

Beogradska defektološka škola –
Belgrade School of Special Education
and Rehabilitation
Vol. 26, No. 3 (2020), str. 39-66

UDK 159.923.5.072.59-056.31-053.5/.6
316.614-056.31-053.5/.6
316.624.2-056.31-053.5/.6
Pregledni rad – Literature reviews
Primljen – Received: 2.11.2020.
Prihvaćen – Accepted: 15.12.2020.

Procena socijalnih veština dece s intelektualnom ometenošću – primena rejting skala*

Valerija DRLJAN¹, Slobodan BANKOVIĆ^{2,**}, Branislav BROJČIN²,
Mirjana ĐORĐEVIĆ²

¹Škola za osnovno i srednje obrazovanje „Anton Skala”, Stara Pazova, Srbija

²Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija

Deca s intelektualnom ometenošću ispoljavaju širok spektar problema u socijalnom ponašanju koji se mogu manifestovati u vidu deficita socijalnih veština i bihevioralnih ekscesa. Rejting skale predstavljaju jednu od osnovnih i često korišćenih metoda pri proceni i kategorizaciji ponašanja dece i adolescenata, kao i identifikaciji ciljnog ponašanja i planiranju intervencije. Cilj rada je da se prikažu skale koje su korišćene za procenu socijalnih veština dece i mladih s intelektualnom ometenošću..

Pretraga literature izvršena je korišćenjem elektronskih baza podataka dostupnih preko Konzorcijuma biblioteka Srbije za objedinjenu nabavku, zatim Google Scholar, elektronske baze zbornika i časopisa Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu, kao i drugih elektronskih pretraživača i materijala dostupnih u papirnoj formi.

U radu je prikazano nekoliko skala koje su primenjivane kod dece i mladih s intelektualnom ometenošću, ali je samo mali broj kreiran specifično za procenu socijalnih veština u ovoj populaciji. Prikazane skale se razlikuju po strukturi i broju ajtema, načinu ocenjivanja, kao i uzrasnom ospegu dece i mladih kojima su namenjene. Neke od skala imaju forme za različite informante i omogućavaju procenu u jednom ili više okruženja. Međutim, one dele neke zajedničke prednosti koje se ogledaju u dobrim psihometrijskim karakteristikama, lakoj administraciji i relativno kratkom vremenu popunjavanja.

* Rad je nastao kao rezultat istraživanja na projektu „Socijalna participacija osoba sa intelektualnom ometenošću” (br. 179017), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

** Slobodan Banković, slobodan2008@yahoo.com

Osim toga, pojedini instrumenti omogućavaju, pored procene socijalnih veština i bihevioralnih problema, procenu akademskog funkcionisanja. S druge strane, potencijalni nedostaci mogu biti pristrasnost odgovora, nedovoljna osetljivost na male promene u ponašanju, nemogućnost određivanja prethodnika i posledica određenog ponašanja, problemi s pouzdanošću između različitih procenjivača i tokom različitih perioda procenjivanja, kao i nedostatak precizne terminologije.

Ako se uzmu u obzir navedeni nedostaci, preporuka je da se prilikom procene socijalnih veština rejting skale koriste u kombinaciji s drugim metodama procene kako bi se dobio sveobuhvatniji i objektivniji uvid u socijalno funkcionisanje dece i mladih s intelektualnom ometenošću.

Ključne reči: intelektualna ometenost, psihometrijske karakteristike, socijalno funkcionisanje, skale procene

Uvod

U literaturi ne postoji jedinstvena, opšteprihvaćena definicija socijalnih veština (Ђорђевић, 2016). Sumirajući ključne zajedničke elemente drugih definicija, Merel i Gimpel (Merrell & Gimpel, 2014, p. 5) navode da su „socijalne veštine naučene, sastavljene od specifičnih ponašanja, uključuju inicijacije i odgovore, maksimalizuju socijalno potkrepljenje, interaktivne su i specifične za situaciju, i mogu biti određene kao cilj intervencije”.

Grešam i Eliot (Gresham & Elliott, 1987) pri definisanju socijalnih veština ukazuju na tri opšte definicije koje naglasak stavljaju na: a) vršnjačko prihvatanje – po kojoj se osoba smatra socijalno veštom ukoliko je prihvaćena i/ili popularna među vršnjacima, b) bihevioralne aspekte – socijalne veštine konceptualizuju se kao specifična ponašanja koja se češće potkrepljuju a ređe kažnjavaju i v) socijalnu validnost – socijalne veštine se definišu kao specifična ponašanja koja predviđaju značajne socijalne ishode.

Ranije pomenuta definicija bi pripadala grupi bihevioralnih definicija. Eliot i Grešam (Elliott & Gresham, 1987) upućuju na prednost ovih definicija u odnosu na one koje su zasnovane na vršnjačkom prihvatanju pošto omogućavaju identifikovanje specifičnih socijalnih ponašanja, kontrolišućih varijabli koje prethode ponašanju ili predstavljaju njegovu posledicu, kao i situacija u kojima se veština primenjuje. Iako je bihevioralni pristup definisanju socijalnih veština značajan za planiranje intervencije, on ne osigurava da će odabrana socijalna veština biti socijalno važna ili značajna. Ovo ima implikacije i na procenu socijalnih veština koja bi trebalo da odražava

ishode koji se smatraju važnim u određenom socijalnom okruženju, poput škole ili kuće (Gresham & Elliott, 1990).

Drugi pristup u razmatranju socijalnih veština, koji je takođe značajan i za sam proces procene, s obzirom na to da je za planiranje i primenu efikasnih intervencija potrebno ispitati prirodu specifičnih teškoća u socijalnim veštinama, zasnovan je na vrsti deficita socijalnih veština (Gresham et al., 2010). U okviru ovog pristupa obično se navode dve vrste deficita: a) deficit usvajanja koji podrazumeva nedostatak znanja potrebnog za izvođenje socijalnih veština ili probleme u određivanju socijalne veštine koja je prikladna za specifičnu situaciju; ova vrsta deficita može nastati usled poteškoća u socio-kognitivnim sposobnostima ili odgovarajućoj diskriminaciji socijalnih situacija, b) deficit izvođenja – socijalna veština postoji u repertoaru ponašanja ali osoba ipak propušta da je primeni; ova vrsta deficita je povezana sa motivacijom za primenu veštine (Gresham, 2016; Gresham et al., 2010). U literaturi se pominje i treća vrsta deficita tzv. deficit fluentnosti koji podrazumeva nezgrapno i trapavo izvođenje socijalne veštine. Za svaku vrstu deficita autori predlažu moguće intervencije čime se jasno stavlja naglasak na vezu između procene i tretmana socijalnih veština (Gresham & Elliott, 1998, 2002, prema Hupp et al., 2009). U sklopu pomenute klasifikacione šeme ističe se i značaj sagledavanja ometajućih problematičnih ponašanja, kao i socijalnih snaga (Elliott & Busse, 1991; Gresham & Elliott, 1990).

S terminom socijalnih veština povezan je i termin socijalna kompetencija koji uključuje znanje o socijalno prihvatljivom ponašanju u različitim socijalnim situacijama (Westwood 2003, prema Бројчин & сар., 2011). Iako se ova dva termina često koriste naizменично, oni označavaju nezavisne, ali povezane konstrukte, pri čemu je socijalna kompetencija nadređeni, širi pojam u odnosu na socijalne veštine (Merrell & Gimpel, 2014). Ona, osim socijalnih veština, obuhvata i adaptivno ponašanje, kao i ishode socijalno kompetentnog ponašanja predstavljene kroz vršnjačko prihvatanje (Gresham & Reschly, 1987).

Problemi u socijalnom domenu zauzimaju centralno mesto u definisanju intelektualne ometenosti (Watkins et al., 2016), a uz probleme pažnje i agresivno ponašanje, ovi problemi predstavljaju karakteristiku koja odvađa učenike sa intelektualnom ometenošću (u daljem tekstu: IO) od njihovih vršnjaka tipičnog razvoja (TR) (Dekker et al., 2002). Definicija intelektualne ometenosti uključuje značajno ograničenje u intelektualnom funkcionisanju i adaptivnom ponašanju izraženom kroz konceptualne, praktične i socijalne adaptivne

veštine (Schalock et al., 2010), pri čemu deficiti u navedenim veštinama dovode do neuspeha u ostvarivanju očekivanih razvojnih i socio-kulturnih normi u vezi sa ličnom nezavisnošću i socijalnom odgovornošću (APA, 2013).

U populaciji osoba sa IO ispoljava se široki spektar problema u socijalnom ponašanju koji se mogu manifestovati kao deficit socijalnih veština (npr. odsustvo kontakta očima) i kao bihevioralni ekscesi (npr. ne odvađa se od drugih) (Duncan et al., 1999, prema Bielecki & Swender, 2004). Deficiti socijalnih veština kod dece sa IO manifestuju se bar u jednoj od tri oblasti: kvalitetu i dinamici socijalne interakcije, razvoju i održavanju vršnjačkih odnosa i prijateljstava i sposobnosti deteta da obrađuje socijalne informacije (Sukhodolsky & Butter, 2007). Ovi deficiti i visoka učestalost problema u ponašanju kod dece sa IO povezani su sa težinom i etiologijom IO, mogućnostima za učenje, efektima tretmana (Sigafos et al., 2017) i ograničenim verbalnim sposobnostima (Wilkins & Matson, 2007), pa tako deca sa umerenom, teškom i dubokom IO zahtevaju veliki nivo podrške i pomoći u svakodnevnom životu i obrazovanju (Sukhodolsky & Butter, 2007). U odnosu na vršnjake sa lakom IO, deca sa umerenom IO se češće nalaze u grupi učenika sa rizičnim ili visokorizičnim nivoom socijalnog funkcionisanja (Đorđević & Dučić, 2009). S druge strane, rezultati nekoliko domaćih istraživanja ukazuju na to da manjak socijalnih veština kod dece i mladih sa IO može biti vrlo suptilan, a interpersonalno ponašanje slično ponašanju dece TR (Bakoč & Kaljača, 2019; Đorđević & Dučić, 2009; Jelić & Stojković, 2014). Bez obzira na to, zapažaju se i izvesne kvalitativne i kvantitativne razlike u odnosu na socijalno funkcionisanje vršnjaka TR (Банковић, 2018). Na primer, kod adolescenata sa lakom IO se uočava niži nivo socijalne participacije u odnosu na decu TR, manji broj bliskih prijatelja i više problema u odnosima sa vršnjacima (Banković & Đorđević, 2014). Nadalje, ova deca su u većoj meri odbačena u odnosu na vršnjake TR (videti pregled istraživanja Banković, 2016), pri čemu su njihova prijateljstva obeležena nižim nivoom intimnosti i reciprociteta (Tipton et al., 2013). Negativna socijalna iskustva imaju značajan uticaj na probleme samokontrole kod mladih sa lakom IO, uz tendenciju povećanja ovih problema sa uzrastom (Jelić & Stojković, 2014).

Deficiti socijalnih veština kod dece sa IO povezani su sa nepovoljnim ishodom kao što su usamljenost, socijalna anksioznost, vršnjačko neprihvatanje, loša akademska postignuća. Ovi problemi, prisutni i kasnije u životu, vode ka izolaciji, socijalnom odbacivanju, nezaposlenosti i mentalnim problemima kao i potrebi za sveobuhvatnim tretmanom socijalnih veština (Watkins et al., 2016).

Imajući u vidu prethodno pomenute negativne konsekvence poteškoća u socijalnom funkcionisanju, procena socijalnih veština dece i mladih od izuzetne je važnosti za identifikovanje i klasifikaciju socijalnih deficita i problema u ponašanju, kao i za planiranje efikasne intervencije. U postupku procene mogu se primeniti različite metode procene: opservacija ponašanja, skale za procenu ponašanja, intervju, samoizveštavanje, projekтивно-ekspresivne tehnike i sociometrijske tehnike (Merrell, 2001). Upotrebljivost prethodno pomenutih metoda može se razlikovati u zavisnosti od svrhe procene. Neke metode, poput intervju, opservacije u prirodnom okruženju i samopraćenja, informativnije su kada procena služi planiranju intervencije, dok su druge metode, kao što su sociometrija, rejting skale, samoizveštavanje i igranje uloga, korisnije u identifikovanju i dijagnostikovanju dece koja imaju socijalne probleme (Gresham, 1986).

Pri prikupljanju podataka o socijalnim veštinama u okviru prethodno navedenih metoda procene, Merel (Merrell, 2001) daje prednost skalama za procenu ponašanja i direktnoj opservaciji. Direktna opservacija ima brojne prednosti pri proceni socijalnih veština dece i mladih koje se ogledaju u operacionalnom definisanju ciljnog ponašanja, određivanju prethodnika i konsekvenci ponašanja, učestalosti, intenziteta i trajanja ponašanja u prirodnom ili artifičijelnom okruženju. S druge strane, osnovna ograničenja kao što su: visoka obučenost posmatrača, niskoučestala, teška za posmatranje i vezana za specifičan kontekst ponašanja koja mogu zahtevati više-struke opservacije, vremenska i finansijska ograničenja, nameću potrebu za primenom drugih vidova procene (Boisjoli & Matson, 2009), što ponekad čini rejting skale prvim izborom kada je u pitanju procena socijalnih veština (Elliott & Busse, 1991).

Cilj rada

Cilj rada je da se prikažu skale koje su korišćene za procenu socijalnih veština dece i mladih sa IO.

Metodologija rada

Za pretragu dostupne literature korišćene su elektronske baze podataka dostupne preko Konzorcijuma biblioteka Srbije za objedinjenu nabavku (KoBSON), zatim Google Scholar, elektronska baza zbornika i časopisa

Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu, kao i drugi elektronski pretraživači i materijali dostupni u papirnoj formi. Korišćene su i liste referenci iz radova koji su pronađeni na osnovu pretrage po ključnim rečima: *intelektualna ometenost, adaptivno ponašanje, socijalno funkcionisanje, socijalno ponašanje, socijalne veštine, socijalna kompetencija, procena, rejting skale, deficit socijalnih veština*. Iste ključne reči upotrebljene su i na engleskom jeziku pri čemu su korišćene i kombinacije pomenutih reči.

Prilikom pretrage u obzir smo uzimali one skale za koje je navedeno da su normirane u populaciji dece i mladih sa IO kada je u pitanju procena socijalnih veština. U slučaju da skala nije normirana u ovoj populaciji, drugi uključujući kriterijum je bio učestalost korišćenja skale. U pregled smo uključili one skale čija je upotreba kod dece i mladih sa IO relativno često navođena u literaturi, mada smo svesni da time nisu obuhvaćene sve skale koje su korišćene u ovoj populaciji. S obzirom na to da kod pojedinih instrumenata postoji više verzija, trudili smo se da prikazemo one verzije koje su bile u skladu sa pomenuta dva uključujuća kriterijuma, bez obzira na godinu izdanja određene verzije.

Rejting skale u proceni socijalnih veština

Praktičari i istraživači koriste tehniku rejting skale kao jednu od osnovnih metoda pri proceni i kategorizaciji ponašanja dece i adolescenata, kao i identifikaciji ciljnog ponašanja i planiranja intervencije (Gresham, 2016). Rejting skale socijalnih veština obično sadrže listu od 25 do 75 ajtema koji su reprezentativni za merenje konstrukt (Matson & Wilkins, 2009). Skale omogućavaju procenu intenziteta neke tvrdnje ili stava (Fajgelj, 2004, prema Gligorović, 2013) i mogu se razlikovati po strukturi. Neke obuhvataju dve ili više podskala kojima se mere različiti aspekti nekog konstrukta, dok se druge sastoje od pojedinačnih skala kojima se ispituje uže definisani konstrukt (Demaray et al., 1995). Bazirane su najčešće na sistemu većeg broja informanata, gde osobe koje dobro poznaju dete (roditelj, nastavnik) daju informacije o ponašanju deteta (Matson & Wilkins, 2009). Iako informant može biti i osoba čije se ponašanje procenjuje, primenljivost rejting skala namenjenih samoproceni kod osoba sa IO je upitna s obzirom na to da popunjavanje zahteva dobar uvid u sopstveno ponašanje i određeni nivo razumevanja pročitane (Matheis, 2020).

U literaturi se ukazuje na brojne prednosti primene rejting skala u procesu prikupljanja podataka: ušteda vremena pri administraciji i potrebnoj obuci za primenu, dobijanje podataka o niskoučestalim oblicima ponašanja, standardizacija i mogućnost poređenja ponašanja prema uzrasnim normama, dobijanje podataka o pojedincima kod kojih se ne može koristiti samoizveštavanje ili intervju (npr. psihijatrijski pacijenti, deca sa ograničenim verbalnim veštinama, mladi koji su ekstremno nekooperativni) (Merrell, 2001; Whitcomb, 2018). Osim toga, primena skala omogućava da se na relativno jednostavan način na osnovu procene različitih informanata prikuppe informacije o ponašanju deteta u različitim okruženjima (Elliott et al., 2001). Pored prethodno pomenutih prednosti, postoje i izvesni nedostaci. Između ostalog, navodi se pristrasnost odgovora – koja se odnosi na način na koji informanti procenjuju ponašanje na skali i uključuje: a) „halo efekat” – ocenjivanje ponašanja učenika kao pozitivnog ili negativnog, samo zato što poseduje neke druge pozitivne/negativne karakteristike koje nisu relevantne za ocenjivanje; b) preterana popustljivost ili kritičnost prilikom ocenjivanja; v) centralna tendencija – izbegavanje krajnjih ocena na skali „nikad” i „uvek” (Whitcomb, 2018). Nadalje, potencijalna ograničenja predstavljaju i nemogućnost dobijanja podataka o kratkoročnim promenama socijalnog ponašanja (Elliott et al., 2001; Gresham, 2016), kao i prethodnicima i konsekvencama određenog ponašanja (Boisjoli & Matson, 2009), problemi sa pouzdanošću između različitih procenjivača i tokom različitih vremenskih perioda, kao i nedostatak precizne terminologije (Marchetti & Campbell, 1990, prema Bielecki & Swander, 2004).

Pregledom literature može se zaključiti da postoji veliki broj skala namenjenih proceni socijalnih veština dece i mladih. Na primer, Krou i saradnici (Crowe et al., 2011) su inicijalno identifikovali 209 različitih instrumenata za procenu socijalnog funkcionisanja dece i mladih TR. S obzirom na to da planiranje i efikasnost intervencije u velikoj meri zavise od adekvatne procene socijalnog ponašanja, na šta je ranije ukazano, važno je razmotriti u kojoj meri je primena ovih skala odgovarajuća kada je u pitanju procena socijalnih veština dece i mladih sa IO. Stoga će u narednom delu rada biti prikazane skale koje su, između ostalih, primenjivane i u ovoj populaciji.

Pregled rejting skala

„Matsonova evaluacija socijalnih veština kod mladih” (Matson *Evaluation of Social Skills in Youngsters*, MESSY-II, Matson et al., 2010) je

skala namenjena proceni socijalnog ponašanja dece uzrasta od dve do 16 godina. MESSY II je revidirana i standardizovana verzija originalnog instrumenta (MESSY, Matson et al., 1983), koji je bio namenjen proceni socijalnih veština dece uzrasta od četiri do 18 godina. Originalna verzija sadržala je formu namenjenu samoproceni, formu za roditelje i formu za nastavnike. Zbog poteškoća samoprocene u populaciji u kojoj je instrument često primenjivan, kao i zbog čestog korišćenja u kliničkim uslovima i zajednici, nova verzija namenjena je samo roditeljima/starateljima kao informantima. Tako MESSY II sadrži samo obrazac za roditelje/staratelje sa 64 ajtema, istih kao u originalnoj verziji, koji se ocenjuju na petostepenoj Likertovoj skali. MESSY je sadržala dvofaktorku strukturu: supskala *Neadekvatna asertivnost/Impulsivnost* i supskala *Adekvatnost socijalnih veština*, dok faktorском analizom MESSY II izdvajaju se tri faktora: *Hostilnost, Adaptivnost/Adekvatnost* i *Neprimerena asertivnost/Preterano samopouzdanje* (Matson et al., 2012). Potvrđena je snažna konvergentna i divergentna validnost, kao i visoka unutrašnja konzistentnost za uzrasnu grupu dece TR od šest do devet godina i od 10 do 16 godina ($\alpha = 0,93$), a unutrašnja konzistentnost za uzrast od dve do pet godina iznosila je 0,84. Razlike u internoj konzistentnosti na različitim uzrastima ukazuju na teškoće procene socijalnog ponašanja dece starosti od dve do pet godina (Matson et al., 2010). U studiji sprovedenoj u Iranu, ukazano je na dobra psihometrijska svojstva (visoke koeficijente interne konzistentnosti) prilikom primene MESSY-II u populaciji dece i mladih sa različitim nivoom IO i različitim dijagnozama (Karami et al., 2013).

MESSY je prvenstveno dizajnirana za procenu dece TR (Matson et al., 1983), ali je primenjivana i pri proceni karakteristika socijalnih veština dece sa IO (Matson & Barrett, 1982, prema Matson et al., 2010), dece sa oštećenjem vida (Matson et al., 1986), dece sa višestrukom ometenošću (deca sa oštećenjem sluha i lakom IO, teškoćama učenja i vizuelnim oštećenjem) (Matson et al., 1985) i dece sa poremećajem iz spektra autizma (Matson et al., 1991; Matson et al., 2013). Primena ovog instrumenta je višestruka: identifikacija dece sa deficitom socijalnih veština, kreiranje individualnog obrazovnog plana, evaluacija tretmana, evaluacija socijalnih veština dece sa ometenošću i u istraživačke svrhe (Matson, 1990, prema Boisjoli & Matson, 2009).

„Matsonova evaluacija socijalnih veština kod osoba s teškom ometenošću” (*Matson Evaluation of Social Skills for Individuals with Severe Retardation* – MESSIER, Matson, 1995, prema Wilkins & Matson, 2007) predstavlja posebno dizajniran instrument za procenu socijalnih snaga i slabosti kod osoba s teškom i dubokom IO. Slično prethodno opisanom instrumentu,

MESSIER omogućava identifikovanje socijalnog ponašanja koje treba unaprediti, i s druge strane, problematičnih oblika ponašanja koje treba umanjiti i zameniti prihvatljivim ponašanjem (Leaf et al., 2020). Skalu popunjava obučeni ispitivač, koji je radio sa ispitanikom bar u proteklih šest meseci. Sadrži 85 ajtema sastavljenih na osnovu domena Socijalizacije i Komunikacije Vineland skale adaptivnog ponašanja (VABS), Matsonove evaluacije socijalnih veština za mlade i nominacije stručnjaka. Svi ajtemi grupisani su u šest supskala: Pozitivno verbalno ponašanje, Pozitivno neverbalno ponašanje, Opšte pozitivno ponašanje, Negativno verbalno ponašanje, Negativno neverbalno i Opšte negativno ponašanje. Svaki ajtem boduje se pomoću četvorostepene Likertove skale (ocena 0 = *nikad*; ocena 1 = *retko*; ocena 2 = *ponekada* i ocena 3 = *često*). Utvrđena je visoka unutrašnja konzistentnost za celokupnu skalu ($\alpha = 0,94$), što ukazuje na visok stepen korelacije između ajtema skale. Pouzdanost među različitim procenjivačima za ukupni rezultat iznosila je 0,71, a test-retest pouzdanost 0,86 (Matson, 1995, prema Matson et al., 2006).

Kao glavne prednosti MESSIER skale navode se: laka administracija, ekonomičnost (oko 20 minuta je potrebno za popunjavanje skale) što omogućava primenu na velikom broju ispitanika i zahteva relativno kratku obuku u pogledu procene. Dobijeni rezultati na skali mogu se koristiti pri kreiranju individualizovanih ciljeva tretmana i evaluaciji njegove efikasnosti (Matson, 1995, prema Paclawskyj et al., 1999). Konvergentna validnost skale utvrđena je upoređivanjem sa Socijalnim domenom na Vineland skali adaptivnog ponašanja i sociometrijom. Utvrđene su pozitivne značajne korelacije između skupskala MESSIER i domena Socijalizacije na VABS. Pozitivne korelacije sa sociometrijskim ocenama sugerišu da skala tačno odražava socijalni status osobe (Bielecki & Swender, 2004). Iako su oba instrumenta namenjena merenju sličnih socijalnih domena, ističe se prednost MESSIER skale budući da sadrži veći broj specifičnih pitanja usmerenih na pozitivne i negativne karakteristike socijalnog funkcionisanja, uključujući i bihevioralne ekscese, dok je domen Socijalizacije Vineland skale ograničen na pružanje informacija samo o pozitivnim karakteristikama socijalnog funkcionisanja, što se značajno odražava na dalje planiranje tretmana (Bielecki & Swender, 2004; Matson et al., 1998).

Primena MESSIER u jednom istraživanju omogućila je tačno klasifikovanje 86% osoba sa teškom IO i 73% sa dubokom IO u odgovarajuću grupu prema nivou IO, pa rezultati sugerišu da je ova metoda značajno brža, jeftinija i da daje preciznije informacije o repertoaru ponašanja pojedinaca

s težim oblicima IO u odnosu na tradicionalne procene intelektualnih sposobnosti (Matson et al., 2005).

„Procena socijalne kompetencije” (*The Assessment of Social Competence* – ASC, Meyer et al., 1985) predstavlja instrument namenjen proceni funkcija socijalne kompetencije za učešće u uobičajenim aktivnostima unutar integrisanog okruženja u zajednici. Instrument je primarno konstruisan za procenu osoba sa ometenošću, mada autori navode mogućnost njegove primene i u opštoj populaciji. Sadrži 252 ajtema organizovanih u 11 funkcija socijalne kompetencije (Inicijacija, Samoregulacija, Praćenje pravila, Davanje pozitivne povratne informacije, Davanje negativne povratne informacije, Opažanje znakova, Nuđenje pomoći, Prihvatanje pomoći, Ukazivanje na preferencije, Izlaženje na kraj s negativnim situacijama, Prekidanje interakcije). U okviru svake funkcije ajtemi su hijerarhijski organizovani u osam nivoa, gde se na svakom sledećem nivou opisuju viši nivoi socijalnih sposobnosti. Najviši nivo podrazumeva ovladanost ili nivo kompetencije koju pokazuju odrasli. Skalu popunjava pojedinac koji dobro poznaje osobu koja se procenjuje. Ajtemi se ocenjuju na jedan od tri sledeća načina: 1. nema dokaza o ponašanju (kada procenjivač nema direktnih ili indirektnih dokaza da učenik pokazuje ponašanje), 2. neko drugi je ukazao na ponašanje (procenjivač nije direktno opservirao dato ponašanje već je informaciju o njemu dobio od drugih) i 3. direktno posmatranje ponašanja (procenjivač je u najmanje jednoj situaciji opservirao ponašanje). Stavke u samom instrumentu predstavljaju samo primere ponašanja koje odgovara određenoj funkciji i nivou, pri čemu procenjivač može dodati nove ajteme – primere ponašanja koji bi odgovarali datom nivou. Ovo je u skladu s karakteristikom instrumenta prema kojoj nivoi odražavaju ostvarivanje određene svrhe (funkcije), dok specifične veštine, odnosno forme ponašanja, kojima se ta funkcija ostvaruje, mogu u velikoj meri varirati. Majer i saradnici (Meyer et al., 1990) navode da stavke opisuju ponašanja koja se ne moraju generalno posmatrati kao socijalno prihvatljiva već nekada mogu upućivati i na biheviornalne probleme. Takođe saopštavaju da je za popunjavanje instrumenta potrebno oko 45 minuta. Primenjujući ASC na uzorku dece i mladih (od tri do 21 godine) i mlađih odraslih osoba (od 21 do 28 godina) sa umerenom, teškom i dubokom IO, isti autori ukazuju na dobre psihometrijske karakteristike za instrument u celini: unutrašnja konzistentnost je iznosila 0,93 na uzorku dece i mladih, odnosno 0,95 na uzorku mlađih odraslih osoba. Instrument je takođe pokazao dobru test-retest pouzdanost u periodu od dva do tri meseca (0,90) i odgovarajuću pouzdanost među različitim procenjivačima (specijalnim

edukatorima i roditeljima) (0,70) u uzorku dece i mladih. Zabeležena je i zadovoljavajuća konvergentna i diskriminativna validnost. Ukupni skorovi nisu bili pod uticajem pola ili uzrasta ispitanika. Uočeni nedostaci se ogledaju u dostizanju efekta platoa kod mlađih odraslih osoba. Dobre psihometrijske karakteristike, efikasnost i ekonomičnost, čine ASC dobrim alatom za odabir adekvatnog tretmana (Meyer et al., 1990).

Fišer i Majer (Fisher & Meyer, 2002) su primenili instrument ASC u studiji longitudinalnog karaktera kako bi, između ostalog, ispitali razlike u socijalnoj kompetenciji učenika s težim oblicima IO, autizmom, dualnim senzornim oštećenjima ili višestrukim ometenostima (IO u kombinaciji s motoričkim i/ili senzornim oštećenjima) u dva obrazovna okruženja – inkluzivnom (redovnim školama) i ekskluzivnom (specijalnim školama ili izdvojenim odeljeima unutar redovne škole). Rezultati studije su ukazali na to da su učenici iz redovnih škola ostvarili veći napredak tokom dvogodišnjeg perioda, ali da se to poboljšanje nije statistički značajno razlikovalo od napretka dece u ekskluzivnom obrazovnom okruženju. Kada se posmatraju obe grupe učenika zajedno, najveće poboljšanje na ASC uočeno je na dimenzijama Iniciranje kontakta, Izlaženje na kraj s negativnim situacijama i Reagovanje na relevantne socijalne znakove.

„Sistem za procenu socijalnih veština” (*Social Skills Rating System – SSRS*, Gresham & Elliott, 1990) je sveobuhvatni instrument namenjen proceni socijalnog ponašanja dece i mladih, uzrasta od tri do 18 godina, u različitim okruženjima i od strane različitih procenjivača. Postupkom standardizacije skale obuhvaćeno je 4,170 dece, uključujući i decu sa ometenošću, među kojima i decu s IO, 1,027 roditelja i 259 nastavnika. Skala sadrži tri forme: za nastavnike, roditelje i učenike, tako da omogućava prikupljanje podataka iz tri ključna izvora. Sve tri forme sadrže Skalu socijalnih veština koja obuhvata supskale: Asertivnost, Saradnja i Samokontrola. Osim pomenutih supskala, roditeljska verzija uključuje dodatnu supskalu Odgovornost, a učenička forma (namenjena samoproceni) supskalu Empatičnost. Forma za roditelje i nastavnike sadrži i Skalu problematičnog ponašanja sa odgovarajućim podskalama (Eksternalizovani oblici ponašanja, Internalizovani oblici ponašanja i supskala Hiperaktivnost, koja postoji samo za mlađi školski uzrast, ali ne i za stariji). Treća skala koja je data samo u okviru nastavničke forme (za školski uzrast) jeste Skala akademske kompetencije (uključuje ajteme za procenu sveukupnog školskog postignuća, uspeha u čitanju i matematici, motivacije za školska postignuća, roditeljske podrške u procesu obrazovanja, opšteg kognitivnog funkcionisanja i sveukupnog

ponašanja deteta). Svaka forma može se koristiti pojedinačno ili u kombinaciji. Nastavnička forma u zavisnosti od uzrasta dece sadrži tri različite verzije: a) predškolski uzrast, b) mlađi školski uzrast i v) stariji školski uzrast. U odnosu na formu i uzrast, odnosno razred, broj ajtema varira: 40–57 za nastavnički obrazac, 49–55 roditeljski obrazac i 34–39 obrazac samoizveštavanja. Za svaki ajtem ocenjuje se učestalost opisanog ponašanja na trostepenoj Likertovoj skali (ocena 0 = *nikad*; ocena 1 = *ponekada*; i ocena 2 = *veoma često*), dok Skala socijalnih veština (verzija za roditelje i nastavnike) sadrži i dodatnu ocenu važnosti (*nije značajno*; *značajno* i *veoma značajno*), koja odražava socijalnu validnost procenjivanog ponašanja. Ova ocena je značajna prilikom odabira veština za intervenciju.

U literaturi se navode neke prednosti primene Sistema za procenu socijalnih veština dece i mladih: dobra psihometrijska svojstva (Gresham & Elliott, 1990), lako, jednostavno i brzo popunjavanje skale, prikupljanje podataka iz različitih izvora (roditelji, nastavnici, učenici) u okviru različitog okruženja (kuća, škola), veliki broj ajtema usmerenih na pozitivne socijalne veštine a ne isključivo fokusiranje na problematično ponašanje (Demaray et al., 1995) i uključivanje ocene važnosti određenog ponašanja iz perspektive različitih ocenjivača (Van Horn et al., 2007).

Primenom SSRS u populaciji dece i mladih sa IO pronađena su dobra psihometrijska svojstva (visok nivo unutrašnje konzistentnosti), kako u inostranim istraživanjima (npr. Shahim, 1999), tako i u domaćim (npr. Банковић, 2018). S druge strane, zabeležene pozitivne korelacije niskih do srednjih vrednosti između različitih procenjivača (roditelja i nastavnika) sugerišu da je za ukupno sagledavanje socijalnog funkcionisanja neophodno da se ocene dobijaju od različitih procenjivača i iz različitih okruženja (Merrell & Poppinga, 1994; Shahim, 1999).

Osim pomenute, u literaturi je opisana i novija verzija Sistema za procenu socijalnih veština pod nazivom „Rejting skale unapređenog sistema za procenu socijalnih veština” (*Social Skills Improvement System – Rating Scales, SSIS-RS*, Gresham & Elliott, 2008, prema Elliott & Gresham, 2013). Instrument je namenjen sveobuhvatnoj proceni socijalnih veština (identifikovanju deficita sticanja i izvođenja veština), kao i skriningu bihevioralnih problema kod dece. Uzrasni opseg dece i mladih kojima je skala namenjena je ostao nepromenjen, pri čemu i dalje postoje forme za različite informante (roditelje, nastavnike i samoprocenu). Neke od izmena u odnosu na prethodnu verziju uključuju sveobuhvatniju procenu prosocijalnog ponašanja

(pridodate su dve oblasti (komunikacija i angažovanje), pored oblasti koje su procenjivane starijom verzijom (kooperacija, asertivnost, odgovornost, empatija i samokontrola)), kao i širu procenu problematičnog ponašanja (osim oblasti internalizovanog, eksternalizovanog i hiperaktivnog/nepažljivog ponašanja, instrumentom su obuhvaćeni buling i simptomi autizma). Autori ističu da nekoliko ajtema na Skali socijalnih veština i Skali problematičnog ponašanja omogućava identifikovanje dece koja su suspektna na poremećaj autističkog spektra i kojoj bi stoga bila potrebna dalja procena. Za razliku od prethodne, trostepene skale kod SSRS, sve stavke na obe skale se ocenjuju na četvorostepenoj skali (ocena 0 = *nikad*; ocena 1 = *retko*; ocena 2 = *često*; ocena 3 = *gotovo uvek*). Autori navode dobre psihometrijske karakteristike SSIS-RS. Takođe, uz instrument postoje i priručnici za realizovanje intervencija usmerenih na ublažavanje ili otklanjanje deficita identifikovanih skalom čime se obezbeđuje direktna veza između procene i tretmana.

„Skala za procenu socijalnog ponašanja u školi” (*School Social Behavior Scale, Second Edition*; SSBS-2, Merrell, 2002) jeste bihevioralna skala namenjena nastavnicima ili drugom školskom osoblju za procenu socijalnih veština u školskom kontekstu, dece uzrasta od pet do 18 godina. Skala ima višestruku upotrebu. Može se koristiti: za skrining dece i mladih koji su pod rizikom od bihevioralnih problema; za procenu poteškoća u socijalnim veštinama i bihevioralnih problema u cilju kreiranja odgovarajuće intervencije; za praćenje promena u ponašanju dece i mladih tokom tretmana, kao i za evaluaciju efekata tretmana; kao sastavni deo sveobuhvatnije procene koja uključuje upotrebu različitih metoda, izvora informacija i procenu u različitim okruženjima s ciljem određivanja kvalifikovanosti deteta za dobijanje određenih usluga. Osim pomenutog, instrument se može koristiti i u istraživačke svrhe za proučavanje socio-bihevioralnih karakteristika dece i mladih. Instrument se sastoji od dve skale koje imaju po 32 ajtema: skale Socijalne kompetencije koja sadrži tri supskale: *Odnos sa vršnjacima*, *Upravljanje sobom* i *Akademsko ponašanje* i skala Antisocijalnog ponašanja koja takođe obuhvata tri supskale: *Neprijateljsko/Iritabilno ponašanje*, *Antisocijalno/Agresivno ponašanje* i *Prkosno/Disruptivno ponašanje*. Ajtemi na obe skale se procenjuju davanjem ocena na petostepenoj skali Likertovog tipa (od 1 = *nikada* do 5 = *često*). Preporuka je, kada je to moguće, da informanti imaju prilike da opserviraju ponašanje učenika i budu u interakciji s njim bar tri meseca pre popunjavanja skale. Vreme potrebno za administraciju je oko 10 minuta.

Treba napomenuti da je skala Antisocijalnog ponašanja posebno dizajnirana za merenje problema u ponašanju koji su socijalne prirode ili su direktno pod uticajem odnosa s vršnjacima i nastavnicima. Ona nije namenjena proceni internalizovanih problema poput onih povezanih sa anksioznošću, depresijom ili hiperkinetičkim poremećajem tako da je potrebno u postupku procene uključiti i druge instrumente usmerene na internalizovane bihevioralne probleme (Whitcomb, 2018).

Postupkom standardizacije obuhvaćeno je 2,280 učenika uključujući i učenike sa smetnjama u učenju, jezičkim teškoćama, IO, emocionalnim problemima i drugim ometenostima, pri čemu autor ukazuje na dobre psihometrijske karakteristike skale. Unutrašnja konzistentnost je bila u rasponu od 0,95 do 0,98 za skalu Socijalne kompetencije, odnosno od 0,94 do 0,98 za skalu Antisocijalnog ponašanja. Pouzdanost test-retest ispitivanja u intervalu od tri nedelje je bila u rasponu od 0,76 do 0,83 za rezultate Socijalne kompetencije i od 0,60 do 0,73 za Antisocijalno ponašanje. Pouzdanost među različitim procenjivačima se kretala od 0,72 do 0,86 za skalu Socijalne kompetencije, a od 0,53 do 0,71 za skalu Antisocijalno ponašanje (Merrell, 2002).

Rezultati dobijeni skalom se mogu interpretirati na tri nivoa. Prvi nivo podrazumeva upotrebu standardnih skorova ili percentila kako bi se odredila pozicija procenjivanog učenika u pogledu nivoa socijalne kompetencije i antisocijalnog ponašanja, u odnosu na decu iz normativnog uzorka. Drugi nivo interpretacije omogućava određivanje značenja skorova dobijenih na supskalama i skalama i uključuje četiri kategorije socijalnog funkcionisanja u domenu socijalne kompetencije (visokofunkcionalni, prosečni, rizični i visokorizični nivo funkcionisanja), odnosno tri kategorije za domen antisocijalnog ponašanja (prosečni, rizični i visokorizični nivo). Tako, na primer, visokofunkcionalni nivo u oblasti socijalne kompetencije pokazuju deca koja imaju odlične odnose s vršnjacima, nastavnicima i drugima i koja su obično opažena kao socijalno vešta, dobro prilagođena. S druge strane, visokorizični nivo funkcionisanja sugeriše postojanje značajnih deficita sticanja ili izvođenja socijalnih veština, loših odnosa s vršnjacima i generalno slabe socijalne kompetencije. Kada je bilo koji skor na pomenutim skalama i supskalama u opsegu rizičnog ili visokorizičnog, sprovodi se treći nivo interpretacije koji se odnosi na kvalitativnu analizu pojedinačnih ajtema s ciljem identifikovanja veština ili ponašanja koja mogu biti od posebne važnosti za dečje funkcionisanje (Merrell, 2002).

Bakoč i saradnici (Bakoč & cap., 2018; Bakoč & Kaljača, 2019) ukazuju na dobru pouzdanost skala i supskala prilikom primene instrumenta u populaciji učenika s lakom IO. U jednom domaćem istraživanju primena SSBS-2 je omogućila da se identifikuju razlike u socijalnom funkcionisanju između učenika s lakom i umerenom IO, pa autori smatraju da bi dobijeni rezultati mogli da se koriste za kreiranje individualnih obrazovnih programa koji bi bili fokusirani na oblasti rizičnog i visokorizičnog socijalnog funkcionisanja (Đorđević & Dučić, 2009).

„Skala za procenu socijalnog ponašanja kod kuće i u zajednici” (*The Home and Community Social Behavior Scales – HCSBS*, Merrell & Caldarella, 2000, prema Whitcomb, 2018) koja je namenjena roditeljima ili drugim osobama koje brinu o detetu u kućnim uslovima (bake, deke, staratelji), kao informantima, jeste verzija prethodno pomenute Skale za procenu socijalnog ponašanja u školi. Istovremenom primenom ove dve skale dobija se široka slika o socijalnom i antisocijalnom ponašanju dece i adolescenata kod kuće, u školi i u zajednici, omogućavajući identifikaciju, klasifikaciju i kasnije planiranje tretmana dece koja su pod rizikom. Instrument sadrži dve skale: a) Skala socijalne kompetencije koja meri adaptivno i pozitivno socijalno ponašanje (npr. Sarađuje s vršnjacima, Razume probleme i potrebe vršnjaka) i b) Skala antisocijalnog ponašanja (npr. Krivi druge za svoje probleme, Fizički je agresivan). Svi ajtemi ocenjuju se pomoću petostepene Likertove skale (od ocene 0 = nikad, do ocene 5 = često) (Merrell & Caldarella, 2000, prema Merrell et al., 2001). U poređenju s drugim instrumentima, HCSBS je specifično dizajnirana za procenu socijalnog funkcionisanja kod kuće i u zajednici, a ne u školi (Ruggeri, 2018). Psihometrijske karakteristike skale ukazuju na visoku unutrašnju konzistentnost ($\alpha = 0,96-0,98$), test-retest relijabilnost od 0,84 do 0,92 i pouzdanost među različitim procenjivačima od 0,71 do 0,86 (Merrell & Caldarella, 2000, prema Crowe et al., 2011).

Skala je korišćena pri proceni socijalnog ponašanja dece s IO čija je primarna dijagnoza bila poremećaj iz spektra autizma (Ruggeri, 2018), zatim dece s IO i pridruženim smetnjama (hiperkinetičkim poremećajem i IO, Daunovim sindromom, hromozomskim aberacijama, cerebralnom paralizom i IO, epilepsijom i IO, poremećajem pažnje i IO) (Zion & Jenvey, 2006), poremećajem pažnje i hiperaktivnošću (Merrell & Boelter, 2001), dece s teškoćama učenja i dece sa socio-emocionalnim teškoćama (Lund & Merrell, 2001), dece koja ispoljavaju problematične oblike ponašanja (Hukkelberg & Ogden, 2016).

„Skala ponašanja za decu predškolskog i vrtićkog uzrasta” (*The Preschool and Kindergarten Behavior Scales, Second Edition*; PKBS-2, Merrell, 2002, prema Allin, 2004) je standardizovan instrument za procenu socijalnih veština i problema u ponašanju dece uzrasta od tri do šest godina u različitim okruženjima i iz različitih izvora (roditelji, nastavnici, staratelji ili druge osobe koje dobro poznaju dete). Instrument sadrži dve skale sa odgovarajućim supskalama: a) Skalu socijalnih veština (Socijalna saradnja, Socijalna interakcija i Socijalna nezavisnost) i b) Skalu problema u ponašanju (Internalizovani problemi i Eksternalizovani problemi). Instrument je namenjen skriningu, identifikaciji i klasifikaciji dece koja su pod rizikom za razvoj bihevioralnih, socijalnih i emocionalnih problema i shodno tome planiranju daljeg obrazovanja i potrebne intervencije, kao i u istraživačke svrhe. Utvrđene su dobre psihometrijske karakteristike. Unutrašnja konzistentnost za skalu Socijalnih veština iznosila je od 0,96 do 0,97, a za skalu Problematičnog ponašanja od 0,93 do 0,95. Pouzdanost test-retest ispitivanja u periodu od tri nedelje, za skalu Socijalnih veština kretala se u rasponu od 0,58 do 0,66, a za skalu Problematičnog ponašanja od 0,70 do 0,78 (Merrell, 2002, prema Carlson et al., 2009).

Zadovoljavajuća pouzdanost (interna konzistentnost) utvrđena je i u jednom domaćem istraživanju prilikom primene skale koju su popunjavali vaspitači i roditelji dece s mešovitim specifičnim poremećajem razvoja (koji u manjoj ili većoj meri uključuje i kognitivna ograničenja), dok je među različitim procenjivačima registrovana statistički značajna niska i pozitivna korelacija (Đurić-Zdravković & sar., 2019).

U prethodnom delu rada prikazane su skale koje su specifično kreirane za procenu nivoa razvijenosti socijalnih veština. Osim pomenutih instrumenata, prilikom procene socijalnog funkcionisanja dece i mladih s IO mogu se koristiti i druge sveobuhvatne skale namenjene proceni različitih domena adaptivnog ponašanja, uključujući i domen socijalnih veština, poput AAMR skale adaptivnog ponašanja, verzije za školu (*AAMR Adaptive Behaviour Scale – School, Second Edition*; ABS-S:2, Lambert et al., 1993).

Nadalje, jedan od često korišćenih instrumenata za procenu socijalnog ponašanja dece i mladih jeste i upitnik „Pogodi ko” (Guess who; Asher & Hymel, 1981, prema Gresham, 1986), gde se od svakog deteta u odeljenju traži da imenuje vršnjaka koji najviše odgovara datom opisu ponašanja (npr. Ko ne saraduje dobro s drugima?) (Gottlieb et al., 1978). U literaturi je opisano nekoliko varijacija ove osnovne tehnike (videti Lesser, 1959; Macfarlane

et al., 1937; Parkhurst & Asher, 1992), pri čemu postoji mogućnost variranja ajtema u zavisnosti od svrhe procene. Na primer, u jednom domaćem istraživanju, u kojem je ovaj instrument primenjen i kod učenika s lakom IO, od ispitanika se tražilo da na trostepenoj skali (*uvek, ponekada i nikad*) procene koliko često se svaki učenik iz odeljenja ponaša na određeni način. Instrumentom je bilo obuhvaćeno 12 socio-bihevioralnih obeležja, poput prosocijalnog ponašanja, različitih vidova agresije, akademske kompetencije, disruptivnosti, stidljivosti... Osim vršnjaka, informanti su bili i nastavnici, pri čemu je ista forma instrumenta primenjena i u okviru samoprocene. Za razliku od samoprocene, primena nastavničke verzije i verzije za vršnjake ukazala je na postojanje statistički značajnih i pozitivnih korelacija između ova dva izvora procene (Банковић, 2018), na šta upućuju i druga istraživanja (Crick, 1996; Gottlieb et al., 1978; Ledingham et al., 1982; MacMillan & Morrison, 1980; McEvoy et al., 2003; Putallaz et al., 2007; Stormshak et al., 1999; Taylor et al., 1987). Iako ima autora koji ovu tehniku procene svrstavaju u okviru sociometrijskog metoda (videti Whitcomb, 2018), drugi pak ukazuju na izvesne razlike. Dok sociometrija omogućava proučavanje međusobnog privlačenja, omiljenosti i prijateljstva, zahtevajući od dece da donesu sud o svojim osećanjima prema vršnjacima, dotle se u okviru ove tehnike zahteva od dece da procene specifična ponašanja vršnjaka koja koreliraju sa sociometrijskim statusom (Gresham, 1986; McConnell & Odom, 1986).

Zaključak

Ako se ima u vidu više puta naglašena veza između procene i tretmana, onda je sasvim jasno da je za planiranje odgovarajućeg tretmana, kojim bi se unapredila važna socijalna ponašanja, od ključne važnosti odabir odgovarajućeg instrumenta. Iako dati prikaz skala nije sveobuhvatan, može poslužiti kao smernica praktičarima i istraživačima u vezi sa izborom rejting skale za procenu socijalnih veština.

U radu je prikazano nekoliko instrumenata, koji su, između ostalog, primenjivani i u populaciji osoba s IO. Bez obzira na to što su pomenute skale primenjivane pri proceni socijalnih veština dece i mladih s IO, samo su MESSIER i ASC posebno dizajnirani za procenu socijalnih snaga i slabosti u ovoj populaciji. Iako su u procesu razvoja pojedinih skala deca s IO činila deo uzorka dece s ometenošću na kome je skala standardizovana, u priručnicima nisu date posebne norme za decu s IO (npr. SSBS-2, SSRS).

Prilikom izbora skale treba imati u vidu da svaki od pomenutih instrumenata ima izvesne prednosti i ograničenja u postupku procene, budući da se primenjuju u različitim okruženjima (škola, kuća, zajednica), podaci se dobijaju od različitih procenjivača, pri čemu imaju različitu strukturu i broj ajtema, različit način ocenjivanja i namenjeni su proceni socijalnih veština dece i mladih različitog uzrasta. Shodno tome, dobijeni rezultati procene mogu se koristiti u različite svrhe, kao što je skrining i identifikacija dece sa deficitom socijalnih veština, kreiranje individualnog obrazovnog plana, u klasifikovanju IO kod osoba koje su prethodno smeštene u kategoriju teške i duboke IO, planiranju i evaluaciji tretmana ili u istraživačke svrhe. U postupku odabira instrumenta procene socijalnih veština učenika s IO u školskom kontekstu, SSRS i SSBS-2 su pokazale dobre psihometrijske karakteristike (utvrđena je visoka unutrašnja konzistentnost) u populaciji učenika s IO. Prednost SSRS (i novije verzije SSIS-RS) u odnosu na SSBS-2, može biti to što sadrži dodatnu ocenu važnosti na Skali socijalnih veština, koja odražava socijalnu validnost procenjivanog ponašanja i utiče na odabir veštine ka kojoj će biti usmerena intervencija. Slično tome, iako su namenjene merenju sličnih socijalnih domena, ističe se prednost MESSIER skale u odnosu na pojedine skale kojima se procenjuje adaptivno ponašanje budući da sadrži veći broj specifičnih pitanja usmerenih na pozitivne i negativne karakteristike socijalnog funkcionisanja, uključujući i bihevioralne ekscese.

Pregledom radova može se uvideti da veći broj instrumenata sadrži različite verzije, zbog čega kliničari i istraživači moraju biti oprezni u postupku procene i tumačenja rezultata. Iako su među različitim procenjivačima, prilikom primene pojedinih skala, utvrđene značajne pozitivne korelacije, visine korelacija ukazuju na postojanje izvesnih razlika. Ovo upućuje na potrebu da se prilikom procenjivanja socijalnih veština dece i mladih s IO podaci prikupe iz različitih izvora, ali i u različitom okruženju. Problemi u socijalnom domenu u populaciji dece i mladih s IO zahtevaju sveobuhvatnu procenu socijalnih veština s ciljem identifikovanja i klasifikacije socijalnih deficita, ekscesa i problema u ponašanju, kao i planiranja efikasne intervencije. Tako su SSRS, SSIS-RS i PKBS-2 primer sveobuhvatnih instrumenata, koji omogućavaju prikupljanje informacija iz više izvora (roditelji, staratelji, nastavnici) i okruženja, pri čemu SSRS i SSIS-RS sadrže i formu za samoprocenu. Druge skale, kao što su SSBS-2 i HCBS-2, iako su dizajnirane za procenu socijalnih veština u posebnim okruženjima, škola ili kuća, istovremenom primenom mogu omogućiti dobijanje sveobuhvatne informacije o socijalnom funkcionisanju dece i mladih s IO. Osim toga, pojedini

instrumenti, poput SSBS-2, SSRS, SSIS-RS, omogućavaju pored procene socijalnih veština i bihevioralnih problema, procenu akademskog funkcionisanja dece i mladih, u okviru posebne supskale ili skale. Brojne prednosti primene rejting skala u procesu prikupljanja podataka kao što su ekonomičnost i laka administracija (skalu popunjavaju roditelji/staratelji, nastavnici ili osobe koje dobro poznavaju dete; skale nisu vremenski zahtevne), dobre psihometrijske karakteristike (visoka unutrašnja konzistentnost, dobra konvergentna i divergentna validnost), mogućnost korišćenja dobijenih podataka u različite svrhe, čine rejting skale korisnim instrumentima pri proceni socijalnih veština dece i mladih s IO. Treba imati u vidu da se socijalne veštine u ovoj populaciji mogu proceniti i primenom skala adaptivnog ponašanja, kao i instrumentima, poput „Pogodi ko”, koji se mogu prilagoditi svrsi procene. Ako se uzmu u obzir pomenuti nedostaci rejting skala, preporuka je da se prilikom procene socijalnih veština rejting skale koriste u kombinaciji s drugim metodama procene kako bi se dobio sveobuhvatniji i objektivniji uvid u socijalno funkcionisanje dece i mladih s IO.

Literatura

- Allin, J. D. (2004). Book review: Preschool and kindergarten behavior scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 22(1), 81–86. <https://doi.org/10.1177/073428290402200108>
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Bakoč, A., i Kaljača, S. (2019). Kvalitet socijalne kompetentnosti učenika sa lakom intelektualnom ometenošću u školskom okruženju. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 18(1), 9–41. <https://doi.org/10.5937/specedreh18-17588>
- Бакоч А., Калајдић О., Зечевић И., & Мاستило, Б. (2018). Социјално понашање и школски успјех ученика са интелектуалном ометеношћу. *Нова школа*, 13(1), 115–125. <https://doi.org/10.7251/NSK1801115B>
- Banković, S. (2016). Sociometrijski status učenika sa intelektualnom ometenošću u redovnom obrazovnom okruženju. *Beogradska defektološka škola*, 22(1), 59–74.

- Банковић, С. (2018). *Социометријски статус и социо-бихевиоралне карактеристике ученика са интелектуалном ометеношћу* [Докторска дисертација, Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију специјалну едукацију и рехабилитацију]. Национални репозиторијум дисертација у Србији. <http://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/11646/Disertacija.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Banković, S., & Đorđević, M. (2014). Samoprocena nivoa aktivnosti, socijalizacije i akademskog postignuća kod adolescenata sa lakom intelektualnom ometenošću i adolescenata tipičnog razvoja. U M. Japundža-Milislavić (Ur.), *Zbornik radova „Problemi u adaptivnom funkcionisanju osoba sa intelektualnom ometenošću”* (str. 105–123). Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Bielecki, J., & Swender, S. L. (2004). The assessment of social functioning in individuals with mental retardation: A review. *Behavior Modification*, 28(5), 694–708. <https://doi.org/10.1177/0145445503259828>
- Boisjoli, J. A., & Matson, J. L. (2009). General methods of assessment. In J. L. Matson (Ed.), *Social Behavior and Skills in Children* (pp. 61–75). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0234-4>
- Бројчин, Б., Банковић, С., & Јапунџа-Милисављевић, М. (2011). Социјалне вештине деце и младих интелектуално ометеношћу. *Настава и васпитање*, 60(3), 419–429.
- Carlson, E., Daley, T., Bitterman, A., Heinzen, H., Keller, B., Markowitz, J., & Riley, J. (2009). *Early school transitions and the social behavior of children with disabilities: Selected findings from the pre-elementary education longitudinal study*. National Center for Special Education Research. <https://ies.ed.gov/ncser/pdf/20093016.pdf>
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67(5), 2317–2327. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01859.x>
- Crowe, L. M., Beauchamp, M. H., Catroppa, C., & Anderson, V. (2011). Social function assessment tools for children and adolescents: A systematic review from 1988 to 2010. *Clinical Psychology Review*, 31(5), 767–785. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.03.008>

- Dekker, M. C., Koot, H. M., van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2002). Emotional and behavioral problems in children and adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 1087–1098. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00235>
- Demaray, M. K., Ruffalo, S. L., Carlson, J., Busse, R. T., Olson, A. E., McManus, S. M., & Leventhal, A. (1995). Social skills assessment: A comparative evaluation of six published rating scales. *School Psychology Review*, 24(4), 648–671. <https://doi.org/10.1080/02796015.1995.12085793>
- Ђорђевић, М. (2016). *Профил прагматских способности одраслих особа са интелектуалном ометеношћу* [Докторска дисертација, Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију]. Национални репозиторијум дисертација у Србији. [http://nardus.mprn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/4222/Disertacija63.pdf?sequence=6&isAllowed=y](http://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/4222/Disertacija63.pdf?sequence=6&isAllowed=y)
- Ђорђевић, М., & Дуčić, В. (2009). Socijalno ponašanje učenika sa intelektualnom ometenošću. U D. Radovanović (Ur.), *Istraživanja u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji* (str. 161–170). Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Ђурић-Zdravković, А., Јапундџа-Milislavjević, М., Милановић-Dobrota, В., & Banković, S. (2019). Igra i socijalne veštine vrtičke dece sa mešovitim specifičnim poremećajima razvoja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 18(4), 419–441. <https://doi.org/10.5937/specedreh18-24428>
- Elliott, S. N., & Busse, R. T. (1991). Social skills assessment and intervention with children and adolescents: Guidelines for assessment and training procedures. *School Psychology International*, 12(1–2), 63–83. <https://doi.org/10.1177/0143034391121006>
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1987). Children's social skills: Assessment and classification practices. *Journal of Counseling & Development*, 66(2), 96–99. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1987.tb00808.x>
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2013). Social Skills Improvement System. In F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (pp. 2933–2935). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3_509
- Elliott, S. N., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle

- school students. *Exceptionality*, 9(1-2), 19-32. <https://doi.org/10.1080/09362835.2001.9666989>
- Fisher, M., & Meyer, L. H. (2002). Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27(3), 165-174. <https://doi.org/10.2511/rpsd.27.3.165>
- Gligorović, M. (2013). *Klinička procena i tretman teškoća u mentalnom razvoju*. Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Gottlieb, J., Semmel, M. I., & Veldman, D. J. (1978). Correlates of social status among mainstreamed mentally retarded children. *Journal of Educational Psychology*, 70(3), 396-405. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.70.3.396>
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. In Strain, P. S., Guralnick, M. J., & Walker, H. M. (Eds.), *Children's Social Behavior: Development, Assessment, and Modification* (pp. 143-179). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-673455-3.50008-7>
- Gresham, F. M. (2016). Social skills assessment and intervention for children and youth. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 319-332. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195788>
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *The Journal of Special Education*, 21(1), 167-181. <https://doi.org/10.1177/002246698702100115>
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System (SSRS)*. American Guidance Service.
- Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1987). Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance. *Journal of School Psychology*, 25(4), 367-381. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(87\)90038-0](https://doi.org/10.1016/0022-4405(87)90038-0)
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., & Kettler, R. J. (2010). Base rates of social skills acquisition/performance deficits, strengths, and problem behaviors: An analysis of the Social skills improvement system-rating scales. *Psychological Assessment*, 22(4), 809-815. <https://doi.org/10.1037/a0020255>

- Hukkelberg, S., & Ogden, T. (2016). The Home and community social behaviour scales (HCSBS): Dimensionality in social competence and antisocial behaviours. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(4), 377–386. <https://doi.org/10.1080/13632752.2016.1201638>
- Hupp, S. D., LeBlanc, M., Jewell, J. D., & Warnes, E. (2009). History and overview. In J. L. Matson (Ed.), *Social Behavior and Skills in Children* (pp. 1–21). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0234-4_1
- Jelić, M., & Stojković, I. (2014). Socijalne veštine adolescenata sa lakom intelektualnom ometenošću. U M. Vuković (Ur.), *Specijalna edukacija i rehabilitacija danas* (str. 313–320). Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Karami, B., Gashool, M., Tayarani Rad, A., & Qasemi, S. (2013). The Matson evaluation of social skills with youngsters-II (MESSY-II) and its adaptation for Iranian children and adolescents with intellectual disability. *Practice in Clinical Psychology*, 1(4), 239–245.
- Lambert, N., Nihira, K., & Leland, H. (1993). *AAMR Adaptive Behavior Scale–School (2nd ed.): Examiner’s Manual*. Pro-ed.
- Leaf, J. B., Ferguson, J. L., Milne, C., & Cihon, J. H. (2020). Social behavior for individuals with intellectual disabilities and dual diagnosis: Common deficits and assessment tools. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of Dual Diagnosis* (pp. 411–427). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-46835-4_25
- Ledingham, J. E., Younger, A., Schwartzman, A., & Bergeron, G. (1982). Agreement among teacher, peer, and self-ratings of children’s aggression, withdrawal, and likability. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10(3), 363–372. <https://doi.org/10.1007/BF00912327>
- Lesser, G. S. (1959). The relationships between various forms of aggression and popularity among lower-class children. *Journal of Educational Psychology*, 60(1), 20–25. <https://doi.org/10.1037/h0040182>
- Lund, J., & Merrell, K. W. (2001). Social and antisocial behavior of children with learning and behavioral disorders: Construct validity of the Home and community social behavior scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 19(2), 112–122. <https://doi.org/10.1177/073428290101900201>

- Macfarlane, J. W., Honzik, M. P., & Davis, M. H. (1937). Reputation differences among young school children. *Journal of Educational Psychology*, 28(3), 161–175. <https://doi.org/10.1037/h0059654>
- MacMillan, D. L., & Morrison, G. M. (1980). Correlates of social status among mildly handicapped learners in self-contained special classes. *Journal of Educational Psychology*, 72(4), 437–444. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.72.4.437>
- Matheis, M. (2020). Assessment and Diagnosis of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Individuals with Intellectual Disability. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of Dual Diagnosis* (pp. 267–283). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-46835-4_17
- Matson, J. L., & Wilkins, J. (2009). Psychometric testing methods for children's social skills. *Research in Developmental Disabilities*, 30(2), 249–274. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2008.04.002>
- Matson, J. L., Carlisle, C. B., & Bamburg, J. W. (1998). The convergent validity of the Matson evaluation of social skills for individuals with severe retardation (MESSIER). *Research in Developmental Disabilities*, 19(6), 493–500. [https://doi.org/10.1016/S0891-4222\(98\)00020-1](https://doi.org/10.1016/S0891-4222(98)00020-1)
- Matson, J. L., Compton, L. S., & Sevin, J. A. (1991). Comparison and item analysis of the MESSY for autistic and normal children. *Research in Developmental Disabilities*, 12(4), 361–369. [https://doi.org/10.1016/0891-4222\(91\)90032-N](https://doi.org/10.1016/0891-4222(91)90032-N)
- Matson, J. L., Dixon, D. R., Matson, M. L., & Logan, J. R. (2005). Classifying mental retardation and specific strength and deficit areas in severe and profoundly mentally retarded persons with the MESSIER. *Research in Developmental Disabilities*, 26(1), 41–45. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2004.09.001>
- Matson, J. L., Heinze, A., Helsel, W. J., Kapperman, G., & Rotatori, A. F. (1986). Assessing social behaviors in the visually handicapped: The Matson evaluation of social skills with youngsters (MESSY). *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(1), 78–87. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1501_9
- Matson, J. L., Horovitz, M., Mahan, S., & Fodstad, J. (2013). Reliability of the Matson evaluation of social Skills with youngsters (MESSY) for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(2), 405–410. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.10.005>

- Matson, J. L., Macklin, G. F., & Helsel, W. J. (1985). Psychometric properties of the Matson evaluation of social skills with youngsters (MESSY) with emotional problems and self-concept in deaf children. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 16(2), 117–123. [https://doi.org/10.1016/0005-7916\(85\)90046-1](https://doi.org/10.1016/0005-7916(85)90046-1)
- Matson, J. L., Neal, D., Fodstad, J. C., Hess, J. A., Mahan, S., & Rivet, T. T. (2010). Reliability and validity of the Matson evaluation of social skills with youngsters. *Behavior Modification*, 34(6), 539–558. <https://doi.org/10.1177/0145445510384844>
- Matson, J. L., Neal, D., Worley, J. A., Kozlowski, A. M., & Fodstad, J. C. (2012). Factor structure of the Matson evaluation of social skills with youngsters-II (MESSY-II). *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 2067–2071. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.09.026>
- Matson, J. L., Rotatori, A. F., & Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson evaluation of social skills with youngsters (MESSY). *Behaviour Research and Therapy*, 21(4), 335–340. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(83\)90001-3](https://doi.org/10.1016/0005-7967(83)90001-3)
- Matson, J. L., Terlonge, C., González, M. L., & Rivet, T. (2006). An evaluation of social and adaptive skills in adults with bipolar disorder and severe/profound intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 27(6), 681–687. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2005.10.001>
- McConnell, S. R., & Odom, S. L. (1986). Sociometrics: Peer-Referenced Measures and the Assessment of Social Competence. In Strain, P. S., Guralnick, M. J., & Walker, H. M. (Eds.), *Children's Social Behavior: Development, assessment, and modification* (pp. 215–284). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-673455-3.50010-5>
- McEvoy, M. A., Estrem, T. L., Rodriguez, M. C., & Olson, M. L. (2003). Assessing relational and physical aggression among preschool children: Intermethod agreement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(2), 51–61. <https://doi.org/10.1177/02711214030230020101>
- Merrell, K. W. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*, 9(1–2), 3–18. <https://doi.org/10.1080/09362835.2001.9666988>
- Merrell, K. W. (2002). *School Social Behavior Scales* (2nd ed.). Assessment-Intervention Resources.

- Merrell, K. W., & Boelter, E. (2001). An investigation of relationships between social behavior and ADHD in children and youth: Construct validity of the Home and community social behavior scales. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9(4), 260–269. <https://doi.org/10.1177/106342660100900406>
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (2014). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Psychology Press.
- Merrell, K. W., & Popinga, M. R. (1994). Parent-teacher concordance and gender differences in behavioral ratings of social skills and social-emotional problems of primary-age children with disabilities. *Diagnostique*, 19(4), 1–14. <https://doi.org/10.1177/073724779401900401>
- Merrell, K. W., Streeter, A. L., Boelter, E. W., Caldarella, P., & Gentry, A. (2001). Validity of the home and community social behavior scales: Comparisons with five behavior rating scales. *Psychology in the Schools*, 38(4), 313–325. <https://doi.org/10.1002/pits.1021>
- Meyer, L. H., Cole, D. A., McQuarter, R., & Reichle, J. (1990). Validation of the Assessment of Social Competence (ASC) for children and young adults with developmental disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 15(2), 57–68. <https://doi.org/10.1177/154079699001500201>
- Meyer, L. H., Reichle, J., McQuarter, R., Cole, D., Vandercook, T., Evans, I., Neel, R., & Kishi, G. (1985). *Assessment of Social Competence (ASC): A scale of social competence functions*. University of Minnesota and Syracuse University.
- Paclawskyj, T. R., Rush, K. S., Matson, J. L., & Cherry, K. E. (1999). Factor structure of the Matson evaluation of social skills for individuals with severe retardation (MESSIER). *British Journal of Clinical Psychology*, 38(3), 289–293. <https://doi.org/10.1348/014466599162863>
- Parkhurst, J. T., & Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28(2), 231–241. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.2.231>
- Putallaz, M., Grimes, C. L., Foster, K. J., Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school setting. *Journal of School Psychology*, 45(5), 523–547. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.05.003>

- Ruggeri, J. (2018). *Camp Geronimo: Evaluating the Influence of an Animal Assisted Intervention Based Camp on Social Participation in Children with Intellectual and Developmental Disabilities* [Doctoral dissertation, Duquesne University]. *Duquesne Scholarship Collection* <https://dsc.duq.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2746&context=etd>
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K. A., Snell, M. E., Spreat, S., Tassé, M. J., Thompson, J. R., Verdugo-Alonso, M. A., Wehmeyer, M. L., & Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Shahim, S. (1999). Correlations between parents' and teachers' ratings of social skills for a group of developmentally disabled children in Iran. *Psychological Reports*, 85(3), 863–866. <https://doi.org/10.2466/pr0.1999.85.3.863>
- Sigafoos, J., Lancioni, G. E., Singh, N. N., & O'Reilly, M. F. (2017). Intellectual disability and social skills. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of social behavior and skills in children* (pp. 249–271). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_14
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., Bruschi, C., Dodge, K. A., Coie, J. D., & the Conduct Problems Prevention Research Group (1999). The relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development*, 70(1), 169–182. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00013>
- Sukhodolsky, D. G. & Butter, E. M. (2007). Social functioning in children with intellectual disabilities. In I. W. Jacobson, J. A. Mulick, & J. Rojahn (Eds.), *Handbook of Intellectual and Developmental Disabilities* (pp. 601–618). Springer. https://doi.org/10.1007/0-387-32931-5_30
- Taylor, A. R., Asher, S. R., & Williams, G. A. (1987). The social adaptation of mainstreamed mildly retarded children. *Child Development*, 58(5), 1321–1334. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1987.tb01461.x>
- Tipton, L. A., Christensen, L., & Blacher, J. (2013). Friendship quality in adolescents with and without an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 26(6), 522–532. <https://doi.org/10.1111/jar.12051>

ASSESSMENT OF SOCIAL SKILLS OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES - APPLICATION OF RATING SCALES

Valerija Drljan¹, Slobodan Banković², Branislav Brojčin², & Mirjana Đorđević²

¹*School for Primary and Secondary Education "Anton Skala", Stara Pazova, Serbia*

²*University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Serbia*

Abstract

Children with intellectual disabilities exhibit a wide range of social behavior problems that can manifest in the form of social skills deficits and behavioral excesses. Rating scale is one of the basic and frequently used methods in the processes and categorization of behavior of children and adolescents, as well as the identification of target behavior and intervention planning.

The aim of the paper is to present the scales that have, to a greater or lesser extent, been used for the percentage of social skills of children and youth with intellectual disabilities.

The literature search was performed using electronic databases available through the Consortium of Libraries of Serbia for Unified Procurement, then Google Scholar, electronic database of proceedings and journals of the Faculty of Special Education and Rehabilitation, University of Belgrade, as well as other electronic search engines and materials available in paper form.

The paper presents several scales that have been applied to children and youth with intellectual disabilities, but only a small number has been created specifically for the assessment of social skills in this population. The scales shown differ in the structure and number of items, the method of evaluation, as well as the age range of children and young people for whom they are intended. Some of the scales have forms for different informants and allow assessment in one or more environments. However, they share some common advantages which are reflected in good psychometric characteristics, easy administration and relatively short filling time. In addition, some instruments allow, in addition to assessing social skills and behavioral problems, an assessment of academic functioning. On the other hand, potential shortcomings may be response bias, insufficient sensitivity to small behavioral changes, inability to determine antecedents and consequences of certain behaviors, reliability problems between different assessors and during different assessment periods, and lack of precise terminology.

If the above shortcomings are taken into account, it is recommended that when assessing social skills, rating scales be used in combination with other assessment methods in order to obtain a more comprehensive and objective insight into the social functioning of children and youth with intellectual disabilities.

Key words: intellectual disability, psychometric characteristics, social functioning, rating scale