

Драгана МАЋЕШИЋ-ПЕТРОВИЋ,
Мирјана ЈАПУНЦА – МИЛИСАВЉЕВИЋ
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд

ДИЈАГНОСТИЧКИ И РЕХАБИЛИТАЦИОНИ ПРИСТУП ЕДУКАЦИЈИ ДЕЦЕ СА ЛАКОМ ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ У СВЕТЛУ НОВИХ КОНЦЕПАТА

У раду је третиран и обрађен са теоријског аспекта проблем нове концептуализације образовања и третмана деце са сметњама интелектуалног развоја. Заступљени су ставови о новим методским приступима дефинисању дијагностике, едукације и рехабилитације у овој области као и могућности појаве савремених проблема у раду са овом популацијом у виду професионалних проблема као што је синдром професионалног сагоревања.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: интелектуални развој, едукација, рехабилитација, професионално сагоревање.

У овом делу рада формулисан је концепт дијагностичке и рехабилитационе основе методике рада са деце са интелектуалном ометеношћу школског узраста (Carulla et al, 2007; Encyclopedia article, 2007). Имајући на уму да школовање деце са интелектуалном ометеношћу треба да је подређено потребама њихове личности као и чињеницу да сазнајној функцији и функцији стручног оспособљавања школе предходи њена рехабилитациона функција, као глобални циљеви овог рада формулисани су следећи захтеви:

- 1/ дефинисање специјалне (едукативне) дијагностике у функцији развојно дефинисаних садржаја наставних планова и програма;
- 2/ развојно дефинисање програмских садржаја у светлу примењеног истраживања;
- 3/ дефинисање рехабилитационе функције наставе и школовања деце са лаком интелектуалном ометеношћу.

Овај концепт настао је из потребе да се превазиђе чињеница да су „иноватори у педагогији често били непедагози“, али и као резултат савремених светских стремљења и трендова који су поникли на Брунеровом ставу да је потребно „сврстати и удружити све науке које би могле допринети да се створи теорија о помагању когнитивног развоја, обогаћивању и појачавању снага људског ума који се развија, у развојне науке / the growth sciences/ у које би поред многих других ушле и педагогија и психологија“, а ми би додали и специјална едукација и рехабилитација (Riddoch et al., 1984; Маћешкић-Петровић, 2006).

Имајући у виду ставове Брунера о потреби конципирања развојних наука, наше становиште о раду са деце са интелектуалном ометеношћу базирамо на појму „едукативне неуропсихологије“ као концепту који је поникао у Сједињеним Америчким Државама и довео до формирања једне нове научне дисциплине која за предмет свог проучавања има децу са сметњама развоја и учења, терминологски формулисан у виду појма „Learning Disabilities“ (сметње учења) (Levi, 1982).

Према наводима Gaddesa, едукативна неуропсихологија је самостална научна дисциплина утемељена на широком пољу експериментално потврђеног научног сазнања које је од суштинског значаја у разумевању и третирању деце са церебралним лезијама као и деце са сметњама учења која имају перцептивне, когнитивне и/или моторне дефиците. Неке професионалне дилеме везане за питање да ли је неуропсихологија релевантна за едукацију, аутори овог концепта расветљавају кроз три аспекта валидности употребе неуропсихолошких сазнања у разумевању и третирању сметњи учења:

- Овим приступом могуће је детерминисати домену и природу церебралне дисфункције
- Резултати примене едукативне дијагностике указују на едукативне слабости и јачину сваког појединачног детета
- Сазнања из ове области омогућају формулисање адекватног облика едукације и третмана деце са сметњама развоја и учења.

Дилему о „територијалности специјалне едукације“ Gaddes истиче као вештачки створену од стране појединих едукативних дијагностичара* који са отпором уграђују неуропсихолошка сазнања и сазнања из сродних дисциплина у постојеће теоријске и практичне оквире специјалне едукације (Gaddes, 1985).

*/ термин „едукативни дијагностичар“, према концепту Gaddesa, указује на стручњака који у домену специјалне едукације спроводи дијагностичке методе и поступке у циљу детерминисања васпитно-образовног процеса и третмана деце са сметњама развоја и учења.

То захтева један сложенији, виши ниво разумевања личности и указује на потребу да се у теоријски и практични рад специјалне едукације и рехабилитације уграде сазнања из сродних дисциплина као што су неуропсихологија, психијатрија и психологија, као науке које се баве стањима човека који пати, без обзира на узрок те патње.

У складу са предходним запажањима, а према глобално формулисаним циљевима, овај део рада дефинисан је у три нивоа који обухватају разраду концепта специјалне (едукативне) дијагностике као основе развојног формулисања програмских садржаја и рехабилитационе улоге едукације деце са лаком интелектуалном ометеношћу.

У вези са тим истичемо ставове поникле у нашој средини, којима је указано да је, у складу са савременим кретањима наука о човеку у које спада и специјална едукација и рехабилитација, као наука о човеку са сметњама развоја, потребно у постојећи систем научног сазнања уградити и сазнања из сродних дисциплина. На то нас обавезује потреба да се превазиђе пуко проучавање особина личности особа са сметњама у развоју чиме се занемарује целовитост личности индивидуе чије структуре у свом појединачном и обједињеном деловању одређују личност особе са сметњама развоја и њено деловање на нивоу социјалног окружења.

Дијагностичке основе едукације деце са лаком интелектуалном ометеношћу

Планирање и програмирање васпитно-образовног рада са децом ометеног развоја представља сложен поступак који је детерминисан дефинисањем и прилагођавањем наставних садржаја развојним карактеристикама и могућностима деце обухваћене наставним процесом. Стога се у процесу планирања и програмирања наставе питање од суштинског значаја односи на дилему шта једна индивидуа може да научи као и у ком обиму је она способна да прихвати наставне садржаје.

Овај појам способности и могућности индивидуе за едукацијом у земљама енглеског језичког подручја појмовно је формулисан термином „educable” (одгојив, способан за едукацију) (Мортон-Бенсон, Енглеско-Српскохрватски речник, Просвета, Београд, 1980.). Имајући у виду потребу што јаснијег сагледавања могућности једног детета за едукацијом, аутори овог концепта указују на потребу примене тзв. едукативне или специјалне дијагностике у процесу наставе и подучавања деце ометене у развоју. Применом тестова и мерних инструмената из области специјалне (едукативне) дијагностике стиче се увид у ниво и квалитет развијености структура и способности које су у основи учења и сазнај-

ног постигнућа као и социјалног функционисања деце ометене у развоју.

Специјална или едукативна дијагностика обухвата стандардизоване дијагностичке поступке и мерне инструменте базиране на теоријском оквиру развојно оријентисаних научних дисциплина, заснованом у земљама енглеског језичког подручја. Намењена је свим стручњацима који се баве развојем деце и њиховом едукацијом, а пре свега дефектолозима, јер омогућава процену нивоа и квалитета развијености оних неуропсихолошких структура и функција које су у основи учења, когниције и едукације (Маћешкић-Петровић, 2006).

Овде свакако треба истаћи став Сидмана и Стодарда (Sidman & Stoddard), које наводи Matthews, и указује на следеће: „Немојте тестирати, већ подучавајте јер тестови нам говоре о томе шта је нека особа научила, али нам веома мало говоре о томе шта је то што је индивидуа способна да научи” (Flanagan et al., 2007). На овом концепту способности и могућности индивидуе за едукацијом, терминолошки формулисано у земљама енглеског језичког подручја као појам „educable”, заснивамо наш став о потреби увођења едукативне дијагностике у теоријске и практичне оквире методике рада са деце са интелектуалном ометеношћу школског узраста.

У вези са планирањем и програмирањем наставног процеса, поједини аутори методичког приступа у раду са деце са интелектуалном ометеношћу наглашавају значај формулисања тзв. „едукативне дијагнозе”. Тако се истиче да формулисање индивидуалних програма рада за свако појединачно дете са сметњама интелектуалног развоја захтева прецизно дефинисане дијагностичке стратегије (Gaddes, 1985).

У вези са тим истиче се да едукативна дијагноза и наставни процес никако нису посебне и изоловане активности. Они су у неодвојивој међуповезаности јер едукативна дијагноза треба да се користи кад год је дефектолог у могућности да опсервира и испитује способности и понашање деце са интелектуалном ометеношћу. С обзиром да ученик са сметњама интелектуалног развоја и функционисања обухваћен наставом представља континуиран извор дијагностичких информација, а формулисање индивидуалних наставних програма захтева прецизну евалуацију сваког појединог детета, едукативна дијагноза је од суштинског значаја за успешну реализацију наставе.

Према ставовима ових аутора, едукативна дијагноза се може посматрати као континуирано процењивање и оцењивање развоја детета са сметњама интелектуалног развоја у смислу његовог релевантног нивоа постигнућа у односу на сваки појединачни програмски захтев и задатак који је за њега изабран из наставног програма (Flanagan et al., 2005).

Та процена развоја и оптималног постигнућа детета у процесу наставе, а не искључиво оцењивање знања, треба да чини суштину едукације деце са лаком интелектуалном ометеношћу. У томе се огледа рехабилитациона функција школа за ову популацију деце јер је стицање знања детерминисано нивоом и квалитетом развијености структура и способности којима се знање стиче. Овим односом између развоја и постигнућа детерминисан је појам *educable*, који према нашем мишљењу чини суштину методике наставе са децом са интелектуалном ометеношћу школског узраста.

У складу са потребама едукативне дијагнозе предлаже се формирање дијагностичке листе или упитника који треба да прати наставни програм како би ментално ретардирано дете могло да се процени у складу са програмским захтевима који се пред њега постављају. То практично значи, ако је програмским захтевима почетне едукације у I разреду предвиђен развој и вежбе нпр. аудитивне гнозије онда се од детета на том узрасту очекује да у оквиру општег репертоара понашања поседује понашање које указује на усмеравање аудитивне пажње према извору звучне дражи (покрети главе и очију у правцу емитоване дражи).

Дијагностичка листа у том случају садржала би као једно од питања – Дете поседује овај облик понашања: да/не. У складу са тим, могуће је ову листу формулисати у зависности од потреба за сваку поједину наставну јединицу и наставни предмет. У вези са тим указује се на могућности валидне процене учениковог постигнућа базиране на следећој формули:

$$UNI = \frac{BUI}{P} \times 100 = \text{-- \%}$$

UNI = учеников ниво извођења изражен у процентима

BUI = број успешно изведених активности

PP = препоручени број посматарања/испитивања.

Према наводима аутора, број препоручених опсервација и/или испитивања износи 5 па стога предходно наведено понашање у вези са аудитивном гнозијом које се код једног детета јави током наставе нпр. матерњег језика са учесталошћу од 2 пута током часа указује на учеников ниво извођења од 40% . Критеријум успешности, према наводима аутора обухвата ниво од 80% што указује да је у домену аудитивне гнозије код ученика чији је ниво извођења испод 80% потребно спровести интензиван рехабилитациони третман аудитивне гнозије. Вредност неведене дијагностичке листе огледа се у томе што на овај начин може-

мо идентифииковати шта једно ментално ретардирано дете може да уради у актуелној ситуацији наставе, а не у артифицијелним условима тест-ситуације (Маћешић-Петровић, 2006).

Развојно дефинисање програмских захтева у светлу дефинисаног концепта

Овако дефинисан и разрађен концепт подразумева да наставни план и програм осим наставних дисциплина које служе стицању знања треба да предвиди област општег и специфичног когнитивног и практичног развоја као основе савлађивања наставних дисциплина и стицања знања. Анализом наставног плана и програма који је у тренутној употреби у раду са децом са интелектуалном ометеношћу, у односу на резултате добијене у нашем ранијем истраживању, можемо закључити да наставни садржаји доминирају над садржајима који обухватају развој и рехабилитацију неуропсихолошких структура и функција које су у основи учења деце са лаком интелектуалном ометеношћу.

Поједине области тзв. опште припреме за извођење наставе програмски су заступљене у оквиру појединих наставних дисциплина као што су матерњи језик или математика (вежбе елементарних логичких операција) док се у програмским садржајима других наставних дисциплина запажа њихово одсуство. Тако нпр. у оквиру програмских садржаја наставе познавања природе и друштва запажамо искључиво наставне садржаје без предходне припреме деце са лаком интелектуалном ометеношћу са савлађивање ових наставних садржаја.

Одсуство рехабилитационих (припремних) програмских садржаја у настави познавања природе и друштва карактерише се и нескладним распоредом наставне грађе који не прати токове дечјег развоја. То се запажа кроз присуство тематске области „Живот и рад у школи“ којом започиње настава познавања природе и друштва у I разреду, да би се на њу надовезали садржаји оријентације у простору и времену који треба да предходе наставним садржајима везаним за живот и рад у школи (Маћешић-Петровић, 2006).

Слични примери могу се запазити и у другим наставним предметима што је према нашем мишљењу резултат недостатка једне глобалне тематске области *опште припреме* која треба да предходи настави свих наставних дисциплина, а затим да се у оквиру програма сваке поједине наставне дисциплине предвиде садржаји *специфичне припреме* за развој и савлађивање способности писања, читања, математичких операција и слично.

Резултати изведеног истраживања такође указују на потребу увођења тематске области *развоја когнитивних и праксичких способности* у оквиру наставног плана и програма за лако интелектуално ометену децу која треба да предходи реализацији наставе. У светлу примењеног истраживања, програмски захтеви треба да су развојно дефинисани, како у области општег и специфичног развоја деце са лаком интелектуалном ометеношћу, тако и у области наставних садржаја. Уместо дефинисања програмских захтева, своје становиште у овом делу истраживања базирамо на потреби формулисања развојних захтева, као захтева који су пред нас као дефектологе постављени специфичношћу развоја деце са лаком интелектуалном ометеношћу.

Развојно дефинисани програмски садржаји, у светлу примењеног теоријског концепта, обухватили би области развоја визуо-спацијалне гнозије, моторног развоја и развоја праксичких функција, затим област појмовно-вербалног развоја и развоја пажње као и области развоја способности писања, читања и математичког мишљења (Јапунца-Милисављевић, Маћешкић-Петровић, 2008). У оквиру социјалног функционисања у условима едукације и школске ситуације потребно је дефинисати облике складног понашања који би обухватили понашање током наставе, учествовање у групи и однос према ауторитету.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Овде такође треба указати на веома важан концепт тзв. Burnout синдрома, као синдрома професионалног сагоревања који је веома важан у превенцији и третману професионалном приступу едукацији и рехабилитацији ове деце као и при едукацији стручњака у оквиру високошколског образовања лица у области едукације и рехабилитације. Превенција као и третман синдрома професионалног сагоревања могућа је кроз различите видове и начине решавања овог проблема, а један од могућих путева свакако представља и примена различитих метода у раду као што је примена Монтесори метода у односу на традиционални концепт едукације и рехабилитације лица са сметњама интелектуалног развоја (Ђурић-Здравковић, 2008).

ЛИТЕРАТУРА

1. Carulla L.S., Berelli M.: Mental Retardation or Intellectual Disability: Time for Conceptual Change, *Psychopathology*, Volume 41, No. 1, 2007, pp.10-16
2. Encyclopedia article: Mental Retardation, *The Colombia Encyclopedia*, Sixth Edition, 2007.
3. Flanagan P., Dawn P., Harrison P.: *Contemporary Intellectual Assessment: Theories, Tests, and Issues*, Guilford Publ., 2005.
4. Gaddes H. W.: *Neurology and Behavior – Some Professional Problems*, in: *Learning Disabilities and Brain Function – A Neuropsychological Approach*, Springer – Verlag New York Inc., 1985.
5. Ђурић-Здравковић, А., Новаковић, А.: Самопослуживање у инклузивним условима кроз Монтесори програм, *Београдска дефектолошка школа 2, ДДС и ФАСПЕР*, Београд, 2008, стр. 109-117.
6. Јапунџа-Милисављевић, М., Маћешић-Петровић, Д.: Усвојеност математичких садржаја код деце ометене у интелектуалном развоју, *Београдска дефектолошка школа 2, ДДС и ФАСПЕР*, Београд, 2008, стр. 101-107.
7. Levi G. et al: *Learning Disabilities in Children with Mental Retardation*, *ACTA-RHONIATR-LAT.*, 4/1, 29-37, 1982.
8. Маћешић-Петровић, Д.: *Настава и сазнајне специфичности лако ментално ретардиране деце, ЦИД и ФАСПЕР*, Београд, 2006.
9. Riddoch M. J. & Humphreys G. W.: *Cognitive Neuropsychology and Cognitive Rehabilitation*, (eds.) LEA, Birmingham, 1994.

**DIAGNOSTIC AND REHABILITATIONAL APPROACH TO
THE EDUCATION OF THE CHILDREN WITH INTELLECTUAL
DISABILITIES**

DRAGANA MAČEŠIĆ-PETROVIĆ, ALEKSANDRA ĐURIĆ-ZDRAVKOVIĆ,
MIRJANA JAPUNDŽA-MILISAVLJEVIĆ
Faculty of Special Education and Rehabilitation, Belgrade

SUMMARY

The paper treats new conceptual frame of education and rehabilitation the children with intellectual disabilities from theoretical point of view. The aspect of treated problems are methodological consederation of diagnostic, education and rehabilitation in this scientific area. The paper allso point out the possibility of the prevention and the treatment of „burnout syndrom“.

KEY WORDS: intellectual disability, education, rehabilitation, burnout syndrom.