

KVALITET SOCIJALNE KOMPETENTNOSTI UČENIKA SA LAKOM INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU U ŠKOLSKOM OKRUŽENJU¹

Andrijana BAKOČ^{2*}

Svetlana KALJAČ^{**}

**Univerzitet u Istočnom Sarajevu,
Medicinski fakultet u Foči, Bosna i Hercegovina*

***Univerzitet u Beogradu
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija*

Poslednjih decenija fenomen socijalne kompetencije, naročito kod osoba s intelektualnom ometenošću, privlači pažnju brojnih istraživača. Usporen razvoj i ograničenja u socijalizaciji ovih osoba predstavljaju jednu od bazičnih karakteristika stanja intelektualne ometenosti. Cilj istraživanja jeste utvrđivanje razlika između učenika s lakom intelektualnom ometenošću i učenika tipičnog razvoja u odnosu na postignuća koja odražavaju nivo razvijenosti njihove socijalne kompetencije. Uzorkom je obuhvaćeno 50 učenika sa lakom intelektualnom ometenošću koji su činili eksperimentalnu grupu i 50 učenika tipičnog razvoja, koji su činili kontrolnu grupu. Obuhvaćeni su ispitanici oba pola, kalendarskog uzrasta od sedam do dvanaest godina (AS=9,80, SD=1,34). U istraživanju je korišćena Skala socijalnog ponašanja u školi (School Social Behavior Scale, Second Edition, Merrell, 2002). Rezultati su pokazali da učenici tipičnog razvoja ostvaruju statistički značajno viši opšti skor na Skali

1 Rad je nastao kao rezultat istraživanja na projektu „Evaluacija tretmana stečenih poremećaja govora i jezika” (179068), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

2 E-mail: andrijanapavlovic88@yahoo.com

socijalne kompetencije ($p=0,000$), kao i na subskalama Odnosi sa vršnjacima, Upravljanje sopstvenim ponašanjem i Akademsko ponašanje ($p=0,000$). Većina (66%) učenika s lakom intelektualnom ometenošću ima prosečno razvijenu socijalnu kompetenciju, dok se većina (56%) učenika tipičnog razvoja grupiše u kategoriji visoko funkcionalnog ponašanja. Statistička značajnost odnosa pola i socijalne kompetencije utvrđena je samo u odnosu na veštine Upravljanja sopstvenim ponašanjem ($p=0,047$), a u kontrolnoj grupi i u odnosu na ukupan skor na Skali ($p=0,045$), kao i na veštine u oblasti Akademskog ponašanja ($p=0,026$). Devojčice su bile bolje od dečaka u obe grupe. U odnosu na uzrast detektovana je statistički značajna razlika samo na subskali Odnosi sa vršnjacima ($p=0,029$). Stariji ispitanici u eksperimentalnoj grupi bili su bolji u interpersonalnim odnosima od mlađih. Između ispitanika tipičnog razvoja različitih uzrasnih grupa nije utvrđena statistički značajna razlika u postignućima. Dobijeni rezultati potvrđuju važnost ove problematike u populaciji osoba sa intelektualnom ometenošću i nameću potrebu za daljim proučavanjem, kao i pružanjem podrške od najranijeg doba i primenu odgovarajućih programa intervencije.

Ključne reči: socijalna kompetencija, učenici, laka intelektualna ometenost, školsko okruženje

UVOD

Fenomen socijalne kompetencije, kao i prediktori i barijere njenog razvoja, i danas u velikoj meri predstavljaju izazov za istraživače (Ágota, 2014; Đorđević i Dučić, 2009; Kaljača i Dučić, 2011; Sukhodolsky & Butter, 2007; Zion & Jenvey, 2006), kao i za stručnjake koji se u praksi bave problemima stimulisanja socijalnog razvoja osoba. Motivi takve orijentacije verovatno su povezani s nalazima prema kojima uspeh deteta u različitim periodima njegovog života zavisi od kvaliteta socijalnog razvoja. Istraživači navode da razvoj različitih tipova prosocijalnog ponašanja u predškolskom periodu umanjuje mogućnost pojave emocionalnih i bihevioralnih problema kod dece ovog uzrasta (Vahedi, Farrokhi, & Farajian, 2012). Razvijenost socijalne kompetencije u ovom periodu ima i dugoročne efekte i povezana je s kvalitetom ishoda u adolescentskom i mlađem odraslom dobu, posebno u domenima obrazovanja, zapošljavanja, poštovanja zakonskih propisa i očuvanja mentalnog

zdravlja (Jones, Greenberg, & Crowley, 2015). Slična zakonitost potvrđena je i u odnosu na druge životne periode. Deficit socijalne kompetentnosti u preadolescentnom periodu, posmatran kroz kvalitet interpersonalnih vršnjačkih odnosa pojedinca, ima negativne efekte na mogućnosti formiranja i negovanja porodičnih odnosa te osobe u odraslom dobu (Pursell, 2002). Socijalna kompetentnost je posebno značajna u školskom okruženju. Učenici tipičnog razvoja (TR), koji imaju viši nivo usvojenosti socijalnih veština i umeju efikasno da ih primene, imaju manje konfliktnih situacija u školskoj sredini, bolji odnos sa učiteljem i bolje perspektive za akademsko napredovanje (Pianta & Stuhlman, 2004). Pozitivna i statistički značajna veza između nivoa razvijenosti socijalnih veština i opšteg akademskog uspeha utvrđena je i kod učenika sa lakom intelektualnom ometenošću (IO) (Dučić i Kaljača, 2015). Budući da kvalitet socijalnih veština i socijalne kompetencije ima višestruke značajne implikacije na ishode u različitim životnim domenima, velika pažnja se, naročito kod dece sa IO, posvećuje ispitivanju karakteristika njihovog socijalnog razvoja (Kaljača i Dučić, 2011; Zion & Jenvey, 2006), činilaca koji na njega utiču (Van Nieuwenhuijzen, Orbio de Castro, Van Aken, & Matthys, 2009), ishoda (Dučić i Kaljača, 2015; Jones et al., 2015), ali i programa namenjenih razvoju prosocijalnog ponašanja (Carter & Hughes, 2005; Frostad & Pijl, 2007).

Socijalna kompetencija predstavlja kompleksan, multidimenzionalan, interaktivni konstrukt (Merrell, 2002), koji obuhvata socijalne, kognitivne i emocionalne faktore (Lemos & Meneses, 2002, prema Raimundo et al., 2012). Posmatra se kao skup različitih veština koje su značajne za status pojedinca u grupi vršnjaka, uspešnost u uspostavljanju i održavanju interpersonalnih odnosa (Petrović, 2006; Raver & Zigler, 1997) i ujedno predstavlja važan prediktor mogućnosti uspešnog preuzimanja različitih socijalnih uloga, kako u porodičnom okruženju, tako i u široj socijalnoj sredini (Kuranchie & Addo, 2015). Iako su socijalne veštine i socijalna kompetencija blisko povezani konstrukti, socijalne veštine predstavljaju užu pojam od socijalne kompetencije i najčešće obuhvataju komunikaciju,

rešavanje problema i donošenje odluka, interakciju među vršnjacima i tolerantnost, dok socijalna kompetencija odražava način na koji pojedinac koristi usvojene veštine u različitim socijalnim kontekstima (Markuš, 2010).

U literaturi se navode različiti činioci od kojih zavisi razvoj socijalne kompetencije deteta. Prema heruističkom modelu Jejtisa i saradnika (Yeates et al., 2007, prema Baurain & Nader-Grosbois, 2013), socijalna kompetentnost kod dece TR i dece sa IO obuhvata: sposobnost razumevanja socijalnih informacija (uključuje teoriju uma i rešavanje socio-emocionalnih problema), veštine uspostavljanja interpersonalnih odnosa (obuhvata i samoregulaciju u ponašanju) i socijalno prilagođeno ponašanje u socijalnim odnosima. Na značajnu vezu između razvoja teorije uma i socijalne kompetencije, pre svega u oblasti razumevanja odnosa u socijalnom okruženju, manifestovanja socijalno prihvatljivog ponašanja i uspostavljanja uspešnih socijalnih interakcija, autori su ukazivali i ranije (Guralnick, 1986). Međutim, prema novijim istraživanjima, ukoliko se kalendarski uzrast ispitanika drži pod kontrolom, teorija uma kod dece TR predškolskog uzrasta ima posredan uticaj na njihovu socijalnu kompetenciju, i to preko razvijenosti njihovih egzekutivnih funkcija. Direktna prediktivan uticaj na socijalne veštine, ali i same egzekutivne funkcije, pre svega ima kvalitet receptivnog govora (Etel & Yagmurcu, 2015). Ukoliko se, pak, istovremeno kontrolišu i kalendarski uzrast i govorno razumevanje ispitanika, utvrđena je značajna direktna povezanost između dečje sposobnosti razumevanja mentalnog stanja druge osobe i socijalno kompetentnog ponašanja, kao i značajna direktna veza između samoregulacije u ponašanju i egzekutivnih funkcija, s jedne strane i socijalne kompetencije ispitanika, s druge strane (Korucu, Selcuk, & Harma, 2017), što potvrđuje tezu o multidimenzionalnom poreklu konstrukta socijalne kompetencije.

Pregledom literature može se zaključiti da postoje mnogobrojni radovi čiji je predmet istraživanja vezan za proučavanje socijalne kompetencije, kako kod osoba TR (Abdi, 2010; Petrović i Zotović, 2007; Zsolani & Kasik, 2014; Žunić-Pavlović,

Kovačević-Lepojević i Pavlović, 2009), tako i kod osoba sa smetnjama u intelektualnom razvoju (Brojčin, Banković i Japundža-Milisavljević, 2011; Kaljača i Dapčević, 2011; Kaljača i Dučić, 2011; Karra, 2013; Rajska, 2009).

Teškoće u usvajanju socijalnih veština predstavljaju jednu od bazičnih karakteristika stanja IO. Osobe sa IO imaju problema u razumevanju složenijih socijalnih situacija, često nisu u stanju da identifikuju emocionalna stanja drugih osoba, kao i socijalne signale koje im oni upućuju. Takođe, imaju teškoće u shvatanju uzročno-posledične veze u datoj socijalnoj situaciji, što dovodi do toga da su njihove mogućnosti za usvajanje i manifestovanje obrazaca socijalno prihvatljivog ponašanja ograničene. Često ne razumeju socijalni kontekst, a tipična posledica tog nerazumevanja jeste neusklađeno ponašanje prema vršnjacima, s jedne, i odraslim osobama, sa druge strane (Baurain & Nader-Grosbois, 2013). Osobe sa IO imaju slabiju percepciju i razumevanje značenja ponašanja i reakcija drugih osoba, što se može povezati i sa prisustvom deficita u oblasti teorije uma (Givens, 2009, prema Brojčin, Glumbić i Đorđević, 2014) čiji se razvoj odvija paralelno sa razvojem veština samoregulacije (Kochanska, Coy, & Murray, 2001, prema Korucu et al., 2017), koje su kod dece i mladih sa IO takođe ograničene (Kaljača i Dučić, 2016). Inhibitorna kontrola ima jednu od ključnih uloga u razvoju teorije uma (Carlson & Moses, 2001), ali i socijalne kompetencije (Dennis, Brotman, Huang & Gouley, 2007), pa ne iznenađuje podatak da su prisutna ograničenja u mogućnosti odlaganja odgovora kod dece sa lakom IO (LIO) značajno povezana sa problemima u ponašanju i da negativno utiču na pojavu sklonosti ka izbegavanju pravila, neprimerenom ponašanju u grupi, otporu prema autoritetu i nepoštovanju svoje i imovine drugih (Gligorović i Buha, 2013).

Većina istraživača navodi da učenici sa LIO imaju generalno niži nivo razvijenosti socijalne kompetencije u odnosu na vršnjake TR (Kaljača i Dučić, 201; Merrell, Merz, Johnson, & Ring, 1992; Nikolić i Vantić-Tanjić, 2010;). Sukhodolski i Bater (Sukhodolsky & Butter, 2007) ukazuju na to da se deficiti socijalnih veština kod osoba sa LIO obično reflektuju u jednoj od

sledećih oblasti: kvalitetu i dinamici socijalnih interakcija, razvoju i stabilnosti vršnjačkih odnosa i prijateljstava, kao i sposobnosti procesiranja socijalnih informacija, pri čemu se naglašava da detektovani socijalni deficiti mogu biti diskretni i da interpersonalne interakcije dece sa LIO mogu biti vrlo slične socijalnim odnosima koje uspostavljaju vršnjaci TR. Prema mišljenju drugih autora, sličnost između dece sa LIO i dece TR uočava se i u načinu na koji tumače neprijateljske namere drugih u konfliktnim situacijama, kao i u odnosu na tendenciju ispoljavanja nedoslednosti u odabiru strategija potrebnih za rešavanje konflikata u odnosu na socijalni kontekst (Leffert & Siperstein, 1996).

Školsko okruženje predstavlja poseban izazov za učenike sa IO, jer za uspeh u prilagođavanju ovom socijalnom kontekstu važnu ulogu imaju usvojenost veština uspostavljanja adekvatnih odnosa sa vršnjacima i nastavnicima, poznavanje i poštovanje školskih pravila, kao i veštine kontrole sopstvenog ponašanja (Eisenhower, Baker & Blacher, 2007; Fernandez-Rio, Cecchini, Méndez-Gimenez, Mendez-Alonso & Prieto, 2017). U zavisnosti od uspeha u ostvarivanju socijalnih odnosa, škola za učenike sa IO može predstavljati podsticajnu sredinu za učenje u kojoj se osećaju prijatno, ili, u nedostatku socijalne prihvaćenosti, sredinu u kojoj će se osećati nepoželjno, uplašeno i frustrirano (Dučić i Kaljača, 2015). Neprihvatanje od vršnjaka dovodi do negativnih ishoda, poput problema u ponašanju, nižeg samopouzdanja i izostajanja iz škole (McClelland, Morrison & Holmes, 2000; Spasenović, 2003). Niži nivo socijalne kompetentnosti u domenu interpersonalnih odnosa sa vršnjacima ima umeren negativan uticaj na prisustvo socijalne anksioznosti u školskom okruženju, ali i na bliskost u odnosima između učenika i nastavnika (Magelinskaitė-Legkauskienė, Legkauskas & Kepalaitė, 2018). U nekim slučajevima (niži nivo prihvaćenosti u vršnjačkoj grupi i veće prisustvo osećanja usamljenosti) učenici sa LIO su izloženi većem riziku za razvoj depresivnih manifestacija (Heiman & Margalit, 1998). S druge strane, deca sa IO koja imaju razvijenije socijalne veštine popularnija su među vršnjacima, imaju veći osećaj pripadnosti i uključenosti u vršnjačku grupu, što obično rezultira većom

motivacijom i intenzivnijim angažovanjem u školskim aktivnostima (Garrote, 2017). Autori su mišljenja da deca sa IO iniciraju manje socijalnih interakcija i demonstriraju manje socijalnih odgovora u odnosu na vršnjake TR (Guralnick & Weinhouse, 1984, prema Karra, 2013). Prema Guralniku (Guralnick, 1999), deca sa LIO, u poređenju sa vršnjacima TR, pokazuju niži nivo socijalne participacije u grupnim vršnjačkim aktivnostima i viši nivo usamljeničke igre, više negativizma i nezadovoljstva tokom interakcije s vršnjacima, što rezultira uglavnom siromašnijom socijalnom mrežom, kako u školi, tako i van nje. Veću socijalnu izolaciju učenika sa LIO, u odnosu na učenike TR u školskom okruženju, navode i drugi autori (odbacivanje, manji broj prijatelja, osećanje usamljenosti i neprijatnost...) (Ágota, 2014). Deficiti u ostvarivanju interakcije sa vršnjacima vezuju se za teškoće u oblasti komunikacije, kao i probleme u obradi socijalnih informacija (Diamond, Huang & Steed, 2011), niži nivo socijalne kompetentnosti i prisustvo poremećaja u ponašanju (Tipton, Christensen & Blacher, 2013).

Kvalitet vršnjačkih odnosa, ali i akademski uspeh pojedinca u značajnoj meri zavise i od kvaliteta upravljanja svojim ponašanjem, odnosno od veštine samoregulacije u ponašanju u različitim socijalnim situacijama u školskom okruženju (Schwartz & Davis, 2006, prema Floyd, Hester, Griffin, Golden & Canter, 2008; Kaljača i Dučić, 2016). Deca sa IO, u odnosu na vršnjake TR, imaju manje razvijene veštine samoregulacije u ponašanju (McIntyre, Blacher & Baker, 2006; Nader-Grosbois, 2014; Vieillevoye & Nader-Grosbois, 2008). Niži nivo samoregulacije, udružen sa kognitivnim deficitom i nedovoljno razvijenim socijalnim adaptivnim veštinama, dovodi do toga da učenici sa IO imaju značajne probleme u adaptaciji na zahteve školske sredine (Van Nieuwenhuijzen et al., 2009), što se manifestuje čestim konfliktima i manjim brojem pozitivnih interakcija sa nastavnicima (Eisenhower et al., 2007), nedovoljnim učešćem u vršnjačkim interakcijama, sniženom socijalnom inicijativom, kao i nižim nivoom motivacije u socijalnom i akademskom angažovanju (Coolahan, Fantuzzo, Mendez & McDermott, 2000, prema Kaljača i Dučić, 2016).

Pol ispitanika je varijabla koja se često dovodi u vezu s kvalitetom razvoja socijalne kompetencije kod dece TR i dece sa IO. Generalno preovladava mišljenje da su devojčice TR socijalno kompetentnije u odnosu na dečake (Abdi, 2010; Kranežić i Bašić, 2008; Merrell et al., 1992; Zsolani & Kasik, 2014). Kada je reč o polnim razlikama u oblasti socijalne kompetencije kod ispitanika sa LIO, nalazi nekih studija ukazuju na njihovo prisustvo (Ágota, 2014; Heiman, 2001; Umb-Carlsson & Sonnander, 2006), dok u drugim istraživanjima te razlike nisu potvrđene (Banković i Đorđević, 2014). Rezultati studija kojima se utvrđivao odnos kalendarskog uzrasta i socijalne kompetencije nisu konzistentni ni kada je reč o ispitanicima TR (Banković i Đorđević, 2014), ni kada su u pitanju ispitanici sa IO (Kaljača, Cvijetić i Dučić, 2014).

Pomenuta istraživanja ukazala su na važnost socijalne kompetencije u različitim domenima funkcionisanja osoba sa IO, kao i na posledice socijalne inkompetencije. Vodeći se tim navodima i činjenicom da postoji nedostatak istraživanja rađenih na ovu temu na području Republike Srpske, ovo istraživanje je sprovedeno sa ciljem utvrđivanja razlika između učenika sa LIO i učenika TR u odnosu na postignuća koja odražavaju nivo razvijenosti njihove socijalne kompetencije, posmatrane generalno, kao i u odnosu na pojedinačne obuhvaćene domene. U ovom istraživanju socijalna kompetencija je operacionalizovana kroz tri domena: odnosi sa vršnjacima, upravljanje sopstvenim ponašanjem i akademsko ponašanje.

METOD

Opis uzorka

Istraživanjem je obuhvaćeno 50 učenika sa LIO, koji čine eksperimentalnu grupu, i 50 učenika TR, koji čine kontrolnu grupu. Uzrast ispitanika na celom uzorku kretao se od 7 godina i 10 meseci pa do 12 godina i 9 meseci ($AS=9,80$, $SD=1,34$).

U ukupnom uzorku bilo je 60% ispitanika ženskog pola i 40% ispitanika muškog pola. Uzorak je u odnosu na starost ispitanika podeljen u dve grupe: mlađu uzrasnu grupu, koju su činili učenici uzrasta od 7 do 9 godina, i stariju uzrasnu grupu (učenici od 10 do 12 godina). Podaci o polnoj i uzrasnoj strukturi na celom uzorku, kao i na poduzorcima, mogu se videti u Tabeli 1. U poduzorku dece sa LIO uzrast ispitanika se kretao od 7 godina i 3 meseca do 12 godina i 5 meseci (AS=9,78, SD=1,34). Kod učenika TR uzrast ispitanika se kretao od 7 godina i 10 meseci pa do 12 godina i 9 meseci (AS=9,82, SD=1,36). Poduzorcji su ujednačeni prema polu ($\chi^2=0,000$, $df=1$, $p=1,000$) i uzrastu ($\chi^2=0,000$, $df=1$, $p=1,000$).

Tabela 1 - Struktura uzorka u odnosu na pol i uzrast

		Pol		Uzrast		Ukupno	
		Muški	Ženski	Mlađa uzrasna grupa	Starija uzrasna grupa		
Ispitanici	Učenici sa LIO	Broj	20	30	25	25	50
		%	20%	30%	25%	25%	100%
	Učenici TR	Broj	20	30	25	25	50
		%	20%	30%	25%	25%	100%
Ukupno	Broj	40	60	50	50	100	
	%	40%	60%	50%	50%	100%	

Kriterijum za uključivanje u eksperimentalnu grupu podrazumevao je da su učenici razvrstani u kategoriju LIO na osnovu nalaza i mišljenja Prvostepene stručne komisije za razvrstavanje dece sa smetnjama u razvoju. Drugi kriterijum za uključivanje je školski uzrast učenika (od 2. do 5. razreda osnovne škole), pri čemu su obuhvaćeni učenici oba pola. Kriterijumi za isključivanje odnosili su se na prisustvo neuroloških, psihijatrijskih i višestrukih smetnji kod učenika. Prilikom formiranja kontrolne grupe poštovani su kriterijumi potrebni za ujednačavanje dva poduzorka prema broju ispitanika, njihovoj polnoj i starosnoj strukturi, kao i prosečnom intelektualnom funkcionisanju. I u kontrolnoj i u eksperimentalnoj grupi poštovani su isti kriterijumi za isključivanje (prisustvo neuroloških i psihijatrijskih oboljenja).

Procedura istraživanja

Istraživanje je sprovedeno u osnovnim školama na teritoriji Republike Srpske, nakon dobijanja saglasnosti Ministarstva prosvete i kulture. Učenici sa IO pohađaju škole za učenike sa smetnjama u razvoju ili posebna odeljenja u okviru osnovnih škola za učenike TR i sa njima se realizuje nastava po planu i programu za učenike sa LIO. Deca sa LIO smeštena u posebnim odeljenjima ostvaruju komunikaciju sa vršnjacima jedino tokom školskih odmora. Ne pohađaju časove redovne nastave. Broj učenika sa LIO u školama za učenike sa smetnjama u razvoju bio je 25 i u uzorak su uključene dve specijalne škole iz Prijedora i Banje Luke. Identičan broj učenika pohađao je posebna odeljenja pri školama za učenike TR. U pitanju su škole sa područja Višegrada, Novog Grada, Gradiške, Sokoca, Trebinja... Kontrolnu grupu su sačinjavali učenici iz dve osnovne škole u Foči.

Informanti u redovnim školama su bili nastavnici, dok su informanti u školama za učenike sa smetnjama u razvoju ili posebnim odeljenjima bili defektolozi. Nastavnici i defektolozi popunjavali su upitnike za svakog učenika iz svog razreda, pod uslovom da su tom razredu predavali najmanje tri meseca, što je bio preduslov da dovoljno poznaju učenike o kojima izveštavaju, odnosno da imaju potreban uvid u njihovo ponašanje. Nastavnici, kao i defektolozi, imali su na raspolaganju rok od 15 dana za popunjavanje upitnika.

Instrumenti istraživanja

U cilju procene socijalne kompetencije učenika korišćena je Skala socijalnog ponašanja u školi, skraćeno SSBS-2 (*School Social Behavior Scale, Second Edition*, Merrell, 2002). Skala SSBS-2 je bihevioralna skala za skrining i procenu socijalne kompetencije i antisocijalnog ponašanja vezanog za školski kontekst. Namenjena je ispitivanju karaktera ponašanja ispitanika različitog kalendarskog uzrasta (od predškolskog,

osnovnoškolskog, do završetka srednje škole). Čine je 64 stavke, raspoređene u dve skale, pri čemu je jedna skala (Skala A) namenjena merenju socijalne kompetencije, a druga (Skala B) merenju antisocijalnog ponašanja.

U ovom radu biće prikazani rezultati primene Skale socijalne kompetencije. Skala Socijalne kompetencije sadrži tri subskale: Odnosi sa vršnjacima, Upravljanje sopstvenim ponašanjem i Akademsko ponašanje. Ocenjivanje se vrši na petostepenoj skali Likertovog tipa, gde se odgovori rangiraju od 1 (nikada) do 5 (veoma često). Viši skorovi ukazuju na viši nivo socijalne kompetencije. Skala je namenjena nastavnicima, praktična je i laka za upotrebu.

Na Skali socijalne kompetencije nivo socijalnog funkcionisanja određuje se na četiri nivoa: visokofunkcionalno – pojedinci čiji prosečni skorovi na Skali odgovaraju percentilnom rangu iznad 80; prosečno – pojedinci čiji prosečni skorovi na Skali odgovaraju percentilnom rangu između 80 i 20; rizično – pojedinci čiji prosečni skorovi na Skali odgovaraju percentilnom rangu između 20 i 5; veoma rizično – pojedinci čiji prosečni skorovi na Skali odgovaraju percentilnom rangu ispod 5 (Merrell, 2002).

Instrument ima dobre metrijske karakteristike: visoku internu konzistenciju (od 0,91 do 0,98), dok je test-retest relijabilnost nešto niža (od 0,76 do 0,83) (Merrell, 2002; Raimundo et al., 2012). I u ovom istraživanju Skala socijalne kompetencije, kao i njene subskale, ima veoma dobru pouzdanost, izraženu pomoću Kronbahovog α koeficijenta koji se kreće u rasponu od 0,93 do 0,98 (Tabela 2).

Tabela 2 – Koeficijent pouzdanosti za skalu/subskale

Skala/Subskale	Alfa Kronbahov koeficijent
Odnosi sa vršnjacima	0,96
Upravljanje sopstvenim ponašanjem	0,93
Akademsko ponašanje	0,95
Socijalna kompetencija – ukupan skor	0,98

Obrada podataka

Statistička obrada podataka je urađena pomoću SPSS softverskog statističkog paketa. Za prikazivanje parametara od značaja korišćene su aritmetičke sredine, standardne devijacije, procenti i medijane. Od statističkih testova korišćeni su t-test za nezavisne uzorke i Man–Vitnijev (Mann-Whitney U) test. Podaci su prikazani tabelarno.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Rezultati na ukupnoj Skali socijalne kompetencije pokazuju da postoji statistički značajna razlika između postignuća učenika sa LIO i učenika TR ($p = 0,000$), pri čemu učenici TR ostvaruju značajno više skorove. Razlike postoje i kada su u pitanju postignuća na subskalama. Učenici sa LIO ostvaruju niže prosečne skorove na svim subskalama, što znači da teže uspostavljaju pozitivne interakcije sa vršnjacima, teže usmeravaju sopstveno ponašanje i imaju ograničenu razvijenost veština akademskog ponašanja (Tabela 3).

Tabela 3 – Distribucija rezultata na Skali socijalne kompetencije

Skala/ Subskale	Grupe ispitanika	N	AS	SD	T	df	p																																
Odnosi sa vršnjacima	Učenici sa LIO	50	38,60	8,63	-10,967	98	0,000																																
	Učenici TR	50	59,18	10,08				Upravljanje sopstvenim ponašanjem	Učenici sa LIO	50	35,06	6,62	-8,374	98	0,000	Učenici TR	50	44,84	4,94	Akademsko ponašanje	Učenici sa LIO	50	23,12	5,67	-12,192	98	0,000	Učenici TR	50	35,74	4,62	Socijalna kompetencija – ukupno	Učenici sa LIO	50	96,78	17,45	-11,874	98	0,000
Upravljanje sopstvenim ponašanjem	Učenici sa LIO	50	35,06	6,62	-8,374	98	0,000																																
	Učenici TR	50	44,84	4,94				Akademsko ponašanje	Učenici sa LIO	50	23,12	5,67	-12,192	98	0,000	Učenici TR	50	35,74	4,62	Socijalna kompetencija – ukupno	Učenici sa LIO	50	96,78	17,45	-11,874	98	0,000	Učenici TR	50	139,76	18,72								
Akademsko ponašanje	Učenici sa LIO	50	23,12	5,67	-12,192	98	0,000																																
	Učenici TR	50	35,74	4,62				Socijalna kompetencija – ukupno	Učenici sa LIO	50	96,78	17,45	-11,874	98	0,000	Učenici TR	50	139,76	18,72																				
Socijalna kompetencija – ukupno	Učenici sa LIO	50	96,78	17,45	-11,874	98	0,000																																
	Učenici TR	50	139,76	18,72																																			

U odnosu na nivo socijalnog funkcionisanja, najveći broj učenika sa LIO (66%) pripada grupi koja ima prosečno razvijenu socijalnu kompetenciju, dok je u kategoriji „u riziku” 13 učenika (26%), što ukazuje na blaža odstupanja u odnosu na

očekivanja za osnovnoškolski uzrast. Četiri učenika (8%) su u kategoriji „visoko rizično” ponašanje, što bi moglo da predstavlja indicaciju za određene deficite socijalne kompetencije. Kada su u pitanju učenici TR, rezultati pokazuju da je najveći broj ovih učenika (56%) u kategoriji koja se kvalifikuje kao visoko funkcionalno ponašanje. Grupi sa prosečno razvijenim veštinama socijalne kompetencije pripada 22 učenika (44%), dok nedovoljno razvijenu socijalnu kompetenciju (rizično i veoma rizično ponašanje) ne ispoljava nijedan učenik TR. Na subskali *Odnosi sa vršnjacima* učenici sa LIO, u najvećem procentu (62%), ostvaruju prosečne odnose sa vršnjacima. U kategoriji „u riziku” je 26% učenika, dok je 12% učenika u kategoriji „veoma rizično”, koja ukazuje na potencijalne probleme prilikom uspostavljanja odnosa sa vršnjacima. Kod učenika TR samo 2% učenika ispoljava probleme u odnosima sa vršnjacima, prosečne odnose sa vršnjacima uspostavlja 58% učenika, dok veoma dobre odnose pokazuje 40% učenika. Slični rezultati su dobijeni i na subskali *Upravljanje sopstvenim ponašanjem*. Lošu kontrolu sopstvenog ponašanja ispoljava 12% učenika sa LIO, dok učenika TR u toj kategoriji nije bilo. U riziku za nastanak deficita u domenu ovih veština je 32% učenika sa LIO i samo 2% učenika TR. Dobro upravlja svojim ponašanjem 54% učenika sa LIO, naspram 66% učenika TR. U kategoriji koja označava visokofunkcionalno ponašanje je samo 2% učenika sa LIO, u odnosu na 32% učenika TR. U domenu Akademskog ponašanja bolji rezultat je zabeležen kod učenika TR, budući da je u granicama proseka, odnosno odgovarajućeg akademskog ponašanja, 60% ispitanika. Visokofunkcionalno ponašanje ispoljava 38% učenika TR, dok je 2% učenika u riziku za nastanak problema u ovoj oblasti socijalno kompetentnog ponašanja. Kod učenika sa LIO najveći procenat (60%) ispoljava akademsko ponašanje koje je u granicama proseka. Nijedan ispitanik se nije svrstao u kategoriju „visokofunkcionalno ponašanje”. U kategoriji „u riziku” je 28% ispitanika, dok probleme u oblasti akademskog ponašanja ispoljava 12% učenika (Tabela 4).

Tabela 4 – Nivoi socijalnog funkcionisanja ispitanika kontrolne i eksperimentalne grupe

Varijabla	Ispitanici		Veoma rizično	Rizično	Prosečno	Visoko-funkcionalno
	LIO	N (%)				
Odnosi sa vršnjacima	LIO	N (%)	6 (12%)	13 (26%)	31 (62%)	0 (0%)
	TR	N (%)	1 (2%)	0 (0%)	29 (58%)	20 (40%)
Upravljanje sopstvenim ponašanjem	LIO	N (%)	6 (12%)	16 (32%)	27 (54%)	1 (2%)
	TR	N (%)	0 (0%)	1 (2%)	33 (66%)	16 (32%)
Akademsko ponašanje	LIO	N (%)	6 (12%)	14 (28%)	30 (60%)	0 (0%)
	TR	N (%)	0 (0%)	1 (2%)	30 (60%)	19 (38%)
Socijalna kompetencija – ukupan skor	LIO	N (%)	4 (8%)	13 (26%)	33 (66%)	0 (0%)
	TR	N (%)	0 (0%)	0 (0%)	22 (44%)	28 (56%)

U Tabeli 5 prikazani su rezultati čijom se analizom može uočiti da ne postoji statistički značajna razlika između ispitanika sa LIO muškog i ženskog pola, u odnosu na ukupne rezultate ostvarene na Skali socijalne kompetencije ($U=229,500$, $Z=-1,317$, $p=0,162$), iako su devojčice ostvarile nešto veće prosečne skorove ($AS=100,17$, $SD=16,11$) u odnosu na dečake ($AS=91,70$, $SD=18,54$). Izuzetak predstavljaju rezultati dobijeni na subskali *Upravljanje sopstvenim ponašanjem*, gde su devojčice pokazale statistički značajno bolju kontrolu sopstvenog ponašanja u odnosu na dečake ($U=220,000$, $Z=-1,986$, $p=0,047$) (Tabela 5).

Tabela 5 – Prikaz rezultata odnosa socijalne kompetencije i pola ispitanika sa LIO

Skala/subskale	Pol ispitanika	N	Mdn	Min	Max	Man-Vitni U	Z	p
Odnosi sa vršnjacima	Muški	20	38,50	18	70	268,500	-0,625	0,532
	Ženski	30	38,50	24	58			
Upravljanje sopstvenim ponašanjem	Muški	20	34,00	14	50	220,000	-1,986	0,047
	Ženski	30	36,50	24	47			
Akademsko ponašanje	Muški	20	22,00	11	34	234,000	-1,312	0,190
	Ženski	30	23,00	16	34			
Socijalna kompetencija – ukupno	Muški	20	93,50	52	122	229,500	-1,317	0,162
	Ženski	30	99,00	73	134			

S druge strane, kod učenika TR dobijeni rezultati pokazuju prisustvo statistički značajne razlike u razvijenosti socijalne kompetencije (ukupan skor) u odnosu na pol ispitanika ($U=199,000$, $Z=-2,003$, $p=0,045$), pri čemu devojčice

postizu prosečno veće skorove (AS=143,40, SD=18,87) od dečaka (AS=134,30, SD=17,56). Devojčice su značajno bolje i na subskali *Akademsko ponašanje* (U=189,000, Z= -2,227, p=0,026), dok na druge dve subskale nije utvrđena statistički značajna razlika (*Odnosi sa vršnjacima* – U=216,000, Z= -1,669, p=0,095, *Akademsko ponašanje* – U=222,500, Z= -1,546, p=0,122).

Razlika u ispoljavanju socijalno kompetentnog ponašanja u odnosu na uzrast ispitanika sa LIO utvrđena je pomoću Man–Vitnijevog U testa. Detektovana je statistički značajna razlika između ispitanika mlađe i starije uzrasne grupe u odnosu na rezultate ostvarene na subskali *Odnosi sa vršnjacima* (U=220,000, Z= -2,185, p=0,029), dok razlika nije utvrđena na ukupnom skoru socijalne kompetencije (U=215,500, Z= -1,883, p=0,060), kao ni na preostale dve Subskale (*Upravljanje sopstvenim ponašanjem* – U=272,000, Z= -7,888, p=0,431, *Akademsko ponašanje* – U=246,500, Z= -1,285, p=0,199) (Tabela 6).

Tabela 6 – Prikaz rezultata odnosa socijalne kompetencije i kalendarskog uzrasta ispitanika sa LIO

Skala/subskale	Uzrast Ispitanika	N	Mdn	Min	Max	Man–Vitni U	Z	p
Odnosi sa vršnjacima	Mlađa uzrasna grupa	25	38,00	18	50	220,000	-2,185	0,029
	Starija uzrasna grupa	25	42,00	27	58			
Upravljanje sopstvenim ponašanjem	Mlađa uzrasna grupa	25	34,00	15	47	272,000	-7,888	0,431
	Starija uzrasna grupa	25	36,00	24	50			
Akademsko ponašanje	Mlađa uzrasna grupa	25	22,00	11	34	246,500	-1,285	0,199
	Starija uzrasna grupa	25	22,00	16	34			
Socijalna kompetencija – ukupno	Mlađa uzrasna grupa	25	93,00	52	122	215,500	-1,883	0,060
	Starija uzrasna grupa	25	100,00	74	134			

Kod učenika TR odnos kalendarskog uzrasta i postignuća ispitanika nije bio statistički značajan kako na ukupnom skoru socijalne kompetencije (U=310,000, Z= -0,049, p=0,961), tako ni na subskalama (*Odnosi sa vršnjacima* – U=304,000,

$Z = -0,165$, $p = 0,869$, *Upravljanje sopstvenim ponašanjem* – $U = 291,500$, $Z = -0,410$, $p = 0,682$, *Akademsko ponašanje* – $U = 270,500$, $Z = -0,826$, $p = 0,409$).

DISKUSIJA

Rezultati istraživanja pokazuju da se skorovi učenika sa LIO i učenika TR ostvareni na Skali socijalne kompetencije ukupno, kao i na pojedinačnim subskalama, statistički značajno razlikuju. Ovako dobijeni rezultati su u skladu sa rezultatima istraživanja drugih autora, prema kojima su učenici TR socijalno kompetentniji od vršnjaka sa IO (King, Shields, Imms, Black & Ardern, 2013; McIntyre et al., 2006; Solish, Perry & Minnes, 2010). Učenici sa LIO teže ostvaruju pozitivne interakcije sa vršnjacima, imaju probleme u usmeravanju sopstvenog ponašanja ka određenom cilju, kao i u domenu akademskog ponašanja i postizanja akademskog uspeha (Kaljača i Dučić, 2011; Nikolić i Vantić-Tanjić, 2010; Zion & Jenvey, 2006). Ograničenja u usvajanju socijalnih veština i niži nivo socijalne kompetencije ispitanika sa LIO u odnosu na vršnjake TR mogu se posredno tumačiti nalazima u literaturi koji se odnose na: negativan uticaj nižeg nivoa intelektualnog funkcionisanja ovih ispitanika na njihov socijalni razvoj (Kumar, Singh & Akhtar, 2009), manjak pozitivnog socijalnog iskustva (Margalit, 1993, prema Kaljača i Dučić, 2011), sniženu socijalnu participaciju u strukturisanim i nestrukturisanim aktivnostima (Banković i Đorđević, 2014), ograničenja u samoregulaciji (Kaljača i Dučić, 2016), inhibitornoj kontroli (Gligorović i Buha, 2013), razvijenosti teorije uma (Smogorzewska, Szumski & Grygiel, 2018), obimu mreže prijateljskih odnosa (Tipton et al., 2013), kao i na povišeno prisustvo disruptivnog, antisocijalnog i iritantnog ponašanja (Buha-Đurović i Gligorović, 2009). Uprkos utvrđenim značajnim razlikama, nalaz prema kome većina učenika sa LIO (66%) pripada grupi „prosečnih” prema nivou ukupnog socijalnog funkcionisanja (Tabela 4) ukazuje na izvestan nivo sličnosti u kvalitetu interpersonalnih interakcija

između ispitanika sa LIO i vršnjaka TR, što je ranije istaknuto i u zaključcima istraživanja drugih autora (Sukhodolsky & Butter, 2007).

Prema oceni nastavnika, najviše ispitanika sa LIO (44%) svrstava se u grupu „rizičnih” i „visokorizičnih” na subskali *Upravljanje sopstvenim ponašanjem*, pa se može reći da su u tom domenu socijalnog funkcionisanja njihova postignuća i najlošija. Na osnovu procentualne distribucije rezultata, u kategorijama „rizičnog” i „visokorizičnog” ponašanja na subskali *Odnosi sa vršnjacima* raspoređuje se više od trećine (38%) učenika sa LIO, što njihova postignuća u ovoj oblasti čine najlošijim. S druge strane, učenici TR uglavnom su ujednačeni ako posmatramo njihovu distribuciju u kategorijama prosečnog i visokofunkcionalnog ponašanja (98% na svim podskalama) (Tabela 4). Dobijeni rezultati se delimično poklapaju sa rezultatima istraživanja drugih autora (Đorđević i Dučić, 2009), budući da i njihovi nalazi koji se odnose na poduzorak učenika sa LIO ukazuju na to da je domen *Odnosa sa vršnjacima* nešto bolje razvijen u odnosu na druge dve oblasti socijalne kompetencije, dok je najslabije ocenjen domen *Akademsko ponašanje*. Za razliku od navedenih, u literaturi nalazimo i bitno drugačije nalaze istraživanja, uprkos sličnom metodološkom dizajnu. Na primer, Nikolić i Vantić-Tanjić (2010) navode da su učenici sa LIO najlošije rezultate ostvarili na subskali *Odnosi sa vršnjacima*, dok su rezultati ostvareni na druge dve subskale u nivou prosečnog funkcionisanja. Možemo pretpostaviti da su razlike u rezultatima koje se uočavaju između različitih studija posledica ne samo multidimenzionalnog karaktera strukture i razvojne trajektorije socijalne kompetencije, već i delovanja niza različitih socio-kulturnih činilaca koji utiču na prirodu i ishode socijalizacije osoba sa IO. Iako su u sva tri istraživanja informanti bili nastavnici/defektolozi ovih učenika, moguće je da postoje značajnije razlike u očekivanjima informanata u pogledu ponašanja učenika, kao i razlike u vrednosnim orijentacijama između njih, što može doći do izražaja prilikom popunjavanja upitnika. Tako nastavnici i specijalni edukatori mogu pridavati važnost samo pojedinim aspektima socijalnog

funkcionisanja. Na primer, neki istraživači pronalaze da specijalni edukatori veću važnost pridaju veštinama samoregulacije u odnosu na nastavnike koji, s druge strane, veštine kooperacije opažaju kao važnije za uspeh u školi (Lane, Wehbx, & Cooley, 2006).

Drugi, moguće i značajniji razlog za neujednačene rezultate između našeg istraživanja i druge dve studije (Đorđević i Dučić, 2009; Nikolić i Vantić-Tanjić, 2010), može se objasniti metodološkim razlikama koje se odnose na tip školovanja ispitanika sa LIO. Đorđević i Dučić (2009) obuhvatili su uzorkom učenike sa LIO iz specijalnih škola, Nikolić i Vantić-Tanjić (2010) učenike sa LIO koji su u inkluzivnom okruženju, dok se deo ispitanika ovog uzorka obrazuje u posebnim odeljenjima redovnih škola, a deo u specijalnim školama. Uprkos činjenici da se svi učenici sa LIO u ovom istraživanju edukuju po posebnim programima, kao i da deo ispitanika koji se nalazi u redovnim školama gotovo da nema bliskih socijalnih kontakata sa vršnjacima TR, izuzev za vreme školskih odmora, veoma je moguće da su razlike u školskom diskursu imale neki nivo uticaja na ispitane varijable, jer empirijski rezultati ukazuju na to da kvalitet socijalne kompetencije učenika sa IO može zavisi i od tipa njihovog obrazovnog okruženja. Utvrđeno je da su učenici sa IO koji su obuhvaćeni potpunim inkluzivnim obrazovanjem socijalno kompetentniji u odnosu na učenike sa IO koji se školuju u segregativnom okruženju (Freeman & Alkin, 2000; Guralnick, Connor, Hammond, Gottman & Kinnish, 1996; Zion & Jenvey, 2006) i imaju bolji sociometrijski status u razredu u odnosu na učenike sa IO koji su obuhvaćeni parcijalnom inkluzijom (Ágota, 2014). S druge strane u literaturi nalazimo i suprotne rezultate, koji osporavaju prednost inkluzivnog obrazovanja i ukazuju na to da učenici sa IO koji se edukuju u specijalnim školama imaju viši nivo socijalne kompetencije od učenika uključenih u potpuno inkluzivno obrazovanje (Pearl et al., 1998), a posebno se naglašava prednost u oblasti socijalnog i emocionalnog razvoja, kao i motivacije za postizanje akademskog uspeha (Schmidt, 2000). Tako su, na primer, u jednoj studiji učenici sa LIO koji pohađaju škole za

učenike sa smetnjama u razvoju ocenili svoje socijalne veštine značajno bolje nego što su to učinili njihovi vršnjaci TR i vršnjaci sa LIO koji se nalaze u posebnim odeljenjima pri redovnim školama. Smatra se da je ovako nerealna samoprocena nije posledica samo kognitivnog deficita, već da je tome doprinela i činjenica da se u specijalnim školama učenici stalno podstiču, ohrabruju i pohvaljuju za svaki, čak i najmanji napredak (Heiman & Margalit, 1998). Čini se da je najmanje povoljno edukativno okruženje u posebnim odeljenjima pri redovnim školama, jer otvara mogućnost povećane stigmatizacije i označavanja ove dece kao grupe „problematičnih učenika” u školi, a takva klima predstavlja faktor rizika za razvoj osećanja neprijatnosti, potištenosti, pa i problematičnog ponašanja ovih učenika (Wiener & Tardif, 2004).

Razmatranjem odnosa pola i ukupnog skora socijalne kompetencije kod učenika sa LIO nisu utvrđene statistički značajne razlike, osim na subskali *Upravljanje sopstvenim ponašanjem*, na kojoj su devojčice značajno bolje od dečaka. Iako su prosečne vrednosti devojčica na Skali socijalne kompetencije bile veće u odnosu na dečake, ta razlika nije statistički značajna. Na odsustvo statistički značajnih razlika kod učenika sa LIO ukazuju i drugi autori (Banković i Đorđević, 2014). U drugom istraživanju, iako između ispitanika sa LIO različitog pola nisu utvrđene statistički značajne razlike kada je u pitanju socijalno angažovanje, utvrđeno je da su devojčice sklonije osamljivanju u igri, da su pažljivije na nastavi, manje traže podršku od nastavnika tokom časa, manje zadirkuju drugu decu, ali imaju i manje recipročnih odnosa sa vršnjacima u školi u odnosu na dečake (Ágota, 2014). Selektivan uticaj pola na socijalnu kompetenciju ispitanika sa LIO navode i drugi autori. Između ispitanika sa LIO različitog pola nisu utvrđene značajne razlike u pogledu socijalnih veština i kvaliteta socijalnih interakcija, ali jesu u domenu frekventnijeg praktikovanja slobodnih aktivnosti (posete institucijama kulture, čitanje knjiga i bavljenje hobijem), i to u korist osoba ženskog pola (Umb-Carlsson & Sonnander, 2006). Superiornost devojčica na subskali *Upravljanje sopstvenim ponašanjem* možda se

može dovesti u vezu sa nalazima prema kojima ispitanice sa LIO imaju značajno manje socijalnih problema u odnosu na ispitanike sa LIO (Gagić i Japundža-Milisavljević, 2014), ali i zbog toga što dečaci sa LIO manje razmatraju posledice sopstvenog ponašanja u odnosu na devojčice i manje brinu o njima čak i kada je reč o ispoljavanju problematičnog ponašanja (McCarthy, 2005, prema Dučić i Kaljača, 2011). Dobijeni rezultati možda bi se mogli objasniti i stereotipima koje nastavnici imaju u vezi s ponašanjem dečaka i devojčica, gde se devojčice obično opažaju kao brižne, prosocijalne, dok se dečacima pripisuje viši nivo problematičnog i takmičarskog ponašanja (Pečjak, Puklek Levpušček, Valenčić, Kalin & Peklaj, 2009).

Za razliku od ispitanika sa LIO, u poduzorku ispitanika TR devojčice postižu značajno bolje ukupne rezultate na Skali socijalne kompetencije, kao i na subskali *Akademsko ponašanje*. Tako dobijeni rezultati su očekivani i potvrđeni u drugim istraživanjima koja ukazuju na to da su devojčice socijalno kompetentnije i imaju razvijenije socijalne veštine (Abdi, 2010; Kranežić i Bašić, 2008; Zsolani & Kasik, 2014). Autori svoje rezultate dovode u vezu sa teorijskim pretpostavkama prema kojima se bolja socijalna kompetencija devojčica pripisuje vaspitnim uticajima, odnosno kulturološkim prilikama u kojima se dete odgaja, kao i tradicionalno namenjenim rodnim ulogama koje tokom odrastanja usvajaju deca i mladi različitog pola. Takođe, budući da se devojčice od učitelja i roditelja češće ocenjuju kao socijalno kompetentnije i emocionalno stabilnije u odnosu na dečake (Pečjak, Puklek Levpušček, Valenčić, Kalin & Peklaj, 2009; Romer, Ravitch, Tom, Merrell & Wesley, 2011), može se pretpostaviti da takva percepcija i vrednovanje predstavljaju značajan stimulans za ostvarenje i boljeg akademskog uspeha (DiPrete & Jennings, 2012).

Ispitujući razlike u razvijenosti socijalne kompetencije učenika sa LIO u odnosu na njihov kalendarski uzrast, dobijeni su rezultati koji pokazuju da ispitanici starijeg školskog uzrasta ostvaruju veća postignuća samo na subskali *Odnosi sa vršnjacima*. Na druge dve subskale, kao ni na ukupnom skor, nisu uočene statistički značajne razlike u razvijenosti

socijalne kompetencije u odnosu na uzrast ispitanika. Imajući u vidu složenost konstrukta socijalne kompetencije, kao i brojnost značajnih prediktivnih činilaca čiji uticaj na njen razvoj varira tokom odrastanja, dobijeni nalaz je možda posledica neujednačene dinamike razvoja u različitim domenima socijalne kompetencije kod ispitanika sa LIO. Međutim, budući da ovo istraživanje nije bilo longitudinalnog karaktera, kao i da se kontrola uslova istraživanja odnosila na manji broj varijabli, ovo objašnjenje treba posmatrati s rezervom. Kod ispitanika TR nije postojala razlika u razvijenosti socijalne kompetencije ukupno, kao ni na nivou obuhvaćenih domena, u odnosu na njihov kalendarski uzrast. Iako smo očekivali da će uzrast učenika sa LIO usloviti razlike u ispoljavanju socijalno poželjnog ponašanja (Banković i Đorđević, 2014; Kaljača i sar., 2014), budući da su socijalne veštine proizvod učenja i iskustva, postoje i istraživanja koja iznose rezultate prema kojima kalendarski uzrast učenika sa IO (Gvozdenović, 2017; Gagić i Japundža-Milislavjević, 2014), kao i učenika TR (Banković i Đorđević, 2014; Zsolani & Kasik, 2014), nije determinanta koja uslovljava razlike u razvijenosti socijalne kompetencije. Jedina utvrđena statistički značajna razlika u grupi učenika sa LIO u odnosu na njihov kalendarski uzrast (subskala *Odnosi sa vršnjacima*) možda se može objasniti nalazima koji ukazuju na to da je tokom odrastanja kod ispitanika sa LIO prisutna tendencija ka opadanju disruptivnog i agresivnog ponašanja (De Ruiter et al., 2007; Einfeld et al., 2006, sve prema Žunić-Pavlović i Kovačević-Lepojević, 2014), čime se uvećavaju potencijali za uspostavljanje boljih interpersonalnih odnosa. Dobijeni rezultat je možda moguće objasniti i time da su učenici starijeg školskog uzrasta više vremena provodili zajedno u odnosu na učenike mlađeg školskog uzrasta, što im je dalo priliku da se bolje upoznaju i razviju skladnije međuljudske odnose, pri čemu su odeljenja sa manjim brojem učenika pogodnija za uspostavljanje bližih i čvršćih odnosa (Heiman & Margalit, 1998).

Pretpostavljamo da je odsustvo statistički značajnih razlika u postignućima u odnosu na uzrast kod grupe ispitanika TR, kao i prisustvo značajnosti razlika u većem obimu od

utvrđenog kod ispitanika sa LIO, posledica i ograničenog broja ispitanika, kao i malog raspona kalendarskog uzrasta između mlađe i starije grupe.

ZAKLJUČAK

Učenici sa LIO, u odnosu na ispitanike TR, ostvaruju značajno niži opšti skor na Skali socijalne kompetencije, kao i na njenim subskalama. Sumirajući rezultate istraživanja, moglo bi se reći da nesumnjivo značajan problem predstavljaju veštine koje su neophodne za akademsko ponašanje, uspostavljanje adekvatnih odnosa sa vršnjacima, kao i upravljanje sopstvenim ponašanjem. Dobijeni nalazi nameću potrebu za daljim proučavanjem navedenih oblasti, naročito ako imamo u vidu prediktivan značaj ovih domena (bliski odnosi sa vršnjacima, prijateljstvo i odsustvo konflikata) za kvalitet socio-emocionalnog razvoja dece sa IO (Tipton et al., 2013, prema Kaljača i Japundža-Milisavljević, 2013).

S obzirom na činjenicu da nismo pronašli slična istraživanja rađena na području Republike Srpske, ovo istraživanje predstavlja prvi korak u analiziranju socijalno kompetentnog ponašanja učenika sa IO. Dakle, većina pitanja ostaje otvorena, što može predstavljati podsticaj drugim istraživačima, čiji bi doprinosi pomogli da se stekne sveobuhvatan uvid u socijalno funkcionisanje dece od najranijeg uzrasta, a u cilju kreiranja i implementacije odgovarajućih programa intervencije.

Kao glavno ograničenje ove studije izdvaja se relativno mali broj ispitanika uključenih u uzorak, kao i mali raspon kalendarskog uzrasta. Zbog toga bi bilo važno realizovati slična istraživanja na većem uzorku i uz oštriju kontrolu uslova, odnosno uz uvažavanje specifičnosti školskog ambijenta u kome se ispitanici obrazuju, kao i obuhvatanjem različitih socio-demografskih varijabli ispitanika sa IO koje, prema nalazima u literaturi, mogu imati značajnu prediktivnu vrednost u razvoju njihove socijalne kompetencije.

LITERATURA

1. Abdi, B. (2010). Gender differences in social skills, problem behaviours and academic competence of Iranian kindergarden children based on their parent and teacher ratings. *Procedia – Social and Behavior Sciences*, 5, 1175-1179. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.256.
2. Ágota, S. (2014). Social integration of children with mild intellectual disabilities in the primary school. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 1855-860. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.483
3. 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-Milisavljević (Ur.), *Problemi u adaptivnom funkcionisanju osoba sa intelektualnom ometenošću* (str. 105-123). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
4. Baurain, C., & Nader-Grosbois, N. (2013). Theory of mind, socio-emotional problem-solving socio-emotional regulation in children with intellectual disability and in typically developing children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(5), 1080-1097. doi: 10.1007/s10803-012-1651-4.
5. Brojčin, B., Banković, B., & Japundža-Milisavljević (2011). Socijalne veštine dece i mladih sa intelektualnom ometenošću. *Nastava i vaspitanje*, 60(3), 419-429.
6. Brojčin, B., Glumbić, N., & Đorđević, M. (2014). Usvojenost teorije uma kod dece i adolescenata s lakom intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 13(1), 11-34, doi: 10.5937/specedreh13-5428.
7. Buha-Đurović, N., & Gligorović, M. (2009). Problemi u ponašanju kod dece sa lakom intelektualnom ometenošću. U D. Radovanović (Ur.), *Istraživanja u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji* (str. 145-160). Beograd: FASPER, CIDD.
8. Carlson, S. M., & Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, 72(4), 1032-1053. doi:10.1111/1467-8624.00333.
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. doi:10.2511/rpsd.30.4.179
10. Đorđević, M., & Dučić, B. (2009). Socijalno ponašanje učenika sa intelektualnom ometenošću. U D. Radovanović (Ur.), *Istraživanja u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji* (str. 161-170). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
 11. Diamond, K. E., Huang, H.H., & Steed, E. A. (2011). The development of social competence in children with disabilities. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbooks of childhood social development, Second Edition* (pp. 627-645). Malden: Blackwell Publishing Ltd.
 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. doi:10.1016/j.ssresearch.2011.09.001
 13. Dennis, T. A., Brotman, L. M., Huang, K. Y., & Gouley, K. K. (2007). Effortful control, social competence, and adjustment problems in children at risk for psychopathology. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(3), 442-454. doi:10.1080/15374410701448513
 14. Dučić, B., & Kaljača, S. (2015). Odnos nivoa usvojenosti socijalnih veština i školskog uspeha kod učenika sa lakom i umerenom intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 14(3), 285-302. doi:10.5937%2Fspecedreh14-9154
 15. Dučić, B., & Kaljača, S. (2011). Normativna uverenja o agresivnom ponašanju kod učenika sa lakom intelektualnom ometenošću. *Beogradska defektološka škola*, 17(2), 281-296.
 16. Eisenhower, A. S., Baker, B. L., & Blacher, J. (2007). Early student-teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology*, 45(4), 363-383. doi:10.1016%2Fj.jsp.2006.10.002
 17. Etel, E., & Yagmurlu, B. (2015). Social competence, theory of mind and executive function in institution-reared Turkish children. *International Journal of Behavioral Development*, 39, 519-529. doi: 10.1177/0165025414556095

18. Fernandez-Rio, J., Cecchini, J. A., Méndez-Gimenez, A., Mendez-Alonso, D., & Prieto, J. A. (2017). Self-regulation, cooperative learning, and academic self-efficacy: Interactions to prevent school failure. *Frontiers in psychology*, 8(22). <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.00022/full>
19. Floyd, K. K., Hester, P., Griffin, H. C., Golden, J., & Canter, L. L. S. (2008). Reactive attachment disorder: challenges for early identification and intervention within the schools. *International Journal of Special Education*, 23(2), 47-55.
20. Freeman, S. F. N., & Alkin, M. C. (2000). Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings. *Remedial and Special Education*, 21(1), 3-26. doi:10.1177/074193250002100102
21. 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. doi: 10.1080/08856250601082224
22. Gagić, S., & Japundža-Milislavljević, M. (2014). Socijalni problemi kod dece sa lakom intelektualnom ometenošću. U B. Brojčin (Ur.), *Problemi u ponašanju kod dece i mladih sa intelektualnom ometenošću* (str. 67–85). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
23. Garrote, A. (2017). Relationship between the social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms. *Frontline Learning Research*, 5(1), 1-15. doi.10.14786/flr.v5i1.266
24. Gligorović, M., & Buha, N. (2013). Inhibitorna kontrola kao činilac problema u ponašanju kod dece sa lakom intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(2), 149-162. doi:10.5937/specedreh12-4053
25. Guralnick, M. J. (1986). The peer relations of young handicapped and nonhandicapped children. In: P. Strain, G. Michael, & W. Hill (Eds.), *Children's social behavior: Development, assessment, and modification* (pp. 93-140). Orlando: Academic Press, INC.
26. Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M., Gottman, J. M., & Kinnish, K. (1996). Immediate effects of mainstreamed settings on

- the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation*, 100(4), 359-377.
27. Guralnick, M. J. (1999). Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 5(1), 21-29. doi:10.1002/(sici)1098-2779(1999)5:1<21::aid-mrdd3>3.0.co;2-o
 28. Gvozdenović, P. (2017). *Odnos različitih modela školovanja, socijalne kompetencije i antisocijalnog ponašanja učenika sa intelektualnom ometenošću*. Master rad. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
 29. Heiman, T., & Margalit, M. (1998). Loneliness, depression and social skills among students with mild mental retardation in different educational settings. *Journal of Special Education*, 32(3), 154-164. doi:10.1177/002246699803200302
 30. Heiman, T. (2001). Depressive mood in students with mild intellectual disability: students' reports and teachers' evaluations. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(6), 526-534. doi:10.1046/j.1365-2788.2001.00363.x
 31. Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American journal of public health*, 105(11), 2283-2290. doi:10.2105/ajph.2015.302630
 32. Lane, K. L., Wehby, J. H., & Cooley, C. (2006). Teacher expectations of students' classroom behavior across the grade span: Which social skills are necessary for success? *Exceptional Children*, 72(2), 153-167. doi:10.1177/001440290607200202
 33. Kaljača, S., & Japundža-Milislavjević, M. (2013). *Život u zajednici osoba sa intelektualnom ometenošću*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
 34. Kaljača, S., Cvijetić, M., & Dučić, B. (2014). Participacija osoba sa intelektualnom ometenošću u rekreativnim i socijalnim aktivnostima. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 13(2), 173-193. doi: 10.5937/specedreh13-6495
 35. Kaljača, S., & Dapčević, D. (2011). Socijalna kompetencija učenika sa umerenom intelektualnom ometenošću. *Beogradska defektološka škola*, 17(3), 537-547.

36. Kaljača, S., & Dučić, B. (2011). Socijalna kompetencija učenika sa lakom intelektualnom ometenošću u školskom okruženju. U N. Glumbić, V. Vučinić (Ur.) *Specijalna edukacija i rehabilitacija danas* (str. 236-242). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
37. Kaljača, S., & Dučić, B. (2016). Odnos veštine samoregulacije i školskog uspeha kod učenika sa lakom i umerenom intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 15(1), 23-42. doi:10.5937/2Fspecedreh15-9530
38. Karra, A. (2013). Social Skills of Children with Intellectual Disability attending home based program and children attending regular special school. Comparative study. *International Journal of Humanities and Social Science Intention*, 2(8), 59-63.
39. King, M., Shields, N., Imms, C., Black, M., & Ardern, C. (2013). Participation of children with intellectual disability compared with typically developing children. *Research in developmental disabilities*, 34(5), 1854-1862. doi:10.1016/j.ridd.2013.02.029
40. Korucu, I., Selcuk, B., & Harma, M. (2017). Self-regulation: relations with theory of mind and social behaviour. *Infant and Child Development*, 26(3), 1-23. doi: 10.1002/icd.1988
41. Kranežić, V., & Bašić, J. (2008). Socijalna kompetencija i ponašanje dece predškolske dobi kao osnova preventivskim programima – razlike po spolu. *Kriminologija i socijalna integracija*, 16(2), 1-14.
42. Kumar, I., Singh, A. R., & Akhtar, S. (2009). Social development of children with mental retardation. *Industrial psychiatry journal*, 18(1), 56-59. doi: 10.4103/0972-6748.57862
43. Kuranchie, A., & Addo, H. (2015). Review of the relevance of social competence to child's development: Lessons drawn. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(2), 449-454. doi:10.5901/ajis.2015.v4n2p449
44. Leffert, J. S., & Siperstein, G. N. (1996). Assessment of social-cognitive processes in children with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 100(5), 441-455.
45. Magelinskaitė-Legkauskienė, Š., Legkauskas, V., & Kepalaitė, A. (2018). Teacher perceptions of student social competence and school adjustment in elementary school. *Cogent Psychology*, 5(1), 1-15. doi:10.1080/23311908.2017.1421406

46. Markuš, M. (2010). Socijalna kompetencija – jedna od ključnih kompetencija, *Napredak*, 151 (3-4), 432-444.
47. McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early childhood research quarterly*, 15(3), 307-329. doi:10.1016/s0885-2006(00)00069-7
48. McIntyre, L. L., Blacher, J., & Baker, B. L. (2006). The transition to school: Adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 349-361. doi:10.1111/j.1365-2788.2006.00783.x
49. Merrell, K.W. (2002). *School Social Behavior Scales: User's Guide*. Eugene, OR: Assessment-Intervention Resource.
50. Merrell, K. W., Merz, J. M., Johnson, E. R., & Ring, E. N. (1992). Social competence of students with mild handicaps and low achievement: A comparative study. *School Psychology Review*, 21(1), 125-137.
51. Nader-Grosbois, N. (2014). Self-perception, self-regulation and metacognition in adolescents with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 35(6), 1334-1348. doi:10.1016/j.ridd.2014.03.033
52. Nikolić, M., & Vantić-Tanjić, M. (2010). Socijalna kompetencija učenika usporenog kognitivnog razvoja u redovnim uslovima školovanja. U Kovačević, J., Vučinić, V. (ur.), *Smetnje i poremećaji: fenomenologija, prevencija i tretman, deo I* (str. 487-497). Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
53. Pearl, R., Farmer, T. W., Van Acker, R., Rodkin, P. C., Bost, K. K., Coe, M., & Henley, W. (1998). The social integration of students with mild disabilities in general education classrooms: Peer group membership and peer-assessed social behavior. *The Elementary School Journal*, 99(2), 167-185. doi:10.1086/461921
54. 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.
55. Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič, Z. M., Kalin, J., & Peklaj, C. (2009). Students' social behaviour in relation to their academic achievement in primary and secondary school: Teacher's Perspective. *Psiholgijske teme*, 18(1), 55-74.

56. Petrović, J. (2006). Emocionalna i socijalna kompetencija: karakteristike i međusobni odnos. *Magistrski rad. Novi Sad: Filozofski fakultet.*
57. Petrović, J., i Zotović, M. (2007). Prihvaćenost u grupi vršnjaka i emocionalna kompetencija dece preadolescentnog uzrasta. *Psihologija, 40*(3), 431-445.
58. Pursell, G. R. (2002). The effects of childhood social competence on young adults interpersonal competence in dyadic and family relations: an exploratory analysis. M.A. Thesis. USA, Virginia: University of Richmond. Retrieved from: <https://scholarship.richmond.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.rs/&httpsredir=1&article=1839&context=masters-theses>
59. Raimundo, R., Carapito, E., Pereira, A. I., Marques-Pinto, A., Lima, L., & Ribeiro, T. (2012). School social behavior scales (SSBS-2): An adaptation study of the Portuguese version of the social competence scale. *Spanish Journal of Psychology, 15*, 1473-1484. doi:10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39431
60. Rajska, D. (2009). *Prediction of social competence and social integration on children with or at risk for intellectual disability.* Thesis. Ontario: Department of Psychology - Queen's University Kingston.
61. Raver, C. C., & Zigler, E. F. (1997). Social competence: An untapped dimension in evaluating head start's success. *Early Childhood Research Quarterly, 12*(4), 363-385.
62. 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. doi:10.1016/S0885-2006(97)90017-X
63. Schmidt, M. (2000). Social integration of students with learning disabilities. *Developmental Disabilities Bulletin, 28*(2), 19-26.
64. Smogorzewska, J., Szumski, G., & Grygiel, P. (2018). Same or different? Theory of mind among children with and without disabilities. *PloS one, 13*(10), doi:10.1371/journal.pone.0202553
65. Solish, A., Perry, A., & Minnes, P. (2010). Participation of children with and without disabilities in social, recreational and leisure activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 23*(3), 226-236. doi:10.1111/j.1468-3148.2009.00525.x

66. Spasenović, V. (2003). Vršnjačka prihvaćenost/odbaćenost i školsko postignuće. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 35, 267-288.
67. Sukhodolsky, D. G., & Butter, E.M. (2007). Social functioning in children with intellectual disabilities. In: J. W. Jacobson, J. A. Mulick, J. Rojahn, (Ed.) *Handbook of Intellectual on Developmental Disabilities* (pp. 601-618). New York: Springer.
68. Umb-Carlsson O., & Sonnander, K. (2006). Living conditions of adults with intellectual disabilities from a gender perspective. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 326-334. doi:10.1111/j.1365-2788.2005.00779.x
69. Vahedi, S., Farrokhi, F., & Farajian, F. (2012). Social competence and behavior problems in preschool children. *Iranian journal of psychiatry*, 7(3), 126-134. doi:10.1007/978-1-4757-9035-1_1
70. Van Nieuwenhuijzen, M., Orobio de Castro, B., Van Aken, M. A. G., & Matthys, W. (2009). Impulse control and aggressive response generation as predictors of aggressive behaviour in children with mild intellectual disabilities and borderline intelligence. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(3), 233-242. doi:10.1111/j.1365-2788.2008.01112.x
71. Vieillevoye, S., & Nader-Grosbois, N. (2008). Self-regulation during pretend play in children with intellectual disability and in normally developing children. *Research in developmental disabilities*, 29(3), 256-272. doi:10.1016/j.ridd.2007.05.003
72. Wiener, J., & Tardif C. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research and Practice*, 19, 20-32. doi:10.1111/j.1540-5826.2004.00086.x
73. Zion, E., & Jenvey, V. B. (2006). Temperament and social behavior at home and school among typically developing children and children with an intellectually disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(6), 445-456. doi:10.1111/j.1365-2788.2006.00790.x
74. Zsolani, A, & Kasik, L. (2014). Functioning of social skill from middle childhood to early adolescence in Hungary. *The International Journal of Emotional Education*, 6(2), 54-68.

75. Žunić-Pavlović, V., Kovačević-Lepojević, M., & Pavlović M. (2009). Procena socijalnog funkcionisanja učenika u školskoj sredini. *Nastava i vaspitanje*, 58(3), 399-420.
76. Žunić-Pavlović, V., & Kovačević-Lepojević, M. (2014). Eksternalizovani problemi u ponašanju dece i adolescenata sa intelektualnom ometenošću. U B. Brojčin (Ur.), *Problemi u ponašanju kod dece i mladih sa intelektualnom ometenošću* (str. 7-29). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

QUALITY OF SOCIAL COMPETENCE OF STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY IN SCHOOL ENVIRONMENT

Andrijana Bakoč*, Svetlana Kaljača**

**University of East Sarajevo, Faculty of Medicine, Foča
Bosnia and Hercegovina*

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

Summary

In recent decades, the phenomenon of social competence, especially in people with intellectual disability, has attracted the attention of numerous researchers. The slow development and limitations in socialization of these people are one of the basic characteristics of the state of intellectual disability. The aim of this research was to determine the differences between students with mild intellectual disability and students of typical development in relation to achievements that reflect the level of development of their social competence. The sample included 50 students with mild intellectual disability, as an experimental group, and 50 students of typical development, as a control group. The respondents were of both genders, aged between seven and twelve ($M=9.80$, $SD=1.34$). The School Social Behavior Scale, Second Edition, Merrell, 2002 was used in the research. The results showed that students of typical development achieved a statistically significantly higher overall score on the Social Competence Scale ($p=0.000$), as well as on Peer Relations, Self-Management, and Academic Behavior subscales ($p=0.000$). Most (66%) students with mild intellectual disability had an average level of social competence, while the majority (56%) of typically developing students were in the category of highly functional behavior. The statistical significance of gender and social competence was determined only in relation to the skills of Self-management ($p=0,047$), while it was also determined in relation to the total score on the Scale ($p=0.045$), as well as to the skills in the field of Academic behavior ($p=0.026$) in the control group. Girls were better than boys in both groups. With regard to age, a statistically significant difference was detected only on the Peer Relations subscale ($p=0.029$). The older respondents in the experimental group were better at interpersonal relationships than the younger ones. There was no statistically significant difference

in achievements between the respondents of the typical development of different age groups. The obtained results confirm the importance of this problem in the population of people with intellectual disabilities and impose the need for further study, as well as providing support from the earliest age and appropriate intervention programs.

Key words: social competence, students, mild intellectual disability, school environment

Primljeno: 25.04.2018.

Prihvaćeno: 19.03.2019.