

ДОИ 10.7251/NSK1801115B

УДК 376-056.34

376.4

159.913-055.32

Оригинални научни рад

Андријана Бакоч¹

Оливера Калајџић

Ивана Зечевић

Бојана Мاستило

Универзитет у Источном Сарајеву, Медицински факултет Фоча

СОЦИЈАЛНО ПОНАШАЊЕ И ШКОЛСКИ УСПЈЕХ УЧЕНИКА СА ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ

Апстракт: *Квалитет социјалног развоја зависи од утицаја многобројних фактора, попут породице, школе, вршњака. Добра социјална прилагођеност је предиктор добре друштвене афирмације, док социјално неприхватљиво понашање може имати утицај на академски, емоционални и бихејвиорални развој дјетета. Циљ овог истраживања је испитивање разлике у социјалном понашању ученика, које посматрамо кроз социјалну компетенцију и антисоцијално понашање, у односу на школски успјех. Узорак је чинило 50 ученика са лакоим интелектуалном ометеношћу (у даљем тексту ЛИО), као експерименталне групе, и 50 ученика типичног развоја (у даљем тексту ТР) као контролне групе. У узорак су укључени ученици од 2. до 5. разреда. У циљу добијања потпуног увида у социјално понашање ученика коришћена је Скала социјалног понашања у школи – SSBS-2 (School Social Behavior Scale, Second Edition, Merrell, 2002). Резултати су показали да постоји статистички значајна разлика у развијености социјалне компетенције у односу на школски успјех, како ученика са ЛИО ($p = 0,005$), тако и ученика ТР ($p = 0,000$). С друге стране, школски успјех није условио разлике у испољавању антисоцијалног понашања ученика са ЛИО ($p = 0,540$), док је разлика уочена код ученика ТР ($p = 0,001$). Добијени резултати потврђују теоријско становиште о важности социјалне компетенције у цијелом функционисању особе, укључујући постизање позитивних академских исхода.*

Кључне ријечи: *социјално понашање, ученици, школски успјех*

Увод

Социјализација је процес током којег дјеца и млади усвајају културолошке обрасце понашања, стичу одговарајуће ставове и вриједности, уче различите социјалне улоге и развијају прихватљиво друштвено понашање. Социјализација је

¹ andrijanapavlovic88@yahoo.com

феномен који је изразито комплексан и слојевит и који се односи на свеукупни развој сваког појединца. Дефинише се и као процес учења којим јединка стиче социјално релевантне облике понашања и формира се као личност са својим специфичним карактеристикама (Илић, 2012).

Социјалне вјештине и социјално компетентно понашање су неки од исхода успјешне социјализације младих у друштвеној заједници, али и предиктори позитивних социјалних понашања, тј. скупа понашања који се означавају као просоцијално понашање (Илић, 2012). Појмови који се најчешће употребљавају како у научној, тако и стручној литератури, јесу социјална компетенција и социјалне вјештине. Иако је владало мишљење да су ово сродни појмови, МекФол (McFall, 1982) је међу првим ауторима показао да између њих разлика ипак постоји. Према њему, социјалне вјештине су специфична понашања потребна да би се задатак извео компетентно, док је социјална компетенција много шири термин којим се означава скуп специфичних вјештина, статус у групи вршњака, успјешност у интерперсоналним односима (Петровић, 2006). Поједини аутори сматрају да социјална компетенција обухвата двије димензије – просоцијално и антисоцијално понашање (Junttila, Voeten, Kaukisinен & Vautas, 2006), док је Грешам и Елиот (Gresham & Elliott, 1987) посматрају кроз адаптивно понашање и социјалне вјештине. Развој социјалне компетенције заснива се на усвајању социјалних вјештина путем остваривања интеракција у ужој и широкој друштвеној заједници.

Ниво развијености социјалне компетенције утиче на квалитет социјалних односа који дјеца испољавају касније у породици, школи и заједници (Каљача и Дапчевић, 2011). Добра социјална прилагођеност је предиктор добре друштвене афирмације, док социјално неприхватљиво понашање може имати утицај на академски, емоционални и бихејвиорални развој дјетета (Грбовић, 2011). Неадекватна социјална компетенција повезана је и са антисоцијалним понашањем, проблемима у менталном здрављу, као и поремећајима у понашању (Каљача и Дучић, 2011; Жунић-Павловић, Ковачевић-Лепојевић и Павловић, 2009).

Социјална компетенција, односно адаптивно понашање су незаобилазни критеријуми у скоро свим дефиницијама интелектуалне ометености (у даљем тексту ИО). Сматра се да је поремећај на нивоу интелектуалног функционисања у вези са ограничењима у двије или више области адаптивних способности, као што су: комуникација, брига о себи и самопомоћ, живот у кући, социјалне вјештине, живот у заједници, самоусмјеравање, здравље и безбједност, функционалне академске способности, слободно вријеме и рад (Luckason et al., 1992, према Каљача, 2008).

Да би смо имали увид у цјелокупно социјално понашање ученика, неопходно је сагледати и негативну страну манифестовану кроз проблеме у социјалном пољу. Већ у периоду школског узраста могу да се појаве прве манифестације васпитно-образовних тешкоћа које доводе до негативних посљедица у цјелокупном развоју дјетета. Неке од њих се одражавају и у проблемима у социјалном развоју. У стручној литератури термин проблеми у понашању често се мијеша са терминима попут аберантног понашања,

маладаптивног или проблематичног понашања, поремећаја понашања и слично. Често коришћен термин је антисоцијално понашање којим се означавају понашања којима се угрожавају права и имовина других људи, а која су деструктивна и штетна по средину и производе негативне социјалне посљедице, као нпр. дрско понашање, лагање, крађе, различите врсте агресије (Жунић-Павловић, Ковачевић-Лепојевић и Павловић, 2009).

Дјеца са ИО су у већем ризику за настанак бихејвиоралних проблема у односу на вршњаке TP (Baker, McIntyre, Blacher, Crnic, Edelbrock & Low, 2003). Процјена учесталости проблема у понашању у овој популацији разликује се од студије до студије, али је најзаступљеније мишљење да се проблеми у понашању јављају код 30% до 60% ових особа.

Школа представља мјесто гдје ученици, поред усвајања академских знања, усвајају и одређене облике понашања, најчешће током интеракције са вршњацима. Како дјеца одрастају, школа постаје главни социјализацијски контекст, односно нужан посредник којим се дијете учи интеграцији у друштво. Иако је похађање школе основно људско право сваког дјетета, школа није увијек по „њиховом мјери”. Не можемо очекивати од све дјеце да се уклопе у задате оквире, што за посљедицу има појаву лошијег академског успјеха, као и неприлагођене облике понашања.

У зависности од успјеха у остваривању социјалних односа, школа може представљати подстицајну средину за учење у којој се дјеца осјећају пријатно или средину у којој ће се дијете са ИО осјећати непожељно, уплашено и фрустрирано (Дучић и Каљача, 2015).

Школа, поред фактора који се односе на породицу, вршњачку групу, спада у динамичне заштитне или ризичне факторе за појаву антисоцијалног понашања (DeMatteo & Marczyk, 2005). Као најчешћи ризико фактор везан за школу наводи се лошији школски успјех ученика у дјетињству (Ајдуковић, Ручевић и Шинцек, 2008; Maguin & Loeber, 1996). Повезаност ове двије варијабле показују и истраживања чији резултати указују да је слабији школски успјех ученика повезан са временом започињања, учесталашћу и озбиљношћу различитих типова антисоцијалног понашања (Шакић и сар., 2002; Maguin & Loeber, 1996). Присуство академских проблема је врло често и први знак који најављује, не само касније потешкоће у учењу, већ проблеме у области социјалног понашања (Кранжелић Тавра, 2002).

Школски успјех као постигуће подједнако објашњавају интелектуалне способности, мотивација и особине личности (Буљашкић, Кузмановић и Ботић, 2012). Због тога, предвиђање школског успјеха и тражење разлога за неуспјех не можемо приписати само интелектуалним способностима, већ у обзир треба узети и друге детерминанте.

Циљ овог истраживања је испитивање разлике у социјалном понашању ученика, које посматрамо кроз социјалну компетенцију и антисоцијално понашање, у односу на школски успјех.

Методологија Избор испитаника

Укупан узорак у овом истраживању чинило је 100 ученика, од 2. до 5. разреда, подјелиених у контролну и експерименталну групу. Експерименталну групу је чинило 50 ученика са ЛИО, а контролну 50 ученика ТР. Групе су уједначене према полу ($\chi^2 = 0,000$, $df = 1$, $p = 1,000$) и израсту ($\chi^2 = 0,000$, $df = 1$, $p = 1,000$). Критеријум за укључивање у експерименталну групу подразумевао је да су ученици разврстани у категорију лаке интелектуалне ометености на основу налаза и мишљења првостепене комисије за разврставање дјецe са сметњама у развоју. Други критеријум је школски узраст ученика (од 2. до 5. разреда). Критеријуми за искључивање односили су се на присуство неуролошких, психијатријских и вишеструких сметњи код ученика. Истраживање је обављено у школама на територији Републике Српске, док су контролну групу сачињавали ученици из двије Основне школе у Фочи.

Инструменти који су коришћени у истраживању

У циљу процјене социјалног понашања у школи коришћена је Скала социјалног понашања у школи, скраћено SSBS-2 (The School Behavior Scale, Second Edition, Merrell, 2002). То је бихејвирална скала за скрининг и процјену социјалне компетенције и антисоцијалног понашања. Покрива све узрасте, од предшколског па до завршетка средње школе. Скала је намијењена наставницима, лака је и практична за употребу. Садржи 64 ставке распоређене у двије скале. Прва скала мјери социјалну компетенцију и састоји се од три субскеле: Односи са вршњацима, Управљање сопственим понашањем и Академско понашање. Друга скала је Скала антисоцијалног понашања и њене три субскеле су: Хостилно/Иритабилно понашање, Антисоцијално/Агресивно понашање и Дрско/Ометајуће понашање. Субскеле и цјелокупна Скала социјалне компетенције, као и антисоцијалног понашања испољиле су веома добру поузданост изражену помоћу Алфа кронбаховог коефицијента поузданости, која се креће у распону од 0,902 до 0,979.

Методe обраде података

Статистичка обрада података је урађена помоћу SPSS софтверског статистичког пакета. Од статистичких тестова коришћена је једнофакторска анализа варијансе – АНОВА.

Резултати

Разлике у социјалној компетенцији у односу на школски успјех ученика испитиване су једнофакторском анализом варијансе (АНОВА) с накнадним тестовима. Добијени резултати показују да постоји статистички значајна разлика у

развијености социјалне компетенције у односу на школски успјех ($p = 0,005$). Из табеле 1 је видљиво да вриједности аритметичких средина расту како се повећава успјех ученика, с тим што су највеће код ученика који показују врло добар успјех. Накнадна поређења помоћу ЛСД теста казују да се средње вриједности ученика који имају довољан успјех ($AS = 84,87, SD = 13,19$), значајно разлику од средњих вриједности ученика са добрим ($AS = 99, 81, SD = 17,37$), врло добрим ($AS = 105,81, SD = 15,47$) и одличним успјехом ($AS = 102,85, SD = 17,38$). Дакле, ученици са недовољним успјехом су најмање социјално компетентни у поређењу са ученицима са добрим, врло добрим или одличним успјехом (табела 1).

Табела 1. Дистрибуција резултата процјене социјалне компетенције у односу на школски успјех ученика са лаком интелектуалном ометеношћу

Општи успјех ученика	N	AS	SD	Min	Max	Довољан	Добар	Врло добар	Одличан
Довољан	16	84,87	13,19	56	108	-	0,010*	0,001*	0,015*
Добар	16	99,81	17,37	52	121	0,010*	-	0,334	0,671
Врло добар	11	105,81	15,47	86	126	0,001*	0,334	-	0,698
Одличан	7	102,85	17,38	84	134	0,015*	0,671	0,698	-
Укупно	50	96,78	17,44	52	134				
F=4,826		df=3	p=0,005						

Једнофакторском анализом варијансе (АНОВА) испитиване су разлике и у развијености социјалне компетенције у односу на школски успјех ученика ТР, при чему је пронађена статистички значајна разлика ($p = 0,000$). Вриједности аритметичких средина се повећавају са порастом школског успјеха ученика, па је накнадним поређењем помоћу ЛСД теста показано да се средње вриједности ученика са добрим школским успјехом ($AS = 92,50, SD = 13,43$) разликују од ученика са врло добрим ($AS = 124,71, SD = 14,80$) и одличним успјехом ($AS = 144,63, SD = 14,71$). Ученици са одличним успјехом испољавају социјално компетентније понашање у односу на ученике са добрим и врло добрим школским успјехом (табела 2).

Табела: Дистрибуција резултата процјене социјалне компетенције у односу на школски успјех ученика типичног развоја

Општи успјех ученика	N	AS	SD	Min	Max	Добар	Врло добар	Одличан	
Добар	2	92,50	13,43	83	102	-	0,009*	0,000*	
Врло добар	7	124,71	14,80	106	151	0,009*	-	0,002*	
Одличан	41	144,63	14,71	106	160	0,000*	0,002*	-	
Укупно	50	139,76	18,72	83	160				
F=16,264		df=3	p=0,000						

Разлике у испољавању антисоцијалног понашања код ученика са ЛИО у односу на школски успјех испитиване су помоћу једнофакторске анализе варијансе (АНОВА) са накнадним тестовима. Показано је да не постоји

статистички значајна разлика у испољавању антисоцијалног понашања ($p = 0,540$) међу ученицима различитог школског успјеха, иако увидом у резултате приказане у табели 3 видимо да вриједности аритметичких средина расту како се смањује успјех ученика, што би значило да се учесталост антисоцијалног понашања полако повећава, та разлика није статистички значајна (табела 3).

Табела 3. Дистрибуција резултата процјене антисоцијалног понашања у односу на школски успјех ученика са лаком интелектуалном ометеношћу

Општи успјех ученика	N	AS	SD	Min	Max	Довољан	Добар	Врло добар	Одличан
Довољан	16	70,62	30,69	39	153	-	0,213	0,265	0,314
Добар	16	61,18	9,74	46	78	0,213	-	0,992	0,973
Врло добар	11	61,27	18,55	35	100	0,265	0,992	-	0,968
Одличан	7	60,85	16,30	45	86	0,314	0,973	0,968	-
Укупно	50	64,18	20,98	35	153				
F=0,728		df=3	p=0,540						

Једнофакторском анализом варијансе (АНОВА) утврђена је статистички значајна разлика ($p = 0,001$) у испољавању антисоцијалног понашања у односу на општи школски успјех ученика. Накнадним поређењем помоћу ЛСД теста видимо да постоји разлика између врло добрих ($AS = 61,00$, $SD = 11,76$) и одличних ученика ($AS = 41,04$, $SD = 12,62$), док између добрих и врло добрих, као и добрих и одличних ученика разлика није уочена. Према овим резултатима, ученици са врло добрим успјехом су остварили највеће скорове на Скали антисоцијалног понашања, док су одлични ученици постигли најмањи скор, па самим тим показују и најмању испољеност антисоцијалног понашања (табела 4).

Табела 4. Дистрибуција резултат процјене антисоцијалног понашања у односу на школски успјех ученика типичног развоја

Општи успјех ученика	N	AS	SD	Min	Max	Добар	Врло добар	Одличан	
Добар	2	54,50	7,77	49	60	-	0,517	0,142	
Врло добар	7	61,00	11,76	38	72	0,517	-	0,000*	
Одличан	41	41,04	12,62	32	81	0,142	0,000	-	
Укупно	50	44,38	14,18	32	81				
F=8,392		df=2	p=0,001						

Дискусија

У нашем раду смо настојали да видимо да ли ученике са бољим школским успјехом карактерише и боља развијеност социјалне компетенције. Да ли такви ученици показују боље односе са вршњацима, имају развијеније социјалне вјештине и да ли испољавају мање антисоцијалног понашања? Резултати нашег истраживања показују да је пронађена статистички разлика између постигнућа

ученика са ЛИО и ученика ТР остварених на Скали социјалне компетенције у односу на општи школски успјех. Презентовани резултати су показали да ученици са бољим школским успјехом испољавају и социјално компетентније понашање. О повезаности социјалне компетенције и школског успјеха говоре и резултати истраживања других аутора (Mellecki & Elliot, 2002; Буљашаић-Кузмановић и Ботић, 2012; Welsh, Parke, Widman & O'Neil, 2001). У неким случајевима социјална компетенција је била у вези са академским постигнућем из одређених наставних предмета. Тако, истраживање Ланшера и сарадника (Landsheer, Maassen, Bisschop & Adema, 1998), на узорку од 157 средњошколаца, потврђује постојање позитивне корелације успјеха из језика и социјалне компетенције, док су корелације из наставних предмета математика и физика биле негативне.

Добри односи са вршњацима, кооперативно понашање као домени социјалне компетенције посматрају се као предиктори бољег школског успјеха. Тако, ученици њихове вршњаке који су проглашени „популарнијим” доживљавају као академски успјешније, док наставници сматрају да они више помажу другим ученицима (Wentzel & Asher, 1995). Статус у групи вршњака има утицај на академско постигнуће ученика што показује истраживање Цетергрена (Zettergren, 2003). Он у свом раду, испитујући академско постигнуће ученика осмог разреда, који су током трећег и четвртог разреда имали статус популарних, одбачених или просјечних, износи резултате према којима су најбољи успјех постигли управо популарнији ученици. С друге стране, ученици који су имали статус одбачених на ранијем узрасту, постигли су слабији школски успјех. Поменута истраживања само су допуна теоријским тумачењима о важности социјалне компетенције у цјелокупном функционисању особе, па тако и за постизање позитивних академских исхода.

Кооперативно и помажуће понашање доприноси упостављању позитивне интеракције са наставником и вршњацима, што представља пожељан контекст за одвијање процеса наставе и учења (Спасеновић, 2004). Објашњење повезаности социјалне и академске компетенности можемо тражити и у способности саморегулације, нарочито код особа са ИО. Повезаност вјештине саморегулације и академског успјеха показује и истраживање Каљаче и Дучића (Каљача и Дучић, 2016), рађено на узорку 131 испитаника са ЛИО и умјереном ИО.

Веза између антисоцијалног понашања и општег школског успјеха, према резултатима нашег истраживања, није статистички значајна у групи ученика са ЛИО. Код ученика ТР добијени су супротни резултати. Ученици са одличним успјехом остварили су и најмањи скор на Скали антисоцијалног понашања, што указује да је испољеност таквих облика понашања најмања, у односу на ученике са врло добрим и добрим успјехом. У прилог томе иду и резултати истраживање које је спровео Микас (Микас, 2012) са циљем да утврди утицај емоционалних и бихејвиоралних проблема на школски успјех 427 ученика седмог и осмог разреда. Његово истраживање је показало да највећи утицај на школски успјех испитаника женског пола имају проблеми пажње, тјелесни проблеми, проблеми мишљења, повученост, депресивност, агресивно понашање, екстернализовани и интернализовани проблеми. На школски успјех дјечака, највише утицаја имају

проблеми пажње, депресивност, повученост, деликвентно понашање, екстернализовани и интернализовани проблеми. Ученици који су имали више емоционалних проблема и проблема у понашању, углавном, су постизали и слабије резултате у школи. Такође, Маретић и Синдик (Маретић и Синдик, 2013) у истраживању које је обухватало узорак од 264 ученика типичног развоја, седмог и осмог разреда, проналазе да је физичка агресија у негативној корелацији са школским успјехом.

У популацији дјецe са ЛИО мање су рађена истраживања која су базирана на испитивању повезаности између ове двије варијабле, школског успјеха са једне стране и проблема у понашању са друге. У једном од њих, Томић и сарадници (Томић, Михајловић, Јанковић, Ђонових, Јовановић-Михајловић и Дилигенски, 2012) спроводе истраживање на узорку од 311 испитаника са ЛИО, узраста од 9 до 18 година који похађају школе за дјецу са сметњама у развоју. Анализом података уочено је да ученици са лошијим школским постигнућима имају и веће скорове на свим скалама Ахенбаховог упитника, тј. показују више проблема у понашању, изузетак је Скала агесивности и тотални скор Скале екстернализованог понашања гдје испитаници са бољим школским успјехом испољавају више проблема у понашању. Овако добијени резултати су у складу са оним које смо добили у нашем истраживању, код ученика ТР, гдје се видјело да ученици који остварују врло добар успјех имају и веће скорове на Скали антисоцијалног понашања. Томић и сарадници (Томић, Михајловић, Јанковић, Ђонових, Јовановић-Михајловић и Дилигенски, 2012) су, такође, показали да на Скали интернализованих проблема у понашању боље школско постигнуће умањује ризик од појаве изражених проблема овога типа. Објашњење за добијену везу са школским постигнућем можемо сагледати и кроз чињеницу да ученици који имају тешкоће у социјалним односима и који су на неки начин мање прихваћени од својих другова у разреду често избјегавају ситуације које су везане за учење. Поред тога, наставници могу бити склонији ученицима који испољаваљу социјално понашање на адекватан начин, који су дисциплинованији, односно који не испољавају било какав вид проблема у понашању који може да омете процес стицања знања. У очима наставника они могу да буду виђени и као ученици који су одговорнији, сарадљивији, мотивисанији за учење, што може да доведе до стварања позитивније слике о академском постигнућу таквих ученика, а самим тим и до бољег оцјењивања.

Закључак

Резултати истраживања показују да постоји разлика у испољавању социјално пожељних образаца понашања код ученика са ЛИО, као и ученика ТР у односу на остварени школски успјех. Школски успјех је условио разлике у испољавању антисоцијалног понашања ученика ТР, али не и код ученика са ЛИО. Овако добијени резултати указују на потребну што ранијег препознавања антисоцијалних облика понашања ученика и спровођења одговарајућих програма интервенције. Поменути програми би требало да се односе на подстицање

заштитних чинилаца у школском окружењу, попут развијања социјално компетентног понашања, успостављања одговарајућих односа са вршњацима и наставницима, подстицање мотивације и одговорности код ученика. Претпоставка је да ће наведене интервенције смањити утицај ризичних фактора попут раних проблема у понашању, слабијих академских постигнућа, слабију преданост остваривању циљева и привржености школи уопште. У томе велику улогу имају наставници, као прве особе које могу да препознају неке од наведених проблема и пласирају информације стручњацима различитих профила.

Литература

- Ајдуковић, М., Ручевић, С. и Шинцек, Д. (2008.), Истраживање распрострањености ризичног и делинквентног понашања дјецe и младих у урбаним срединама – додатни потицај за циљану превенцију. *Дијете и друштво*, 10 (1/2): 27–47.
- Baker, V. L., McIntyre, L. L., Blacher, J., Crnic, K., Edelbrock, C., & Low, C. (2003). Pre-school children with and without developmental delay: behaviour problems and parenting stress over time. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(4-5), 217-230.
- Буљубашић Кузмановић, В., & Ботић, Т. (2012). Однос школског успјеха и социјалних вјештина код ученика основне школе. *Живот и школа: часопис за теорију и праксу одгоја и образовања*, 58(27), 38–53.
- DeMatteo, D., Marczyk, G. (2005.), Risk factors, protective factors, and the prevention of antisocial behavior among juveniles. U: K. Heilbrun, N. E. S. Goldstein & R. E. Redding (ur.), *Juvenile delinquency: Prevention, assessment, and intervention*. New York: Oxford University Press, 19–44.
- Дучић, Б., Каљача, С. (2015). The relationship between the level of adoption of social skills and academic success of students with mild and moderate intellectual disability. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 14(3), 285–302.
- Грбовић, А. (2011). Социјалне вештине дее са оштећењем вида у различитим образовним окружењима. Докторска дисертација. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Универзитет у Београду.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classifications and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(1), 3–15.
- Илић, С. (2012). Подстицање просоцијалног понашања адолесцената. Мастер рад: Ниш: Филозофски факултет.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., & Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. *Educational and psychological measurement*, 66(5), 874–895.
- Каљача, С. (2008). *Умерена интелектуална ометеност*. Београд: Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.

- Каљача, С. Дучић, Б. (2016). The relationship between self-regulation skills and academic success in students with mild and moderate intellectual disabilities. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 15(1), 23–42.
- Каљача, С., Дапчевић, Д. (2011). Социјална компетенција ученика са умереном интелектуалном ометеношћу. *Београдска дефектолошка школа*, 17 (3), 537–547.
- Каљача, С., Дучић, Б. (2011). Социјална компетенција ученика са лакоим интелектуалном ометеношћу у школском окружењу. У: Н. Глумбић, В. Вучинић (Ур.). Специјална едукација и рехабилитација данас (стр. 236–242). Београд: Универзитет у Београду, факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Кранжелић Тавра, В. (2002). Ризични и заштитни чимбеници у школском окружењу као темељи успјешније превенције поремећаја у понашању дјеце и младих. *Хрватска ревија за рехабилитацијска истраживања*, 38(1), 12.
- Landsheer, H. A., Maassen, G. H., Bisschop, P., & Adema, L. (1998). Can higher grades result in fewer friends? A reexamination of the relation between academic and social competence. *Adolescence*, 33(129), 185.
- Maguin, E. i Loeber, R. (1996.), Academic Performance and Delinquency. *Crime and Justice*, 20: 145–264.
- Malecki, C. K., & Elliot, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1–13
- Маретић, Е., Синдик, Ј. (2013). Агресивно понашање, заштитни чимбеници и школско постигнуће ученика изван и унутар сустава институционалне скрби. *Специјална едукација и рехабилитација*, 12(1).
- McFall, R. (1982). A review and reformulation of the Concept of Social Skills. *Behavior Assessment*, 4(1), 1–33.
- Merrell, K.W.(2002). School Social Behavior Scales: User's Guide. Eugene, OR: Assessment- Intervention Resource.
- Микас, Д. (2012). Утјецај емоционалних и понашајних проблема на школски успјех ученика. *Педагошки истраживања*, 9(1/2), 83–99.
- Петровић, Ј. (2006). Перцепција квалитета социјалних односа у адолесценцији. *Теме*, 2, 291–305.
- Шакић, В., Франц, Р. и Млачић, Б. (2002.), Самоисказана склоност адолесцената антисоцијалним девијацијама. *Друштвена истраживања*, 11 (2–3): 265–289.
- Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K., & O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of school psychology*, 39 (6), 463–482.
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child development*, 66 (3), 754–763.

- Zettergren, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children. *British Journal of Educational Psychology*, 73(2), 207–221.
- Жунић-Павловић, В., Ковачевић-Лепојевић, М., Павловић, М. (2009). Процјена социјалног функционисања ученика у школској средини. *Настава и васпитање*, 58 (3), 399–420
- Спасеновић, В. (2004). Просоцијално понашање и школско постигнуће. *Зборник института за педагошка истраживања*, 36, 131–150.

Andrijana Bakoč
Olivera Kalajdžić
Ivana Zečević
Bojana Mastilo

SOCIAL BEHAVIOR AND SCHOOL SUCCESS OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract: *The quality of social development depends on the influence of many factors, such as family, school, peers. Good social adaptation is a predictor of good social affirmation, whereas socially unacceptable behavior can have an impact on the academic, emotional and behavioral development of a child. The aim of this research was to examine the difference in the student's social behavior, which we observed through social competence and antisocial behavior in relation to the school achievements of students. The sample consisted of 50 students with mild intellectual disability (hereinafter referred to as MID), as experimental groups, and 50 typical development students (hereinafter TD) as a control group. The sample included students from the 2nd to the 5th grade. In order to gain a complete insight into the student's social behavior, the School of Social Behavior at School was used – SSBS-2 (School Social Behavior Scale, Second Edition, Merrell, 2002). The results showed that there is a statistically significant difference in the development of social competence in relation to school achievements, concerning the students with MID ($p = 0.005$), as well as students TD ($p = 0.000$). On the other hand, school success did not determine the difference in the expression of the antisocial behavior of students with MID ($p = 0.540$), whereas the difference was present in students with TD ($p = 0.001$). The obtained results confirm the theoretical view of the importance of social competence in the overall functioning of the person, including the achievement of positive academic outcomes.*

Key words: *social behaviour, students, school achievement*