

## ODNOS NIVOVA USVOJENOSTI SOCIJALNIH VEŠTINA I ŠKOLSKOG USPEHA KOD UČENIKA SA LAKOM I UMERENOM INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU<sup>1</sup>

Bojan DUČIĆ<sup>2</sup>, Svetlana KALJAČA

*Univerzitet u Beogradu*

*Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju*

*Nivo ostvarene socijalne kompetencije predstavlja značajan prediktor školskog uspeha kod učenika sa intelektualnom ometenošću (IO).*

*Cilj ovog rada je da se na uzorku koji čine učenici sa lakom i umerenom IO, utvrdi odnos između usvojenih socijalnih veština, pola, nivoa intelektualnog funkcionisanja i školskog uspeha izražene u vidu prosečne ocene na kraju školske godine.*

*Uzorkom je obuhvaćeno 135 ispitanika sa IO uzrasta od 7,5 do 21 godine. Nivo usvojenosti socijalnih veština ispitan je upotrebom supskale Socijalne veštine iz Sistema za procenu adaptivnog ponašanja. Podaci o prosečnoj oceni na kraju školske godine, uzrastu, polu i nivou IO ispitanika, preuzeti su iz školske dokumentacije.*

*Ustanovljen je statistički značajan odnos nivoa usvojenih socijalnih veština i akademskog uspeha učenika sa IO. Pol ispitanika i*

---

<sup>1</sup> Rad je nastao kao rezultat istraživanja na projektima „Kreiranje protokola za procenu edukativnih potencijala dece sa smetnjama u razvoju kao kriterijuma za izradu individualnih obrazovnih programa“ 179025 i „Evaluacija tretmana stečenih poremećaja govora i jezika“ 179068, (2011-2015), koje finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

<sup>2</sup> E-mail: bojanducic@yahoo.com

*nivo intelektualnog funkcionisanja nisu statistički značajno povezani sa njihovim školskim uspehom.*

**Ključne reči:** *socijalne veštine, akademski uspeh, intelektualna ometenost*

## UVOD

U prethodnim istraživanjima realizovanim u Srbiji identifikovan je veći broj faktora koji značajno utiču na školski uspeh: navike vezane za učenje, uslovi u kojima se odvija učenje, stavovi prema učenju i školi, nivo samoefikasnosti (Mirkov i Opačić, 1997), nivo anksioznosti, redovnost praćenja nastave (Baucal, 2012) i sl. Pored navedenih, kao značajan faktor ističe se individualni kognitivni kapacitet učenika: intelektualne sposobnosti (Baucal, 2012), nivo razvijenosti kapaciteta vizuelne i auditivne pažnje (Gligorović i Buha, 2013), fonološke fluentnosti (Буха и Глигоровић, 2013), verbalne radne memorije (Buha i Gligorović, 2015) i inhibitorne kontrole (Gligorović i Buha, 2015). Na školski uspeh utiču socijalni status i ponašanje učenika (Janošević i Petrović, 2015), pravovremeno uključivanje u sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja (Vujić i Baronijan, 2013) i nivo samoefikasnosti (Mirkov i Opačić, 1997).

Škola predstavlja mikrosistem i mezosistem u kome se istovremeno odvija više procesa značajnih za celokupan dečji razvoj. Pored edukacije i vaspitanja u školskom okruženju se ostvaruju socijalne interakcije učenika sa učiteljem i vršnjacima. U zavisnosti od uspeha u ostvarivanju socijalnih odnosa, škola može predstavljati podsticajnu sredinu za učenje, u kojoj se učenici osećaju sigurno i prijatno ili mesto na kom se dete sa IO oseća nepoželjno, uplašeno i frustrirano.

Važno je koristiti resurse škole kako bi se kontinuirano radilo na uspostavljanju i održavanju pozitivnih socijalnih odnosa među učesnicima vaspitno obrazovnog procesa i kako bi se stvorila socijalna klima u kojoj se poštuju individualne razlike, promovišu društveno poželjni oblici ponašanja, uvažava mišljenje pojedinca i kroz saradnju ostvaruju ciljevi obrazovanja i vaspitanja (Allodi, 2010).

Tokom školovanja učenici paralelno sa usvajanjem znanja vezanih za programske sadržaje nastavnih predmeta usvajaju i socijalne veštine da bi dostigli nivo socijalne kompetencije koji odgovara zahtevima koje pred njih postavlja društvena zajednica. U okviru ostvarivanja ciljeva obrazovno-vaspitnog procesa, učenik treba da ovlada veštinama koje će mu pomoći da se uspešno integriše u društvenu sredinu i postane njen aktivan član (Zins, Bloodworth, Weissberg & Walberg, 2004).

Usled uticaja socijalne stigme, osobe sa IO često sebe, u poređenju sa osobama tipičnog razvoja (TR), smatraju manje poželjnim i nedovoljno sposobnim da ostvare pozitivne socijalne interakcije (Paterson, McKenzie & Lindsay, 2012). Učenici sa IO imaju izraženije potrebe za podrškom u usvajanju socijalnih veština (Sabornie, Cullinan, Osborne & Brock, 2005).

Prijateljski odnosi učenika sa vršnjacima istog i suprotnog pola vezani su za nivo samopoštovanja i za akademski uspeh (Liem & Martin, 2011). Učenici koji imaju viši nivo razvijenosti socijalnih veština i veština samoregulacije, rado se uključuju u aktivnosti vršnjačke grupe, sami iniciraju zajedničke aktivnosti sa vršnjacima i odazivaju se pozivu na igru, imaju viši nivo motivacije i istrajniji su u ostvarivanju akademskih ciljeva (Coolahan, Fantuzzo, Mendez & McDermott, 2000).

Odnos između učitelja i učenika povezan je sa nivoom problematičnog ponašanja i akademskim uspehom (Maldonado-Carreño & Votruba-Drzal, 2011).

Deca, za koju vaspitači na predškolskom uzrastu smatraju da imaju niži nivo samokontrole i da su sklona izazivanju sukoba, imaju slabije prosečne ocene tokom osnovne škole (Hamre & Pianta, 2001; Spilt, Hughes, Wu & Kwok, 2012) i teže ostvaruju socijalne odnose sa vršnjacima (Rudasill, Niehaus, Buhs & White, 2013).

U istraživanju odnosa uspešnosti prilagođavanja na školsku sredinu i akademskog uspeha realizovanom u Sjedinjenim Američkim Državama, kao najznačajni prediktori školskog uspeha identifikovani su nivo samostalnosti i ostvarivanje bliskih socijalnih odnosa sa učiteljem. Učenici koji su skloniji traženju

pomoći i više se oslanjaju na smernice učitelja, češće imaju negativan stav prema školi, osećaju se usamljenima i sa manje uspeha ostvaruju socijalne interakcije sa vršnjacima. Učenici koji su ovladali socijalnim veštinama neophodnim za ostvarivanje bliskih socijalnih odnosa sa učiteljem, uz visok nivo samostalnosti i odgovornosti prema radu, imaju pozitivniji stav prema školi i bolji akademski uspeh (Birch & Ladd, 1997).

Procena nivoa usvojenosti socijalnih veština na predškolskom uzrastu omogućava uočavanje dece kojoj je potrebna podrška kako bi se prevenirao akademski neuspeh. Neophodno je utvrditi koji domeni socijalnih veština su najuže povezani sa školskim uspehom i kreirati odgovarajući instrumentarij za jednostavnu i brzu procenu tih veština (Agostin & Bain, 1997).

U istraživanju u kom su ispitivani stavovi specijalnih edukatora utvrđeno je da samoregulacija i asertivnost predstavljaju domene socijalnih veština koji su od ključnog značaja za uspešno prilagođavanje školskoj sredini (Lane, Givner & Pierson, 2004).

Na uzorku učenika tipičnog razvoja (TR), ostvarivanje saradnje sa drugima i nivo razvijenosti samokontrole izdvojeni su kao značajni prediktori akademskog uspeha (Agostin & Bain, 1997).

Od nivoa ovladanosti socijalnim veštinama i sposobnosti da se te veštine primene u odgovarajućem kontekstu zavisi tip i učestalost podrške koju je potrebno obezbediti učeniku sa IO kako bi se prevenirao akademski neuspeh u inkluzivnom okruženju (Carter & Hughes, 2005; Guralnick, Neville, Connor & Hammond, 2003; Koster, Pijl, Nakken & Van Houten, 2010).

Da bi se umanjile teškoće u prilagođavanju na školsku sredinu i izbegao akademski neuspeh, na osnovu informacija o socijalnim veštinama kojima je učenik ovladao pre polaska u školu, neophodno je primeniti neke od programa koji za cilj imaju podsticanje razvoja socijalne kompetencije kroz usvajanje veština uspostavljanja prijateljskih odnosa, empatije i snižavanje nivoa problematičnog ponašanja. Primena ovakvih programa je uspešna ukoliko su u njihovu realizaciju uključeni i vaspitači i

roditelji, kako bi se stečena znanja generalizovala kroz primenu u različitom okruženju (Webster-Stratton & Reid, 2004).

Na ostvarivanje uspešne inkluzije dece sa IO može se uticati na dva načina. Prvi se odnosi na primenu programa kojima se deca sa IO podstiču da postojeći repertoar ponašanja obogate novim socijalnim veštinama. Važno je da se ovaj tip intervencije primeni što ranije, kako bi se prevenirao neuspeh u prilagođavanju na školsku sredinu. Ukoliko učenik, koji ima izražene teškoće u socijalnom ponašanju, već doživi neprihvatanje od strane vršnjačke grupe, to značajno umanjuje efikasnost primene programa za unapređivanje socijalne kompetencije, jer usled socijalne izolacije učenik ima manji broj prilika da u realnom kontekstu uvežbava primenu novostečenih socijalnih veština i poboljša socijalni status u grupi (Frostad & Pijl, 2007). Drugi pristup predstavlja prilagođavanje okruženja, što podrazumeva realizaciju školskih zadataka, igara i drugih aktivnosti koje su kreirane sa ciljem da podstaknu ostvarivanje socijalnih interakcija između učenika sa IO i učenika TR. Oba pristupa bi trebalo da se odvijaju paralelno i da se međusobno prožimaju (Carter & Hughes, 2005).

U okviru analiza uticaja sociodemografskih karakteristika, osobina ličnosti i motivacije, pol se izdvaja kao najznačajniji prediktor školskog uspeha izraženog prosečnom ocenom nastavnika (Šarčević i Vasić, 2014).

Vaspitači u predškolskim ustanovama, kao i učitelji u nižim i višim razredima osnovne škole imaju manje konflikata sa devojkama, nego sa dečacima. Devojčice imaju bolje razvijene radne navike, ostvaruju viši stepen bliskosti sa vaspitačima i manje su sklone kršenju pravila. Povezanost školskog uspeha i nivoa socijalne kompetencije u predškolskom periodu postoji kod oba pola, s tim što je veći uticaj prisutan kada je u pitanju akademski uspeh dečaka, nego devojčica (Hamre & Pianta, 2001).

Pregledom literature ustanovili smo da su istraživanja uticaja socijalnih veština na školski uspeh u populaciji učenika sa IO nedovoljno zastupljena. Kako učenici sa IO čine grupu u kojoj postoji visok rizik od akademskog neuspeha, smatramo da je

potrebno više pažnje usmeriti na utvrđivanje povezanosti nivoa usvojenosti socijalnih veština i školskog uspeha u ovoj populaciji.

Uzevši u obzir prethodna teorijska razmatranja, cilj ovog rada je da se utvrdi odnos usvojenosti socijalnih veština, nivoa IO, pola i školskog uspeha kod ispitanika sa umerenom i lakom IO.

## Uzorak

Uzorkom je obuhvaćeno 135 ispitanika sa IO, uzrasta od 7,5 do 21 godine. Ispitanici sa lakom IO činili su 71,1%, a ispitanici sa umerenom IO 28,9% ukupnog uzroka. U okviru grupe ispitanika sa lakom IO ispitanici muškog pola bili su zastupljeni sa 59,4%, a ispitanici ženskog pola sa 40,6%. U grupi ispitanika sa umerenom IO bilo je 43,6% ispitanika muškog i 56,4% ispitanika ženskog pola. Grupe koje čine ispitanici sa lakom i umerenom IO nisu se značajno razlikovale prema polnoj strukturi ( $\chi^2(1, 135)=2,189, p=0,139$  – Jejtsova korekcija).

Ispitanici sa lakom (AS=178,70, SD=38,14) i umerenom (AS=183,00, SD=45,20) IO nisu se značajno razlikovali prema kalendarskom uzrastu ( $t(61,111, 135)=-0,523, p=0,603$ ).

Srednja vrednost zaključne ocene na kraju školske godine za ispitanike sa lakom IO iznosila je 4,50, (SD=0,59), a za ispitanike sa umerenom IO 4,36 (SD=0,48).

Selekcionni kriterijum za formiranje uzorka podrazumevao je odsustvo pridruženih neuroloških, psihijatrijskih, senzornih i motoričkih poremećaja.

## Procedura

Podaci su prikupljeni od maja do juna 2015. godine. Istraživanje je realizovano u osnovnim i srednjim školama za učenike sa smetnjama razvoju na teritoriji Novog Sada i Beograda. Informacije o ponašanju učenika davali su defektozozi sa najmanje jednom školskom godinom iskustva u radu sa učenicom o čijem ponašanju daju informacije.

## Instrumenti

Demografski podaci su prikupljeni upotrebom upitnika koji je posebno osmišljen za ovo istraživanje. Iz školske dokumentacije preuzeti su podaci o uzrastu, polu i nivou IO. Upitnik je sadržao pitanja vezana za akademsko postignuće na kraju školske 2014/2015. godine i vremenski period koji je defektolog proveo u neopsrednom radu sa ispitanikom.

Za procenu nivoa usvojenosti socijalnih veština korišćen je kompozit Socijalni domen iz Sistema za procenu adaptivnog ponašanja (*Adaptive Behavior Assessment System II*, Harrison & Oakland, 2003). Ovu supskalu čine dva domena, *Socioadaptivne veštine* i *Slobodno vreme*. Deo *Socioadaptivne veštine* sadrži 20 ajtema, i obuhvata poštovanje socijalnih normi, ostvarivanje prijateljskih odnosa, ispoljavanje i prepoznavanja osećanja drugih. *Slobodno vreme* čini 17 ajtema, koji se odnose na izbor slobodnih aktivnosti, organizovanje igre i učestvovanje u igri, kao i na poštovanje pravila igre.

Podatak o tome u kojoj meri je ispitanik usvojio određenu veštinu i da li stečeno znanje koristi u situacijama kada je to potrebno, informanti daju izborom jednog od četiri ponuđena odgovora: (0) nije sposoban da ispolji ponašanje, (1) nikada ili skoro nikada kada je potrebno, (2) ponekad kada je potrebno, (3) uvek ili skoro uvek kada je potrebno. Informantima je pružena mogućnost da, ukoliko nisu potpuno sigurni u kojoj meri ispitanik ispoljava određeno ponašanje, pored datog odgovora označe da se radi o pretpostavci.

Kompozitni skor koji je ostvaren na *Socijalnom domenu* Sistema za procenu adaptivnog ponašanja, dobijen je korišćenjem normi za nivo ovladanosti socijalnim veštinama u odnosu na uzrast ispitanika.

Na uzorku od 135 ispitanika sa IO utvrđena je Krombahova alfa od 0,94, za deo supskale koji se odnosi na *Socijalno ponašanje* i 0,94 za deo supskale koji se odnosi na *Slobodno vreme*. Vrednost Krombahove alfe za 37 ajtema, odnosno celu supskalu *Socijalne veštine* je 0,96.

## Statistička obrada podataka

Vrednosti Skjunska i Kurtosisa rezultata dobijenih na Socijalnom domenu Sistema za procenu adaptivnog ponašanja (Skjuns=-0,132, Kurtosis=-0,991) ne odstupaju značajno od vrednosti koje ukazuju na normalnu raspodelu. Raspored vrednosti na varijabli *Prosečna ocena na kraju školske godine* (Skjuns=-0,464, Kurtosis=2,709), takođe značajno ne remeti pretpostavku o normalnoj distribuciji rezultata. Odstupanja od normalne raspodele rezultata koja ne prelaze kritičnu vrednost ( $<3$ ) na obe varijable opravdavaju primenu parametrijskih statističkih metoda. Neparometrijski Man Vitni test korišćen je samo pri analizi uticaja pola na školski uspeh zbog malog broja ispitanika sa umerenom IO.

## REZULTATI

U Tabeli 1 dat je prikaz rezultata koje su ostvarili ispitanici sa lakom i umerenom IO na *Socijalnom domenu* Sistema za procenu adaptivnog ponašanja.

*Tabela 1 – Rezultati ostvareni na Socijalnom domenu Sistema za procenu adaptivnog ponašanja*

Intelektualna ometenost	N	AS	SD	Min	Max
laka	96	85,34	15,65	51	113
umerena	39	71,72	16,10	54	116
ukupno	135	81,41	16,90	51	116

Utvrđeno je da kod ispitanika sa lakom IO postoji značajna pozitivna korelacija između nivoa usvojenih socijalnih veština i školskog uspeha ( $r=0,341$ ,  $p=0,001$ ).

Na uzorku ispitanika sa umerenom IO utvrđeno je da postoji značajna pozitivna korelacija između nivoa usvojenih socijalnih veština i školskog uspeha ( $r=0,334$ ,  $p=0,037$ ).

Na ukupnom uzorku potvrđena je značajna pozitivna korelacija između rezultata ispitanika sa IO na *Socijalnom*



domenu Sistema za procenu adaptivnog ponašanja i ostvarenog školskog uspeha ( $r=0,354$ ,  $p\leq 0,000$ ).

Utvrđeno je da pol ispitanika ne utiče značajno na ostvareni školski uspeh (Tabela 2).

Tabela 2 – Školski uspeh i pol ispitanika

Intelektualna ometenost	pol	N	Median	U	z	p
laka	M	57	4,71	1087,500	-0,181	0,856
	Ž	39	4,75			
umerena	M	17	4,25	140,500	-1,319	0,187
	Ž	22	4,51			
ukupno	M	74	4,61	2171,000	-0,382	0,702
	Ž	61	4,70			

Zaključne ocene na kraju školske godine ispitanika sa lakom IO ( $AS=4,50$ ,  $SD=0,59$ ) nisu se značajno razlikovale u odnosu na zaključne ocene na kraju školske godine ispitanika sa umerenom IO ( $AS=4,36$ ,  $SD=0,48$ ) ( $t_{(133, 135)}=1,319$ ,  $p=0,190$ ).

## DISKUSIJA

Utvrđeno je da postoji značajna povezanost školskog uspeha i nivoa usvojenosti socijalnih veština, kako na celom uzorku, tako i na poduzorcima.

Da adaptivne veštine mogu biti značajan prediktor nivoa ostvarenog uspeha u obrazovanju, utvrđeno je i u istraživanju realizovanom u Norveškoj (De Bildt et al., 2005). Socijalne veštine učenika sa IO koji uz podršku i prilagođavanje mogu da odgovore na akademske zahteve programa namenjenog deci tipičnog razvoja, bile su znatno bolje razvijene u odnosu na socijalne veštine učenika sa IO koji prate program čiji su saržaji manje zahtevni i u značajnoj meri odstupaju od redovnog programa. Značajne razlike između ove dve grupe učenika bile su izražene u domenu veština ostvarivanja pozitivnih interpersonalnih odnosa i veština suočavanja sa problemima. U oblasti slobodnog vremena i igre razlike između dve grupe učenika nisu bile statistički značajne (De Bildt et al., 2005).

Poštovanje socijalnih pravila i ispunjavanje zahteva koje podrazumeva socijalna uloga učenika kao što su odgovornost, spremnost na saradnju, poštovanje drugih, učestvovanje u grupnim slobodnim aktivnostima i pozitivan stav prema školskom učenju i radu povezani su sa uspehom u učenju (Wentzel, 1991).

Dete koje je ovladalo socijalnim veštinama u nivou koji odgovara očekivanjima u odnosu na njegov uzrast, imaće manje konfliktnih situacija u školskoj sredini. Ono će sa učiteljem uspostaviti bolju saradnju i prisniji odnos, što predstavlja jedan od preduslova za postizanje akademskog uspeha i dalje napredovanje u primeni naučenih, kao i u ovladavanju novim socijalnim veštinama (Pianta & Stuhlman, 2004).

Postoje i istraživanja u kojima nije utvrđena značajna povezanost između nivoa usvojenosti socijalnih veština i školskog uspeha.

Nivo usvojenosti socijalnih veština uspostavljanja pozitivnih socijalnih interakcija, procenjen upotrebom domena *Socijalizacija* AAMR skale adaptivnog funkcionisanja, nije bio značajno povezan sa ocenom iz nastavnog predmeta Matematika kod učenika sa lakom IO (Gligorović i Buhađurović, 2011).

U većini prethodnih istraživanja realizovanih na uzorcima učenika TR, registrovan je bolji školski uspeh devojčica (Šarčević i Vasić, 2014).

Jedno od tumačenja polnih razlika u akademskom uspehu vezano je za stavove koji preovladavaju u okviru vršnjačkih grupa. Posvećenost učenju i ostvarivanju akademskog uspeha kod devojčica je u skladu sa očekivanjima vršnjačke grupe. Nasuprot tome, kod dečaka visok nivo zalaganja u školskim aktivnostima nije uvek dobro prihvaćen od strane vršnjačke grupe (Legewie & DiPrete, 2012). Postoji i tumačenje prema kome se razlike u akademskom uspehu mogu objasniti razlikama u domenu socijalnih veština. Devojčice su od strane učitelja i roditelja ocenjene kao socijalno kompetentnije i emocionalno stabilnije u odnosu na dečake (Romer et al., 2011), što im omogućava da ostvare bolji akademski uspeh (DiPrete & Jennings, 2012).

Polne razlike registrovane su i u ispitivanju uticaja predškolskog vaspitanja i obrazovanja na akademska postignuća učenika na uzrastu od 15 godina. Devojčice koje su pre polaska u školu pohađale predškolsku ustanovu imale su značajno bolje razvijene akademske veštine, dok je pozitivan uticaj predškolskog vaspitanja i obrazovanja na uspeh dečaka bio minimalan (Vujić i Baronijan, 2013).

Na osnovu rezultata našeg istraživanja zaključujemo da ne postoji značajna razlika između školskog uspeha ispitanika sa lakom i umerenom IO.

Prethodnim istraživanjima je utvrđeno da razlika u nivou razvijenosti kognitivnih veština između ove dve grupe ispitanika uzrokuje razlike u postignuću u okviru određenih akademskih veština (Hall et al., 2005). Čak su i u okviru grupe ispitanika sa lakom IO utvrđene značajne korelacije između nivoa intelektualnog funkcionisanja i školskog uspeha izraženog u vidu prosečne ocene (Буха и Глигоровић, 2012; Глигоровић и Буха, 2012).

Jedno od mogućih tumačenja naših rezultata može biti vezano za promenu načina ocenjivanja defektologa do koje je došlo usled dodatne edukacije nastavnog kadra o implementaciji individualnih obrazovnih programa u okviru koje su dobili preporuke da se usmere na potencijale učenika i ostvarivanje individualizovanih ciljeva.

Kada se poredi prosečna školska ocena na kraju školske godine, očekivano je da razlike zasnovane na kognitivnim kapacitetima ne dolaze do izražaja, jer defektolozi prilikom ocenjivanja uzimaju u obzir individualne razlike u mogućnostima učenika. Pri ocenjivanju, oni sagledavaju uloženi napor i procenjuju da li je učenik ostvario maksimum ličnih potencijala u skladu sa svojim sposobnostima, a ne u kojoj meri je usvojio gradivo u odnosu na očekivanja vezana za uspeh ostalih učenika. Značaj individualizacije u metodskom pristupu i evaluaciji ishoda kod učenika sa IO istaknut je i u prethodnim istraživanjima (Буха и Глигоровић, 2012).

## ZAKLJUČAK

Na osnovu dobijenih rezultata možemo da zaključimo da postoji povezanost nivoa usvojenih socijalnih veština sa akademskim uspehom učenika sa IO. Učenici koji se bolje prilagode na školsku sredinu ostvaruju više pozitivnih socijalnih odnosa sa vršnjacima i defektolozima.

Pretpostavljamo da učenici sa višim nivoom socijalne kompetencije u odnosu na vršnjake kod kojih postoji izražen deficit u socijalnom funkcionisanju, na adekvatniji način traže pomoć u rešavanju školskih zadataka i da se više pridržavaju uputstava koje daje defektolog.

Na osnovu dobijenih rezultata smatramo da se vaspitnom radu mora dati jednak prioritet kao i obrazovnom procesu.

Većina programa koji za cilj imaju povećanje nivoa socijalne kompetencije zasniva se na instrumentalnom učenju, socijalnom učenju i/ili kognitivno bihejvoralnom pristupu. Bez obzira na razlike u teorijskim osnovama i načinu realizacije, svi ovi programi kada se primenjuju u školama za decu sa smetnjama u intelektualnom razvoju, moraju biti prilagođeni individualnim odlikama učenika sa IO (Spasenović i Mirkov, 2007) i moraju se realizovati u okviru vaspitnog rada u školi, kako bi se formirala efikasna mreža socijalne podrške, doprinelo uspešnijem prilagođavanju učenika sa IO na školsko i šire socijalno okruženje i pozitivno uticalo na njegov akademski uspeh (Elliott, Malecki & Demaray, 2001).

## Ograničenja

Dobijeni nalazi su ograničeni samo na ostvareni školski uspeh koji je izražen u vidu prosečne ocene na kraju školske godine. U ovom radu nisu analizirani podaci o nivou usvojenosti akademskih veština, koji se procenjuje kriterijumskim testovima i koji predstavlja objektivniji pokazatelj nivoa usvojenog znanja.

Da bi se postigla objektivnost dobijenog nalaza o nivou usvojenosti socijalnih veština preporučljivo je upotrebiti bar dva izvora informacija (Bramston & Fogarty, 2000). U ovom istraživanju korišćen je samo jedan izvor informacija što značajno umanjuje relevantnost dobijenih rezultata. U nedostatku standarda za procenu socijalnih veština formiranih na uzorku koji čine ispitanici iz Srbije, korišćen je kompozitni skor koji se zasniva na standardima opšte populacije Sjedinjenih Američkih Država, što može značajno umanjiti validnost dobijenih rezultata.

Na školski uspeh pored usvojenosti socijalnih veština pola i nivoa IO, mogu delovati socioekonomski status, obrazovni nivo i uključenost roditelja u proces vaspitanja i obrazovanja deteta i druge varijable, koje nisu ispitivane ni kontrolisane u ovom istraživanju.

## LITERATURA

1. Agostin, T. M., & Bain, S. K. (1997). Predicting early school success with developmental and social skills screeners. *Psychology in the Schools*, 34(3), 219-228.
2. Allodi, M. W. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research*, 13(2), 89-104.
3. Baucal, A. (2012). Uticaj socio-ekonomskog statusa učenika na obrazovna postignuća: direktni i indirektni uticaji. *Primenjena psihologija*, 5(1), 5-24.
4. Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology*, 35(1), 61-79.
5. Bramston, P., & Fogarty, G. (2000). The assessment of emotional distress experienced by people with an intellectual disability: A study of different methodologies. *Research in Developmental Disabilities*, 21(6), 487-500.
6. Буха, Н., Глигоровић, М. (2012). Интелектуалне способности и успех у школи код деце са лаком интелектуалном ометеношћу.

Дани дефектолога Србије, *Зборник резимеа*. Златибор, 11-14 јануар. Друштво дефектолога Србије, стр. 10-11.

7. Буха, Н., Глигоровић, М. (2013). Вербална флуентност као предиктор успеха у настави српског језика и математике код деце са лаком интелектуалном ометеношћу. VII Међународни научни скуп „*Специјална едукација и рехабилитација данас*“, Књига резимеа. Београд, 27-29 септембар. Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, стр. 102-103.
8. Buha, N., & Gligorović, M. (2015). Verbalna radna memorija kao činilac postignuća učenika u oblasti matematike. IV međunarodna naučnostručna konferencija „*Metodički dani 2015.*“, Kikinda, Knjiga rezimea, 148-150.
9. Carter, W. E., & Hughes, C. (2005). Increasing social interaction among adolescents with intellectual disabilities and their general education peers: Effective interventions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(4), 179-193.
10. Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 458-465.
11. De Bildt, A., Sytema, S., Kraijer, D., Sparrow, S., & Minderaa, R. (2005). Adaptive functioning and behaviour problems in relation to level of education in children and adolescents with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(9), 672-681.
12. DiPrete, T. A., & Jennings, J. L. (2012). Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement. *Social Science Research*, 41(1), 1-15.
13. 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.
14. Frostad, P., & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30.
15. Gligorović, M., & Buha, N. (2013). Pažnja kao činilac akademskih postignuća kod dece sa lakom intelektualnom ometenošću. IV

- međunarodna naučno-stručna konferencija „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“, Tematski zbornik apstrakata. Split, 22-23 jun, Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, str. 775-776.
16. Gligorović, M., Buha, N. (2015). Inhibitorna kontrola kao činilac postignuća učenika u oblasti matematike. IV međunarodna naučnostručna konferencija „Metodički dani 2015.“, Kikinda, Knjiga rezimea, 109-110.
  17. Глигоровић, М., Буха, Н. (2012). Радна меморија и успех у школи код деце са лаком интелектуалном ометеношћу. *Београдска дефектолошка школа*, 2, 265-274.
  18. Gligorović, M., & Buha-Đurović, N. (2011). Adaptivno ponašanje i postignuća u nastavi matematike kod dece sa lakom intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 10(1), 3-14.
  19. Guralnick, M. J., Neville, B., Connor, R. T., & Hammond, M. A. (2003). Family factors associated with the peer social competence of young children with mild delays. *Journal Information*, 108(4) 272-287.
  20. Hall, I., Strydom, A., Richards, M., Hardy, R., Bernal, J., & Wadsworth, M. (2005). Social outcomes in adulthood of children with intellectual impairment: Evidence from a birth cohort. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(3), 171-182.
  21. Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher – child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638.
  22. Harrison, P. L., & Oakland, T. (2003). *Adaptive behavior assessment system, second edition – manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
  23. Janošević, M., & Petrović, B. (2015). Socijalni status i nasilno ponašanje učenika osnovne škole – efekti na akademsko postignuće. *Primenjena psihologija*, 8(2), 147-165.
  24. Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75.



25. Lane, K. L., Givner, C. C., & Pierson, M. R. (2004). Teacher expectations of student behavior social skills necessary for success in elementary school classrooms. *The Journal of Special Education*, 38(2), 104-110.
26. Legewie, J., & DiPrete, T. A. (2012). School context and the gender gap in educational achievement. *American Sociological Review*, 77(3), 463-485.
27. Liem, G. A. D., & Martin, A. J. (2011). Peer relationships and adolescents' academic and non-academic outcomes: Same-sex and opposite-sex peer effects and the mediating role of school engagement. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 183-206.
28. Maldonado-Carreño, C., & Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher-child relationships and the development of academic and behavioral skills during elementary school: A within-and between-child analysis. *Child Development*, 82(2), 601-616.
29. Mirkov, S., & Opačić, G. (1997). Doprinos različitih faktora u ostvarivanju veza između navika i tehnika učenja i školskog postignuća učenika. *Psihologija*, 30(3), 181-196.
30. Paterson, L., McKenzie, K., & Lindsay, B. (2012). Stigma, social comparison and self-esteem in adults with an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(2), 166-176.
31. Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
32. Romer, N., Ravitch, N. K., Tom, K., Merrell, K. W., & Wesley, K. L. (2011). Gender differences in positive social-emotional functioning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 958-970.
33. Rudasill, K. M., Niehaus, K., Buhs, E., & White, J. M. (2013). Temperament in early childhood and peer interactions in third grade: The role of teacher-child relationships in early elementary grades. *Journal of school psychology*, 51(6), 701-716.
34. Sabornie, E. J., Cullinan, D., Osborne, S. S., & Brock, L. B. (2005). Intellectual, academic, and behavioral functioning of students with high-incidence disabilities: A cross-categorical meta-analysis. *Exceptional Children*, 72(1), 47-63.



35. Šarčević, D., & Vasić, A. (2014). Sociodemografski i psihološki korelati školskog uspeha. *Primenjena psihologija*, 7(3), 401-427.
36. Spasenović, V., & Mirkov, M. S. (2007). Interventni programi razvijanja socijalnih veština učenika. *Nastava i vaspitanje*, 1(1), 56-65.
37. Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J. Y., & Kwok, O. M. (2012). Dynamics of teacher–student relationships: Stability and change across elementary school and the influence on children’s academic success. *Child development*, 83(4), 1180-1195.
38. Vujić, S., & Baronijan, H. (2013). Odnos između pohađanja predškolskog obrazovanja i školskog uspeha učenika i učenica i mogućnosti unapređenja predškolskog obrazovanja u Srbiji. *Psihološka istraživanja*, 16(2), 105-140.
39. Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children — The foundation for early school readiness and success: Incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants & Young Children*, 17(2), 96-113.
40. Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61(1), 1-24.
41. Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2&3), 191-210.

## **THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEVEL OF ADOPTION OF SOCIAL SKILLS AND ACADEMIC SUCCESS OF STUDENTS WITH MILD AND MODERATE INTELLECTUAL DISABILITY**

Bojan Dučić, Svetlana Kaljača

*University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation*

### *Summary*

The achieved level of social competence is a significant predictor of academic success in students with intellectual disability (ID).

The aim of this study was to establish the relationship between adopted social skills, gender, level of intellectual functioning and academic success, expressed as average grade at the end of a school year for the sample of students with mild and moderate ID.

The sample consisted of 135 participants with ID, aged 7.5 to 21. The level of adoption of social skills was assessed using the subscale Social Skills from the Adaptive Behavior Assessment System II (Harrison & Oakland, 2003). The data on the average grade at the end of the school year, age, gender and level of ID of the participants was obtained from the school documentation.

Academic success of students with ID was significantly influenced by the level of their adopted social skills. The gender of the participants and the level of their intellectual functioning did not show significant influence on their academic success.

**Key words:** social skills, academic success, intellectual disability

*Primljeno: 30.09.2015.*

*Prihvaćeno: 21.10.2015.*