, prema Rose, 2001).

Darch, Craig, Miao, Yu, Shippen, Peggy (2004) ukazuju na to da više čimbenika utječe na postignuće, prikladno ponašanje i zadovoljstvo učenika, a naročito ističu uključenost obitelji u zbivanja u školi te partnerstvo između učitelja i roditelja. To je u skladu s Bronfenbrennerovom teorijom ekološkog sustava prema kojoj se određeno ponašanje ne može razumjeti neovisno o socijalnom kontekstu u kojem se događa (Woolfson, 2004).

Obitelj se tako promatra kao mikrosustav unutar veće ekološke mreže sustava uključujući rodbinu, prijatelje susjede koji su sastavni dio većih socijalnih jedinica poput škole, radnog mjesta, lokalne zajednice i šireg društva. Na obitelj utječu stavovi prema teškoćama učenja članova obitelji, ali i prijatelja, škole i šire zajednice te društva u

cjelini (Woolfson, 2004). Bronfenbrennerova teorija ekološkog sustava naglašava važnost stabilnosti mezosustava i dječjeg najbližih mikrosustava poput odnosa u obitelji, s vršnjacima i u školi (Vasta, Heith, Miller, 1998).

Vjerojatno najznačajnija karakteristika teškoća učenja je njihova nevidljiva i naizgled benigna priroda (Dyson, 1993, prema Dyson, 1996). Prisutne kod djece prosječne (često i nadprosječne) inteligencije (Reid, 1998, prema Dyson, 1996), teškoće učenja su često skrivene (Feierstein, 1981, prema Dyson, 1996). Ta "nevidljiva" priroda često uzrokuje nedostatak tolerancije prema djetetu od strane obitelji i šire okoline (O'Hara, Levy, 1984, prema Dyson 1996). Teškoća učenja može također stvoriti lažnu nadu kod roditelja (Bergman, 1979, prema Dyson, 1996) koji u početku reagiraju na dijagnozu s poricanjem i nerealnim očekivanjima vezanim uz djetetove mogućnosti (Abrams, Kaslow, 1976; Bergman, 1979; Kaslow, Cooper, 1978, prema Dyson 1996). To povećava roditeljski stres i utječe nepovoljno na funkcioniranje obitelji (Abrams, Kaslow, 1976; O'Hara, Levy, 1984, prema Dyson, 1996).

Razlika u uspjehu i očekivanjima okoline vodi često do konflikta i nepovoljnih stavova prema djetetu. Djeca s teškoćama učenja mogu imati niže samopoštovanje (Chapman, 1998, prema Dyson, 1996; Grolnick, Ryan, 1990; Rogers, Saklofske, 1985), i veći stupanj anksioznosti (Grolnick, Ryan, 1990., Margalit, Zak, 1984), a oko 40 % djece s teškoćama učenja razvijaju socijalne, emocionalne i ponašajne teškoće (Dane 1990, prema Mishna, Muskat, 2004; Kavale, Forness, 1996).

Isto tako u mnogim stranim istraživanjima je potvrđeno da su djeca i adolescenti s teškoćama učenja više odbačeni i zanemareni od svojih vršnjaka i s većim rizikom za vršnjačko zlostavljanje (Nabuzoka, Smith, 1993; Whitney, Smith, Thompson, 1994, prema Mishna, Muskat, 2004).

Iz svega navedenog može se zaključiti da u unapređivanju dobrobiti učenika s teškoćama učenja naglasak ne smije biti na naglašavanju djetetovih teškoća nego na određivanju onih individualnih i okolinskih čimbenika koji utječu na učenika.

U skladu s tim cilj ovog istraživanja je utvrditi kakvi su stavovi i procjene ponašanja djeteta s teškoćama učenja od strane okoline i koliko su ti stavovi okoline sukladni s djetetovom slikom o sebi i samoprocjenom ponašanja, u uvjetima hrvatskog školstva i dostignute razine integracije.

Ovo istraživanje dio je znanstvenog projekta "Djeca s posebnim potrebama u interaktivnom sustavu obitelj, škola, vršnjaci" Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (voditeljica Lj. Igrić). Projekt se bazira na Bronfenbrennerovoj teoriji ekološkog sustava i naglasak je na istraživanju odnosa između djeteta s posebnim potrebama integriranim u redovne osnovne škole i njegove najbliže okoline.

METODE ISTRAŽIVANJA

Uzorak

Uzorak se sastojao od 207 djece (podjednak broj djevojčica i dječaka, prosječna dob je 12, 4 god) učenika šestih razreda 50 osnovnih škola s područja grada Zagreba i zagrebačke županije, njihovih roditelja (N=207) i učitelja (N=57) (Tablica 1). Odabrana su ona djeca koja imaju riješenja o primjerenom obliku školovanja na temelju dijagnoze o teškoćama učenja (N=52) te za svako dijete s dijagnozom tri vršnjaka iz razreda (N =155) odabrana po sustavnom principu (svaki osmi u imeniku).

Djeca, roditelji i učitelji su ispitani grupno po školama. Prosječno trajanje ispitavanja iznosilo je 60 minuta. Ispitivanje su vršili iskusni ispitivači te za tu potrebu educirani studenti. Po potrebi im se pristupalo individualno. Istraživanje je provedeno u skladu s etičkim kodeksom.

Tablica 1. Deskriptivni podaci o uzorku

	Djeca s teškoćama učenja	Tipična djeca	učitelji	roditelji
M	37	71	14	46
Ž	15	84	43	161
Ukupno	52	155	57	207
Dob (god.)	12.5	12.6	40	41

Mjerni instrumenti

Samoprocjene i procjene adaptivnog ponašanja u obiteljskoj, školskoj sredini i u odnosima s vršnjacima mjerene su s hrvatskom verzijom Behavior rating profile scale BRP-2 (Brown, Hammil, 1990, adaptacija Žic, 2000).

BRP-2 sastoji se od 6 skala koje uključuju a) tri skale samoprocjene za učenike koje mjere adaptivno ponašanje u tri okoline obiteljskoj (BRP-dom), školskoj (BRP-škola) i vršnjačkoj (BRP-vršnjaci), b) sociogram, c) skalu procjene za učitelje (BRP-učitelji) i d) skalu procjene za roditelje (BRP-roditelji). Skala za učenike sastoji se od 20 čestica, odgovora se sa točno/netočno i mogući rezultati kreću se u rasponu od 20-40. Skale za učitelje i roditelje sastoji se od 30 čestica, likertovog tipa, s 4 stupnja. Vrijednosti unutrašnje pouzdanosti za skale procjene ponašanja prikazane su u tablici 2.

Tablica 2. Unutrašnja pouzdanost (Cronbach α) skala procjena ponašanja (BRP-2)

Skale	1	2
BRP-dom	0.76	0.78
BRP-škola	0.83	0.76
BRP-vršnjaci	0.81	0.87
BRP-učitelji	0.94	0.96
BRP-roditelji	0.89	0.90

Legenda:

1- vrijednosti dobivene na uzorku od 210 djece, njihovih roditelja i učitelja, istraživanje Žic i Igrić (2001),
2- vrijednosti dobivene u ovom istraživanju

Semantički diferencijal- SD, (Osgood, prema Bujas, 1967) je tehnika za procjenu stavova.

Djeca su dala procjene sebe na grafičkoj formi SD-JA. Grafička forma sadrži 9 parova sličica i dijete treba izabrati kojoj sličici u paru više sličići, na skali od 7 stupnjeva. Unutrašnja pouzdanost ove grafičke forme Cronbach α iznosi 0.82.

Roditelji i učitelji procijenili su djecu putem verbalne forme SD-a. Roditelji su procjenjivali svoje dijete s 20 parova suprotnih pridjeva

(hladno-toplo, slatko-gorko, lijepo-ružno...) na skali SD-RODITELJI od 7 stupnjeva. Pouzdanost ove skale izražena kao Cronbach alpha iznosi 0.72. Učitelji su procijenili učenike istom skalom SD-UČITELJI od 20 parova pridjeva. Cronbach α za tu skalu iznosi 0.86.

REZULTATI I RASPRAVA

U svrhu uvida u to kakvi su stavovi prema djeci i procjene ponašanja djece s posebnim potrebama od strane okoline, odnosno razlikuju li se od stavova prema djeci i od procjena ponašanja tipične djece upotrijebljen je Mann-Whitney U-test. Neparometrijski test upotrijebljen je iz razloga što distribucije većine varijabli odstupaju statistički značajno od normalne distribucije (Tablica 3.)

Kao i u ranijim stranim istraživanjima (Smith, Nagle, 1995) ovo istraživanje također je pokazalo da djeca s teškoćama učenja procjenjuju svoje odnose s vršnjacima negativnije nego tipična djeca (Tablica 4. BRP- VRŠNJACI). Pokazalo se također da roditelji procjenjuju ponašanje svog djeteta s teškoćama učenja nepovoljnije od roditelja tipične djece (BRP-RODITELJI) što je u skladu s ranijim istraživanjem provedenim u Hrvatskoj (Žic, 2001).

Uzrok nepovoljnijim procjenama i samoprocjenama ponašanja djece s teškoćama učenja leži dijelom u realnim teškoćama koje djeca s teškoćama učenja imaju, a dijelom reakcijama od strane najbliže okoline u kojoj dijete živi na djetetovo ponašanje.

Istraživanja su naime, pokazala da 75% djece s teškoćama učenja zaista i imaju teškoća i u socijalnim vještinama (Kavale, Forness 1996).

Leigh (1987) je, nadalje, utvrdio da djeca s teškoćama učenja imaju značajno niže adaptivno ponašanje u svim područjima (komunikacija, neovisnosti, briga o sebi, socijalne vještine..) od vršnjaka i te su razlike još veće u srednjoj školi. On povećanje razlike u adaptivnom funkcioniranju između djece s teškoćama učenja i vršnjaka pripisuje nedostatku intervencija od strane okoline.

U prilog tvrdnji o međusobnom utjecaju teškoće djeteta i okoline ide i nalaz o povezanosti

Tablica 3. Rezultati Kolmogorov Smirnov testa

	SD- JA	SD RODITELJI	SD UČITELJI	BRP DOM	BRP ŠKOLA	BRP VRŠNJACI	BRP RODITELJI	BRP UČITELJI
Kolmogorov_Smirnov Z	1,399	1,840	0,886	2,129	2,265	3,162	1,105	2,516
p	0,04	0,00	0,41	0,00	0,00	0,00	0,17	0,00

Tablica 4. Razlike u procjenama između djece s posebnim potrebama i tipične djece (Mann-Whitney U-test)

	Grupa	M	SD	Z
SD -JA	1,00	48,8462	9,4067	-0,212
	2,00	49,1742	8,2942	
BRP-RODITELJI	1,00	95,2308	12,2644	-2,819*
	2,00	100,3742	9,1276	
SD-RODITELJI	1,00	115,2115	13,5594	-1,422
	2,00	117,8903	12,2684	
BRP-VRŠNJACI	1,00	35,2692	4,1403	-2,238*
	2,00	36,3806	4,1643	
BRP-ŠKOLA	1,00	34,5385	3,5117	-1,677
	2,00	35,3806	3,6329	
BRP-DOM	1,00	34,8077	3,5316	-1,754
	2,00	35,5871	3,7517	
SD-UČITELJI	1,00	92,9615	18,8596	-4,632*
	2,00	107,4000	17,6258	
BRP-UČITELJI	1,00	96,7308	17,9139	-3,404*
	2,00	106,1484	13,8685	

Legenda: 1 - djeca s posebnim potrebama
2 - tipična djeca

samopercepcija ponašanja i percepcije ponašanja djeteta od strane roditelja.

Tako se iz tablice 5. može vidjeti da su samo-procjene adaptivnog ponašanja djece s teškoćama učenja u sve tri situacije, doma, u razredu i među vršnjacima u pozitivnoj korelaciji s procjenama ponašanja od strane roditelja. Moguća je pretpostavka da roditelji svojim stavom prema djetetu te ponašanjem koje iz toga slijedi utječu dijelom na

to kako dijete sebe vidi i kako se ponaša ne samo u obiteljskom okruženju već i izvan obitelji. Prema modernim teorijama obitelji svi članovi međusobno utječu na klimu u obitelji koja pak povratno djeluje na svakog člana obitelji. Istraživanja obiteljske klime u obiteljima gdje jedno dijete ima teškoće učenja pokazala su da je klima manje podržavajuća, članovi su manje povezani, ne potiče se emocionalna ekspresija i neovisnost (Moos, Moos, 2002) što može imati nepovoljan utjecaj na socioemocionalni razvoj djeteta.

Slijede rezultati ispitivanja stavova prema djeci s teškoćama učenja i njihova procjena ponašanja djeteta s teškoćama učenja u razrednom okruženju.

Iz tablice 4. je vidljivo da postoje statistički značajne razlike u stavovima prema učenicima s teškoćama učenja (SD -UČITELJI) i procjenama njihovog ponašanja (BRP- UČITELJI) u razredu u odnosu na stavove i procjene ponašanja tipične djece. Učitelji, naime, imaju povoljniji stav prema tipičnoj djeci i vide njihovo ponašanje pozitivnije. S obzirom na te rezultate čini se da je odnos učitelja prema djeci s teškoćama učenja osobito nepovoljan što je u skladu s ranijim istraživanjima (Shotel, Iano, Mc Gettingam, 1972; Harasimiw, Home, 1986, prema Kiš-Glavaš 1999; Kiš- Glavaš, 1999; Žic, 2001). Taj nalaz također odgovara nekim istraživanjima u kojima je dobiveno da učitelji i vršnjaci percipiraju ponašanje djece s teškoćama učenja kao manje prosocijalno (Bryan, Bryan, 1977, 1990, prema Dyson, 1996; Bursuck, 1989; Priel, Leshem, 1990).

Moguće je da su učitelji usvojili negativan stav prema djeci s teškoćama učenja koji se možda temeljio u početku na dječjem neprilagođenom ili neprihvatljivom ponašanju. Takav stav utječe zatim na to kako se učitelj dalje odnosi prema djetetu, da li ga usmjerava, potiče na usvajanje socijalnih vještina ili ga samo kažnjava. U

Tablica 5. Korelacije između stavova i procjena ponašanja djece s teškoćama učenja (Kendall's tau_b)

	BRP-VRŠNJACI	BRP-ŠKOLA	BRP-DOM	SD- JA	BRP-RODITELJI	SD-RODITELJI	BRP-UČITELJI	SD-UČITELJI
BRP-VRŠNJACI	1,000	,334**	,512**	,198**	,125*	,116*	,094	,040
BRP-ŠKOLA	,334**	1,000	,460**	,238**	,157**	,094	,116*	,062
BRP-DOM	,512**	,460**	1,000	,225**	,142*	,111	,106*	,089
SD- JA	,198**	,238**	,225**	1,000	,103	,042	,097	-,041
BRP-RODITELJI	,125*	,157**	,142*	,103	1,000	,279**	,105	,083
SD-RODITELJI	,116*	,094	,111	,042	,279**	1,000	-,048	,058
BRP-UČITELJI	,094	,106	,157**	,097	,105	-,048	1,000	,176**
SD-UČITELJI	,040	,062	,089	-,041	,083	,058	,176**	1,000

** korelacija je značajna na razini od 0.01

* korelacija je značajna na razini od 0.05

Tablica 6. Korelacije između varijabli stavova i procjena ponašanja tipične djece (Kendall's tau_b)

	BRP-VRŠNJACI	BRP-ŠKOLA	BRP-DOM	SD- JA	BRP-RODITELJI	SD-RODITELJI	BRP-UČITELJI	SD-UČITELJI
BRP-VRŠNJACI	1,000	,380**	,566**	,083	,069	,007	,045	-,170
BRP-ŠKOLA	,380**	1,000	,388**	,080	,108	-,069	,028	,009
BRP-DOM	,566**	,388**	1,000	,065	,226*	,059	-,051	-,187
SD- JA	,083	,080	,065	1,000	,079	-,008	-,012	,247*
BRP-RODITELJI	,069	,108	,226*	,079	1,000	,259**	-,211*	,080
SD-RODITELJI	,007	-,069	,059	-,008	,259**	1,000	-,083	-,142
BRP-UČITELJI	,045	,028	-,051	-,012	-,211*	-,083	1,000	-,031
SD-UČITELJI	-,170	,009	-,187	,247*	,080	-,142	-,031	1,000

** korelacija je značajna na razini od 0.01

* korelacija je značajna na razini od 0.01

prilog toj pretpostavci idu rezultati jednog istraživanja gdje se ispitalo što misle učitelji o prirodi same teškoće učenja. Reakcije učitelja na različita ponašanja dječaka s teškoćama učenja pokazala su kako smatraju da na teškoće koje učenik ima nije moguće utjecati izvana (Clark, 1997).

U ovom istraživanju ispitivano je također postoji li povezanost između samoprocjena ponašanja djece i procjena ponašanja od strane učitelja. Rezultati pokazuju da postoji statistički značajna pozitivna korelacija između samoprocjena ponašanja djece s teškoćama učenja (BRP

-DOM) i procjena ponašanja od strane učitelja (BRP-UČITELJI) što nije slučaj kod tipične djece (Tablica 5). Ovaj nalaz mogao bi ukazivati na posebnu važnost koju učitelji imaju u socioemocionalnom razvoju učenika s teškoćama učenja u dobi od 12 godina.

Već je utvrđeno u ranijim istraživanjima (Blumenfeld, Pintrich, Meece, Wessels, 1982, prema Bear, Minke, Griffin, Deemer, 1998; Bear, Minke, Griffin, Deemer, 1998) da djetetova percepcija postignuća ovisi o povratnim informacijama koje dobivaju od učitelja.

U konačnici uzrok teškoćama adaptivnog ponašanja vjerojatno je dijelom disfunkcija CNS-a, a dijelom vjerojatno leži u neadekvatnom i nedostatnom poticanju razvoja socijalnih vještina od strane okoline.

Na osnovi dobivenih rezultata može se zaključiti kako je mikro okruženje djece s teškoćama učenja različito od okruženja tipične djece. Čini se da je teškoća učenja koju dijete ima još uvijek prepreka roditeljima, učiteljima i vršnjacima u jednakom prihvatanju.

ZAKLJUČAK

Rezultati potvrđuju očekivanja o položaju djece s teškoćama učenja uključene u redovne škole u Hrvatskoj. U usporedbi s tipičnom djecom položaj djece s teškoćama učenja jen je manje povoljan u sva tri mikrosustava. Da bi se uključivanjem postigao pravi učinak potrebno je djelovati na ove važne i najbliže mikrosredine djeteta. Senzibilizacija učitelja za prihvatanje i razumijevanje potreba drugačije djece je neophodna, jer će povoljno utjecati i na vršnjake. Roditeljima nedostaje podrška u nošenju s teškoćama svoje djece i preprekama na koje nailaze u njihovom školovanju pa je bitno da ih sustav u tom smislu podupire kako bi i oni sami mogli podržavati svoju djecu. Već je potvrđeno u stranim istraživanjima da podrška od strane obitelji i škole te realistična očekivanja zaštićuju dijete od negativnih školskih iskustava te nepovoljnih odnosa vršnjaka (De Mar 1997; Morisson, Cosden, 1887; Svetaz, 2000, prema Mishna, Muskat, 2004).

Pridavanje važnosti razvoju suradnje između roditelja i učitelja moglo bi pridonijeti višoj stabilnosti mezosustava, što u konačnici znači kvalitetniji život djece s teškoćama učenja.

LITERATURA

- Abrams, J. C., Kaslow, F.W. (1976). Learning disability and Family Dynamics: A mutual interaction. *Journal of clinical child psychology*, 35-40
- Bear, B., G., Minke, K., M., Griffin, S., M., Deemer, S. A., (1998). Achievement related perceptions of children with learning disabilities and normal achievement: group and developmental differences, *Journal of learning disabilities*, Vo. 31, Issue 1 in Database: Academic Search Premier .
- Bujas, Z. (1967). Graphic form of Osgood's Semantic Differential. *Acta Instituti Psychologici Universitatis Zagabienses*; 50, 5-12
- Bursuck, W. (1989). A Comparison of Students with Learning Disabilities to Low Achieving and Higher Achieving Students on Three Dimensions of Social Competence. *Journal of Learning Disabilities*, 22
- Caroll, J.L., Friederrich, D., Hundt, J. (1984). Academic self concept and teachers' perceptions of normal, mentally retarded and learning disabled elementary students. *Psychology in the Schools*, 2, 343-348
- Clark, M. D. (1997). Teacher response to learning disability: A test of attributional principles. *Journal of Learning Disabilities*, 30 (1), 69-80
- Darch, C., Miao, Y., Shippen, P. (2004). A Model for involving a parents of children with learning and behavioral problems in the schools, *Preventing School failure*, Spring, Vol . 48, Issue 3, in Database: Academic Search Premier.
- Dyson, L., L., (1996). The experiences of families of children with learning disabilities: parental stress, family functioning and sibling self-concept, *Journal of learning disabilities*, May, Vol. 29, Issue 3, p. 281-288.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M. (1990). Self perception, Motivation and Adjustment in children with learning disabilities: A Multiple Group Comparison Studies, *Journal of Learning Disabilities*, 23, 3
- Igrić, Lj., Kiš-Glavaš, L., Sekušak-Galešev, S. (1999). Attitudes of teachers with respect of their perceived personal competence, towards the integration of students with learning difficulties, *Mental Health in Mental Retardation: Services, Training and Research for the People with Developmental and Learning Disabilities*, Abstracts - Guide to Presentations / Steve Hardy (ur.). Uxbridge, London, U.K.: Pavilion
- Kavale, K. A., Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29
- Kiö - Glavaš L. (1999). Promjena stava učitelja prema integraciji djece usporenog kognitivnog razvoja (The change of the attitudes of teachers towards the integration of children with delayed cognitive development), *Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilišta u Zagrebu, doktorska disertacija*.
- Kiš-Glavaš, L., Nikolić, B. Igrić, Lj. (1997). Teachers' attitudes toward the integration of pupils with intellectual disabilities, *Revija za rehabilitacijska istraživanja*, Vol.33, p 63-89.
- Leigh, Jim (1987). Adaptive Behavior of Children with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 20, 9, 557-562
- Margalit, M., Zak, I. (1984). Anxiety and Self-Concept of Learning Disabled Children. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 9
- Mishna, F., Muskat, B., (2004). School based group treatment for students with learning disabilities, *A Collaborative Approach, Children, Schools*, 26, 3, 135-149.
- Moos, R.H., Moos, B. S. (2002). *Family Environment Scale Manual*, Paolo Alto
- Nabuzoka, D., Smith, P. K. (1993). Sociometric Status and Social Behaviour of Children with and without Learning Difficulties. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 34, 1435-1448.
- Priel, L., Lesham T. (1990). Self-perception of first and Second grade Children with Learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 23

- Rogers, H., Saklofske, D.H. (1985). Self-concept, locus of control and performance expectations of learning disabled children. *Journal of learning disabilities*, 18, 273-278
- Rose, R. (2001): Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special educational needs, *Educational Review*, Vol. 53, No. 2, 147-156.
- Smith, D.S., Nagle, R.J. (1995). Self-perceptions and social comparisons among children with LD., *Journal of Learning Disabilities*, 28, 6, 364-372
- Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (1998). *Dječja psihologija*. Naklada Slap, Jastrebarsko
- Villa, R.A., Thousand, J.S. (1992). How one district integrated special and general education., *Educational Leadership*, 50, 2, 39- 42
- Woolfson, L. (2004): Family well-being and disabled children: a psychosocial model of disability related child behavior problems, *British Journal of Health Psychology*, Vol. 9, 1-13.
- Žic, A. (2000). Osobna i socijalna adaptacija učenika usporenog kognitivnog razvoja u ekološkim sustavima: obitelj, škola, vršnjaci. *Doktorska disertacija*, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb
- Žic, A. (2001). Osobna i socijalna adaptacija učenika usporenog kognitivnog razvoja u ekološkim sustavima: obitelj-škola-vršnjaci (Personal and social adaptation of children with delayed cognitive development in ecological system: family-school- peers), *Edukacijsko- rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, doktorska disertacija*.
- Žic, A., Igrić, Lj. (2001). Self-assesment of relationships with peers in children with intellectual disability, *Journal of Intellectual disability Research*, June, Vol. 45, Part 3, 202- 211.

CHILDREN WITH LEARNING DISABILITIES WITHIN INTERACTIVE SYSTEM FAMILY-SCHOOL-PEERS

Summary: *In spite of the fact that children with learning disabilities in Croatia have a legal right to educational inclusion since 1981, their rights for education are still not equal as rights of their typical peers. Former investigations showed that child environment is not yet acceptable (Žic, Igrić, 2001). Darch, Craig, Miao, Yu, Shippen, Peggy (2004) especially emphasize the importance of parent's involvement in school activities and cooperation between parents and teachers for child's well-being, school success and adaptive behavior.*

The aim of the study is to explore the attitudes of parents and teachers toward children with learning disabilities as well as estimations of their behavior and to see is that connected with child's self-estimations.

Behavior rating profile (Brown, Hamill, 1990 adaptation Žic 2000) and semantic differential (Osgood, according to Bujas, 1967) were used in this study. Sample consisted of children with learning disabilities and typical children and their parents and teachers.

The results showed that children with learning disabilities estimated their relationship with peers less favorably than typical children; their parents estimated them also less favorably as well as their teachers.

It seems that disability that child has still means barrier for equal acceptance. Other efforts in those directions are needed.

Key words: *children with learning disabilities, attitudes, estimations of behavior, parents, teachers*