

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ
ЕДУКАЦИЈУ И РЕХАБИЛИТАЦИЈУ

ПРИМЉЕНО: 23.06.2025.		
Орг. јед.	Б р о ј	Прилог
	343/1	

UNIVERZITET U BEOGRADU

FAKULTET ZA SPECIJALNU EDUKACIJU I REHABILITACIJU

METODIKA VASPITANJA ŽIVOTNIH VEŠTINA KOD OSOBA SA INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU 2

*(Autorizovana predavanja – deo literature za predmet Metodika
vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2)*

Prof. dr Svetlana Kaljača

Beograd, 2025.

PERCEPCIJA¹

Opšti pojmovi

Percepcija je mentalnu sposobnost koja u osnovi predstavlja bazični kognitivni kontakt osobe sa svetom koji je okružuje. Na taj način omogućen je proces prijema draži različitog tipa bez koga ne bi bilo moguće da čovek tumači i razume signale/pojave/događaje u svetu u kome živi (Efron, 1969). Marija Montessori je smatrala da čula imaju funkciju da „prikupljaju“ senzacije iz sveta koji nas okružuje i na taj način obezbeđuju inteligenciji bazične informacije (Montessori, 2001, prema Kaljača 2008) koje će se dalje obrađivati i integrisati kako bi se moglo razumeti njihovo značenje.

Percepcija ne predstavlja veran odraz sadržaja različitog tipa (vizuelni, auditivni, taktilni...) koji se percipiraju, s obzirom na to da je ishod percepcije određen ranije stečenim iskustvom pojedinca, kontekstom u kome se percipiranje odvija, kao i ciljevima koje u datom trenutku ima osoba koja opaža. Iskustvo utiče na organizaciju i spremnost naših perceptivnih sistema različitog tipa da „izoluju“ sasvim određene objekte, događaje i senzacije koji jesu ili mogu biti značajni za osobu u odnosu na njene aktuelne ciljeve (Johnson, 2021). Još je Lurija govorio da karakter opažanja zavisi od samog objekta opažanja, odnosno da li je on subjektu koji opaža manje ili više poznat (Lurija, 1983, prema Kaljača 2008). Pored navedenih faktora (iskustvo i ciljevi osobe koja opaža i situacioni kontekst), nezaobilazni značaj u kvalitetu percepcije imaju i druge mentalne sposobnosti, pre svega, pažnja koja je blisko povezana sa ciljevima, jer od nje zavisi pravac u kome će naša pažnja da se usmeri, pa time i koje ćemo stimulse „birati“ tokom opažanja. Budući da kapacitet pažnje nije neograničen, u slučajevima preopterećenosti pažnje osoba nije u mogućnosti da percipira sve potrebne stimulse, što može imati negativne posledice na aktivnost koja je u toku ili treba da usledi. Sa druge strane, moguće je i da zbog fenomena pažnje poznatog kao habituacija (navikavanja na isti set stimulusa), ponovljena percepcija istih sadržaja u kraćim vremenskim intervalima utiče na pojavu habituacije što, uglavnom, ishoduje većom verovatnoćom da se stimulusi koji se ponavljaju nevoljno zanemare. Kvalitet percepcije zavisiće i od emocionalnog stanja pojedinca koji opaža (Johnson, 2021). Većina teoretičara je saglasna da čulna iskustva, odnosno percepcija različitog tipa, pokreću naše emocije, odnosno predstavljaju input nakon koga će uslediti emocionalna, kognitivna, fiziološka i/ili bihevioralna reakcija. Međutim istraživače je interesovalo i da li postoji obrnut smer uticaja, odnosno da li je ishod naše percepcije iste grupe stimulusa uvek isti ili se menja u zavisnosti od trenutnog unutrašnjeg stanja (emocija, očekivanja, uverenja, motivacije)? (Niedenthal & Wood, 2019). Prema nekim eksperimentalnim studijama, autori ukazuju na pojavu da naše emocije usmeravaju percipitivnu pažnju ka onim stimulusima

¹ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampavanje i korišćenje u druge svrhe).

(objektima, događajima) koji su podudarni ili dodatno stimulišu naše trenutne emocije. Tako na primer, afektivna stanja kao što su strah, bes, sreća ili tuga, usmeravaju pojedinca da brzo pretražuje i vrši selekciju (bira ili izbegava) onih stimulusa koji su u skladu sa trenutnim emocionalnim stanjem (Niedenthal, 2008, prema Keltner & Horberg, 2015).

Percepcija se, generalno, odvija istovremeno u dve ravni: percepcija celine zasniva se na našoj percepciji delova i obrnuto percepcija pojedinačnih fragmenata zasniva se na našoj percepciji celine (Johnson, 2021). Dakle, percepcija odražava složenu multimodalnu aktivnost koja uključuje traženje najznačajnijih elemenata informacije, njihovo međusobno poređenje i donošenje pretpostavke/zaključka o značaju celine (Lurija, 1983, prema Kaljača 2008), što podrazumeva i procese koje je Pijaže označio kao asimilacija i akomodacija (Pijaže, 1988; Pijaže, Inhelder, 1988, prema Kaljača 2008).

Vizuelna i vizuelno prostorna percepcija²

Vizuelni percepcija odvija se zahvaljujući funkcionisanju vizuelnog sistema (čulo, nervni putevi i vizuelni korteks smešten u oblasti okcipitalnog režnja kore velikog mozga), čija organizacija se odvija na dva nivoa obrade početnih vizuelnih stimulusa. Niži nivo obrade (primarni vizuelni korteks) odnosi se na transformisanje početnog signala u upotrebljivu reprezentaciju slike, pri čemu se osnovne informacije odnose na identifikaciju i kategorisanje objekata u odnosu na karakteristika kao što su: veličina, oblik, boja, kontrast. Viši nivo obrade (sekundarni vizuelni korteks) predstavlja nadgradnju u smislu značenja i tumačenja prethodno obrađenog, početnog signala (Vučinić, 2014). Niži nivo obrade determinisan je funkcijom većeg broja raznih vizuelnih kanala, pri čemu svaki od njih prema svojim kapacitetima obrađuje pojedine segmente opaženog. Za mogućnost višeg nivoa vizuelne obrade, koji se pre svega vezuje za razumevanje prostornih odnosa (snalaženje u prostoru, lociranje objekata u prostoru), neophodna je aktivnost i povezivanje sa drugim mentalnim funkcijama (na primer pažnja, pamćenje, radna memorija, semantička memorija), odnosno objedinjena kognitivna aktivnost. Bez naznačenih preduslova ne bi bilo moguće prepoznavanje opaženog, imenovanje, njegovo prostorno određenje, kao i mentalna manipulacija percipiranog sadržaja (Krstić, 1999, prema Kaljača 2008; Vučinić, 2014).

Funkcionalno sazrevanje složenijih formi vizuelne percepcije se ne odvija ravnomerno tokom odrastanja i kao dokaz se navode nalazi prema kojima razvoj pojedinih vizuelnih sposobnosti započinje i traje u periodu detinjstva (na primer sposobnost prepoznavanja lica se ravnomerno razvija između šeste i desete godine, da bi u određenoj meri došlo do stagnacije između desete i četrnaeste godine, a zatim se ova funkcija ubrzano razvija do nivoa potpune zrelosti), dok se razvoj drugih sposobnosti intenzivno odvija u doba adolescencije (npr.

² (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampavanje i korišćenje u druge svrhe).

izdvajanje figure iz pozadine, snalaženje u mapama lavirinta). Navedene razlike u brzini funkcionalnog sazrevanja različitih vizuelno-prostornih sposobnosti tumače se razlikama u zavisnosti od toga koji tip nivoa obrade je neophodno angažovati da bi se početni stimulus obradio, ali i činjenicom da je u tom procesu neophodna i interakcija sa drugim kognitivnim strukturama i funkcijama (Krstić, 1999, prema Kaljača 2008).

Smetnje i poremećaji vizuelne i vizualno-prostorne percepcije³

Mnogobrojna istraživanja, kao i neposredna iskustva, potvrđuju da nivo razvijenosti vizuelne percepcije u značajnoj meri korelira sa uspehom u savladavanju programskih sadržaja u oblasti školskih znanja, posebno akademskih veština. Tako se, na primer, navodi da deca koja pokazuju lošije rezultate na zadacima vizuelne diskriminacije imaju u celini slabiji opšti uspeh u školi, kao i izražene teškoće u čitanju, što se povezuje sa činjenicom da ovakav tip zadataka pripada višem nivou vizuelne obrade (Krstić, 1999, prema Kaljača 2008). Oštećenje vida može uticati na koordinaciju oko-ruka i neuromišićne funkcije koje su neophodne za obavljanje različitih dnevnih životnih veština, što posebno dolazi do izražaja kod populacije sa težim oblicima IO, s obzirom da su ovi deficiti učestaliji u odnosu na vršnjake sa lakom IO ili vršnjake tipičnog razvoja (Evenhuis et al., 2009, prema Dijkhuizen et al., 2016).

Razvojne smetnje u oblasti vizuelnih i vizuelno-prostornih sposobnosti imaju značaj za celokupan saznavni razvoj deteta, jer na različite načine mogu ometati proces učenja. Kao najčešće manifestacije tih smetnji koje mogu imati klinički značaj navode se: teškoće ukrštanja linija na crtežima ili odgovori "kao u ogledalu", "prostorne disleksije", "vizuelna disgrafija", "sindrom nespretnog deteta" ili "poremećaji pažnje bez hiperaktivnosti" (Krstić, 1999, prema Kaljača 2008).

Kod populacije sa intelektualnom ometenošću (IO) poremećaji vizuelne percepcije najčešće se ogledaju u nezrelosti ove mentalne sposobnosti u odnosu na očekivanja za kalendarski uzrast pojedinca kod koga se ova sposobnost procenjuje. Što je niži nivo intelektualnog funkcionisanja, to su i odstupanja veća. Ovaj tip poremećaja je važno utvrditi, jer je primećen njegov negativan uticaj na ponašanje i kvalitet učenja učenika sa IO. U obrascima ponašanja se može uočiti tendencija ka sniženoj pažnji i motivaciji za standardne aktivnosti u školskom kontekstu, sklonost ka hiperaktivnom i konfuznom ponašanju, ali i ka socijalnoj samoizolaciji. Učenje je otežano usled ograničenja u vizuelnoj diskriminaciji, integraciji opaženih fragmenata u celinu i razumevanju značenja opaženog. Navedena ograničenja mogu imati negativne implikacije u nastavi početnog čitanja, pisanja i računanja, u čijoj osnovi se nalazi umanjena sposobnost detektovanja, lociranja, razlikovanja i prepoznavanja grafičkih, numeričkih i geometrijskih simbola (Maćešić-Petrović, 1996, prema Kaljača 2008). Ispitanici sa IO na zadacima koji zahtevaju vizuoprostornu gnoziju postižu neujednačene rezultate, a faktori

³ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampavanje i korišćenje u druge svrhe).

koji utiču na uspešnost su, prema navodima autora: kvalitet vizuelne analize slika i vizuelno-spacijalna orijentacija (Gligorović, 1997, prema Kaljača 2008). Ohrabruje, međutim, činjenica da je sposobnost povezivanja identičnih vizuelnih simbola kod dece sa umerenom i teškom IO podložna uvežbavanju, ali je neophodno voditi računa o principu individualizacije u planiranju senzornog tretmana, kao i o tipu ponuđenih zadataka (nivo složenosti) u kontekstu mentalnih sposobnosti koje treba angažovati za njihovo rešavanje (Cappa et al, 1998; Saunders et al., 1997, sve prema Kaljača 2008).

Poremećaji vizuelne i vizuelno prostorne percepcije kod osoba sa težim oblicima IO⁴

U podgrupi dece i mladih sa težim oblicima IO, prevalencija oštećenja vida je 22,4% (kod dece sa lakom IO, starosti od 4 do 15 godina, je 10,5%; kod opšte populacije prevalencija je oko 0,1% - oštećenje vida ili slepilo). Neki podaci ukazuju i na veću prevalenciju koja se kreće u rasponu od 40% kod osoba sa umerenom IO do čak 100% kod osoba sa dubokom IO (Li et al., 2015).

Prenatalna i perinatalna oštećenja mozga (strukturna ili funkcionalna) ili poremećaji razvoja mozga su glavni uzroci oštećenja vida kod dece sa IO. Moždana oštećenja mogu uticati i na niže nivoe obrade vizuelnih stimulusa (prepoznavanje oblika, detekcija pokreta), kao i na više (prostorna lokalizacija) (Boot et al., 2013). Smatra se da kvalitet vizuelno-motorne kontrole i koordinacije zavisi od nivoa IO, kalendarskog uzrasta i pola ispitanika (izraženija intelektualna ograničenja, mlađe osobe i osobe muškog pola imaju manje razvijenu ovu sposobnost) (Memišević i Sinanović, 2012).

Pretpostavlja se da kao značajan faktor rizika može biti i prisustvo poremećaja funkcije očnog mišića, čija je prevalencija kod populacije sa IO, takođe, veća u odnosu na vršnjake tipičnog razvoja, naročito u predškolskom periodu.

Većina dece sa umerenom IO imaju probleme u domenu stereovida zaduženog za detekciju predmeta u tri dimenzije (52%); smanjenu oštrinu vida (28%) i probleme u okulo-motornim funkcijama (24%). Sve navedene sposobnosti su važne za vizuelne aktivnosti na blizinu (Alimović, 2017).

U grupi dece sa IO, različitog nivoa, je utvrđeno da:

- 28% ima deficit u oblasti stabilnog fiksiranja objekta - nemogućnost fleksibilnog pokreta oka tokom vizuelnog pretraživanja - odabir bitnih informacija;
- 20% ispitanika ima problem u prebacivanju vizuelne fiksacije (brzo kretanje oka između fiksacionih tačaka) koja je netačna, spora ili nepostojeća;
- 32% ispitanika ima probleme koji su vezani za nedovoljnu konvergenciju oka (pokreti oba oka jedno prema drugom) i akomodaciju oka na blizinu. Konvergencija oka i akomodacija na blizinu, zajedno, su preduslov binokularnog vida (jedinstvena, jasna slika na kojoj se prepoznaje i

⁴ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampavanje i korišćenje u druge svrhe).

dubina), značajna posebno kod posmatranja predmeta na blizinu (važno u aktivnostima kao što je npr. čitanje) (Alimović, 2017).

S obzirom na značaj vizuelne percepcije (psihosocijalni razvoj, svakodnevno funkcionisanje, akademski uspeh), važno bi bilo da se u periodu ranog razvoja deteta sa IO utvrde eventualna odstupanja. Primena metoda kojima bi se utvrdio kvalitet funkcije procesiranja vizuelnih informacija je često ograničena zbog nemogućnosti saradnje sa detetom sa IO tokom testiranja/procene. Nažalost, detekcija u ovom periodu uglavnom izostaje, a kao jedini parametri koji se, najčešće, mere jesu oštrina vida i oštećenje vidnog polja (Alimović, 2017). Odsustvo pravovremene dijagnostike i upotreba korektivnog pomagala se navode kao najčešći razlozi izrazite prevalencije oštećenja vizuelne funkcije kod osoba sa težim oblicima IO (Li et al., 2015). Ukoliko se obezbede primereni načini prilagođavanja (odgovarajuće naočare ili mesto sedenja u učionici) učenici sa IO značajno unapređuju svoje socijalne kontakte sa vršnjacima i nastavnicima, imaju manje odstupanja u ponašanju i više ispoljavaju manifestacije prosocijalnog ponašanja, manje hiperaktivnosti i emocionalnih teškoća (McKerr et al., 2020).

Specifičnosti vizuelne diskriminacije i vizuelno prostorne percepcije dece i adolescenata sa umerenom intelektualnom ometenošću⁵

U našoj sredini je realizovano istraživanje čiji je cilj bio utvrđivanje nivoa i dinamike razvoja vizuelne diskriminacije kod dece i adolescenata sa umerenom IO, oba pola, kalendarskog uzrasta od 7 do 15 godina. Sva prethodna istraživanja ovog tipa ukazuju na činjenicu da se kod ove populacije javlja nesklad između zrelosti ove funkcije i hronološkog uzrasta. U istraživanju su primenjeni zadaci za procenu vizuelne diskriminacije Akadija testa razvojnih sposobnosti (Atkinson S., Johnston B & Lindsay A., 1972).

Dobijeni nalazi ukazuju na izražen deficit u oblasti vizuelne diskriminacije u poređenju sa decom tipičnog razvoja, hronološkog uzrasta između 6 i 7 godina. Svega 53.3% ispitanika prelazi postavljenu standardizovanu normu dobijenu primenom ovog testa na populaciji dece tipičnog razvoja. Kod procene nivoa razvijenosti ove sposobnosti u funkciji uzrasta ispitanika ovog uzorka, uočavamo da se značajniji napredak ispoljava od jedanaeste godine života kod pojedinih ispitanika (visoka heterogenost unutar uzrasne grupe ukazuje da taj napredak nije prisutan kod svih ispitanika u ovom uzrastu), a da tek u trinaestoj godini života, pa nadalje, većina ispitanika našeg uzorka (79,0%) ima stabilan uspeh na ponuđenim zadacima vizuelne diskriminacije (Kaljača, 2003; Kaljača, 2006, prema Kaljača 2008). Ovakav nalaz se može dovesti i u vezu sa stavom da se kod dece mlađe od deset godina javlja nevoljno preusmeravanje vizuelne pažnje prilikom procesa vizuelne diskriminacije usled delovanja spoljašnjih senzacija. Razvojne promene koje omogućavaju bolje fokusiranje vizuelne pažnje dešavaju se između jedanaeste i trinaeste godine života (Gumenyuk et al., 2001, prema Kaljača 2008).

⁵ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampavanje i korišćenje u druge svrhe).

Visoke standardne devijacije koje ukazuju na heterogenost ispitivane grupe u pogledu nivoa razvijenosti vizuelne diskriminacije potvrdila su i druga slična istraživanja koja su se bavila analizom ovog problema (Glumbić i sar., 2003, prema Kaljača 2008). Autori navode da je individualna raznolikost kod dece sa umerenom IO značajno manje izražena u odnosu na postignuća njihovih vršnjaka sa lakom IO na istom testu. Možemo pretpostaviti da razlog leži u tome što su ponuđeni zadaci zbog svoje težine nedovoljno diskriminativni za decu sa umerenom IO, pa se zbog toga javlja tendencija homogenizacije na osnovu njihovog neuspeha (Kaljača, 2003; Kaljača, 2006, prema Kaljača 2008).

Kvalitativna analiza postignuća na testu za procenu vizuelne diskriminacije je pokazala da su ispitanici sa umerenom IO najuspešniji na zadacima koji zahtevaju uočavanje identičnih parova slika, dok su značajne teškoće ispoljene na zadacima vizuelne precepcije identičnih parova reči. Nešto više od polovine dece sa UIO uspešno percipira reči napisane velikim štampanim slovima, ali samo one koje su jednostavnije po svojoj strukturi (manji broj elemenata/kraće reči). Ispitanici najslabije rezultate pokazuju na trećoj grupi zadataka (reči napisane malim štampanim slovima), pa je mogućnost vizuelne gnozijske, lokalizacijske i šifriranja sleda takvih elemenata dodatni otežavajući faktor, čak i u slučajevima kada su ispitanici relativno ovladali veštinom čitanja. Vizuelna percepcija reči u ovom delu testa je otežana činjenicom da su ponuđene reči po svojoj suštini neologizmi ili se radi o rečima čije značenje ispitanicima nije bilo poznato (Kaljača, 2003; Kaljača, 2006, prema Kaljača 2008).

Značaj vizuelne percepcije kod osoba sa teškom i dubokom IO i osoba sa dualnom dijagnozom⁶

Oštećenje vida kod osoba sa teškom i dubokom IO ima relativno nizak značaj za obavljanje svakodnevnih aktivnosti, ali poremećaj vizuelne funkcije udružen sa deficitima u oblasti grube motorike ima značajan uticaj na mobilnost ovih osoba i to, pre svega, u smislu njihovog sporijeg kretanja/hodanja (Dijkhuizen et al., 2016). Sa druge strane, snižena pokretljivost je značajno povezana sa nivoom samostalnosti u obavljanju dnevnih životnih veština kod osoba sa težim oblicima IO (Delgado-Lobete et al., 2021). Značaj različitih domena vizuelne percepcije za svakodnevno funkcionisanje utvrđen je i na uzorku dece sa poremećajem iz spektra autizma, pa se tako navodi da pojednici koji imaju bolje razvijene sposobnosti vizuelne diskriminacije, prepoznavanja i razumevanja vizualno-prostornih odnosa i vizuelne memorije, imaju i bolje razvijene veštine brige o sebi, pri čemu se po značaju posebno ističu sekvencijalno pamćenje i vizualno-prostorne sposobnosti (sekvencijalno pamćenje ima ulogu medijatora, odnosno u povezivanju vizualno-prostorne sposobnosti i veštine brige o sebi) (Lin et al., 2022).

⁶ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampavanje i korišćenje u druge svrhe).

Višestruka ometenost – IO i senzorni poremećaji⁷

Većina učenika (72%) koja ima oštećenje vida koje se dijagnostikuje kao kortikalno oštećenje vida (Cortical visual impairment – CVI) pripada kategoriji višestruke ometenosti, jer je ovaj tip senzornog deficita udružen sa prisustvom IO i/ili poremećajem iz spektra autizma (Karvonen et al., 2021). Ovaj tip vizuelne disfunkcije (CVI) je najčešći oblik vizuelnog deficita, a etiologija se vezuje za oštećenja na nivou vizuelnog korteksa ili posteriornog vizuelnog puta ili oba zajedno (Vučinić i sar., 2014). Prema nekim izveštajima procenat dece kod kojih je utvrđeno istovremeno prisustvo CVI i lake ili umerene IO se kreće od 87% (Shaman, 2009, prema Vučinić i sar., 2014) do 96% (Bosch et al., 2014, prema Vučinić i sar., 2014).

Učenici kod kojih je prisutan ovaj tip višestruke ometenosti uglavnom ne razviju govornu ekspresiju i imaju siromašniji repertoar govornog razumevanja od pojedinaca sa oštećenjem vida drugačijeg etiološkog porekla (primera radi, većine drugih pojedinaca kod kojih su prisutna udružena stanja IO i oštećenja vida drugog porekla imaju razvijene ekspresivne govorne veštine i bolje razvijenu sposobnost govornog razumevanja), značajan broj upotrebljava augmentativnu komunikaciju i ispoljava nevoljno komunikativno ponašanje. U uslovima učenja, većina učenika sa višestrukim poremećajima u razvoju koristi bar jedan vid asistivne tehnologije. Većini je neophodna personalna asistencija u upotrebi računara, dok je samostalan pristup zabeležen kod veoma malog broja učenika (od 1% do 12%). Prema izveštajima nastavnika, učenici sa kortikalnim oštećenjem vida i IO ispoljavaju izuzetne teškoće u čitanju i matematici, slabije akademski napreduju tokom obrazovanja (Karvonen et al., 2021).

Intelektualna ometenost i dvostruki senzorni deficit

Učenici sa višestrukom ometenošću, IO i dvostruki senzorni deficit (oštećenje vida i oštećenje sluha), uglavnom, ne razviju govornu ekspresiju i upotrebljavaju augmentativne forme komunikacije. Međutim, četvrtina osoba ne koristi ni jedan kanal komunikacije (ekspresiju, gest, zamenska sredstva) i za većinu njih se može utvrditi da se nalaze na preintencionalnoj fazi u razvoju govora. Učenici koji su ovladali upotrebom simbola/gesta prilikom komunikacije su u mogućnosti da koriste jedan ili dva simbola istovremeno, pri čemu se kao pomoćna ili alternativna sredstva najčešće koriste stvarni objekti i fotografije (Karvonen et al., 2021).

Od asistivnih tehnologija najčešće su u upotrebi ekrani osetljivi na dodir (*Touch screen*), uređaji za uvećanje ekrana, govorni program za obradu i čitanje teksta i standardne tastature računara. Većina nije u mogućnosti da bez podrške drugih osoba koristi računar ili bilo koji vid asistivne tehnologije, a manje od 10% to čini samostalno, pri čemu isto toliko odbija da pristupi računaru. Nastavnici navode da učenici sa višestrukom ometenošću imaju veoma nizak prag

⁷ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampavanje i korišćenje u druge svrhe).

voljne pažnje koja je usmerena na instrukcije potrebne za korišćenje računara. Prisustvo višestrukog poremećaja i deficit pažnje koji ga prati nastavnici smatraju ključnom barijerom za upotrebu asistivne tehnologije (Karvonen et al., 2021).

Prema izveštajima nastavnika, većina učenika sa IO i dvostrukim senzornim gubitkom ovlada veštinom čitanja na najnižem nivou (prepoznavanje pojedinih slova i/ili čitanje reči napisanih štampanim slovima ili Brajevim pismom), a oko 12% usvoji veštinu čitanja na nivou prvog razreda. Oko trećine učenika prevazilazi nivo škrabiranja i bar ponekad piše slova, dok je zanemarljiv broj učenika koji mogu da napišu/prepišu rečenicu ili više. Manji broj učenika (oko 10%) može da sabira i oduzima tehnikom pridruživanja ili odvajanja skupova, a još manji broj može da obavlja te računske radnje upotrebom simbola brojeva; u oblasti sortiranja objekata po zajedničkim atributima (klasifikaciji) osobe sa višestrukom ometenoću ovog tipa su nešto uspešnije (oko 15% uspešnih) (Karvonen et al., 2021).

Izvorna literatura:

- Alimović, S. (2017). Vision problems in children with intellectual disabilities. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53, 98-104.
- Boot, F.H.; Pel, J.J.M.; Vermaak, M.P.; van der Steen, J. & Evenhuis, H.M. (2013). Delayed visual orienting responses in children with developmental and/or intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(12), 1093-1103.
- Delgado-Lobete, L., Montes-Montes, R., Freire, C., Ferradás, M.D.M. (2021). Performance of (Instrumental) Activities of Daily Living and Physical Capacity in Spanish Adults with Intellectual Disabilities: A Cross-Sectional Pilot Study. *Healthcare*, 9(4), 435. MDPI
- Dijkhuizen, A., Hilgenkamp, T. I., Krijnen, W. P., van der Schans, C. P., & Waninge, A. (2016). The impact of visual impairment on the ability to perform activities of daily living for persons with severe/profound intellectual disability. *Research in developmental disabilities*, 48, 35-42.
- Efron, R. (1969). What is Perception?. In: Cohen, R.S., Wartofsky, M.W. (eds) Proceedings of the Boston Colloquium for the Philosophy of Science 1966/1968. Boston Studies in the Philosophy of Science, vol 4. Springer.
- Johnson J. (2021). Designing with the Mind in Mind (Third Edition). In: J. Johnson (Ed.) Chapter 1 - Our Perception is Biased (pp. 1-13). Morgan Kaufmann.
- Kaljača S. (2008). Umerena intelektualna ometenost. ICF, Univerzitet u Beogradu – Fasper.
- Karvonen, M., Beitling, B., Erickson, K., Morgan, S., & Bull, R. (2021). *Students with significant cognitive disabilities and dual sensory loss*. University of Kansas, Accessible Teaching, Learning, and Assessment Systems (ATLAS), National Center on Deaf-Blindness (NCDB).
- Keltner, D., & Horberg, E. J. (2015). Emotion-cognition interactions. In M. Mikulincer, P. R. Shaver, E. Borgida, & J. A. Bargh (Eds.), *APA handbook of personality and social psychology, Vol. 1. Attitudes and social cognition* (pp. 623–664). American Psychological Association.
- Li, J. C., Wong, K., Park, A. S., Fricke, T. R., & Jackson, A. J. (2015). The challenges of providing eye care for adults with intellectual disabilities. *Clinical and Experimental Optometry*, 98(5), 420–429.
- Lin, L. Y., Chi, I. J., & Sung, Y. S. (2022). Mediating effect of sequential memory on the relationship between visual-motor integration and self-care performance in young children with autism spectrum disorder. *Frontiers in psychology*, 13, 988493.
- McKerr, L., McConnell, E., Black, S., McClelland, J., Little, J.-A., Saunders, K. J., & Dillenburger, K. (2020). Meeting vision needs of children with special educational needs: Case studies of the impact on behaviour and academic achievement. *British Journal of Learning Disabilities*, 48(1), 45-58.

- Memišević, H., & Sinanović, O. (2012). Predictors of visual-motor integration in children with intellectual disability. *International Journal of Rehabilitation Research*, 35(4), 372-374.
- Niedenthal, P. M., & Wood, A. (2019). Does emotion influence visual perception? Depends on how you look at it. *Cognition and Emotion*, 33(1), 77-84.
- Vučinić V. (2014). *Osnovi tiflogije*. ICF, Univerzitet u Beogradu – Fasper.
- Vučinić, V., Anđelković, M., Jablan, B., & Žigić, V. (2014). Kortikalno oštećenje vida-karakteristike i tretman. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 13(3), 313-331.

MOTORIKA⁸

Opšti pojmovi

Motorika predstavlja jednu od funkcija koja se najbrže razvija na ranom uzrastu i ima značajan udeo u celokupnom psihofizičkom razvoju deteta (Kamenov, 2008, prema Rajović, 2016). Motorički razvoj udružen i u interakciji sa emocionalnim, kognitivnim i psihosocijalnim razvojem omogućava napredovanja ka složenijim fazama razvoja, a taj napredak u velikoj meri zavisi od kvaliteta fizičkog razvoja koji je primarni prediktor motoričkog razvoja. Mnoštvo dnevnih aktivnosti koje dete obavlja u ovom periodu zavisice od fizičkog statusa i napredovanja u oblasti motornog razvoja (Nurkamelia. 2019, prema Yeniningsih et al., 2021).

Motorne aktivnosti, kao manifestacija angažovanja mišića i neuromišićnog sklopa (Bojanin, 1985, prema Kaljača 2008), čine dva tipa aktivnosti: refleksne i voljne aktivnosti ekstremiteta i tela (Kamenov, 2008, prema Rajović, 2016). Čovek svakodnevno obavlja mnoštvo aktivnosti, različitog nivoa složenosti i kvaliteta, kako bi ostvario određene ciljeve i namere. Ove aktivnosti izgrađene su od niza voljnih, međusobno povezanih pokreta, koje definišemo kao praksiju, odnosno praksičku aktivnost (Išpanović-Radojković, 1986, prema Kaljača 2008).

Pokret je elementarni deo psihomotorne aktivnosti i on u sebi uvek integriše motiv za izvršenje, cilj i način akcije. Motivacija je determinisana stepenom izdiferenciranosti u oblasti osećanja, a izbor cilja i načina izvođenja pokreta zavisice od razvijenosti inteligencije, kao i od razvijenosti kortikalnih i mišićnih funkcija (Bojanin, 1985, prema Kaljača 2008). Kognitivne sposobnosti, poput percepcije i definisanja cilja su preduslov odabira odgovarajuće strategije, odnosno serije pokreta potrebnih za uspešno postizanje željenog cilja (Barić, 2011, prema Iveković, 2013). Vezu između motoričkog i kognitivnog razvoja opisao je još Pijaže (Pijaže & Inhelder, 1988, prema Kaljača 2008), a potvrdila su kasnija istraživanja prema kojima redovno praktikovanje fizičkih aktivnosti poboljšava sposobnost prepoznavanja objekta (Hopkins et al., 2012), unapređuju jezičke veštine (Scudder et al., 2014), dok su razvijenost fine motorike, pažnja i indeks opšteg znanja, prepoznati kao značajni indikatori budućeg uspeha u čitanju i matematici (Grissmer et al., 2010) (sve prema Rajović, 2016).

Generalno bazične motoričke veštine možemo podeliti na: lokomotorne veštine (hodanje, trčanje, skakanje, klizanje, kotrljanje, vožnja bicikla), veština održavanja ravnoteže i manipulativne veštine koje uključuju veštinu kontrolisanja objekta, posebno na nivou ekstremiteta (hvatanje i bacanje lopte, šutiranje lopte, guranje i povlačenje predmeta i sl.) (Akbar, 2020).

⁸ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampavanje i korišćenje u druge svrhe).

Razvoj motorike- razvojna mapa⁹

Motorika tek rođene bebe odlikuje se nasumičnim, nezgrapnim i nekoordinisanim pokretima. Međutim, ona za relativno kratko vreme ove pokrete zamenjuje složenijim, usmerenijim aktivnostima, koje otvaraju nove puteve izražavanja i komunikacije sa okruženjem, ali i saznanja (Bojanin, 1985, prema Kaljača 2008).

U toku prve godine života deteta, dešavaju se dramatične promene u oblasti razvoja motorike, što se manifestuje, pored ostalog, i zamenom refleksnih pokreta voljnim pokretima koji će dominirati od 5. meseca života (Rajović, 2016). Uočeno je da beba, na primer, već od oko šeste nedelje života prati pogledom (pokretima očiju) osobe/predmete koji se kreću (Hofsten, 2007), dok od 4 meseca života kontroliše pokrete glave, voljno pokreće ruke, sisa palac, hvata predmete celom šakom. Između 5. i 6. meseca beba može da sedi uz lagani oslonac i stabilno drži glavu. Između 7. i 9. meseca života beba samostalno sedi, stoji uz pridržavanje i počinje da puzi. Oko 11. meseca života uspravno stoji što predstavlja preduslov za funkciju koja će se razviti, odnosno hodanje. Razvoj hoda javlja se, u proseku, od dvanaestog do četrnaestog meseca i pretpostavlja sublimaciju čitavog niza prethodnih iskustava deteta, vezanih za prevrtanje, puzanje, padanje i ustajanje. Oko 15. meseca dete samostalno hoda i ređe pada, a početkom druge godine dete samostalno hoda i trči (Hrnjica, 199, prema Kaljača 2008).

Uzlaznom linijom razvijaju se i manipulativne veštine na nivou gornjih ekstremiteta. Refleks hvatanja se gubi oko trećeg meseca i tada započinje voljno hvatanje. Tako na primer između 5. i 6. meseca beba može da hvata ciljano predmete celim dlanom i opruženim palcem, prilagođavajući postepeno poziciju šake veličini i obliku predmeta, dok se “pincet hvat” javlja između 7. i 9. meseca. Na uzrastu od dve do tri godine, dete samostalno gradi toranj od kocaka, kotrlja loptu, žvrlja, a zatim i crta po papiru (npr. Čiča Glišu) i oblači se. Vremenom, pokreti postaju sve precizniji, tako da posle pete godine dete crta prepoznatljive crteže, precrtava uspešno trougao i krug, a kasnije može da ovlada i umećem pisanja (Hrnjica, 1991; Chusid, 1990, prema Kaljača 2008).

Različiti tipovi praksičke aktivnosti nalaze se pod kontrolom mentalnih sadržaja, koji se, pre svega, odnose na cilj i posledice nekog motornog akta. Ovi mentalni sadržaji, uvek podrazumevaju i odgovarajuće ideje i planove motorne akcije, koja treba da se izvede. Smatra se da su za praksičke aktivnosti različitog nivoa složenosti ključne sposobnosti motoričkog planiranja (izbor potrebnih pokreta, njihov raspored i uklapanje – sekvencioniranje pokreta) i koordinacije (sposobnost skladnog i simultanog povezivanja različitih pokreta/grupa pokreta podređujući ih prostorno-vremenskim uslovima i cilju motoričke aktivnosti). Kada je sposobnost planiranja očuvana, pojedinac zna kako i na koji način neku aktivnost treba realizovati (ima ideju i ume da je sprovede u delo). Dok je za izbor i redosled pokreta važno planiranje, kontrola tempa nizanja i povezivanja pokreta i fluidnost u obavljanju motoričkih veština su zavisni od koordinacije (Iveković, 2013). Ograničenja u motoričkom planiranju i vzuo-prostornoj percepciji mogu ishodovati socijalnim povlačenjem deteta, naročito iz složenijih

⁹ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampavanje i korišćenje u druge svrhe).

igara koje zahtevaju praćenje redosleda ili izmenjenim ponašanjem u vidu hiperaktivnosti i destrukcije. Sa druge strane, sposobnost motoričkog planiranja je značajna za aktivnosti ovog tipa u socijalnoj sredini, jer omogućava primenu i kontrolu potrebnog sleda pokreta sadržanih u aktivnostima poput pozdravljanja s drugima, komunikaciji, učešću u sportskim i društvenim aktivnostima i slično (Greenspan et al., 2003, prema Iveković, 2013).

Poremećaji razvoja motorike i prakse¹⁰

Važni prediktori praksičke funkcije u domenu i grube i fine motorike navode se: opšti IQ skor, brzina kognitivne obrade informacija i sposobnost govornog razumevanja (Wuang et al., 2008).

Istraživanja koja su imala za cilj procenu kvaliteta motornog razvoja kod dece sa intelektualnom ometenošću (IO), pokazala su da perceptivno-kognitivni deficiti imaju ključnu ulogu u načinu motoričkog funkcionisanja. Informacije, koje su neophodne da bi se aktivnost planirala i izvela, obrađuju se sporo, stereotipno i nedosledno, što naročito dolazi do izražaja u multimodalnim situacijama. Sve ovo rezultira odsustvom neophodnih pokreta ili nesvrishodnim i neprikladnim pokretima u odnosu na situacioni kontekst (Rapaić i sar., 1996 prema Kaljača 2008). Posebno se ističe da je deficit u oblasti vizuelno-prostornih sposobnosti odgovoran za ograničenja u mogućnosti vizuelno-motorne kontrole i integracije pokreta tokom praksičke aktivnosti kod dece i adolescenata sa IO (Wuang et al., 2008).

Deca sa IO imaju teškoće u motornom učenju, jer neselektivno prihvataju informacije, a obrada je usporena i nedovoljno efikasna. Postavljanje cilja, kao i planiranje i organizacija motornog odgovora se ne zasniva na analizi uslova u kojima se motorna aktivnost vrši. Deca uglavnom ne poseduju optimalna predznanja, odgovarajuće strategije predviđanja i potreban kvalitet motoričkog pamćenja da bi obavila željenu aktivnost i postigla planirani cilj (Nikolić i Đorđević, 2003, prema Kaljača 2008). Smatra se da veština i efikasnost motornog izvođenja zavisi od mogućnosti deteta da, tokom obavljanja praksičke aktivnosti, može da predvidi pokret koji sledi. Na osnovu tih informacija oblikuje se ponašanje u datom situacionom kontekstu. Ova pojava se naziva "prospektivna kontrola" akcije i zavisi od kvaliteta perceptivnih i kognitivnih aktivnosti osobe. Prisustvo deficita na nivou ovih sposobnosti ograničava mogućnost motornog učenja, jer je otežano postavljanje cilja, planiranje i organizacija motornog odgovora, kontrola motorne aktivnosti u celini, kao i pojedinačnih pokreta (problemi na nivou uklapanja u prostorno-vremenske koordinate). Deca sa IO retko analiziraju zadatak, uslove u kojima treba da se izvrši i u skladu s njima prethodno planiraju/organizuju svoju aktivnost. I u situaciji kada dobro interpretiraju zadatak radnja se često ne raspoznaje (Nikolić i sar., 2005, prema Kaljača 2008), što može biti povezano i sa nedostatkom snage ili deficitom koordinacije. Sposobnost uočavanja i korigovanja greške je najčešće veoma ograničena (Wuang et al., 2008).

¹⁰ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampavanje i korišćenje u druge svrhe).

Usavršavanje praktičkih aktivnosti u socijalnom polju zavise i od nivoa razvijenosti teorije uma kod deteta (tumačenje postupaka i namera drugih ljudi), budući da je to jedan od preduslova za prilagođavanje ponašanja pojedinca promenama, koje se uoče i razumeju, u socijalnom polju (Wuang et al., 2008).

Manjak motivacije za kretanjem, ispitivanjem i snalaženjem u prostoru kod dece sa težim oblicima IO umanjuje mogućnost bogaćenja senzornog pamćenja novim senzornim informacijama i iskustvima, što za posledicu ima siromašniji senzorni input i, dalje, ometa proces motornog učenja (Wuang et al., 2008).

Prisustvo fizičkih barijera u socijalnoj sredini dodatno umanjuje prilike za fizičke aktivnosti osobama sa IO (prema nekim nalazima osobe sa IO se bave ciljanim fizičkim aktivnostima tokom nedelje samo 15 minuta, pri čemu, uglavnom šetaju; navedena statistika je u suprotnosti sa preporukama SZO, prema kojima bi bilo neophodno 60 minuta dnevno fizičkih aktivnosti).

Karakteristike krupne i fine motorike kod dece i mladih sa težim oblicima IO¹¹

Bazične motorne veštine (BMV) takođe se nazivaju i temeljne/grube motoričke veštine kojima pripadaju: veština održavanja ravnoteže - stabilnost (npr. balansiranje u različitim položajima tela ili oblicima kretanja; kotrljanje tela, ravnoteža pri stajanju na jednoj nozi), lokomotorne veštine (npr. hodanje, skakanje, trčanje..) i veštine kontrole objekta (npr. hvatanje, bacanje i šutiranje lopte). Sve ove veštine su važne za razvoj i kvalitet grube motoričke kompetencije, a ona je jedan od preduslova funkcionisanja pojedinca u svakodnevnom životu, ali i razvoja složenijih motoričkih veština neophodnih za aktivnosti kao što su sportske aktivnosti (Downs et al., 2020; Barnett et al., 2016, Logan et al., 2018, sve prema Maïano et al., 2019). Senzorna oštećenja, disfunkcije senzorne integracije, problem u domenima pažnje i vizuelno-motoričkoj kontroli, kao i otežano održavanje balansa/ravnoteže kod osoba sa težim oblicima IO često rezultiraju većim problemima povezanim sa svakodnevnom životnim aktivnostima (Skowroński et al. 2018).

Prema nalazima istraživanja deca sa IO imaju značajno slabije razvijene lokomotorne veštine i veštine kontrole objekata u odnosu na decu tipičnog razvoja. Nalazi su pokazali da je procenat savladanosti bio značajno niži u četiri od šest lokomotornih veština: trčanje, skakanje, horizontalni skok i klizanje. Takođe, lošiji rezultati su zabeleženi i u dve od šest ispitanih veština kontrole predmeta: šutiranje lopte i bacanje preko ruke (Barnett et al., 2016; Logan et al., 2018, sve prema Maïano et al., 2019), kao i u održavanju ravnoteže (Kavanagh et al., 2023). Međutim, između 5% i 20% dece sa IO pokazalo je zadovoljavajući uspeh u hvatanju lopte, šutiranju lopte i bacanju preko ruke. Ovi nalazi su zabrinjavajući jer BMV imaju fundamentalan značaj za

¹¹ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampanje i korišćenje u druge svrhe).

učešće u raznim fizičkim aktivnostima u svakodnevnom životu, uključujući i praktične aktivnosti brige o sebi, ali za učešće u različitim sportovima (Barnett et al., 2016; Logan et al., 2018, sve prema Maïano et al., 2019). Zaostajanje u razvoju grube motorike jeste jedan od faktora rizika koji doprinosi da su osobe sa težim oblicima IO manje motivisane za fizičke aktivnosti, ali i manje kompetentne u obavljanju različitih motoričkih zadataka. Bolje lokomotorne veštine i veštine kontrole objekta su pozitivno povezane sa dinamikom učešća u fizičkim aktivnostima, kvalitetom mobilnosti i frekvencijom upražnjavanja sportskih aktivnosti kod osoba sa IO. Sa druge strane, neka istraživanja ukazuju na pozitivnu vezu između veština održavanja ravnoteže i pojave maladaptivnog ponašanja kod pojedinaca sa težim oblicima IO (prema Maïano et al., 2019).

Na uzorku dece i adolescenta sa IO, uzrasta od 7 do 17 godina, utvrđeno je da oni pokazuju relativno zadovoljavajući nivo izvođenja jednostavnih pokreta, ali da na zadacima za čije izvršenje je potrebno istovremeno angažovanje više delova tela (na primer udaranje loptom iz statičnog položaja i skok iz mesta ili u dalj) postignuća su ispod očekivanja u poređenju sa vršnjacima tipičnog razvoja. Istaraživači smatraju da je ograničena kognitivna sposobnost dece i adolescenata sa IO najverovatniji razlog za njihov slab učinak u oblasti aktivnosti BMV. Naime, uspeh na zadacima kao što su: bacanje, hvatanje i udaranje zahteva veće kognitivno angažovanje (bolja percipitivna pažnja, veća brzina obrade prispelih stimulusa i verbalno razumevanje) bolja organizacija ponašanja usmerena ka cilju (samoregulacija u ponašanju) i egzekutivne funkcije (motoričko planiranje). Deca sa IO čije su navedene mentalne sposobnosti bolje razvijene imaju tendenciju ka boljim postignućima u veštinama lokomotorne i objektivne kontrole, ili krupne motorike uopšte. Sa druge strane, lokomotorni aktivnosti kao što su hodanje, trčanje i skakanje, uključuju stereotipne pokrete koji obuhvataju automatizovano kognitivno funkcionisanje, pa su i odstupanja, u odnosu na vršnjake tipičnog razvoja, manja. Ova studija je pokazala još da ispitanici prosečno utroše oko 40 minuta na fizičke aktivnosti umerenog do intenzivnog nivoa, što je niže od preporučenog nivoa tih aktivnosti od strane SZO. Kašnjenje u razvoju krupne motorike ili njeni deficiti se navode kao razlozi nedovoljnog učešća u fizičkim aktivnostima različitog intenziteta kod trećine dece i mladih sa IO. Umerene do intenzivne fizičke aktivnosti su se pozitivno odrazile na veštine kontrole objekata kod dečaka sa IO, dok je kod devojčica sa IO praktikovanje ovih aktivnosti unapredilo lokomotorne veštine (Wang et al., 2022).

Fina motorika osoba sa IO, kao i osoba sa poremećajima iz spektra autizma i komorbiditetima, značajno zaostaje u razvoju u odnosu na vršnjake tipične populacije. Nivo intelektualnog razvoja utiče na veštine poput ređanja kovanica, uvlačenja pertli, pokušaja crtanja i ručne spretnosti u predškolskom uzrastu, dok se na ranom uzrastu taj uticaj detektuje u veštini hvatanja, vizuelno-motoričkoj integraciji i indeksu fine motorike u celini. Za kvalitet i perspektivu motoričkog razvoja kod ispitanika sa poremećajima u razvoju značajni su kalendarski uzrast i dijagnoza. U tom smislu se navodi da ispitanici sa IO na ranom uzrastu (do treće godine života) imaju slabije razvijene veštine fine motorike od ispitanika sa poremećajima

iz spektra autizma (većina ispitanika ima očuvane intelektualne sposobnosti), ali i od dece sa nespecifičnom IO. Međutim, kada je reč o riziku od razvoja i prisustva motoričkih teškoća na ovom uzrastu, najveći broj dece (preko 70%) pripada grupi sa komorbiditetom, zatim sa IO, a najmanji broj grupi sa nespecifičnom IO. Distribucija ispitanika u odnosu na rizik od motoričkog deficita na uzrastu od 3. do 7. godine je malo drugačija (u najvećem riziku su deca sa IO, zatim sa komorbiditetima, a u najmanjem riziku su deca sa ADHD) (Lin et al., 2024).

Između razvijenosti grube i fine motorike kod dece i mladih sa umerenom IO postoji pozitivna veza, što znači da razvoj u jednoj oblasti podstiče razvoj i u drugoj i obrnuto. Utvrđene su i polne specifičnosti, pa su tako devojčice ispoljile nešto viši nivo grube i fine motorike u odnosu na dečake, dok su dečaci pokazali viši nivo fizičke spremnosti. Veći kalendarski uzrast i telesna visina su pozitivno uticali kod devojčica na mobilnost, veštine manipulisanje objektima i veštine brige o sebi, dok su kod dečaka uticali na bolja postignuća u oblasti grube i fine motorike, lokomotorne veštine i veštine kontrole objekta. Bolje razvijena gruba i fina motorika kod devojčica uticala je na njihovu mobilnost, manipulisanje objektima i socio-emocionalnu kompetenciju, dok se kod dečaka taj uticaj ispoljio takođe na zadacima manipulacije objektima, ali i na bolje razvijenim veštinama brige o sebi (Skowroński et al. 2018).

Karakteristike grafomotornog razvoja kod dece i mladih sa umerenom intelektualnom ometenošću¹²

Zaostajanje u motoričkom razvoju dece sa umerenom IO u odnosu na kalendarski uzrast se uočava naročito u složenim vidovima motornih aktivnosti. Posebno su izraženi problemi reprezentacije i prevođenja opaženog u motorni akt, što dolazi do izražaja na grafomotornim zadacima (Znaor, 1995, prema Kaljača, 2008).

S obzirom na to da se u tretmanu ove dece posebna pažnja poklanja primeni programskih sadržaja koji podstiču razvoj grafomotornih sposobnosti, jedno od istraživanja koje je realizovano u našoj sredini imalo je cilj procenu nivo grafomotorne zrelosti kod dece i mladih sa umerenom IO. Primenjeni su zadaci lineacije, sposobnosti kopiranja dizajna (precrtavanja) i crtanja. Rezultati su pokazali da kod naših ispitanika celog uzorka postoji nesklad u pogledu stepena dosegnutog nivoa različitih oblika grafomotornih aktivnosti, odnosno da su na nekim od primenjenih zadataka ispitanici postigli bolje, a na nekim slabije rezultate. Razlike u postignućima delimično se mogu objasniti stepenom složenosti ponuđenih zadataka, ali i razlikama u kalendarskom uzrastu između ispitanika (Kaljača, 2003).

¹² (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampavanje i korišćenje u druge svrhe).

Probe lineacije

Na uzorku od 92 dece i mladih sa umerenom IO, kalendarskog uzrasta od 7 do 15 godina, procenjeni nivo razvijenosti lineacije pokazuje da svega 29,3% naših ispitanika iz celog uzorka pripada kategoriji uspešnih, a ni jedan ispitanik u celom uzorku ne postiže mogući maksimalan rezultat od deset poena. Ovako veliki procenat neuspešnosti postaje jasniji kada uzorak podelimo na uzrasne grupe. Naime ispitanici uzrasta od 7. do 11. godine se u celini svrstavaju među neuspešne (100%) (Kaljača, 2008).

Rezultati koji se odnose na prosečna postignuća svake od uzrasnih grupa pokazuju da ispitanici sa umerenom IO tek na uzrastu od 13. godine postižu dobar rezultat u skladu sa utvrđenom normom, odnosno rezultatom koji postiže većina dece tipičnog razvoja na uzrastu između 6. i 7. godine. Poređenjem prosečnih postignuća uočavamo da postoji statistički značajna razlika između svih uzrasnih grupa kao i to da je ona izraženija ukoliko je raspon kalendarskog uzrasta veći (Kaljača, 2008). Ovi nalazi su u skladu sa stavovima da se svi tipovi motoričkih veština razvijaju znatno sporije kod dece sa težim oblicima IO, nego što je to slučaj kod prosečne populacije (Skowroński et al.2018).

Kvalitativnom analizom ajtema na probi lineacije, utvrđeno je da najveći broj ispitanika uspešno rešava zadatak koji se odnosi na ujednačenost debljine prve tri linije. One su po svojoj strukturi jednostavne, bez okruglina i bez vitica. Njihova reprodukcija po zadatom modelu ne zahteva finu modulaciju mišićnog tonusa. Međutim, uspešnost je znatno manja na zadacima koji se odnose na procenu kvaliteta održivosti pravca reprodukovanog modela (uspešno izvodi 9.9% dece), naročito onih koji su složeniji po svojoj strukturi i imaju dodatne elemente postavljene u različitoj prostornoj zoni u odnosu na osnovnu liniju. Ovo govori o teškoćama naših ispitanika u vezi sa mogućnostima primerene modulacije tonusa, kao i fine kontrole pokreta usled stalne promene ugla između šake i karpusa (zgloba ručja), ali i problemima na nivou vizuelne percepcije, naročito vizuelno-prostornih odnosa, vizuelne diskriminacije (Kaljača, 2008), kao i motoričke izvršivosti zasnovane na opažanju (Znaor, 1995, prema Kaljača, 2008). Najslabije rezultate deca i mladi našeg uzorka pokazuju na trećoj grupi zadataka, što je verovatno posledica složenosti postavljenih zahteva, koji se odnose na procenu sposobnosti izvođenja složenih vitica sa dodatnim elementima, kao i raspored grafičkih elemenata (linija sa viticama) u odgovarajuće prostorne zone. Uspeh na ovim probama bi zahtevao razvijenu vizuoprostornu percepciju grafomotornog polja i ponuđenog modela niza koji je postavljen u tri prostorne zone, a zatim i sposobnost korektne reprodukcije tog niza, što je za njih veoma složen zadatak. Slične nalaze, koji se odnose na razvijenost i kvalitet sposobnosti lineacije, uočavamo i kod populacije dece sa lakom IO uzrasta od devet do jedanaest godina (Ćordić i Bojanin, 1992, prema Kaljača, 2008).

Zadaci kopiranja dizajna - precrtavanje¹³

Procenom nivoa razvijenosti sposobnosti kopiranja dizajna (precrtavanje), uočava se da ispitanici sa umerenom IO, stariji od 13 godina imaju sposobnost kopiranja dizajna koja je ekvivalentna ovoj sposobnosti kod dece prosečne populacije na uzrastu od 7,5 godina. Ispitanici ostalih uzrasnih grupa ne dostižu kritičnu normu, ali velika standardna devijacija ($SD=4,92$) prisutna kod dece uzrasta od 11 do 12 godina i šest meseci, kao i vrednost prosečnog postignuća koje je veoma blisko postavljenoj normi, dokazuje da ima dece koja i na ovom uzrastu imaju zadovoljavajući nivo razvijenosti ove sposobnosti (Kaljača i sar., 2004, prema Kaljača, 2008).

Na ovom testu ne postoji ubedljiva statistički značajna razlika između kompariranih uzrasnih grupa. Odsustvo distinkcije između prosečnih postignuća ovih grupa treba tražiti u činjenici da su neki zadaci (naročito treće grupe) preteški za ovu populaciju. Pretpostavljamo da neki ispitanici sa umerenom IO neće dostići nivo sposobnosti korektnog precrtavanja složenih geometrijskih slika, bez obzira na povećanje kalendarskog uzrasta. Dobijeni nalaz se može tumačiti i stavovima prema kojima se intelektualne i perceptivno-motorne sposobnosti stižu na slične načine, a sposobnost mentalnog reprezentovanja podjednako je značajna, kako za intelektualni, tako i za perceptivno-motorni razvoj (Rosenbaum et al., 2001, prema Kaljača, 2008).

Kvalitativna analiza rezultata pokazuje da su ispitanici najuspešniji (preko 94%) na zadacima precrtavanja kruga, vertikalne i horizontalne linije. Ovo se može tumačiti jednostavnošću ponuđenih grafičkih modela (krug, horizontalna i vertikalna linija) i činjenicom da su ovi modeli bliski dečjem iskustvu. Pored toga, u procesu grafičkog reprezentovanja sa pravilnošću se pojavljuje redosled postignuća deteta koje prvo uspeva da predstavi krug, zatim kvadrat i na kraju romb (Matejić- Đuričić, 2000, prema Kaljača, 2008). U okviru druge grupe zadataka čija uspešna realizacija zahteva kombinovanje dve ili tri linije koje se moraju dodirivati ili seći pod sasvim preciznim uglom, deca su ravnomerno raspoređena prema kategorijama uspešnosti (30% neuspešni i isto toliko delimično uspešni i uspešni). Ovo se može povezati sa činjenicom da su ponuđeni zadaci složeniji od zadataka prve grupe. Očevidno je da deca našeg uzorka imaju teškoće na nivou vizuoprostorne percepcije složenijih modela u grafomotornom polju i same reprodukcije koja zahteva poštovanje prostornih odnosa elemenata koji čine dati model. Broj ispitanika koji nisu u mogućnosti da korektno urade zadatak raste ravnomerno sa stepenom težine zadataka, pa se tako najslabiji rezultati uočavaju kod treće grupe zadataka (43% neuspešnih) gde je reč o precrtavanju složenih geometrijskih slika (petougaoznici, šestougaoznici), a moguća otežavajuća okolnost je i to što se radi o modelima koji nisu bliski dečjem iskustvu (Kaljača i sar., 2004, prema Kaljača, 2008).

¹³ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampavanje i korišćenje u druge svrhe).

Zadatak crtanja ljudske figure¹⁴

Analizom kvaliteta crteža kod dece našeg uzorka, uočeni su bolji rezultati nego na proceni sposobnosti lineacije i precrtavanja (kopiranja dizajna). Posmatrajući uzorak u celini, uočava se da je 78,3% dece uspešno, kao i to da je priraštaj pozitivnih postignuća direktno proporcionalan kalendarskom uzrastu (Kaljača i Glumbić, 2005, prema Kaljača, 2008). Ovaj nalaz je u skladu sa većinom studija ovog tipa u kojima se navodi da se u činu crtanja odražava nivo zrelosti različitih razvojnih sposobnosti koje su inkorporirane u veštinu crtanja (različiti domeni motoričkih i kognitivnih kapaciteta). Tako autori posebno ističu značaj nivoa razvijenosti melokinetičke i konstruktivne praksičke organizovanosti, vizuospacijalnih sposobnosti, memorije, mišljenja, mašte, motivacije i dr (Toomela A., 2002; Matthews, 1994, sve prema Kaljača, 2008).

Pored analize dinamike razvoja sposobnosti crtanja posebnu pažnju u ovim studijama, istraživači su poklanjali problemu uticaja govora na razvoj vizuospacijalnih i grafičkih sposobnosti. Utvrđeno je da deca uspešnije crtaju ljudsku figuru ukoliko daju i precizniji opis delova tela, pri čemu samo imenovanje delova tela nema značajniji uticaj na kvalitet crteža (Golomb, 1992, prema Kaljača, 2008). Iako postoji čitav niz istraživanja, čiji nalazi nesumnjivo ističu postojanje povezanosti između govorno-jezičkog razvoja i sposobnosti crtanja, taj uticaj nije direktan, niti je konstantan tokom različitih etapa razvoja. Smatra se da verbalne sposobnosti imaju više uticaja na reorganizaciju odnosa između različitih komponenti razvojnih sposobnosti u okviru mentalnog sistema, nego na sam razvoj tih sposobnosti. Efekti govornih sposobnosti odražavaju se u veštini crtanja uglavnom posredno preko vizuospacijalnih sposobnosti. Sposobnost verbalnog opisa objekta ima značajniji uticaj na kvalitet crtanja kod mlađih ispitanika, dok je kod starijih (od 6. godina i više) presudan uticaj nivoa razvijenosti fine motorike. Najzad, autori zaključuju da u procesu crtanja učestvuju najverovatnije dva verbalna podsistema. Prvi se vezuje za vokabular koji se odnosi na sposobnost opisa karakteristika objekta koji se crta i njegov uticaj je zastupljen u fazi planiranja. Sama grafička realizacija podržana je od strane drugog verbalnog podsistema, i to onog koji se odnosi na semantička znanja o prostornim odnosima između elemenata crteža (Toomela, 2002, prema Kaljača, 2008).

Pretpostavljamo da je uspeh na ovom testu rezultat i stečenog iskustva tokom tretmana, jer su deca češće u prilici da crtaju ili modeluju ljudsku figuru, nego da grafički predstavljaju pojedine geometrijske objekte (Kaljača, 2008).

Pregledom pojedinačnih prosečnih rezultata po uzrasnim grupama može se videti da ispitanici uzrasta od 9. godine i više prelaze postavljenu normu, te da uspeh skladno raste sa povećanjem kalendarskog uzrasta. Razvoj sposobnosti i kvaliteta crtanja odvija se nešto sporijim tempom, pa su razlike upadljivije pri poređenju grupa dece koje se prema kalendarskom uzrastu više razlikuju. Čini se da je za uspešno crtanje potrebna zrelija aktivnost psihomotornog sprega, različitih kognitivnih funkcija, ali i bogatija iskustvena podloga (Kaljača, 2008).

¹⁴ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampavanje i korišćenje u druge svrhe).

Kvalitativna analiza postignuća na pojedinačnim ajtemima pokazuje da su deca najuspešnija na zadacima koji se odnose na crtanje osnovnih kontura tela, što se može dovesti u vezu sa njihovim iskustvom tipičnim za predškolski uzrast (crtež "čiča Gliše"). Više od polovine ispitanika uspešno crta detalje (oči, usta, nos), sa izuzetkom kose (detalj koji je najmanje prisutan na crtežima naše dece). Najveće probleme deca imaju u oblasti crtanja veza između delova tela što se može dovesti u vezu sa nedograđenim doživljajem telesne celovitosti (Kaljača, 2008).

U literaturi nalazimo stav da se smetnje praksičke organizovanosti mogu javiti i kao posledica disharmonije u razvoju manipulativnih i verbalnih sposobnosti, što za posledicu ima ometenu motornu izvršivost, koja se pre svega ogleda u činu precrtavanja, crtanja i konačno pisanja (Išpanović-Radojković, 1986). Deca sa umerenom IO prema nalazima opisanog istraživanja pokazuju nesklad u pogledu nivoa razvijenosti ove dve vrste sposobnosti u korist verbalnih sposobnosti (Kaljača, 2008).

Specifičnosti motoričkog funkcionisanja kod osoba sa Daunovim sindromom¹⁵

Osobe sa Daunovim sindromom (DS) često imaju: hipotoniju (nepovoljno utiče na kontrolu snage i preciznosti pokreta); disfunkciju sposobnosti senzornog integrisanja koja je posledica funkcionalnih ograničenja na nivou multimodalnog asocijativnog korteksa. Kao ishod se javlja: ograničeno senzorno iskustvo, deficit u mogućnosti motornog senkvencionisanja, lošija kontrola aranžiranja pokreta tokom izvođenja motoričkih veština i konačno niži kvalitet ukupne motoričke izvršivost. Navedeni problemi se često odražavaju na specifične teškoće u kontroli i funkciji oralne muskulature (Wuang et al., 2008). Kada je reč o finoj motorici, ispitanici sa DS nisu ispoljili razlike u odnosu na grupe dece sa IO nepoznate etiologije i dece čija je IO organskog/genetskog porekla, a nije DS (Vilijamsov sindrom, Fragilno x...). Takođe, između devojčica i dečaka sa DS nije bile značajne razlike u razvijenosti fine motorike, iako su devojčice bile nešto uspešnije (Memišević & Mačak, 2014).

Prema nekim nalazima kod osoba sa DS perceptivno-motorni deficit je posledica atipične crebralne organizacije (nepotpunog razvoja komisuralnih vlakana – corpus callosum – žuljevito telo) što nepovoljno utiče na povezanost između dve hemisfere (međuhemisferična komunikacija) i njihovo skladno uzajamno funkcionisanje (Bunn et al., 2007).

Problem nastaje prilikom obavljanja konkretnog motornog zadatka koji istovremeno uključuje govorno razumevanje (leva hemisfera) i obradu vizuelno-prostornih informacija (organizacija i kontrola motorike - desna hemisfera). Da bi se zadatak uspešno obavio neophodna je brza i tačna međuhemisferična komunikacija (Bunn et al., 2007).

Ovako izmenjena moždana organizacija i funkcija uzrokuje ograničene mogućnosti planiranja i izvođenja pokreta na verbalni nalog kod dece i mladih sa DS, u odnosu na osobe istog mentalnog uzrasta (Bunn et al., 2007).

¹⁵ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampavanje i korišćenje u druge svrhe).

Greške u pokretima ekstremiteta, kao i govornog aparata (na zadacima koji se zasnivaju na verbalnim nalogima) su kod osoba sa DS češće u odnosu na druge osobe sa IO bez prisustva ovog sindroma; ova odstupanja se ne uočavaju ukoliko je input informacija vizuelnog karaktera (Bunn et al., 2007).

Preporuke u tremanu:

- upotreba tehnika koje se zasnivaju na vizuelnim uputstvima koja pružaju jasan pregled kontinuiranog rasporeda pokreta u prostorno-vremenskim okvirima, što bi omogućilo osobi da razvije odgovarajuće obrasce praksičke aktivnosti gornjih ekstremiteta (npr. primena tehnike video modelinga), naročito važno za usvajanje dnevnih životnih veština praktičnih adaptivnih veština;
- da bi se vizuelne informacije efikasno koristile i ublažio efekat kognitivnih ograničenja, neophodan je visok stepen strukturisanja motornog učenja u konkretnoj situaciji (npr. vizuelni prikaz redosleda motoričkih aktivnosti);
- osoba se postavlja u odgovarajući položaj, koriguje posturalnost i razvijaju jednostavni pokreti (osoba ponavlja jednostavne pokrete, kao što su savijanje i opružanje ekstremiteta, a zatim uvežban pokret primenjuje u različitim obrascima). Na taj način je omogućena integracija taktilnih i vizuelnih sekvenci kako bi se obavila složenija aktivnost (Ringebach et al., 2012).

Osobe sa višestrukim poremećajima (teži oblici IO i motorički poremećaji)¹⁶

Dve ključne karakteristike ove populacije su teška i duboka IO udružena sa teškim oblicima motoričkih poremećaja koji ograničavaju mogućnosti samostalnog kretanja. Prisustvo izrazitih ograničenja u intelektualnom i motoričkom razvoju, kao i posledice koje ovi deficiti imaju u oblasti obavljanja dnevnih životnih veština, zajedno predstavljaju faktore rizika za povišenu stopu mortaliteta kod ove populacije, budući da dovode do niz sekundarnih zdravstvenih problema koji se ponekad i prekasno otkrivaju. Tako na primer, prema navodima autora jedne metaanalize većeg broja studija, osobe sa teškom i dubokom IO i teškim oblicima motoričkih poremećaja imaju prisustvo: epilepsije (70% ispitanika), prisustvo spastičnosti što otežava voljne pokrete (63% do 75% osoba), konstipacije (44% i 60% osoba), disfagije (30% osoba) i bolesti želuca (16% osoba). Navedeni podaci su veoma značajni, a pogotovo pravovremeno dijagnostikovanje i lečenje bolesti. U literature se navodi se primer prema kome nelečena disfagija i refluksna bolest mogu dovesti do učestalih i ponovljenih infekcija respiratornog trakta, što je moguće vodeći uzrok smrti za osobe ove populacije (Van Timmeren et al., 2017).

¹⁶ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampavanje i korišćenje u druge svrhe).

Izvorna literatura:

- Akbar, Z. (2020, October). Motoric stimulation on early childhood development. In *3rd International Conference on Education, Science, and Technology (ICEST 2019)* (pp. 88-92). Atlantis Press.
- Bunn, L., Roy, E. A., & Elliott, D. (2007). Speech perception and motor control in children with Down syndrome. *Child Neuropsychology*, 13(3), 262-275.
- Downs, S. J., Boddy, L. M., McGrane, B., Rudd, J. R., Melville, C. A., & Fowweather, L. (2020). Motor competence assessments for children with intellectual disabilities and/or autism: a systematic review. *BMJ Open Sport & Exercise Medicine*, 6(1), e000902.
- Iveković, I. (2013). Utjecaj motoričkog planiranja, koordinacije i sukcesivnih sposobnosti na motorički razvoj i društveno ponašanje djece s teškoćama u razvoju. *Hrvatski športskomedicinski vjesnik*, 28(2), 99-107.
- Kaljača S. (2008). *Umerena intelektualna ometenost*. ICF, Univerzitet u Beogradu – Fasper.
- Kavanagh, H., Manninen, M., & Issartel, J. (2023). Comparing the fundamental movement skill proficiency of children with intellectual disabilities and typically developing children: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Intellectual Disability Research*, 67(12), 1336-1353.
- Maïano, C., Hue, O., & April, J. (2019). Fundamental movement skills in children and adolescents with intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of applied research in intellectual disabilities*, 32(5), 1018-1033.
- Memišević, H., & Mačak, A. (2014). Fine motor skills in children with Down syndrome. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 13(4), 365-377.
- Ringenbach, S. D., Mulvey, G. M., Chen, C. C., & Jung, M. L. (2012). Unimanual and bimanual continuous movements benefit from visual instructions in persons with Down syndrome. *Journal of motor behavior*, 44(4), 233-239.
- Shannon, D. R.; Ringenbach, G. M.; Mulvey, Chih-Chia (J. J.) C.; Michelle L. J. (2012). Unimanual and Bimanual Continuous Movements Benefit from Visual Instructions in Persons with Down Syndrome. *Journal of Motor Behavior*, 44(4), 233-239.
- Skowroński, W., Winnicki, W., Bednarczuk, G., Rutkowska, I., & Rekowski, W. (2018). Analysis of correlations between gross and fine motor skills, physical fitness, and the level of functioning in schoolchildren with intellectual disabilities. *Polish Journal of Sport and Tourism*, 25(1), 16-22.
- Van Timmeren, E. A., Van der Schans, C. P., Van der Putten, A. A. J., Krijnen, W. P., Steenbergen, H. A., van Schrojenstein Lantman-de Valk, H. M. J., & Waning, A. (2017). Physical health issues in adults with severe or profound intellectual and motor disabilities: a systematic review of cross-sectional studies. *Journal of Intellectual Disability Research*, 61(1), 30-49.
- Wang, T., Qian, Y., Zhong, T., & Qi, J. (2022). Associations between fundamental movement skills and moderate-to-vigorous intensity physical activity among Chinese children and adolescents with intellectual disability. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(20), 13057.
- Wuang, Y. P., Wang, C. C., Huang, M. H., & Su, C. Y. (2008). Profiles and cognitive predictors of motor functions among early school-age children with mild intellectual disabilities. *Journal of intellectual disability research*, 52(12), 1048-1060.
- Yeninarsih, T. K., Maulid, N., Hayati, H., Fitri, A., Israwati, I., Setiawan, D. S. A., & Lubis, M. S. A. (2021). Motoric Development of Children Through a Variety of Greetings. *Jurnal Serambi Ilmu*, 22(1), 50-61.
- Рајовић Д. Р. (2016). *Ефекти НТЦ програма вежбања на развој моторике деце предшколског узраста* [Doctoral dissertation, University of Nis (Serbia)].

GOVORNO - JEZIČKI RAZVOJ¹⁷

Opšti pojmovi

Pojmovi govora i jezika se često upotrebljavaju kao sinonimi, iako to nisu. Govor je zvučna produkcija našeg jezika i obuhvata: artikulaciju, glas i njegove karakteristike (tonalitet, boja) i fluentnost (ritam govora) (<https://www.asha.org/public/speech/development/speech-and-language/>). Jezik je sredstvo/alat komunikacije sačinjen od niza simbola različitog tipa i uključuje receptivni jezik (razumevanje) i ekspresivni jezik (sposobnost prenošenja informacija, osećanja, misli i ideja) McLaughlin, 2011).

Govor je osnova jednog od mogućih oblika komunikacije, koji podrazumeva svesnu delatnost između dve ili više individua, pri čemu jedna od njih formira govorni iskaz, a druga ga prihvata. Priroda komunikacije sa drugima, odslikava istovremeno načine afirmacije i postojanja ličnosti u svetu. Dok je saznavni proces determinisan prijemom i obradom informacija o svetu u kome postoji interpersonalna povezanost, govor je izraz delovanja ka tom svetu. Za oba ova procesa, motivacija predstavlja suštinsku odrednicu (Bojanin, 1985, prema Kaljača 2008).

Govor je ishod udruženog prisustva i delovanja organskog (CNS, čulni i govorni organi) i socijalnog faktora (stimulusi iz socijalnog polja koji uslovljavaju razvoj govora). Međutim, da bi dete razvilo govor kao sredstvo komunikacije i instrument saznanja, neophodno je da ono bude motivisano za taj čin. Prisustvo i stepen motivacije, zavisiće od kvaliteta socijalnih i emocionalnih odnosa deteta i njegovih najbližih (Ajuriaguerra, 1973; Ćordić, Bojanin, 1992, sve prema Kaljača 2008).

Prema Luriji (Lurija, 1982 prema Kaljača 2008), ekspresivni govor predstavlja put od misli ka verbalnom govornom iskazu i ovaj složeni proces psihosomatskih struktura odvija se u nekoliko etapa:

- ◆ Prva etapa podrazumeva postojanje motivacije i osnovne zamisli govornog iskaza, koja je u najopštijim crtama poznata subjektu;
- ◆ Druga etapa jeste postojanje unutrašnjeg govora, koji se oslanja na sheme semantičke predstave;
- ◆ Treća etapa je vezana za formiranje sintaksičke strukture u čijoj osnovi su simboli leksičkih jedinica;
- ◆ Četvrta etapa odnosi se na preobražaj simbola leksičkih jedinica na morfološkom, fonološkom i fonetičkom planu, što obezbeđuje prelazak misli u govorni iskaz.

Osnovni uslov za razumevanje značenja govornog iskaza, prema Luriji, jeste uočavanje opšte intonacije rečenice i razumevanje značenja reči u njoj, kao i ocena pozicije te reči u rečenici (Lurija, 1982, prema Kaljača 2008).

¹⁷ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampavanje i korišćenje u druge svrhe).

Razvoj jezika – mapa razvoja¹⁸

Vigotski korene razvoja govora nalazi u ranim detetovim pokušajima da opšti sa drugima, najpre pokretima gotovo celog tela, a zatim i vokalizacijom koju odrasli upućuju detetu, iz koje ono počinje postepeno da razlikuje fonološku dimenziju govora osoba koje ga okružuju. Sopstvenom vokalizacijom dete reaguje i odgovara na bitne momente u zajedničkim aktivnostima sa majkom. Drugi izvor razvoja govora jesu pokušaji deteta da shvati sopstveno iskustvo vezano za manipulativne aktivnosti sa objektima, da oživi prethodna iskustva i prema njima prilagodi svoje ponašanje potrebno za postizanje cilja u neposrednoj situaciji. Oba ova korena nalazimo u različitim situacijama, čija značenja dete, na osnovu stečenog iskustva, pokušava da razume i poveže sa jezičkim oblicima koje razaznaje u iskazima odraslih. Takve korespondencije, jednom uspostavljene, otvaraju put prelaska sa vokalnog na verbalno saopštavanje sopstvenih namera, želja i potreba (Vigotski, 1983, prema Kaljača, 2008).

Prelingvalna faza započinje onog trenutka kada dete uputi prvo oglašavanje ka socijalnoj sredini i to čini plakanjem. U prelingvalnom periodu dete produkuje veliki broj glasova, pa tako na primer, tokom drugog meseca života, broj glasova nadilazi standardan broj glasova jezika kojim će tek progovoriti (tzv. predglasovi). Period od drugog do šestog meseca karakteriše specifičan oblik vokalizacije – gukanje. Ta početna vokalizacija se razvija kombinacijom spontanog izvođenja glasova i predstavlja proces nezavisan od socijalnog polja. Ona je posledica prijetnosti i radovanja koju pružaju voljni pokreti u periodu primarnih cirkularnih reakcija. U periodu gukanja (od 3. do 5. meseca) počinje postepena diferencijacija glasova. Prvo se izdvajaju samoglasnici, a kasnije i suglasničke forme budućih glasova. Mnoštvom kombinacija i jednih i drugih glasova dete ulazi u formu brbljanja (bablin faza) između 5. i 6. meseca. Vokalizacija se vremenom razvija i prilagođava govoru sredine kroz govornu eholaliju i imitaciju, podstaknutu vokalizacijom drugih. Dete, postepeno, nastoji da reprodukuje govorni model odraslih, što i čini kroz sposobnost brbljanje koje predstavlja uvežbavanje sposobnosti deteta da kontroliše svoj govorni aparat. Vremenom se razvija sposobnost produkcije i kombinacije slogova kao rezultata povezivanja glasova, ali i razumevanja sadržaja u formi jednostavnih rečenica koje detetu upućuju odrasli (Ajuriaguerra, 1973; Bojanin, 1985, prema Kaljača 2008; Radulović, 2017).

Lingvalna faza se vezuje za pojavu prve reči, a one nastaju kombinacijom glasova koje je dete formiralo do tog trenutka. Prva reč kod najvećeg broja dece se javlja između 11. i 13. meseca (Ajuriaguerra, 1973; Bojanin, 1985, prema Kaljača 2008). Prvom rečju možemo smatrati onu kombinaciju slogova koju dete dosledno upotrebljava u datim situacijama (Vasić, 1981, prema Kaljača 2008).

Dete prvim rečima nastoji da saopšti svoje potrebe i namere, a specifična karakteristika ovog perioda govorne produkcije odnosi se na semantiku. Naime, jedna reč se koristi za više značenja ili se reč koja predstavlja opšti pojam koristi samo u konkretnom, pojedinačnom slučaju. Ove prve reči su nestalne, kako u pogledu svog prisustva, tako i u semantičkom smislu.

¹⁸ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampavanje i korišćenje u druge svrhe).

Kvalitet i obim govorne produkcije determinisan je istim ovim parametrima na nivou razumevanja govora (Krstić, 1999, prema Kaljača 2008).

Značajan napredak u govornoj produkciji nastaje sa uvećavanjem obima rečnika, mogućnostima deteta da rečima označi objekte koji nisu neposredno prisutni, kao i da na verbalno obraćanje uzvрати rečima, a ne akcijama. Na taj način javljaju se prve neverbalne predstave (posle 18. meseca). Druga značajna pojava u razvoju govora ovog perioda, jeste razvoj semiotičke funkcije. Ona omogućava da se operiše znacima i simbolima kao zamenom za označeno. Ažiriagera smatra da je veza između značenja i označenog rezultat postepenog pstepenog razvoja i usavršavanja, pri čemu se razvoj značenja manifestuje kroz simboličku igru, karakterističnu za ovaj period (Ajuriaguerra, 1973, prema Kaljača 2008) (npr. dete oponaša glasanje životinaja).

Razvoj rečnika je prilično ekspanzivan pa se tako tokom druge godine može prepoznati obim od oko 37 reči (uglavnom imenica, prostih veznika i glagola) (prema Radulović, 2017).

Faza radoznalosti i učestalih zapitkivanja obeležena je i pojavom rečenica, sastavljenih od dve-tri reči, koje sadrže i osnovne gramatičke oblike (Ajuriaguerra, 1973; Bojanin, 1985, prema Kaljača 2008). Između 5. i 6. godine govor deteta je gramatičan, produkuje se na način kako to čini i okruženje. Dete produkuje prostoproširene i složene rečenice, gramatički korektne, može da prepričava događaje i da razume apstraktne pojmove (prema Radulović, 2017).

Istraživanja Malrije i saradnika (Malrije i sar., 1985, prema Kaljača 2008), vezana za proces formiranja rečenice kod deteta pokazala su, da je rečenica rezultat interakcije procesa socijalizacije (odnos odraslog govornika i deteta) i jezičkog sistema, koji je posrednik u tom odnosu. Ovako prikazan jezički sistem predstavlja samo jedno od mogućih sredstava socijalizacije deteta. Ono prvo imenuje predmete u funkciji njihove upotrebe, a tek kasnije se pojavljuje prosta rečenica koja ima i obaveštajnu funkciju. Ovo je moguće samo ukoliko je došlo do pojave simboličkih igara, koje se razvijaju kroz proces identifikacije sa odraslima. U sledećoj fazi razvoja, uočava se uticaj kulture neposrednog, socijalnog, okruženja na prirodu simboličkih igara deteta, jer ono nastoji da tu igru prilagodi datom obrascu. Iz ovoga proističu složene simboličke igre u kojima dete imitira čitav spektar aktivnosti i socijalnih odnosa odraslih, u želji da se ravnopravno uključi u taj svet. Javljaju se rečenice koje sadrže subjekat, glagol i objekat. Dete počinje da obraća pažnju na vremensku organizaciju radnje, što u oblasti jezika rezultira adekvatnom promenom glagola po vremenu, upotrebom priloga za vreme i slično. Ovi autori smatraju da su pojava i formiranje rečenice određeni interakcijom neuropsiholoških i socio-kulturnih faktora (Malrije i sar., 1985, prema Kaljača 2008). Na uzrastu od oko 11 godina deca ovladavaju strukturom jezika koja odgovara sposobnostima odraslih osoba.

Mnogi autori ističu povezanost govorno-jezičkog i kognitivnog razvoja. Zahvaljujući velikom broju mogućih kombinacija simbola koji čine jezik, on postaje efikasan instrument mišljenja i to ne kao gotova struktura, već kao struktura koja se aktivno razvija u nerazdvojno povezanom odnosu individue i socijalnog polja (Ajuriaguerra i sar., 1973; Bojanin, 1985; Lurija, 1982; Pijaže, 1988; Vigotski, 1983, sve prema Kaljača 2008).

Govor i komunikacija dece i mladih sa umerenom intelektualnom ometenošću¹⁹

Pojava govora kod dece sa umerenom intelektualnom ometenošću (IO) je odložena, a jezik je oskudan i često neprikladan na svakom od razvojnih perioda. Prelingvalna faza prati sve segmente kao i kod dece opšte populacije, ali sa upadljivim zakašnjenjem. Recimo, faza brbljanja kao socijalni zametak komunikacije, koja se uobičajeno javlja od 5. i 6. meseca, kod dece sa umerenom IO se uočava tek oko 20. do 24. meseca (Bala i Novak, 1991 prema Kaljača 2008).

Receptivan govor ove dece u periodu ranog uzrasta (od 1-3 god.) je u značajnoj meri određen njihovim nedovoljno razvijenim iskustvom, što je značajno za ovu etapu razvoja kao i kod dece masovne populacije. Rezultati domaćih istraživanja u ovoj oblasti ukazuju da ova deca razumeju značenje do 50 reči i/ ili rečenica, ali samo uz pomoć konkretnog didaktičkog materijala. Deca koja nisu imala podršku u rehabilitaciji govora nisu pokazala interes za komunikaciju. Neznatan broj ispitanika učestvovao je u procesu svesnog praćenja govora, ali bez razumevanja. Grupa ispitanika kod koje je sproveden rani tretman pokazala je znatno bolje rezultate u oblasti razumevanja govora. Suprasegmentne strukture koje prethode govoru, koje se kod ove dece kasnije razvijaju, oštećene su i nedovoljno izdiferencirane. Najčešće su narušeni govorni ritam i intonacija. (Slavnić i Maćešić-Petrović, 2004, prema Kaljača 2008).

Prisutni poremećaji artikulacije, koji se uglavnom tumače kao posledica telesne nespretnosti i loše koordinacije pokreta govornog aparata, odnose se na: omisije afrikata i frikativa, distorzije i supstitucije afrikata, frikativa, nekih nazala i laterala (Vasić, 1981; Vladisavljević, 1977, sve prema Kaljača 2008).

Pojava prve reči se uočava znatno kasnije u odnosu na prosečnu populaciju, odnosno javlja se krajem treće godine života (Znaor, 1994).

Ispitivanja rečnika ove dece pokazuju da su ona najuspešnija u pogledu imenovanja ponuđenih konkretnih objekata ili događaja koje neposredno percipiraju. Sposobnost povezivanja reči u verbalnu celinu ili davanje opisa percipirane slike kod većine ispitanih gotovo da nije razvijena. Ovo se dovodi u vezu sa nedovoljno razvijenim strukturama i funkcijama kognicije na kojima sa bazira govorno-jezički razvoj. Na jezičkom planu posledice se ogledaju u siromaštvu leksikona čijim sadržajem dominiraju uglavnom imenice, glagoli i jednostavni veznici, dok su ostale vrste reči, kao što su pridevi, prilozi i složeniji veznici slabo zastupljene. Semantičko-sintaksički poremećaji, kao i teškoće u usvajanju gramatičkih pravila (gotovo da ih uopšte ne usvajaju) rezultiraju nepotpunom i nerazumljivom rečenicom, što onemogućava punovrednu komunikaciju ove dece sa okolinom i dodatno ometa proces socijalizacije. Deca sa IO dugo koriste reč kao zamenu za rečenicu (Kaljača, 1999, prema Kaljača 2008).

Istraživanja su pokazala da je ranom rehabilitacijom dece sa umerenom IO moguće pospešiti razvoj pravilne artikulacije i razumevanja govora, dok se kvalitet osnovnog glasa i govorna produkcija značajnije ne menjaju (Slavnić, 1999, prema Kaljača 2008).

¹⁹ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampavanje i korišćenje u druge svrhe).

Smatra se da je ovu decu moguće naučiti prikladnom korišćenju određenih govornih stereotipa u sličnim situacijama, pa se može učiniti da im je govor razvijeniji nego što zaista jeste (Ćordić, 1982, prema Kaljača 2008). Pored toga, oblici neverbalne komunikacije su znatno prisutniji i česta je pojava upotrebe gesta, kao zamene za odgovarajuću reč. Deca koja nauče da govore uglavnom učestvuju u veoma jednostavnim razgovorima, vezanim za iskazivanje osnovnih potreba i neposredne, situacione događaje (Maćešić-Petrović, 1996, prema Kaljača 2008).

O ograničenjima razvoja jezika kod osoba sa IO, govorio je i Leneberg. Istraživanja koja je obavio sa svojim saradnicima su pokazala da su principi razvoja govora i jezika kod ovih osoba isti kao i kod prosečne populacije, kao i to da se napredak u razvoju ovih struktura i funkcija uočava do adolescentnog doba. U tom periodu, dolazi do trajne fiksacije postojećeg stanja razvijenosti ovih kognitivnih funkcija (Leneberg i sar., 1985, prema Kaljača 2008).

Kao i u opštoj populaciji, i kod populacije sa umerenom IO primetna je razlika između pasivne i aktivne leksike, te se postavlja problem obima i granica leksike i leksičkog znanja (Bugarski, 1996, prema Kaljača 2008). Osim toga, deca sa umerenom IO često izvršavaju naloge reagujući na zvučnu stranu reči, što stvara privid razumevanja značenja reči.

Pasivna i aktivna leksika dece i mladih sa umerenom IO²⁰

U našoj sredini je realizovano istraživanje koje je imalo za cilj procenu nivoa zrelosti i kvaliteta pasivne i aktivne leksike kod dece sa umerenom IO, kalendarskog uzrasta između sedme i petnaeste godine (Kaljača, 2003, prema Kaljača 2008).

Na primenjenom subtestu "Stečeno jezičko blago" Akadija testa razvojnih sposobnosti (Atkinson S., Johnston B & Lindsay A., 1972), veći deo našeg uzorka (81,6%) je pokazao uspeh na ovim zadacima, pri čemu se od 9. godine života, prema prosečnim postignućima, deca i mladi sa umerenom IO približavaju deci tipičnog razvoja, kalendarskog uzrasta između 6. i 7. godine. Navedeni rezultat ukazuje da u ovom periodu, pa i nadalje, dolazi do značajnog porasta kapaciteta leksike.

Upadljivo visoka vrednost standardne devijacije u pojedinim uzrasnim grupama ukazuje na varijabilnost dobijenih rezultata. Mnoga deca sa intelektualnom ometenošću ostvaruju onaj nivo govorno-jezičkih sposobnosti koji je u skladu sa njihovim mentalnim uzrastom. Međutim, ponekad leksičke sposobnosti značajno nadilaze očekivanja bazirana na proceni mentalnog uzrasta. U tom slučaju prisutna razlika između intelektualnog i govornog razvoja, pokazuje da su govorne funkcije relativno nezavisne od opštih kognitivnih performansi (Fowler, 1998, prema Kaljača 2008). Zato se deca sniženog nivoa intelektualnog funkcionisanja ne homogenizuju oko dostignutih leksičkih sposobnosti. Standardna devijacija dobijenih rezultata najveća je na uzrastu od sedme do osme godine i šest meseci (SD=4,08). Ovaj nalaz je u skladu sa korelativnim

²⁰ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampavanje i korišćenje u druge svrhe).

analizama, koje ukazuju na nizak stepen povezanosti govorno-jezičkog razvoja i opštih kognitivnih sposobnosti na uzrastu od pet godina (Abbeduto, Furman & Davies, 1989, prema Kaljača 2008).

Analizom prosečnih postignuća na ovom testu može se uočiti da ona rastu srazmerno porastu kalendarskog uzrasta. U skladu sa ovim rezultatima uočava se i prisutna, statistički visoko značajna, razlika između mlađe i starije grupe dece, kao i to da u pogledu leksičkog obima postoji značajno poboljšanje postignuća kod dece sa umerenom IO, od 9. godine i više, što nameće potrebu za intenzivnijom edukacijom dece u ovoj oblasti na uzrastu između osme i devete godine.

Kvalitativna analiza dobijenih rezultata po ajtemima pokazuje da gotovo svi ispitanici daju tačne odgovore na zadacima koji se odnose na prepoznavanje i zaokruživanje deci poznatih predmeta (sat, akvarijum, mačka, jabuka), koje ispitivač označava rečju. Svi objekti na ovim zadacima pripadaju bazičnom nivou pojmova zbog čega se sa lakoćom prepoznaju.

Imenice čine znatan deo leksičkog seta naših ispitanika. Na ajtemima na kojima se zahteva imenovanje objekata, više od 80% ispitivane dece daje tačne odgovore (Kaljača, 1999, Kaljača, 2000, sve prema Kaljača 2008). Uz to, edukativni programi za ovu decu, uglavnom stavljaju akcenat na bogaćenje imeničkog fonda. Ovakav nalaz nam je jasan, ako imamo u vidu da se semantički deficit dece sa IO ne odnosi na označavanje/imenovanje, već na prepoznavanje apstraktnih semantičkih relacija. Otuda i dolazi neadekvatna upotreba priloga i zatvorenih klasa reči u leksici dece sa IO (Natsopoulos, Xerometriou, 1990, prema Kaljača 2008).

U oblasti procene semantičkog nivoa govora, uspeh je znatno slabiji, mada i ovde deca uspešno rešavaju zadatke koji su vezani za bazični leksički fond. Tako npr. kada se od dece sa umerenom IO zatraži da prepoznaju značenje reči "olovka", najveći broj dece je uspešan, upravo zbog toga što navedeni objekat pripada bazičnoj kategoriji. Veliku teškoću predstavljaju reči koje ne pripadaju bazičnoj kategoriji, jer se značenjski odnosi hipernimije i hiponimije, odnosno ovladavanje znanjem o nadređenim i podređenim kategorijama, zasnivaju na sposobnosti inkluzije klasa. Ova sposobnost se u punoj meri razvija tek sa razvojem konkretnog logičkog mišljenja (Chomsky, 1979, prema Kaljača 2008).

Na zadacima na kojima se od ispitanika ne zahteva da odrede semantičko polje reči, time što će definisati reč koja odgovara datom opisu, dobijeni rezultati su nešto bolji. U pitanju su alternativni odgovori, gde se zahteva samo potvrđan ili odrećan odgovor na već izrečenu konstataciju. I drugoj i trećoj grupi zadataka pripadaju reči čije značenje izlazi iz okvira semantičkih relacija i podrazumeva nivo pragmatske kompetencije. Nedostatak iskustva čini da deca sa umerenom IO imaju ozbiljne teškoće u određivanju sinonima ili sinonimne sintagme. Istraživanja su pokazala da su elementi pragmatske kompetencije značajno sniženi i kod dece sa lakom IO (Glumbić, 2002 prema Kaljača 2008), a upravo je pragmatski nivo govora neophodan za uspešno rešavanje zadataka u ovom delu testa. Nešto bolji rezultati na trećoj grupi mogu se objasniti i činjenicom da kod pitanja sa ponuđenim alternativnim odgovorima, tačan izbor može biti posledica pukog nagađanja.

Predloženi rezultati jasno pokazuju da postoji korespondencija između poboljšanja leksičkih sposobnosti i kalendarskog uzrasta dece sa umerenom intelektualnom ometenošću, ali ta zavisnost nije linearnog karaktera, što nameće potrebu da se u koncipiranju edukativnog tretmana respektuju individualne specifičnosti dece sa umerenom intelektualnom ometenošću i u skladu s tim kreiraju i individualni programi i planovi rada i to ne samo u ovoj oblasti razvoja, nego i u preostalim u kojima individualna dinamika nameće tu potrebu (Kaljača i Glumbić, 2004, prema Kaljača 2008).

Karakteristike komunikacije osoba sa teškom i dubokom intelektualnom ometenošću²¹

Komunikacija osoba sa teškom i dubokom IO sa drugima može biti, u većoj ili manjoj meri, obeležena sledećim karakteristikama:

- nerazumevanjem drugih osoba;
- ograničenim sposobnostima za korišćenje formalnog lingvističkog koda (usmenog i/ili pisanog govora);
- niskim (ili neodređenim) nivoom svesti o vlastitim komunikacionim namerama;
- nekonzistentnošću u načinima komunikacije, koji vode ka dvosmislenim značenjima;
- visokom zavisnošću od drugih prilikom interpretacije značenja koje osoba sa teškoćama tokom komunikacije pokušava da prenese (prema Banković i sar. 2015).

Neke osobe sa teškom i dubokom IO ne dostižu nivo intencionalne i simboličke komunikacije čak ni u odraslom dobu. Određeni broj ovih osoba funkcioniše na prvom, preintencionalnom stadijumu (ne pokazuju nameru da svojim ponašanjem utiču na druge ljude; mogu ispuštati glasove, plakati, ispoljavati facijalnu ekspresiju bez intencije da prenesu neku poruku). Navedena ponašanja dobijaju komunikativnu funkciju jedino kroz njihovu interpretaciju od strane drugih. Osobe na preintencionalnom stadijumu ne koriste i ne razumeju simbole (npr. reči ili gestove) koje drugi koriste (prema Banković i sar. 2015).

Početak intencionalnog stadijuma, između ostalog, obeležen je pojavom deiktičkih gestova, isto kao i zvukova nalik rečima, koji imaju komunikacionu funkciju. Deiktički gestovi mogu biti kontaktni (npr. pokazivanje predmeta koji se nalazi u ruci) ili distalni (npr. pokazivanje udaljenog predmeta). Ovim gestovima, samostalno ili u kombinaciji sa vokalizacijom, pojedinac ukazuje na predmete ili osobe koje se nalaze u socijalnom kontekstu u kome se odvija komunikacija (prema Banković i sar. 2015).

Za razliku od grupe koja je na preintencionalnom nivou, deo ove populacije pripada i grupi osoba sa teškom i dubokom IO koje su dostigle intencionalni, ali nesimbolički stadijum komunikacionog razvoja (još uvek ne produkuju reči). Intencionalni komunikacioni čin

²¹ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampanje i korišćenje u druge svrhe).

predstavlja produkciju bilo kog motoričkog i/ili vokalnog akta sa namerom da se privuče pažnja ili izazove akcija druge osobe (gestovi i/ili vokalizacija). Neke osobe mogu razumeti simboličku komunikaciju drugih (npr. nekoliko istaknutih reči) (prema Banković i sar. 2015).

Postoje dve podgrupe osoba sa teškom IO na intencionalnom nivou. Prvu podgrupu čine osobe koje upotrebljavaju kontakti gest, kao za njih najvišu dosegnutu formu komunikacije (fizički kontakt - dodir) sa referentnim predmetom ili drugom osobom tokom komunikacione razmene), dok se u drugoj nalaze one osobe koji pored kontaktnih gestova koriste i distalne (korišćenje gesta sa izvesne udaljenosti od referentnog objekta ili komunikacionog partnera) (prema Banković i sar. 2015).

Osobe sa teškom i dubokom IO koje su dostigle simbolički stadijum, osim reči ili glasovnih skupova koji donekle odstupaju od uobičajenog izgovora reči, u komunikaciji mogu koristiti i predmete, fotografije, crteže, štampane i/ili manuelne znakove, kao i uređaje koji produkuju govor (sve prema Banković i sar. 2015).

U studiji koja je obuhvatila 84 odrasle osobe sa teškom IO, polovina ispitanika ispoljava sposobnost simboličke komunikacije (većina produkuje jednu ili više složenih reči). Nešto manje od polovine ispitanika ispoljava inicijativu za komunikacijom, iako još uvek nisu dostigli simbolički nivo u pravom smislu (intencionalna komunikacija). Kod manje od 10% ispitanika u potpunosti izostaje bilo koji tip komunikativne interakcije (preintencionalni nivo komunikacije). Ispitanici koji se nalaze na najnižem, preintencionalnom nivou prelingvalne faze komunikacije, ispoljavaju najređe bilo koji tip socijalne inicijative i imaju znatno siromašniji repertoar bilo kog tipa komunikativnog sistema u odnosu na ispitanike koji su razvojno superiorniji (intencionalna faza, naročito sa distalnim gestovima, ili su usvojili simboličku komunikaciju) (McLean, & Snyder-McLean, 1987, prema Kaljača i sar. 2013).

Govorno-jezičke specifičnosti kod dece sa Daunovim sindromom²²

Kod dece sa Daunovim sindromom je utvrđen izraženi deficit u domenu govorne produkcije (gramatika i sintaksa), dok je razumevanje relativno očuvano.

Smatra se da su nedostatak u domenu obima ekspresivnog rečnika i govornoj fluentnosti u vezi sa njihovim ograničenjima u oblasti fonoloških veština ili deficitom u oblasti kratkoročne memorije (sve prema Ypsilanti et al., 2005).

Na uzrastu od 12 meseci većina deca sa DS je produkovala 0 reči; na uzrastu od 24 meseca – oko 10 reči i u 36 mesecu – oko 16 reči.

Smatra se da su najsnažniji prediktori buduće govorne ekspresije (prema proceni koja je izvršena u prelingvalnoj fazi):

²² (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampanje i korišćenje u druge svrhe).

- činioci kvaliteta prelingvalnog razvoja - prisustvo vokalizacije i upotreba gesta tokom strukturisane i nestrukturirane interakcije;
- govorno razumevanje;
- kognitivni deficit (sve prema Vandereet et al., 2010).

Potrebna podrška za razvoj funkcionalnih komunikativnih veština kod dece sa umerenom IO poznate etiologije (Daunov sindrom) i nepoznate etiologije²³

Procena nivoa potrebne podrške u razvoju komunikativnih veština kod 38 dece, sa umerenom IO bez poznate etiologije, i 37 dece sa Daunovim sindromom koja funkcionišu na nivou umerene IO, pokazala je da u poduzorku dece sa DS-om više od polovine ispitanika samostalno komunicira sa odraslima (59%), kao i mlađim osobama, kako u kući, tako i u zajednici (54%). Nešto više od trećine (38%) ove grupe ima potrebu za podrškom drugih osoba. Najniži nivo samostalnosti ispitanici imaju u oblasti sposobnosti čitanja i pisanja (od 3 do 8% to čini bez pomoći), dok je većini (od 65% do 76%) neophodna pomoć drugih. Interesan jest podatak da je u tom delu uzorka većini ispitanika (70%) potrebna dodatna pomoć drugih ljudi pri upotrebi telefona u kući, dok je pri upotrebi kompjutera taj procenat nešto niži (59%). Navedeni nalaz se može sagledati u svetlu odnosa roditelja prema deci i sklonosti da se sumnja u njihove mogućnosti da usvoje i primene socijalno poželjne obrasce ponašanja. Češća upotreba računara može se dovesti u vezu sa usvojenim navikama da se slobodno vreme organizuje na stereotipan i ustaljen način, tendenciji ka samoizolaciji, ali i sa ličnim preferencijama i potencijalima dece za primenu asistivne tehnologije tokom rehabilitacije.

U drugoj grupi dece sa IO bez poznate etiologije, više od polovine ispitanika (od 55% do 61%) samostalno komunicira sa odraslim i mlađim osobama u kući i u zajednici. Procenat ispitanika kojima je potrebna dodatna pomoć drugih osoba pri čitanju, pisanju i razumevanju napisane informacije jeste veoma visok i kreće se u rasponu je od 74% do 76%. Nijedan od ispitanika iz tog poduzorka nije u mogućnosti da samostalno čita i razume napisanu informaciju. Podaci o tipu i frekvenciji nedostupnih aktivnosti veoma su slični rezultatima dobijenim kod dece sa DS-om (najmanje je dostupna upotreba računara, zatim telefona i tehničkih kućnih aparata) (Kaljača i Dapčević, 2012).

Slične rezultate dobili su i autori studije koja je obuhvatila 45 adolescenata sa lakom, umerenom i teškom IO, uzrasta od 18 do 21 godine, koji su uključeni u tranzicione programe edukacije pri srednjim školama ili su završili školovanje. Ukoliko im je potrebna podrška, nju najčešće pružaju roditelji ili članovi porodice, a kada je reč o profilu pomoći, prevalentno se navode verbalna ili gestovna uputstva. Prema mišljenju roditelja fizičke i komunikativne barijere

²³ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampanje i korišćenje u druge svrhe).

osnovni su razlog za socijalnu izolovanost njihove dece. Potrebe, kao što su druženje van škole, kontakti telefonom, elektronskom poštom, prijateljske i intimne veze, stoga često ostaju nezadovoljene. Posebno nezadovoljstvo roditelji izražavaju u odnosu na nedovoljno prisustvo supervizora na javnim mestima, naročito onim gde bi njihova deca trebalo da obavljaju novčane transakcije i da komuniciraju sa nepoznatim osobama. Osim toga, navode da bi šira mreža podrške bila poželjna u oblasti zdravstvene zaštite, tranzicionog školovanja i zapošljavanja (Eisenman et al., 2009, prema Kaljača i Japundža-Milisavljević, 2013).

Izvorna literatura:

- American Speech-Language-Hearing Association (2020). What Is Speech? What Is Language? <https://www.asha.org/public/speech/development/speech-and-language/>
- Banković, S., Arsenić, I., & Brojčin, B. (2015). Karakteristike komunikacije osoba sa teškom i dubokom intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 14(3).
- Kaljača S. (2008). *Umerena intelektualna ometenost*. ICF, Univerzitet u Beogradu – Fasper.
- Kaljača, S., i Japundža-Milisavljević, M. (2013). *Život u zajednici osoba sa intelektualnom ometenošću*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Kaljača, S., i Dapčević, D. (2012). Postignuća u oblasti komunikacije i tipovi potrebne podrške kod dece sa umerenom intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 11(3), 419-434.
- Каљача, С., Вуковић, М., и Петровић-Лазих, М. (2013). Комуникативне вештине особа са интелектуалном ометеношћу. У М. Глигоровић (ур.), *Новине у специјалној едукацији и рехабилитацији* (стр. 353-371). Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- McLaughlin, M. R. (2011). Speech and language delay in children. *American family physician*, 83(10), 1183-1188.
- Vandereet, J.; Maes, B.; Dirk, L.; Zink, I. (2010). Predicting Expressive Vocabulary Acquisition in Children with Intellectual Disabilities: A 2-Year Longitudinal Study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 1673–1686.
- Ypsilanti, A.; Grouios, G.; Alevriadou, A. & Tsapkini, K. (2005). Expressive and receptive vocabulary in children with Williams and Down syndromes. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(5), 353-364.

Definicija pažnje i značaj pažnje

Pažnja pripada korpusu saznanjnih sposobnosti čiji učinak je nezaobilazan u procesu učenja, donošenja odluka i, generalno, delovanja u svakodnevnom životu. Može se definisati kao sposobnost pojedinca da usmeri svoje mentalne aktivnosti ka određenoj, odabranoj grupi stimulusa i na taj način ih ciljano izdvoji iz velikog broja drugih stimulusa/informacija kojima je izložen (Diamond, 2013; Posner et al., 2013, sve prema Zupan, 2024). Aktivacijom pažnje omogućeni su svi drugi kognitivni procesi koji treba da uslede, a sama pažnja započinje aktivnim usmeravanjem funkcije naših čula ka odabranoj grupi stimulusa, što istovremeno omogućava da se drugi signali zanemare i ignorišu (Nešić i sar, 2011). Osoba može da usmerava voljno svoju pažnju (endogena usmerenost) ka određenom odabranom cilju, ali i automatski, nevoljno pod uticajem karakteristika stimulusa koji deluje na osobu i tada govorimo o egzogenoj orijentaciji. Oba navedena domena su međusobno povezana (Nešić i sar, 2011; Posner, 1980, prema Zupan, 2024).

Pažnja ima značajan uticaj i u pozitivnoj je vezi ne samo sa različitim kognitivnim sposobnostima (govorno-jezički razvoj, percepcija, egzekutivne sposobnosti, socijalni razvoj) (Zupan, 2024), već i sa perspektivom i uspehom u učenju. Bolji školski uspeh imaju učenici čija su postignuća bolja na testovima kojima se ispituje: selektivnost, otpornost na distrakcije, održavanje pažnje i koncentracija (Milovanović, 2017). Na uzorku dece i adolescenata sa lakom intelektualnom ometenošću (IO) utvrđen je značajan uticaj auditivne pažnje na pojedine konceptualne adaptivne veštine (receptivni i ekspresivni govor i funkcionalne akademske sposobnosti), dok je vizuelna pažnja značajna za nivo razvijenosti konceptualnih veština u celini i kvalitet praktičnih kompetencija posmatranih kroz samostalnost funkcionisanja u svakodnevnom životu (Buha i Gligorović, 2012). Sa druge strane, na uzorku ispitanika sa umerenom IO utvrđeno je da auditivna pažnja (verbalni raspon auditivne pažnje, neverbalni auditivni raspon i održavanje auditivne pažnje) značajno utiču na nivo lične samostalnosti, odnosno na unapređenje kompetencija ispitanika sa umerenom IO u oblasti praktičnih veština (Gligorović i sar., 2017). Autorke smatraju da bi rezultat mogao biti posledica deficita u mogućnosti funkcionalnog korišćenja sadržaja iz dugoročne memorije vezanih za načine obavljanja različitih aktivnosti u oblasti praktičnih veština, što dalje implicira da ispitanici sa umerenom IO dnevne životne veštine uglavnom praktikuju oslanjajući se na neposrednu verbalnu podršku drugih (uputstva, podsećanje) u realnom vremenu, a manje na sopstvene usvojene strategije (Gligorović i sar., 2017).

²⁴ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampavanje i korišćenje u druge svrhe).

Razvoj pažnje tokom prve godine života deteta²⁵

Pažnja počinje da se razvija već u prvim danima nakon rođenja deteta, što zaključujemo na osnovu pokreta očnih jabučica ka stimulusima koji dolaze iz spoljašnje sredine koji su dovoljno podsticajni da ta usmerenja izazovu (jačina i kontrasti svetlosti, kretanje predmeta, izraženiji zvučni stimulusi). Ovakav obrazac ponašanja odojčeta implicira da su fizičke karakteristike stimulusa, odnosno njihova izražajnost presudne za orijentaciju pažnje u ovom periodu (Colombo, 2004, prema Zupan, 2024). Smatra se da prve manifestacije produžene pažnje ne govore o zrelosti ove sposobnosti, već su pre posledica nemogućnosti prekida fokusa/usmerenosti pažnje deteta. Dete voljno prekida opažanje jedne grupe stimulusa i preusmerava fokus ka nekom drugom izvoru draži od četvrtog meseca pa nadalje. Od tog perioda vizuelna orijentacija i selekcija predstavljaju dominantne razvojne osnove pažnje, a produžena pažnja je sada u funkciji obrade stimulusa koji deluju iz socijalnog polja (prema Zupan, 2024). Tako na primer, produžena pažnja bebe se kreće u rasponu od 5-10 sekundi na uzrastu od oko tri meseca (Reynolds & Richards, 2008, prema Zupan, 2024) do 18 sekundi na uzrastu od oko 10 meseci, što se može prepoznati tokom igre sa igračkama (Ruff & Capozzoli, 2003, prema Zupan, 2024).

Između četvrtog i dvanaestog meseca mogu se uočiti vidne promene u razvoju vizuelne pažnje deteta: dečju pažnju će više privlačiti novi, nepoznati stimulusi u odnosu na one sa kojima već imaju iskustvo; “ekonomičnije” će trošiti svoj kapacitet pažnje (dete ne preusmerava voljno pažnju na stimuluse koje je već percipiralo, a koji mu nisu bili značajni/privlačni što se označava kao sposobnost *inhibicije povratka*); produžava se period održavanja voljne pažnje (posebno na stimuluse koji su noviji, složeniji, zanimljiviji) (prema Zupan, 2024). Navedene promene se mogu smatrati i krenom razvoja egzekutivnih funkcija, jer dete voljno i sa određenim ciljem usmerava pažnju, a ako se ciljevi odnose na druge osobe (na primer analizira lice roditelja ili traži pogledom roditelje), onda govorimo i o manifestacijama socijalnog razvoja (Bertenthal & Campos, 1990, prema Zupan, 2024), ali i pojave poznate pod nazivom “zajednička/udružena pažnja”. Ova pojava je odraz mogućnosti odrasle osobe da animira detetovu pažnju i usmeri je ka zajedničkoj aktivnosti, što će u konačnom ishodu biti osnov razvoja socijalne komunikacije (Carpenter et al., 1998, prema Zupan, 2024).

Razvoj pažnje posle prve godine života deteta

Između prve i četvrte godine života deteta odvijaju se značajne razvojne promene u oblasti pažnje koje su povezane i sa drugim oblastima razvoja: motorički, govorno-jezički razvoj i socijalni razvoj (Zupan, 2024). Prema Vigotskom i Luriji (Lurija, 1983; Vigotski, 1983, sve prema Kaljača, 2008), uloga socijalnog polja je ključna za razvoj voljne pažnje kod deteta, pri čemu se taj uticaj vrši preko komunikacije (verbalne i neverbalne) između odraslih i deteta. Odrastao čovek označava predmete i pojave određenim gestom ili rečju i na taj način deluje na

²⁵ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampanje i korišćenje u druge svrhe).

pažnju deteta (detetu čita priče, peva pesmice, pokazuje igračke). U sledećoj fazi razvoja, dete upućuje reči ili gestove odraslim osobama i tako skreće pažnju na sebe i svoje potrebe i želje. Vremenom, sa razvojem govora, i u odsustvu odraslih i bez njihove neposredne stimulacije (na primer u toku samostalne igre), dete će imenovati igračke ili aktivnosti koje obavlja tokom manipulacije tim predmetima. To će činiti glasno, a zatim unutrašnjim govorom. Smatra se da je razvoj unutrašnjeg govora u tesnoj je vezi sa razvojem voljne pažnje (Milovanović, 2001, prema Kaljača, 2008), jer će dete sve više usmeravati svoje aktivnosti, odnosno pažnju koja ih prati, na osnovu sopstvenih instrukcija/sopstvene volje. Stabilnije organizovana voljna pažnja, uz učešće govora, formira se kod deteta pri kraju njegovog predškolskog perioda (Lurija, 1983, prema Kaljača, 2008). Kontrola voljne pažnje postaje efikasna oko osme godine (moguća je inhibicija dominantnih odgovora) i razvijaće se uzlazno dalje do rane adolescencije, a presudnu ulogu u dinamici tog rasta imaju egzekutivne funkcije (Zupan, 2024). Prema modelu Mijaki i saradnika izvršne funkcije čine tri seta mentalnih sposobnosti: inhibitorna kontrola, radna memorija i kognitivna fleksibilnost (Miyake et al., 2000, prema Zupan, 2024).

Selektivnost pažnje, kao sposobnost voljnog izdvajanja skupa stimulusa i njihove selekcije na bitne i nebitne, razvija se od perioda srednjeg detinjstva pa sve do početnog adolescentnog perioda kada bi ova funkcija trebalo da dostigne svoju potpunu zrelost (Zupan, 2024), pri čemu se posebno oko 10-e godine života deteta uočava snažniji razvojni napredak (Gligorović i Buha, 2019). Međutim, treba naglasiti da se usavršavanje selektivnosti pažnje u pogledu unapređenju brzine obrade prispelih informacija odvija i dalje, tokom adolescencije (Zupan, 2024). Paralelno sa razvojem selektivnosti pažnje, razvijaju se i sposobnost održavanja (trajanje fokusirane pažnje), deljenja (istovremeno praćenje dva ili više stimulusa, rešavanje dva ili više zadataka) i fleksibilnosti pažnje (sposobnost brzog i tačnog "premeštanja" pažnje s jednog stimulusa na drugi). Deljenje pažnje i fleksibilnost su komponente koje se sreću kod dece starijeg uzrasta (Krstić, 1999), pa se tako navodi da se sposobnost fleksibilnosti vizuelne pažnje razvija do 15. godine, a da su poboljšanja nakon tog perioda krajnje diskretna. Sposobnost održavanja produžene pažnje prema nekim studijama maksimum zrelosti dostiže oko 11-e godine, a prema nekim studijama poboljšanja se vide i kasnije, u ranom odraslom dobu (Zupan, 2024).

Neujednačen tempo szrevanja različitih domena pažnje, naročito u periodu adolescencije, potvrđen je i u jednoj obimnoj studiji u našoj sredini na uzorku ispitanika tipičnog razvoja, kalendarskog uzrasta od 11 do 18 godina. Razlike između uzrasnih grupa, u korist starijih, su se ispoljila u: kapacitetu pažnje (svojstvo pažnje koje omogućava adekvatno funkcionisanje radne memorije i predstavlja broj informacija koje se mogu zadržati u svesti pojedinca veoma kratko vreme), selektivnosti, održavanju pažnje, koncentraciji i otpornosti na distrakcije, fleksibilnosti i sposobnosti deljenje pažnje. Razvoj sposobnosti održavanja pažnje, teče paralelno sa razvojem selektivnosti, fleksibilnosti i koncentracije, naročito od 13-te godine i više, što je, prema autoru istraživanja, empirijski pokazatelj jačanja egzekutivne kontrole pažnje u periodu adolescencije (Milovanović, 2012).

Poremećaji pažnje i intelektualna ometenost²⁶

Pažnja je značajan prediktivni faktor i manifestacija inteligencije (Schweizer & Moosbrugger, 2004), jer sposobnost kontrole pažnje ima značajnu prediktivnu ulogu u oblikovanju ponašanja pojedinca (Draheim et al., 2022), što se može povezati i sa njenom ulogom u funkcionisanju fluidne inteligencije (Heitz et al., 2005), odnosno sa sposobnošću rasuđivanja, fleksibilnog mišljenja i rešavanja problema (Cherry, 2024). Ipak, još uvek postoje dileme u vezi mehanizama i značaja uticaja pažnje na inteligenciju, pogotovo u poređenju sa radnom memorijom, čijem pozitivnom uticaju na opštu i fluidnu inteligenciju neki autori daju prednost u odnosu na uticaj pažnje o kome se još raspravlja (Tourva et al., 2016).

Pažnja dece i mladih sa IO je značajno slabije razvijena u odnosu na vršnjake tipičnog razvoja (Carrasco et al., 2005, prema Hronis et al., 2017) i u tom smislu se navode deficit selektivne pažnje (Đurić-Zdravković et al., 2010). Rezultati procene selektivne pažnje ukazuju na značajno usporen razvoj ove sposobnosti kod populacije sa težim oblicima IO, čak i kada su oni prema mentalnom uzrastu izjednačeni sa kontrolnom grupom prosečne dece. Ovo se tumači činjenicom da tokom selektivne pažnje dolazi i do slučajnog, incidentalnog opažanja i pamćenja, što je u tesnoj vezi sa nižim nivoom inteligencije. Nemogućnost kontrole preusmeravanja pažnje sa slučajnih informacija smanjuje opšti kapacitet na uštrb glavnih informacija. Zbog toga deca sa umerenom IO ne umeju adekvatno da "odaberu" šta treba upamtiti, odnosno šta je važno, a šta bi trebalo ignorisati. Pored toga, uočeno je da i u uslovima, kada bi im ono što su slučajno upamtili moglo biti od koristi u rešavanju zadatka, takve slučajno upamćene informacije ne koriste, osim ukoliko se njihova upotreba ne uvežbava u sasvim konkretnoj situaciji (Sekušek-Galešev, 2002, prema Kaljača, 2008). Drugi vid mogućeg deficita kod ove populacije jeste preterana selektivnost pažnje. Taj deficit se manifestuje fokusiranjem pažnje na samo jedan stimulus, pri čemu se zanemaruju ostale informacije. Takva deca ispoljavaju tzv. "tunelski vid" (javlja se i kod disocijativnog poremećaja), gde je pažnja ograničena na nedovoljan broj elemenata. Autori ovom prenaplašenom selektivnošću pažnje objašnjavaju teškoće koje ove osobe imaju u sticanju prikladnih socijalnih veština, razvoju govora i emocionalnim reakcijama. Smatra se da je kontinuiranim treningom i proširenjem postojećeg iskustva moguće korigovati deficite selektivne i simultane pažnje (Huguenin, 2004, prema Kaljača 2008).

Istraživanja su pokazala da populacija sa težim oblicima IO ima izraženije deficite u domenu habituacije koja se odvija znatno sporije nego kod kontrolne grupe dece koja pripadaju opštoj populaciji. Takođe, prisutne su i upadljive teškoće u održavanju koncentracije. Međutim, smatra se da je na koncentraciju moguće uticati pozitivno korišćenjem različitih postupaka modifikacije ponašanja. Ono što, međutim, ostaje kao problem, jeste sposobnost ovih osoba da generalizuju takvo, kvalitativno novo ponašanje (Sekušek-Galešev, 2002, prema Kaljača 2008).

²⁶ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampanje i korišćenje u druge svrhe).

Auditivna i vizuelna pažnja osoba sa težim oblicima IO²⁷

Adolescenti i odrasle osobe sa umerenom IO predstavljaju izrazito heterogenu grupu u pogledu uspeha na zadacima kojima se ispituje raspon auditivne pažnje za verbalne i neverbalne stimuluse (uspešnost se kreće od potpunog neuspeha pojedinaca do uspešnog reprodukovanja 6 brojeva u nizu). Prosečna postignuća na zadacima sa neverbalnim stimulusima (probe reprodukcije ritma) su slabija od prosečnih postignuća na zadacima raspon auditivne pažnje sa verbalnim stimulusima. Izraziti neuspeh na zadacima procene kapaciteta održavanja auditivne pažnje autori vezuju za probleme ispitanika u razumevanju zadatka, smanjene fleksibilnosti pažnje i inhibitorne kontrole (javljaju se impulsivne reakcije) tokom postupka rešavanja zadatka što ishoduje konačnim neuspehom. Ipak, imajući u vidu nalaze u literaturi, autorke pretpostavljaju da najznačajniju ulogu u dobijenim rezultatima kod većine ispitanika na zadatku održavanja pažnje ima deficit sposobnosti kognitivne fleksibilnosti (fleksibilne promene i odabira odgovarajućih strategija u rešavanju zadatka) (Gligorović i sar., 2017).

Etiologija IO se pokazala značajnim faktorom za razlike između ispitanika na zadacima održavanja vizuelne pažnje. Naime, deca sa poremećajem iz spektra autizma i deca čija je IO bez poznate etiologije su bila uspešnija od ispitanika sa Daunovim sindromom, a kao faktori uspeha navode se još i: kalendarski uzrast (stariji su uspešniji), fonološke sposobnosti, receptivni rečnik i adaptivne veštine (Kirk et al., 2017).

Održavanje vizuelne pažnje kod ispitanika sa teškom i dubokom IO manje zavisi od kapaciteta pažnje, a više od karakteristika samih stimulusa koji animiraju vizuelnu pažnju pri čemu pozitivniji/prijatniji stimulusi privlače više pažnje ovih ispitanika. Tendencija skretanja pažnje sa negativnih ka pozitivnim stimulusima istraživače navodi na zaključak da vizuelna pažnja ima regulatornu ulogu u kontroli emocija, odnosno da osobe sa težim oblicima IO u uslovima produženog izlaganja neprijatnim stimulusima mogu da, premeštajući vizuelnu pažnju, regulišu svoje emocije (Vos et al., 2013).

Čest uzrok nestabilnosti pažnje može biti i psihički zamor u školskoj sredini, koji se češće javlja kod ove dece (deficit tenaciteta pažnje), naročito kada nisu u dovoljnoj meri prilagođeni nastavni sadržaji, kao i načini rada. Jedna od mogućih preporuka za održavanje vizuelne pažnje mogla bi se odnositi na primenu pristupa dodatne podrške u vidu vizuelnog rasporeda aktivnosti (*Visual activity schedules*) prilikom podučavanja životnih veština kod osoba sa težim oblicima IO (van Dijk & Gage, 2019).

²⁷ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampavanje i korišćenje u druge svrhe).

Deficit pažnje sa hiperaktivnim poremećajem (ADHD) i intelektualna ometenost²⁸

“Deficit pažnje sa hiperaktivnim poremećajem (ADHD) pripada grupi neurorazvojnih poremećaja u čijoj osnovi su simptomi nepažnje i/ili kombinacije simptoma hiperaktivnosti i impulsivnosti, čija pojava odstupa od očekivanja u odnosu na nivo mentalnog i kalendarskog uzrasta pojedinca” (WHO, 2024, str. 142).

Prisutni simptomi *nepažnje* ometaju očekivanu dinamiku sticanja školskih znanja i učešće u socijalnim i profesionalnim aktivnostima. Prisutne su teškoće u samoregulaciji ponašanja, posebno u akademskom domenu (teškoće u održavanju pažnje, zanemarivanje detalja i zadataka koji nisu stimulativni, češće greške u izradi zadataka, povišeno osetljivi na distraktore, skloni gubljenju stvari i zaboravljanju obaveza, teškoće u planiranju i obavljanju aktivnosti na osnovu utvrđenog rasporeda). Neki od pomenutih poremećaja se mogu ublažiti ili izostati ukoliko se primenjuju metodski postupci zasnovani na pozitivnim potkrepljenjima (WHO, 2024).

Simptomi hiperaktivnost/impulsivnost imaju istu tendenciju efekata na kvalitet života pojedinca kao i navedene manifestacije nepažnje, a njihov intenzitet ispoljavanja posebno dolazi do izražaja u situacijama kada je potreban visok nivo upravljanja sopstvenim ponašanjem (aktivnosti u školi, na radnom mestu, zahtevnijim socijalnim situacijama...). Kod pojedinca se uočava pojačan motorni nemir, sklonost ka preteranoj verbalizaciji i otporu ka obavljanju aktivnosti u tišini i teškoće u odlaganju zadovoljstva, odlaganju davanja odgovora i aktivnosti koju trenutno žele. Može se uočiti sklonost ka donošenju ishitrenih odluka i fizičkim povredama tokom obavljanja dnevnih životnih veština, jer pojedinac trenutno reaguje na stimulse kojima je izložen, bez prethodnog promišljanja o mogućim posledicama svog ponašanja, uključujući i moguće rizike (WHO, 2024).

Simptomi nepažnje i hiperaktivnost/impulsivnost najčešće se prvi put uočavaju u periodu detinjstva i rane adolescencije, mada se mogu, ali ređe, prvi put ispoljiti i kasnije. Da bi se postavila dijagnoza ADHD kliničke manifestacije moraju biti detektovane u različitim životnim okolnostima i okruženjima, mada se očekuje da će njihov intenzitet varirati i jačati u meri u kojoj su okolnosti za pojedinca zahtevnije (WHO, 2024).

Prema nalazima u literaturi, prevalencija ADHD u populaciji odraslih osoba sa IO je oko 20% (La Malfa et al., 2008), dok je kod odraslih osoba masovne populacije u SAD oko 6% (Staley et al., 2024). Prevalencija simptoma ADHD raste što je dublji nivo IO, pa je u grupi odraslih ispitanika sa težim oblicima IO i sa komorbidnim stanjima, prevalencija čak 61%, pri čemu su simptomi bili učestaliji kod muškaraca u odnosu na žene u uzorku (Sawhney et al., 2021). Međutim, mogućnost postavljanja diferencijalne dijagnoze ili dualne dijagnoze je prilično sužena, budući da nema specijalizovanih mernih instrumenata koji bi ispitivali prisustvo ADHD kod osoba sa IO, odnosno nije uvek jasno da li su simptomi karakteristični za ADHD zapravo posledice očekivanih problema s pažnjom i samoregulacijom u ponašanju/inhibitornom kontrolom kod osoba sa sniženim nivoom intelektualnog funkcionisanja (Perera et al., 2022). U

²⁸ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampavanje i korišćenje u druge svrhe).

tom smislu se predlažu tri pitanja, koja prema istraživačima jedne studije, mogu imati značajnu predikciju za utvrđivanje prisustva dualne dijagnoze ovog tipa. To su: “1. Da li mu/joj je teško da dugo sedi na jednom mestu? 2. Da li on/ona korača gore - dole većinu vremena? 3. Da li on/ona često ispoljava nemirne pokrete rukama/nogama?” (Sawhney et al., 2021, str. 6).

Ograničene mogućnosti održavanja pažnje, kao i brzo prebacivanje fokusa sa jedne na drugu aktivnost, što je tipično za osobe sa ADHD, će manje biti izraženi ili će izostati kod osoba sa IO i to bi mogao biti razlog zbog koga se nedovoljno uočava prisustvo simptoma ADHD kod osoba sa IO (zanemaruju se neki drugi simptomi nepažnje i hiperaktivnosti) i ređe postavljaju dualna dijagnoza (Perera et al., 2022).

Osobe sa udruženom IO i ADHD-om sklonije su aktivnostima koje im omogućavaju kretanje, pa se u tom smislu i preporučuje da bi svi tipovi fizičkih aktivnosti na otvorenom bili poželjni umesto statičnih aktivnosti koje bi se odvijale u strukturisanom okruženju u kući, školi, dnevnom centru...Fizičke aktivnosti bi trebalo da budu obavezno uvrštene u raspored dnevne rutine, naročito kod pojedinaca kod kojih je ključni simptom hiperaktivnost, dok se u slučajevima kada dominira impulsivnost preporučuju različite strategije kojima se razvija samoregulacija u ponašanju i veštine komunikacije (Perera et al., 2022).

Preporuke za nastavnike u radu sa učenicima sa ADHD i IO²⁹

Kada je reč o školskoj sredini, preporučuje se da ovi učenici u učionici sede blizu nastavnika, ali i na poziciji na kojoj je maksimalno umanjen uticaj mogućih distraktora (drugi učenici, vrata, prozori, panoi...). Nastavnik bi trebalo da u komunikaciji i radu sa tim učenicima upotrebljava što je moguće više stimulacija (česta potpitanja; podela gradiva i aktivnosti na manje celine; provera znanja češće usmenim ispitivanjima; vizuelne rasporede aktivnosti; stimulativnija auditivna nastavna sredstva; česte promene aktivnosti; jasna pravila ponašanja koja će se postepeno i sukcesivno objašnjavati; praćenje povratne reakcije učenika; jasan dogovor sa učenikom u vezi mogućih sankcija za neželjena ponašanja koje treba odmah nakon ispoljenog neželjenog ponašanja učenika i primeniti, jer učenik mora da zna šta je posledica, odnosno koji je sledeći korak u sledu akcija). Nepoželjna ponašanja koja nisu rizična nekad treba ignorisati kako bi se ona izgubila iz detetovog repertoara ponašanja i da bi ono prestalo da ih koristi za privlačenje negativne pažnje (Prvčić i Rister, 2002, prema Kaljača 2008).

Frustracija koje mogu nastati kao posledica visoko strukturisanih uslova učenja u učionici i prevelikih zahteva i očekivanja koje učenik ne može da ispuni bi se mogle ublažiti individualizacijom u radu, što bi se, na primer, odnosilo na češće pauze u radu za konkretnog učenika i/ili davanjem posebnih obaveza koje učeniku neće biti otežanje, ali će moći da preuzme izvesnu odgovornost u odeljenju (vođenje brige o kredi, urednosti table) i da promeni uobičajenu aktivnost. Posebno je važna međusobna saradnja roditelja i nastavnika koja treba da doprinese zajedničkom iskustvu o detetovim obrascima ponašanja i zajedničkom stavu o najefikasnijim

²⁹ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampanje i korišćenje u druge svrhe).

strategijama motivisanja deteta za strukturisane aktivnosti i za razvoj repertoara ponašanja koji bi mu omogućio da optimalno uči i funkcioniše u svakodnevnom životu (Prvčić i Rister, 2002, prema Kaljača 2008).

Izvorna literatura:

- Buha, N. i Gligorović, M. (2012). Pažnja kao faktor adaptivnih veština kod dece sa lakom intelektualnom ometenošću U M. Gligorović (ur.), *Stremljenja i novine u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji* (str. 79-87). Univerzitet u Beogradu - Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Cherry, K. (2024 July 11). Fluid vs. Crystallized Intelligence. Balancing mental flexibility and accumulated wisdom. <https://www.verywellmind.com/fluid-intelligence-vs-crystallized-intelligence-2795004>
- Djuric-Zdravkovic, A., Japundza-Milisavljevic, M., & Macesic-Petrovic, D. (2010). Attention in children with intellectual disabilities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1601-1606.
- Draheim, C., Pak, R., Draheim, A. A., & Engle, R. W. (2022). The role of attention control in complex real-world tasks. *Psychonomic Bulletin & Review*, 29(4), 1143-1197.
- Gligorović, M., Buha, N. i Matić, K. (2017). Auditivna pažnja i praktične adaptivne veštine kod osoba sa umerenom intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 16(2), 149-171.
- Gligorović, M., i Buha, N. (2019). Selektivna pažnja i inhibicija kod dece mlađeg školskog uzrasta. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 18(2), 157-177.
- Hronis, A., Roberts, L., & Kneebone, I. I. (2017). A review of cognitive impairments in children with intellectual disabilities: Implications for cognitive behaviour therapy. *British Journal of Clinical Psychology*, 56(2), 189-207.
- Kaljača S. (2008). *Umerena intelektualna ometenost*. ICF, Univerzitet u Beogradu – Fasper.
- Kirk, H. E., Gray, K., Riby, D. M., Taffe, J., & Cornish, K. M. (2017). Visual attention and academic performance in children with developmental disabilities and behavioural attention deficits. *Developmental science*, 20(6), e12468.
- La Malfa G, Lassi S, Bertelli M, et al (2008) Detecting attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) in adults with intellectual disability the use of Conners' Adult ADHD Rating Scales (CAARS). *Research in Developmental Disabilities*, 29, 158-164.
- Milovanović, R. (2012). Razvoj egzekutivnih komponenti funkcija pažnje u adolescenciji. *Engrami*, 34(1), 5-20.
- Milovanović, R. (2017). Attention as a factor in the school performance of adolescents. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, 47(3), 275-301.
- Nešić, M., Kostić, J., Čičević, S., & Nešić, V. (2011). Neurofiziološke osnove pažnje. *Godisnjak za psihologiju*, 8(10), 7-25.
- Perera, B., McCarthy, J., & Courtenay, K. (2022). Assessing and managing attention-deficit hyperactivity disorder in people with intellectual disability. *BJPsych Advances*, 28(6), 363-370.
- Sawhney, I., Perera, B., Bassett, P., Zia, A., Alexander, R. T., & Shankar, R. (2021). Attention-deficit hyperactivity disorder in people with intellectual disability: statistical approach to developing a bespoke screening tool. *BJPsych open*, 7(6), e187.
- Schweizer, K., & Moosbrugger, H. (2004). Attention and working memory as predictors of intelligence. *Intelligence*, 32(4), 329-347.
- Staley, B.S., Robinson, L.R., Claussen, A.H., et al. (2024). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Diagnosis, Treatment, and Telehealth Use in Adults — National Center for Health Statistics Rapid Surveys System, United States, October–November 2023. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 73(40), 890–895.
- Tourva, A., Spanoudis, G., & Demetriou, A. (2016). Cognitive correlates of developing intelligence: The contribution of working memory, processing speed and attention. *Intelligence*, 54, 136-146.

Vos, P., De Cock, P., Munde, V., Neerinx, H., Petry, K., Van Den Noortgate, W., & Maes, B. (2013). The role of attention in the affective life of people with severe or profound intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities*, 34(3), 902-909.

WHO (2024). *Clinical descriptions and diagnostic requirements for ICD-11 mental, behavioural and neurodevelopmental disorders* (electronic version). World Health Organization. Dostupno na: <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/375767/9789240077263-eng.pdf>

Wilhelmina van Dijk & Nicholas A. Gage (2019). The effectiveness of visual activity schedules for individuals with intellectual disabilities: A meta-analysis. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 44(4), 384-395.

Zupan, Z. (2024). *Razvoj vizuelne pažnje*. Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet.

Kognitivni razvoj osoba sa težim oblicima intelektualne ometenosti³⁰

Senzomotorni stadijum razvoja

Prva iskustva dete stiće u embrionalnom periodu, funkcionalnim razvojem primarnih polja korteksa, što je praćeno spremnošću da se prenose informacije u nervnom tkivu. Draži koje dopiru do fetusa rasprostiru se po svim funkcionalno zaživelim oblastima CNS-a i sa procesom funkcionalnog buđenja limbičkog sistema bivaju obeležene kao prijatne ili neprijatne (Zečević, 1990, prema Kaljača 2008).

Prvi mesec postpartalnog razvoja obeležen je kao period instinktivnog ponašanja, uslovljenog refleksnim aktivnostima i predstavlja prvi period senzomotorne faze mentalnog razvoja. Početkom drugog meseca života, zahvaljujući funkcionalnom sazrevanju CNS-a, pokreti se oslobađaju refleksne zavisnosti i postaju sve više voljni. Formira se osnov za razvoj prvih shema akcije, a pokret je istovremeno i sredstvo i cilj i njegovim ponavljanjem i uvežbavanjem formiraju se prvobitni obrisi melokinetičke praksije. Ovo je etapa primarnih cirkularnih reakcija (Bojanin, 1985, prema Kaljača 2008).

Uvežbavanjem i usložnjavanjem shema akcija, razvija se mogućnost razlikovanja i prepoznavanja (rekognitivna asimilacija) i uopštavanja aktivnosti (generalizujuća asimilacija). To je period sekundarnih cirkularnih reakcija. Pokret nije cilj sam po sebi, već postaje sredstvo dosezanja cilja (Bojanin, 1985, prema Kaljača 2008), mada još uvek, do kraja 8. meseca, nema pokreta koji bi se primenili u skladu sa postizanjem ranije definisanog cilja, već se preko ponavljanja određenih pokreta slučajno otkrivaju neki događaji koji su bebi u dovoljnoj meri privlačni i interesantni, pa ima potrebu da ih ponavlja (Zotović-Kostić, 2023). Ponavljanje i uvežbavanje prvih manipulativnih aktivnosti predstavljaju obrise buduće ideomotorne praksije (Malobabić i Gudović, 1995, prema Kaljača 2008).

Od 9. do 12. meseca se javlja senzomotorna inteligencija i začeci praktične inteligencije. Iz ovog perioda dete izlazi sa nizom novih sposobnosti, kao što su mogućnost primene usvojenih shema na nove situacije, prepoznavanje i otkrivanje novog u sasvim raznorodnim pojavama, što dalje podstiče dečju radoznalost (Pijaže, 1987, prema Kaljača 2008). U ponašanju deteta dominiraju aktivnosti koje imaju obležje inteligentnog ponašanja, a to su intencionalnost (postoji definisana namera) i sposobnost deteta da bira odgovarajuća sredstva za ostvarenje te namere, ali i da bira ciljeve (npr. dete sklanja prepreku da bi dohvatilo željenu igračku ili skreće pažnju odraslih zarad nekog svog cilja) (Zotović-Kostić, 2023).

Period od 13. do 18. meseca označava se kao stadijum tercijarnih cirkularnih akcija tokom koga dete kroz mnoštvo aktivnosti rešava putem pokušaja i greške različite praktične probleme u prostoru u kome se nalazi i kreće (Zotović-Kostić, 2023).

U periodu od kraja 18-og meseca do kraja druge godine života deteta odvija se šesta, poslednja etapa senzomotornog stadijuma razvoja mentalnih sposobnosti. Već sa šestom fazom prethodnog stadijuma izlazi se iz senzomotorne situacije i počinje predstavljanje ili reprezentacija, koja se, po definiciji, sastoji u sposobnosti da dete može da označava ili se priseća predmeta, iako se oni ne nalaze neposredno u njihovom okruženju (Pijaže, 1987, prema Kaljača 2008). Prvi oblici predstavljanja mogu se uočiti u odloženoj imitaciji (dete oponaša model iako on nije neposredno prisutan), koja je začetak simbolizacije iskustava putem

³⁰ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampanje i korišćenje u druge svrhe).

određenih oznaka (pokreti, mimika, glasovi, reči). Simbolička funkcija, dakle, predstavlja sposobnost diferenciranja oznake i označenog, bilo u formi simbola (slike), bilo znakova (reči). Ona se ispoljava, ali i usložnjava, kroz sposobnosti ponavljanja odložene imitacije, crtanja, simboličke igre i govora (Ivić i sar., 1989, prema Kaljača 2008). U šestoj fazi dete traga za predmetom kada vidi da je on premešten na drugo mesto, ali i da traga za predmetima koji trenutno nisu u neposrednom vidnom polju, ali ih je videlo pre izvesnog vremena, pri čemu je sada u mogućnosti i da imenuje rečima prostorne odnose koji su mu u tom traganju značajni (tu, tamo, ispod, iza, na...) (Zotović-Kostić, 2023).

Preoperativni stadijum razvoja³¹

Preoperativni period započinje krajem druge godine života deteta. Najvažnije svojstvo preoperacionalnog stadijuma jeste javljanje semiotičke ili simboličke funkcije, koja omogućava detetu da socijalni kontekst (predmeti, događaji ili ponašanje osoba koje nisu neposredno prisutne ili se ne odvijaju u opažajnom polju), reprezentuje/označi pomoću mentalnih slika, simboličkih igara, reči, gestova itd. Dakle, u manifestacijama inteligencije ne dominiraju akcije, već simboli. Međutim, mišljenje deteta na preoperacionalnom nivou, prema teoriji Pijažea, umnogome zavisi od neposredne percepcije situacije, odnosno dete rešava probleme oslanjajući se isključivo na intuitivna i perceptivna sredstva konkretne opažajne situacije, a ne na osnovu logičkog zaključivanja. Takva pojava se označava kao intuitivno mišljenje (Zotović-Kostić, 2023).

Jedna od karakteristika ovog perioda je pojava egocentrizma u govoru (govor ne služi komunikaciji sa drugima, već se govor javlja kao pratilac detetove tekuće aktivnost, a tipične pojave su eholalija, monolog i kolektivni monolog koji se dešava u situaciji kada su u socijalnom kontekstu prisutni i drugi, ali dete govori bez želje da se njima obraća, a često je u datom trenutku detetova govorna ekspresija i nerazumljiva drugima iz okruženja). Egocentrični govor je jedna od manifestacija egocentrizma u mišljenju deteta. Vremenom egocentrični govor ustupa mesto socijalizovanom govoru i uglavnom se izgubi početkom stadijuma konkretnih operacija (Zotović-Kostić, 2023).

Pored egocentrizma u govoru, tipična manifestacija ovog perioda je i egocentrizam u mišljenju. Ovu razvojnu pojavu karakteriše odsustvo sposobnosti deteta da razlikuje sopstvenu tačku gledišta u odnosu na tuđe tačke gledišta. Drugim rečima dete se ponaša polazeći od ideje da svi u njegovom okruženju misle ono što i ono misli, da svi vide ono što i dete vidi i slično. Prisutni su *animizam* (neživa bića se opisuju karakteristikama tipičnim osobinama živih bića), *artificijelizam* (uverenje da je čovek stvorio sve što nas okružuje, uključujući i prirodne pojave) i *finalizam* (objašnjenje pojave krajnjim ishodom – *Reka teče da bi se ulila u more*). Takođe, dete na ovom stadijumu ne dokazuje/ne objašnjava svoje tvrdnje i ne traži ili ne uzima u obzir argumente (dodatna objašnjenja, uputstva, sugestije) drugih za svoje tvrdnje, jer se sve tvrdnje zasnivaju na pojavnim karakteristikama stvarnosti (Zotović-Kostić, 2023). Intuitivno mišljenje karakteristično za preoperativni stadijum obuhvata primarnu i artikulisanu intuiciju (Pijaže i Inhelder, 1988; prema Kaljača 2008; Zotović-Kostić, 2023).

Primarna intuicija (javlja se između 4 i 5 godina starosti deteta) je misaoni čin zasnovan na senzomotornim shemama, a odlikuju je krutost i ireverzibilnost (dečje mišljenje uvek ide u

³¹ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampavanje i korišćenje u druge svrhe).

jednom smeru, odnosno u pravcu u kome se akcija odigrala u stvarnom životu i ne može da zamisli kako bi bilo kada bi se akcija obrnula i kada bi smo se vratili na početak; na primer dete može da predvidi redosled pojavljivanja kuglica različitih boja stavljenih u cev, ukoliko je taj postupak prvobitno posmatralo, ali ne može da predvidi kojim redosledom će se one pojavljivati ukoliko sa cev zarotira u suprotnom smeru). Sa druge strane, artikulisana intuicija zasnovana je i dalje na ireverzibilnim rešenjima, kao i primarna intuicija (proces se samo intuitivno naslućuju), ali je karakterišu prvi obrisi anticipacije (misao se može kretati od početnog do završnog stanja nekog procesa, dakle u jednom smeru) i rekonstitucije (misao se kreće od završnog ka početnom stanju neke transformacije, takođe samo u jednom smeru) (Pijaže i Inhelder, 1988; prema Kaljača 2008; Zotović-Kostić, 2023). Artikulisana intuicija omogućava detetu da delimično analizira objektivne uslove zadatka, pa će tako na zadatku ređanja žetona u dva niza tvrditi da je broj žetona u oba niza jednak ukoliko se žetoni koji se međusobno razlikuju po boji postave po principu korespondencije (svakom žetonu iz gornjeg niza odgovara jedan žeton iz donjeg niza). Međutim, ukoliko ispitivač izmeni prvobitnu korespondenciju tako što će jedan od dva niza prostorno proširiti ili skupiti ili pomeriti u levo ili desno, dete će reći da broj više nije jednak u oba reda čak i ako izbroji, odnosno tvrdiće da ima više žetona u redu koji je prostorno proširen (Matejić i Stojković, 2011).

Dete ima teškoće da definiše pojmove i pojave i to uglavnom čini tako što navodi njihovu funkciju odnosno praktični vrednost (npr. stolica je za sedenje). Takođe, ima ograničenja u razumevanju relacionih odnosa (poznavanju uzajamnih rodbinskih odnosa) (Zotović-Kostić, 2023).

Prenumeričke sposobnosti (serijacija i klasifikacija) kod dece i mladih sa umerenom IO³²

Osobe sa IO ne mogu ostvariti progresivan napredak ka sledećem stadijumu u razvoju intelektualnih i saznavnih sposobnosti, jer nisu u stanju da izgrade nove oblike i sisteme mišljenja, već ostaju vezani za infantilne sisteme koji potiču iz prethodnog stadijuma razvoja, iako on više ne odgovara kalendarskom uzrastu deteta. Što je izraženiji stepen IO, niži je stadijum kognitivne organizacije na čijem nivou se mentalni razvoj usporava ili zaustavlja. Tako, prema Inhelderovoj, deca nivoa umerene intelektualne ometenosti dosežu preoperacionalni stadijum u razvoju mišljenja, koji se odlikuje prisustvom egocentrizma u mišljenju i govoru, kao i odsustvom reverzibilnih shema, pa ova deca ne mogu dosegnuti operacionalni nivo (Donaldson, 1988; Pijaže, Inhelder, 1988, sve prema Kaljača, 2008). Tako na primer osobe sa težim oblicima IO ne uspevaju da razviju prenumeričke veštine i pojam broja u pravom smislu (Ivić, 1986, prema Kaljača, 2008).

Ranija istraživanja koja su obavljena u našoj sredini ukazala da učenici sa umerenom IO mogu savladati pojmove koji se odnose na veličinu i količinu (veće-manje; malo-mnogo; kraće-duže), mogu da nauče da broje do dvadeset (41,9% uspešnih), da pišu simbole brojeva do dvadeset (20,4%) i da izvode osnovne računске operacije (sabiranje i oduzimanje) u prve dve desetice. (Sokolovski, 1985, prema Kaljača, 2008).

³² (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampanje i korišćenje u druge svrhe).

Probe serijacije³³

Istraživanja koja su imala za cilj da utvrde dinamiku razvoja i kvalitet prenumeričkih veština dece i mladih sa umerenom IO, kalendarskog uzrasta od 7 do 15 godina, ukazuju na to da 63% ispitanika, kalendarskog uzrasta od sedam do petnaest godina, ima razvijenu empirijsku serijaciju. Većina ispitanika (75,0%) pokazuje stabilan uspeh na probama serijacije (na nivou empirijske serijacije) od jedanaeste godine, što odgovara uspehu dece tipičnog razvoja u preoperativnom periodu razvoja. Rezultati pokazuju i da je nivo razvijenosti ove sposobnosti direktno proporcionalan kalendarskom uzrastu, tako da su gotovo svi ispitanici između 13. i 15. godine uspešni na ovom zadatku (86,8%), dok je broj uspešnih u mlađim starosnim grupama značajno manji (Kaljača i Glumbić, 2004, prema Kaljača, 2008). Ovaj nalaz je u skladu sa rezultatima drugih istraživanja ovog tipa, prema kojima je hronološki uzrast u funkciji razvoja sposobnosti serijacije (Glumbić, 2001, prema Kaljača, 2008).

Probe klasifikacije

Probe klasifikacije primenjene su na istom uzorku kao i probe serijacije, a postignuća su poređena sa normama koje su utvrđene kod dece tipičnog razvoja, kalendarskog uzrasta između šeste i sedme godine života. Dobijeni rezultati ukazuju da je od devete godine starosti kod ispitanika sa umerenom IO prisutna stalna pozitivna tendencija u razvoju ove sposobnosti, što se može zaključiti na osnovu podataka o prosečnom pozitivnom priraštaju postignuća za svaku uzrasnu grupu ponaosob, kao i na osnovu proporcionalnih opadajućih vrednosti standardnih devijacija. Trend opadanja vrednosti standardne devijacije u funkciji uzrasta ukazuje na proces homogenizovanja ispitanika u odnosu na prosečne rezultate ostvarene na zadacima klasifikacije (Kaljača i Glumbić, 2004, prema Kaljača, 2008).

Kvalitativna analiza postignuća na probama klasifikacije, pokazala je da skoro svi ispitanici (90%) imaju razvijene figuralne kolekcije, koje su inače prisutne kod opšte populacije na uzrastu od druge do pete godine. Na zadacima koji procenjuju odnos klasa i subklasa (hijerarhijska klasifikacija), uspeh je znatno slabiji. Naime, tek nešto više od polovine ispitanika daje pozitivne odgovore. Izrazit neuspeh se, međutim, uočava na proceni sposobnosti korespondencije, što je u skladu sa stavom da se osobe sa umerenom IO nalaze u fazi preoperativnog razvoja mišljenja, mada je kod nekih (najstariji ispitanici u uzorku, od trinaest godina i više) uočeno prisustvo polureverzibilnih relacija (prelaz sa preoperativnog na operativni nivo razvoja). Čini se da oni delimično prevazilaze nivo intuitivnog mišljenja koji je karakterističan za preoperativni period, jer uspevaju da reše problem korespondencijom i u slučaju izmene zadatka (Kaljača i Glumbić, 2004, prema Kaljača, 2008).

Ipak, imajući u vidu nalaze na probama serijacije i na zadacima klasifikacije većina ispitanika sa umerenom IO još uvek nema manifestacije artikulisane intuicije što se ispoljava u nemogućnosti anticipacije i rekonstitucije (Pijaže, 1988, prema Kaljača, 2008). Sheme akcija još uvek nisu reverzibilno pokretljive, da bi se razvile operativna serijacija, hijerarhijska klasifikacija i kvantifikacija klasa (Kaljača i Glumbić, 2004, prema Kaljača, 2008).

³³ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampavanje i korišćenje u druge svrhe).

Matematičke veštine kod dece i mladih sa umerenom IO³⁴

Evaluacija matematičkih veština kod dece i adolescenata sa umerenom IO procenjena je primenom posebnog testa u okviru McCarthy skale razvojnih sposobnosti (Kaljača, 2005). Kvantitativna analize pokazuju da ispitanici tek od 13. godine dostižu zadovoljavajući nivo znanja o brojevima koji bi bio ekvivalentan znanju dece prosečne populacije od 7,5 godina, ali veća vrednost standardne devijacije ukazuje na to da se i u ovoj grupi nalaze ispitanici koja nemaju potreban nivo znanja o brojevima (Kaljača, 2005, prema Kaljača, 2008).

Rezultati kvalitativne analize iz ovog istraživanja ukazuju da gotovo svi ispitanici daju tačne odgovore na pitanja o brojevima koja se odnose na određivanje broja delova tela. Uspešni odgovori ne baziraju se na poznavanju pojma broja kao takvog, već na jednostavnom sagledavanju skupa elemenata kome se može pridružiti neka brojna vrednost. Ova sposobnost još uvek ne znači i poznavanje broja, odnosno njegove operativne prirode. Iskustveni elementi, kojima je dete ovladalo kroz igru i edukaciju, u velikoj meri doprinose visokom nivou uspeha na ovim ajtemima testa (Kaljača, 2005, prema Kaljača, 2008).

Sabiranje i oduzimanje u okviru prve desetice za veliki broj ispitanika u uzorku predstavljao je nerešiv zadatak (procenat neuspešnih se kreće u rasponu od 30% na zadacima sa manjim brojevima do 50% na zadacima sa većim brojevima u okviru prve desetice). Posebno je bio težak zadatak sa oduzimanjem u tekstualnoj formi (preko 80% neuspešnih). Ovakav nalaz ukazuje na nesposobnost da se brojem manipuliše u svrhu vršenja računskih operacija. Ako ne postoji operativno mišljenje objekat koji se podvrgava transformaciji ne zadržava svoje esencijalne karakteristike. Ukoliko dete ne ovlada konzervacijom (što je slučaj kod dece sa umerenom IO), broj se u računskim operacijama "gubi", već samom činjenicom da je njegova vrednost združena sa nekim, ili oduzeta od nekih drugih vrednosti. Relativna uspešnost se postiže samo na zadatku za čije rešenje je potrebno sabiranje do broja tri zato što se u zadacima sa malim brojem elemenata ispitanici orijentišu na redosled, postižući adekvatne odgovore, između ostalog, i upotrebom vlastitih prstiju prilikom računanja ili konkretnih predmeta (kockica).

Gotovo svi ispitanici su neuspešni u oblasti korišćenja operacija sabiranja i oduzimanja u okviru prve stotine, što je i očekivano imajući u vidu rezultate na zadacima sabiranja i oduzimanja u okviru prve desetice. Operacije u okviru prve stotine se baziraju na ranije ovladanim mehanizmima sabiranja i oduzimanja u okviru prve desetice. Kako ni ove veštine nisu usvojene kod najvećeg broja ispitivane dece, nema uslova za razvoj veštine ovladavanja matematičkim operacijama sa većim brojevima. Načini rešavanja i najjednostavnijih aritmetičkih zadataka, kojima dominiraju preoperativni i stereotipni modeli, kao i nerazumevanje klasne strukture broja, onemogućavaju ovladavanje složenijim računskim operacijama i jasno poimanje broja. Osim jednog ispitanika, ispitanici sa umerenom IO, u ovom uzorku, nemaju usvojenu veštinu množenja i deljenja (Kaljača, 2005, prema Kaljača, 2008).

³⁴ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampanje i korišćenje u druge svrhe).

Izvorna literatura:

Kaljača S. (2008). *Umerena intelektualna ometenost*. ICF, Univerzitet u Beogradu – Fasper.

Matejić, Z. i Stojković, I. (2011). *Psihologija inteligencije*. Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

Zotović-Kostić, M. (2023). *Pijažeova teorija kognitivnog razvoja: osnovni koncepti i kritike*. Univerzitet u Novom Sadu - Filozofski fakultet Novi Sad.

DNEVNE ŽIVOTNE VEŠTINE I NAVIKE OSOBA SA INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU³⁵

Definicija dnevnih životnih vještina i životnih navika

Svakodnevne životne aktivnosti pojedinca obiluju mešavinom različitih obrazaca ponašanja koji se, pored ostalih vidova performansi, mogu svrstati u kategoriju dnevnih životnih vještina i životnih navika.

Životne vještine su odraz složenih formi ponašanja neophodnih za razvoj funkcionalnosti osobe, odnosno njenih kompetencija koje joj omogućavaju da na efikasan način odgovori na socijalne zahteve i izazove (WHO, 1994).

Prema konceptu adaptivnog ponašanja oblast praktičnih vještina obuhvata tri podgrupe vještina: lične vještine (briga o sebi i samopomoć) i instrumentalne vještine (aktivnosti u kući i zajednici kao što su na primer okupacione aktivnosti vezane za snalaženje u kući, upotreba novca, mobilnost, bezbednost, briga o zdravlju....) (Tassé et al., 2012).

U literaturi se mogu naći različiti sinonimi za vještine svakodnevnog života: aktivnosti svakodnevnog života, dnevne aktivnosti brige o sebi; vještine stanovanja, briga o sebi i samopomoć (Stabel, 2013).

Svaka osoba obavlja čitav niz različitih dnevnih vještina i od načina na koji to čini zavisi i kvalitet njenog života. Većina osoba realizuje samostalno te aktivnosti i one predstavljaju deo svakodnevnice, odnosno dnevne životne rutine tih osoba. Pod vještinama svakodnevnog života se podrazumevaju: “bazične vještine (lična higijena, uzimanje obroka, odevanje, upotreba toaleta..), vještine mobilnosti u kući i zajednici i instrumentalne vještine (pripremanje obroka, održavanje higijene odeće i prostora, briga o zdravlju, slobodno vreme i rekreacija)” (Stabel, 2013, str. 839). “Vještine svakodnevnog života se obično praktikuju u skladu sa dnevnom rutinom (navikom) pojedinca, odnosno, po uobičajenom rasporedu i načinu odvijanja koji se upražnjava svakodnevno” (Kroeger-Geoppinger, 2013, str. 840).

Prema psihološkoj teorijskoj koncepciji navike su ishod dispozicije pojedinca ka ponavljanju određenog oblika ponašanja u istim kontekstualnim okolnostima (na primer, u određenom prostoru ili vremenskom interval). Ponavljajuće ponašanje u kontinuitetu omogućava uspostavljanje snažnih veza (asocijacija) između konteksta u kome se to ponašanje javlja i samog tipa reakcije/akta koji se manifestuje. Smatra se da su u osnovi sklonosti ka ponovljenom ponašanju koje vodi do formiranja navike, prvobitno važni svesni ciljevi pojedinca. Osoba ima određene namere ili želje, odnosno ciljeve koji se realizuju određenim ponašanjem. Međutim, vremenom, ponavljanjem istih performansi u istom kontekstu dovode do toga da percepcija samog konteksta postane dovoljna za manifestovanje određenog obrasca ponašanja, pri čemu povratak na svesno poimanje prvobitnog cilja više nije neophodan. Na primer navika da se uz

³⁵ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih vještina kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampanje i korišćenje u druge svrhe).

određen tip aktivnosti (na primer učenje u istom prostoru – radnoj sobi, za radnim stolom) u nekom trenutku konzumiraju grickalice ili neka druga hrana prvobitno može biti inicirano potrebom da se utoli glad u konkretnoj situaciji. Međutim, ukoliko se ovakav obrazac ponašanja dovoljno često ponavlja, može se razviti mehanizam tokom koga će sam kontekst (sedanje za radni sto, čitanje lekcije, pa čak i ulazak u radnu sobu), automatski aktivirati potrebu za hranom (manifestuje se stavljanjem različitih namirnica u neposrednoj blizini osobe), iako u tom trenutku osoba nije zaista gladna ili je neposredno pre toga konzumirala hranu. Dakle, može se zaključiti da je proces formiranja navike vremenom sve manje pod kontrolom svesno odabranih ciljeva, a sve više pod kontrolom konteksta u kome se navika praktikuje (Mazar & Wood, 2018).

Mazar i Vud (Mazar & Wood, 2018) smatraju da postoji trostepena veza između ciljeva i formiranja navika. Prvo, ciljevi imaju primarnu ulogu u početnim fazama formiranja navike, jer pokreću osobu da ponavlja određeno ponašanje dosledno u određenim okolnostima. Drugo, ciljevi uzrokuju pojavu istovetnog obrasca ponašanja u ponovljenim kontekstima, pri čemu, kao što je već i rečeno, primat kontrolora i okidača za ponovljena ponašanja sve više vremenom jeste kontekst, a sve manje prvobitni cilj. Drugim rečima radnje postaju sve više automatizovane. Međutim, značaj motivacije i ciljeva nikada u potpunosti ne jenjava, a dokaz za to su nam situacije u kojima osoba želi da se oslobodi neke negativne navike. Jasan cilj i snaga motivacije u takvim slučajevima mogu biti presudni. Sa druge strane, pozitivna motivacija može biti snažan stimulans da se određena navika ustali u svakodnevnoj rutini. Treća ravan povezanosti ciljeva i navika zasniva se na sklonosti pojedinaca da kroz samopercepciju analiziraju svoje ponašanje, uključujući i usvojene navike, kvalifikujući ih kao poželjne ili nepoželjne, usklađene ili ne sa nekim novim potrebama ili ciljevima koji se menjaju tokom vremena (Mazar & Wood, 2018).

Autori prave distinkciju između *automatizovanih navika* koje bi se mogle označiti i kao uobičajeni tipovi ponašanja jedne osobe u istom, ponovljenom kontekstu (na primer “osoba pogleda u unutrašnjost frižidera svaki put kada uđe u kuhinju, bez svesne namera da zaista u svakoj situaciji i uzme namirnice/napitke ili osoba ima naviku da pojede ostatke hrane samo zato što ih ugleda ispred sebe, a ne zato što je zaista gladna”, Robbins & Costa, 2017, str. 1202) i *rutinskih navika* (ponašanja) – sklonosti ka zadržavanju ujednačene pravilnosti u načinu na koje se aktivnosti obavljaju (na primer osoba svake večeri pre odlaska na spavanje obavi dentalnu higijenu ili parkira kola uvek na isto mesto i sl., Robbins & Costa, 2017, str. 1202, 1205). Dakle, rutinsko ponašanje se uglavnom definiše kao navika, ali se unekoliko razlikuje od automatizovanog ponašanja, jer je značajnije determinisano određenim svesnim ciljem u datom trenutku, u odnosu na automatizovanu naviku (Robbins & Costa, 2017).

Za sticanje veština i navika je potrebna produžena obuka, odnosno vreme ponavljanja aktivnosti, što ne znači da će sve veštine vremenom postati i navike. Iako se čini da je za razvoj navika potrebno duže vreme, veštine mogu zahtevati čak i obimniju obuku nego navike, naročito one koje su složnije po svojoj suštini (Robbins & Costa, 2017).

Aktivnosti svakodnevnog života (praktične veštine) osoba sa težim oblicima intelektualne ometenosti³⁶

Deca tipičnog razvoja većinu veština svakodnevnog života, pre svega onih koje pripadaju bazičnim/ličnim veštinama, usvajaju tokom detinjstva, u periodu pre polaska u školu (Japundža-Milisavljević i sar., 2011, prema Kaljača i Japundža-Milisavljević, 2013). Sa druge strane, kod dece sa težim oblicima intelektualne ometenosti (IO) je potrebno produženo vreme podučavanja za sve tipove veština i navika svakodnevnog života i taj proces kod većine osoba sa umerenom IO traje i do perioda adolescencije i tokom ovog perioda (Kaljača, 2002, prema Kaljača i Japundža-Milisavljević, 2013), a za osobe sa teškom i dubokom IO i znatno duže (WHO, 2024). Međutim, empirijski podaci ukazuju da su potencijali za usvajanje praktičnih veština kod populacije sa težim oblicima IO značajno bolji u odnosu na druge dve grupe adaptivnih veština. Na primer, prema nalazima jednog domaćeg istraživanja dece i adolescenti sa umerenom IO su značajno bolje obavljali aktivnosti u oblasti samoposluživanja u odnosu na aktivnosti socijalnog karaktera, posebno u oblasti komunikacije (Kaljača, 2002, prema Kaljača i Japundža-Milisavljević, 2013). Značaj usvajanja svih tipova praktičnih veština ogleda se, pre svega, u činjenici da su kompetencija i funkcionalnost u ovoj oblasti jedan od ključnih preduslova samostalnosti osoba sa težim oblicima IO u odraslom dobu (Dowling, 2000, prema Pesau et al., 2020), što je dalje značajno za socijalnu integraciju u različitim oblastima života (školovanje, interpersonalni odnosi, stanovanje, zapošljavanje..) (Kaljača i Japundža-Milisavljević, 2013).

Intelektualni deficit negativno utiče na razvoj kompetencije u oblasti obavljanja aktivnosti svakodnevnog života, pa je mogućnost usvajanja dnevnih životnih veština kod osoba sa IO ograničena, pogotovo u odnosu na očekivanja za kalendarski uzrast tih osoba. U prilog tome govore podaci prema kojima oko 60% ispitanika sa umerenom IO ima niža prosečna postignuća u funkcionalnom praktikovanju ovih veština u odnosu na očekivanja za hronološki uzrast tih ispitanika (Ramawati et al., 2012, prema Pesau et al., 2020), a kada je reč o osobama sa teškom i dubokom IO procenti su i znatno veći (i do 90%) (Braun et al., 2009). Na primer odrasle osobe svih nivoa IO, starije od 50 godina (raspon godina od 50 do 80, pri čemu je najveći broj ispitanika bio između 50 i 70 godina), u samo 14% slučajeva funkcionalno i bez podrške praktikuju bazične dnevne životne veštine, za razliku od vršnjaka tipičnog razvoja koji to čine u 38% slučajeva (treba imati u vidu da je reč o uzorku u kome su ispitanici imali širok raspon godina života; prosečne starosti je bila 74 godine). Sa druge strane, osobe sa IO iz ovog uzorka su samostalnije u odnosu na odrasle osobe/vršnjake tipičnog razvoja koji imaju neko od akutnih ili hroničnih zdravstvenih stanja (moždani udar, tumori, gerijatrijski pacijenti) (Gama et al., 2000, prema Hilgenkamp et al., 2011).

³⁶ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampanje i korišćenje u druge svrhe).

Bazične dnevne životne aktivnosti osoba sa intelektualnom ometenošću

Uticaj nivoa intelektualnog razvoja na funkcionalnost u praktičnim vještinama je potvrđen i u studijama u kojima su roditelji opisivali kompetencije ovog tipa svoje dece. Prema izjavama roditelja dece i mladih tipičnog razvoja (od 6 do 14 godina), vršnjaka sa cerebralnom paralizom (CP) očuvanog intelektualnog razvoja i vršnjaka sa Daunovim sindromom (DS), na nivou umerene IO, utvrđene su značajne razlike. Grupa sa DS je značajno manje samostalna u obavljanju ličnih i tipičnih kućnih aktivnosti i istovremeno ima značajno više potrebe za podrškom roditelja. Tako na primer, svega 12% ispitanika sa DS samostalno namešta svoj krevet i uređuje svoju sobu, za razliku od vršnjaka sa CP koji to čine samostalno u većem broju slučajeva (20%), kao i većine vršnjaka tipičnog razvoja (oko 60%). Upadljive procentualne razlike u samostalnosti, a na štetu ispitanika sa DS, utvrđene su u vještinama samostalne pripreme za školu, organizacije slobodnog vremena, pripremi jednostavnih obroka, brizi o drugim članovima porodice i upotrebe električnih aparata u domaćinstvu. Interesantno je pomenuti i da roditelji dece sa DS pridaju najmanji značaj učešću njihove dece u ispitanim aktivnostima, u odnosu na druge dve grupe roditelja (do Amaral et al., 2014). Sklonost roditelja dece sa IO da ograničavaju samostalnost svoje dece u svakodnevnom funkcionisanju je isticana i u ranijim studijama. U odnosu na roditelje dece tipične populacije, roditelji dece sa poremećajima u razvoju bili su, u proseku, znatno manje spremni da prihvate stil vaspitanja koji favorizuje dečju samostalnost i nezavisnost (Zhang, 2005 prema Kaljača i Japundža-Milisavljević, 2013).

Ispitanici sa umerenom IO na uzrastu od 7 do 12 godina, ukoliko nemaju pridružena motorička ograničenja, su uglavnom samostalni u bazičnim aktivnostima (ličnu higijenu, obedovanje, odevanje). Međutim, autori naglašavaju da su svi ispitanici bili obuhvaćeni različitim programima namenjenim usvajanju i uvežbavanju tih veština koje su zajedno sprovodili roditelji i nastavnici, poštujući principe postupnosti i značajnog strukturisanja u planiranju i realizaciji programa obuke. Uspeh u savladavanju programa u značajnoj meri je zavisio i od stavova roditelja o nivou samostalnosti koju treba pružiti deci u obavljanju dnevnih životnih aktivnosti i uzdržavanju od pružanja asistencije u situacijama kada je dete u mogućnosti da samostalno i uspešno brine o sebi i zadovoljava svoje potrebe (Pesau et al., 2020).

Najvažniji prediktor usvajanja bazičnih veština je mobilnost i životna dob osoba sa IO. Samostalnost u obavljanju veština svakodnevnog života opada tokom starenja (ističe se problem veštine samostalnog održavanja higijene tela). Mlađe osobe iz ovog uzorka i one koje nisu imale deficite u kretanju/mobilnosti su potpuno samostalno vodile računa o domaćinstvu. Umanjena mobilnost je negativno uticala i na veštine brige o svom izgledu u celini, uključujući i ličnu higijenu, veštine upotrebe toaleta, odevanja i kupanja (Hilgenkamp et al., 2011).

Tip neurorazvojnog poremećaja i bazične dnevne životne veštine³⁷

Tip neurorazvojnog poremećaja je značajan faktor razvoja dnevnih životnih veština. Deca i adolescenti sa poremećajem iz spektra autizma (PSA) imaju značajno manje razvijene ove veštine od vršnjaka sa IO istog mentalnog uzrasta (laka, umerena i teška IO). Razlike su utvrđene kako u ukupnom indeksu kompetencije u praktikovanju dnevnih životnih veština, tako i u odnosu na pojedinačne veštine poput: odražavanja higijene ruku, dentalne higijene, praktikovanja toaletnih navika, veštini kupovine, upotrebe telefona, poznavanju broja telefona i slično. Kao značajni prediktori bolje razvijenih veština svakodnevnog života se navode: bolji socio-ekonomski status porodice (za obe grupe), viši nivo govorno-jezičkog razvoja (receptivni i ekspresivni govor) za grupu sa PSA, a za ispitanike sa IO značajni su bili viši mentalni i kalendarski uzrast (Kilincaslan et al., 2019). Gotovo isti prediktori (obrazovanje roditelja i hronološki uzrast dece) se navode i u drugim studijama, ali se ističe još i značaj razvijenosti grube/bazične motorike ispitanika sa IO (Ramawati et al., 2012, prema Pesau et al., 2020), nivo angažovanja roditelja, pre svega majki, u pružanju podrške za usvajanje veština svakodnevnog života (Pesau et al., 2020) i prisustvo komorbiditeta (IO i motorički poremećaji) (Van Naarden Braun et al., 2009).

Izolovano prisustvo težih oblika IO je manji faktor rizika za uspeh u usvajanju bazičnih životnih veština u odnosu na prisustvo višestrukih poremećaja (teži oblici IO udruženi sa motoričkim, senzornim i neurološkim teškoćama). Odrasle osobe sa težim oblicima IO imaju u značajno manjem procentu (oko 40%) teškoće u samostalnom obavljanju ličnih veština u odnosu na vršnjake sa višestrukim poremećajima (više od 80% ima otežanja). Međutim, intenzitet potrebne podrške za obe grupe je sličan kada je reč o konkretnim aktivnostima: obe grupe su najmanje samostalne u veštini kupanja, odevanju i toaletnim navikama, dok u oblasti veština mobilnosti u kući (samostalno kretanje, odlazak u krevet) i zajednici svi ispitanici pokazuju najmanje teškoća (Van Naarden Braun et al., 2009). Međutim, nezavisno od tipa poremećaja, prilagođeno ponašanje, u smislu funkcionalnog obavljanja aktivnosti svakodnevnog života umanjuje pojavu samopovređujućeg i agresivnog ponašanja kod osoba sa poremećajima u razvoju, naročito kod osoba sa težim oblicima IO i višestrukim poremećajima (Vollmer et al., 1992, prema Burns et al., 2019).

Instrumentalne dnevne životne veštine osoba sa intelektualnom ometenošću³⁸

Instrumentalne veštine su, u proseku, slabije razvijene u odnosu na bazične dnevne životne veštine kod osoba sa težim oblicima IO (ograničenja, nedostatak samostalnosti i potreba za podrškom se uočava kod oko 90% ispitanika, a kod osoba sa višestrukim poremećajima i više – oko 97%). Navedena ograničenja su uglavnom povezuju sa prisutnim teškoćama u

³⁷ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampavanje i korišćenje u druge svrhe).

³⁸ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampavanje i korišćenje u druge svrhe).

samostalnom obavljanju i, bar nekih od, bazičnih dnevnih aktivnosti. Tako na primer, većina ispitanika sa težim oblicima IO i višestrukim poremećajima ima istovremeno prisustvo ograničenja i na nivo bazičnih i na na nivou instrumentalnih veština, dok 13% ispitanika ispoljava teškoće samo u oblasti instrumentalnih veština. Podaci ukazuju da je razvoj bazičnih/ličnih veština neophodan preduslov za razvoj instrumentalnih veština. Najčešći problemi kod ispitanika sa težim oblicima IO i višestrukim poremećajima, mlađeg odraslog doba (od 21 do 25 godine života) su uočeni u nedostatku samostalnosti prilikom kupovine i plaćanja računa, održavanje higijene odeće, pripreme obroka i upotrebe telefona. Autori navode da su prisutne značajne razlike u postignućima između ispitanika koji imaju samo IO, u odnosu na ispitanike sa višestrukim poremećajima, i to u korist prve navedene grupe (samo prisustvo IO). Takođe, ispitanici muškog pola su bili u većem riziku od ograničenja u samostalnom obavljanju aktivnosti u odnosu na ispitanice (Van Naarden Braun et al., 2009).

Osobe sa različitim nivoima IO (od lake do duboke IO), starijeg životnog doba (50 godina i više), s povećanjem godina života gube funkcionalnost (posebno u veštini samostalne kupovine/nabavke), a umanjena samostalnost u obavljanju instrumentalnih veština je značajno povezana i sa intenzivnijim intelektualnim ograničenjima (osobe sa višim nivoom IO sa imale veću potrebu za podrškom u upotrebi telefona, kupovini, pripremi obroka i upravljanju finansijama) (Hilgenkamp et al., 2011).

Praktikovanje različitih tipova dnevnih životnih veština u kući, ali i u zajednici, bilo koje osobe uvek je praćeno i mogućim rizikom od uticaja neželjenih situacija i događaja, pa je ovladavanje veštinama bezbednog i sigurnog ponašanja uvek jedan od ciljeva programa vaspitanja u oblasti praktičnih - instrumentalnih veština. Zbog podataka koji ukazuju da su osobe sa IO u kontekstu veće izloženosti mogućim rizicima i da je stopa nenamernih, situacionih povreda kod osoba sa IO veća nego kod vršnjaka tipičnog razvoja (Sherrard et al., 2001, prema Park, 2020), cilj podučavanja veštinama samozaštite kod osoba sa IO posebno dobija na značaju u njihovom vaspitanju. Prema nalazima većine istraživača veštine samozaštite obuhvataju veštine postupanja u vanrednim okolnostima (npr. elementarne nepogode, iznenadni događaji u kućnom okruženju poput požara i povređivanja usled neadekvatnog kretanja u kući ili neadekvatne i bezbedne upotrebe različitih kućnih uređaja), veštine bezbednog kretanja u otvorenoj sredini i veštine kojima bi se neželjeni događaji prevenirali. Učenje ovih veština primenom metoda igre socijalnih uloga se pokazalo kao efikasan pristup za osobe sa IO (Dixon et al., 2010, prema Park, 2020). Takođe, kao jedan od efikasnih metoda se pominje i video-modeling, pri čemu se pozitivan učinak ove metode, kada je reč o veštinama samozaštite dece i mladih sa IO, posebno ispoljio u sticanju veština pružanja prve pomoći (Ozkan (2013, prema Park, 2020) i upotrebe mobilnog telefona u kriznim situacijama (Bassette et al., 2018, prema Park, 2020).

Aktivnosti slobodnog vremena i rekreativne aktivnosti osoba sa intelektualnom ometenošću³⁹

Ovaj tip aktivnosti pripada setu instrumentalnih aktivnosti i značajan je za mogućnosti osoba sa IO da uspostavljaju prijateljske odnose (Kaljača i sar., 2017), bolju socijalnu kompetenciju (Cvijetić i sar., 2020), veću samostalnost u donošenju odluka, bolju komunikativnu kompetenciju i bolji kvalitet života (Garst et al., 2001; Green et al., 1995; Patterson & Pegg, 2009, sve prema Cvijetić, 2020), kao i viši nivo samopoštovanja (Pateron et al., 2012).

Prema rezultatima jedne studije kojom su obuhvaćene mlade i odrasle osobe sa umerenom IO nedostatak pratioca i odgovarajućeg transporta su ključne barijere njihove participacije u slobodnim aktivnostima. Kada je reč o slobodnim aktivnostima u zajednici ispitanici učestvuju samo u aktivnostima koje se ciljano organizuju za njih u okviru servisne podrške. Takav podatak ukazuje na tendenciju da su osobe sa IO sklonije druženju i učešću u društvenom životu u izolovanim, strukturisanim uslovima, kao što su na primer dnevni centri ili druga mesta na kojima se okupljaju osobe sa poremećajima u razvoju, umesto uobičajenih javnih mesta u zajednici koje posećuje većina mladih i odraslih osoba tipičnog razvoja. Interesantni su podaci koji se odnose na aktivnosti u zajednici koje su ispitanicima sa IO često nedostupne, a u kojima bi želeli da učestvuju. U tom smislu starija grupa (od 50 i više godina) ima preferencije za učešće u sportskim - rekreativnim aktivnostima, dok su mlađi ispoljili najveću želju prema posetama mestima za zabavu, javnim i masovnim sportskim i muzičkim događajima (Beart et al., 2001, prema Kaljača i Japundža-Milisavljević, 2013).

Deca i adolescenti tipičnog razvoja učestvuju u značajno više slobodnih i rekreativnih aktivnosti u odnosu na vršnjake sa IO i poremećajem iz spektra autizma (PSA) što autori tumače učestalom pojavom da osobe sa IO i PSA, nezavisno od kalendarskog uzrasta, slobodno vreme provode u usamljeničkim kućnim, pasivnim i individualnim aktivnostima, kao što je samostalna igra, gledanje televizije i igra na računaru. Nasuprot tome, ispitanici sa IO i PSA su više učestvovali u odnosu na vršnjake tipične populacije u aktivnostima kao što su odlazak u tržni centar i časovi jahanja, što se dovodi u vezu sa tendencijom roditelja da im, u skladu sa svojom životnom rutinom i stavovima, organizuju slobodno vreme, odnosno da ih uključuju u preporučene terapijske procedure. Ispitanici sa IO su na nedeljnom nivou češće uzimali učešće u rekreativnim aktivnostima (više su se bavili sportom) u odnosu na vršnjake sa PSA (Solish et al., 2009, prema Kaljača i Japundža-Milisavljević, 2013). Slični nalazi su potvrđeni i u domaćim studijama, pa su tako ispitanici sa IO i PSA, kalendarskog uzrasta od 7 do 16 godina, u odnosu na vršnjake tipične populacije, jedino češće učestvovali u slobodnim aktivnostima kao što su: zajedničke aktivnosti sa roditeljima (na primer šetnja) i u samostalnim aktivnostima (na primer slaganje puzli). Međutim, kada je reč o učestalosti učešća u rekreativnim aktivnostima, gotovo svi ispitanici upadljivo malo učestvuju i nema značajnih razlika između tri poređene grupe (tipičan razvoj, umerena IO, PSA). Autori pretpostavljaju da u našem društvu nije u dovoljnoj meri zastupljen životni stil koji podrazumeva da deca i mladi, generalno, treba da usvajaju navike zdravog načina života, a prioritarno da vode fizički aktivan život. Ključne razlike između

³⁹ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampanje i korišćenje u druge svrhe).

ispitanika utvrđene su u pogledu potrebne podrške od strane roditelja ili drugih odraslih osoba. Dok su ispitanici tipičnog razvoja, uglavnom, samostalni u organizaciji i participaciji u aktivnostima slobodnog vremena, njihovi vršnjaci sa IO i PSA, naročito sa PSA, izuzetno zavisni od podrške, pre svega, svojih roditelja (Kaljača et al., 2019).

Nivo učešća u slobodnim i rekreativnim aktivnostima je u pozitivnoj korelaciji sa mentalnim i kalendarskim uzrastom ispitanika sa IO, što znači da pojedinci višeg nivoa intelektualnog razvoja i starijeg uzrasta (stariji adolescent u odnosu na decu i mlađe adolescente), više participiraju u ovom tipu dnevnih životnih aktivnosti. Teži oblik IO nosi sobom veći rizik od socijalne izolacije i samoizolacije (Kaljača i sar. 2014). Međutim, čini se da razlike koje su utvrđene u odnosu na kalendarski uzrast nisu kontinuirano prisutne tokom celog života populacije sa IO. Moguće je da je superiornost starijih u odnosu na mlađe pojedince tipična za period do mlađeg odraslog doba, jer prema nalazima studija koje su obuhvatile osobe sa IO, starije od 50 godina, postoji pad u angažovanju u slobodnim i rekreativnim aktivnostima (Dusseljee et al., 2011, prema Kaljača i sar. 2014). Prisustvo braće i sestara, kao i mogućnost roditelja da provode više vremena sa svojom decom, su se izdvojili kao značajni pozitivni prediktori većeg učešća dece i mladih sa IO u slobodnim i rekreativnim aktivnostima (Kaljača i sar. 2014).

Između osoba sa IO, različitog pola, se navode razlike u izboru tipa aktivnosti. Tako su na primer ispitanice češće posećivale institucije kulture, čitale knjige i bavile se hobiem, u odnosu na vršnjake muškog pola (Umb-Carlsson & Sonnander, 2006, prema Kaljača i Japundža-Milisavljević, 2013), odnosno birale su aktivnosti za koje je tipičan slobodniji pristup, manje pravila i planiranja (Dolva et al., 2014; Wuang & Su, 2012, prema Kaljača i sar. 2014). Sa druge strane dečaci sa IO i PSA češće igraju video igre i učestvuju u dinamičnim fizičkim aktivnostima (vožnja biciklom, košarka i fudbal) (Kaljača et al., 2019).

Nivo učešća u slobodnim i rekreativnim aktivnostima kod mladih i odraslih osoba sa umerenom IO je u tesnoj vezi sa njihovim kapacitetom za uspostavljanje interpersonalnih odnosa i mestom stanovanja. Osobe koje su imale više prijatelja, sa kojima su provodile više vremena, ispoljile su i tendenciju ka boljoj organizaciji svog slobodnog vremena, pri čemu je intenzitet tih odnosa zavisio i od mesta stanovanja ispitanika. Tako na primer osobe koje žive u trajnom stacionarnom smeštaju imaju učestalije interpersonalne kontakte na dnevnom nivou, ali unutar same institucije. Nasuprot tome, osobe sa IO koje žive u hraniteljskim porodicama imaju raznovrsniju mrežu socijalnih interakcija, jer ostvaruju više kontakata sa članovima svojih bioloških porodica i imaju više formalnih socijalnih veza u zajednici (socijalne interakcije na javnim mestima, u radnom okruženju). Bolju organizaciju slobodnog vremena i frekventnije učešće u slobodnim aktivnostima različitog tipa imaju osobe sa IO koje žive u hraniteljskim porodicama u odnosu na one koji žive u stacionarnom smeštaju (Duvdevany & Arar, 2004; Duvdevany, 2008, prema Kaljača i Japundža-Milisavljević, 2013).

Izvorna literatura:

Burns, C. O., Lemon, J., Granpeesheh, D., & Dixon, D. R. (2019). Interventions for daily living skills in individuals with intellectual disability: a 50-year systematic review. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 3, 235-245.

- Cvijetić, M. (2020). *Samoodređenje odraslih osoba sa intelektualnom ometenošću*. [doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu].
- Cvijetić, M., Kaljača, S., i Glumbić, N. (2020). Odnos samoodređenja i socijalnih veština kod osoba sa lakom i umerenom intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 19(2), 71-90.
- do Amaral, M. F., de França Drummond, A., Coster, W. J., & Mancini, M. C. (2014). Household task participation of children and adolescents with cerebral palsy, Down syndrome and typical development. *Research in Developmental Disabilities*, 35(2), 414-422.
- Edemekong, P. F., Bomgaars, D., Sukumaran, S., & Levy, S. B. (2019). Activities of Daily Living. StatPearls. Retrieved from https://digitalcollections.dordt.edu/faculty_work/1222
- Hilgenkamp, T. I., van Wijck, R., & Evenhuis, H. M. (2011). (Instrumental) activities of daily living in older adults with intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities*, 32(5), 1977-1987.
- Kaljača, S., Stajčić, I., i Dučić, B. (2017). Kvalitet prijateljskih odnosa dece i adolescenata sa neurorazvojnim poremećajima. U A. Avdić, L. Junuzović-Žunić (Ur.), *Unapređenje kvalitete života djece i mladih* (str. 379-389). Aranđelovac: Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih.
- Kaljača, S., Cvijetić, M., i Dučić, B. (2014). Participacija osoba sa intelektualnom ometenošću u rekreativnim i socijalnim aktivnostima. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 13(2), 173-193.
- Kaljača, S., i Japundža-Milisavljević, M. (2013). *Život u zajednici osoba sa intelektualnom ometenošću*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Kaljača S., Dučić, B., & Cvijetić, M. (2019). Participation of children and youth with neurodevelopmental disorders in after-school activities. *Disability and Rehabilitation*, 41(17), 2036-2048.
- Kilincaslan, A., Kocas, S., Bozkurt, S., Kaya, I., Derin, S., & Aydin, R. (2019). Daily living skills in children with autism spectrum disorder and intellectual disability: A comparative study from Turkey. *Research in Developmental Disabilities*, 85, 187-196.
- Kroeger-Geoppinger, K. (2013). Daily Routines. In: Volkmar, F.R. (eds) *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (840-841). Springer, New York, NY https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3_1418
- Mazar, A., & Wood, W. (2018). Defining habit in psychology. In B. Verplanken (Ed.), *The psychology of habit* (pp. 13-29). Cham, Switzerland: Springer.
- Park, E. Y. (2022). Meta-analysis on the safety skill training of individuals with intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(4), 1457-1471.
- Paterson, L., McKenzie, K., & Lindsay, B. (2012). Stigma, social comparisons and self-esteem in adults with an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disability*, 25(2), 166-176.
- Pesau, H. G., Widyorini, E., & Sumijati, S. (2020). Self-care skills of children with moderate intellectual disability. *Journal of Health Promotion and Behavior*, 5(1), 43-49.
- Robbins, T. W., & Costa, R. M. (2017). Habits. *Current biology*, 27(22), 1200-1206.
- Stabel, A. (2013). Daily Living Skills. In: Volkmar, F.R. (eds) *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (839-840). Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3_1417
- Tassé, M. J., Schalock, R. L., Balboni, G., Bersani Jr, H., Borthwick-Duffy, S. A., Spreat, S., ... & Zhang, D. (2012). The construct of adaptive behavior: Its conceptualization, measurement, and use in the field of intellectual disability. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 117(4), 291-303.
- Van Naarden Braun, K. V. N., Yeargin-Allsopp, M., & Lollar, D. (2009). Activity limitations among young adults with developmental disabilities: A population-based follow-up study. *Research in developmental disabilities*, 30(1), 179-191.
- WHO (2024). *Clinical descriptions and diagnostic requirements for ICD-11 mental, behavioural and neurodevelopmental disorders* (electronic version). World Health Organization. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/375767/9789240077263-eng.pdf>
- World Health Organization. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes* (No. WHO/MNH/PSF/93.7 A. Rev. 2). World Health Organization.

STRATEGIJE RAZVOJA ŽIVOTNIH VEŠTINA I NAVIKA KOD OSOBA SA TEŽIM OBLICIMA U MENTALNOM RAZVOJU I VIŠESTRUKIM TEŠKOĆAMA U RAZVOJU⁴⁰

Mogućnosti primene video modelovanja u radu sa osobama sa intelektualnom ometenošću

Implementacija savremenih programa rehabilitacije osoba sa intelektualnom ometenošću (IO) podrazumeva primenu velikog broja raznovrsnih metodskih procedura i tehnika namenjenih podučavanju ovih osoba. Jedna od mogućih intervencija, koja se pokazala efikasnom u razvijanju, održavanju i unapređenju različitih funkcionalnih životnih veština kod osoba sa IO, je video modelovanje (VM). To je tehnika koja se zasniva na premisi da pojedinac ima sposobnost vizuelnog praćenja video snimaka, a zatim da reprodukuje opservirano ponašanje modela na snimku i na taj način usvoji nove i učvrsti već postojeće životne veštine. U tom smislu, VM se najčešće efikasno koristi u oblasti sticanja praktičnih i socijalnih životnih veština kod osoba sa IO (Todorović i sar., 2019). Ova procedura se može smatrati i specifičnim oblikom tehnike video-podsticanja, budući da se od učenika/osobe najčešće traži može tražiti da, nakon posmatranja i ponovi obrazac ponašanja koji je prikazan na video zapisu (Antonijević i sar., 2023).

Osnovna ideja upotrebe VM zasnovana je na teorijskom konceptu socijalnog učenja - učenja po modelu (učenja putem posmatranja) američkog psihologa Alberta Bandure. Suštinu ovog tipa učenja Bandura objašnjava promenama u ponašanju pojedinca, u najširem smislu te reči, koje nastaju kao rezultat posmatranja ponašanja drugih, ali i podsticaja koji dolaze iz socijalne sredine, a cilj im je da se određena forma ponašanja razvije i ustali kao deo repertoara ponašanja osobe u svakodnevnom životu (Bandura, 1977, prema Todorović i sar., 2019).

U literaturi se navodi niz prednosti koje primena ove tehnike ima u odnosu na druge oblike intervencija, odnosno u odnosu na druge oblike učenja. To su: doslednost u ponašanju modela (ponašanje modela na snimku je uvek isto) (Bidwell & Rehfeldt, 2004, prema Todorović i sar., 2019), što je veoma važno pogotovo kada su u pitanju osobe sa težim oblicima IO, jer se na taj način izbegava potencijalna konfuzija u izboru optimalne serije tipova složenih pokreta, u

⁴⁰ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampavanje i korišćenje u druge svrhe).

redosledu izvođenja tih pokreta tokom aktivnosti, u izboru potrebnih sredstava i slično. Dalje, isti snimak se može upotrebljavati za podučavanje više učenika (Bidwell & Rehfeldt, 2004, prema Todorović i sar., 2019) i na taj način se ekonomičnije koristi vreme koje nastavnik ima na raspolaganju, a koje je često ograničeno, tim pre što nastavnici/vaspitači osoba sa težim oblicima IO moraju značajan broj puta da ponovljaju isti tip aktivnosti. Takođe, isti video snimak može koristiti više nastavnika, u različitim okruženjima i u radu sa različitim učenicima, pri čemu snimci imaju potencijal trajnosti, pa se mogu koristiti i kasnije tokom vremena u funkciji podsećanja učenika ili uvežbavanja stečene veštine (Mechling, 2005, prema Todorović i sar., 2019). Ne treba zanemariti ni činjenicu da je u eri visoko razvijenih i široko rasprostranjenih i dostupnih tehnoloških mogućnosti, relativno jednostavno u tehničkom i finansijskom smislu obezbediti primenu tehnike VM, pa se može reći da su troškovi primene ove tehnike niski (Bidwell & Rehfeldt, 2004; Mechling, 2005, prema Todorović i sar., 2019).

VM predstavlja simulaciju realnih okolnosti i može prikazivati iste veštinu ili ponašanje u više različitih socijalnih situacija, što olakšava usvajanje veštine i njenu generalizaciju (Mechling et al., 2002, prema Todorović i sar., 2019), pa se na taj način ublažava jedna od značajnijih teškoća kod osoba sa IO koja se vezuje za probleme u mogućnosti primene jednom stečenog znanja i veština u novim, nepoznatim situacijama. Video snimak ima još jednu značajnu tehničku prednost koja se odnosi na mogućnost prikazivanja konačnog ishoda određenog tipa ponašanja (Dowrick, 1999, prema Todorović i sar., 2019), čime se, pretpostavka je, obezbeđuje povećana motivacija učenika za učenje određene veštine (Mechling, 2005, prema Todorović i sar., 2019), što je, takođe, jedna od značajnih barijera uspehu u vaspitanju i edukaciji učenika i odraslih osoba sa IO, sa kojom se susreću defektolozi i roditelji.

Kao posebno značajne karakteristike ovog metodskog pristupa i posebnu pogodnost u primeni kod osoba sa IO, predstavlja činjenica da se video snimcima ističe samo ono što je relevantno za određeno ponašanje. Na taj način se smanjuje broj i intenzitet negativnih uticaja distraktora na najmanju moguću meru. Pored toga, postoji mogućnost ponovljenog posmatranja istog modela na snimku, u meri u kojoj je to potrebno, da bi se željeno ponašanje usvojilo (Mechling et al., 2005, prema Todorović i sar., 2019). Na taj način, u procesu učenja životnih veština uvažavaju se ograničenja koja imaju osobe sa IO u oblasti pažnje (održavanje pažnje, raspon pažnje, selektivnost).

Model(i) na snimcima koji se koriste za učenje/modelovanje ponašanja kod osoba sa IO može biti odrasla osoba (poznata ili nepoznata, kao npr. defektolog, roditelj ili pojedinac koga učenici prvi put vide), vršnjak osobe sa IO ili sama osoba. U slučaju da se nastavnik opredeli za pristup da jedan od učenika sa IO bude model (u tom slučaju govorimo o *video-samomodelovanju*), pored saglasnosti samog učenika, odnosno njenih/njegovih roditelja, postupak se odvija tako što se snima osoba sa IO kako izvodi određenu veštinu ili obrazac ponašanja, uz pomoć i usmeravanje nastavnika (ukoliko je potrebno). Po završenom snimanju, snimak se modifikuje tako što se sekvence sa greškama u izvođenju konkretne veštine i one na kojima se vidi neposredna asistencija drugih ljudi, tehnički uklanjaju, a preostali segmenti snimka, koji prikazuju željeno ponašanje, se povezuju u celinu (Antonijević i sar., 2023). Ako se ima u vidu da Bandurina teorija socijalnog učenja pretpostavlja da će učenje po modelu biti efikasnije što je model sličniji osobi koja uči (Bandura, 1977), sama osoba koja uči u tom slučaju predstavlja idealni model za kreiranje video snimka i usvajanje veština na taj način. Ipak, kada su u pitanju osobe sa IO, kreiranje takvih snimka je često veoma složeno, pa modele uglavnom predstavljaju vršnjaci osobe sa IO ili neke od odraslih osoba (Todorović i sar., 2019).

Postoje različiti oblici primene ovog tretmana - klasični oblik VM (tzv. *video modeling*) koji je opisanu u prethodnom delu teksta, ali i druge varijante primene ove tehnike kao što je *video vođenje*, odnosno *video podsticanje*.

VM/video modeling podrazumeva da osoba koja uči određenu veštinu ili ponašanje posmatra snimak izvođenja celokupne veštine ili zadatka (od početka do kraja, uključujući i konačan ishod određene aktivnosti), a zatim se od nje očekuje da viđeno ponašanje ponovi. Vremenski interval između posmatranja snimka i izvođenja veštine od strane učenika može varirati. Aktivnost se može „imitirati“ odmah nakon posmatranja video zapisa (Hammond et al., 2010, prema Todorović i sar., 2019), a ponavljanje se može odložiti i u dužem vremenskom intervalu (Morgan & Salzberg, 1992 prema Todorović i sar., 2019), pri čemu će nastavnik sam proceniti vreme odlaganja u odnosu na mogućnosti učenika koga podučava.

Za razliku od prethodnog načina, kod video vođenja ili video podsticanja, svaki snimak prikazuje jedan korak ili segment celokupne veštine ili zadatka, pri čemu osoba nakon svakog pojedinačnog snimka ima priliku da izvede segment veštine/zadatka/ponašanja prikazan na tom delu snimka, nakon čega posmatra snimak sledećeg koraka i reprodukuje ga. Proces je završen kada se izvođenje prikaže i reprodukuje u celosti. Još jedna razlika između dva navedena oblika

korišćenja video snimaka je u tome što snimci kod video modeling obično prikazuju radnju iz perspektive posmatrača (vidi se osoba kako izvodi veštinu), dok se za video vođenje koristi subjektivna perspektiva posmatrača koji izvodi prikazanu radnju (uglavnom se vide samo ruke modela) (Antonijević i sar., 2023).

Još jedna moguća varijacija primene vizuelnog podsticaja u formi video klipa je *video-fidbek*. U osnovi ovog pristupa je sposobnost učenika da analizom vlastitog snimka percipira i poželjne, ali i nepoželjne forme ponašanja koje je kamera zabeležila. Učenik zajedno sa nastavnikom analizira snimak, odnosno uočava i razlikuje prihvatljive i neprihvatljive/neadekvatne obrasce ponašanja. Obično se koristi u slučajevima kada je učenik usvojio određene veštine, ali ne ume da ih funkcionalno koristi uvek kada je to potrebno (Antonijević i sar., 2023).

VM je veoma korisna tehnika, jer omogućava primenu i analizu zadatka, koja se gotovo uvek koristi u podučavanju socijalnim veštinama, kao i praktičnim, kod osoba sa IO, naročito veština koje možemo kvalifikovati kao složenije i zahtevnije. U osnovi ovog pristupa je podela složene aktivnosti na manje celine (dovoljno male da ih pojedinac koji se podučava može percipirati, upamtiti i ponoviti). Veština ne mora biti obavezno nepoznata, može se raditi i o veštini koju učenik već zna, ali je ne izvodi na odgovarajući način ili ne izvodi uvek kada je to potrebno. Broj komponenti na koje se aktivnost deli zavisi od iskustva učenika, njegovog kalendarskog i mentalnog uzrasta, kao i od složenosti same aktivnosti koja se analizira. Važno je da se u svakoj od etapa jasno može prepoznati početak i kraj svake od etapa (Antonijević i sar., 2023). Primer: analiza zadatka može biti situacija u kojoj učenici uče kako da uspostave kontakt sa drugom osobom i započnu komunikaciju (predstavljanje, socijalno prihvatljivo upućivanje inicijative za uspostavljanje komunikacije – „Ja se zovem ..., a kako je tvoje ime“?). Precizno se navode konkretne mogućnosti koje učenici mogu posmatrati i na video zapisu, a zatim ponoviti neposrednom demonstracijom – igrom uloga u učionici.

VM se najčešće koristi u procesu usvajanja praktičnih veština (instrumentalnih), kao i socijalnih veština (različiti oblici socijalno prihvatljivog ponašanja u zajednici).

Prema jednom domaćem istraživanju, više od polovine defektologa u osnovnim školama za učenike sa smetnjama u razvoju je saglasno da je tehnika VM primenljiva i korisna u stimulanju razvoja socijalnih veština kod njihovih učenika (Banković i sar., 2023).

Socijalne priče⁴¹

Jedna od korisnih bihevioralnih tehnika koja se koristi u podučavanju socijalnim veštinama odnosi se na primenu *socijalnih priča*. Suština njihove primene se zasniva na stimulisanju razvoja poželjnih obrazaca ponašanja, naročito onih koji bi mogli biti značajni za prilagođeno postupanje u složenijim socijalnim situacijama (na primer javna mesta na kojima se ljudima pružaju određene usluge ili okolnosti koje zahtevaju komunikaciju sa većim brojem nepoznatih osoba). Preko socijalnih priča je moguće konkretno objasniti na koji način bi trebalo da se pojedinac ponaša u konkretnoj situaciji, što dalje implicira da bi defektolog trebalo prvo da napravi izbor potencijalnih situacija u kojima bi se određeni učenik mogao naći (po pravilu socijalna priča se priprema za sasvim određenog učenika, određen konkretni socijalni kontekst i selektivni obrazac ponašanja), a koje bi bile izazovne/komplikovane za njegovo adekvatno ponašanje. Sledeći korak bi se odnosio na analizu potencijalnih problema koji bi se mogli pojaviti u ponašanju konkretnog učenika sa IO (ili su se već pojavili u nekom prethodnom periodu), kao i na analizu mogućih činilaca koji bi ili jesu uzrokovali modele neadekvatnog ponašanja (na primer ograničena verbalna komunikacija ili ograničenja u pragmatskoj kompetenciji ili ograničenja u samoregulaciji u ponašanju koji bi mogli negativno uticati na uspostavljanje i održavanje vršnjačkih interakcija). Na osnovu svih podataka moguće je napisati socijalnu priču za konkretnu situaciju i učenika, pri čemu bi ona trebalo da sadrži nekoliko elemenata: opis socijalnog konteksta koji je u osnovi priče; deo kojim se ukazuje koje bi ponašanje trebalo da se razvije kod učenika kao ishod primene ove tehnike; deo sadržaja bi trebalo da se odnosi na opis mogućih reakcija i osećanja učenika povezanih sa konkretnom situacijom, ali i drugih aktera koji su uključeni u tu situaciju, i deo kojim se definiše važnost određene forme socijalnog ponašanja. Priče bi po obimu trebalo da budu kratke, napisane u prvom licu (kao da ih je pojedinac kome je priča namenjena sam pisao), a tekstualni sadržaj bi trebalo dopuniti dodatnim stimulusima na primer vizuelnog tipa (slike, crteži, simboli, fotografije, video snimci) (Sansosti et al., 2004, prema Westling et al., 2015; Westling et al., 2021).

⁴¹ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampanje i korišćenje u druge svrhe).

***Opšte karakteristike intervencija za razvoj komunikativnih vještina kod osoba sa
težim oblicima IO⁴²***

Osobe sa težim oblicima IO i višestrukim poremećajima u razvoju imaju širok spektar ograničenja u komunikativnim vještinama. Raspon tih ograničenja se kreće od deficita u rečniku, semantici, sintaksi, uglavnom kod osoba sa umerenom IO, što im otežava recipročnu komunikaciju sa vršnjacima tipičnog razvoja, do potpunog odsustva ekspresivnog govora kod pojedinih osoba sa teškom i većine osoba dubokom IO, kao i kod značajnog broja osoba sa višestrukim poremećajima u razvoju (Kaljača i sar., 2013).

Procedure koje se koriste za stimulisanje komunikacije kod osoba sa težim oblicima IO, naročito kod onih koji nisu u mogućnosti da to čine na verbalan način, trebalo bi da budu usmerene na podučavanje alternativnim načinima koji bi služili učeniku da saopštava poruke, uputi zahteve, pokaže odbijanje ili negodovanje, privuče pažnju drugih iz okoline, primenjuje društveno prihvatljive forme socijalne komunikacije (učtivo pozdravljanje - izrazi kao što su: hvala, molim, izvini), traži informacije, ostvari kontakt sa drugima i slično. Jedna od preporuka za pripremu nastavnika pre primene bilo koje procedure bi svakako podrazumevala opservaciju učeničkog ponašanja, a zatim i izradu Inventar za svakog od učenika, a na osnovu prethodne analize njegovog ponašanja. Konkretno, nastavnik bi trebalo da utvrdi prisustvo idiosinkratičkih/neobičnih/nekonvencionalnih formi komunikativnog ponašanja učenika, da prepozna njihovu funkciju koja može biti različita za svakog učenika i da sve te podatke evidentira. Tako na primer, učenik može sebe udarati po glavi pri čemu to udaranje ima funkciju saopštavanja da je žedan i da na taj način traži da nešto pije. Ili bacanje pribora za rad ili drugih predmeta koji su u njegovoj blizini može imati funkciju protesta u konkretnoj situaciji. Ovo je posebno značajno ukoliko se utvrdi doslednost u ponašanju ovog tipa, odnosno kada učenici imaju idiosinkratička sredstva koja u funkcionalnom smislu dosledno koriste. Ukoliko ta sredstva nisu socijalno prihvatljiva, tada bi ključni cilj primene neke od tehnika bio podučavanje zamenskim, društveno prihvatljivim formama komunikacije (Westling et al., 2015; Westling et al., 2021).

Naravno, u Inventar bi trebalo uneti i ukoliko se radi o ponašanju učenika koga karakteriše potpuno odsustvo bilo kakve inicijative za komunikacijom, pa bi u tom slučaju

⁴² (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih vještina kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampavanje i korišćenje u druge svrhe).

traženje (izazivanje) komunikativne reakcije bio inicijalni cilj podučavanja. Evidencijom modela komunikacije koji pojedinac ispoljava može se izraditi “rečnik, odnosno šifarnik” značenja gestova i ekspresija, što je posebno korisno kod osoba koje su u prelingvalnoj fazi govorno-jezičkog razvoja (teška i duboka IO, višestruki poremećaji). Na primer: učenik A ispoljava sledeće ponašanje: nastavnika vuče za ruku; značenje tog ponašanja: učenik A želi nešto da pokaže; reakcija nastavnika: “A, pokaži mi šta želiš”! (reakcija nastavnika treba da usledi odmah nakon inicijative učenika; takođe, ukoliko učenik sam ne pokaže na konkretan predmet, moguće je da nastavnik ponudi neke opcije za koje pretpostavlja da bi ih učenik želeo). Drugi primer: učenik A se ljulja (roking kretanje); značenje tog ponašanja: učenik A želi da se kupa; reakcija nastavnika: “A, da li želiš u kupatilo”? Ukoliko učenik ustane i krene ka kupatilu, pretpostavka je da je nastavnik dobro protumačio značenje motoričke ekspresije. Takođe, nastavnik bi, kao i u prethodnom primeru, trebalo da neposredno nakon razumevanja poruke omogući učeniku da dobije željeni predmet, odnosno da pređe u željeni prostor (Westling et al., 2015, str. 284).

Uspostavljanje komunikativnog kontakta⁴³

Prvi korak se uvek odnosi na identifikaciju komunikativnih signala učenika, razumevanje njihovog značenja, a zatim dosledno reagovanje. Jedna od preporuka je i da se dosledno “proširuje” komunikacija, naročito ako je njena prvobitna forma na najnižem mogućem nivou (deiktički gestovi ili jedna reče kao zamena za rečenicu). U tom slučaju se nastoji stimulisanje razvojno naprednijeg modela komunikacije. Primer: “ako učenik pokaže rukom na čašu ili uzme čašu u ruku, nastavnik bi trebalo da imenuje predmet, ali i da pokaže da razume poruku učenika (primer: “Čaša, žedan si? Želiš da piješ nešto?”); ako učenik uzima čašu i ume da je imenuje, nastavnik bi trebalo da pređe na sledeću fazu izgovarajući rečenicu koja sadrži i konkretnu ponudu (primer: „Sok, želiš još soka od pomorandže” ? ili “Želiš li vodu?”) (Westling et al., 2015, str. 283).

Drugi korak bi se odnosio na stimulaciju učenikove inicijative da komunicira. Jedan od problema koji je uočen u praksi jeste sklonost nastavnika da nedovoljno stimulišu motivaciju učenika sa izraženim teškoćama u komunikaciji da inicijalno sami otpočnu komunikacioni

⁴³(Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampavanje i korišćenje u druge svrhe).

odnos, umesto da interakciju započinju isključivo na neposredan podsticaj od strane nastavnika. U tom smislu se predlaže da nastavnik nađe meru u obimu upotrebe pitanja, uputstava, objašnjenja i slično, kako se ne bi eliminisala učenikova potreba za bilo kakvom inicijativom. Dalje, sa istim ciljem treba obezbediti strukturisanje fizičkog prostora tako što bi se iz neposrednog okruženja uklonili predmeti, igračke i materijali koji su potrebni učenicima, a koji su im do tog trenutka bili lako dostupni što je, verovatno, umanjivalo motiv da se na komunikativan način zatraži neki od tih objekata (umanjila bi se mogućnost da doželjenog predmeta dođu tako što pokazuju na njih, dodiruju ih ili samostalno uzimaju). Na taj način bi se učenici motivisali da preko komunikativne interakcije dođu do željenog predmeta (Westling et al., 2015; Westling et al., 2021).

U literaturi se predlažu i sledeći koraci za stimulisanje komunikativne reakcije:

„1) *vremensko odlaganje* – čekanje da učenik uputi zahtev (primer: nastavnik deli radni materijal drugim učenicima, izostavlja učenika koji ne komunicira tako što mu ne pruža spontano predmet, već stoji ćutke ispred njega, drži predmet tako da učenik može da ga vidi i iščekuje učenikovu reakciju);

2) *sabotaža* – nastavnik daje samo deo radnog materijala koji je učeniku potreban za izradu zadatka i tako provocira ekspresivnu reakciju (na primer učenik dobija samo bojanku, ali ne i bojice);

3) *fizički raspored van domašaja* – napraviti raspored različitih predmeta koji su za učenika važni u datom trenutku tako da mu nisu neposredno fizički dostupni kako bi se stimulisalo da ih učenik zatraži preko komunikativne poruke“ (Halle, 1984, prema, Westling et al., 2015, str. 283);

4) *ograničena sredstva* – dati učeniku nedovoljne količine materijala (to može biti i u slučaju hrane, pića..) što bi navelo učenika da zatraži više onoga što mu je potrebno;

5) *mogućnost pravljenja izbora* – objekat izbora mogu biti materijali za rad, hrana, aktivnosti...a cilj je da učenik upotrebi svoje komunikativne veštine da bi vršio izbor koji želi;

6) *pružanje pomoći* – poželjno je da se koriste sredstva za čiju upotrebu je obično potrebna neka pripremna radnja (stavljanje baterija ili sastavljanje po shemi ili jednostavno skidanje zaštitnog najlona i slično), pri čemu bi učenik trebalo da zatraži od nastavnika ili neke druge osobe tu podršku“ (Ostrosky & Kaiser, 1991, prema Westling et al., 2015, str. 283).

Razvoj veštine augmentativne i alternativne komunikacije⁴⁴

Da bi se stimulisao govorni razvoj u prelingvalnoj fazi kod osoba sa težim oblicima IO, terapeuti često primenjuju različite tipove augmentativne i alternativne komunikacije, koje su, zahvaljujući ekspanzivnom softverskom razvoju danas, obogaćene upotrebom različitih asistivnih komunikacionih tehnika (na primer primena VOCA aparata (*voice output communication aids*) - sredstvo kojim se elektronski produkuje glas, odnosno govor) (Kaljača i sar., 2013).

Model augmentativne i alternativne komunikacija predstavlja skup raznovrsnih potpomognutih i nepotpomognutih strategija i tehnika čija primena omogućava osobama sa ograničenim bazičnim govorno – jezičkim sposobnostima da komuniciraju u socijalnoj sredini. Augmentativna komunikacija se zasniva na korišćenju ličnih potencijala osobe koja se podučava (gestovi, znakovni jezik, facijalna ekspresija), ali i sredstava kao što su: fotografije, slike, crteži, komunikacione table, jednostavne tehničke uređaje, kao i upotrebu visoke tehnologije koja namenski omogućava digitalizovan govorni izlaz (Jovanović-Simić, 2007, prema Kaljača i sar., 2013).

Efikasnost usvajanja, a pre svega primena augmentativnih i alternativnih oblika komunikacije kod osoba sa težim oblicima IO može biti ograničena, čak i u slučaju da su ovladali pomenutim veštinama. Dešava se da ove osobe ne primenjuju stečeno znanje uvek kada je to potrebno ili to čine na socijalno i kontekstualno neprikladan način. Kao jedna od prepoznatih barijera navodi se sklonost osoba tipičnog razvoja iz okruženja pojedinaca sa IO da ne učestvuju aktivno u komunikaciji sa njima (ignorišu ponašanje deteta/učenika sa IO, ne potkrepljuju razvoj alternativnih komunikativnih obrazaca i slično) (Johnston et al., 2004, prema Kaljača i sar., 2013).

Jedna od osnovnih dilema u kreiranju praktičnih strategija jeste na koji način smanjiti fizički i kognitivni napor učenika sa IO u razvoju željenog tipa ponašanja, imajući u vidu da će učenik, uglavnom, birati alternative za koje je potreban niži nivo angažovanja, naročito ukoliko je postizanje cilja podjednako dostupno (primer: radije će zatražiti mleko pokazivanjem na praznu čašu, nego odabirom odgovarajuće kartice koja simboliše mleko iz mnoštva od 32 kartice

⁴⁴ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampavanje i korišćenje u druge svrhe).

sa različitim simbolima). Ukoliko učenik u repertoaru ponašanja ispoljava nekoliko različitih obrazaca ponašanja kojima se podjednako uspešno ostvaruje primarna namera (dobija željeno na različite načine), stabilan razvoj željenog tipa reakcije zavisice od ponašanja nastavnika, konkretno od doslednosti nastavnika u izboru tipa/načina potkrepljenja (isti tip nagrade kada učenik ispolji konkretno željeno ponašanje ili sankcije ukoliko prihvatljiva reakcija izostane) i učestalosti pozitivnog potkrepljenja kojom se željena reakcija izaziva. Opšti je stav da bi unapređenje efikasnosti primene različitih tehnika za razvoj modela augmentativne i alternativne komunikacija trebalo bazirati na jednostavnijim strategijama pomoću kojih bi učenici brže i sa manje napora učila nove komunikativne veštine, ali koje bi, istovremeno omogućile viši nivo generalizacije stečenog znanja i iskustva (Johnston et al., 2004, prema Kaljača i sar., 2013). Zbog toga se navodi i da bi komunikacione intervencije i procedure trebalo sprovoditi u kontekstima i aktivnostima koje su značajne i smislene za učenika (prirodno okruženje, dnevna rutina u školi, kući ili zajednici) i koje koriste prirodne znakove i posledice. To, naravno, ne znači da se podučavanje odvija uvek na istom mestu u isto vreme. Naprotiv, u prirodnom okruženju, treba pružati podršku i primenjivati procedure u različitim životnim situacijama, aktivnostima i vremenskim intervalima u toku dana, kako u školi, tako i u kući ili zajednici (Westling et al., 2015; Westling et al., 2021).

Mend model⁴⁵

Kao jedna od procedura koja je namenjena razvoju komunikativnih veština osoba sa težim oblicima IO (veštine da saopšte šta žele, šta im je potrebno, odnosno da postavljaju zahteve), primenjuje se Mend model (*Mand Model*) koji pripada ABA tehnikama (*Applied Bihevioural Analysis*; Primenjena bihejvioralna analiza). Primena se zasniva na početnoj proceni učenikovih preferencija i polazi se od pretpostavke da će pojedinac efikasnije usvajati veštine komunikacije ukoliko se učenje zasniva na pružanju pozitivnog potkrepljenja, odnosno na mogućnosti da uspešan odgovor učenika bude nagrađen željenim objektom. Primer: nastavnik zna da je omiljena igra učenika – pravljenje mehurića od sapunice. Nastavnik drži posudu sa sapunicom i pita učenika: "Šta želiš"? ili „Reci mi, 'mehurići“!, što bi trebalo da bude potkrepljenje učeniku da verbalno ili gestom zatraži posudu. Potkrepljenja mogu biti i gestovna

⁴⁵ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampavanje i korišćenje u druge svrhe).

(nastavnik pokazuje posudu) i vizuelna (nastavnik pokazuje sliku posude). Kada učenik izgovori reč “mehurići” ili “hoću igračku” (ili reči koje su približne), nastavnik odmah daje posudu sa sapunicom, pojačavajući vezu između zahteva i željenog ishoda. Mand model se razlikuje od drugih tehnika jer je fokusiran na podučavanje različitih formi spontane komunikacije, dok se druge metode fokusiraju na podučavanje u oblasti prepoznavanja i imenovanja objekata. Dakle, Mand model je više orijentisan na situacije funkcionalne komunikacije i na razvoj veštine saopštavanja šta pojedinac u konkretnoj situaciji želi. U tom smislu, učenik bi mogao da ovlada postavljanjem zahteva različitog tipa (vezanih za dobijanje materijalnih objekata, za željene aktivnosti, za informacije, zahteve za pažnjom ili za odbijanjem nečega i slično) (Dostupno na <https://childwiseaba.com/what-is-mand-model-in-aba-therapy/>).

U slučaju da je učenik u prelingvalnoj fazi razvoja govora, moguća je primena Mand modela podučavanja pomoću kartica sa simbolima. Primer: situacija u kojoj nastavnica/nastavnik priprema kolač zajedno sa tri učenika. Dok dva učenika međusobno asistiraju jedan drugom u korišćenju miksera, nastavnica/nastavnik postavlja pitanje trećem učeniku: “Šta ti želiš?” Pretpostavka je da će učenika iščekivati još neki podsticaj pre nego što reaguje. Učitelj daje nalog/podsticaj (mand): „Dodirni karticu na kojoj “piše”, koja znači “Sada je moj red“. Kada učenik dodirne tačnu karticu, nastavnica mu daje mikser i kaže: „Rekao si mi - sada je moj red“. (Westling et al., 2015, str. 288). Ovaj princip može da se uvežbava u različitim situacijama, sa različitim vidovima stimulusa i za razvoj veštine saopštavanja zahteva različitog tipa.

Intervencije za razvoj veštine augmentativne komunikacija – primer upotrebe kartica⁴⁶

Pre otpočinjanja primene ove procedure, budući da se proces učenja zasniva na uslovljavanju, nastavnik bi trebalo na osnovu poznavanja preferencija svojih učenika da odabere za svakog učenika pojedinačno predmet/objekat za koji pretpostavlja da bi konkretnom učeniku bio važan (to može biti određena hrana ili piće, tehnički uređaj, igračka...). Priprema podrazumeva i vizuelni simbol reči ili rečenice koju želimo da učenik usvoji. Na primer kartica na kojoj je nacrtano srce ili sunce, zvezdica ili prigodan emotikon i sl., a svaki od ovih objekata ima funkciju simbola za reč “želim”.

⁴⁶(Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampavanje i korišćenje u druge svrhe).

Prvi korak bi bio da nastavnik postavi u vidnom polju predmet koji učenik želi. Poželjno je i da utvrdi, ako je moguće, da li u tom trenutku učenik zaista želi konkretan predmet (recimo pokazuje ga i prema reakciji učenika može pretpostaviti da li želi ili ne). Zatim dodiruje ili “vodi” svojom rukom učenikovu ruku ka odabranom simbolu. Kada učenik dodirne simbol “želim”, daje mu željeni predmet. Procedura se ponavlja u meri u kojoj je potrebno da se razvije mehanizam povezanosti između pokazivanja/dodirivanja simbola i pozitivnog potkrepljenja, odnosno dobijanja željenog predmeta, s tim da nastavnik nastoji da nivo asistencije vremenom bude sve manji. U tom smislu bi trebalo nastojati da se pređe put od potpune fizičke asistencije (vođenja učenikove ruke) do davanja samo minimalnog fizičkog podsticaja (nastavnik blago gura ruku učenika ka simbolu i čeka da ga učenik dodirne ili samo dodiruje ruku učenika i verbalno ga navodi da dodirne simbol nakon čega će uslediti nagrada). Nastavnik može da asistira i u smislu da karticu sa simbolom stavi učeniku u ruke ili krilo (najviši stepen asistencije), a zatim, tokom napredovanja učenika, da je postavi tako da bude dostupna, ali bez dodatne podrške nastavnika (npr. na stolu ispred učenika). Ukoliko učenik ne pređe na sledeći nivo, koji podrazumeva veću samostalnost u odabiru simbola, potrebno je vratiti se na prethodni nivo učenja. Važno je da nastavnik uvek neposredno nakon učenikovog uspešnog gesta uruči učeniku nagradu.

Jedna od mogućih situacija koja se može iskoristiti za primenu ove procedure i usvajanje simbola za poruku “gladan/gladna sam” ili “žedan/žedna sam” jeste takozvano “**ubacivanje sekvence u rutinsku lančanu rutinu**”. Primer: učenik u određeno, uobičajeno vreme užina ili uzima određen napitak. Nastavnik prekida rutinu uzimanja užine, tako što drži hranu ili napitak u vidnom polju učenika, ali mu ih ne daje sve dok učenik ne dodirne ili ne pokaže na odgovarajući simbol. Kada učenik ispolji odgovarajući gest, u roku od 5 sekundi, nastavnik daje hranu, odnosno napitak. Ukoliko učenik ne ume samostalno da reaguje, nastavnik pruža potreban nivo asistencije, kao što je opisano i u prethodnim primerima. Ako učenik ne dodirne simbol, užina/napitak se uklanja i postupak se pokušava ponovo za 5 minuta (Westling et al., 2015; Westling et al., 2021).

Intervencije za razvoj veštine komunikativnog odbijanja⁴⁷

Sigafoos i sar. (Sigafoos et al., 2004, prema Kaljača i sar., 2013) su opisali procedure treninga veštine Komunikativnog odbijanja (*Communicative rejecting*). Ovaj program je namenjen stimulaciji razvoja komunikativnih sposobnosti u prelingvalnoj fazi govorno-jezičkog razvoja kod osoba sa težim oblicima IO, pre svega sa teškom i dubokom IO.

Komunikativno odbijanje se kao tip ponašanja javlja u odnosu sa drugima i to u situacijama kada osoba želi da prekine (pobegne ili izbegne) neku, za nju neprijatnu stimulaciju. Treba, međutim, imati u vidu da je doživljaj neprijatnosti u ovom slučaju relativan, jer se često dešava da ono što je primarno bilo prijatno i privlačno, u određenim okolnostima poprima potpuno suprotno značenje za osobu koja je tim stimulacijama izložena (primer: dete koje je jelo sladoled, ostavlja svoju omiljenu poslasticu u trenutku kada ga vršnjaci pozovu da se igra ili u situaciji kada se javi efekat zasićenja, ukoliko su u dužem vremenskom intervalu prisutne stereotipne socijalne okolnosti – dugotrajno gledanje crtanih filmova) (Sigafoos et al., 2004, prema Kaljača i sar., 2013).

Autori smatraju da je usvajanje veštine komunikativnog odbijanja višestruko korisno, jer se osoba na ovaj način motiviše da komunicira (daje verbalan odgovor kao reakciju na privlačne ili neprivlačne stimuluse sa željom da od nepoželjnih „pobegne” ili ih izbegne, a da prijatne dobije i zadrži), uči da izbegava neprijatne aktivnosti ili ambijente i to čini na socijalno prihvatljiv način, čime se prevenira pojava poremećaja u ponašanju (Sigafoos et al., 2004, prema Kaljača i sar., 2013).

Jedna od najjednostavnijih stimulativnih procedura u procesu usvajanja veštine komunikativnog odbijanja, primenjena je kod dvoje dece sa autizmom, kalendarskog uzrasta od 8 i 10 godina. Procedura je namenjena usvajanju adekvatne upotrebe "DA" i "NE" odgovora. U pripremnoj fazi nastavnik je identifikovao koji od mogućih stimulusa (hrana, igračka) su za ispitanike privlačni, odnosno neprivlačni. Zatim je deci ponudio jedan objekat i postavio pitanje: "Da li želiš ovo da probaš/sa ovim da se igraš"? Ukoliko je dete odgovorilo potvrdno (izgovori reč "Da"), dobija ponuđeni artikal, a ukoliko kaže "Ne", objekat se uklanja. Za vreme sesije, nastavnik koristi tehniku modelovanje, koriguje greške kada je potrebno ili direktno zatraži

⁴⁷(Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampavanje i korišćenje u druge svrhe).

odgovor, a pri tome je veoma značajno da se rukovodi principom doslednosti u reakcijama na detetove odgovore. Ukoliko izostane bilo kakav odgovor, sesija se privremeno prekida, a zatim ponavlja posle kraćeg vremenskog intervala. Autori navode da je kod od oboje dece učestalost tačnih odgovora bila u rasponu od 80% do 100% posle 120, odnosno 190 primenjenih proba (Hung, 1980, prema Sigafoos et al., 2004, prema Kaljača i sar., 2013).

Autori (Sigafoos et al., 2004, prema Kaljača i sar., 2013) zaključuju da ovaj tretman, pored svojih pozitivnih efekata (motivisanost učenika da uspostave komunikaciju sa drugima, povećanje funkcionalnih komunikativnih veština i učestalije socijalne razmene, usvajanje obrazaca socijalno prihvatljivog izbegavanja neprijatnih stimulusa) ima i svoja **ograničenja**.

Osnovni nedostatak ogleda se u nedovoljno efikasnom uticaju ove procedure na unapređenje sposobnosti generalizacije u oblasti govornog razumevanja i ekspresije kod ovih osoba. Prema njihovom mišljenju, ostaje dilema da li će dete/osoba sa težim oblikom IO, koje je naučilo da odgovara potvrdno ili odrečno to činiti i kada nema kontrolisanih uslova, odnosno kada izostane direktno pitanje da li nešto želi ili ne. Takođe je nejasno da li će osoba koja je na ovaj način usvojila produkciju **da/ne** odgovora, moći da to primeni i na pitanja koja su po svojoj formi i sadržaju potpuno drugačija (npr.: "Da li voliš da se igraša sa A?"), a na koja bi ona, inače, verovatno znala dati tačan odgovor, odnosno zala šta želi ili ne. Pored toga, ukoliko bi se ove dve reči isključivo koristile za potrebe prihvatanja ili odbijanja ponuđenih stimulusa, to bi moglo dovesti do nemogućnosti da se optimalno iskoristi njihov prošireni značenjski potencijal važan za razvoj i drugih komunikativnih formi. Kao mogući problem, navodi se i kontekst u kome je, tokom vremena, došlo do promene atributa stimulusa od poželjnog do nepoželjnog, zbog zasićenja. Ako dete nauči veštinu odbijanja samo kada je direktno izloženo uticaju negativnog stimulusa, ono neće biti u stanju da adekvatno reaguje kada poželi da odbije ponuđeni stimulus koji mu je obično ili primarno pozitivan (npr. omiljen napitak, poslastica, igračka, aktivnost...) iako mu je on, u međuvremenu, postao nepoželjan (npr. zbog prisustva nekog drugog poželjnijeg ili zbog zasićenja), pa se može desiti da umesto odgovora „Ne“, odbijanje bude u formi guranja tanjira, prosipanja napitka i slično.

Da bi se ublažili ovi negativni efekti, predlaže se kombinacija opisane procedure i različitih strategija generalizacije. Jedan od tipova ovih strategija jeste sekvencijalna modifikacija koja podrazumeva direktnu intervenciju sa ciljem da se proširi opseg kontrolnih stimulusa, u odnosu na one koji su bili prisutni tokom učenja, upotrebom novih materijala,

zadataka ili promenom konteksta. Ovaj pristup je moguć tek nakon što se prethodno stabilno usvoji određeni model ponašanja. Takođe, moguće je nedostatke prevazići i primenom kombinovanja ove tehnike sa drugim tehnikama i procedurama, kao što je Mend model (Sigafos & Reichle, 1993, prema Kaljača i sar., 2013).

PROCEDURE ZA RAZVOJ LIČNIH VEŠTINA OSOBA SA TEŽIM OBLICIMA INTELEKTUALNE OMETENOSTI⁴⁸

Razvoj veštine konzumiranja hrane

Prva etapa usvajanja veštine konzumiranja hrane, u razvojnom smislu, bi se odnosila na ovladavanje veštinom hranjenja prstima kod osoba sa teškom i dubokom IO. Smatra se da je veština prinošenja ruke ustima preduslov više pojedinačnih veština značajnih za zadovoljavanje potrebe za hranjenjem kao što su: držanja pribora za jelo i upotrebe pribora prilikom hranjenja, držanja šolje i konzumiranje napitka. Ovladavanje ovom veštinom bi trebalo podučavati u prirodnom okruženju, po mogućnosti kada je učenik gladan ili žedan, ili u skladu sa uobičajenom rutinom uzimanja određenih tipova obroka. Tokom primene procedure podučavanja poželjnije je koristiti namirnice i napitke za koje provereno znamo da ih koje pojedinac voli. Ukoliko je reč o učeniku koji još uvek nije ovladao uzimanje hrane pomoću pribora za jelo, trebalo bi mu omogućiti da učenje ove veštine otpočne od najjednostavnijeg nivoa - da sam uzima hranu prstima ili uz podršku nastavnika (na primer nastavnik stavlja na učenikov dlan određenu količinu hrane). Pojedine učenike je moguće i, naravno, poželjno podučavati i primenom tehnike videomodelovanja, pri čemu je prethodno potrebno izvršiti analizu zadatka, odnosno podeliti celokupan proces uzimanja nekog obroka na etape kao što su: veština lociranja hrane, uzimanja hrane prstima, prenošenje do usta bez prosipanja, stavljanje u usta, žvakanje i gutanje. Naposredna humana podrška ne isključuje primenu i drugih pristupa kao što su pomenuti vizuelni podsticaji (Westling et al., 2015; Westling et al., 2021).

Sledeća etapa bi se odnosila na konzumiranje hrane uz upotrebu pribora za jelo (prvo kašika, zatim viljuška i na kraju upotreba noža). Preporuka je da se prilikom podučavanja

⁴⁸ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampanje i korišćenje u druge svrhe).

upotrebe bilo kog od tri tipa pribora, ukoliko je to moguće, obuka vrši uzimanjem iste vrste hrane, pri čemu se izbor prilagođava željama učenika (na primer početno podučavanje upotrebe kašike bi trebalo sprovoditi tako da što će učenik konzumirati omiljenu supu ili čorbu; obuku upotrebe viljuške bi trebalo izvoditi konzumiranjem učenikove omiljene salate ili vrste mesa i slično). Nastavnik treba da pruža različite vidove neposredne podrške (daje usmene instrukcije, pokazuje način korišćenja pribora, taktilno stimuliše učenika tako što rukovodi ruku učenika..), vodeći, računa o pravilnom držanju pribora, uzimanju hrane bez prosipanja, kao i o tome da se hrana konzumira odmerenim zalogajima i dovoljnim vremenom žvakanja. Takođe, bitno je poštovati princip postupnosti, pa u tom smislu obuku treba i započeti od upotrebe kašike što je i najjednostavnija veština, a zatim bi sledila upotreba salvete, viljuške, noža (prvo za nanošenje namaza, a zatim i sečenje). Učenik bi trebalo da stekne znanje pravilnog vršenja izbora odgovarajućeg pribora za različite vrste hrane (Westling et al., 2015; Westling et al., 2021).

Preporuke:

Tokom podučavanja trebalo bi insistirati na razvoju samostalnosti, odnosno omogućiti učeniku da koristi pribor za hranjenje sa što je moguće manje asistencije drugih, pri čemu se nikada ne sme izgubiti iz vida bezbedna upotreba pribora i bezbedno konzumiranje hrane. Ukoliko nastavnik uoči tendenciju učenika da ispoljava neželjene ili regresivne oblike ponašanja (“vraća se” na uzimanje hrane prstima u periodu kada je već bar delimično ovladao upotrebom kašike, prosipa hranu, uzima prevelike zalogaje i slično), preporučuje se upotreba negativnog potkrepljenja u vidu uklanjanja hrane u kratkim vremenskim intevalima (15 do 30 sekundi) ili udaljavanjem učenikove stolice od stola. Posle isteka vremenskog intevala tokom koga je primenjena “sankcija”, **obavezno** treba omogućiti nastavak uzimanja obroka (Westling et al., 2015; Westling et al., 2021). **Nezavisno od neophodnosti povremene primene različitih tipova negativnog potkrepljenja, nedopustivo bi bilo uskraćivanje obroka kao mere podučavanja.**

Za učenike koji bi mogli da prate vizuelni video zapis i uočavaju detalje u svom ponašanju (model bi u tom slučaju bio sam učenik), mogao bi se napraviti snimak na koji način se ponašaju u vreme obedovanja, kako sede, koriste pribor i slično. Zatim bi se zajedno sa nastavnikom snimak analizirao, ukazalo bi se na greške, kao i na način ponašanja koji bi bio pravilan, a zatim bi se poželjni obrasci primenili i uvežbavali u konkretnoj situaciji, u prirodnom okruženju. Analiza može da se vrši grupno, uključujući i druge učenike (Westling et al., 2015; Westling et al., 2021).

Pored navedenih preporuka, važno je da nastavnik obrati pažnju na pravilno sedenje svojih učenika tokom obedovanja, kao i da bi uvek trebalo obuku realizovati u prirodnom okruženju. Pravilno sedenje je posebno važno kod konzumiranja tečne hrane i/ili napitaka zbog preveniranja mogućnosti da se tečnost prelije u dušnik. Prilikom podučavanja pravilnog korišćenja šolja ili čaša, treba voditi računa da one ne budu suviše glomazne, teške ili lomljive. Ukoliko pojedinac ne može sam da drži šolju ili čašu, neophodna je podrška u zajedničkom pridržavanju, kao i kontroli njihovog naginjanja. U početnim etapama podučavanja mogu se koristiti napici veće gustine kako bi se smanjio rizik od zagrcavanja. Što je moguće više podsticati samostalnost u ovim veštinama, odnosno nastojati da se prelazi na naredne, naprednije faze uz što manje bilo kog tipa asistencije vaspitača (Westling et al., 2015; Westling et al., 2021).

Razvoj veštine odevanja⁴⁹

Prvi korak u podučavanju veštini odevanja jeste opservacija učenika i detekcija trenutnog nivoa razvijenosti ovih veština i samostalnosti kod svakog od učenika. Ukoliko se radi o uglavnom homogenoj grupi, primereno je koristiti grupne oblike rada ili rad u parovima. Takođe, gotovo je obavezna tehnika analize zadatka, kao prvog koraka u primeni *procedure ulančavanja unapred i unazada* i prezentacije zadatka u celini. Ove tehnike su pogodne kod ovladavanja složenim veštinama koje su sačinjene od niza pojedinačnih veština „povezanih u lanac“, odnosno u celinu. U praksi se ovakav pristup obično kombinuje sa podsticajima, potkrepljenjima i videomodelovanjem. U praksi se najčešće primenjuje prezentacija zadatka u celini, a nastavnik i učenik zajedno analiziraju svaku etapu, pri čemu je poželjno da učenik samostalno izvede, što je moguće više, sve pojedinačne elemente veštine odevanja, dok nastavnik asistira samo kada je neophodno (Westling et al., 2015; Westling et al., 2021).

Obuka se može započeti video prikazom, usmenim instrukcijama, neposrednom demonstracijom ili ilustrovanim prikazom po etapama (*prezentacije zadatka u celini*), pri čemu je prihvatljivo kombinovati više različitih metodskih pristupa. Neposredno učešće učenika u savladavanju veštine odevanja se, zatim, može podučavati primenom *procedure ulančavanja*

⁴⁹ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampanje i korišćenje u druge svrhe).

unazad, a to znači da nastavnik obavi prve etape radnje, a učenik samo poslednju ili pretposlednju aktivnost) (Antonijević i sar., 2023).

Primer:

nastavnik navuče učeniku jednu nogavicu pantalona, a zatim učenik navuče i drugu nogavicu; nastavnik navuče obe nogavice do kolena, a učenik obuče pantalone do kraja; nastavnik navuče učeniku majicu preko glave, a učenik navuče jedan, pa drugi rukav; nastavnik obuče duks/jaknu učeniku, a učenik zakopča patent zatvarač ili dugmad i slično (Lowman, 2004, prema Westling et al., 2015).

Preporuke:

U početnoj obuci je ponekad radi lakšeg savladavanja veštine odevanja, preporučeno koristiti delove odeće koji su za jedan ili dva broja veći od trenutnog koji učenik nosi (lakše se navlače i skidaju rukavi, nogavice...), a vremenom se, u skladu sa učenikovim napretkom, nastoji birati odeća koja po veličini odgovara učeniku (Lowman, 2004, prema Westling et al., 2015). Generalno se predlaže, naročito za osobe sa teškom i dubokom IO koje imaju i pridružene motoričke poremećaje, da se pri izboru odeće vodi računa o tome da je odabrane komade odeće jednostavnije odenuti, ali i skinuti. Naravno, veoma je važno i da odeća bude udobna i komforna. Prilagođavanje se može odnositi i na druge veštine u odevanju, pa se tako u početnim etapama češće koriste komadi odeće koji se ne moraju zakopčavati, zatim se prelazi na zakopčavanje patent zatvaračima ili većom dugmadi, a zatim se uvežbava zakopčavanje odeće koja ima manju dugmad; u slučaju obuće bi se koristio isti princip postupnosti). U nekim slučajevima takav tip prilagođavanja ostaje trajno prisutan (na primer učenik ne može da savlada vezivanje pertli i tada je prihvatljivo da nosi obuću sa čičak trakom ili obuću koja se može slobodno obuti, pri čemu je važno da se prevenira mogućnost spontanog izuvanja koje bi moglo da uzrokuje padove, ovrede ili gubitak obuće; mogućnost asistencije druge osobe prilikom obuvanja ostaje trajno prisutna ukoliko je neophodno) (Westling et al., 2015).

Uvek je važno da svaki pojedinac, uključujući i osobe sa dubokom IO i višestrukim poremećajima u razvoju, sarađuje, odnosno učestvuje najviše što može u svom odevanju. Takođe, trebalo bi „podučavanje početi od veštine svlačenja delova odeće kao jednostavnije veštine, a zatim preći na oblačenje istih delova odeće. Kao i u slučaju podučavanja veštine pravilnog hranjenja, i kod odevanja je prikladno birati delove odeće koje učenik voli da nosi, što će posledično povećati motivaciju za učenjem. Između nastavnika i roditelja bi trebalo da postoji

kontinuirana saradnja u pogledu izbora tehnika i procedura koje se primenjuju u podučavanju, kao i dostupnost, što je moguće više, prilika za uvežbavanje“ (Westling et al., 2015, str. 391).

PROCEDURE ZA RAZVOJ INSTRUMENTALNIH VEŠTINA KOD OSOBA SA TEŽIM OBLICIMA INTELEKTUALNE OMETENOSTI⁵⁰

Usvajanje veštine kupovine kod osoba sa težim oblicima IO

Sticanje veština, nepohodnih za obavljanje kupovine, osobama sa IO obezbeđuje relativno viši nivo nezavisnosti u svakodnevnom životu, više kompetencije u donošenju odluka, kvalitetniju organizaciju slobodnog vremena i viši nivo participacije u društvenoj zajednici (Kaljača i sar., 2013).

Prva etapa u podučavanju

Jedan od prvih zadataka koji bi trebalo učenici sa IO da nauče u oblasti dnevne životne veštine koja se odnosi na kupovinu jeste priprema i izrada liste proizvoda koje bi trebalo nabaviti. Lista može biti u pisanoj formi za učenike koji znaju da čitaju ili u slikovnoj formi za one koji nisu ovladali veštinom čitanja. Listu kupovine učenik može, uz određeni nivo asistencije druge osobe, da napiše i sam ukoliko je ovladao veštinom pisanja. Sledeći zadatak je vezan za pripremu odgovarajuće sume novca i u tom smislu bi bilo poželjno da učenik prethodno bude obučen za upotrebu digitrona ili da usvoji matematičke veštine sabiranja i oduzimanja. Nastavnik treba da napravi detaljnu analizu zadataka koji se odnose na ponašanje u prodavnici. Analiza elemenata zadatka bi trebalo da sadrži više ključnih domena: “ulaženje u prodavnicu; preuzimanje korpe/kolica za kupovinu; odabir proizvoda u skladu sa popisom na listi za kupovinu; pronalaženje mesta za plaćanje i čekanje u redu za plaćanje; plaćanje i napuštanje prodavnice” (Westling et al., 2015, str. 467). Ovako navedena načelna analiza zadataka može biti dodatno razrađena i dopunjena specifičnim zadacima u zavisnosti od tipa prodavnice u kojoj će učenik obaviti kupovinu (Westling et al., 2015; Westling et al., 2021).

Pored navedenih zadataka, *druga* važna etapa u podučavanju u oblasti instrumentalne veštine „kupovina i nabavka proizvoda“, jeste svakako i ponašanje u ovom specifičnom

⁵⁰ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampavanje i korišćenje u druge svrhe).

socijalnom kontekstu. Nastavnik bi trebalo da ima u vidu da je neophodno analizirati zadatke i u odnosu na ciljeve koji bi se odnosili na socijalno prihvatljivo ponašanje osoba sa težim oblicima IO na javnim mestima kao što su prodavnice, tržni centri, super marketi... Smatra se da bi trebalo učenike podučavati sledećim obrascima ponašanja: „adekvatan odnos prema nepoznatim osobama u smislu lične bezbednosti pojedinca sa IO; prikladno pozdravljanje, komuniciranje i držanje fizičke distance u komunikaciji; prikladno traženje informacija ili pomoći od zaposlenih; prikladne reakcije u slučaju nenamernih fizičkih kontakata, verbalnih nesporazuma i grešaka; poštovanje pravila prilikom izbora i uzimanja proizvoda (da se nezapakovane namirnice ne dodiruju rukama, da se proizvodi ne ruše sa polica i sl.); samoregulacija u ponašanju u smislu čekanja na red ili odlaganja zadovoljstva vezanog za konzumaciju proizvoda u samoj prodavnici; poštovanje opštih pravila ponašanja“ koja su propisana u prodajnom objektu“ (Westling et al., 2015, str. 467).

Autori, generalno, preporučuju da se većina pojedinačnih veština usvaja i uvežbava u učionici (izrada lista za kupovinu; učenje čitanja ili prepoznavanja reči koje se nalaze u prodavnicama, posebno na znakovima koji označavaju određene vrste namirnica; veština upotrebe novca sa i bez upotrebe digitrona; uvežbavanje socijalnih veština koje su neophode za socijalno prilagođeno ponašanje u kontekstu praktikovanja kupovine kao dnevne životne veštine), a zatim zbog neophodnosti generalizacije i funkcionalne primene stečenih veština, i u prirodnom okruženju (Westling et al., 2015).

Primeri procedura za uvežbavanje veštine pronalaženja željenih proizvoda i plaćanja⁵¹

Jedna od najčešćih tehnika koje se koriste za razvoj veštine pronalaženja željenih proizvoda u prodavnicama je video modeling ili vizuelnih instrukcija pomoću tehničkih sredstava i odgovarajućih aplikacija.

Primeri:

Tri ispitanika sa umerenom IO i jedan sa težom IO, uzrasta od 14 do 16 godina, koristili su posebno osmišljen softver za uvežbavanje pronalaženja proizvoda koji stoje u prodavnici, na

⁵¹ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampanje i korišćenje u druge svrhe).

polici. U gornjem levom uglu monitora pojavljuje se slika željenog proizvoda, a ispitanik ima zadatak da pronade i izabere isti proizvod na polici koja zauzima centralni deo monitora. Zadaci postaju složeniji, kako se uvećava broj ciljnih proizvoda i broj proizvoda koji stoje na polici i služe kao distraktori. Kako bi primenili stečeno znanje u realnom okruženju ispitanici su na osnovu dobijenih kartica vršili izbor proizvoda u realnom okruženju u prodavnici u blizini njihove škole. Poređenjem uspešnosti pre primene edukativnog softvera i kupovine u prodavnici i učinka nakon sprovedene obuke, ustanovljeno je da je kod sva tri ispitanika došlo do značajnog poboljšanja u selekciji proizvoda u virtuelnom i u realnom okruženju (Hutcherson et al., 2004, prema Kaljača i sar., 2013).

Isti princip je primenjen i kod četiri ispitanika sa težim oblicima IO pri čemu su oni podučavani da prepoznaju određeno pakovanja cerealija među slikama većeg broja pakovanja cerealija na polici u prodavnici. Nakon podučavanja pomoću slika na monitoru, ispitanici su primenili stečena znanja u prodavnici u kojoj su nastale fotografije korišćene u obuci koja je prethodila, u strukturisanom okruženju. Uspeh ispitanika se kretao u rasponu od 44% do 100% tačnih odgovora (Langone et al., 1999, prema Kaljača i sar., 2013).

Četiri adolescenta sa umerenom IO su pomoću video instrukcija podučavana da pronalaze natpise iznad polica u radnji i odgovarajuće namirnice na tim policama. Kada su u potpunosti savladali pronalaženje odgovarajućih namirnica, pomoću najnižeg nivoa podsticaja (slike proizvoda i slike njihovih simbola ili naziva i njihovo međusobno povezivanje), sekvencioniranja koraka napredovanja koje je u skladu sa detaljnom analizom zadatka, uz primenu video instrukcija, sprovedena je provera usvojenog znanja u realnom okruženju u četiri različite prodavnice prehrambenih proizvoda. Autori naglašavaju da su snimci iz tri od četiri prodavnice korišćeni za video instrukcije, tako da je generalizacija znanja evaluirana kroz postignuti napredak u pronalaženju odgovarajućih polica i proizvoda *samo* u prodavnici koja nije prethodno snimana za potrebe video instrukcija. Pronalaženje namirnica u prodavnici je testirano na dva načina: ispitanici su dobijali odštampanu listu sa nazivima namirnica i listu sa fotografijama namirnica. U sve četiri radnje ispitanici su bili znatno uspešniji u odnosu na rezultate koje su ostvarili pre podučavanja, uključujući i prodavnicu koja nije bila prikazana na video snimku. Roditelji ispitanika su potvrdili da se njihova deca nakon obuke bolje snalaze u prodavnici i da aktivnije učestvuju u kupovini namirnica. Na osnovu rezultata ovog istraživanja, autori zaključuju da je podučavanje video instrukcijama, praćeno sekvenciranjem koraka

napredovanja, delotvoran metod kojim se usvajaju veštine pronalaženja željenih proizvoda i da je moguće, bez potrebe za dodatnim podučavanjem, stečene veštine uspešno primeniti u realnom okruženju (Mechling et al., 2002, prema Kaljača i sar., 2013).

Instrukcije za razvoj veštine plaćanja

Za usvajanje veštine plaćanja kupljenih proizvoda kod osoba sa težim oblicima IO koriste se različite strategije podučavanja. Tako se na primer utvrdilo da su se adolescenti sa težim oblicima IO značajno osamostalili u veštini kupovanja namirnica u prodavnici nakon što su podučavani upotrebom kombinacije tradicionalnih metoda u strukturisanim uslovima (metoda simulacije, metoda igre....) i video prikaza veštine kupovine, a zatim generalizacije stečenog znanja u kontrolisanim uslovima u realnom okruženju (Ayres, et al., 2006, prema Kaljača i sar., 2013). Jedna od primenjenih efikasnih strategija za učenike sa težim oblicima IO koji ne znaju da sabiraju i oduzimaju bila je i tzv. „dolar više“ strategija. Ona podrazumeva podučavanje osoba sa IO da, odbrojavajući dolar po dolar, dođu do sume koju treba da daju prodavcu plus jedan dolar više, tako da dobiju kusur manji od dolara (na primer za sumu od 5,75 dolara, strategijom odbrojavanja kupac daje šest dolara, a zatim očekuje razliku novca/kusura u centima) (Colyer & Collins, 1996, prema Kaljača i sar., 2013).

Adolescenti sa umerenom IO su učili pomoću video prikaza, fotografija i instrukcija u realnom okruženju da, upotrebljavajući bankomat, podignu 20 dolara i da kupe dva proizvoda. Za deo ispitanika učenje pomoću kombinacije primene video prikaza i fotografija bilo je jednako efikasno, dok su drugi ispitanici efikasnije učili isključivo primenom fotografija. Za pojedine učenike se upotreba fotografija pokazala efikasnijom strategijom od video prikaza, jer je omogućila bolji fokus na elemente koji su važni za zadatak u odnosu na video prikaz s obzirom na to da su fotografije sadržale znatno manji broj distraktora (Alberto et al., 2005, prema Kaljača i sar., 2013). Naravno, treba imati u vidu da fotografije moraju detaljno i verno prikazati svaku od etapa ove veštine što i u ovom slučaju nameće neophodnost primarne analize ovog tipa zadatka.

Veštine kretanja pešaka i korišćenja javnog prevoza kod osoba sa težim oblicima IO⁵²

Jedna od najznačajnijih instrumentalnih veština iz domena bezbednosti koju bi trebalo da usvoje učenici sa IO jeste bezbedno kretanje u saobraćaju. U tom smisli posebno je značajna veština bezbednog prelaženja ulica/raskrsnica. Podučavanje bi moralo da obuhvati različite varijacije prirodnog okruženja učenika (prelaženje ulice preko pešačkog prelaza sa i bez regulacije semaforom, prelaz ulice bez obleženog pešačkog prelaza i bez semafora, prometne i manje prometne ulice, jednosmerne i dvosmerne ulice.....). Nastavnik i/ili roditelji bi trebalo da obezbede **obavezan nadzor** sve dok učenik sa IO nije sasvim ovladao ovim veštinama, odnosno dok se ne ukloni i najmanja mogućnost rizičnog ponašanja usled nedovoljnog znanja ili veštine bezbednog kretanja (Horner et al., 1985, prema Westling et al., 2015, 2021).

Učenje može da započne i u učionici primenom metoda simulacije, igre ili videomodelovanja, pri čemu je važno da učenik prepozna odgovarajuće stimuluse (na primer obleženi pešački prelaz) i simbole (boje svetla na semaforu), da razume njihovo značenje i postupa u skladu sa tim. Naravno, takvi obrasci ponašanja se usvajaju u kombinaciji sa podsticajima u vidu verbalnih uputstava nastavnika i obrazloženja, ali i navođenja mogućih rizika i ishoda nebezbednog ponašanja. Tokom procesa uvežbavanja, nastavnik bi trebalo da snižava intenzitet svoje podrške i omogući u kontrolisanim uslovima, što je moguće više, samostalno postupanje učenika (na primer učenik sam percipira promene svetlosne signalizacije ili percipira uslove na saobraćajnici, glasno tumači ono što vidi i donosi odluku o preduzimanju aktivnosti u zavisnosti od okolnosti kojima je neposredno izložen).

Učenici koji ne mogu da nauče da samostalno prelaze ulicu, treba uključiti u obuku tako što će bar neke elemente moći da savladaju kao što je, na primer, pritiskanje dugmeta na semaforu za potrebe pešaka ili prepoznavanje redosleda boja na semaforu (Westling et al., 2015, 2021).

Nakon što učenici sa IO koji usvoje veštinu bezbednog prelaza ulice, prelazi se na sledeći nivo obuke koji se odnosi na samostalno kretanje u prirodnom okruženju. Ova etapa bi trebalo da obuhvati i savladavanje veštine orijentacije u prostoru u smislu mogućnosti pronalaženja željenih lokacija (ulica, objekata, ustanova....). Procedura učenja bi trebalo da obuhvati podučavanje

⁵² (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampanje i korišćenje u druge svrhe).

učenika da identifikuje važne orijentire koji bi im poslužili kao neka vrsta putokaza, odnosno vizuelnog signala da se kreću u dobrom i željenom pravcu. Nekim učenicima mogu biti od pomoći pisana uputstva ili mape kretanja (na primer Google Maps na smart telefonima), dok se za učenike sa IO koji nisu u mogućnosti da koriste takve vidove podsticaja preporučuje dosledno ponavljanje i uvežbavanje savladavanja ruta kretanja koje su za te učenike najznačajnije (Westling et al., 2015, 2021).

Pored veštine bezbednog kretanja iz pozicije pešaka, veoma je važno za generalno samostalno snalaženje u svakodnevnom životu u zajednici da osobe sa IO usvoje veštine snalaženja i korišćenja javnog prevoza. Analiza ovog složenog zadatka bi podrazumevala lanac pojedinačnih veština kao što su: “prepoznavanje broja autobusa ili drugog prevoznog sredstva koje saobraća do željene destinacije; način na koji se pravilno ulazi u sredstvo javnog saobraćaja; plaćanje karte ili overa karte koja je prethodno kupljena ili neposredna kupovina karte u vozilu; pravila pristojnog ponašanja u vozilu; pronalaženje sopstvenog mesta (ako su mesta numerisana ili su označena mesta za osobe sa smetnjama u razvoju); identifikacija lokacije gde osoba želi da izađe iz vozila; eventualno način na koji se vozaču signalizira da treba da zaustavi vozilo” (Westling et al., 2015, str. 471, 472).

*Individualne mape kretanja*⁵³

Ukoliko nastavnik prepozna da učenik nije u mogućnosti da koristi pisana uputstva ili gotove aplikacije mapa kretanja, bilo za izbor odgovarajućeg javnog prevoza, bilo za kretanje i pronalaženje određenih lokacija (na primer put od kuće do škole ili do tržnog centra, sportske dvorane, mesta za druženje.....), preporučuje se da nastavnik izradi prigodnu slikovnu mapu za svakog učenika koja bi sadržala ključne vizuelne podatke/orijentire značajne za pravilan izbor vozila javnog prevoza, odnosno za samostalno kretanje učenika do željenih lokacija. Da bi takve “mape” svaki od učenika mogao da koristi u funkciji podsetnika, neophodno bi bilo da prethodno, u pripreмноj fazi, zajedno sa nastavnikom ili roditeljem dobro upozna sadržaj mape. Zatim da se podučavanje u fazi uvežbavanja realizuje u prirodnom okruženju gde bi učenik uz podršku druge osobe, koristeći ova uputstva, savladavao određene rute kretanja, nezavisno od

⁵³ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampanje i korišćenje u druge svrhe).

toga da li to podrazumeva pešačenje, korišćenje javnog prevoza ili kombinaciju te dve vrste kretanja u saobraćaju. Nastavnik tokom obuke, u prirodnom okruženju, treba da koristi i tehniku vremenskog odlaganja. To bi značilo da omogući dovoljno vremena učeniku da sam donese odluku o narednom koraku, pre nego što mu sugeriše šta treba da uradi. Procedura bi se ponavljala onoliko puta koliko je potrebno da pojedinac u potpunosti savlada određenu putanju kretanja, odnosno **dok nastavnici i roditelji ne budu u potpunosti sigurni da je učenik usvojio veštinu bezbednog kretanja u određenom javnom prostoru**. Kada se savlada jedna ruta, po istom principu se prelazi na neku novu (Westling et al., 2015, 2021).

Upotreba telefona kod osoba sa težim oblicima IO⁵⁴

Razvoj veštine upotrebe telefona odnosi se na umeće upotrebe različitih tipova aparata, kako tzv. standardnih telefonskih aparata (fiksni telefon), tako i mobilnih telefona. Ova složena veština obuhvata nekoliko uobičajenih aktivnosti: identifikaciju potencijalnog sagovornika i biranje odgovarajućeg broja za uspostavljanje veze, veštinu pozivanja, prepoznavanje tona tipičnog za signal slobodne veze na standardnom aparatu, biranje broja iz imenika, prepoznavanje značenja zvučnog signala koji ukazuje da je uspostavljena veza ili da je veza zauzeta, predstavljanje osobe koja poziva, obavljanje samog razgovora, prekidanje poziva ukoliko je veza zauzeta ili po završetku razgovora (socijalno prihvatljivo završavanje razgovora i pozdravljanje, zahvaljivanje za informaciju...). Takođe, podučavanje veštine upotrebe telefona podrazumeva i obrnutu situaciju, odnosno niz aktivnosti u slučaju kada je potrebno javiti se na poziv druge osobe (podizanje slušalice ili “otvaranje veze” na mobilnom telefonu, pristojno javljanje, veštinu prenošenja poruke drugom ukoliko je potrebno ili pozivanje druge osobe koja je tražena i slično). Posebnu pažnju u podučavanju veštine upotrebe telefona, kada su u pitanju osobe sa težim oblicima IO, treba posvetiti veštini vođenja komunikacije, naročito u situacijama kada je potrebno zatražiti određenu informaciju ili obaviti uslugu/dogovor (npr. informacija o radnom vremenu neke ustanove ili pojedinca, ili zakazivanje pregleda kod lekara) ili kada je reč o hitnom slučaju (brojevi telefona hitnih službi i način saopštavanja razloga poziva) (npr. Risley & Cuvo, 1980; Taber et al., 2002, sve prema Westling et al., 2015, str. 475). Treba imati u vidu

⁵⁴ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampanje i korišćenje u druge svrhe).

da neće sve osobe sa težim oblicima IO biti u mogućnosti da savladaju navedene pojedinačne aktivnosti, što će posebno biti otežano kada je u pitanju komunikacija mobilnim, smart aparatima.

Nastavnik bi trebalo da primenjuje, kao i u većini drugih sadržaja, princip individualizacije i postupnosti u podučavanju oslanjajući se na procenu mogućnosti svakog učenika. Tako će na primer neki pojedinci moći da ovladaju u potpunosti veštinom funkcionalne upotrebe i standardnog i mobilnog telefona, dok će pojedinci biti u mogućnosti da savladaju samo najosnovnije aktivnosti (npr. javljanje na poziv). Preporuka je da se, kada god je moguće, podučavanje odvija u prirodnom okruženju sa, što je moguće manje, simulacije stvarnosti (mogućnost da se u realnom vremenu uspostavi veza sa sagovornikom, obavi određena vrsta razgovora...). Naravno, kada to nije moguće, obuka se sprovodi upotrebom telefona koji trenutno nisu umreženi u sistemu (Westling et al., 2015, 2021).

Jedna od najkomplikovanijih aktivnosti odnosi se na upamćivanje brojeva ili biranje željenog broja sa liste/imenika. U tom smislu mogu se koristiti vežbe upamćivanja, pri čemu će se korak po korak dodavati po jedan broj nizu prethodno upamćenih brojeva, za one koji pokazuju napredak u ovoj sposobnosti. Za druge je moguće napraviti lični imenik koji bi sadržao ograničen broj najvažnijih kontakata za tu osobu, pri čemu bi se, osim imena mogli dodati i simboli koji bi bili poveznice i asocijacije za određene osobe ili službe (simboli mogu biti odgovarajuće sličice ili fotografije osoba čiji brojevi se nalaze u imeniku). Ovi simboli su naročito pogodni za pojedince sa IO koji ne umeju da čitaju, a primena ovog pristupa u podučavanju je olakšana ukoliko se obuka odnosi na upotrebu mobilnog telefona. Međutim, treba napomenuti, da je upotreba mobilnih telefona, iako pruža niz prednosti u tehničkom smislu, ponekad otežana zbog toga što zahteva preciznije pokrete na nivou fine motorike što može biti problem osobama sa težim oblicima IO i višestrukim poremećajima u razvoju, a navodi se i mogućnost češćeg gubitka mobilnog aparata, što se inače dešava i svim drugim korisnicima (Westling et al., 2015, 2021).

Ograničenja usvajanja veštine upotrebe telefona kod populacije sa težim oblicima IO i preporuke za njihovo prevazilaženje

Veći je broj istraživanja čiji rezultati su ukazali na značajna otežanja usvajanja veštine upotrebe telefona kod populacije sa težim oblicima IO (Hilgenkamp et al., 2011; Kilincaslan et al., 2019; Van Naarden Braun et al., 2009). U tom smislu se ističe posebno otežanje ovih osoba da razumeju poruku koju dobiju od sagovornika, naročito u situaciji kada je potrebno da tu poruku prenesu drugoj osobi (na primer da nauče kako da upamte ili zapišu ime pozivaoca i broj telefona). Za ove veštine je najčešće potrebna produžena obuka. Takođe, obimnije podučavanje će svakako biti potrebno i kada je reč o veštini vođenja različitih tipova razgovora, pa bi trebalo svaki pojedinačni obrazac vežbati kroz konkretne socijalne situacije (nije isto predstavljanje i/ili sadržaj prilikom privatnog razgovora ili formalnog razgovora; nezavisno od tipa razgovora važno je naučiti pojedinca da sasluša sagovornika, da ume da prati temu i smisao razgovora, postavi i odgovori na prikladan način pitanja, zatraži ili pruži određenu informaciju...). Preporuka je i da se pre početka obuke za konkretnu situaciju razgovara sa učenicima o tome koga bi želeli da pozovu, sa kojom namerom, ili da kažu kako bi izgledao neki razgovor sa određenom osobom i namerom (kako bi konkretno započeli razgovor i šta bi tačno rekli). Najefikasniji način za podučavanje veštini upotrebe telefona je igranje socijalnih uloga. Vremenom, kada se utvrdi da učenici napreduju u usvojenosti ovih veština, treba ih uvežbavati u prirodnom okruženju kad god je to moguće (Westling et al., 2015, 2021).

Posebno je značajno učenike podučavati veštini upotrebe telefona u kriznim situacijama (pozivi upućeni hitnim službama). Naravno, obuka podrazumeva pre svega sposobnost učenika da prepozna kriznu situaciju i da zna koja služba je zadužena za rešavanje tog problema. Osim same tehnike upotrebe telefona, ovaj aspekt podučavanja mora obuhvatiti i instrukcije za usvajanje veštine saopštavanja konkretne informacije (sažeto, precizno uz davanje konkretnih informacija – na primer potpune adrese u slučaju pozivanja vatrogasne službe ili mesta svog stanovanja i opisa trenutne lokacije u slučaju da se izgube) (Westling et al., 2015, 2021).

Usvajanje zaštitnih veština kod osoba sa težim oblicima IO⁵⁵

Najznačajniji cilj podučavanja osoba sa težim oblicima IO kada je reč o veštinama zaštite i samozaštite odnose se na aktivnosti usmerenih na preveniranje mogućih neželjenih događaja kako u kući, tako i u školi/dnevnom centru i zajednici uopšte. Preventivne veštine je najefikasnije usvajati primenom procedure analize zadataka koja podrazumeva detaljnu podelu konkretnih aktivnosti na pojedinačne etape/podaktivnosti. Primer: odrediti i koristiti bezbedna mesta za različite tehničke uređaje, naročito grejna tela; detaljna uputstva korišćenja različitih tehničkih uređaja - izbegavanje kontakata sa vodom, prepoznavanje oštećenja uređaja i instalacija i njihovo izbegavanje, kao i signaliziranje drugim osobama da je došlo do oštećenja; bezbedno korišćenje određenih prostorija i obavljanje aktivnosti u njima – upotreba mehaničke podrške u vidu držača prilikom kupanja i upotrebe toaleta; prepoznavanje i izbegavanje dodirivanja vrućih predmeta; bezbedno rukovanje ili izbegavanje opasnih/štetnih materijala i supstanci, prepoznavanje znakova upozorenja na ambalaži koja sadrži proizvode za održavanje higijene ili drugim tipovima proizvoda (Westling et al., 2015, 2021).

Empirijski podaci ukazuju da je učenike sa težim oblicima IO moguće naučiti veštinama pružanja jednostavnijih procedura prve pomoći (na primer mogu da prepoznaju i signalizuju sopstveno ili tuđe narušeno zdravstveno stanje, reaguju trenutno u slučaju lakših opekotina, pravilno upotrebe zavoj za previjanje manjih rana i slično). Najčešći modeli podučavanja su se odvijali kroz strukturisane situacije u kojima su učenici vežbali na sebi u simuliranim situacijama, vežbali na lutkama ili drugim učenicima. Istraživanja su pokazala da su učenici koji su uspešno završili obuku pružanja prve pomoći umeli kompetentno da primene stečene veštine i znanja u slučajevima kada je to u realnim situacijama bilo potrebno, pri čemu je reč o manje incidentnim i komplikovanim okolnostima (Mechling, 2008b, prema Westling et al., 2015).

Sadržaj obuke bi trebalo da obuhvati i vežbe evakuacije, pogotovo u institucionalnim uslovima, u različitim rizičnim situacijama (požar, zemljotres, poplava..), kao i preventivnih i zaštitnih formi ponašanja u svakoj od tih situacija (zaštita od udisanja dima, bezbedno napuštanje prostorija, pomoć drugima, pozivi u pomoć....) (Westling et al., 2015, 2021).

⁵⁵ (Literatura namenjena isključivo za pripremu ispita i kolokvijuma iz Metodike vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2; zabranjeno preštampavanje i korišćenje u druge svrhe).

Praksa je pokazala da su metode igre socijalnih uloga, socijalne priče, diskusije i debate veoma efikasne u obukama za razvoj veština zaštite i samozaštite.

U literaturi koja se bavi procedurama i sadržajima obuke za razvoj instrumentalnih veština kod populacije sa težim oblicima IO, se posebno ističe potreba da se ove osobe podučavaju i veštini zaštite od rizičnih socijalnih kontakata, pri čemu se posebno misli na izbegavanje kontakta sa nepoznatim osobama koje bi mogle na različite načine da ugroze njihovu bezbednost, integritet i ljudska prava. Ovaj domen obuke bi, kroz analizu zadatka, trebalo da obuhvati više elemenata: prepoznavanje potencijalnih rizika u namerama nepoznatih, ali i poznatih osoba, načini izbegavanja tih osoba i situacija (udaljavanje, verbalne reakcija, pozivi u pomoć....). Preporučuje se da primenu instrukcija i modela podučavanja treba kontinuirano sprovoditi tokom dužeg vremenskog perioda, uz veći broj ponovljenih situacija učenja, pri čemu je važno "obraditi" što je moguće više konkretnih primera, pogotovo onih za koje se pretpostavlja da bi mogli biti realni u budućnosti. Ove preporuke se zasnivaju na većem broju empirijskih studija koje su pokazale da populacija sa težim oblicima IO ima izraženu slabu generalizaciju veština u ovoj oblasti (Westling et al., 2015).

Izvorna literatura:

- Антонијевић, М., Бројчин, Б., Василевска Петровска, И., Банковић, С. и Буковица, А. (2023). *Приручник за тренинг приоритетних социјалних вештина у основној школи код ученика са поремећајем из спектра аутизма и/или интелектуалном ометеношћу*. Основна школа „Милоје Павловић“.
- Banković, S., Brojčin, B., Antonijević, M., Vasilevska Petrovska, I., Bukovica, A. i Trajkovski, V. (2023). Primenljivost procedura za razvoj i unapređivanje socijalnih veština u osnovnoj školi – perspektiva defektologa. U Lj. Isaković, S. Čopić, M. Jelić i B. Drljan (Ur.), *Specijalna edukacija i rehabilitacija danas* (str. 169-176). Univerzitet u Beogradu - Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Childwise (2024., November 5). <https://childwiseaba.com/what-is-mand-model-in-aba-therapy/>
- Hilgenkamp, T. I., van Wijck, R., & Evenhuis, H. M. (2011). (Instrumental) activities of daily living in older adults with intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities*, 32(5), 1977-1987.
- Kilincaslan, A., Kocas, S., Bozkurt, S., Kaya, I., Derin, S., & Aydin, R. (2019). Daily living skills in children with autism spectrum disorder and intellectual disability: A comparative study from Turkey. *Research in Developmental Disabilities*, 85, 187-196.
- Kaljača, S., Dučić, B., Radić-Šestić, M., i Milanović-Dobrota, B. (2013). Methodske procedure za razvoj konceptualnih i socijalnih sposobnosti kod osoba sa intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3), 403-420.
- Каљача, С., Вуковић, М., и Петровић-Лазих, М. (2013). Комуникативне вештине особа са интелектуалном ометеношћу. У М. Глигоровић (ур.), *Новине у специјалној едукацији и рехабилитацији* (стр. 353-371). Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.

- Todorović, D., Cvijetić, M. i Maksimović, I. (2019). Mogućnosti primene video modelovanja u radu sa osobama sa intelektualnom ometenošću. *Beogradska defektološka škola*, 25(3), 35-48.
- Van Naarden Braun, K. V. N., Yeargin-Allsopp, M., & Lollar, D. (2009). Activity limitations among young adults with developmental disabilities: A population-based follow-up study. *Research in developmental disabilities*, 30(1), 179-191.
- Westling, D. L., Carter, E. W., Da Fonte M.A. & Kurth J.A. (2021). *Teaching students with severe disabilities* (6th edition). Pearson Education, Inc.
- Westling, D. L., Fox L. & Carter, E. W. (2015). *Teaching students with severe disabilities* (5th edition). Pearson Education, Inc.

Napomena⁵⁶:

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И РЕХАБИЛИТАЦИЈУ		
ПРИМЉЕНО: 23.06.2021.		
Орг. јед.	Б р о ј	Прилог
	343/1	

⁵⁶ Autorizovana predavanja – deo literature za predmet Metodika vaspitanja životnih veština kod osoba sa intelektualnom ometenošću 2 – (85 str.).