

## ИНТУИЦИЈА И ЗНАЊЕ НАСТАВНИКА У ПРЕПОЗНАВАЊУ СПЕЦИФИЧНИХ СМЕТЊИ У УЧЕЊУ\*

*Светлана Обрадовић*

Центар за диференцијалну дијагностику и подршку,  
Министарство просвете, целоживотног учења и религијских  
питања Грчке, Катерини, Грчка

*Надежда Крстић\*\**

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд

*Апстракт.* У овом истраживању је испитивана успешност наставника у опажању дискрепанце између способности и постигнућа као знака специфичних развојних сметњи у учењу (ССУ). Двадесет и два наставника из пет основних школа су према сопственом доживљају издвојили, из већег прелиминарног узорка, ученике за које су претпоставили: (а) несклад школског постигнућа и опште способности (група са претпостављеном дискрепанцом, ГПД) или (б) хармоничност способности и постигнућа (ГПХ). Деца су испитана РЕВИСК-ом, док су наставници додатно прецизирали успешност ових ученика у читању, писању и рачунању једноставним структурираним упитником заснованим на захтевима школског плана и програма које прописује Министарство просвете Републике Србије. Резултати истраживања показују да више од 60% деце сврстане у ГПХ испољило је дискрепанцу између постигнућа у овладавању циљним школским вештинама и опште интелигенције. Регистрована је повезаност између дисхармоније унутар школског постигнућа детета и исправне процене дискрепанце од стране наставника, а једини хомогени квантитативни маркер погрешног сврставања у групу су биле снижени скорови на делу суптестова Вербалне скале РЕВИСК-а. Ово истраживање је показало да у професионалном знању наставника постоје ослонци који би им могли олакшати препознавање детета са ССУ. До усвајања критеријумских тестова читања, писања и рачунања, структуриран приступ постојећим захтевима школског програма би могао помоћи наставницима при доношењу оваквих процена.

*Кључне речи:* специфичне развојне сметње у учењу, опажање наставника, IQ, методолошка питања.

\* *Напомена.* Овај чланак је лекторисала Невена Мрђеновић из издавачке куће „Досије“, Београд.

\*\* E-mail: ndzdkrstic@gmail.com

Школски неуспех може бити значајна препрека у сазревању, будући да је увек праћен емоционалним доживљајем ученика, те лако иницира дуготрајну затворену спрегу негативних интрапсихичких и социјалних искустава: осећање несигурности и страх, реакције околине које детету нуде мало гратификације, као и укупан доживљај школе као извора непријатних емоција прогресивно могу водити ка даљем губитку интересовања и мотивације, још већем неуспеху у школи, чак и све изразитијим променама у понашању (Bilić, 2001; Brković, 1994; Gerber *et al.*, 1996; Humphreys, 2003; Margalit *et al.*, 1997; Σακκάς, 2002). Иако по правилу очекујемо да се овакав „зачарани круг“, из кога је детету тешко да се отргне, може прекинути правовременим откривањем проблема и адекватним деловањем средине, у реалности се то догађа много ређе но што бисмо желели, а препознавање главног узрока школског неуспеха остаје увек актуелна тема.

Интелигенцији детета, као фактору школског успеха, од самог увођења општег образовања приписивана је значајна улога – на оваквом уверењу базиран је и сам почетак менталног тестирања деце у Европи, када је Бине-Симонова скала интелигенције креирана управо са циљем да се деца која ће „добити“ едукацијом раздвоје од оне која за то неће бити способна. Кроз цео XX век, интелигенцији, као „општој способности“, придружују се и многи други значајни чиниоци образовног успеха – здравствени, мотивациони, емоционални или социокултурални (Maksimović, 2007; Malinić 2007). У овом процесу издвојила се и сасвим посебна категорија ученика са ризиком по школско постигнуће, коју чине деца атипичног когнитивног сазревања, која и поред нормалне опште способности и примерених образовних услова имају изразите тешкоће у овладавању основним школским вештинама као што су читање, писање или рачунање, чији проблем је у основи неуроразвојни и обједињује се заједничким називом *специфичне сметње у учењу* (ССУ). Иако се може тврдити да су препреке које сазревању намећу дислексија, дискалкулија или дисграфија – као најуже језгро ССУ (видети, на пример: Lyon, 1996) – сразмерно благе у односу на друге облике „ометености“ (WHO, 2011), њихова висока инциденца и тенденција да се са узрастом компликују (Goswami, 2008) чине их значајним едукативним и развојним проблемом.

„Растур“ између опште способности и успеха у савлађивању одређене школске вештине („дискрепанца способност–постигнуће“ или „дискрепанца IQ–постигнуће“) има, традиционално, значајно место у откривању ових сметњи, те се комбинација тестова интелигенције и критеријумских тестова читања, писања и/или рачунања и данас користи као важан „филтер“ у детекцији ССУ. Првих, да би се помоћу њих искључило присуство тешкоћа које нису „специфичне“, а других – да би се утврдио домен (или домени) школских вештина где се, по очеки-

вању изолована, сметња испољава (за *pro* и *contra*, погледати: Hallahan & Mock, 2003; Reschly & Hosp, 2004; Siegel, 1992).

Употреба критеријумских тестова школског постигнућа (или способности релевантних за овладавање школским вештинама) у дијагностици ССУ је у многим земљама блиско везана за организацију едукативног система, а њихово задавање прописано је одредбама регулисаним на нивоу министарства просвете. Користе се од првог сусрета детета са школом, понекад још у предшколском узрасту. Стандардизовани су и засновани су на принципу очекиваних исхода за сваки школски „степен“ (семестар или разред), да би се проценило да ли га је дете постигло, или, уколико није, колико је то одступање велико. Основа су индивидуалног образовног програма који подразумева измену курикулума и прилагођавање наставе напредовању детета, да би се, тек у случају неуспеха овакве интервенције, родитељима препоручило да се обрате стручном мултидисциплинарном тиму који ће обавити комплетан преглед, процену когнитивног статуса и неуропсихолошку процену – поступке неопходне за прецизирање облика и неурокогнитивних карактеристика поремећаја (Berninger, 2001; *Δόικου-Αυλίδου*, 2002; Λιβανίου, 2004).

Мада је у Србији инклузивни модел општег образовања прихваћен, приступ ССУ је и даље првенствено заснован на „медицинском моделу“ који подразумева упућивање деце специјализованим здравственим службама чији тимови, поред дијагностике, преузимају и главну улогу у интервенцији. Међу многим негативним последицама овакве праксе најчешће препознајемо тешкоће да се координирају третман у здравственој установи и детињи свакодневни рад у школи, али импресионира и помисао да је једноставно немогуће ефикасно се бавити, на овај начин, појавом која има тако високу учесталост. Нажалост, иако о недостацима оваквог приступа ССУ, као и развоју детета уопште, одавно и радо пишемо (на пример, Војанин, 1986, 1990; Krstić, 2002, 2003), до сада је мало учињено да се он заиста и промени.

Наставник има значајно место чак и у овако реализованом поступку јер је, већ по природи своје улоге, он тај који ће први посумњати на проблем. При томе ће, неретко, испољити несигурност у сопствену компетенцију на плану који препознаје више као медицински него педагошки, што може додатно утицати на његову одлуку о упућивању детета стручњацима у здравству.

Колико су наставници заиста способни да препознају дискрепанцу између способности и постигнућа код својих ученика? Истраживања ове теме у другим срединама су дала разнолике резултате – од оних који су указивали да су наставници релативно добре судије на овом пољу, до оних који су сугерисали сасвим супротно (на пример, Begeny *et al.*, 2008; Eaves *et al.*, 1994; Feinberg & Shapiro, 2003; Hoge & Coladarsi, 1989). Међу факторима који утичу на то просуђивање, значајно место заузело је и знање о ССУ као развојном феномену (Gwernan-Jones & Burden, 2010;

Joshi *et al.*, 2009; Kavale & Reese, 1991). Ипак, према нашем клиничком искуству, претпоставили смо да право питање овде није да ли наставници поседују знања која би им могла бити подршка у оваквом одлучивању или не, већ како да знања која имају употребе у препознавању детета са ССУ. Стога смо очекивали да ће наставници, када се експлицитно ослоне на своју област експертизе, бити релативно успешни у детекцији деце са дискрепанцом између способности и постигнућа. Специфичније, претпоставили смо да би фокусирање на дисхармоничност ученика у појединим доменима основних школских вештина наставницима помогло да препознају дисхармоничност детињих способности у целини.

### Метод

Највећи проблем у реализацији основне замисли истраживања – да се испита „осетљивост“ наставника на дискрепанцу способност/постигнуће – било је одсуство униформних поступака за процењивање читања, писања и рачунања, затим и питање како „стандардизовати“ ову процену. Као решење, у сарадњи са наставницима који су сами издвојили захтеве школског плана и програма које прописује Министарство просвете Републике Србије као једини чврст критеријум за оцењивање евентуалног заостајања у савлађивању основних школских вештина, формулисали смо једноставни упитник за евалуацију успешности ученика директно према очекивањима школског програма у савладавању читања, писања и рачунања за сваки разред. Примени упитника претходио је покушај наставника да међу својим ученицима који показују школски неуспех издвоје, према сопственом виђењу: (1) децу за коју мисле да би могла припадати спектру ССУ, односно за коју претпостављају дискрепанцу (између опште способности и постигнућа у школи и (2) оне за које верују да су њихове тешкоће у школи у складу са општом способношћу. Одабрани ученици су накнадно испитани тестом интелигенције. Упо­ређивањем три групе добијених података покушали смо да утврдимо у којој мери се разликују иницијална, пре свега интуитивна, процена коју чини наставник, од слике базиране на подацима и експлицитном коришћењу знања наставника у евалуацији школског успеха ученика.

*Учесници.* Учествовало је укупно 22 професора разредне наставе из пет београдских основних школа, одабраних првенствено на основу сопственог интересовања и жеље да учествују у овој студији, радног искуства између девет и петнаест година, већином жена (21:1). Наставници су, из популације својих ученика првог до петог разреда (оквирно око 560-580 деце, укључујући и децу којима су ови наставници били учитељи у претходној години) издвојили оне који су задовољавали неки од два постављена критеријума. Изузимана су деца која су, према доступним подацима, имала препозната или суспектна сензорна оштећења, неуролошке, психијатријске или емоционалне поремећаје, или се мог-

ло посумњати на економску, културалну или образовну депривацију. Оваквим поступком смо издвојили прелиминарни узорак од шездесет и седам ученика, од којих смо за педесет и троје добили сагласност родитеља за тестирање. Међу њима, наставници су осамнаесторо иницијално проценили као децу код којих постоји дискрепанца, док су за тридесет и петоро претпоставили склад способности и постигнућа.

*Поступак.* У почетној фази студије са наставницима је обављен полуструктурирани интервју, током кога су образложене сврха и намена истраживања и прикупљане информације о њиховом познавању проблематике ССУ, као и виђењу препрека бољој реализацији подршке овој деци. Посебна пажња посвећена је појму дискрепанце и њеној улози у препознавању специфичних сметњи у учењу. Концепт је додатно објашњен онима којима је био мање познат. Након тога су прецизирани критеријуми селекције ученика који би могли припадати једној од две циљане групе неуспешних у учењу, односно оних за које наставник верује да испољавају дискрепанцу између способности и постигнућа и оних чије постигнуће сматра сагласним њиховим општим способностима (на даље, користићемо термине *група са претпостављеном дискрепанцом* – скраћено ГПД и *група претпостављено хармоничних* – скраћено ГПХ). Основа за избор деце обе групе су била опажања наставника детињег свакодневног ангажовања и постигнућа у школи.

Након иницијалног формирања група, наставници су испунили једноставни упитник којим је обезбеђена базична стандардизована форма за евалуацију успешности сваког одабраног детета у савладавању читања, писања и аритметике. За сваку од ових школских вештина покушали су да одговоре, што прецизније, ком разреду би типично одговарала актуелна ефикасност детета, чиме је заостајање постигнућа испитаника било операционализовано разликом (у годинама) имеђу разреда који актуелно похађа и разреда коме би одговарала његова компетенција према очекивањима школског плана и програма. Само у случају ученика првог и другог разреда (укупно седам испитаника), наставници су били принуђени да се оријентишу према сопственој претпоставци о вероватним компетенцијама предшколске деце узраста пет или шест година.

Коначно, деца су тестирана РЕВИСК-ом (Biro, 1987), јединим код нас стандардизованим инструментом аналогним Векслеровим композитним тестовима општих способности, садржински и метријски најближим форми WISC-III, са којом дели 11 идентичних суптестова, исти начин оцењивања и основно скалирање резултата (IQ<sub>t</sub>, IQ<sub>v</sub>, IQ<sub>m</sub>). Тестирање је рађено у школи, у пригодној просторији и условима. Све активности прикупљања података за студију одвијале су се током другог полугодишта исте школске године.

### Резултати

Од укупног броја деце која су учествовала у студији ( $N=53$ ) наставници су тридесет и петоро оценили као ГПХ (претпостављен склад између (не)успеха у школи и опште способности,  $n=35$ ), док су за осамнаесторо претпоставили дискрепанцу између способности и постигнућа (ГПД,  $n=18$ ). Основни дескриптивни подаци за варијабле које су нас интересовале у обе групе наведени су у Табели 1. Просечан узраст био је приближан, што је повезано са чињеницом да су у обе групе доминирали ученици виших разреда (Табела 2). Овај помак ка старијем узрасту није резултирао из почетне селекције разреда, пошто је број одељења/наставника у узорку био релативно уједначен за сваки разред изузев петог разреда (тј. сваки разред је био репрезентован са по 5 или 6 одељења/наставника). У обе групе било је више дечака него девојчица, али је ова пропорција била битно виша у ГПД (16:2, према 25:10 у ГПХ).

Табела 1: Дистрибуција испитаника по разредима

разред група	I	II	III	IV	V
GPD	0	2	5	4	7
GPH	1	4	6	8	16

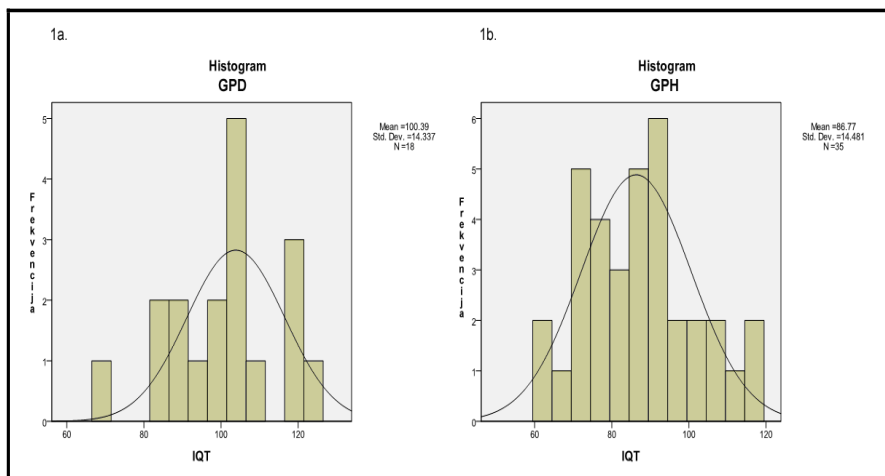
Према резултатима РЕВИСК-а, средње IQ вредности група су се, очекивано, значајно разликовале на штету ГПХ. У ГПД, са јединим изолованим изузетком, резултати су били у складу са претпостављеном дискрепанцом: сви ученици сем једног постигли су IQ скорове изнад 80, штавише, у оквиру  $\pm 1$  SD у односу на просек или изнад тога (Слика 1а). Супротно томе, у ГПХ је чак 22 (63% групе) ученика на тестирању постигло укупни IQ изнад 80, од чега двадесеторо скорове у оквиру  $\pm 1$  SD од просека или више (Слика 1б).

Табела 2: Дескриптивна статистика и тест значајности разлика између група

GPD, n=18 GPH, n=35	Min	Max	AS	Med	SD	Skjunes		Kurtosis		Komparacija AS t=-0,940; df=51; p=0,375
						Std. err.	Std. err.	Std. err.	Std. err.	
uzrast	8,7	11,8	10,2	10,4	1,10	-1,12	,536	-1,610	1,038	
razred	8,6	11,7	10,5	10,6	0,97	-5,78	,398	-8,51	,778	
procena čitanja	2	5	3,9	4,0	1,08	-3,89	,536	-1,182	1,038	t=-0,249; df=51; p=0,805
procena pisanja	1	5	4,0	4,0	1,12	-8,64	,398	-3,12	,778	
procena račun	0	5	2,3	2,0	1,24	,327	,536	,186	1,038	t=-0,191; df=32,112, p=0,850
zaostajanje u školi	0	5	2,4	2,0	1,14	,386	,398	,192	,778	
disharm čit/pis/rač	0	5	2,3	2,5	1,64	-1,41	,536	-1,235	1,038	t=-0,758; df=51; p=0,452
IQT	0	5	2,6	2,0	1,57	,277	,398	-1,371	,778	
	0	5	3,3	3,5	1,45	-5,30	,536	-2,73	1,038	t=1,948; df=51; p=0,057
	0	5	2,5	2,0	1,52	,321	,398	-1,013	,778	
	0	2	1,7	2,0	0,69	-1,913	,536	2,444	1,038	t=-0,266; df=25,042 p=0,793
	1	2	1,7	2,0	0,46	-9,92	,398	-1,082	,778	
	0	2	1,4	2,0	0,78	-1,031	,536	-4,445	1,038	t*=2,128; df=51; p=0,038
	0	2	1,0	1,0	0,69	,000	,398	-7,749	,778	
	69	126	100,4	102,0	14,34	-2,13	,536	,129	1,038	t**=-3,253; df=51; p=0,002
	62	118	86,8	87,0	14,48	,412	,398	-2,40	,778	

Легенда. Процена читања/писања/рачунања изражена је кроз разред (0-5) коме одговара постигнуће детета према НПП. Заостајање у школи оцењивано је као 0,1 или 2 према највећем регистрованом одступању проценених вештина у односу на разред који дете похађа (0= без одступања, 1=за један разред/годину, 2=за две или више год.). Дисхармонија чит./пис./рач. оцењивана је по истом принципу. Звездицом и болдом је означено присуство значајних разлика између две групе на одређеној варијабли (\*-0,05; \*\*-0,01). Провера непараметријским Mann-Whitney тестом није показала другачије нивое значајности.

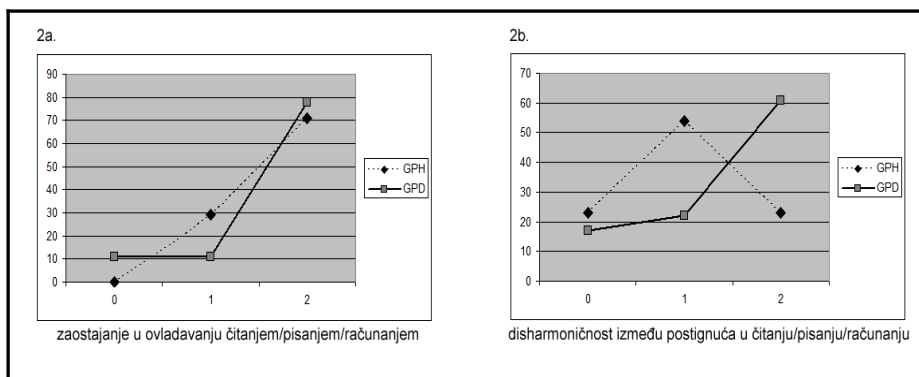
Слика 1а,б: Укупни резултати РЕВИСК (IQТ) у групи са претпостављеном дискрепанцом (1а) и групи претпостављено складних способности-постигнућа (1б)



При накнадном оцењивању постигнућа ученика у читању, писању и рачунању, наставници су углавном потврдили почетну претпоставку да одабрана деца касне за разредом који похађају у овладавању бар једном од три основне школске вештине. Осим у два случаја, *post hoc* процена према захтевима наставног плана и програма, показала је присуство блажег (за једну годину/разред, 23% укупног узорка) или изразитијег (за две или више година, 74%) кашњења у односу на разред који дете похађа. Однос ових категорија није се битно разликовао између две групе – у обе су доминирали испитаници са изразитијим заостајањем у односу на очекивани темпо савлађивања ових предмета (Слика 2а). Међутим, у ГПД је било битно више деце са продубљенијом разликом у брзини овладавања циљних вештина, но што је то био случај у ГПХ (Слика 2б). Другим речима, децу коју су наставници перципирали као суспектну за ССУ одликовало је неуједначено постигнуће у различитим доменима школских вештина.



Слика 2а,б: Одступање од очекиваног постигнућа (2а) и дисхармонија у постигнућу у бар два испитивана домена (2б); оба изражена у процентима деце оцењене са 0,1 или 2



Несклад између способности овладавања читањем, писањем или рачунањем бележи се и у ГПХ, иако сразмерно ређе (Слика 2б). Пошто је овакав налаз био присутан код више од трећине деце која су се нашао у ГПХ и поред тестом верификоване нормалне опште способности (8/22), занимало нас је да ли се у самом РЕВИСК профилу деце погрешно класификоване као ГПХ могу наћи особености које би сугерисале због чега их наставници доживљавају као децу која имају нижу интелигенцију. Стога су групе поново формиране тако да укључујују само децу са  $IQT > 80$ , па су једну групу (ГД1) сачињавали иницијално исправно класификовани у ГПД (дискрепанца између способности и постигнућа присутна и препозната), а другу (ГД2) погрешно сврстани у ГПХ (дискрепанца присутна али препозната). Између ових група су упоређене вредности свих РЕВИСК параметара (три скалирана скорa и пондер резултати суптестова). Као резултат, ГД2 се показала инфериорном на мерама језичких способности као што су богатство речника, формирање вербалних концепата или вербализација социјалног расуђивања, док се није разликовала од ГД1 по укупним способностима као ни индикаторима пажње, визуелне/визуопросторне анализе нити конструктивних способности (Табела 3).

Табела 3: Просечне вредности и значајност разлика мера РЕВИСК у подгрупама GD1 и GD2

GD1 n=17 GD2 n=22	Grupa	AS	SD	Min	Max	ANOVA*	
						F	p=
Informanost	GD2	7.3	2.57	3	14	4.003	0.053
	GD1	9.2	3.56	5	15		
Sličnosti	GD2	9.5	2.84	3	16	<b>6.082</b>	<b>0.018</b>
	GD1	12.0	3.37	7	17		
Aritmetika	GD2	9.2	2.22	4	13	0.294	0.591
	GD1	9.6	2.45	7	15		
Rečnik	GD2	10.3	2.55	7	16	<b>4.807</b>	<b>0.035</b>
	GD1	12.5	3.71	7	18		
Shvatanje	GD2	8.3	3.19	3	14	<b>6.417</b>	<b>0.016</b>
	GD1	10.6	2.27	7	15		
Pon.brojeva	GD2	10.0	3.51	2	16	0.012	0.912
	GD1	10.1	2.98	5	17		
IQV	GD2	93.1	11.82	77	124	<b>5.162</b>	<b>0.029</b>
	GD1	103.9	17.96	80	139		
IQM	GD2	96.7	12.34	75	122	0.936	0.340
	GD1	100.7	13.23	81	126		
IQT	GD2	95.3	10.80	79	118	3.511	0.069
	GD1	102.2	12.38	82	126		
Dopuna	GD2	9.6	2.55	5	16	0.092	0.763
	GD1	9.3	3.28	5	15		
Šifra	GD2	9.4	3.33	3	16	0.803	0.376
	GD1	8.4	3.59	3	15		
Strip	GD2	8.8	3.14	1	14	<b>5.955</b>	<b>0.020</b>
	GD1	11.1	2.59	8	16		
Kosove kocke	GD2	10.0	3.55	3	15	0.130	0.721
	GD1	10.5	4.63	3	17		
Sklapanje	GD2	10.2	3.36	1	17	1.702	0.200
	GD1	11.4	2.21	9	18		

### Дискусија

Већ сама разлика у величини група – група деце коју су наставници издвојили као ученике претпостављено хармоничних способности и постигнућа била је скоро два пута већа од групе са претпостављеном дискрепанцом – на један начин сугерише да наставници имају извесну тенденцију „прецењивања“ опште способности као извора тешкоћа у овладавању основним школским вештинама, исто колико и „потцењивања“ самог феномена ССУ. Поређењем чак и конзервативнијих података о инциденци ССУ са кривуљом нормалне дистрибуције интелигенције у општој популацији добија се другачија слика – вероватноћа ССУ очекивано је већа или приближна вероватноћи блажег когнитивног заостајања.

Исто се може закључити и поређењем доживљаја наставника са резултатима РЕВИСК-а: док су налази теста у групи са претпостављеном дискрепанцом скоро у целини потврдили почетну хипотезу наставника, међу децом перципираном као мање способном нашло се чак више од 60% оне која су значајно заостајала у овладавању школским вештинама упркос бар просечној интелигенцији. Налази других студија показују да то и није тако неочекивано. Већина аутора ово приписује томе како наставници разумеју феномен „специфичних сметњи“, превасходно њиховом уверењу да ССУ и интелигенција јесу на неки начин повезане (Hornstra *et al.*, 2010; Lee *et al.*, 2009; Paradise, 2001; Wadlington & Wadlington, 2005). Проблем је што погрешне концепције специфичног поремећаја, као и непрепознавање дискрепанце између способности и постигнућа представљају потенцијалну опасност за увек када се догоде, с обзиром на то да ће директно утицати на деловање наставника у односу на одређено дете, као и на његова очекивања од тог ученика (Good & Brophy, 1986; Guskey, 2002; Humphreys, 2003; Teddlie *et al.*, 1989). Стога је свака интервенција која би могла умањити овакве погрешке веома важна (Gwernan-Jones & Burden, 2010; Lovett *et al.*, 2007).

Покушај структурирања процене постигнућа ученика у читању, писању и рачунању према захтевима наставног плана и програма био је мотивисан са више страна, посебно жељом да буде препознат „механизам“ који би наставницима дао већу сигурност при препознавању ССУ. Иако наставник чини суштински идентичне процене у својој свакодневной пракси, тај ослонац је више имплицитан, док у школску оцену, када се формално даје, улази и већи број других елемената који нису увек исти за свако дете. Овде је поступак стриктног везивања за наставни програм додатно служио циљу да се утврди, макар и најгрубље, магнитуда кашњења у овладавању школским вештинама, као и да се лакше упореди постигнуће детета у читању, писању и рачунању. Исход овог покушаја нам се чини позитивним, како према реакцијама наставника који су учествовали у истраживању, тако и према добијеним подацима.

Кроз овакав поступак било је могуће издвојити оне ученике који и поред школског неуспеха нису показали стварно заостајање у овладавању основним школским вештинама, детектовати домен у коме је заостајање најизразитије или утврдити несклад унутар постигнућа детета. Ово не чуди, пошто су већ старије студије показале да коришћење стандардизованих метода процењивања успеха у савлађивању школских вештина значајно доприноси квалитету процене (Demaray & Elliott, 1997; Kenny & Chekaluk 1993). У овде постављеним оквирима не можемо да кажемо ништа о тачности суда који наставник овако доноси о постигнућу детета, мада је то актуелно питање о коме истраживања нуде подељену слику (Begeny *et al.*, 2008; Eckert *et al.*, 2006; Hamilton & Shinn, 2003), али, чак и само фокусирање наставника на потенцијалну дисхармонију између различитих домена школских вештина или на дискрепанцу као концепт може допринети и бољем препознавању спектра ССУ, као и већем самопоуздању наставника у ситуацијама када овакву процену чине. Ово није без значаја, јер поседујемо довољно богату евиденцију да доживљај сопствене компетенције у раду са децом која имају ССУ представља битан фактор ефикасности наставника, као и постизања оптималних исхода едукације (Brady & Woolfson, 2008; Briggs *et al.*, 2002).

### Закључак

Налази које смо добили сугеришу да при интуитивној процени дискрепанце између способности и постигнућа детета које испољава неуспех у школи наставници показују извесну склоност да стварно присутну дискрепанцу умањују, чак и у ситуацијама када је заостајање у овладавању школским вештинама изразито и када постоји наглашена дисхармонија унутар самог школског постигнућа (на пример, када успех ученика у читању за два или више разреда заостаје за успехом у математици). У условима у којим и даље препознајемо утицај „медицинског модела” на перцепцију ССУ у образовању и док критеријумски тестови постигнућа још нису развијени, чини се да ослањање на концепт дискрепанце унутар постигнућа може наставницима пружити ослонац у препознавању детета које има дисхармоничне способности, заснован на коришћењу њихових већ постојећих знања и вештина. Иако ово питање може изгледати као изоловани детаљ у обиљу проблема у које нас уводи помак ка инклузивном образовању, препознавање ССУ налази се у самом језгру потенцијалног деловања наставника према детету атипичног когнитивног развоја, док је ова популација далеко најбројнија међу децом којој је потребна додатна подршка и индивидуални приступ у образовању. У којој мери ово говори о потреби знатно већег ангажовања самог образовног система у правцу подршке и заштите деце са ССУ, чини нам се да се сасвим подразумева.

## Епилог

Код десеторо деце из групе са претпостављеном дискрепанцом (ГПД) и петнаесторо из групе претпостављено хармоничних (ГПХ), које су родитељи одвели у специјализоване дијагностичке центре, потврђено је присуство ССУ, најчешће дислексије.

## Коришћена литература

- Begeny, J. C., Eckert, T. L., Montarello, S. A. & Storie, M. S. (2008). Teachers' Perceptions of Students' Reading Abilities: An Examination of the Relationship between Teachers' Judgments and Students' Performance Across a Continuum of Rating Methods. *School Psychology Quarterly*, Vol. 23, No. 1, 43-55.
- Berninger, V. (2001). Understanding the 'Lexia' in Dyslexia: A multidisciplinary Team Approach to Learning Disabilities. *Annals of Dyslexia*, Vol. 51, No. 1, 21-48.
- Bilić, V. (2001). *Uzroci, posledice i prevladavanje školskog neuspeha*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Biro, M. (1987). *Priručnik za REVISK*. Beograd: Savez drustava psihologa Srbije.
- Bojanin, S. (1986). *Uvod u neuropsihologiju i opšti reedukativni metod*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bojanin, S. (1990). *Škola kao bolest*. Beograd: BIGZ.
- Brady, K. & Woolfson, L. (2008). What Teacher Factors Influence their Attributions for Children's Difficulties in Learning? *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 78, No. 4, 527-544.
- Briggs, J. D., Johnson, W. E., Shepherd, D. L. & Sedbrook, S. R. (2002). Teacher Attitudes and Attitudes Concerning Disabilities. *Academic Exchange Quarterly*, Vol. 6, No. 2, 85-90.
- Brković, A. (1994). *Uticaj uspeha i neuspeha na ličnosti učenika*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Demaray, M. K. & Elliott, S. N. (1998). Teachers' Judgments of Students' Academic Functioning: A Comparison of Actual and Predicted Performances. *School Psychology Quarterly*, Vol. 13, No. 1, 8-24.
- Eaves, R. C., Williams, P., Winchester, K. & Darch, C. (1994). Using Teacher Judgment and IQ to Estimate Reading and Mathematics Achievement in a Remedial-Reading Program. *Psychology in the Schools*, Vol. 31, No. 4, 261-272.
- Eckert, T. L., Dunn, E. K., Codding, R. S., Begeny, J. C. & Kleinmann, A. E. (2006). Assessment of Mathematics and Reading Performance: An Examination of the Correspondence between Direct Assessment of Student Performance and Teacher Report. *Psychology in the Schools*, Vol. 43, No. 3, 247-265.
- Feinberg, A. B. & Shapiro, E. S. (2003). Accuracy of Teacher Judgments in Predicting Oral Reading Fluency. *School Psychology Quarterly*, Vol. 18, No. 1, 52-65.
- Gerber, P. J., Reiff, H. B. & Ginsberg, R. (1996). Reframing the Learning Disabilities Experience. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 29, No. 1, 98-112.
- Good, T. L. & Brophy, J. R. (1986). School Effects. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 328-375). New York: Macmillan.
- Goswami, U. (2008). *Foresight Mental Capital and Wellbeing Project. Learning difficulties: Future challenges*. London: The Government Office for Science.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 8, No. 3, 381-391.
- Gwernan-Jones, R. & Burden, R. L. (2010). Are They Just Lazy? Student Teachers' Attitudes about Dyslexia. *Dyslexia*, Vol. 16, No. 1, 66-86.

- Hallahan, D. P. & Mock, D. R. (2003). A Brief History of the Field of Learning Disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 16-29). New York: Guilford Press.
- Hamilton, C. & Shinn, M. (2003). Characteristics of Word Callers: An Investigation of the Accuracy of Teachers' Judgments of Reading Comprehension and Oral Reading Skills. *School Psychology Review*, Vol. 32, No. 2, 228-240.
- Hoge, R. D. & Coladarci, T. (1989). Teacher-based judgments of academic achievement: A review of literature. *Review of Educational Research*, Vol. 59, No. 3, 297-313.
- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., van den Bergh, L. & Voeten, M. (2010). Teacher Attitudes toward Dyslexia: Effects on Teacher Expectations and the Academic Achievement of Students With Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 43, No. 6, 515-529.
- Hudson, R. F., High, L. & Al Otaiba, S. (2007). Dyslexia and the Brain: What Does Current Research Tell Us? *The Reading Teacher*, Vol. 60, No. 6, 505-516.
- Humphreys, N. (2003). Facilitating a Positive Sense of Self in Pupils with Dyslexia: The Role of Teachers and Peers. *Support for Learning*, Vol. 18, No. 3, 130-136.
- Joshi, R. M., Binks, E., Hougen, M., Dahlgren, M. E., Ocker-Dean, E. & Smith, D. L. (2009). Why Elementary Teachers Might Be Inadequately Prepared to Teach Reading. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 42, No. 5, 392-402.
- Kavale, K. A. & Reese, J. H. (1991). Teacher Beliefs and Perceptions about Learning Disabilities: A Survey of Iowa Practitioners. *Learning Disability Quarterly*, Vol. 14, No. 2, 141-160.
- Kenny, D. T. & Chekaluk, E. (1993). Early Reading Performance: A Comparison of Teacher-Based and Test-Based Assessments. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 26, No. 4, 227-236.
- Krstić, N. (2002). Specifični razvojni poremećaji: otkrivanje i intervencije. *Psijatrija danas*, Vol. 34, Br. 3-4, 215-235.
- Krstić, N. (2003). Razvojne smetnje i specifični poremećaji u razvoju: neuropsihološka perspektiva. *Istraživanja u defektologiji*, Vol. 3, Br. 1, 11-24.
- Lee, S-H., Soukup, J. H., Little, T. D. & Wehmeyer, M. L. (2009). Student and Teacher Variables Contributing to Access to the General Education Curriculum for Students with Intellectual and Developmental Disabilities. *Journal of Special Education*, Vol. 43, No. 1, 29-44.
- Lovett, M. W., Lacerenza, L., Palma, M. D., Benson, N. J., Steinbach, K. A. & Frijters, J. C. (2008). Preparing Teachers to Remediate Reading Disabilities in High School: What is Needed for Effective Professional Development? *Teaching and Teacher Education*, Vol. 24, No. 4, 1083-1097.
- Lyon, G. R. (1996). Learning Disabilities. *Special Education for Students with Disabilities*, Vol. 6, No. 1, 54-74.
- Maksimović, D. (2007). Pregled metoda i tehnika u istraživanjima problema školskog neuspeha. *Pedagoška stvarnost*, Vol. 53, Br. 9-10, 790-797.
- Malinić, D. (2007). Kako pomoći neuspešnom učeniku. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 39, Br. 1, 86-98.
- Margalit, M., Mioduser, D., Al-Yagon, M. & Neuberger, S. (1997). Teachers' and Peers' Perceptions of Children with Learning Disorders: Consistency and Change. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 12, No. 3, 225-238.
- Paradice, R. (2001). An Investigation of the Social Construction of Dyslexia. *Educational Psychology in Practice*, Vol. 17, No. 3, 213-225.
- Regan, T., & Woods, K. (2000). Teachers' Understanding of Dyslexia: Implications for Educational Psychology Practice. *Educational Psychology in Practice*, Vol. 16, No. 3, 333-347.
- Reschly, D.J. & Hosp, J. L. (2004). State SLD Identification Policies and Practices. *Learning Disability Quarterly*, Vol. 27, No. 4, 197-213.

- Siegel, L. S. (1992). An Evaluation of the Discrepancy Definition of Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 25, No. 10, 618-629.
- Teddlie, C., Kirby, P. C. & Stringfield, S. (1989). Effective Versus Ineffective Schools: Observable Differences in the Classroom. *American Journal of Education*, Vol. 97, No. 3, 221-236.
- Wadlington, E. M. & Wadlington, P. L. (2005). What Educators Really Believe About Dyslexia. *Reading Improvement*, Vol. 42, No. 1, 16-33.
- WHO (2011): *World Report on Disability*. Geneva: WHO Press.
- Δοϊκου-Αυλίδου, Μ. (2002). Η δυσλεξία. Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λιβανίου, Ε. (2004). Μαθησιακές Δυσκολίες & Προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη. Αθήνα: Κέδρος.
- Σακκάς, Β. (2002). Μαθησιακές Δυσκολίες και οικογένεια. Αθήνα: Ατραπός.

Примљено 08.03.2012; прихваћено за штампу 24.10.2012.

Svetlana Obradović and Nadežda Krstić  
TEACHERS' INTUITION AND KNOWLEDGE IN DETECTING  
SPECIFIC LEARNING DISABILITIES

*Abstract*

The aim of the study was to investigate primary school teachers' proficiency in detecting the ability-achievement discrepancy as a landmark of possible specific developmental learning disabilities (SLD). Twenty-two teachers in five schools attempted to select, in accordance with their perception and out of a larger preliminary sample, those students whose school results revealed: (a) discrepancy between school achievement and general abilities (the group of purportedly disharmonic children, GPD) or (b) concordance between general abilities and achievement (the group of purportedly harmonic children, GPH). The children were tested by REVISK, while teachers re-assessed students' reading, writing and arithmetic performance against a simple structured questionnaire based on demands of the approved elementary school program delineated by the Ministry of Education of the Republic of Serbia. Research results indicate that more than 60% of children originally qualified to GPH have actually shown significant discrepancy between targeted scholastic skills and (normal) general intelligence. The data suggested some association between students' disparity in attainment and teachers' attribution accuracy, while the only homogeneous quantitative marker of misplaced children were decreased values on some of the REVISK Verbal subscale tests. This study has shown that teachers can use their professional knowledge to enhance their capability to detect children with specific learning disabilities. In absence of criterion-referenced tests of reading, writing and mathematics, a structured approach to the projected course of skill progress might support teachers' confidence regarding likely SLD.

*Key words:* specific developmental learning disabilities, teachers' perception, IQ, methodological issues.



Светлана Обрадович и Надежда Крстич  
ИНТУИЦИЈА И ЗНАНИЕ УЧИТЕЉА В ОПОЗНАНИЈ СПЕЦИФИЧЕСКИХ  
БАРЈЕРОВ В УЧЕБНОЈ ДЕЈАТЕЉНОСТИ ШКОЉНИКОВ

*Резюме*

В данном истраживању анализиравалася успешность учителей в опознании разрыва между способностями и результатами как признака специфических барьеров в учебной деятельности школьников (СБУ). Двадцать два учителя из пяти восьмилетних школ выделили из более широкого предварительного корпуса, по своему усмотрению, учащихся, для которых они предположили: (а) наличие разрыва между школьным постижением и общей способностью (группа с предполагаемым разрывом, ГПР) или (б) наличие усогласованности между способностями и результатами (УСР). Детей обследовали на основании РЕВИСК-а, а учителя предоставляли дополнительную характеристику их успеваемости в чтении, письме и счете на основании несложного структурированного вопросника, основывающегося на требованиях учебного плана и учебной программы, одобренных Министерством просвещения Республики Сербии. Результаты исследования показывают, что у больше 60% детей, сгруппированных в УСР, наблюдается разрыв между результатами в овладении целевыми учебными умениями и общей интеллигенцией. Выявлено наличие взаимосвязи между дисгармонией в рамках школьного постижения ребенка и валидной оценкой разрыва учителями, причем единственным гомогенным количественным маркером ошибочного группирования детей явились сниженные скоры в определенной части субтестов вербальной шкалы РЕВИСК-а. Данное исследование показало, что в профессиональной компетенции учителей существуют опорные точки, которые могут облегчить им опознание детей с СБУ. До усвоения тестов, предлагающих критерии усвоенности чтения, письма и счета, структурированный подход к существующим требованиям учебной программы мог бы оказать помощь учителям при формировании оценок подобного рода.

*Ключевые слова:* специфические возрастные барьеры в учебной деятельности, восприятие учителей, IQ, методологические вопросы.