

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ  
ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И  
РЕХАБИЛИТАЦИЈУ

Елвира И. Рајшли-Токош

**Евалуација циљева индивидуалног  
образовног плана и академски успех ученика  
са инвалидитетом у средњој школи**

Докторска дисертација

Београд, 2023.

UNIVERSITY OF BELGRADE  
FACULTY FOR SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION

Elvira Rajšli-Tokoš

**Evaluation of individual education plan goals and  
academic achievement of students with disabilities  
in high school**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2023

Ментор

Проф. др Весна Радовановић

Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Чланови комисије

1. др. Јасмина Ковачевић, редовни професор  
Универзитет у Београду - Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
2. др. Тамара Ковачевић, ванредни професор  
Универзитет у Београду - Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
3. др. Мина Николић, доцент  
Универзитет у Београду - Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
4. др. Миа Шешум, доцент  
Универзитет у Београду - Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
5. др. Радомир Арсић, редовни професор у пензији  
Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици -  
Учитељски факултет

Датум одбране

---

*Неизмерну захвалност дугујем својој менторки, проф. др Весни Радовановић, и проф. др Јасмини Ковачевић на издвојеном драгоценом времену, подршци и стрпљењу, и на идејама и сугестијама којима су ме усмеравале приликом реализације овог рада.*

*Посебну захвалност за разумевање, љубав и подршку дугујем својој породици и пријатељима, без којих све ово не би било могуће.*

## **Евалуација циљева индивидуалног образовног плана и академски успех ученика са инвалидитетом у средњој школи**

### **Резиме**

Индивидуални образовни планови се израђују већ више од десет година. Од увођења инклузије и индивидуалног образовног плана правилници и законска акта која су регулисала њихову израду мењала су се током времена. Евалуација и сама израда су такође пратиле те промене. Нас су интересовали подаци из праксе како циљеви утичу на академски успех ученика у средњошколском узрасту, као и да ли планирање, индивидуализација и све што наставници и дефектолози раде да би одговорили потребама ученика са сметњама у развоју доводе до резултата и бољег академског успеха ученика.

За прикупљање података коришћена су два инструмента. Први је посебно направљен за ово истраживање (прикупљање општих података), док је други инструмент конструисан за мерење циљева ИОП-а. У истраживању је учествовао 48 испитаник. Испитаници су били наставни кадар који је био запослен у редовним или специјалним средњим школама на територији Аутономне покрајине Војводине. Истраживање је спроведено онлајн, где су испитаници попуњавали анкету. Упитник је био дистрибуиран у различитима групама на друштвеним мрежама.

Основни закључци нам показују да ученици постижу бољи академски успех ако имају више циљева у ИОП-у, и да водећу улогу у изради и имплементацији имају наставници и дефектолози. Уочава се скромно учествовање самог детета и чланова породице, као и коришћење асистивне технологије. Што се тиче самог академског успеха, добили смо податке да деца са сметњама у развоју имају бољи академски успех из математике и матерњег језика. Интересантан је податак да искуство и компетенције наставника не утичу на бољи академски успех, али смо приметили да дефектолози много боље процењују и ревидирају децу са сметњама у развоју, али имају већи степен имплементације у односу на наставнике које су запослени у типичним средњим школама.

Из добијених резултата као и на основу прегледане постојеће литературе уочавају се разлике код нас и у свету. Сматрамо да је важно истражити разлике, као и урадити додатна истраживања која ће потврдити или оповргнути наше резултате.

**Кључне речи:** ученици са сметњама у развоју, инклузија, средња школа, индивидуални образовни план, академска постигнућа, исходи, компетенције

## **Evaluation of individual education plan goals and academic achievement of students with disabilities in high school**

### **Abstract**

Individual educational plans have been in use for more than ten years. Since the introduction of inclusion and the individual educational plans, the rules and legal acts that regulated the creation have changed over time. The evaluation and the development also followed those changes. We were interested in data from practice on how goals affect the academic success of students in high school age. Does the planning, individualization, and everything that teachers and special educators do to meet the needs of students with disabilities lead to results and better academic success for students.

Two instruments were used for data collection. The first one was specifically created for this research (collecting general data), while the second instrument was constructed to measure IOP goals. 48 respondents participated in the research. The respondents were teaching staff who were employed in regular or special secondary schools in the territory of the Autonomous Province of Vojvodina. The research was conducted online, where respondents filled out a survey. The questionnaire was distributed in different groups on social networks.

The main conclusions show us that students achieve better academic success if they have more goals in IEP, and that teachers and special education teachers play a leading role in the development and implementation. Modest participation of the child and family members, as well as the use of assistive technology, can be observed in the data. Regarding the academic success itself, we received data that children with developmental disabilities have better academic success in mathematics and their mother tongue. It is interesting to note that the experience and competence of teachers does not affect better academic success, but we noticed that special education teachers evaluate achieved goals much better, but have a higher degree of implementation compared to teachers employed in typical secondary schools.

From the obtained results as well as based on the reviewed existing literature, differences can be seen in our country and in the world. We believe that it is important to observe the differences, as well as to do additional research that will confirm or refute our results.

**Key words:** students with disabilities, inclusion, high school, individual education plan, academic achievements, outcomes, competencies

## САДРЖАЈ

Увод

<b>I Теоријски оквир истраживања</b>	<b>3</b>
1. Критички осврт на инклузивно образовање	4
1.1 Дефиниција инклузије	4
1.2 Инклузивно образовање	8
1.3 Инклузивна школа	12
1.4. Модели образовања деце са сметњама и поремећајима у развоју у Европи	14
1.5. Модели образовања деце са сметњама и поремећајима у развоју у Србији	19
1.6. Место и улога специјалних школа у инклузивном образовању	22
1.7. Законски оквир инклузивног образовања	26
2. Индивидуални образовни план	30
2.1. Дефиниције ИОП-а	30
2.2. Циљ ИОП-а	33
2.3. Садржај ИОП-а	35
2.4. Врсте ИОП-а	37
2.5. Услови добијања и израде ИОП-а	38
2.6. Улога родитеља и ученика у изради ИОП-а	40
2.7. Мере индивидуализације у оквиру ИОП-а	42
3. Образовни стандарди	43
3.1. Општи стандарди постигнућа	43
3.2. Образовни стандарди из математике	46
3.3. Академска постигнућа ученика са сметњама у развоју	47
3.4. Оцењивање ученика са сметњама у развоју	49
3.5. Оцењивање ученичких постигнућа по ИОП-у 2	52
4. Мере подршке	53
4.1 Интерресорна комисија	53
4.2. Поступак процене потреба за додатном подршком	55



4.3. Лични пратилац	56
4.4. Вештине и јаке стране детета	58
4.5. Универзални дизајн	60
4.6. Информационе и асистивне технологије у образовању ученика са сметњама у развоју	64
4.7. Асистивна технологија и индивидуални образовни план	69
5. Компетенције наставника за инклузивно образовање	71
5.1. Компетенције наставника за израду ИОП-а	71
5.2. Професионалне - наставничке компетенције наставника средњих школа	78
5.3. Резултати истраживања о примени ИОП-а у средњошколском узрасту	80
<b>II Предмет, циљ и хипотезе истраживања</b>	<b>84</b>
1. Предмет истраживања	85
2. Циљ и задаци истраживања	87
3. Хипотезе истраживања	88
4. Методологија истраживања	89
4.1. Опис процедуре	89
4.2. Опис и структура узорка	90
5. Варијабле истраживања	93
6. Инструменти и технике истраживања	94
6.1. Опис инструмената	94
6.2. Опис статистичке обраде	96
<b>III Резултати истраживања</b>	<b>97</b>
1. Квалитет постављених циљева ИОП-а	99
2. Квалитет делова ИОП-а	108
3. Ниво имплементације ИОП-а	116
4. Спремност наставника и дефектолога за израду, процену и вредновање ИОП-а	127
<b>IV Дискусија</b>	<b>129</b>
1. Квалитет постављених циљева ИОП-а	130
2. Квалитет делова ИОП-а	133

3. Ниво имплементације ИОП-а	136
4. Спремност наставника и дефектолога за израду, процену и вредновање образовних постигнућа ученика који се образују по ИОП-у	142
5. Тестирање хипотеза	145
<b>V Закључак</b>	<b>148</b>
<b>VI Литература</b>	<b>152</b>

## Увод

Инклузија је у средње школе уведена касније него у основне школе јер ученици који су кренули по индивидуалном образовном плану у први разред 2003. године у школској 2013/2014. су започели своје образовање у средњим школама. Процес имплементације инклузије у средње школе протекао је на сличан начин као у предшколском и основношколском образовању. Била је потребна припрема установе и наставника за рад са ученицима са инвалидитетом, пошто по закону настава за ученике са инвалидитетом треба да се реализује по ИОП-у (прилагођеном или измењеном), који наставници треба да израде и прилагоде потребама и могућностима ученика, затим да прате и евалуирају. За наставнике средњих школа израда ИОП-а је био изазов кад су се први пут сусрели, пратили и евалуирали тај писани документ. У пракси наставници различито схватају и тумаче правилник и закон који регулише израду и евалуацију ИОП-а, и на то указују и резултати нашег истраживања.

Инклузија је у нашим средњим школама присутна скоро десет година, а теоретичари и практичари сад истражују имплементацију инклузије и ИОП-а у овим установама. Постоји мањи број радова који се баве овом проблематиком.

Да би се ИОП евалуирао, у свим средњим школама потребно је да се изради универзални мерни инструмент за употребу како би наставници примењивали универзални мерни инструмент који ће дати адекватне резултате о постигнутим исходима академског знања. Наш циљ је био да сагледамо тренутно стање у средњим школама у којима се реализује настава по инклузији на територији АП Војводине, у редовним средњим школама као и у школама за децу са сметњама у развоју које похађају ученици са инвалидитетом.

Наше хипотезе су биле фокусиране на циљеве ИОП-а и на корелацију са академским успехом ученика са инвалидитетом средњошколског узраста, да постоји сарадња између чланова ИОП тима који учествују у изради, спровођењу и евалуацији у зависности од врсте плана који је израђен посебно за сваког ученика. Искуство и компетенција којима располажу наставници који реализују наставу у пракси позитивно утичу на израду ИОП-а за ученике са инвалидитетом.

У овом раду представљен је мерни инструмент чија је ауторка Наталија Миара, а који је званично објављен 2017. године. Ова скала се састоји од три дела: од Скале за

процену ИОП-а, затим од Скале за процену циљева ИОП-а и на крају од Скале за имплементацију ИОП-а.

Полазимо од тога да наставници који реализују наставу по ИОП-у треба да буду стручни за реализацију наставе по инклузији као и за рад са учеником са инвалидитетом. Треба да знају и начин израде ИОП-а и да буду компетентни да прилагоде наставне методе, средства и помагала која највише одговарају потребама и могућностима ученика са инвалидитетом, и уз њихову употребу ученик ће моћи да усвоји предвиђено градиво. Наставник у инклузивној средњој школи треба да прилагоди ниже исходе што боље може потребама ученика. Сарадња наставника различитих профила се остварује тимски на састанцима тима за израду ИОП-а ученика. У овом тиму активан и равноправан члан је родитељ, а по могућству и ученик.

ИОП треба да садржи што више циљева јер на основу тога је лакше урадити адекватну евалуацију самог документа и академског знања ученика.

У раду су представљени различити документи који регулишу инклузивно образовање, начин покретања поступка процене потребе за додатном подршком, Правилник за израду ИОП-а, права на личног пратиоца и разноврсну асистивну технологију. У кратким цртама представљени су образовни стандарди из српског језика и математике код средњошколаца као и начини оцењивања ученика са инвалидитетом.

Истраживање је било инспирисано потребом да се помогне наставницима, родитељима као и самим ученицима који су активни учесници инклузивног образовања. Овај рад треба да допринесе изради мерног инструмента који ће моћи да се примењује у пракси у нашим средњим школама без обзира на то да ли је реч о редовној или специјалној школи. Имали смо намеру да допринесемо што бољем сагледавању актуелног стања у средњим школама и да се допуни или изради још едукација за наставнике и родитеље, као и да се, по могућству, укључи и сам ученик у израду ИОП-а јер би то још више допринело изради адекватнијих циљева и њихова евалуација би нам дала поуздане податке о знању инвалидних ученика који су укључени у средње образовање Србије.

# I

## Теоријски оквир истраживања

## 1. Критички осврт на инклузивно образовање

### 1.1 Дефиниција инклузије

У литератури се наводи велики број различитих дефиниција инклузије. Тумачење инклузије као *процеса где се промене дешавају у школи и настави* је једна од њих. У овом случају, под инклузијом се подразумева укључивање ученика са сметњама у развоју у редовне школе у групу вршњака, где се средина прилагођава потребама ученика са сметњама у развоју. Са друге стране, инклузију је могуће посматрати много шире, *не само у односу на школу, него и на активности ван школе*, у свим дешавањима у оквиру заједнице у којима деца са сметњама у развоју живе. Дакле, у најширем смислу, инклузија се **односи на процес** којим се особи са сметњама у развоју омогућава да без обзира на свој социјално-економски статус **оствари своје потенцијале**, док у ужем смислу сва деца учествују, дају свој допринос и имају једнака права и могућности да учествују у друштвеним активностима (Ђевић, 2012).

Термин инклузије у почетку није био најјасније одређен већ се користио као синоним и многи аутори су сматрали да је инклузија савременија варијанта интеграције. Многи стручњаци су дуго користили термине инклузија и интеграција као синониме. Такође, сматрали су да је *инклузија* само савремена варијанта термина интеграција. Међутим, како су се времена мењала и како су се особе са сметњама у развоју све више укључивале у редован образовни систем, све више се правила разлика између та два термина. Према многим ауторима, овде није реч само о једноставној замени термина интеграције са инклузијом. Наиме, реч је о промени целокупног концепта третирања деце са сметњама у развоју.

Жепаћ (1961) сматра да под појмом инклузије подразумевамо и интеграцију, а у социјалном контексту овај појам значи и укључивање појединца у одређену заједницу (Томић, 2019). Аутори као што су Гартнер и Липски (Gartner & Lipsky, 1991) подржавају делимичну инклузију и сматрају да је она транзиционо решење за постизање коначног циља који је потпуна инклузија особа са сметњама у развоју. Према Кавклеру (2004), под термином инклузија подразумева се савременији концепт третирања деце са сметњама у развоју, или „укљученост, обухваћеност“, према Џерић и Алић (2005), за разлику од интеграције под којом се подразумева „придодавање“.

Према социјалном моделу ометености, инклузија је крајњи облик интеграције; суштина овог модела је да ученике са сметњама у развоју не треба негирати нити

умањивати њихову вредност као људског бића. Инклузија је веома сложен процес који подразумева да дете са сметњама буде прихваћено у својој породици, онда и у својој вршњачкој групи, како би на крају могло да заузме своје одговарајуће место у друштву. Према томе, инклузија подразумева шире укључивање ученика са сметњама у развоју у редован систем васпитања и образовања и у све сегменте друштвеног живота и рада. Филозофија инклузије се темељи на прихватању и стварању услова у којима су сви ученици једнако вредновани, прихваћени и обезбеђене су им једнако квалитетне могућности за напредак у друштву, као и у образовном систему (Миленовић, 2013).

Инклузија није стање већ је процес, она је динамична и развија се. Према одредбама УНЕСКА, инклузија је процес остваривања права на образовање које омогућава пуну партиципацију у социјалном окружењу и омогућава то за сву децу, без обзира на индивидуалне разлике које постоје (Димоски и Николић, 2015). Према Сретенову (2008), инклузија је процес који се никад не завршава, већ се константно мења у зависности од потреба друштва и школа (Вукобрат, 2016).

Социјална инклузија се остварује кроз инклузивно образовање. Према неколицини, инклузивно образовање је и стратегија и филозофија образовања, која свима омогућава једнака права на учешће у друштву, без обзира на различитости. Инклузивна учионица, по Брису и Милеру (2000), и инклузија у глобалу, углавном су описане као идеалан облик социјализације, где ученици нису стигматизовани као у специјалној школи (Суботић, 2014).

Инклузија као процес укључивања деце са посебним потребама у редовне школе и укупни друштвени живот представља најчешћи и најужи појмовни контекст схватања инклузије. Могуће је сагледати и разликовати *три приступа* одређењу инклузије (Марковић, 2017).

1. *Први приступ* - инклузија се одређује као најопштији појам и процес. У том процесу се сегменти нечега или појединац у друштву посматрају као део целине. Заједно са развојем свести о индивидуалном и социјалном значају образовања и о вредности сваког појединца у друштву постепено се оснажује и идеја о социјалној инклузији. Она се дефинише као “концепт, теорија, филозофија, покрет, политика, пракса, процес којим се омогућава и обезбеђује да сваки човек (дете) може остварити своје потенцијале, без обзира на искуство и животне околности, и да може

учествовати у свим сегментима живота“ (Ђукић, Ђерманов и Косановић, 2011).

2. *Други приступ* - овај приступ односи се на дефинисање инклузивног васпитања и образовања и подразумева спонтане или намерне активности индивидуе или друштва као процес учења и поучавања. Ту долази до релативно прогресивних и трајних промена у условима социјалне укључености и међусобне подршке. Дакле, овде је реч о процесу васпитања и образовања све деце као једног од аспеката друштвене равноправности и партиципације.
3. *Трећи приступ* - овај приступ је вероватно и најужи приступ и подразумева разумевање инклузије као хуманог процеса укључивања деце са посебним потребама у редовне школе и цео друштвени живот.

Инклузију можемо дефинисати и као процес којим се свакоме обезбеђује право да оствари своје потенцијале, без обзира на искуство и животне околности. Како се мења друштво, тако се мења и образовање, што је довело до реформе школства на свим нивоима (Миленовић, 2013). Према истом аутору, инклузивно образовање представља незаобилазан аспект социјалне инклузије, то је филозофија и стратегија образовања која омогућава да сви имају једнака права на учествовање и образовање, без обзира на различитости које постоје.

Као што је наведено у овом поглављу, појам *инклузија* се може дефинисати на много начина. Сагледани су претходни радови новијег издања, али је важно сагледати и покоја старија схватања инклузије - она која дефинишу инклузију као низ промена које се дешавају у школи и у наставној пракси. Под инклузијом подразумевају укључивање ученика са сметњама у развоју у редовне школе, кроз континуирани процес педагошких и организационих промена. Инклузија се овде односи на праксу и укључивање ученика.

С друге стране, постоје тврдње које сматрају да се инклузија не дешава само у учионицама. Оне сматрају да се она дешава и ван школе, у свим дешавањима у оквиру заједница у којима деца живе и инклузију схватају као водеће начело за остварење образовања за све, односно као креирање образовних система који користе разноликост како би изградиле демократичније и праведније друштво.



Када је смештена у образовни контекст, инклузија се посматра у ужем смислу. Посматра се као један од аспеката инклузивног друштва где деца учествују и дају свој допринос без обзира на пол, етичку припадност, способности или потешкоће. Овакво друштво сматра да сви имају једнако право и могућност да учествују у друштвеним активностима, без обзира на било какве различитости. Исто тако, инклузивно образовање обухвата и рефлектује веровање да су сва деца интегрални и неопходни део редовног школског система.

## 1.2 Инклузивно образовање

Постоји велики број дефиниција инклузивног образовања и због тога се одређује на различите начине, у зависности од теоријског становишта научника, као и од друштвено-културолошких чинилаца који су дати у том моменту (Филиповић, Стојковић и Ментус, 2020).

Модел инклузивног образовања се ослања на декларације, резолуције и законе, али не наводи методе, технике или поступке за његово остваривање (Рапаић, 2016). Због тога данас истичемо да се инклузивно образовање темељи на људском праву које се заснива на Универзалној декларацији о људским правима (Игрић, 2015).

Свака држава која подржава инклузију има обавезу да сву децу школског узраста образује унутар редовног система, без икакве дискриминације. Инклузивно образовање је један од кључних параметара демократског друштва, а ово потврђује и Конвенција Уједињених нација о правима особа са инвалидитетом која је донета 2006. године (Димоски и Николић, 2015).

Образовна инклузија уткана је у филозофију социјалног модела ометености и под њом се подразумева прилагођавање средине потребама ученика са сметњама у развоју (Димоски и Николић, 2015). Према овој тврдњи, особа са сметњама у развоју је укључена у процес образовања према условима који су прилагођени њиховим потребама и могућностима. То даље омогућава особама са сметњама да боље усвајају знања и уче заједно са вршњацима, што даље доприноси бољој и адекватнијој еманципацији. Према наведеним ауторкама, однос социјалног положаја особа са сметњама у развоју је кључни процес образовања у условима прилагођеним њиховим потребама, који омогућава учење са вршњацима и то доприноси адекватној еманципацији у друштву.

Постоје супротстављена мишљења о инклузивном образовању. Неки научници, нпр. Церић (2007), сматрају да сва деца треба да иду у исто одељење при редовној школи и да је могуће створити неопходне услове за њихово адекватно функционисање – они су присталице инклузивног образовања; са друге стране, постоје схватања инклузивног образовања као задовољавања индивидуалних потреба које у редовним школама није могуће - они су против инклузије. Између ове две крајности налазе се они који су збуњени самом идејом инклузивног образовања.

Према Центру за студије о инклузивном образовању (*Center for Studies on Inclusive Education - CSIE*), инклузивно образовање је људско право које омогућава квалитетно образовање и бољу социјалну осетљивост.

Према неким присталицама инклузије, сматра се да је овај модел скоро савршен образовни систем (Суботић, 2014). Према Кавалеу и Форнсу (Kavale & Fornse, 2000), опште образовање доступно је свој деци, са сметњама или без њих. Научници који подржавају инклузију деле се на оне који су присталице парцијалне (делимичне) инклузије и на оне који су за потпуну инклузију. Научници међу које спада Халворсен (Halvorsen) присталице су потпуне инклузије и сматрају да су ученици са сметњама у развоју природни чланови школе, као и вршњачке групе (Суботић, 2014).

Развој инклузивне школе је континуирани процес и при томе долази до промена у организационој структури, у наставном процесу као и у педагошком приступу који се остварује у школи (Aniscow & Sandill, 2010); инклузија у образовању се односи на сталне промене свих школских и ваншколских фактора, како би дете као учесник било у стимулативном васпитно-образовном процесу (Aniscow & Miles, 2008).

Постоје многобројни разлози који указују на бенефите остваривања инклузије за децу са посебним потребама у оквиру образовања у редовним школама (Марковић, 2017). Ауторка Вујачић (2005) указује на следеће:

„Инклузивно образовање омогућава деци са посебним потребама да остану са својим родитељима. Укључивање деце са посебним потребама у специјалне школе често подразумева одвајање од породица и промену места становања, имајући у виду да су те школе често смештене ван места у којем дете живи. Укључивањем деце са посебним потребама у редовне образовне институције ово право им се остварује.

Инклузија представља подстицај на мењање и побољшавање васпитно-образовног процеса. Укључивање деце са посебним потребама подстиче васпитаче и учитеље да примењују различите методе и стратегије у раду, које излазе у сусрет потребама све деце.

Медицински третмани, који се везују за специјалне институције, нису сами за себе довољни. Укључивање деце са посебним потребама у редовне групе вртића и школа представља прилику за откривање очуваних потенцијала детета, који су основа за даљи развој, и у границама могућности, оспособљавање за самосталан живот.

Негативни ставови васпитача, учитеља, остале деце и родитеља према деци са посебним потребама често су присутни због недовољне информисаности и недостатка предходног искуства са овом децом. Укључивањем деце са посебним потребама,

уознавањем са њиховим потребама и потврђивањем успешности процеса интеграције мењају се негативни ставови, а самим тим и однос према овој деци.“

Како би се овакав реформски процес исплатио и како би био сврсисходан, потребно је имати у виду следеће *претпоставке успешног инклузивног образовања* деце са посебним потребама (Вујачић, 2005): деца која похађају редовне школе добију више него у специјалним школама, и не смеју ништа да изгубе зато што похађају редовне школе. Прихватање осталих ученика, наставника и родитеља остале деце не би представљало препреку деци са сметњама у развоју. Добра и права процена ризика и спречавање нежељених последица су такође од велике важности, поред обезбеђивања потребних материјала, кадровских и организационих претпоставки.

Такође, како би инклузија у школском контексту била успешна, потребно је остварити и одређене предуслове. Ови предуслови укључују: процес уклањања препрека у учењу и партиципацији, социјалну прихваћеност и осећај припадности групи, и прилагођавање школе посебним образовним потребама ученика.

Неопходно је и припремити васпитно-образовне установе за остваривање модела инклузије у образовању. Ту спадају физичка и социјална припремљеност школе. *Физичка припремљеност* школе подразумева прилагођавање школских просторија на тај начин да буду доступне и прилагођене потребама свих ученика, као и постојање одговарајућих асистивних технологија. *Социјална припремљеност* подразумева стварање позитивне атмосфере која је подржавајућа у начину организовања активности које ће омогућити деци да се упознају, подржаће њихов лични развој, контакте, интеграцију у заједницу, као и социјализацију.

Треба имати у виду и специфичности инклузивног образовања. Ове специфичности захтевају да се у васпитно-образовном раду са децом са посебним потребама примењују и специфични принципи, поред општих педагошких принципа. Принципи инклузивног образовања и васпитања су специфични у односу на све друге педагошке принципе и могуће је разликовати неколико специфичних принципа (Вујачић, 2005):

1. Принцип социјалне прихваћености и подршке
2. Принцип ране превенције и рехабилитације
3. Принцип индивидуализације
4. Принцип функционалног развоја способности

## 5. Принцип симулације и компензације

Васпитачи и наставници представљају централне фигуре у инклузивном образовању. Од њиховог залагања, рада и оспособљености зависи успех инклузије. Они су од кључне важности за пружање подршке и помоћи деци са посебним потребама. Поред васпитача и наставника, вршњаци такође играју значајну улогу када је реч о инклузији. Генерално гледано, према резултатима многих истраживања, деца са посебним потребама и сметњама у развоју много се теже сналазе у социјалном развоју и успостављању вршњачких односа. Стога, јако је важно припремити другу децу, као и њихове родитеље, за интеракцију са децом са посебним потребама (Вујачић, 2005).

Такође, кроз инклузивну наставу важно је стално ојачавати вољу свих ученика и показати им најбољи пут напретка. Инклузивна настава се разликује од уобичајене по учесталости самостално донесених и реализованих вољних одлука ученика. Ученици врло често самостално доносе одлуке о начину коришћења извора кроз активну партиципацију у настави.

На крају, може се закључити да инклузија у традиционалном систему васпитања и образовања није адекватно организована у многобројним случајевима. Принципи и одреднице инклузије би требало да се спроведу у свим школама, а наставници, родитељи и други учесници у инклузивном образовању би требало да се потруде да инклузивна настава буде функционална, тако да се деца са посебним потребама осећају прихваћено у окружењу.

### 1.3 Инклузивна школа

Инклузивна школа је школа која обухвата и „ученике са препрекама“ који су, према Илићу (2009), појединци са лакшим развојним тешкоћама, али и надарена деца која заједно учествују са осталим ученицима у васпитно-образовним наставним и ваннаставним обавезама, као и у осталим активностима школе, према сопственим индивидуалним способностима и могућностима. Према истом аутору, инклузивна настава је нови дидактички модел који прихвата и интензивно укључује децу и младе са препрекама, односно ученике са посебним образовним потребама. У инклузивној настави социјално окружење је веома значајно јер одељење редовне школе помаже ученицима са сметњама у развоју да уче и да учествују, да поделе своје искуство са вршњацима, заједно стичу елементарна знања, потребне вештине, навике и способности (Миленовић, 2013).

Како би инклузија постала квалитетнија и постојанија, потребно је да држава и само друштво буду у могућности да у оквиру инклузивне школе остваре прописане стратешке циљеве. Циљ локалне заједнице је да својим грађанима пружа што квалитетније услове у заједници. Подржавање школа у којима се реализује настава и за децу са сметњама у развоју омогућава наставницима да бирају адекватне програме који у теоретском и практичном смислу доприносе квалитетнијем образовању ученика; на овај начин наставници редовних школа и школа за децу са сметњама у развоју пружају адекватну наставу јер су професионалне компетенције на вишем нивоу.

Развој школе се прати циклично, кроз припреме за прикупљање података и информација, затим се врши сумирање добијених података. Након тога, следи детектовање највећих проблема као и израда и одређивање развојних циљева за превазилажење проблема који се јављају. Израђује се адекватнији школски развојни план који се усваја од стране школског одбора установе и започиње се са имплементацијом нових стратешких елемената и активности; на крају следи евалуација постигнутих циљева (Јовановић, Радо, Чапић и Јеремић, 2013).

Индикатори који се примењују у самоевалуацији инклузивне школе су следећи (Јовановић и сар., 2013):

1. Школски план и годишњи план рада установе
2. Настава и учење
3. Образовна постигнућа ученика
4. Подршка ученицима

5. Етос
6. Организација рада школе и руковођење
7. Ресурси.

#### 1.4. Модели образовања деце са сметњама и поремећајима у развоју у Европи

У Румунији до 1999. године већина ученика са сметњама у развоју школовала се при специјалним школама које су имале своје наставне планове и програме и системски су функционисале као редовне школе. Број специјалних одељења при редовним школама се повећава након 1999. године јер већина деце са сметњама у развоју прелази у та одељења. У Румунији је инклузија уведена 2005. године и законски је одређено да се у сваком округу мора основати центар за подршку инклузивном образовању. Задатак тих центара је да обезбеде подршку ученицима којима је она неопходна због сметњи у развоју. Функционисање тих центара прати надлежни инспектор за образовање (Némethné, 2015).

У Словачкој до 2001. године ученици са сметњама у развоју школовали су се у специјалним школама (EURYBASE, 2009). Увођењем закона (Amnesty International, 2007) дошло је до промена захваљујући којима је укинута дискриминација Рома и њихово школовање у специјалним школама. Од 2008. године скупштина Словачке усвојила је нови закон о образовању који забрањује дискриминацију и сегрегацију у образовању.

У Бугарској се интеграција у теорији појавила крајем 1999. године, а у пракси 2002. године када је омогућено родитељима који то желе да своју децу са сметњама у развоју упишу у редован вртић или школу. Након тога, 2003. године промењен је модел образовања, који је омогућио најсавременији приступ у образовању деце са сметњама у развоју. Бугарска има свој национални план за остваривање инклузивног образовања и код њих постоје регионални центри за подржавање особа са сметњама у развоју (Némethné, 2015).

У Турској је до 1999. године у образовању постојао велики раскорак између теорије и праксе. У основном образовању се налазило 10-14% деце са сметњама у развоју. Потребно је било увести обавезно образовање за свакога, повећати број предшколских установа за припремање деце за школу, повећати број образовних установа, као и смањити број ученика у одељењима са 40-50 на 30 деце. Пожељно је укидање разлике међу половима, у социјалном статусу (сиромашни и богати), као и поделу према сметњама у развоју (Némethné, 2015).

У Мађарској је интеграција уведена у предшколске установе, као и у школе крајем 1978. године, у исто време када је уведена широм западне Европе. Инклузија је



уведена почетком 2000. године (Perleusz, 2021), без посебне припреме, а на основу западног модела, што је изненадило наставнике који су били неприпремљени за реализацију новог модела инклузивног образовања (Hanák, 2009). У почетку је укључивање ученика са сметњама у развоју у редовне школе било изазовно јер услови за рад са децом са сметњама у развоју нису били испуњени и припремљени (Mile, 2016). Често се дешавало да школе прихватају децу са сметњама у развоју, али се понашају према њима као да су деца у интеграцији, а не у инклузији (Csányi, 2007). Законски је одређено да се ученик са сметњама у развоју може укључити у редовну школу уколико је установа опремљена потребним материјалима и средствима и адаптирана за потребе тог ученика; такође, школа мора имати адекватно особље за реализацију инклузивне наставе. Посебна пажња је посвећена доквалификацији дефектолога на нивоу државе (Kállai & Mile, 2021).

Словенија је 1996. године Законом о основној школи увела интеграцију деце са сметњама у развоју, а након тога, 2000. године донет је *Закон о усмерењу деце са посебним потребама* који одређује и карактеристике образовних програма и сам процес усмеравања деце са сметњама у развоју (Ђорђевић, 2013). У првом разреду основне школе се идентификују сметње у развоју, уколико је то могуће, исто тако се мапира ризична група која није била у могућности да усвоји припремни предшколски програм због лоших социоекономских услова.

Кавлкер и његови сарадници (Kavlker, 2003) такође износе позитивну оцену процеса инклузије у образовању у Словенији. Али, овај аутор такође истиче да је потребно значајније ангажовање владиних и локалних органа, као и стручних радника у школским установама, и надзор над реализацијом законски одређених прилагођавања. Такође, наводи да је потребно и побољшање услова за увођење новина у васпитно-образовни процес, као и велики значај иницијалног образовања радника у просвети и подршка и оснаживање улоге родитеља (Ђорђевић, 2013).

У Хрватској инклузија се реализује по моделу социјалне инклузије. Законски акти који омогућавају инклузију су следећи: Закон о одгоју и образовању у основним и средњим школама<sup>1</sup>, Закон о предшколском одгоју<sup>2</sup>, Закон о основном школству<sup>3</sup>, Закон о средњем школству<sup>4</sup>, Закон о струковном образовању<sup>5</sup>. За децу са блажим сметњама у

---

<sup>1</sup> Народне новине, 2008.

<sup>2</sup> Народне новине, 2007.

<sup>3</sup> Народне новине, 2003.

<sup>4</sup> Народне новине, 2003.

<sup>5</sup> Народне новине, 2009.

развоју спроводи се потпуна интеграција, док је за ученике са умереним сметњама омогућена делимична интеграција. За ученике са озбиљним развојним сметњама омогућено је образовање у посебним школама или установама.

Закони који регулишу инклузију у Републици Хрватској налазе се у *Народним новинама*. Први закон који усмерава и одређује спровођење инклузивног образовања је донет 2008. године под називом Закон о васпитању и образовању у основној и средњој школи (Рончевић & Антић, 2018). Овај документ је фундаментални закон у којем се могу наћи сви важни параграфи који дефинишу право на инклузивно образовање у Републици Хрватској. Начин на који се спроводи инклузија у васпитно-образовним установама може се наћи у Правилнику за основно и средње образовање за ученике са тешкоћама у развоју (2015). Државни педагошки стандарди су одређени 2008. године. Затим 2011. године донет је Национални крвни закон за предшколско, основно и средњошколско образовање. Следећи важан документ је усвојен 2014. године под називом Стратегија образовања, науке и технологије (Martan, 2018). Специјалне школе су се постепено угасиле јер је све већи број ученика успешно интегрисан у вршњачке групе редовне школе. Улога специјалних школа се мењала и оне су претворене у центре у којима се задовољавају потребе деце са тешкоћама у развоју која због својих тешкоћа не могу бити укључена у редовне школе јер потребна подршка за ову децу не може за сад да буде задовољена у вршњачкој групи редовне школе (Vican & Karamatić Brčić, 2013).

Босна и Херцеговина је специфична по својој мултиетичности и мултикултуралности. У овој држави реформа образовања је почела 2002. године и у оквиру те реформе је свим ученицима омогућен приступ квалитетном образовању. Овај вид образовања се реализује у интегрисаним мултикултуралним школама које су ослобођене било које врсте дискриминације (политичке, културолошке као и сваке друге предрасуде); ове школе поштују права деце. Оквирни закони који омогућавају инклузију на државном нивоу су: Оквирни закон о предшколском одгоју и образовању Босне и Херцеговине<sup>6</sup>, Оквирни закон о основном и средњем усмјереном образовању Босне и Херцеговине<sup>7</sup>, Оквирни закон о високом образовању БиХ<sup>8</sup>. Принципе доступности, приступачности, прихваћености и способности адаптације образовног

---

<sup>6</sup> Парламентарна скупштина БиХ, 2003.

<sup>7</sup> Парламентарна скупштина БиХ, 2003.

<sup>8</sup> Парламентарна скупштина БиХ, 2007.

система је законодавство државе интегрисало у целину, а спровођење је поверено нижем управном нивоу (Станковић и Ђорђевић, 2013).

Инклузија у Босни и Херцеговини на нивоу државе регулисана је законом за основно и средње образовање из 2003. године под називом Оквирни закон о основном и средњем образовању Босне и Херцеговине. Ова држава има веома сложену политичку и административну структуру и код њих постоји 13 министарстава образовања. Пошто законска регулатива није усаглашена на територији Федерације Босне и Херцеговине, у пракси се дешава да деца са посебним потребама имају различита права у оквиру инклузивног образовања у зависности од тога у ком делу државе живе и како је законом образовање за децу са посебним потребама регулисано јер закони нису усаглашени на нивоу државе (Николић, Вангић-Таџић, Авдић, Јунузовић-Жунић и Имшировић, 2017). Инклузија у Босни и Херцеговини још није нашла свој прави смер јер, поред законске неусаглашености, нема адекватно разрађеног акционог плана за спровођење инклузије, али има и других проблема јер установе још нису адекватно припремљене за прихватање деце са посебним потребама као и због индивидуалне природе неприхватања инклузивног образовања деце са посебним потребама. Основни закони за инклузивно образовање на нивоу предшколског, основног и средњошколског образовања се могу наћи у *Службеном гласнику БиХ*<sup>9</sup>.

У Црној Гори је инклузивно образовање деце са сметњама у развоју започето 1997. године са децом предшколског узраста и до 2001. године је акценат био на имплементацији инклузије. У основне школе инклузија је уведена 2001/2002. године.

Важни документи који су усвојени у Црној Гори су: Закон о образовању и васпитању деце са сметњама у развоју - овај закон је усвојен 23. децембра 2004. године; Закон о изменама и допунама Закона о васпитању и образовању деце са сметњама у развоју; Правилник о начину, условима и поступку за усмеравање деце са сметњама у развоју; Стратегија инклузивног образовања за период од 2008. до 2013. године; Стратегија инклузивног образовања за период од 2014. до 2018. године. У *Стратегији* је наведено да се термин сметње у развоју односи на менталне, сензорне и комбиноване сметње, док под термином тешкоће у развоју подразумевамо понашање, учење, хронична и дуготрајна обољења, као и тешкоће услед емоционалне, социјалне, језичке и културолошке депривације.

---

<sup>9</sup> *Службени гласник БиХ*, бр. 59/2007, 59/2009

За сваког ученика са сметњама у развоју израђује се ИОП, а присутан је и асистент у настави. Број ученика са сметњама у развоју полако се повећава и у средњим школама, од 2007/2008. до 2011/2012. године. Нажалост, велики број деце која имају посебне образовне потребе одустаје од едукације након завршетка основне школе и не наставља образовање у средњим школама. Након увођења инклузије констатовано је благо опадање броја деце која користе подршку у ресурсним центрима (Вељић и Ђевић, 2014).

Нажалост, у Европи је сегрегација деце са сметњама у развоју још увек присутна. Најгори облик дискриминације је сегрегација деце унутар школа. Бројне државе су усвојиле мере за изградњу инклузивног образовања, међутим у пракси се одступа од њих или се попушта притисцима у различитим сегментима.

### 1.5. Модели образовања деце са сметњама и поремећајима у развоју у Србији

У нашој земљи инклузија је званично уведена од 2010/2011. школске године и то у све школе и одељења (Марковић, 2017).

У Србији и дан-данас постоје различити модели школовања деце са сметњама у развоју (Марковић, 2017).

1. *Строго подвојени модел* – васпитно-образовни рад реализује се искључиво у специјалној школи која је потпуно одвојена од редовне школе и вршњака типичног развоја.
2. *Модел интеграције* практикује две варијанте. Прва варијанта је делимична интеграција, где постоје специјалне школе за децу са сметњама у развоју, али постоје и специјална одељења при редовним школама за блаже типове сметњи. Друга варијанта је потпуна интеграција деце са сметњама у развоју, у ком случају је неопходно да се прво процене способности и могућности детета како би укључивање у вршњачку групу било успешно и адекватно функционисало; ученик мора бити добро припремљен за васпитно-образовни процес који га чека у вршњачкој групи.
3. *Модел инклузије* има две варијанте. Прва варијанта је названа делимичном инклузијом, где је суштина да ученици са сметњама у развоју имају свој радни простор у учионици редовне школе, а повремено бораве и у специјалним одељењима, уколико им је неопходна подршка дефектолога у некој области; код ове варијанте неопходна је сарадња између наставника и дефектолога. Друга варијанта модела инклузије је модел потпуне инклузије, а ова варијанта се сматра најбољом, можемо рећи идеалном, јер се дете са сметњама у развоју налази у групи својих вршњака током наставе.

У Србији се питање инклузије често разматра у односу на контекстуалне факторе, а и стално се испитује у којој мери се наша законска регулатива испуњава. Постоје многи закони који дефинишу и одређују инклузију, али најбоље је сагледати реалну ситуацију у редовним школама.

У нашој земљи образовање деце са сметњама у развоју је дуги низ година реализовано кроз специјалне школе. Аутори Станојевић и Илић (2010) сматрају да је највећа препрека образовању деце са сметњама у развоју постојање два паралелна образовна система - са једне стране систем специјалних школа, а са друге редовне

школе са вршњацима. Ауторке Јаблан и Ковачевић бавиле су се питањем да ли је образовање деце са сметњама адекватније у редовној школи или је бољи паралелни систем – систем специјалних школа. Резултати су показали да само 30% ученика наставља образовање у специјалним средњим школама које су организоване према типу сметњи (Димоска и Николић, 2015).

Савремена инклузивна школа истиче као императив прилагођавање школе детету (Ђорђевић, 2013). Инклузија подразумева припрему и промену образовног система, а не самог детета. Циљ јесте да се уз помоћ индивидуалног програма подршке и индивидуалних образовних планова за децу спроведе инклузија. Постоје анализе по принципу случајног узорка у радовима који су објављени у последњих петнаестак година у стручним и научним психолошким и педагошким часописима. У многим градовима у Србији спроведена су испитивања о ставовима према инклузији, социјалној дистанци према деци, личним и професионалним искуствима везаним за особе са инвалидитетом. Резултати су разнолики али нису једнозначни. Припаднице женског пола, према резултатима, најчешће имају много позитивнији став и нижу социјалну дистанцу према особама са посебним потребама, док се старост, знања и професионално искуство нису показали као значајне варијабле за инклузивност. Анализа ставова родитеља и деце редовне популације, као и деце са посебним потребама, и наставника, показују позитиван тренд у последњих неколико година. Ипак, још увек постоје амбивалентни ставови за многе аспекте инклузије - школски услови, оспособљеност наставника, интрагенерацијски односи, начин вредновања постигнућа деце са сметњама у развоју и слично. Једно истраживање бавило се утицајем приватног искуства са једне, а професионалног искуства са друге стране, на мењање мишљења наставника који раде са децом са сметњама у развоју. Ауторке Јовановић и Рајковић (2010) дошле су до података да професионално искуство не доводи до мењања мишљења, али је интересантно да приватно искуство доводи до значајног мењања става према инклузији и према целокупном образовању деце са сметњама у развоју.

Инклузивно образовање у Србији, па и у свету, подразумева стицање знања и вештина особа са посебним потребама кроз рад у групи са другим особама у друштву. Тако ће им се омогућити лакша социјализација и помоћи у стицању знања и вештина које су им прекопотребне за даље укључивање у тржиште рада, а и само друштво. Инклузивно образовање деце са посебним потребама би требало да омогући лакше

превазилажење оних карактеристика које их сврставају у посебну друштвену категорију.

## 1.6. Место и улога специјалних школа у инклузивном образовању

У Србији је до увођења инклузије паралелно функционисао образовни систем редовних и специјалних школа, потпуно одвојено без икакве сарадње (Јаблан & Ханак, 2007).

Трансформација специјалних школа у Европи представљала је уобичајен тренд, што се види из извештаја Европске агенције за развој специјалног образовања и Информационе образовне мреже Европе (2003). Центри су имали различите називе (Центри знања, Центри вештина или Национални центри) и пружали су различите врсте услуга деци са сметњама у развоју, њиховим родитељима, наставницима и професорима који раде са њима. По трајању, услуге су могле бити краткотрајне, повремене или континуиране, у зависности од потреба које ученик има. Дефектолози (специјални едукатори) су могли учествовати у изради ИОП-а или помагати при адаптацијама које су неопходне како би се едукација реализовала у оквиру важећег школског програма (Јаблан и Ханак, 2007).

Према Чолин (2005), традиционални модел образовања деце ометене у развоју је укорењен у јасно артикулисану теоријску оријентацију. Суштина те оријентације је аплицирана на област образовања дефинисана претпоставком да груписање деце по сличности њихових карактеристика ствара услове за квалитетније и ефикасније образовање, као и имплементација образовних програма и наставних метода креираних специфично за њихове карактеристике. Боље речено, хомогене групе много боље и брже уче. Овакво схватање је омогућило стварање образовних система редовних и специјалних школа, које неометано већ дуго година функционишу паралелно, без икаквих додирних тачака.

Отварање специјалних школа свакако је био важан корак који је иницирао укидање вековне социјалне одбачености, као и изолованости деце са сметњама у развоју. Такође, отварање специјалних установа било је у складу са тадашњим ставовима друштва: „системом одвојеног, специјалног школства, стварају се најпогоднији услови за социјализацију и оспособљавање деце и омладине ометене у развоју“. Из тог става је настао медицински модел, и у том моделу је централно место заузимало оштећење а не особа (Јаблан и Ковачевић, 2008).

Чолин (2005) наглашава да се половином XX века у Америци јавља покрет за нормализацију на чијим основама је изникао покрет за инклузију. Овај покрет био је



заснован на чињеници о неопходности поштовања основних људских права свих грађана на образовање и развој.

Образовање подразумева стицање многобројних вештина, не само академских. Оно подразумева и стицање животних вештина које особи омогућују да се што боље и ефикасније прилагоди променама у спољашњој средини. С тим у вези, ако је циљ образовања усвајање знања као и припрема младих за све аспекте живота, онда између тако постављеног циља и форме искључиво специјалног образовања постоји дисхармонија. Специјалне школе представљају драгоцене ресурсе у будућности као системи подршке редовним школама, али сегрегација доноси лошије ефекте него инклузија када је у питању оспособљавање и образовање младих за даљи живот.

Специјалне школе које постоје имају свој план и програм помоћу ког функционишу. Финансирање тих центара у почетку није било регулисано, а већина дефектолога налазила се у волонтерској позицији. Сарадња између специјалних и редовних школа је побољшана у односу на почетак инклузије, сарадња са основним школама је боља него са средњим, где наставници и професори сматрају да су ученици већ велики и немају времена да, поред школских обавеза, иду и на индивидуалну подршку. Изузетак чине средњошколци из специјалних школа јер они углавном добијају подршку у току наставе док су у школи. Сарадња између средњих школа са школама за децу са сметњама у развоју је повремена, поводом неких специфичних акција.

Неопходно је да се ученици који не могу да се образују у редовним средњим школама едукују у школама за децу са сметњама у развоју, које осим васпитно-образовног процеса омогућавају и рехабилитацију у оквиру своје установе.

Такође, постоји тренд који прати трансформацију специјалних школа у ресурс центре, и то је уобичајени тренд у Европи (Вуковић и Јовановић, 2017). Постоје извештаји да се планира развој или су већ развијене мреже изворних центара у својим срединама. Такви центри имају разне задатке, а у неким земљама већ постоји искуство са изворним центрима (Норвешка, Данска, Шведска, Аустрија, Финска), а друге примењују систем управо (Холандија, Немачка, Чешка). Оно како ови центри доприносе образовању и бољој сарадњи специјалних и редовних школа огледа се у следећем:

- стварање услова за обуку учитеља и наставника редовних школа

- помоћ ученицима ометеним у развоју у редовним школама, као и њиховим родитељима
- пружање специфичних услуга
- учешће специјалних наставника у изради индивидуалних програма који спецификују ученикове потребе
- иновација и примена наставних метода за децу ометену у развоју која су укључена у редован систем
- организација курсева са циљем рехабилитације особа код којих је оштећење настало касније у животу
- иновација и примена наставних метода за децу која нису спремна за релативно самосталан живот међу децом у редовној школи.

Капацитети на нивоу школа нису довољни. Главну улогу у пружању подршке деци из осетљивих група имају школски психолози и педагози (стручни радници), а веће школе некада имају и социјалног радника или дефектолога. Ови стручњаци спроводе саветодавне програме са децом и родитељима, баве се превенцијом насиља, укључени су у инклузивно образовање, спроводе професионалну оријентацију и разне тестове и саветују наставнике о питањима развоја деце, учења итд.

Према подацима из 2014. године (Вуковић и Јовановић, 2017), у српским школама ради 174 ромских педагошких асистената који пружају помоћ деци ромске националности и другој угроженој деци. Програм педагошких асистената је у почетку финансиран донираним средствима, а данас се њихове зараде финансирају по истом принципу као и зараде осталих просветних радника. На основу потреба школа и броја ученика који су припадници ромске националне заједнице, процењено је да је потребно још око 200 педагошких асистената како би се обезбедио одговарајући обухват. Анализе показују да су педагошки асистенти повољно утицали на постигнућа ученика, како на побољшање општег успеха у класификационим периодима, тако и на лична постигнућа ученика у појединачним предметима. Поред тога што се број одличних и врло добрих ученика незнатно повећао, значајно је мањи број оних који због изостанака полажу разредни испит или понављају разред. Овом напретку су допринели педагошки асистенти уз нови начин финансирања образовања који је приморао школе да интензивно користе педагошке асистенте како би у тренду смањења наталитета задржале довољан број ученика.

Истраживања показују предности инклузивних школа са јаким етосом, унутар којих се сви осећају добро и подржано, тј. школа које промовишу вредности и национални идентитет своје земље обogaћен прихватањем других и другачијих вредности и идентитета (Вуковић & Јовановић, 2017).

Група истраживача и практичара (Николић, Ђорђевић и Ковачевић, 2019) који се баве инклузивним образовањем сматра да су специјалне школе неопходне у овом процесу. Школе за децу са сметњама у развоју, након 2009. године, имају забележен већи број ученика са вишеструким сметњама у односу на период пре увођења инклузије. Деца са сметњама из аутистичног спектра су у већем броју укључена у ове школе. Мрежа специјалних школа на територији Србије није равномерно распоређена, што указује на потребу да се прилагоди број специјалних школа и успостављених одељења за децу са сметњама у развоју. Планови и програми по којима се реализовала настава пре увођења инклузије били су искључиво за децу са сметњама у развоју према врсти оштећења. У инклузивној школи за децу са сметњама у развоју настава се реализује на основу индивидуалног образовног плана са измењеним програмом, док се такође води рачуна о способностима и потребама ученика. У инклузивном друштву улога специјалне школе је промењена, њена нова улога је дефинисана Законом о основама система образовања и васпитања<sup>10</sup> и Правилником о образовној и здравственој подршци деци и ученицима са сметњама у развоју.

---

<sup>10</sup> *Службени гласник РС*, бр. 72/09; 52/13; 55/13; 35/15

## 1.7. Законски оквир инклузивног образовања

Образовање, као једно од основних људских права, темељи се на већем броју међународних докумената које је Република Србија ратификовала, али и на националним законским и подзаконским актима. Основни документи на којима се темељи инклузивно образовање су:

- Универзална декларација о људским правима (гарантује право на образовање сваком детету, без дискриминације по било којој основи) из 1948. године
- Конвенција Уједињених нација о правима деце (такође гарантује право на образовање свој деци, без дискриминације по било којој основи) из 1989. године
- Светска декларација о образовању за све (Џомтијен декларација) из 1990. године
- Стандардна правила УН о изједначавању могућности за образовање за ометене особе (правило 6: промовише образовање у оквиру „интегративног школског окружења“ и у оквиру „редовног школског система“) из 1993. године
- Саопштења из Саламанке из 1994. године
- Светска декларација о образовању за све и Оквир за деловање, Дакар (неопходно је подржати све маргинализоване групе) из 2000. године
- Education for All (EFA) - образовање за све (Центар за евалуацију, тестирање и истраживање) из 2006. године
- Истраживачки пројекат „Ослонци и баријере за инклузивно образовање у Србији“ (Београд, 2006).

Свако дете има право на квалитетно образовање, које је основно право сваког човека и заснива се на поштовању људског права на образовање<sup>11</sup>.

Генерална скупштина Уједињених нација је пре више од шест деценија признала људска права универзалном декларацијом која омогућава сваком људском бићу право на образовање. Свако дете има загарантовано право на образовање од 1989. године, што је обезбеђено Конвенцијом о правима деце (CRC). Универзално право на образовање за све ратификовано је 1990. године Декларацијом о образовању. Значајан документ је Саопштење из Саламанке који је усвојен 1994. године на Светској

---

<sup>11</sup> *Службени гласник РС*, „Међународни уговори“, бр. 42/2009.

конференцији о образовању особа са специјалним потребама и дао је додатан импулс покрету за инклузивно образовање (Ђукић, Ђерманов и Косановић, 2011).

На Унесковој светској конференцији, према Члану 3. који се односи на посебне образовне потребе, одређено је да „вртиће и школе треба прилагодити свој деци без обзира на њихово физичко, интелектуално, социјално и емоционално, језичко или друго стање“<sup>12</sup>. Кодекс праксе за посебне васпитно-образовне потребе (*Special Educational Needs Code of Practice, 2001*) израђен је како би се истакло право и обавеза доношења Закона о посебним васпитно-образовним потребама и инвалидитету већ 2001. године.

Конвенција о правима особа са инвалидитетом је ратификована средином 2008. године, овај документ истиче потпуну и ефективну партиципацију особа са инвалидитетом као и њихову инклузију у друштво. Посебно је наглашено да ће особе са инвалидитетом бити укључене у општи образовни систем, биће им доступно квалитетно и бесплатно инклузивно образовање, основно и средње образовање на истој основи као и другој деци која живе у заједници (Ђукић, 2011).

Један од закона, донет у Америци, који је позитивно утицао на реформу специјалног школства у свету је **ИДЕА** (IDEA – Individuals with disabilities education act). Наведени документ односи се на образовање и едукацију особа са сметњама у развоју.

Његове основне компоненте су:

- бесплатна и свима доступна едукација
- адекватна евалуација
- индивидуализовани наставни програми
- околина
- средина која највише одговара потребама особе са сметњама у развоју
- у доношењу одлука учествују родитељи и деца/ученици
- поштовање људских права.

Под бесплатном и свима доступном едукацијом подразумевамо да су локалне и регионалне школске власти у обавези да обезбеде едукацију свој деци, без обзира на степен оштећења и без икаквих додатних трошкова за родитеље. По овом документу

---

<sup>12</sup> Special Educational Needs Code of Practice, 2001-

школе су у обавези да сарађују са стручним службама које обезбеђују подршку детету са сметњама у развоју.

Ученик са сметњама у развоју мора да прође потпуну индивидуалну процену да би могао да постане ученик специјалне школе. Процена ученика врши се на матерњем језику ученика, а периодично се ради и реевалуација, у зависности од узраста ученика. У првом разреду основне школе евалуација се врши тромесечно, док се у осталим разредима ради на крају првог полугодишта и на крају школске године.

ИЕП (ИЕР – Индивидуализовани едукативни програм) - за основни циљ има да одреди индивидуалне циљеве образовања за дете за које се израђује, тачно дефинише службе које ће учествовати у подршци и тиме учествовати и подржати сарадњу између родитеља и стручњака који су укључени у рад. Значајни су транзициони програми који омогућавају прелаз из основне школе у средњу школу, након завршетка средње школе помаже у прелазу из школе у радну средину и у свет одраслих.

#### Релевантни подзаконски акти

Као што постоје закони које је Република Србија ратификовала у оквиру образовања као основног људског права, тако постоје и релевантни подзаконски акти. Подзаконски акти релевантни за инклузивно образовање су следећи:

- Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику<sup>13</sup>
- Закон о забрани дискриминације<sup>14</sup>
- Закон о спречавању дискриминације особа са инвалидитетом<sup>15</sup>
- Конвенција о правима детета<sup>16</sup>
- Конвенција о правима особа са инвалидитетом<sup>17</sup>
- Чланом 21. Устава Републике Србије<sup>18</sup> прописано је да су пред Уставом и законом сви једнаки и да свако има право на једнаку законску заштиту, без дискриминације
- Конвенција Уједињених нација о правима детета која је усвојена још 1989. године на 44. заседању Генералне скупштине Уједињених нација у Њујорку

<sup>13</sup> *Службени гласник РС*, бр. 63/2010.

<sup>14</sup> *Службени гласник РС*, бр. 22/2009.

<sup>15</sup> *Службени гласник РС*, бр. 33/2006.

<sup>16</sup> *Службени лист РС – „Међународни уговори“* бр. 42/2009.

<sup>17</sup> *Службени гласник РС – „Међународни уговори“*, бр. 42/2009.

<sup>18</sup> *Службени гласник РС*, бр. 98/2006.

- Закон о основама система образовања и васпитања<sup>19</sup>

Значајни акти који одређују инклузивно образовање у Републици Србији су следећи: Стратегија за смањење сиромаштва из 2003. године, Национални план акције за децу из 2004. године, Стратегија Министарства просвете и спорта за период 2005-2010. године, Закон о спречавању дискриминације особа са инвалидитетом из 2006. године.

У вези са инклузивним образовањем од највећег значаја је Закон о основама система образовања и васпитања из 2003. и 2009. године јер овај закон гарантује једнако право на образовање и васпитање свој деци, Закон о спречавању дискриминације особа са инвалидитетом из 2006. године (Информатор: за родитеље деце са потребом за друштвеном подршком, активисте и стручњаке, 2010).

---

<sup>19</sup> *Службени гласник РС*, бр. 72/2009; 52/2011 ; 55/2013.

## 2. Индивидуални образовни план

### 2.1. Дефиниције ИОП-а

Инклузивно образовање подразумева добро израђен индивидуални образовни план (у даљем тексту: ИОП). Веома је значајна његова примена, као и вредновање, јер добро израђен ИОП омогућује ученику са сметњама у развоју да напредује и развија социјалне аспекте своје личности у вршњачком окружењу.

ИОП је писани документ установе у којој ученик похађа наставу и овим документом планира се додатна подршка у образовању и васпитању ученика. Израђује се у моменту када се процени да је ученику потребно прилагођавање јер не долази до остварења општих исхода образовања, а услед физичких или комуникационих препрека, односно када није дошло до задовољења образовних потреба ученика са сметњама у развоју<sup>20</sup>.

ИОП је званични писани документ установе у којој ученик похађа наставу и помоћу ког се планира и реализује васпитно-образовни рад. Њиме се предвиђа и реализује подршка ученику, омогућава се отклањање физичких и комуникационих препрека са циљем да се задовоље неопходне образовне потребе ученика. ИОП се може односити на цео предмет, али и на његов један део (област), као и на групу предмета који потенцијално представљају потешкоће и проблеме ученику приликом усвајања градива. Право ученика је да похађа прилагођен или измењен програм, како у настави тако и у ваннаставним активностима.

Сматра се да ученик у средњошколском узрасту има могућност учествовања и самозаступања током вођења ИОП састанака (Ковачевић, Исаковић и Димић, 2016).

Оно што би ИОП требало да представља јесте одраз онога што ученик може да усвоји, али и да јасно и тачно наводи у којим је областима ученику потребна помоћ и подршка како би достигао највиши могући ниво односно свој максимум. Индивидуални образовни планови у потпуности треба да буду прилагођени потребама и могућностима ученика јер је управо то циљ и сврха ИОП-а као документа.

У страним земљама (Западна Европа и САД) омогућено је укључивање ученика у састанке ИОП тима, што се показало веома плодотворним јер је уочен позитиван утицај на ученике - подиже ниво њиховог самопоштовања, утиче позитивно на развој

---

<sup>20</sup> Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање, *Службени гласник РС*, бр. 88/17 и 27/18.



вештина самозаступања, самоевалуације, као и самоинструкције (Ковачевић, Исаковић, Димић, 2016).

Индивидуални образовни план покрива сва академска и ваннаставна знања и вештине. Заснива се на динамичкој процени актуелног или тренутног нивоа вештина и знања, те се сходно томе планира адекватна подршка која је неопходна ученику у школском окружењу и животу. Овај документ саставља Тим за подршку, а чланови овог тима су равноправни, компетентни и одговорни. У Тиму такође учествује и родитељ (старатељ/хранитељ) као равноправни члан тима, као и остали чланови тима који учествују у реализацији подршке ученику (Ковачевић и др. 2016).

Право на индивидуални образовни план има сваки ученик који има потребу за додатном подршком у васпитању и образовању, и то је регулисано Правилником о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање. На основу поменутог Правилника право на ИОП има дете или ученик који:

1. има потешкоће у учењу (услед специфичних сметњи приликом учења или проблема у понашању и емоционалном развоју)
2. има сметње у развоју или инвалидитет (сметње попут телесних, моторичких, чулних, интелектуалних или вишеструке сметње; сметње из спектра аутизма)
3. живи у социјално нестимулативној средини или потиче из ње (средина која је социјално, економски, културолошки или језички сиромашна, или дуготрајно борави у здравственој/социјалној установи)
4. из других разлога остварује право на додатну подршку у образовању.<sup>21</sup>

ИОП се примењује у свим образовним установама, укључујући предшколску, основну и средњу школу са циљем да се постигне оптимална укљученост детета односно ученика у редовни васпитно-образовни рад и тиме се постигне његово напредовање и осамостаљивање у вршњачком колективу. Поред прилагођеног и измењеног програма за ученике са тешкоћама у развоју постоји и ИОП за ученике са изузетним способностима (надарени ученици).

Наставник је тај који прати развој и напредак ученика током учења и развој вештина за учење. Поред наведеног, прати и његов социјални развој, развој

---

<sup>21</sup> Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање (Члан 2). *Службени гласник РС*, бр. 88/17 и 27/18.

способности комуникације и самосталности. Уколико се деси да ученик не остварује очекиване циљеве и исходе образовања и васпитања, покреће се поступак прикупљања података како би се формирала потребна документација за пружање одговарајуће подршке у образовању и васпитању. Подаци се прикупљају од родитеља/старатеља или од самог ученика, као и од стручњака који су ван васпитно-образовне установе, а који добро познају дете. Након прикупљања информација, стручни сарадник, у сарадњи са наставником, прави педагошки профил ученика на основу прикупљених података и документације.

Оно што педагошки профил ученика садржи је опис његове образовне ситуације и служи као основа за даље планирање индивидуалног начина рада са учеником коме је потребна додатна подршка (Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање, 2018).

## 2.2. Циљ ИОП-а

Као што је претходно наведено, ИОП има за циљ да се постигне оптимални развој ученика, његово укључивање у вршњачку групу, као и да се остваре постављени општи и посебни исходи (циљеви) образовања и васпитања односно задовољавања образовно-васпитних потреба ученика.

Области и предмети у оквиру којих је потребно дефинисати конкретне циљеве се дефинишу на почетку школске године. Ти циљеви треба да буду специфични и да се односе на конкретне промене које се очекују, које су конкретно и јасно формулисане. Постављени циљеви у ИОП-у такође треба да буду мерљиви јер се на основу њих процењује ученик, а наставник и остали чланови ИОП тима могу бити сигурни да су остварили све постављене циљеве. Неопходно је поставити и ограничити временски период за остварење и постизање постављених циљева, односно одредити временски оквир за њихову реализацију, након којег се добијају подаци о остварености циља и евентуалној потреби за ревизијом и променом планираних корака. Циљеви који се постављају у оквиру ИОП-а треба да буду реални и релевантни, стога их је потребно написати на тај начин да их ученик може реално остварити у приоритетним областима које су дефинисане. Циљеви ИОП-а такође треба да буду краткорочни како би се са сигурношћу остварили - циљеви планирани за месец дана, полугодиште или школску годину. У ИОП-у циљеви су жељене промене које треба остварити заједничким радом и помоћу њих се дефинише шта би ученик требало да постигне у задатом временском периоду. Када се постављају и одређују циљеви ИОП-а, потребно је користити позитиван речник о актуелном функционисању ученика. Сваки циљ треба да има наведен временски период предвиђен и планиран за његову реализацију, као и неопходне ресурсе који су на располагању у периоду остваривања тих циљева (Јањић, Милојевић и Лазаревић, 2012).

Смернице за израду **СМАРТ** циљева ИОП-а предложене су још 1981. године (George Doran, Arthur Miller и James Cunningham). СМАРТ циљеви би требало да имају следеће карактеристике: у складу су са академским, развојним и функционалним потребама детета, омогућавају детету да се укључи и напредује по општем плану и програму школе и у складу су са свим осталим образовним потребама детета.

СМАРТ циљеви су изјаве које су нам потребне како би се постигли циљеви којима се тежи. Направљени су тако да укључују јасно и обострано разумевање о

очекиваним нивоима учинка и личном развоју ученика. Као што је напоменуто, SMART циљеви имају неколико карактеристика и критеријума:

- специфични су - описују шта је то што треба да се постигне и какве активности треба предузети да би дошло до остваривања циљева;
- мерљиви су - каквим подацима и параметрима се мери остварење циљева (колико, колико добро?);
- достижни су - да ли се постављени циљ може достићи и да ли постоје потребне вештине и ресурси како би се циљ постигао;
- релевантни су - у каквом односу је постављени циљ са дугорочним циљевима, зашто су резултати битни;
- временски су ограничени - колико је времена потребно да се постављени циљ оствари.

Када се SMART циљеви постављају, потребно је имати у виду све одговорности које одређени предмет и/или посао носи са собом. Циљеви се користе како би се фокус и ресурси усмерили на оно што је важно и како би ученик или наставник могао да буде успешан у постављању својих приоритета.

Како би се поставили јасни SMART циљеви, потребно је да се запишу сви циљеви одређеног предмета у ком дете са посебним потребама треба да развије вештине, али на тај начин да се циљеви могу измерити, да су специфични и да позивају на активност и акцију ученика, и да су они такође реалистични и ограничени временом. Када се циљеви поставе на овакав начин, врло је лако увидети и бољитак академског успеха ученика (Hedin & DeSpain, 2018).

На основу приказаних резултата истраживања спроведених у свету, као и резултата нашег истраживања, може се закључити да је потребна додатна и боља обука наставника у школама како би боље постављали циљеве у ИОП-у. Фокус би требало да се стави на боље и детаљније постављање ИОП циљева према потребама и узрасту ученика. Такође, како задатак истраживања постављеног у овом раду налаже, постоји директна повезаност између ИОП циљева и академског успеха ученика. Стога, што су циљеви квалитетнији, што их је више (по узору на SMART циљеве), наставнику и ученику ће бити лакше, ефикасније ће их остваривати, што води до бољег академског успеха ученика и њиховог већег учешћа у настави и у даљем образовању.

### 2.3. Садржај ИОП-а

С обзиром на то да је ИОП документ којим се планира додатна подршка потребна ученику у образовању и васпитању, врло је важно да буде добро испланиран, јасан и потпуно прилагођен индивидуалним особинама ученика.

ИОП документ садржи личне податке ученика, опис његовог развоја и образовне ситуације, одређене и планиране циљеве васпитно-образовног рада, позитивне стране ученика (његове јаке стране) и наведени тип подршке који је ученику потребан како би остварио планирано у оквиру датог временског оквира (обично од три до шест месеци). У оквиру документа налазе се и предвиђени кораци и њихов тачан редослед на часовима у разреду који похађа ученик, као и информације о томе да ли ученик има потребу за радом ван учионице и разреда који похађа. ИОП може да се израђује за један предмет или више предмета. У зависности од процене, садржи одређене стандарде постигнућа, али и прилагођене стандарде, односно треба да садржи пожељне исходе и активности који ће довести до додатне подршке и остварења циљева. У овом документу се налазе имена и презимена свих реализатора ИОП-а, особа које ће пружити тражену додатну подршку током остваривања планираних активности, као и учесталост и трајање активности за сваку меру подршке током активности планираних ИОП-ом.

Документација ИОП-а дата је у јединственом обрасцу у оквиру којег су:

1. подаци о ученику, детету или одраслој особи и подаци о тиму за додатну подршку (Образац 1)
2. педагошки профил детета, ученика или одрасле особе (Образац 2)
3. план мера индивидуализације (Образац 3)
4. персонализовани програм учења и наставе (Образац 4)
5. подаци о прилагођавању и вредновању ИОП-а (Образац 5)
6. сагласност родитеља/старатеља (Образац 6).<sup>22</sup>

Такође, ИОП може да садржи и:

1. *План транзиције* - план подршке детету и ученику при његовом укључивању у образовање, при преласку на други/следећи ниво образовања или при преласку у другу образовну установу (Образац 7)

---

<sup>22</sup> Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање (Члан 6). *Службени гласник РС*, бр. 88/17 и 27/18.

2. *План превенције раног напуштања образовања за децу и ученике и ризика од раног напуштања школе, осипања (Образац 8).*<sup>23</sup>

По један примерак се доставља родитељу/старатељу и члановима тима, док се појединачни обрасци, по потреби, достављају свим лицима која су задужена за реализацију ИОП-а.

---

<sup>23</sup> Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање. *Службени гласник РС*, бр. 88/17 и 27/18.

## 2.4. Врсте ИОП-а

ИОП се израђује према образовним потребама ученика, а на основу којих се могу применити три основне врсте:

1. **ИОП 1** (прилагођен програм) - програм у којем су прецизно планирани циљеви пружања додатне подршке која се односи на прилагођавање и обогаћивање простора и услова у којима се учи. Прилагођене су и методе рада, наставна средства и уџбеници. Све наведено се прилагођава током образовно-васпитног рада, а активности и њихов распоред се тачно планирају, као и лица која ће реализовати планиране активности и подршку.
2. **ИОП 2** (измењен програм) - по измењеном програму прецизно се планира прилагођавање општих исхода васпитања и образовања као и посебних постигнућа ученика у односу на прилагођене и прописане садржаје за један, више или све наставне предмете које похађа ученик.
3. **ИОП 3** (обогачен програм) - примењује се за ученике са изузетним способностима.

Ученик који се образује по ИОП-у 2 (измењени ИОП) мора да прође фазу прилагођеног програма (ИОП 1) који укључује посебне стандарде постигнућа, те уколико не дође до очекиваних резултата након примене овог плана, тражи се одобрење од интересорне комисије за прелазак на ИОП 2. Интересорна комисија на основу предате документације о реализованом ИОП-у 1 износи мишљење на основу којег се приступа изради наведеног плана за ученика са додатном здравственом, образовном и социјалном подршком која му је потребна.

„Предшколска установа може да реализује ИОП 1, а основна и средња школа може да реализује наставу за ученика по сва три образовна плана - ИОП 1, ИОП 2 и ИОП 3.“<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање (Члан 7). *Службени гласник РС*, бр. 88/17 и 27/18.

## 2.5. Услови добијања и израде ИОП-а

Предлог за израду ИОП-а може да да стручни тим за инклузивно образовање, док потреба за ИОП-ом може бити иницирана и од стране наставника, родитеља или стручног сарадника, односно ученика.

Установа у којој ученик похађа наставу писменим путем обавештава родитеља/старатеља да је поднет предлог за утврђивање права на ИОП. Стручни тим за инклузивно образовање је тај који подноси предлог за доношење ИОП-а уколико је процењено да ученик не може да постигне основни ниво образовних постигнућа, односно опште и посебне стандарде постигнућа, због инвалидитета или сметњи у развоју. Предлог за утврђивање права на ИОП треба да садржи наведене и образложене разлоге због којих ученик треба да настави образовање по индивидуалном плану, као и доказе о претходном индивидуализованом начину рада са учеником. Родитељ/старатељ давањем свог потписа потврђује да је у потпуности упознат са предлогом који је поднет и са разлозима за утврђивање права на ИОП, као и са разлозима за његово подношење и да је сагласан са израдом ИОП-а.

У случају да родитељ/старатељ не жели да буде сагласан са израдом ИОП-а након предузетих мера од стране стручног сарадника и наставника или стручног тима за инклузивно образовање, онда се примењује индивидуализовани начин рада без ИОП-а у најбољем интересу ученика.

„Уколико се деси да родитељ/старатељ одбије сагласност и учешће у изради ИОП-а из неоправданих разлога, установа где ученик похађа наставу дужна је да о томе обавести надлежну установу за социјалну заштиту у циљу најбољег интереса детета, односно ученика.“<sup>25</sup>

Након добијене писмене сагласности родитеља/старатеља, директор установе у којој ученик похађа наставу формира Тим за пружање додатне подршке ученику.

Тим за додатну подршку ученику у школи састоји се од наставника разредне наставе (одељенски старешина), предметног/предметних наставника, стручног сарадника, родитеља/старатеља и пратиоца (педагошки асистент), уколико ученик има потребе за тим и предвиђен је од стране интерресорне комисије. Уколико родитељ/старатељ предлаже стручњака ван школе, и та особа се укључује у Тим са знаком да присуствује по захтеву родитеља/старатеља. Након тога, Тим израђује

---

<sup>25</sup> Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање (Члан 8). *Службени гласник РС*, бр. 88/17 и 27/18.



ИОП, а родитељ/старатељ даје сагласност својим потписом. Стручни тим за инклузивно образовање установе доставља израђен ИОП педагошком колегијуму, који усваја све ИОП-е који су израђени у школи. Уз сагласност стручног тима и на основу вредновања, педагошки колегијум потом доноси одлуку о даљој примени, допунама и изменама ИОП-а или о престанку потреба за ИОП-ом, а на предлог Тима за пружање додатне подршке. Одлука о настанку спровођења ИОП-а се доноси у случају да се утврди да су планиране активности у сагласности са потребама ученика или да резултати могу бити очекивани након одређеног временског периода. Такође, време спровођења ИОП-а може бити продужено уз сагласност родитеља/старатеља. Одлука о престанку потребе за ИОП-ом доноси се уколико се утврди да се даљи напредак ученика може остварити применом индивидуализованог начина рада, али је претходно потребно прибавити мишљење детета у одговарајућим годинама и зрелости.

Реализација ИОП-а се врши у одељењу које ученик похађа. На основу тога, наставник планира свој рад у одељењу, укључује активности и мере које су предвиђене ИОП-ом.

Уколико се примети да су у току рада у одељењу ученику потребна посебна или додатна наставна средства, установа упућује писмени захтев интерресорној комисији за процену потреба. Општина је у законској обавези да обезбеди и издвоји финансијска средства за ученика. Ученик који учи по ИОП-у оцењује се на основу ИОП-а и у складу са прописима о оцењивању ученика у основном и средњем образовању и васпитању.

Ученик полаже завршни испит, пријемни испит и матурски испит у складу са прописом о програму завршног испита (матуре), уз сва неопходна прилагођавања која предлаже и образлаже Тим за пружање подршке ученику, а у складу са ИОП-ом.

## 2.6. Улога родитеља и ученика у изради ИОП-а

Сарадња са родитељима је била важна и неопходна и пре увођења инклузивног образовања. Сада је то дефинисано законом<sup>26</sup> и пратећим подзаконским актима, те је учешће родитеља/старатеља у изради ИОП-а прецизно дефинисано. Васпитно-образовна установа у којој ученик похађа наставу је дужна да укључи родитеља као равноправног члана тима, а родитељ активно учествује у планирању и спровођењу ИОП-а. Родитељ је тај који најбоље познаје своје дете и на тај начин може да допринесе унапређивању образовних исхода, али и осамостаљивању и оснаживању ученика.

Веома је важно добро познавати ситуацију и околности у којима ученик живи са својом породицом. На основу тих информација се даље планира сарадња и подршка. Родитељи/старатељи треба да буду партнери у процесу планирања ИОП-а и да кроз сарадњу и комуникацију остварују адекватну подршку ученику у образовном процесу:

1. Родитељ одлучује коју школу ће дете похађати (редовна или специјална школа)
2. Родитељ је обавезан и пуноправан члан тима
3. Родитељ активно учествује у изради педагошког профила зато што познаје своје дете и може пружити драгоцене информације које могу бити од користи
4. Родитељ даје сагласност у писаној форми да се ИОП изради и спроведе
5. Родитељ учествује у изради, промени и ревизији ИОП-а
6. Уколико је то потребно, родитељ даје сагласност да се покрене процена способности и потреба за додатном образовном, социјалном и здравственом подршком ученику
7. Један родитељ треба да буде представник свих родитеља ученика са сметњама у развоју на позицији члана савета родитеља и да на тај начин учествује у раду савета родитеља васпитно-образовне установе коју ученик похађа
8. Први састанак са родитељем на почетку школске године треба да буде реализован у ужем кругу - родитељ, одељенски старешина и стручни сарадник.

Ученик такође може бити укључен у процес израде ИОП-а, у зависности од његовог узраста, способности и могућности које поседује, као и од начина на који комуницира о својим потребама, доживљајима у различитим ситуацијама учења,

---

<sup>26</sup> Закон о основама система образовања и васпитања, *Службени гласник РС*, бр. 88/2017 и 27/2018.

емоцијама, односима са вршњацима и одраслима, ставовима и интересовањима (Јањић и др, 2012).

## 2.7. Мере индивидуализације у оквиру ИОП-а

Како бисмо правилно спровели мере индивидуализације, веома је важно урадити садржајан и јасан педагошки профил детета/ученика. Добро израђен педагошки профил је добра основа за даље планирање образовања и васпитања.

Педагошки профил ученика садржи јакe стране и интересовања ученика, као и потребу за подршком у следећим областима: учење и начин учења, социјалне и комуникацијске вештине, самосталност и брига о себи, утицај спољашњег окружења на учење и идентификовање приоритетне области у којима је потребна подршка. На основу израђеног педагошког профила ученика, идентификују се подручја у којима постоји потреба за додатном подршком у образовању и планира се отклањање евентуалних комуникационих и физичких препрека (индивидуализовани начин рада) у наставном раду који се реализује у школи.

Начин спровођења мера индивидуализације прописан је Правилником о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање, те се у складу с тим мере индивидуализације остварују путем:

- *разумног прилагођавања простора и услова где се одвија настава* - прилагођавају се и отклањају физичке баријере, израђује се посебан распоред активности за ученика, осмишљавају се додатне и посебне активности у складу са учениковим могућностима итд;
- *прилагођавања метода рада, наставних средстава, дидактичких материјала и помагала* (уколико има потребе) са посебном пажњом на обраду новог градива - прилагођава се начин задавања задатака, наставни садржај и прати се темпо учениковог напретка;
- *измене садржаја учења и исхода образовања и васпитања* - у Образац 3, који је саставни део правилника, уписују се све планиране мере отклањања физичких и комуникационих препрека.

### 3. Образовни стандарди

#### 3.1. Општи стандарди постигнућа

Под стандардима се подразумева суштинско знање које ученик треба да усвоји до краја предвиђеног наставног циклуса. Посебне радне групе сачињене од различитих стручњака су разрадиле стандарде, а чиниле су их: учитељи, професори разних наставних предмета са универзитета, стручњаци из Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања и Завода за унапређење образовања и васпитања.

Стандарди постигнућа ученика дефинисани су Законом о основама образовања и васпитања 2009. године. Постоје стандарди за основно и средње образовање. У оквиру основног образовања разликује се први и други циклус. Стандарди за средњу школу заокружују процес стандардизације знања, вештина и компетенција које ученици треба да усвоје до краја завршетка средње школе. На основу ових стандарда ученици треба да развијају компетенције засноване на знању. Компетенције се мере помоћу дефинисаних стандарда јер стандарди описују шта ученици треба да знају и ураде на различитим нивоима. У средњој и основној школи можемо да разликујемо три нивоа постигнућа (стандарда): **основни, средњи и напредни** ниво. Нивои образовних стандарда описују захтеве различите тежине, сложености и обима знања, од једноставних до сложених. Достицање сваког наредног нивоа није могуће без усвајања претходног знања јер се надограђују један на други, а то је повезница остваривања стандарда. Ученици који су на напредном нивоу испуњавају захтеве сва три нивоа.

Основни ниво стандарда омогућава ученику активно учешће и продуктивност у различитим областима живота помоћу стечених знања, вештина и ставова.

Средњи ниво стандарда омогућава ниво знања, вештина и ставова које ће омогућити ученику да успешно настави са стицањем знања на високошколском нивоу у различитим областима.

Напредни ниво стандарда омогућава да ученик располаже одговарајућим нивоом знања, ставова и вештина које треба да усвоји како би могао успешно да настави са факултетским образовањем у области за коју су те компетенције неопходне.<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Општи стандарди постигнућа за крај општег средњег и средњег стручног образовања и васпитања у делу општеобразовних предмета. Приручник за наставнике за предмет Математика, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања (2015).

У инклузивној школи су сви ученици једнаки, тако да помоћу стандарда сви ученици добијају иста или слична знања која се вреднују према једнаким мерама. Образовни стандарди помажу наставнику да упореди постигнућа сваког ученика, али показују и правац којим се треба кретати у раду са ученицима, како би постигли предвиђени стандард постигнућа. Стандарди се разликују по предметима, а наставник током планирања треба да води рачуна о приоритетима предмета. Предметни наставници на почетку сваке школске године врше анализу стандарда и на основу тога одлучују на чему ће радити те школске године. Стандарди се бележе у годишњем и месечном плану рада наставника и дневним припремама за часове. У зависности од специфичности предмета, наставник бележи стандарде по којима ће реализовати наставу у том месецу. Стандарди имају значајну улогу у праћењу и вредновању ученика јер дају податке о нивоима постигнућа на различитим пољима, а наставнику дају смернице за рад и оцењивање ученика. Индивидуализацију наставног рада омогућавају стандарди кроз три нивоа, чиме даље олакшавају прилагођавање садржаја и очекивања од ученика који су просечних, испод- или изнадпросечних способности. Сваког ученика треба мотивисати и пратити његов развој како би, идеално, достигао наредни ниво<sup>28</sup>.

Стандарди су мерни инструменти помоћу којих можемо утврдити у којој мери је развијено и постигнуто оно што је испланирано у оквиру предмета. Наставник током планирања уважава предвиђене стандарде за предмет у којима су описана критична знања и вештине. Информације које добијамо помоћу стандарда односе се на квалитет и области које треба подстицати.

Наставник у току планирања усклађује стандарде свог предмета са садржајима школског програма и уџбеницима који су предвиђени за предмет. Из српског језика и књижевности наставник треба да повеже садржаје из: *језика, књижевности и језичке културе*. Ученик не мора испољавати исте способности у све три области, те се помоћу индивидуализације и диференцијације, уколико постоји потреба, садржај или област може прилагодити способностима и могућностима ученика. Треба водити рачуна о корелацији датог предмета са осталим предметима (код српског језика корелација се прави са темама из историје, језика, лингвистике, граматике и лексике, теорије књижевности и књижевне критике и школским лектирама). Током школске године може

---

<sup>28</sup> *Општи стандарди постигнућа за крај општег средњег и средњег стручног образовања и васпитања у делу општеобразовних предмета*. Приручник за наставнике из предмета Српски језик и књижевност, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања (2015).

се активирати исти стандард или део стандарда више пута, сваки пут уз другу наставну јединицу. Овакав наставни рад омогућава ученицима све виши ниво постигнућа, знања, вештина и потребних способности за предмет, чиме проширују и систематизују усвојено градиво које ће се примењивати у каснијем животном периоду. Приручник за наставнике из *Српског језика и књижевности* предлаже одређивање нивоа на којем је стандард „активнији“ током месеца, тромесечја или полугодишта, у односу на друге стандарде.

### 3.2. Образовни стандарди из математике

У оквиру математике ученици стичу формално знање из предмета помоћу ког ће научити да закључују, комуницирају математичким језиком и употребе стечена знања при решавању различитих математичких и практичних проблема. На средњошколском нивоу математика има улогу повезивања претходног са новим нивоом знања, који чини добру основу за даље учење на факултету или припрему за даљи живот и рад.

Стандарди из математике се темеље на општој предметној компетенцији и специфичним предметним компетенцијама. Под општом предметном компетенцијом из математике подразумевамо: оспособљеност ученика да овлада математичким знањима и компетенцијама, да мисли, критички анализира мисаоне процесе, да их унапређује и разуме како доводе до решавања проблема; подстиче способност критичког, формалног и апстрактног мишљења; развија позитивне ставове према математици и примењује математичка знања и вештине за решавање проблема из области природних и друштвених наука. Ученик је оспособљен да стечена знања и вештине користи у даљем школовању, уколико постоји потреба за тим.

Нивои опште предметне компетенције су: *основни, средњи и напредни* ниво.

Специфичне предметне компетенције су разврстане на следећи начин: *математичко знање и резонување, примена математичких знања и вештина за решавање проблема и математичка комуникација.*

Стандарди су подељени на пет области, а то су: *Бројеви и операције са њима, Алгебра и функције, Геометрија, Мерење, Обрада података.*



### 3.3. Академска постигнућа ученика са сметњама у развоју

Процена академских постигнућа ученика са сметњама у развоју разликује се од државе до државе. У највећој мери зависи од плана и програма образовања јер неке државе, поред општег плана и програма, имају посебан план и програм по коме се реализује едукација ученика са сметњама у развоју. У посебним плановима и програмима одређени су посебни стандарди постигнућа за ученике са сметњама у развоју који су у складу са прилагођеним садржајима и компетенцијама ових ученика (Поповић и Николић, 2015).

У свету постоје државе које имају јединствен школски програм за све ученике и државе које осим јединственог школског програма имају и посебан школски програм у оквиру ког постоји могућност примене посебних стандарда знања и вештина које могу да се примене, у складу са посебним стандардима и компетенцијама.

Спољашња евалуација успеха ученика у школама за децу са сметњама у развоју процењује се другачије у односу на успех деце без сметњи (која решавају стандардизоване тестове знања и постигнућа). Ученици са сметњама у развоју едукују се по прилагођеним или измењеним програмима школе и за њих се припремају прилагођени и посебни стандарди знања и вештина које доприносе унапређивању објективног начина оцењивања ученика. Може се проценити и начин рада наставника који непосредно реализује градиво током васпитно-образовног рада. Помоћу посебних стандарда постигнућа, поред ученика и наставника, може се проценити спремност дефектолога или наставника који пружа специјализоване услуге у учионици или изван ње. Додатна подршка позитивно утиче на ниво постигнућа ученика са сметњама у развоју, што доказују и спроведена истраживања из 2011/12. школске године.

Неке земље приликом процене знања укључују ученике који похађају инклузивне школе, попут ПИСА (*PISA*) тестирања, али не укључују ученике специјалних школа. Рад ученика, наставника, терапеута, родитеља и саме школе треба да се проверава путем нивоа постигнућа јер је на тај начин могуће сагледати шта систем образовања и васпитања специјалне школе нуди ученицима са сметњама у развоју који су укључени у овакав образовни систем (Николић и Поповић, 2013).

У школама за децу са сметњама у развоју процењивање успешности се разликује у односу на редовне школе јер тестови састављени за њих зависе искључиво од наставника и њихових способности да прилагоде тестове могућностима и способностима ученика са сметњама у развоју. Адекватно припремљен наставник је

флексибилан при тестирању деце са сметњама у развоју и препознаје потребу за применом других погодности током тестирања (нпр. продужено време за решавање теста, једноставнија питања или питања затвореног типа која не захтевају писани одговор ученика који има потешкоће у писању).

У школама за децу са сметњама у развоју се од 2011/12. школске године примењује заједнички план и програм. Поступак увођења заједничког плана и програма је реализован постепено. Са реализацијом је почето од првог до трећег разреда, док се у осталим разредима настава реализовала по старим плановима и програмима предвиђеним за специјалне школе. За ученике са сметњама у развоју још увек нису израђени стандардизовани тестови знања већ наставници који раде са њима израђују задатке отвореног типа кроз које се може видети ниво знања ученика са сметњама у развоју. Задаци су прилагођени способностима и могућностима ученика. У Србији још увек не постоји листа прилагођених и измењених стандарда знања и вештина. Ако наставник сам конструише низове задатака отвореног типа, онда говоримо о испитивању постигнућа ученика (Поповић и Николић, 2015).

Помоћу тестова или низова задатака отвореног типа можемо добити податке о нивоу знања ученика и адекватнију слику о обиму знања ученика. Ови тестови могу се користити код највећег броја ученика јер прате и мере знање које су усвојили током реализације наставног градива (Савовић, Бјекић и Гламочак, 2016). Настава у школама за децу са сметњама у развоју реализује се на основу индивидуалног образовног плана који садржи циљеве које је пожељно постићи током васпитно-образовног рада са учеником. ИОП садржи јасне кораке и исходе које треба остварити у току рада. (Савовић и др., 2016).

### 3.4. Оцењивање ученика са сметњама у развоју

Оцењивање деце са сметњама у развоју школског узраста представља посебан изазов. Повезано је са индивидуалним образовним планом, у оквиру ког се прати развој детета, а током оцењивања се узимају у обзир реалне могућности и способности ученика. Конкретан начин оцењивања зависи од одабраног модела инклузије.

Према Закону о основама система образовања и васпитања<sup>29</sup>, оцењивање ученика којем је услед социјалне ускраћености, сметњи у развоју, инвалидитета, тешкоћа у учењу или других разлога потребна додатна подршка у току васпитно-образовног процеса, реализује се на основу ангажовања и степена остварености циљева и посебних стандарда постигнућа током савладавања индивидуалног образовног плана који је израђен на основу способности и могућности ученика.

У истом закону не наводи да, уколико се ученик образује уз помоћ плана индивидуализације, оцењивање се врши на основу постојећих стандарда. Разлика може бити у самом поступку испитивања (у начину провере знања и вештина) и у наглашеном учешћу друге компоненте, као што је ангажованост ученика у току наставе. Негативну оцену треба избегавати јер се бољи резултати и нове стратегије прилагођавања постижу кроз додатну и допунску наставу, које су делотворни видови подршке.

Такође, закон наводи да, уколико ученик наставу прати по индивидуалном образовном плану са прилагођеним стандардима постигнућа, оцењује се на основу ангажовања и степена остварености циљева и прилагођених стандарда.

У Закону о средњем образовању и васпитању наводи се следеће:

„У средњој школи се ученик, уколико му/јој је потребна подршка у образовању, оцењује у односу на остваривање циљева и стандарда постигнућа током савлађивања ИОП-а или у односу на прилагођене стандарде постигнућа.“<sup>30</sup>

Уколико ученик стиче образовање без прилагођених стандарда постигнућа, оцењује се на основу ангажовања и степена остварености циљева и прописаних стандарда постигнућа на начин који узима у обзир његове способности и могућности.

Поред тога, у Правилнику о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању стоји следеће:

---

<sup>29</sup> Закон о основама система образовања и васпитања, *Службени гласник РС*, бр. 88/2017, 27/2018.

<sup>30</sup> Закон о средњем образовању и васпитању, *Службени гласник РС* бр. 55/2013, 101/2017, 27/2018.

„У случају да ученик, који стиче образовање и васпитање по ИОП-у, не испуњава захтеве који су предвиђени прилагођеним стандардима постигнућа, ИОП се ревидира.“<sup>31</sup>

Најадекватнији начин оцењивања је описно оцењивање, попут онога које се реализује у првом разреду редовне основне школе, што би потенцијално било корисно применити и код осталих разреда (Костовић, Милутиновић, Зуковић, Боровица и Лунгулов, 2011).

Оцењивање треба да буде корисно и у функцији напредовања и развоја ученика. Да би било корисно, оно мора бити тако планирано да буде: изводљиво, разноврсно, доступно и максимално објективно (Лазор, Марковић и Николић, 2008).

У инклузивној школи треба да постоји систем константног, формативног оцењивања који даје наставницима могућност да оцењују и ученике са сметњама у развоју, на сличан начин као што је то случај са ученицима типичног развоја.

Ученици са сметњама у развоју имају потребу за додатном образовном подршком и када је у питању оцењивање јер основни циљ формативног оцењивања јесте учење уз подршку (Јовановић и др., 2013).

Постоје три кључне карактеристике праксе формативног оцењивања, а то су: *учесталост* (оцењивање се обавља чешће него сумативно оцењивање), *интерактивни карактер* (ученици активно учествују у оцењивању, њихово самопроцењивање је део процеса оцењивања) и *персонализовани циљеви учења*, којима се прилагођавају резултати оцењивања. Формативно оцењивање позитивно утиче на капацитет учења ученика, побољшава везу између наставника и ученика и везу између самих ученика, помаже ученицима да искусе компетенције и ојачава њихову самосталност. Како се наводи у стручној литератури: „Формативно оцењивање има потенцијал да унапреди капацитет учења ученика, везу између наставника и ученика, као и између самих ученика, да помогне да се искусе компетенције, као и да ојача самосталност ученика.“<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> Правилник о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању, *Службени гласник РС*, бр. 31/2019, 81/2020.

<sup>32</sup> Јовановић, В., Радо, П., Чапрић, Г., и Јеремић, Ј. (2013). *Колико је инклузивна наша школа*. Приручник за самоевалуацију и спољашњу инклузивност школе, стр 15.

Такође, “увођење формативног оцењивања представља дуг процес постепене иновације током које би наставници требало да добију подршку при учењу метода, процедура, инструмената, као и начина на које се они примењују.”<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> Исто.

### 3.5. Оцењивање ученичких постигнућа по ИОП-у 2

При оцењивању ученика који се образују по измењеним стандардима постигнућа, исход може бити у потпуности остварен и у том случају се оцењује нумерички, одличним или врло добрим успехом. У случају да су предвиђени стандарди остварени делимично, оцењује се оценом добар или довољан. Уколико исходи нису остварени, ученик се не оцењује негативном оценом, него се исход ревидира (поново се дефинише и прилагођава образовној ситуацији ученика у нади да ће нови исходи донети очекиване резултате).

## 4. Мере подршке

### 4.1 Интерресорна комисија

Према Водичу за интерресорне комисије (Водич за интерресорне комисије, 2016), основна улога или надлежност интерресорне комисије је да процени потребе детета за додатном подршком, у складу са Правилником о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету, ученику и одраслом<sup>34</sup>.

Процена тих потреба се заснива на целовитом и индивидуализованом приступу детету/ученику/одраслој особи, а циљ процене је да се пружањем додатне подршке омогући укључивање у групу вршњака у образовању. Такође је циљ и пуна и ефективна друштвена укљученост у заједницу у којој дете/ученик/одрасла особа живи, јер је то омогућено остваривањем права и коришћењем услуга и ресурса<sup>35</sup>.

Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету/ученику/одраслој особи (у даљем тексту: Правилник) одређује састав и начин рада интерресорне комисије (у даљем тексту: Комисија).

Према поменутом Правилнику, под термином „додатна подршка“ подразумевају се права и услуге које детету/ученику/одраслој особи обезбеђују могућност да превазиђе физичке и социјалне препреке како би могао несметано да обавља свакодневне животне активности које су значајне за укључивање у образовни процес и заједницу у којој живи.<sup>36</sup>

Принципи рада Комисије и образовање Комисије регулисани су Правилником о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету/ученику/одраслој особи (Чл. 3 и Чл. 5).

**Мере додатне подршке** које пружа Комисија деле се на три врсте. Прва врста ових мера заснива се на прописима који пружају могућност реализације у складу са прописима који су тренутно актуелни, али такође, за њихову примену обавезно је мишљење Комисије. Другом мером обезбеђују се права на подршку утврђену на основу процене коју је спровела Комисија и препоручују се мере додатне подршке. Трећу врсту мера чине оне остале мере у оквиру којих се родитељу (законском заступнику) пружају додатне информације од стране чланова Комисије и оне могу да допринесу

---

<sup>34</sup> Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету, ученику и одраслом, *Службени гласник РС*, број 80/2018.

<sup>35</sup> Исто.

<sup>36</sup> Исто, Чл. 3. и Чл. 5.

квалитетнијој подршци.<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> Исто, Чл. 4.



#### 4.2. Поступак процене потреба за додатном подршком

Процена потребе за додатном подршком врши се на захтев родитеља (или другог законског заступника), образовне, социјалне или здравствене установе или по службеној дужности (у случају одбијања сагласности родитеља или другог законског заступника). Комисија је дужна да се током поступка придржава начела стандарда и правила струке како би обезбедила најефикаснији вид додатне подршке. Комисија се састаје у седишту које обезбеђује и одређује општина, по потреби и у складу са пристиглим захтевима. Сваки члан Комисије износи своје мишљење и документује га на предвиђеном обрасцу, те га доставља родитељу (или другом законском заступнику) или служби која треба да обезбеди додатну подршку. Обавеза Комисије је и да прати оствареност подршке која је предложена и да доставља извештаје надређеним органима. То подразумева да су надлежни орган/служба која је наведена у индивидуалном плану подршке, као и њен реализатор, у обавези да у року од шест месеци обавесте Комисију о реализацији подршке. Такође су дужни да обавесте Комисију и о престанку подршке или престанку потребе за њом уз адекватно образложење. Сви прикупљени подаци о ученику који се образује по индивидуалном плану чувају се најкасније до завршетка школовања детета, ученика или одраслог. Рад Комисије, који укључује покретање поступка, сам поступак процене за додатном подршком, мишљење Комисије, праћење остваривања предложене додатне подршке и прикупљање и обраду података, регулисан је Правилником о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету/ученику/одраслој особи (чл. 5–11).

### 4.3. Лични пратилац

Право на личног пратиоца је један од видова додатне социјалне и образовне подршке ученицима. Лични пратилац је особа која пружа додатну подршку детету како би оно могло да обави свакодневне животне активности као што су одлазак и повратак из школе, облачење, исхрана, одлазак у тоалет и слично. Важно је напоменути да лични пратилац није исто што и педагошки асистент. Лични пратилац је тај који ће обезбедити подршку искључиво једном детету, док педагошки асистент пружа образовну подршку једном броју ученика у складу са планом рада установе (савладавање градива, помоћ у учењу), али такође пружа и подршку наставницима и другим стручним сарадницима одређене школе, како би се унапредио њихов рад са децом - на пример, помоћ и подршка у комуникацији са ученицима, прилагођавању наставног садржаја итд.

Када се обезбеди право на личног пратиоца, детету/ученику се пружа непосредна подршка и омогућава им се да буду што независнији приликом испуњавања својих личних обавеза, активности и потреба. Такође, ово представља и посредну подршку родитељима, породици, као и наставницима у школи онда када се та подршка обавља адекватно, олакшава свакодневни живот и омогућава да се у већој мери посвете различитим личним, али и професионалним улогама. У тим ситуацијама родитељи могу да се запосле и у већој мери се посвете породици, док наставници могу несметано да воде наставу и обављају остале школске дужности и обавезе.

У складу са Чланом 117. Закона о основама система образовања и васпитања, педагошки асистент пружа помоћ и додатну подршку, као и помоћ наставницима, васпитачима и другим стручним сарадницима. Ова подршка и помоћ пружа се са циљем да се унапреди њихов рад са децом и ученицима којима је потребна додатна образовна подршка. Лични пратилац детета/ученика, према наведеном члану закона, може да присуствује образовно-васпитном раду како би пружио неопходну помоћ детету. Пре свега, ово је услуга из области социјалне заштите, а самим тим је и ово право ближе регулисано Законом о социјалној заштити<sup>38</sup>.

Закон о социјалној заштити подржава и афирмише инклузију, као и инклузивно друштво. Исто тако подржава и услугу личног пратиоца припада групи услуга социјалне заштите.

---

<sup>38</sup> Службени гласник РС, бр. 24/2011

Такође, ангажовање личног пратиоца за помоћ детету предвиђено је Правилником<sup>39</sup>, и то са циљем лакше комуникације и функционисања са другима током остваривања васпитно-образовног рада у предшколској установи, односно основној и средњој школи, током целодневне наставе или продуженог боравка, као и ваннаставних активности, излета, одмора, екскурзија и слично. Такође се узима у обзир и Правилник о ближним условима и стандардима за пружање услуга социјалне заштите<sup>40</sup>.

Резултате истраживања на ову тему изнели су Раде Дамјановић и Дејан Ђорђевић у свом раду „Ангажовање пратиоца за личну помоћ као вид непосредне додатне подршке детету/ученику“ (2014). Ангажовање пратиоца за личну помоћ као вид подршке је у Сомбору почело да се реализује школске 2012/2013. године. Циљ рада је био да се утврди у којој мери и колико често Интерресорна комисија Града Сомбора предлаже ангажовање пратиоца за личну помоћ, као и за коју децу се таква мера предлаже. Аутори су установили да је од фебруара 2013. до децембра 2014. године укупно ангажовано 33 пратиоца за личну помоћ. Највише пратилаца ангажовано је у основним школама (18), затим у средњим школама (8) и предшколским установама (7). У највећем броју, лични пратиоци додељени су деци са потешкоћама из аутистичног спектра (12), потом деци са инвалидитетом (6), као и деци са вишеструким сметњама (6). По три пратиоца имала су деца са интелектуалним сметњама, сензорним сметњама, односно деца са поремећајима понашања и поремећајима пажње.

Овакав вид подршке показао се као пример добре праксе јер доприноси квалитетнијем укључивању деце са сметњама у развоју у редовно образовање, као и у живот у заједници.

---

<sup>39</sup> Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику. *Службени гласник РС*, бр 63/2012.

<sup>40</sup> *Службени гласник РС*, бр. 42/2013

#### 4.4. Вештине и јаке стране детета

При планирању ИОП-а веома је важно идентификовати вештине детета и његове јаке стране како би се добро одредили образовни циљеви ученика. Ови циљеви се одређују помоћу адекватних информација које се добијају од наставника који раде са учеником (реализују наставу у одељењу које ученик похађа) и од родитеља. У овом делу се уписују све способности, склоности, потребе и вештине ученика. Прикупљене информације веома су важне за садржај индивидуалног плана.

Такав прецизан опис свих јаких страна ученика умногоме помаже тиму за пружање додатне подршке да помоћу њега одреди све потребе за подршком и приоритете. У педагошки профил, на основу узраста ученика, уписују се врсте интервенција и ресурса помоћу којих ће ученику бити омогућено да напредује током школске године. Такође је потребно записати и датум када је профил састављен (одељенски старешина такође треба да прикупи податке од осталих наставника који предају у одељењу које ученик похађа). Опис општег стања ученика обухвата следеће области: *област физичког развоја, област дневних животних вештина, област језика и комуникације, област социо-емоционалног развоја, као и област когнитивног развоја.*

Област *развоја језика и комуникације* дели се на две врсте - вербална комуникација (говор, језик, знакови, изражавање, читање и речник) и невербална комуникација (знаковни језик, писање, гестови, говор тела и симболи). У овој области прикупљају се подаци о модалитетима комуникације које ученик користи када комуницира са другима, подаци о томе да ли ученик влада језиком на коме се школује у потпуности, подаци о томе да ли ученик има сметње везане за вид, слух, говор или други вид вербалне комуникације које директно могу да утичу на укључивање и учешће у образовању.

Област *физичког развоја* укључује процене fine и грубе моторике, координацију око - рука, равнотежа, ритам, кретање, тонус мишића итд.

Област *социо-емоционалног развоја* пружа нам битне информације и податке о вештинама детета на друштвеном нивоу, као што су вештине за сарадњу, друштвене вештине, вештине изражавања у социјалној средини, идентификовање и управљање осећањима и вештине самоорганизације. Овакве информације, које се прикупљају о социјалним вештинама ученика, дају слику о томе како се ученик понаша и какви су му односи са вршњацима и наставницима (наставним и ваннаставним особљем). Ове информације нам такође помажу да видимо учениково поштовање општих правила,

његове/њене способности личног прилагођавања према различитим ситуацијама (контекстима) - ставови, сналажење, слика о себи, као и његов/њен начин поздрављања (наставника, вршњака, одрасле особе).

Област *когнитивног развоја* пружа нам податке о учениковој активној употреби чула, решавању проблема, избору, категоризацији, размишљању, разумевању узрока и последица, креативности итд. Такође, када је реч о подацима у оквиру одељка о вештинама учења и како се учи, прикупљају се подаци о владању вештинама мишљења - разумевање прочитаног текста, решавање проблема у складу са узрастом и стандардом, аритметичко мишљење, интересовање ученика и посебне вештине и компетенције. Постављају се питања попут: да ли је ученик мотивисан за школовање и учење? да ли ученик има сметње и у којој мери те сметње утичу на учеников академски успех? Такође се добијају и подаци о општим школским постигнућима - напредовање ученика (спорије или значајно ниже од постигнућа вршњака), као и подаци о томе да ли се потребе ученика значајно разликују од потреба вршњака, а добијамо и податке и о областима где ученик постиже добар или натпросечан успех.

Област *свакодневних животних вештина* пружа нам податке о активном учешћу ученика у средини у којој живи, његовом нивоу самосталности, безбедности, здравственом стању, вештинама неопходним за свакодневне животне активности, креативне активности итд. До ових информација се може доћи кроз посматрање начина на који ученик обавља дневне обавезе и активности које утичу на његово учествовање у образовању, као и да ли постоје сметње које би могле да ометају самостално кретање ученика, да ли га спутавају у спровођењу свакодневних активности и да ли га спутавају у учешћу и напредовању у образовању. Информације о општем здравственом стању ученика можемо добити из релевантне медицинске документације, као и информације да ли његово здравствено стање утиче на укључивање у образовни процес, и како утиче на савладавање редовног школског програма (Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање, 2018).

#### 4.5. Универзални дизајн

Активности свакодневног живота и школовање захтевају бројне радње и активности које се изводе у различитим окружењима, а поред особа са инвалидитетом, сви понекад имамо потешкоће које могу да доведу до фрустрације и појаве стреса у извођењу неких задатака и радњи.

Најчешћи пример је проблем физичке приступачности који је карактеристичан за већину објеката, а не само за инклузивне школе. У данашње време се више пажње посвећује изградњи, а потешкоће предстаљају објекти који су старијег датума; ови објекти не представљају проблем само особама са инвалидитетом већ и старијим особама и мајкама са дејим колицима.

Латор и сарадници (2012) наводе да постоје четири врсте препрека које оспоравају једнаке могућности за све:

1. физичке/архитектонске препреке у животној средини
2. приступ информацијама и комуникацијама
3. психосоцијалне препреке
4. институционалне препреке.

Физичке и архитектонске препреке онемогућавају безбедно кретање и представљају један од најчешћих типова препрека (нпр. степенице, уска врата, паркинг места итд.).

Под универзалним дизајном (УД) подразумевамо дизајн који је флексибилан, људски факторисан и ергономски оријентисан у свим животним просторима и областима. Његова вредност је у томе што повећава укљученост особе са сметњама у развоју и смањује њихову искљученост (Максимовић и Голубовић, 2021). Концепт универзалног дизајна створио је Роналд Мејс, архитекта из Северне Каролине, који је такође био корисник инвалидских колица. Дефиниција коју је дао је и данас актуелна: „Универзални дизајн је дизајн производа и окружења употребљивих за све људе, у највећој могућој мери, без потребе за прилагођавањем или специјализованим дизајном“ (Масе, 1985).

Простори се могу сматрати инклузивним тек након анализе субјективних искустава особа које припадају осетљивим друштвеним групама. „Осећај припадности или неприпадности обликован је праксом, политиком, конструкцијама, претпоставкама,

вредностима и приоритетима који утичу на то како се простори дизајнирају и организују” (Yantzi и др., 2010, стр. 65).

Табела 1. Принципи универзалног дизајна (Голубовић, Славковић и Веселиновић, 2018)

Правична употреба	Дизајн је користан и могу га користити особе са различитим способностима.
Флексибилност у употреби	Дизајн је прилагођен широком спектру индивидуалних склоности и способности.
Једноставна употреба	Употреба дизајна је лако разумљива независно од искуства, знања, језичких способности и тренутног нивоа концентрације корисника.
Видљива информација	Информација о дизајну мора бити доступна кориснику независно од услова амбијента или сензорних способности корисника.
Толеранција на грешку	Дизајн смањује могућност штетних и нежељених последица случајних и ненамерних деловања.
Низак физички напор	Дизајн мора бити коришћен са минимумом замора.
Величина простора за приступ и коришћење	Неопходни су одговарајућа величина и простор за коришћење и приступ независно од висине особе, њене тежине, положаја или покретљивости.

Према овим принципима се планирају разни производи, услуге, грађевине и окружења. На овакав начин омогућује се једноставна и приступачна технологија, као и прилагођавање потребама особама са сметњама у развоју (Голубовић, Славковић и Веселиновић, 2018).

Стога, треба сагледати неколико примера приступачности јавних простора образовних установа. Сагледајмо пример универзитетског кампуса у Новом Саду у погледу приступачности. Аутори са Факултета техничких наука у Новом Саду (Станић и Вукајлов, 2021) анализирали су адаптације универзитетског кампуса у Новом Саду. Сагледали су неколико сегмената приступачности као што су: упоређивање тренутне ситуације кампуса са стандардима универзалног дизајна, селекција пројектантских решења и како се она могу адаптирати са постојећим конфигурацијама. Такође су обухваћене и улице и прилази кампусу, улази у пешачку зону, партерно уређење, димензије елемената урбанизма, организација и структура кампуса, као и опремљеност урбаним мобилијаром. Оно што су пронашли јесте да је неопходно креирати

јединствени простор на кампусу који је лак за сналажење и који је доступан свим грађанима. Такође, потребно је адаптирати простор и свих образовних установа према принципима универзалног дизајна, како би се избегла дискриминација одређених студената и грађана. Према овом раду, предвиђено је постављање стаза водилца на широким стазама кампуса. Тиме би се омогућило боље кретање и сналажење слепих и слабовидних особа јер стазе водилце имају плоче са паралелним ребрима и њиховим прекидима се омогућује сигнализација могућности скретања у споредне улице и стазе. Предложена је и реконструкција коловоза и уклањање банкина и других денivelација терена како би тај део улица постао зона комбинованог саобраћаја. Приступачност јавних простора и институција је од изузетног значаја и имплементацијом стандарда приступачности се остварује интеграција. Градска конфигурација не би смела да представља препреку у остваривању законских начела и људских права. Према овом раду, потребно је имплементирати елементе приступачности у кампусу, као што су хоризонтална тактилна сигнализација, рампе, рукохвати и многи други елементи (Станић и Вукајлов, 2021).

Спроведена су и два истраживања на Универзитету у Београду када је реч о приступачности по универзалном дизајну. Први пример фокусира се на мобилност особа са оштећеним видом као и на отклањање архитектонских баријера (Поповић, 2013). У овом раду приказане су карактеристике градске средине и њихов негативан утицај на кретање слепих и слабовидних особа. Примећено је да, иако је позната важност адаптације простора за све особе са инвалидитетом, ипак и даље постоје недостаци које слепим и слабовидним особама отежавају кретање у институцијама, али и по самом граду. Универзални дизајн се ретко примењује у мање развијеним и сиромашнијим друштвима. Стога, у овим друштвима често постоје поломљени плочници, степеништа, рупе и пукотине у тротоарима и улицама, неозначени грађевински радови, одсуство уличног осветљења, као и многи објекти разбацани по улици. У таквим окружењима, слепим и слабовидним особама је кретање у потпуности онемогућено, и мали број ових особа покушава самостално да се креће. Веома је битно применити универзални дизајн како би се омогућило самостално кретање које отвара пут ка развоју самосталних особа које су зреле и продуктивне (Поповић, 2013).

Друго истраживање фокусира се на универзални дизајн у учењу и настави ученика са оштећеним видом (Жигић и Савковић, 2018). У овом раду су представљене основне премисе универзалног дизајна за учење и наставу. Према универзалном



дизајну сви ученици треба да имају приступ потребним наставним средствима. Не постоје два ученика која уче на исти начин и стога примена универзалног дизајна може повећати приступ за све ученике, па и оне којима је вид оштећен. Материјал се може читати наглас, штампати на Брајевом штампачу, понудити говорни или писани превод, и многи други начини се могу применити за ученике са оштећеним видом. Процес учења и наставе ученика са оштећењем вида заснива се на употреби алтернативних путева, као и на повећању њиховог ангажовања у току наставе и учења. Потребно је прилагодити наставне планове и програме како би циљеви учења, материјали и искуства били усклађени са потребама и могућностима ученика (и родитеља). Стога, информациони ресурси и технологије веома помажу наставнику да приближи едукативне материјале ученицима на принципима универзалног дизајна (Жигић и Савковић, 2018).

#### 4.6. Информационе и асистивне технологије у образовању ученика са сметњама у развоју

У инклузивном образовању користи се термин асистивна технологија и информационо-комуникацијска технологија. Грбовић и Вучинић (Грбовић и Вучинић, 2018) сматрају да информационо-комуникационе технологије и асистивна средства олакшавају превазилажење ограничења повезаних са инвалидитетом и олакшавају функционисање особе.

Било који производ, инструмент или опрема која је прилагођена или посебно дизајнирана за што адекватније функционисање особа са инвалидитетом сматра се асистивном технологијом (у даљем тексту АТ) (Светска здравствена организација, 2019).

Асистивном технологијом назива се сваки производ, део опреме или систем који одржава или побољшава функционалне способности особа са инвалидитетом, без обзира на то да ли се употребљава у изворном облику или је модификован, прилагођен (Albrecht, Snyder, Bickenbach, Mitchell, & Schalick, 2006).

Према Лазору (2017), инструменте, апарате, средства и уређаје које користе деца са сметњама и тешкоћама у развоју како би успешно испунили задатке зовемо асистивном технологијом.

У инклузивном образовању наставници користе скуп разноврсних технолошких алата и ресурсе које имају на располагању како би остварили успешну комуникацију, стварање, дељење, чување и управљање информацијама (Медар и Ратковић, 2021). Према истим ауторима, информационо-комуникацијска технологија може се употребљавати током наставе као средство за комуникацију, средство за унапређивање наставе и у истраживачке сврхе. У инклузивној школи настава се прилагођава потребама и могућностима ученика са сметњама у развоју применом мера индивидуализације и/или прилагођавањем метода подучавања, материјала, опреме и средстава за рад, као и израдом и применом ИОП-а<sup>41</sup>. Уклањање просторно-временских баријера у процесу учења остварује се помоћу информационо-комуникацијских технологија (у даљем тексту ИКТ). Наставник уз помоћ богатих мултимедијалних садржаја може да креира и модификује наставне садржаје према потребама ученика са сметњама у развоју (Медар и Ратковић, 2021). Конвенција о правима особа са

---

<sup>41</sup> Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање, *Службени гласник РС*, бр. 74/2018.

инвалидитетом под Чланом 9. дефинише област приступачности и предвиђене мере које треба предузети како би особама са инвалидитетом обезбедиле: приступачност, превоз и приступ информационо-комуникационим технологијама<sup>42</sup>.

У свакодневном животу асистивна технологија може да се примени у позиционирању, кретању, облачењу и исхрани. Инвалидној особи омогућава и/или побољшава комуникацију са непосредном средином, олакшава учење, игру, спортске и рекреативне активности и управљање различитим апаратима (телевизор, рачунар, светлосни извори). Адекватно одабрана АТ омогућава ученику самосталност у различитим активностима, подиже самопоуздање, унапређује квалитет живота и омогућава социјално укључивање и равноправно учествовање у свакодневном животу (Лазор, 2017).

Подела асистивних технологија према типу сметње или инвалидитета је:

- асистивне технологије за особе са интелектуалном ометеношћу
- асистивне технологије за особе са оштећењима слуха
- асистивне технологије за особе са оштећењима вида
- асистивне технологије за особе са тешкоћама у комуникацији
- асистивне технологије за особе са моторичким поремећајима
- асистивне технологије за особе са вишеструком ометеношћу.

Асистивну технологију можемо поделити и на основу комплексности.

Прву групу чине производи ниске технолошке израде који су доступни, јефтине и једноставни (држачи за оловке, адаптирана средства за личну хигијену и храњење, лењери, лупе, штапови, штаке...).

Другу групу чине производи умерене технолошке израде који могу захтевати електронику (дигитрон, аудио књиге, електрична гумица, мини лампе на књизи...).

Трећу групу чине производи високотехнолошке израде који су теже доступни, направљени су да подрже специфичне потребе корисника и по правилу захтевају више тренинга за корисника како би их користио на адекватан начин (мобилни телефони, читачи текста, уређаји за контролу окружења...).

Асистивне технологије по намени можемо поделити у седам категорија:

---

<sup>42</sup> Закон о потврђивању европске конвенције о прекограничној телевизији, *Службени гласник РС*, 42/2009.

- позиционирање - ови уређаји омогућавају постизање и одржавање положаја тела за извођење одређених активности
- мобилност - ови уређаји омогућавају или олакшавају кретање у различитим окружењима
- аугментативна и алтернативна комуникација - ови уређаји пружају подршку особама са вербалним тешкоћама и подржавају их у комуникацији
- приступ рачунарима - ови уређаји омогућавају лакши приступ рачунарима и самосталну употребу и активности на рачунару
- прилагођене играчке/игре - ови уређаји омогућавају развој социјалних и когнитивних вештина деце са различитим сметњама или инвалидитетом
- прилагођена околина и помагала за наставу - ова помагала омогућавају или олакшавају ученицима са сметњама или инвалидитетом да уз њихову помоћ прате или приступе школском програму попут њихових вршњака (Etscheidt, 2016).

Уређаји који помажу при комуницирању и информисању могу се успешно користити и у образовно-васпитном раду. Наведени уређаји су следећи:

- помагала за вид
- помагала за слух
- помагала за репродукцију звука
- помагала за цртање и писање
- помагала за рачунање
- помагала за снимање, продукцију и презентацију аудио и визуелних информација
- помагала за комуникацију лице у лице
- помагала за телефонирање и телефонске поруке
- асистивни производи за аларме, индикаторе, подсетнике и сигнализацију
- помагала за читање
- улазни и излазни уређаји за рачунар.

Алнахди (Alnahdi, 2014) је издвојио три примера приступачних електронских и информационих технологија и како оне могу бити од помоћи студентима са сметњама у развоју у едукативном окружењу, а која су базирана на универзалном дизајну: 1)

приступачне веб странице, као на пример оне које омогућују ученицима са slabим вештинама читања да дођу до информација и комуницирају са другима; 2) приступачни инструктивни програми који омогућују ученицима да раде раме уз раме и сарађују са својим вршњацима како би обавили задатке у учионици; 3) приступачни телефони који омогућују комуникацију свима, какве год да су им сметње у развоју.

Такође, постоје и АТ које унапређују академске вештине. Технологија игра велику и битну улогу у образовању јер у многим случајевима помаже ученицима са сметњама у развоју да превазиђу академске потешкоће са којима се суочавају и помажу им да развију своје академске вештине. Постоји и истраживање које су спровели Кулен, Ричардс и Френк (Cullen, Richards & Frank, 2008) у којем су хтели да испитају да ли компјутерски програми могу да помогну ученицима са сметњама у развоју да побољшају своје вештине писања. Резултати су показали да је већина испитаних ученика успела да побољша своје писање и количину речи које су успели да произведу.

Још једно слично истраживање спровели су Бук, Доти, Фланаган и други (Bouck, Doughty, Flanagan, Szwed & Bassette, 2010) како би испитали колико је ефектан компјутер и софтвер за писање када је реч о ученицима који имају потешкоће у писању. Закључили су да постоји велика повезаност између АТ и учења и да технологија омогућује ученицима да унапреде своје вештине писања.

Слично истраживање спроведено је 2020. године у Хрватској. Томислав Коњевод је испитао колико су дигиталне технологије и њихови трендови корисни у комуникацији са ученицима са посебним потребама и колико се често оне користе у образовању. Оно што је Коњевод пронашао јесте да се АТ активно користе у настави, али да је њихова набавка и примена у великом броју случајева одговорност самих ученика и њихових родитеља. На доступности асистивне технологије почива инклузија у образовању, али ретко када школа или држава набављају и примењују АТ; већински то раде сами ученици. Такође, у Републици Хрватској не постоје студије на тему доступности и коришћењу АТ које би додатно помогле образовним установама у набавци и коришћењу асистивних технологија (Коњевод, 2020).

Постоји доста истраживања о АТ и поспећу вештина писања ученика са сметњама у развоју, али је битно сагледати и друге наставне предмете. Стога, погледајмо истраживање спроведено о АТ и математици и како се оне користе у настави за ученике са посебним потребама. Бук и Фланаган (Bouck & Flanagan, 2009) спровели су ово истраживање тако што су прегледали и анализирали доступну

литературу на тему математике и АТ, као и о образовању ученика са сметњама у развоју. Једини закључак и резултат ове анализе литературе је да постоји свест и добро знање о неким аспектима асистивних технологија и повезаности са математиком као школским предметом, али да ова област мора бити додатно истражена. Пронашли су да има позитивних индикатора и мишљења када је у питању АТ у математици и подучавања ученика са сметњама у развоју. Ипак, потребно је даље истраживање ове области као и истраживање како се технологија може боље искористити у подучавању овог школског предмета у склопу инклузије.

Потребно је сагледати и какве то асистивне технологије постоје за глуве и наглуве у образовању. Алнахди (2014) је испитао шест пројеката који су спроведени на глувим и наглувим ученицима. Пронашли су да означавање текста и помоћни „преводи“ са дигиталним материјалом са инструкцијама много помажу ученицима са сметњама са слухом како би унапредили своје академске вештине. Многи други аутори су такође пронашли да ученици са сметњама у развоју умногоме могу унапредити свој академски успех и вештине уз помоћ технологије.

Такође, и домаћи аутори су пронашли многе АТ које могу помоћи глувим и наглувим ученицима. У свом раду су приказали софтвере високе технологије који припадају средствима комуникације и који могу помоћи у настави. Неки од примера АТ за глуве и наглуве су знаковни преводилац, *Say it Sign it* софтверски систем, и iCommunicator. АТ заједно са информационим технологијама могу помоћи многој деци са оштећеним слухом да похађају наставу у редовним школама и требало би много више да се користе у стварности (Радовановић и Карић, 2011).

Развојем друштвене свести и побољшањем друштвено-економских односа долази до позитивних промена друштва према особама са сметњама у развоју. Односно, ови развоји доприносе њиховом активном укључивању у друштво, образовање и заједницу. Појавом и усвајањем асистивних технологија, комуникација је унапређена и олакшана, како ученицима тако и њиховим вршњацима и наставницима. АТ су једноставне за коришћење и представљају пут ка интеграцији и инклузији деце са сметњама у развоју, без обзира на то какве је природе њихов инвалидитет. Захваљујући технологији и дигиталним трендовима и развојима, деца добијају прилику за социјални и емотивни развој јер им је омогућена комуникација са околином. А та комуникација је управо кључни чинилац стварања и одржавања друштвених односа, као и идентитета индивидуе.

#### 4.7. Асистивна технологија и индивидуални образовни план

На основу постављених циљева у ИОП-у, чланови ИОП тима врше процену и одређују асистивне технологије узимајући у обзир вештине и способности ученика. Важна питања која помажу одређивању одговарајуће технологије су:

„Да ли би уз помоћ средстава или система асистивне технологије постигао боље образовне циљеве него без њихове помоћи?

Да ли је асистивна технологија потребна ученику да би био укључен у савладавање програма популације типичног развоја?

Да ли је средство потребно због аугментативне комуникације?

Да ли ученик треба да користи дато средство код куће или у заједници, како би се остварили циљеви постављени ИОП-ом?<sup>43</sup>

Поред ових питања, јако је битно и обратити пажњу на задатке и подручје где ученици треба да користе асистивну технологију. Такође је пожељно размотрити и тешкоће и изазове пре одабира асистивне технологије да би опрема на најбољи начин помогла ученику.

Жеље и потребе ученика, образовно окружење, анализа аспекта средства као и анализа потребе за асистивном технологијом су само неки од значајних фактора које чланови ИОП тима морају да размотре пре увођења асистивне технологије (Радовановић, 2016).

Након процене следи тек коначан одабир асистивне технологије. На тржишту постоје многобројна средства асистивне технологије различитих карактеристика и спецификација, што представља предност. Са друге стране, може и да представља изазов који се огледа у тешкоћи у одабиру. Не треба заборавити да асистивна технологија није намењена да преоптерети ученика и треба избегавати прекомерно коришћење асистивних технологија. Такође, треба узети у обзир и евентуалне кварове и редовне сервисе асистивних технологија. Због тога је важна процена и тимски рад током избора апарата.

Постоје различити инструменти и оквири који могу да олакшају доношење одлуке о асистивној технологији.

---

<sup>43</sup> Радовановић, В. (2016). *Асистивне технологије за глуве и наглуве*. Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Издавачки центар (ИЦФ), стр. 148.

*Скала за разматрање потреба за асистивном технологијом.* Ова скала помаже у прикупљању података из различитих домена функционисања (физички, сензорни, комуникација, когниција, академски успех, контрола окружења, социјална компетенција, постигнуће на послу и рекреација/одмор) да би се добила права слика о функционисању ученика/одрасле особе. После анализе података идентификују се домени функционисања па специфични задаци чије извођење је тренутно тешко или немогуће на очекиваном нивоу самосталности. Након тога се описују посебне стратегије, адаптације и помагала која се **тренутно** користе да би се умањиле препреке за извођење задатака. У овој скали такође се обраћа пажња на то да ли се ученик непрестано сусреће са потешкоћама када покушава да обави задатак, што нам може пружити значајне информације. Препорука нове или додатне асистивне технологије следи само након добијања ових података уз помоћ којих ће се потом покушати отклонити континуиране препреке. Када се одреди једно или више средстава асистивне технологије, обавезно се евидентира са особом која је одговорна за обуку/едукацију, као и време почетка саме примене и планирано време за које ће ученик савладати руковање самом технологијом.

*SETT - скала за прикупљање података - са објашњењем.* Предност ове скале се огледа у томе да се испитује тренутно стање ученика да би се утврдила образовна потреба. Информације се добијају из три извора. Прво се скупљају информације које се тичу самог ученика (проблематична подручја, тренутно постигнуће, посебне потребе, интересовања, мотивација итд.), затим из окружења (из природног окружења или о свима који окружују ученика, као и о свему што се пружа ученику), док информације које су посебно повезане са детаљима задатака који се тренутно захтевају од ученика или ће се захтевати у будућности представљају аспект који је од великог значаја. Ове информације помажу ИОП тиму да планира и поставља циљеве који ће бити дугорочни, као и да предвиди потенцијалне потешкоће са којима ће се ученик сусрести. Визуелно представљање чини карактеристику ове скале. Подручја која су од интереса се заокружују, препреке се подвлаче, док се звездом обележава подршка за учеников напредак.

Горенаведени инструменти су само неки примери од многих који могу да користе наставници и стручни сарадници да би одредили најбољу асистивну технологију за ученика.



## 5. Компетенције наставника за инклузивно образовање

### 5.1. Компетенције наставника за израду ИОП-а

Појам компетенције први пут се појавио у Платоновом делу *Лисид* 380. год. п. н. е. Корен речи је *ikano*, изведен од *iknoumai*, што значи стићи. На латинском језику појам *competens* значи способност, али користи се и појам *competentia* и представља способност, могућност. Овај појам је постојао од XVI века у енглеском, француском и холандском језику (Глишић, Илић и Младар, 2013). Схватање компетенције као развоја стручног образовања новијег је датума. Концепт компетенције обухвата и разматрање значајних циљева и садржаја учења који треба позитивно да утичу на лични развој ученика и да их позиционирају у домену знања и вештина и на тај начин омогуће најбољу припрему ученика помоћу које ће најефикасније функционисати у друштву (Глишић, Илић и Младар, 2013).

У данашње време, школа се неминовно мења и развија у правцу инклузивног образовања. Наставници који успешно примењују разне стратегије подучавања и стилове интеракције своје подучавање успешно прилагођавају способностима, могућностима и потребама ученика са сметњама у развоју. Током наставе примењују се разне методе поучавања, тестови, наставна средства, материјали и активности (Јаблан и Максимовић, 2020).

У инклузивном образовању наставничке компетенције су изузетно важне и требало би их развијати кроз читав систем иницијалног образовања и током професионалног оспособљавања у наставничкој пракси. Савремено образовање припрема ученике за функционисање у глобализованом друштву, услед чега се наставничке компетенције базирају на комуникацији и сарадњи, а значајне су и интеркултуралне, медијално-педагошке и медијално-дидактичке компетенције (Јаблан и Максимовић, 2020).

У званичном документу „Заједнички европски принципи за компетенције и квалификације наставника“ истиче се значај континуираног целоживотног стручног усавршавања наставника у различитим доменима компетенције. Под компетенцијом се подразумева способност наставника да користи и комбинује своје знање и вештине у различитим ситуацијама или при решавању проблема који се јављају током рада са ученицима (Јаблан и Максимовић, 2020).

Према Европској агенцији, наставник који изводи наставу у инклузивном окружењу мора располагати следећим компетенцијама: уважавање и подржавање свих ученика без обзира на различитости, отвореност за сарадњу и вођење рачуна о личном професионалном развоју (Јаблан и Максимовић, 2020).

Потребно је да наставници који реализују наставу у инклузивној школи имају позитивне ставове према деци са сметњама у развоју и адекватно стручно усавршавање за извођење васпитно-образовног рада у инклузивном окружењу (Јаблан и Максимовић, 2020). Наставници који подучавају у инклузивном окружењу треба да располажу следећим компетенцијама: препознавање додатних образовних потреба ученика са сметњама у развоју, њихових препрека током учења и рада, учешћа у свим активностима, резултата које могу да остваре у вршњачкој групи и заједници; начин пружања подршке би требало да буде иновативан у свим активностима унутар школе и заједнице; неопходна је сарадња између колега које раде са ученицима са сметњама у развоју, сарадња са родитељима и припадницима заједнице; потребно је да наставник располаже ресурсима или подршком која је неопходна како би ученик боље функционисао у инклузивној заједници (Јаблан & Максимовић, 2020).

У Србији су компетенције учитеља и наставника дефинисане 2013. године у Правилнику о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја<sup>44</sup>. У овом документу одређује се скуп повезаних знања, вештина, ставова и особина личности које особи омогућавају да делује ефикасно на послу или у одређеној ситуацији. Компетентна особа има довољну количину знања и вештина које ученику омогућавају да адекватно реагује у одређеним ситуацијама. Без обзира на старост појединца, потреба за новим компетенцијама (или унапређивањем старих) може да се појави у било ком периоду живота и/или у било којој фази његове/њене каријере (Глишић и др., 2013). Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја је оквир за самопроцену и планирање личног професионалног усавршавања просветног радника. Области које су предвиђене Правилником о стандардима компетенција су следеће:

1. наставна област, предмет и методика наставе
2. учење и подучавање
3. подршка развоја личности ученика
4. комуникација и сарадња.

---

<sup>44</sup> Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја, *Службени гласник РС - Просветни гласник*, бр. 5/21.

Правилником су дефинисане и компетенције за комуникацију и сарадњу. Многе компетенције упућују на континуирано усавршавање наставника, али су препознате и компетенције које се рефлектују на употребу нових технологија у образовању јер је то актуелно у XXI веку. Поред тога, Правилник такође дефинише потребу да наставник доприноси инклузивном приступу у образовању. Наставник данас треба да буде компетентан за решавање насиља и спречавање дискриминације (Цицварић, Петровић, Жунић и Враћешевећ, 2019).

Према новом Правилнику, компетенције наставника представљају скуп потребних знања, вештина и вредносних ставова. Наставници имају централну улогу у унапређењу образовања и васпитања јер они непосредно утичу на учење и развој ученика<sup>45</sup>.

Компетенције наставника одређују се у односу на циљеве и исходе учења; потребно је обезбедити професионалне стандарде који дефинишу какво се поучавање сматра успешним.

Улога наставника у савременом друштву је вишеструка јер треба да развија кључне компетенције које ученика оспособљавају за будући живот и рад, а тиме својим ученицима пружају основу за даље учење.

Компетенције за инклузивно образовање такође обухватају разумевање социо-културолошких фактора; потребно је да наставници владају различитим педагошким стратегијама које узимају у обзир индивидуалне разлике ученика, а усмерене су на учење изван образовних институција и заснивају се на уважавању претходних знања, индивидуалног културолошког искуства појединца и интересовањима ученика (Јаблан, Јолић и Грбовић, 2011).

У току образовног процеса неопходно је да наставник/професор примењује индивидуализовани приступ у раду јер је индивидуализација у овом случају спас, односно хумана и професионална обавеза према ученицима са сметњама у развоју. Воља и континуирано стручно усавршавање наставника су неопходни у раду са свом децом, како са надареном тако и са децом са сметњама у развоју, у оквиру целоживотног стручног усавршавања (Мулаосмановић, 2018).

У данашњем друштву неопходно је континуирано стицање професионалних компетенција јер је неопходно стицање нових сазнања из области струке или

---

<sup>45</sup> Исто.

усавршавања у подручју метода рада и саме организације наставе. Неопходно је упознати савремену технологију и њене могућности јер је број деце са сметњама у развоју све већи. Реформа образовања доноси нове изазове пред професоре који су важни актери инклузивног образовања (Мулаосмановић, 2018).

У данашње време нису довољне само класичне компетенције које су везане за рад са ученицима већ су неопходне и компетенције у пољу инклузивног образовања. Кључни елементи професора за инклузивно образовање су ставови према ученицима са сметњама у развоју. Професор/наставник треба да верује у то да ученици са сметњама у развоју могу да се едукују (Мулаосмановић, 2018).

Ставови наставника о инклузији су се мењали кроз историју. У почетку су били негативни, затим неутрални па позитивни. Образовање ученика са сметњама у развоју представља велики изазов за наставнике који учествују у васпитно-образовном процесу. Знање стечено на основним студијама није довољно за рад јер су знање и мотивација наставника кључни за усвајање нових приступа образовању ученика са сметњама у развоју; наставници су одговорни за задовољење образовних потреба ученика, промену праксе у образовању и бољи исход учења (Мулаосмановић, 2018).

Инклузивне школе морају бити спремне да задовоље потребе различитих ученика, од надарених до ученика са различитим сметњама у развоју, у оквиру редовног одељења.

Наставници који раде са децом са сметњама у развоју треба да поседују висок ниво језичке и математичке писмености, јаке интерперсоналне и комуникационе вештине, вољу за подучавањем и мотивацију за учење. Наставници у току обучавања треба да планирају, реализују, процењују и прате ефекте учења све деце (Мулаосмановић, 2018).

Квалитет наставног процеса зависи од квалитета наставника који спроводи васпитно-образовни рад. Наставник поред стручног и општег знања треба да располаже широким спектром карактерних квалитета и адекватним односом према ученицима, да буде емпатичан и стрпљив. Инклузивни процес захтева флексибилност, како од стране наставника тако и од наставног плана и програма; захтева посебну методику и приступ раду са ученицима са сметњама у развоју; познавање технологије која би олакшала наставу и прихватање једнакости и поштовања различитости (Попић, 2019). Наставника је потребно едуковати како би адекватно реаговао на ученике са сметњама у развоју, познавао програмске садржаје, њихову израду и прилагођавање наставног

садржаја потребама и могућностима ученика који имају сметње у развоју. Потребно је да он/она обезбеди услове за њихов свестрани и неометани развој, а да при томе уважава и значај породице ученика са сметњама у развоју (Попић, 2019). Потребно је да учесници васпитно-образовног рада добро познају и активно примењују инклузивну културу, како би инклузија била успешна. Социјални модел инклузивног образовања могућ је искључиво уколико наставници имају развијене ставове који су потребни за овај тип рада, вештине, знања и мотивацију који чине неопходне компетенције за подржавање ученика са сметњама у развоју. Ставови наставника и њихов приступ ученицима са сметњама у развоју су изузетно важни за исходе учења. Свака држава која жели да реализује своје образовање по инклузији треба да омогући наставницима адекватно образовање, а васпитно-образовни систем треба да буде доступан свој деци, проходан између редовних и специјалних школа и флексибилан (Попић, 2019). Препоручује се доживотно стручно усавршавање јер на тај начин наставници обогаћују и надограђују своја знања и вештине планирања, програмирања, припремања наставе, поучавања и вредновања постигнућа у оквиру школског програма. Континуирано стручно усавршавање омогућава наставницима да упознају савремене технологије, приступе и праксе које се односе на ученике са сметњама у развоју, у нади да ће допринети развоју наставничке праксе и побољшању искуства наставника (Попић, 2019).

Инклузија по којој се настава у Србији реализује захтева висок ниво ангажовања наставника и располагање адекватним стручним компетенцијама које су неопходне за рад са децом која имају сметње у развоју; уколико је наставник довољно едукован и мотивисан за рад у инклузивној учионици, инклузија ће бити успешна. Подржавање реформе у образовању није само по себи довољно већ је потребно доста улагања и од стране друштва, како би инклузија заживела и имала континуитет. Школа која је отворена за сву децу, без обзира на сметње, треба да се заснива на новој структури садржаја по ком ће се настава реализовати; да подстиче и подржава индивидуализацију и креативност; потребно је да наставник упозна и овлада новом технологијом и аспектима доживотног учења. Наставничке компетенције постају јаче под утицајем адекватних едукација чији је циљ рад са ученицима који имају сметње у развоју. Наставници који теже успешном спровођењу интеграције, инклузије и савремених стандарда у васпитно-образовном процесу са ученицима са сметњама у развоју треба

да располагају специфичним компетенцијама за рад са категоријама деце са којима раде и да континуирано унапређују наведене компетенције (Попић, 2019).

Како би се боље сагледала компетенција наставника у изради ИОП-а, потребно је сагледати и разна истраживања на ту тему. Из резултата истраживања која су спровели аутори из Мостара (Лалић и Ђорлука Черкез, 2018) 2018. године може се видети да су наставнице много искусније него наставници, као и да оне боље процењују своја знања и вештине, и да поседују боље организационе особине. Такође, резултати овог истраживања показали су да наставници ипак нису довољно компетентни и оспособљени за рад са децом у тешкоћама у развоју. Иако наставни кадар има високо образовање, постоје одступања када је реч о примени инклузије, као и у раду са децом са сметњама у развоју и у изради ИОП-а.

Слично истраживање спроведено је у Риједи на Филозофском факултету на одсеку за педагогију. Резултати истраживања су показали да наставници имају веома позитиван став према инклузији, као и да сматрају да су у довољној мери компетентни за рад у инклузивном окружењу. Оно што је интересантно у овом истраживању је управо податак да се наставници самоцењују као висококомпетентни у раду са децом са сметњама у развоју. Према многим другим истраживањима, као и према хипотези тог рада, већина наставника се не осећа сигурно у своје компетенције када је реч о инклузији. Наставници у основним школама и из овог истраживања јесу сигурнији у своје компетенције у раду са децом са сметњама у развоју него наставници у средњим школама. Такође, испитаници се најкомпетентније осећају у раду са стручњацима везано за проблематику ученика са сметњама у развоју, док најмању компетентност наводе у вези са проценом психофизичког стања ученика са сметњама у развоју. Такође, и што је битно, наводе да најмању компетентност осећају у изради индивидуалног образовног програма за ученика са сметњама у развоју (Хабулин, 2018).

На Универзитету у Нишу такође је спроведено истраживање о инклузивном образовању у Србији и компетенцијама наставника. Резултати овог истраживања показали су да наставници гледају на инклузију из ширег аспекта као и да је она важна за ученике са посебним потребама и потребом за додатном подршком. С друге стране, иако наставници указују на то да постоје предности инклузивног образовања, ипак су негативни ставови доминантнији. Многи наставници, заправо, не виде предности инклузивног образовања. Може се видети да инклузивно образовање изазива разна

осећања, ставове и искуства код наставника. Постоји прегршт баријера у настави које заправо генеришу негативне ставове наставника, и те баријере је потребно уклонити. Те баријере су недостатак знања, вештина и искуства наставника који генеришу отпор учитеља и наставника да у потпуности прихвате инклузивно образовање. Стога, потребно је унапредити иницијално образовање наставника увођењем нових предмета који се односе на инклузију. Такође, потребно је и стицање компетенција наставника за подршку развоју личности ученика и компетенција за сарадњу и комуникацију. Исто тако, потребно је и обезбеђивање довољног броја стручних лица за индивидуални рад са ученицима, као и развијање сарадње наставника, стручних сарадника и родитеља како би инклузија била успешнија (Милошевић и Максимовић, 2022).

## 5.2. Професионалне - наставничке компетенције наставника средњих школа

Стручно усавршавање наставника запослених у средњим школама остварује се неформалним професионалним образовањем и усавршавањем које се може реализовати кроз различите моделе.

Динамичне промене које се дешавају у друштву утичу на економско и социјално стање и добробит, из чега произилази неопходност да се појединци трансформишу у чланове „друштва које учи“. Услед наглог развоја науке, технике и технологије све се брзо мења, што доводи до промена у раду наставника у васпитно-образовном систему. Потребно је да се наставник стручно оспособљава и након формалног школовања како би наставу у школи реализовао што квалитетније и ефикасније.

Наставници у инклузивним школама треба континуирано да се образују и под тим се данас подразумева **трајно професионално образовање одраслих**. Према Пејићу (2009), доживотно образовање наставника чине две фазе. Прва фаза је припремање за наставнички позив (иницијално образовање), а стручно усавршавање је друга фаза која траје колико и радни век наставника (доживотно). Образовање се не окончава завршетком обавезног школовања већ траје током читавог живота човека. Наставници се перманентно образују, то је процес који траје од почетка до краја професионалног рада у школи, чији је циљ усавршавање професионалних компетенција, како би наставу могли да реализују што ефикасније и квалитетније. Свака школа је у обавези да организује стручно усавршавање за своје запослене - стално професионално образовање, оспособљавање и усавршавање, помоћу ког ће стицати нова, савремена знања или освежити и допунити стечена знања новим елементима. У Србији доминира теоретско образовање у односу на практично образовање. Наставници и други стручњаци који раде у средњим школама морају наставити са образовањем, оспособљавањем, усавршавањем и самообразовањем како би пратили промене које се дешавају у образовању и васпитању. У савременим средњим школама је неопходно пратити иновације у настави јер савремени трендови васпитно-образовног рада утичу на потребе ученика, а и наставници су у обавези да задовоље комплексан, специфичан и одговоран наставни рад у учионици или кроз ваннаставне активности (Пејић, 2009).

Потребно је да наставници у средњим школама, кроз васпитно-образовни рад, омогуће што квалитетнија знања и да позитивно утичу на развој свести и вредности, формирање позитивних ставова, уверења и осећаја одговорности. Наставници који



предају стручне предмете у стручним средњим школама немају адекватно или довољно педагошко, психолошко, андрагошко, дидактичко и методичко образовање, што је један од кључних разлога за неопходност константног образовања и оспособљавања. Стручно усавршавање наставника може се реализовати помоћу предавања или циклуса предавања, тематских дискусија, студијских путовања, разних семинара, курсева, радионица, тренинга, зимске и летње школе, саветовања, мултимедијског образовања и усавршавања, разних пројеката и учења на даљину (Пејић, 2009).

Горенаведени облици перманентног образовања наставника могу се реализовати унутар средње школе или ван ње. Уколико се догађај организује ван средње школе, пожељно је да се реализује у високошколским институцијама - најадекватније, на наставничким факултетима. Самообразовање наставника је есенцијалан облик перманентног стручног усавршавања јер је то свесно, намерно и вољно укључивање у изабрани програм образовања и васпитања.

### 5.3. Резултати истраживања о примени ИОП-а у средњошколском узрасту

Како бисмо сагледали целокупну слику примене ИОП-а на овом узрасту у Србији, па и у свету, у овом делу рада издвојено је неколико истраживања као и њихови резултати.

У свету су индивидуално образовање и инклузија често на вишем нивоу него у Србији, и наставници често имају позитивнији став према инклузији. Ипак, многа истраживања су показала да и даље постоје потешкоће у примени ИОП-а на средњошколском нивоу. Резултати истраживања које се фокусирао на циљеве ИОП-а (Catone & Brady, 2005) показали су да више од половине испитаника који реализују наставу у средњој школи по ИОП-у није успело јасно да дефинише циљеве који су повезани са потешкоћама ученика (потешкоће у читању). Аутори су дошли и до закључка да у великом броју случајева код ученика којима је израђен ИОП тек на средњошколском нивоу, у недостатку довољно прецизних и адекватних препорука и начина како да им се помогне, ученици нису успели да постигну виши ниво читања.

Искуство у употреби ИОП циљева у сврху подучавања писања описано је у истраживању спроведеном у једној средњој школи у Америци (Konrad, Trela & Test, 2006). Циљ овог истраживања је био да испита колико ИОП циљеви помажу ученицима са посебним потребама у конкретним активностима писања. Резултати су показали да постоји јасна повезаност између добро постављених циљева ИОП-а и јасних стратегија са могућностима и успећем ученика да постигну задате циљеве. Ученицима је одржано једанаест сесија на којима су добијали инструкције за писање на основу ИОП циљева, што је резултирало позитивним резултатима јер су ученици успели да напишу текст од шест реченица о својим ИОП циљевима. Такође, ученици су успели да генерализују своје вештине писања и примене их за израду других тема.

Једно од интересантних истраживања спроведених у Америци бавило се искуствима и учешћем наставника општег образовања у ИОП-у (Menlove, Hudson & Suter, 2001). Фокус истраживача био је усмерен на разлику између идеалног схватања ИОП-а и „сурове стварности“. У свету где се људи, наставници и стручњаци баве образовањем и развојем деце/ученика са посебним потребама, наставници често имају осећај да су тај свет створили визионари који теже идеалима и да су они саставили законе, регулативе и мандате који се морају спровести у пракси. Међутим, иако сви теже идеалима и да се деци помогне, стварност је некад суровија. Према ауторима поменутог истраживања, наставници као главни и најчешћи реализатори

ИОП-а би требало да заиста сагледају реалну ситуацију и пронађу начине да подигну свој ИОП рад на виши ниво. Такође, ово истраживање је показало да се наставници општег образовања често не осећају повезано са целокупним ИОП тимом и процесом и да остали чланови не уважавају њихова мишљења и ставове. Истраживачи су закључили да је потребно више укључити наставнике општег образовања у ИОП тимове и целокупан процес тако што ће их позивати да присуствују састанцима и изради ИОП-а, подићи и побољшати ниво комуникације, где ће мишљење свих бити уважено.

Истраживање спроведено на различитим универзитетима у САД бавило се анализом успеха ученика са потешкоћама у учењу математике, са циљем да се испита да ли је ученицима обезбеђено законом загарантовано бесплатно државно образовање, како је то истакнуто у њиховом ИОП-у (Hott, Morano, Peltier, Pulos & Peltier, 2020). Пронашли су да постоји јако много несугласица у постављању и остваривању циљева, посебно оних везаних за читање, као и недоследност између ИОП годишњих циљева везаних за социјалне вештине и понашање са идентификованим проблемима у понашању ученика. Пронађено је и да наставници нагласак стављају на циљеве у односу на разред који ученик похађа уместо на квалитет циљева и индивидуализацију. Иако постоје циљеви постављени по стандарду, многи ИОП-и нису садржали неопходне вештине како би се ученици могли оценити. Премда су ИОП-и имали све потребне акомодације, како би се побољшао рад ових ученика на часовима математике, ипак многе од тих акомодација нису имале довољно наведених специфичности за њихово спровођење. На пример, многи ИОП документи су имали циљеве и акомодације које су подржавале социјалне вештине и понашање, али су се они много више односили на академски успех уместо на интервенције у понашању ученика. Закључак истраживача је био да постоје потешкоће у адекватном постављању специфичних и квалитетних циљева када је у питању школски предмет математика у средњим школама. Поред тога, закључено је да су наставници у обавези да науче да идентификују адекватне циљеве како би конкретно помогли својим ученицима, а то укључује специјалне инструкције и акомодације адекватне за сваког ученика са сметњама у развоју

Резултати наведених истраживања потврђују да постојање ИОП документа заиста помаже ученицима са сметњама и поремећајима у развоју, али је важно и сагледати и искуства тих ученика током учења и како им је ИОП помогао након

завршетка образовања. Искуствима ученика са сметњама и поремећајима у развоју средњошколског узраста након напуштања школе бавила се група аутора на Флориди (Repetto, McGorray, Wang, Podmostko, Andrews, Lubbers & Gritz, 2011). Циљ истраживања био је да се упореди перцепција ученика са сметњама у развоју и ученика типичног развоја о њиховом средњошколском искуству и будућим плановима након завршетка средње школе. Резултати истраживања су показали да обе групе ученика доста тога деле када је реч о искуствима у средњој школи, али и да постоје неке битне разлике, у првом реду мањак вршњачких интеракција ученика са сметњама у развоју. У школама се значајно више времена користи у припреми ученика са сметњама у развоју за будућност и живот после средње школе. Упркос томе, ученици типичног развоја се осећају као да су боље припремљени за будућност, посматрано из академске перспективе. Стога, постоје оправдани разлози зашто школе много више спремају ученике са сметњама у развоју за њихову каријеру и остваривање будућних циљева. Транзиционим планом ученика са значајним когнитивним потешкоћама и поређењем са ученицима који имају друге сметње у развоју бавила се група аутора (Johnson, Thurlow, Wu, LaVelle & Davenport, 2020). Сагледана је и анализирана партиципација ученика са аутизмом, интелектуалним и вишеструким сметњама у складу са њиховим функционалним и комуникационим вештинама, вештинама самозаступања, као и однос ученика и наставника. Када је реч о учествовању ученика у планирању ИОП-а, резултати су показали да постоје велике разлике у партиципацији ученика са изузетним когнитивним сметњама у развоју у односу на ученике са другим сметњама и поремећајима. Обе групе ученика су потврдиле да јесу позвани на ИОП састанке и да постоје напори наставника и другог стручног кадра да се ученици укључују у овај процес. Ипак, ученици са изузетним когнитивним сметњама у развоју, по резултатима, много мање или уопште не учествују активно на ИОП састанцима. Мали број њих се активно укључивао на састанцима и преузимао иницијативу. Резултати овог истраживања су показали да потешкоће у функционалним и комуникационим вештинама, као и у вештинама самозаступања ученика са изузетним когнитивним сметњама знатно утичу на учествовање ученика у процесу израде ИОП-а.

У домаћој литератури се налази на мањи број истраживања о примени ИОП-а у средњој школи, истраживачи су претежно фокусирани на предшколски и основношколски узраст. Једна од студија о примени ИОП-а у средњим школама у Србији спроведена је од стране УНИЦЕФ-а (Unicef, 2015). „Анализа квалитета

образовања у школама и одељењима за образовање деце са сметњама у развоју“ имала је за циљ да се стекне увид у квалитет образовања ученика са сметњама у развоју, на основу којих је донето неколико интересантних, па и забрињавајућих закључака. Када је реч о самој структури школа и особља, истраживањем је пронађено да је ефикасност образовања под знаком питања јер постоји дисбаланс у броју наставника и ученика, извесна дисфункционалности школских тимова и мањак педагошке и дидактичке обучености наставника. Уочено је да постоји пад у броју ученика у специјалном образовању откако је уведено инклузивно образовање у Србији. С друге стране, уочено је да се структура ученика променила ка сложенијим и вишеструким сметњама, али и да флукуација ученика не тече у правцу њиховог померања ка редовним школама, него у правцу прилива деце из редовног у специјалне школе. Овом анализом уочене су и баријере за унапређење инклузивног образовања, поготово када је реч о физичком простору. Веома мали број школа је заиста прилагодило физички простор, поготово тоалете, а постоје и проблеми са приступачношћу спратова школе. Као најчешће баријере за унапређење квалитета образовања многе школе наводе недостатак стручних кадрова, сарадње са родитељима, недовољну финансијску подршку као и недостатак наставне опреме. Такође, неколицина наставника наводи просторни капацитет и опремљеност асистивним технологијама као баријере. Другим речима, све баријере се налазе у нечијем туђем дворишту, па је неко други одговоран и за њихово уклањање. Испитан је и сам квалитет наставе и примећено је да, иако школе нуде широк дијапазон облика наставе кроз индивидуалну и допунску наставу, у недовољној мери користе главни механизам ове подршке, а то је ИОП.

## **II ПРЕДМЕТ, ЦИЉ И ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА**

## 1. Предмет истраживања

Инклузивно образовање у нашој земљи добија званични легитимитет 2009. године доношењем Закона о основама система образовања и васпитања<sup>46</sup>, премда се са реализацијом пројеката везаних за инклузивно образовање кренуло раније, од 2000. године у предшколским, а од 2003. године у основношколским установама.

Од самог почетка, од идеје па до имплементације инклузивног образовања, кренуле су расправе које су довеле до поларизације ставова. На једној страни су били њени заговорници, а на другој скептици, па чак и противници оваквог модела образовања. Иако се бура расправа у стручној, научној и широј јавности стишала, и даље су многа питања отворена, посебно она која се односе на израду и процену квалитета ИОП-а.

Анализа и процена ИОП-а врши се на различите начине: најчешће путем процене задовољства корисника (деце, родитеља и наставника), поређењем различитих индикатора успеха или анализом самог садржаја (коришћењем различитих упитника или других инструмената). Наставницима на располагању стоје различити начини за процену знања ученика типичне популације, који се не могу применити у процени знања ученика са развојним сметњама, а настојање специјалних едукатора и рехабилитатора јесте да наставни алати буду упоредиви за обе групе ученика (Roach & Elliott, 2009). Како би се премостио овај јаз, научници и практичари чине напоре да дођу до правог решења, и предлажу различите начине за усклађеност курикулума, попут „Анкете о усвојеном наставном програму“ (Porter & Smithson, 2001, према Flowers, Wakeman, Browder, & Karvonen, 2007). Једно од предложених решења настало је у оквиру пројекта под називом „Линк за академско учење“ (Links for Academic Learning – LAL) који је развила група аутора у Пенсилванији (Flowers и др., 2007). Циљ овог пројекта је био да се направи водич намењен професионалцима како би могли да испитују усклађеност стандарда у односу на академски садржај, проширене стандарде (уколико су примењиви), активности усмерене на професионални развој, инструкције, постигнуће, стандарде и алтернативне начине процене засноване на алтернативним стандардима постигнућа.

Усклађивање курикулума се врши с намером да би ученици са развојним сметњама били ангажовани у настави, а не само седели у клупама, као што су резултати неких истраживања и показали (Browder, Wakeman, & Flowers, 2007).

---

<sup>46</sup> *Службени гласник РС*, број 72/2009.

Нажалост, мало је истраживања која се баве искуствима у изради ИОП-а. Ових неколико јасно осликава ситуацију у Србији и свету о искуствима наставника и других чланова стручног кадра у изради ИОП-а за ученике са посебним потребама. Оно што нам мањак истраживања говори јесте да је неопходно извршити још истраживања и студија о томе каква су искуства наставника, стручњака па и ученика у самој изради ИОП-а, јер се већина истраживања из ове области образовања фокусира на учешће на ИОП састанцима, на сам процес као и на то какви су крајњи исходи ИОП-а.



## 2. Циљ и задаци истраживања

Основни циљ истраживања је да се утврди да ли су постављени циљеви индивидуалног образовног плана у складу са оствареним исходима односно оствареним академским успехом ученика са инвалидитетом средњошколског узраста.

### Посебни циљеви:

- Утврдити усклађеност постављених исхода ИОП-а са академским постигнућем ученика у односу на врсту инвалидитета и врсту ИОП-а;
- Утврдити ниво академског успеха ученика са инвалидитетом из матерњег језика и математике;
- Утврдити усклађеност наставних инструкција са потребама ученика;
- Утврдити степен учешћа чланова ИОП тима;
- Утврдити компетенције наставника и дефектолога за израду ИОП-а.

### Задаци истраживања су:

Основни задатак истраживања је испитивање повезаности циљева постављених у ИОП-у са оствареним академским успехом ученика са инвалидитетом.

### Посебни задаци:

- Испитати квалитет постављених циљева ИОП-а (релевантност, реалистичност, уочљивост, мерљивост);
- Испитати квалитет делова ИОП-а (карактеристике и потребе ученика, путеве за постизање циљева и исхода, ревизија ИОП-а);
- Испитати ниво имплементације ИОП-а (присуство и учешће ученика, родитеља, наставника и дефектолога у ИОП састанцима);
- Испитати ниво академског успеха ученика са инвалидитетом из матерњег језика и математике;
- Испитати спремност наставника и дефектолога за израду, процену и вредновање ИОП-а.

### 3. Хипотезе истраживања

У складу са дефинисаним циљем и задацима истраживања постављене су следеће хипотезе:

#### **Општа хипотеза**

Академски успех ученика са инвалидитетом је у складу са циљевима, проценом и имплементацијом ИОП-а као и компетенцијама наставника и дефектолога.

#### **Посебне хипотезе**

**Хипотеза 1** Постоји повезаност између постављених циљева ИОП-а и академског успеха ученика;

**Хипотеза 2** Постоји повезаност између квалитета ИОП документа (карактеристике и потребе ученика, путеви за постизање циљева и исхода, ревизија ИОП-а) и оствареног академског успеха ученика;

**Хипотеза 3** Постоји повезаност између нивоа и степена учешћа наставника у ИОП тиму са академским успехом ученика;

**Хипотеза 4** Постоји разлика у компетенцијама наставника/дефектолога за израду, имплементацију и вредновање ИОП-а.

## 4. Методологија истраживања

### 4.1. Опис процедуре

Прикупљање података је обављено у периоду од 20. марта до 1. јуна 2022. године. Упитник који је направљен у онлајн форми (*Google Forms*) испитаници су попуњавали самостално без интервенције испитивача.

Пре прикупљања података спроведено је пилот истраживање да би се утврдио квалитет превода упитника. Након пилот истраживања прослеђен је имејл испитаницима на интернету. Након месец дана прикупљања података, увидом у број попуњених упитника примећено је да је одазив наставника средњих школа мали, као и да су упитници непотпуни и/или погрешно попуњени. Како би се превазишао проблем, контактирани су директори доленаведених школа ради добијања сагласности да се део истраживања спроведе и уживо.

Упитник је првенствено био постављен у разне отворене и затворене групе на једној од друштвених мрежа (Facebook): Инклузивно образовање, Дефектолози Србије ФБ, ФАСПЕР (Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију), Дефектолози приватна пракса, *Jelen és jövő pedagógusai*.

Важно је напоменути да је у Аутономној покрајини Војводине присутно образовање и на мађарском језику паралелно са српским језиком. У складу са тим упитник је попуњен и од стране испитаника којима српски језик није матерњи језик. Такође, постоје наставници и дефектолози који своје школовање нису стекли у Србији него у Мађарској, и пружају услугу и држе наставу на мађарском језику.

## 4.2. Опис и структура узорка

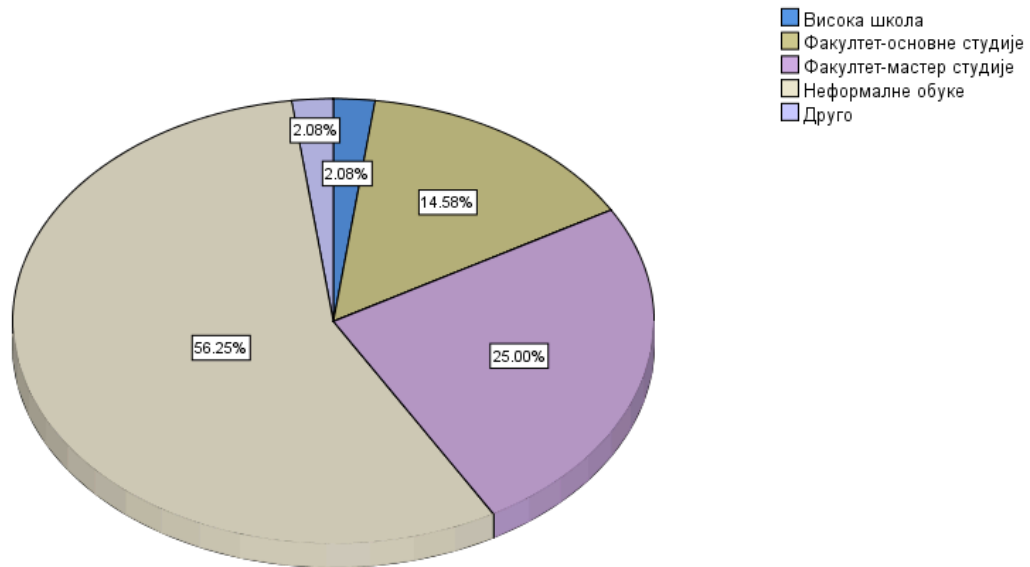
У истраживању су учествовали наставници и дефектолози који су запослени у средњим школама на територији Аутономне покрајине Војводине, укупно четрдесет осам (48) испитаника. Заједничка карактеристика испитаника је та да су сви запослени у просвети и да имају искуства у раду са децом са сметњама у развоју.

Табела 1. Социодемографске карактеристике испитаника

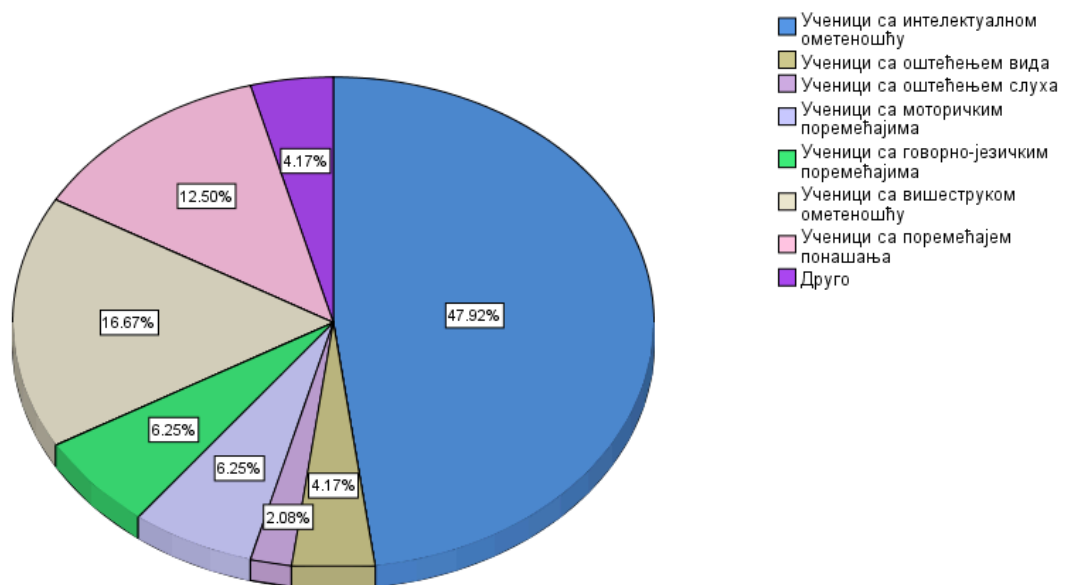
	Фреквенција	Проценти [%]
Пол		
Мушки	7	14.6
Женски	41	85.4
Профил стручне спреме		
Наставник	33	68.8
Дефектолог	15	31.3
Тип школе у којој испитаници раде		
Редовна	33	68.8
Специјална	15	31.3
Године радног стажа		
1-4 године	15	31.3
5-10 година	13	27.1
11-15 година	7	14.6
16 и више година	13	27.0
Да ли сте члан ИОП тима		
Да	14	29.2
Не	34	70.8
Академски успех из матерњег језика		
Недовољан	0	0
Довољан	4	8.3
Добар	12	25.0
Врло добар	15	31.3
Одличан	17	35.4
Академски успех из математике		
Недовољан	0	0
Довољан	5	10.4
Добар	12	25.0
Врло добар	11	22.9
Одличан	20	41.7

Дескриптивна статистика је примењена са циљем да се одреде расподеле испитаника обухваћених овим истраживањем по следећим параметрима: пол, старост,

врста обуке за рад са децом са сметњама и поремећајима у развоју, године радног стажа, искуство у раду у односу на врсту сметње и поремећаја и чланство у ИОП тиму (Табела 1).



Графикон 1. *Врста обуке за рад са децом са сметњама и поремећајима у развоју*



Графикон 2. *Искуство у раду у односу на врсту сметње и поремећаја*

Полну структуру узорка чинило је 7 мушкараца и 41 жена (Табела 1). Најмлађи испитаник имао је 24 године док је најстарији испитаник имао 57 године ( $AS=40.37$ ,  $SD=9.47$ ). На Графикону 1 приказана је структура узорка у односу на обуку за рад са децом са сметњама и поремећајима у развоју. Половина испитаника је завршила неформалне обуке за рад са децом са сметњама и поремећајима у развоју, док је најмањи број испитаника завршио обуку на високој школи или нешто друго. У оквиру истраживања је учествовао већи број наставника у односу на број дефектолога. Према годинама радног стажа највише је испитаника који раде од 1 до 4 године, док је најмањи број испитаника који раде између 11 и 15 година. Подаци везани за искуство у раду према врсти сметње и поремећаја приказани су на Графикону 2, према којима испитаници имају највише искуства у раду са ученицима са интелектуалном ометеношћу.

## **5. Варијабле истраживања**

*Независне варијабле су:* године радног стажа, искуство у изради и евалуацији ИОП-а, обука за израду и евалуацију ИОП-а, тип образовног стручњака, академски успех ученика из матерњег језика и математике.

*Зависне варијабле су:* карактеристике и број постављених циљева ИОП-а, образовне потребе ученика, наставне инструкције, присуство и учешће на састанцима тима за ИОП.

## 6. Инструменти и технике истраживања

### 6.1. Опис инструмената

За прикупљање података коришћени су следећи инструменти:

Општи упитник: посебно је конструисан за добијање општих социодемографских података (пол, узраст, степен студија, година радног стажа, профил стручне спреме, тип школе, врста обуке за рад са децом са сметњама у развоју, чланство у ИОП тиму и академско постигнуће ученика из матерњег језика и математике). Овај упитник садржао је 12 питања.

Скала за процену циљева ИОП-а – ИЕП ГРС (IEP Goal rating scale – IEP GRS), Скала за процену ИОП-а – ИЕП ДРС (IEP Document Rating Scale – IEP DRS), Скала за процену степена имплементације ИОП-а – ИЕП ИРС (IEP Implementation Rating Scale – IEP IRS).

*Скала за процену циљева ИОП-а* састоји се од 14 индикатора који се односе на квалитет постављених циљева: 8 за релевантност, 3 за реалистичност, 1 за уочљивост и 2 за мерљивост. Присуство индикатора се означава са 1 (један), а одсуство са 0 (нула).

*Скала за процену ИОП-а* састоји се из четири дела који се односе на карактеристике (7 тврдњи) и потребе ученика (3 тврдње), поступке за остваривање циљева (5 тврдњи) и ревизије ИОП-а (2 тврдње). Свака тврдња се анализира независно, при чему се бележи присуство (оцена један) или одсуство индикатора (оцена нула).

*Скала за процену степена имплементације ИОП-а* односи се на присуство и учешће ученика, родитеља и наставника на састанцима везаним за ИОП. Свака тврдња се анализира у односу на број присуствовања и испуњеност очекиваних улога за сваког члана ИОП тима током састанака.

Ауторка овог упитника је Наталија Миара (*Nathalie Myara*), а објављен је 2017. године. Од ауторке писменим путем добили смо писани сагласност за коришћење инструмента.

**Поузданост** скала употребљених у истраживању је одређен на основу Кронбах  $\alpha$  коефицијента, као што се види у Табели 2.



Табела 2. Поузданост скала употребљених у истраживању

	Број ставки	Кронбах $\alpha$ коэффициент
Скала за процену циљева ИОП-а	12	0.662
Скала за процену ИОП-а	17	0.709
Скала за процену степенa имплементације ИОП-а	27	0.869

У овом истраживању Кронбах  $\alpha$  коэффициент износи 0.662 за скалу процене циљева ИОП-а, на основу чега закључујемо да посматрана скала нема задовољавајућу поузданост. Кронбах  $\alpha$  коэффициент износи 0.709 за скалу процене ИОП-а, на основу чега закључујемо да посматрана скала има задовољавајућу поузданост. Кронбах  $\alpha$  коэффициент износи 0.869 за скалу процене степенa имплементације ИОП-а, на основу чега закључујемо да посматрана скала има добру поузданост.

## 6.2. Опис статистичке обраде

Статистичка обрада података и анализе су урађене помоћу софтвера IBM SPSS (*Statistical Package of Social Science*) верзија 25. У раду су примењене дескриптивне мере за приказ података, аритметичка средина и стандардна девијација. Пирсонов коефицијент корелације је коришћен за утврђивање повезаности између варијабли. Студентов t-тест је коришћен за утврђивање статистичке значајности унутар узорка и Студентов t-тест за независне узорке. Статистичке анализе вршене су за ниво статистичке значајности  $p < 0.05$  или  $p < 0.001$ .

# **III**

## **Резултати истраживања**

Резултате овог истраживања ћемо приказати на основу постављених хипотеза. Општу хипотезу смо поставили на основу простог логичког закључка да је академски успех ученика у складу са циљевима, проценом и имплементацијом ИОП-а као и са компетенцијом наставника и дефектолога. Искуство у раду са ученицима са инвалидитетом и сама компетенција би логично требало да утиче на академски успех и на квалитет ИОП-а. Хипотезе смо формирали да бисмо лакше могли потврдити постојање повезаности, па и ради лакшег приказивања добијених резултата. Прво ће бити речи о повезаности постављених циљева и академског успеха ученика, потом о квалитету ИОП документа и оствареног академског успеха ученика, након тога о нивоу и степену учешћа наставника у ИОП тиму и повезаности са постигнутим академским успехом, а на крају о искуству и компетенцијама наставника у изради ИОП-а.

## 1. Квалитет постављених циљева ИОП-а

У Табели 3. приказани су резултати добијени на Скали за процену циљева ИОП-а.

Табела 3. *Дескриптивна статистика за скалу циљева ИОП-а*

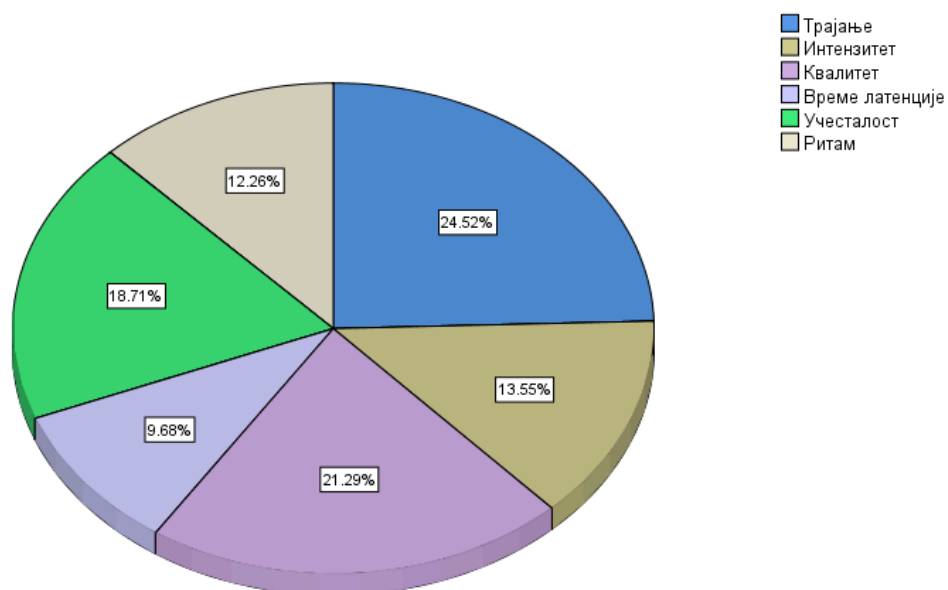
	Min	Max	M	SD
<b>1. Вештина задовољава потребе ученика.</b>	1	2	1.16	0.37
<b>2. Вештина је у складу са школским програмом или дугорочним циљевима.</b>	1	2	1.20	0.41
<b>3. Вештина је од суштинског значаја за свакодневни живот.</b>	1	2	1.06	0.24
<b>4. Вештина олакшава социјалну партиципацију.</b>	1	2	1.12	0.33
<b>5. Вештина одговара узрасту ученика.</b>	1	2	1.27	0.44
<b>6. Циљу и исходу се може приступити у различитим контекстима, окружењима, миљеима или од стране различитих људи.</b>	1	2	1.02	0.14
<b>7. Међу циљевима и исходима постоји хијерархија.</b>	1	2	1.02	0.14
<b>8. Циљ је остварљив и налази се унутар зоне проксималног (наредног) развоја ученика.</b>	1	2	1.16	0.37
<b>9. Вештина је у складу са тренутним нивоом успеха ученика (академским и функционалним).</b>	1	2	1.10	0.30
<b>10. Циљ или исход се може видети и чути (уочљив је).</b>	1	2	1.02	0.14
<b>11. Циљ или исход садрже један или више критеријума.</b>	1	2	1.18	0.39
<b>12. Циљ или исход сугеришу стање или околност.</b>	1	2	1.14	0.35
<b>Релевантност</b>	1	1.71	1.12	0.16

<b>Реалистичност</b>	1	2	1.13	0.3 2
<b>Уочљивост</b>	1	2	1.02	0.1 4
<b>Мерљивост</b>	1	1.5	1.16	0.2 3
<b>Скала (укупно)</b>	1	1.5	1.12	0.1 4

---

Посматран је укупан став испитаника за скалу процене циљева ИОП-а и добијени резултати указују да се испитаници веома слажу са постављеним тврдњама ( $M = 1.12$ ,  $SD = 0.14$ ). Потом је посматран укупан став испитаника за подскеле процене циљева и на основу добијених резултата може се закључити да испитаници имају највећи степен слагања за тврдњу која се односила на уочљивост циљева ( $M = 1.02$ ,  $SD = 0.14$ ), док је најмањи степен слагања остварен за мерљивост ( $M = 1.16$ ,  $SD = 0.23$ ). Највише испитаника је одговорило са „да“ за тврдње да се циљу или исходу може приступити у различитим контекстима, окружењима, миљеима или од стране различитих људи ( $M = 1.02$ ,  $SD = 0.14$ ), да међу циљевима и исходима постоји хијерархија ( $M = 1.02$ ,  $SD = 0.14$ ), као и да се циљ може видети или чути ( $M = 1.02$ ,  $SD = 0.14$ ). Најмање испитаника је одговорило са „да“ за тврдње да вештина одговара узрасту ученика ( $M = 1.27$ ,  $SD = 0.44$ ), да су вештине у складу са школским програмом или дугорочним циљевима ( $M = 1.20$ ,  $SD = 0.41$ ), као и да циљ или исход садрже један или више критеријума ( $M = 1.18$ ,  $SD = 0.39$ ). Важно је напоменути да смо користили број 1 за означавање потврдних, а број 2 за означавање одричних одговора.

На основу резултата са Графикана 3 може се уочити да циљеви или исход највише садрже критеријуме који се односе на трајање и квалитет, док најмање садрже критеријуме који се односе на време латенције.



Графикон 3. Критеријуми које садрже циљеви или исходи

Истраживањем је испитано да ли постоји разлика у одговорима испитаника за процену циљева ИОП-а у односу на академски успех ученика. За испитивање разлика у одговорима испитаника је примењен хи квадрат тест.

Табела 4. Разлике у одговорима испитаника за процену циљева ИОП-а у односу на оцену из матерњег језика

	$\chi^2$	p
<b>1. Вештина задовољава потребе ученика.</b>	10.88	0.005
	2	*
<b>2. Вештина је у складу са школским програмом или дугорочним циљевима.</b>	4.299	0.204
<b>3. Вештина је од суштинског значаја за свакодневни живот.</b>	0.921	0.999
<b>4. Вештина олакшава социјалну партиципацију.</b>	3.587	0.273
<b>5. Вештина одговара узрасту ученика.</b>	13.64	0.002
	6	*
<b>6. Циљу и исходу се може приступити у различитим</b>	3.394	0.333

контекстима, окружењима, миљеима или од стране различитих људи.

7. Међу циљевима и исходима постоји хијерархија.	2.948	0.646
8. Циљ је остварљив и налази се унутар зоне проксималног (наредног) развоја ученика.	12.51	0.001
	9	*
9. Вештина је у складу са тренутним нивоом успеха ученика (академским и функционалним).	6.942	0.029
		*
10. Циљ или исход се може видети и чути (уочљив је).	2.948	0.646
11. Циљ или исход садрже један или више критеријума.	2.020	0.577
12. Циљ или исход сугеришу стање или околност.	4.486	0.180

\* Статистичка значајност на нивоу од 0.05

Табела 5. Вештина задовољава потребе ученика у односу на оцену из матерњег језика

		Д о в о љ а н	Д о б а р	В р л о д о б а р	Од ли чан	Укупно
Да	<i>F</i>	4	6	15	15	40
	%	10	15	37.5	37.5	100
Не	<i>F</i>	0	6	0	2	8
	%	0	75	0	25	100
Укупно	<i>F</i>	4	12	15	17	48
	%	8.3	25	31.3	35.4	100

На основу резултата хи квадрат теста приказаних у Табели 5 за питање да ли вештина задовољава потребе ученика уочава се да постоје значајне разлике у односу на оцену из матерњег језика ( $\chi^2=10.882$ ,  $p=0.005$ ). На основу бројчане и процентуалне заступљености може се уочити да су наставници у већој мери сагласни да вештине задовољавају потребе код ученика врло добрим (37.5%) и одличним успехом (37.5%) из матерњег језика.



Табела 6. Вештина одговара узрасту ученика у односу на оцену из матерњег језика

			Д о в о љ ан	Д о б а р	В р л о д о б а р	Од ли чан	Укупно
Да	<i>F</i>		3	5	10	17	35
	%		8.6	14.3	28.6	48.6	100
Не	<i>F</i>		1	7	5	0	13
	%		7.7	53.8	38.5	0	100
Укупно	<i>F</i>		4	12	15	17	48
	%		8.3	25	31.3	35.4	100

На основу резултата хи квадрат теста приказаних у Табели 6 за питање да ли вештина одговара узрасту ученика може се закључити да постоје значајне разлике у односу на оцену из матерњег језика ( $\chi^2=13.646$ ,  $p=0.002$ ). На основу бројчане и процентуалне заступљености може се уочити да код испитаника који сматрају да вештине одговарају узрасту ученика ученици имају претежно одличан успех (48.6%) из матерњег језика док код испитаника супротног мишљења ученици имају претежно добар успех (53.8%).

Табела 7. Циљ је остварљив и налази се унутар зоне проксималног (наредног) развоја ученика у односу на оцену из матерњег језика

			Д о в о љ ан	Д о б а р	В р л о д о б а р	Од ли чан	Укупно
Да	<i>F</i>		3	6	14	17	40
	%		7.5	15	35	42.5	100
Не	<i>F</i>		1	6	1	0	8
	%		12.5	75	12.5	0	100
Укупно	<i>F</i>		4	12	15	17	48
	%		8.3	25	31.3	35.4	100

На основу резултата хи квадрат теста приказаних у Табели 7 за питање да ли је циљ остварљив и налази се унутар зоне проксималног развоја ученика може се

закључити да постоје значајне разлике у односу на оцену из матерњег језика ( $\chi^2=13.646$ ,  $p=0.002$ ). На основу бројчане и процентуалне заступљености може се уочити да код испитаника који сматрају да је циљ остварив и налази се унутар зоне проксималног развоја ученици постижу претежно одличан успех (42.5%) из матерњег језика, док код испитаника супротног мишљења ученици имају претежно добар успех (75%).

Табела 8. *Вештина је у складу са тренутним нивоом успеха ученика у односу на оцену из матерњег језика*

			Д о в о љ ан	Д о б а р	В р л о д о б а р	Од ли чан	Укупно
Да	<i>F</i>	4	8	14	17	43	
	%	9.3	18.6	32.6	39.5	100	
Не	<i>F</i>	0	4	1	0	5	
	%	0	80	20	0	100	
Укупно	<i>F</i>	4	12	15	17	48	
	%	8.3	25	31.3	35.4	100	

На основу резултата хи квадрат теста приказаних у Табели 8 за питање да ли је вештина у складу са тренутним нивоом успеха ученика може се закључити да постоје значајне разлике у односу на оцену из матерњег језика ( $\chi^2=6.942$ ,  $p=0.029$ ). На основу бројчане и процентуалне заступљености може се уочити да код испитаника који сматрају да је вештина у складу са тренутним успехом ученика ученици имају претежно одличан успех (39.5%) из матерњег језика, док код испитаника супротног мишљења ученици имају претежно добар успех (80%).

Табела 9. *Разлике у одговорима испитаника за процену циљева ИОП-а у односу на оцену из математике*

	$\chi^2$	p
<b>1. Вештина задовољава потребе ученика.</b>	1.985	0.582
<b>2. Вештина је у складу са школским програмом или дугорочним циљевима.</b>	1.994	0.613

<b>3. Вештина је од суштинског значаја за свакодневни живот.</b>	2.891	0.383
<b>4. Вештина олакшава социјалну партиципацију.</b>	6.535	0.052
<b>5. Вештина одговара узрасту ученика.</b>	4.541	0.192
<b>6. Циљу и исходу се може приступити у различитим контекстима, окружењима, миљеима или од стране различитих људи.</b>	3.319	0.583
<b>7. Међу циљевима и исходима постоји хијерархија.</b>	3.493	0.333
<b>8. Циљ је остварљив и налази се унутар зоне проксималног (наредног) развоја ученика.</b>	10.88	0.005
<b>9. Вештина је у складу са тренутним нивоом успеха ученика (академским и функционалним).</b>	2	*
<b>10. Циљ или исход се може видети и чути (уочљив је).</b>	6.911	0.028
<b>11. Циљ или исход садрже један или више критеријума.</b>	6.911	*
<b>12. Циљ или исход сугеришу стање или околност.</b>	3.319	0.583
	1.107	0.906
	0.876	0.999

\* Статистичка значајност на нивоу од 0.05

Табела 10. Циљ је остварљив и налази се унутар зоне проксималног (наредног) развоја ученика у односу на оцену из математике

		Д о в о љ ан	Д о б а р	В р л о до ба р	Од ли чан	Укупно
Да	<i>F</i>	2	9	9	20	40
	%	5	22.5	22.5	50	100
Не	<i>F</i>	3	3	2	0	8
	%	37.5	37.5	25	0	100
Укупно	<i>F</i>	5	12	11	20	48
	%	10.4	25	22.9	41.7	100

На основу резултата хи квадрат теста приказаних у Табели 10 за питање да ли је циљ остварљив и налази се унутар зоне проксималног развоја ученика може се закључити да постоје значајне разлике у односу на оцену из математике ( $\chi^2=10.882$ ,

$p=0.005$ ). На основу бројчане и процентуалне заступљености може се уочити да код испитаника који сматрају да је циљ остварив и налази се унутар зоне проксималног развоја ученика ученици постижу претежно одличан успех (50%) из математике док код испитаника супротног мишљења имају претежно довољан (37.5%) и добар успех (37.5%).

Табела 11. *Вештина је у складу са тренутним нивоом успеха ученика у односу на оцену из математике*

			Д о в о љ ан	Д о б а р	В р л о д о б а р	Од ли чан	Укупно
Да	<i>F</i>	3	10	10	20	43	
	%	7	23.3	23.3	46.5	100	
Не	<i>F</i>	2	2	1	0	5	
	%	40	40	20	0	100	
Укупно	<i>F</i>	5	12	11	20	48	
	%	10.4	25	22.9	41.7	100	

На основу резултата хи квадрат теста приказаних у Табели 11 за питање да ли је вештина у складу са тренутним нивоом успеха ученика може се закључити да постоје значајне разлике у односу на оцену из математике ( $\chi^2=6.911$ ,  $p=0.028$ ). На основу бројчане и процентуалне заступљености може се уочити да код испитаника који сматрају да је вештина у складу са тренутним успехом ученици имају претежно одличан успех (46.5%) из математике, док код испитаника супротног мишљења ученици имају претежно довољан (40%) и добар успех (40%).

У Табели 12 су приказани резултати повезаности постављених циљева ИОП-а са академским успехом ученика.

Табела 12. Повезаност постављених циљева ИОП-а са академским успехом ученика

	Матерњи језик	Математика
<b>Скала за постављене циљеве ИОП-а</b>	0.451**	0.356*
<b>Релевантност</b>	0.377**	0.245
<b>Реалистичност</b>	0.379**	0.455**
<b>Уочљивост</b>	-0.009	0.134
<b>Мерљивост</b>	0.229	0.057

\* \*Статистичка значајност на нивоу од 0.01 \* Статистичка значајност на нивоу од 0.05

На основу резултата приказаних у Табели 12, видимо да постоји значајна повезаност између постављених циљева ИОП-а и академског успеха ученика, пошто је значајност теста мања од посматраног граничног нивоа. Коефицијент корелације указује на то да је повезаност средња и позитивна за оба предмета. Позитивна корелација указује да већим слагањем са постављеним тврдњама које се односе на постављене циљеве ИОП-а расте академски успех ученика. Пронађена је значајна повезаност између матерњег језика са релевантношћу и реалистичношћу циљева ИОП-а, као и значајна повезаност између успеха из математике и реалистичности циљева ИОП-а.

## 2. Квалитет делова ИОП-а

У Табели 13 су приказани резултати који су добијени на Скали за процену ИОП-а.

Табела 13. *Дескриптивна статистика скале за процену ИОП-а*

	Min	Max	M	SD
1. Наведени су инструменти који су коришћени за прикупљање података.	1	2	1.4 1	0.4 9
2. Присутан је очекивани ниво академског знања.	1	2	1.3 5	0.4 8
3. Присутан је очекивани ниво функционалних вештина.	1	2	1.3 3	0.4 7
4. Да ли се у школском окружењу помиње различитост ученика.	1	2	1.0 8	0.2 7
5. Уколико ученик не може достићи прописане стандарде школског програма, објашњено је зашто.	1	2	1.1 0	0.3 0
6. Наведени су сви потребни облици прилагођавања.	1	2	1.0 6	0.2 4
7. Описане су све потребне модификације.	1	2	1.0 8	0.2 7
8. Наведена је једна или више потреба за подршком.	1	2	1.0 2	0.1 4
9. Утврђена потреба за подршком (изричито) одговара карактеристикама ученика.	1	2	1.1 0	0.3 0
10. Утврђене потребе имају изричит приоритет.	1	2	1.1 0	0.3 0
11. Наведена су различита средства за постизање циљева и исхода.	1	2	1.0 2	0.1 4
12. Ученику је додељено једно или више асистивних ресурса.	1	2	1.7 2	0.4 4
13. Наставнику је додељен један или више ресурса.	1	2	1.8 1	0.3 9
14. Родитељу/старатељу је додељен један или више ресурса.	1	2	1.8	0.3

			5	5
<b>15. Наведено је да ли је ученику потребно прилагођавање или модификација.</b>	1	2	1.0	0.2
			4	0
<b>16. ИОП је ревидиран.</b>	1	2	1.0	0.2
			6	4
<b>17. Наведени су датуми ИОП састанка.</b>	1	2	1.1	0.3
			2	3
<b>Карактеристике</b>	1	1.71	1.2	0.1
			0	8
<b>Потребе ученика</b>	1	1.67	1.0	0.1
			7	7
<b>Поступак за остваривање циљева</b>	1	1.80	1.4	0.2
			9	1
<b>Ревизија ИОП-а</b>	1	2	1.0	0.2
			9	4
<b>Скала (укупно)</b>	1	1.47	1.2	0.1
			5	2

Посматран је укупан став испитаника за скалу процене ИОП-а и на основу добијених резултата може се уочити да се испитаници доста слажу са постављеним тврдњама ( $M = 1.25$ ,  $SD = 0.12$ ). Потом је посматран укупан став испитаника за подскеле процене и на основу добијених резултата може се уочити да испитаници имају највећи степен слагања са поступком за остваривање циљева ( $M = 1.49$ ,  $SD = 0.21$ ), док је најмањи степен слагања остварен за потребе ученика ( $M = 1.07$ ,  $SD = 0.17$ ). Најмање испитаника је одговорило са „да“ за тврдње које се односе на наведена различита средства за постизање циљева и исхода ( $M = 1.02$ ,  $SD = 0.14$ ) и навођење да ли је ученику потребно прилагођавање или модификација ( $M = 1.04$ ,  $SD = 0.20$ ). Највише испитаника је одговорило са „да“ за тврдњу која се односи на додељивање асистивних ресурса родитељима/старатељима ( $M = 1.85$ ,  $SD = 0.35$ ) или наставницима ( $M = 1.81$ ,  $SD = 0.39$ ).

Табела 14. Термини употребљени за различитост ученика

	Фреквенциј	Проценти
	а	[%]
<b>Флексибилност</b>	7	16.3
<b>Прилагођавање</b>	20	46.5
<b>Модификација</b>	13	30.2
<b>Делимична модификација</b>	2	4.7
<b>Привремена модификација</b>	1	2.3
<b>Укупно</b>	43	100

Испитаници који су мишљења да се у школском окружењу помиње различитост ученика сматрају да се највише помиње термин прилагођавање док се најмање користи термин привремена модификација и делимична модификација (Табела 14).

Највише испитаника сматра да је најбоље средство за остваривање циљева и исхода интервенција/медијација/стратегија подучавања уз школске и специјалне услуге. Велика већина испитаника сматра да се ИОП ревидира два пута годишње. На ИОП састанцима највише учествују наставници/медијатори/специјалисти/лекари, као и родитељи/старатељи или учитељ/тутор.

У следећем делу је испитано да ли постоји разлика у одговорима испитаника за процену ИОП-а у односу на академски успех ученика. За испитивање разлика у одговорима испитаника је примењен хи квадрат тест.

Табела 15. Разлике у одговорима испитаника за процену ИОП-а у односу на оцену из матерњег језика

	$\chi^2$	P
<b>1. Наведени су инструменти који су коришћени за прикупљање података.</b>	4.042	0.255
<b>2. Присутан је очекивани ниво академског знања.</b>	6.335	0.081
<b>3. Присутан је очекивани ниво функционалних вештина.</b>	11.50	0.006
	1	*
<b>4. Да ли се у школском окружењу помиње различитост</b>	3.271	0.319



ученика.		
<b>5. Уколико ученик не може достићи прописане стандарде школског програма, објашњено је зашто.</b>	1.890	0.624
<b>6. Наведени су сви потребни облици прилагођавања.</b>	3.178	0.311
<b>7. Описане су све потребне модификације.</b>	7.458	0.017 *
<b>8. Наведена је једна или више потреба за подршком.</b>	2.948	0.646
<b>9. Утврђена потреба за подршком (изричито) одговара карактеристикама ученика.</b>	4.147	0.207
<b>10. Утврђене потребе имају изричит приоритет.</b>	1.146	0.900
<b>11. Наведена су различита средства за постизање циљева и исхода.</b>	3.394	0.333
<b>12. Ученику је додељен један или више асистивних ресурса.</b>	1.710	0.706
<b>13. Наставнику је додељен један или више асистивних ресурса.</b>	0.999	0.909
<b>14. Родитељу/старатељу је додељен један или више асистивних ресурса.</b>	1.811	0.609
<b>15. Наведено је да ли је ученику потребно прилагођавање или модификација.</b>	1.581	0.999
<b>16. ИОП је ревидиран.</b>	2.927	0.435
<b>17. Наведени су датуми ИОП састанка.</b>	4.398	0.212
<b>Различитост ученика</b>	8.535	0.875
<b>Средства за остваривање циљева и исхода</b>	19.28 4	0.086
<b>Ревизија ИОП-а</b>	6.471	0.371

\* Статистичка значајност на нивоу од 0.05

Табела 16. *Присутан је очекивани ниво функционалних вештина у односу на оцену из матерњег језика*

			Д о в о љ ан	Д о б а р	В р л о д о ба р	Од ли чан	Укупно
Да	<i>f</i>	3	3	12	14	32	
	%	9.4	9.4	37.5	43.8	100	
Не	<i>f</i>	1	9	3	3	16	
	%	6.3	56.3	18.8	18.8	100	
Укупно	<i>f</i>	4	12	15	17	48	
	%	8.3	25	31.3	35.4	100	

На основу резултата хи квадрат теста приказаних у Табели 16 за питање да ли је присутан очекивани ниво функционалних вештина може се закључити да постоје значајне разлике у односу на оцену из матерњег језика ( $\chi^2=11.501$ ,  $p=0.006$ ). На основу бројчане и процентуалне заступљености може се уочити да наставници који сматрају да је код ученика присутан очекивани ниво функционалних вештина имају претежно ученике са одличним успехом (43.8%) из матерњег језика, док ученици чији наставници имају супротно мишљење имају претежно добар успех (56.3%).

Табела 17. *Описане су потребне модификације у односу на оцену из матерњег језика*

			Д о в о љ ан	Д о б а р	В р л о д о ба р	Од ли чан	Укупно
Да	<i>f</i>	3	9	15	17	44	
	%	6.8	20.5	34.1	38.6	100	
Не	<i>f</i>	1	3	0	0	4	
	%	25	75	0	0	100	
Укупно	<i>f</i>	4	12	15	17	48	
	%	8.3	25	31.3	35.4	100	

На основу резултата хи квадрат теста приказаних у Табели 17 за питање описаних потребних модификација може се закључити да постоје значајне разлике у односу на оцену из матерњег језика ( $\chi^2=7.458$ ,  $p=0.017$ ). На основу бројчане и процентуалне заступљености може се уочити да наставници који сматрају да ученици код којих су описане потребне модификације имају претежно одличан успех (38.6%) из матерњег језика док ученици наставника супротног мишљења имају претежно добар успех (75%).

Табела 18. *Разлике у одговорима испитаника за процену ИОП-а у односу на оцену из математике*

	$\chi^2$	p
<b>1. Наведени су инструменти који су коришћени за прикупљање података.</b>	2.346	0.533
<b>2. Присутан је очекивани ниво академског знања.</b>	3.985	0.276
<b>3. Присутан је очекивани ниво функционалних вештина.</b>	2.498	0.528
<b>4. Да ли се у школском окружењу помиње различитост ученика.</b>	0.683	0.999
<b>5. Уколико ученик не може достићи прописане стандарде школског програма, објашњено је зашто.</b>	1.213	0.832
<b>6. Наведени су сви потребни облици прилагођавања.</b>	5.299	0.083
<b>7. Описане су све потребне модификације.</b>	4.549	0.157
<b>8. Наведена је једна или више потреба за подршком.</b>	3.319	0.583
<b>9. Утврђена потреба за подршком (изричито) одговара карактеристикама ученика.</b>	1.022	0.912
<b>10. Утврђене потребе имају изричит приоритет.</b>	0.848	0.999
<b>11. Наведена су различита средства за постизање циљева и исхода.</b>	3.493	0.333
<b>12. Ученику је додељен један или више асистивних ресурса.</b>	4.389	0.206
<b>13. Наставнику је додељен један или више асистивних ресурса.</b>	5.137	0.158
<b>14. Родитељу/старатељу је додељен један или више</b>	3.073	0.401

асистивних ресурса.

<b>15. Наведено је да ли је ученику потребно прилагођавање или модификација.</b>	2.822	0.424
<b>16. ИОП је ревидиран.</b>	3.913	0.159
<b>17. Наведени су датуми ИОП састанка.</b>	4.573	0.136
<b>Различитост ученика</b>	10.71	0.561
	9	
<b>Средства за остваривање циљева и исхода</b>	25.45	0.005
	3	*
<b>Ревизија ИОП-а</b>	8.730	0.080

\* Статистичка значајност на нивоу од 0.05

Табела 19. Средства за остваривање циљева и исхода у односу на оцену из математике

		Д о в о љ а н	Д о б а р	В р л о д о б а р	О д л и ч а н	Укуп но
Школске и специјалне услуге	<i>f</i>	0	1	4	4	9
	%	0	11.1	44.4	44.4	100
Допунске услуге	<i>f</i>	0	1	0	3	4
	%	0	25	0	75	100
Услови средине	<i>f</i>	0	1	0	3	4
	%	0	25	0	75	100
Интервенција/медијација/стратегија подучавања	<i>f</i>	0	0	6	3	9
	%	0	0	66.7	33.3	100
Прилагођен садржај	<i>f</i>	1	2	1	2	6
	%	16.7	33.3	16.7	33.3	100
Друго	<i>f</i>	4	7	0	4	15

	%	2 6. 7	4 6. 7	0	2 6. 7	100
Укупно	f	5	1 2	1 1	1 9	47
	%	1 0. 6	2 5. 5	2 3. 4	4 0. 4	100

На основу резултата хи квадрат теста приказаних у Табели 19 за питање средстава за остваривање циљева и исхода може се закључити да постоје значајне разлике у односу на оцену из математике ( $\chi^2=25.453$ ,  $p=0.005$ ). На основу бројчане и процентуалне заступљености може се уочити да наставници чији ученици имају одличан успех претежно сматрају да су најбоља средства за остваривање циљева и исхода школске и специјалне услуге (44.4%), допунске услуге (75%), услови средине (75%) и прилагођен садржај (33.3%), док наставници чији ученици имају врло добар успех сматрају да су најбоља средства за остваривање циљева и исхода интервенција/медијација/стратегија подучавања (66.7%), а наставници чији ученици имају добар успех сматрају да су друга средства најбоља за остваривање циљева и исхода (46.7%).

Табела 20. Повезаност скале за процену ИОП-а са академским успехом ученика

---

Матерњи језик	Математика
---------------	------------

---

<b>Скала за процену ИОП-а</b>	0.189	0.062
<b>Карактеристике</b>	0.292*	0.171
<b>Потребе ученика</b>	0.056	-0.057
<b>Поступак остваривања циљева</b>	-0.028	-0.187
<b>Ревизија ИОП-а</b>	0.019	0.273

\*\* Статистичка значајност на нивоу од 0.01 \* Статистичка значајност на нивоу од 0.05

На основу резултата приказаних у Табели 20, уочава се да постоји значајна повезаност између подскеле карактеристике ученика и матерњег језика, пошто је значајност теста мања од посматраног граничног нивоа. Коефицијент корелације указује да је повезаност мала и позитивна.

### 3. Ниво имплементације ИОП-а

Резултати ставова испитаника везани за процену имплементације ИОП-а приказани су у Табели 21.

Табела 21. *Дескриптивна статистика за процену имплементације ИОП-а*

	Min	Max	AS	SD
1. Ученик је присутан на првом састанку ИОП-а.	1	3	1.3 5	0.5 6
2. Ученик одговара на постављена питања на првом ИОП састанку.	1	2	1.2 5	0.4 3
3. Ученик говори о својим јаким странама, изазовима и потребама на првом ИОП састанку.	1	3	1.2 5	0.5 2
4. Ученик се представља и поседује примере свог рада на првом ИОП састанку.	1	3	1.2 0	0.4 5
5. Ученик се представља, припрема и презентује примере свог рада на првом ИОП састанку.	1	2	1.1 4	0.3 5
6. Ученик поставља питања о свом ИОП-у на првом ИОП састанку.	1	2	1.1 8	0.3 9
7. Ученик набраја и приоритетизује своје потребе на првом ИОП састанку.	1	2	1.1 4	0.3 5
8. Ученик предлаже сопствене циљеве и исходе на првом ИОП састанку.	1	3	1.1 6	0.4 2
9. Ученик предлаже средства за успешније остваривање циљева и исхода на првом ИОП састанку.	1	2	1.1 6	0.3 7
10. Ученик у пракси употребљава једно или више средстава асистивне технологије.	1	2	1.2 5	0.4 3
11. Ученик ревидира свој ИОП.	1	2	1.1 4	0.3 5
12. Родитељ/старатељ је присутан на првом ИОП састанку.	1	3	2.4 3	0.7 6
13. Родитељ/старатељ истиче јаке стране, изазове и потребе ученика на првом ИОП састанку.	1	3	1.7 5	0.8 3
14. Родитељ/старатељ идентификује и приоритетизује	1	3	1.7	0.7

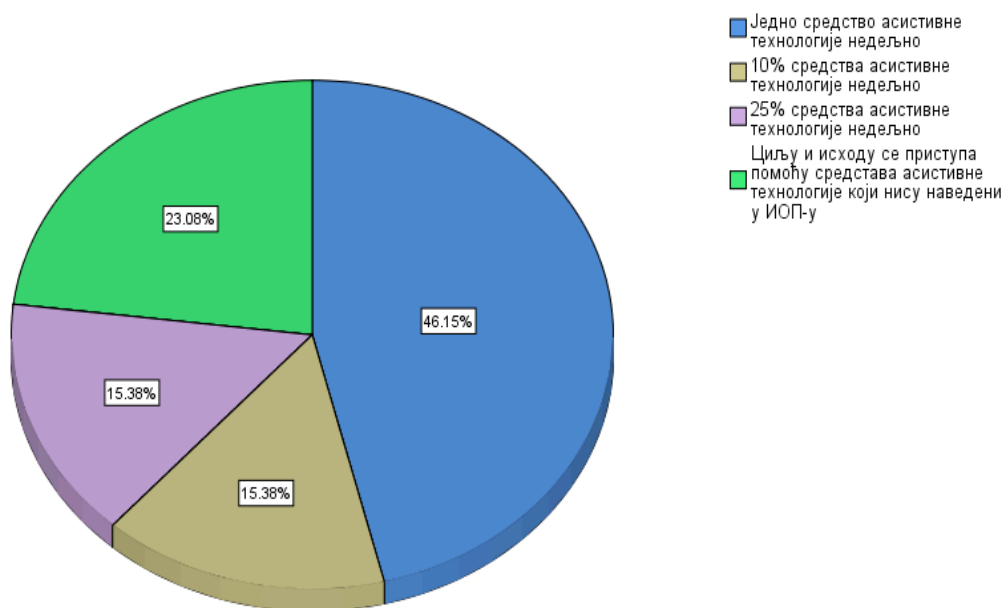
потребе ученика на првом ИОП састанку.			0	1
15. Родитељ/старатељ идентификује један или више циљева и исхода на првом ИОП састанку.	1	3	1.5 8	0.7 0
16. Родитељ/старатељ идентификује једно или више средстава асистивне технологије на првом ИОП састанку.	1	3	1.4 7	0.6 8
17. Родитељ/старатељ сугерише једно или више средстава асистивне технологије која могу олакшати остваривање циљева.	1	2	1.2 9	0.4 5
18. Родитељ/старатељ доприноси остваривању једног или више циљева код куће.	1	2	1.7 0	0.4 5
19. Родитељ/старатељ ревидира ИОП.	1	2	1.3 1	0.4 6
20. Наставник је присутан на првом састанку ИОП-а.	1	3	2.8 7	0.3 3
21. Наставник истиче јаке стране, изазове и потребе ученика на првом ИОП састанку.	1	3	2.6 6	0.5 9
22. Наставник идентификује и приоритетизује потребе ученика на првом ИОП састанку.	1	3	2.6 8	0.5 5
23. Наставник идентификује један или више циљева и исхода на првом ИОП састанку.	1	3	2.6 8	0.5 8
24. Наставник идентификује једно или више средстава асистивне технологије на првом ИОП састанку.	1	3	2.0 2	0.8 1
25. Наставник сугерише једно или више средстава асистивне технологије која могу олакшати остваривање циљева.	1	2	1.5 0	0.5 0
26. Наставник доприноси остваривању једног или више циљева.	1	3	2.1 7	1.2 0
27. Наставник ревидира ИОП.	1	3	1.6 6	0.6 9
Први састанак ИОП-а за ученике	1	2.11	1.2 0	0.3 7
Имплементација ИОП-а за ученике	1	2.00	1.1 9	0.3 0
Први састанак ИОП-а за родитеље	1	3.00	1.7 9	0.5 9



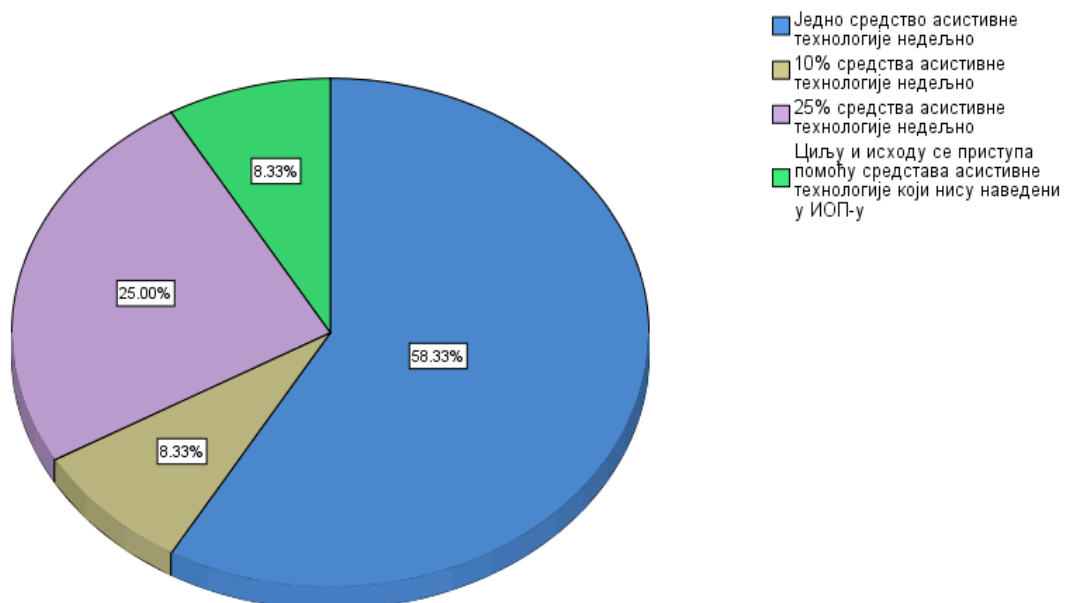
<b>Имплементација ИОП-а за родитеље</b>	1	2.00	1.4 3	0.3 4
<b>Први састанак ИОП-а за наставнике</b>	1.20	3.00	2.5 8	0.4 5
<b>Имплементација ИОП-а за наставнике</b>	1	3.00	1.7 8	0.5 6
<b>Скала (укупно)</b>	1.15	2.33	1.6 6	0.2 8

Посматран је укупан став испитаника за скалу за процену имплементације ИОП-а и на основу добијених резултата може се уочити да се мишљење испитаника о партиципацији и степену имплементације ИОП-а разликује ( $M = 1.66$ ,  $SD = 0.28$ ). Потом је посматран укупни став испитаника за појединачне подскеле процене имплементације ИОП-а и на основу добијених резултата можемо закључити да наставници најчешће учествују на првом састанку ИОП-а ( $M = 2.58$ ,  $SD = 0.45$ ) и у имплементацији ИОП-а ( $M = 1.78$ ,  $SD = 0.56$ ), док ученици најмање учествују на првом састанку ИОП-а ( $M = 1.20$ ,  $SD = 0.37$ ) и у имплементацији ИОП-а ( $M = 1.19$ ,  $SD = 0.30$ ). На основу претходно наведених резултата у Табели 21, можемо закључити да су наставници скоро увек присутни на првом ИОП састанку ( $M = 2.87$ ,  $SD = 0.33$ ), да наставник идентификује и приоритетизује потребе ученика на првом ИОП састанку ( $M = 2.68$ ,  $SD = 0.55$ ), да наставник идентификује један или више циљева и исхода на првом ИОП састанку ( $M = 2.66$ ,  $SD = 0.59$ ), као и да родитељи/старатељи веома често учествују на првом ИОП састанку ( $M = 2.43$ ,  $SD = 0.76$ ). На основу добијених резултата у Табели 21 може се уочити да су најнижи резултати остварени за тврдње које се односе на ученике, односно да ученици ревидирају свој ИОП ( $M = 1.14$ ,  $SD = 0.35$ ), да ученик набраја и приоритетизује своје потребе на првом ИОП састанку ( $M = 1.14$ ,  $SD = 0.35$ ) и да се ученик представља, припрема и презентује примере свог рада на првом ИОП састанку ( $M = 1.14$ ,  $SD = 0.35$ ).

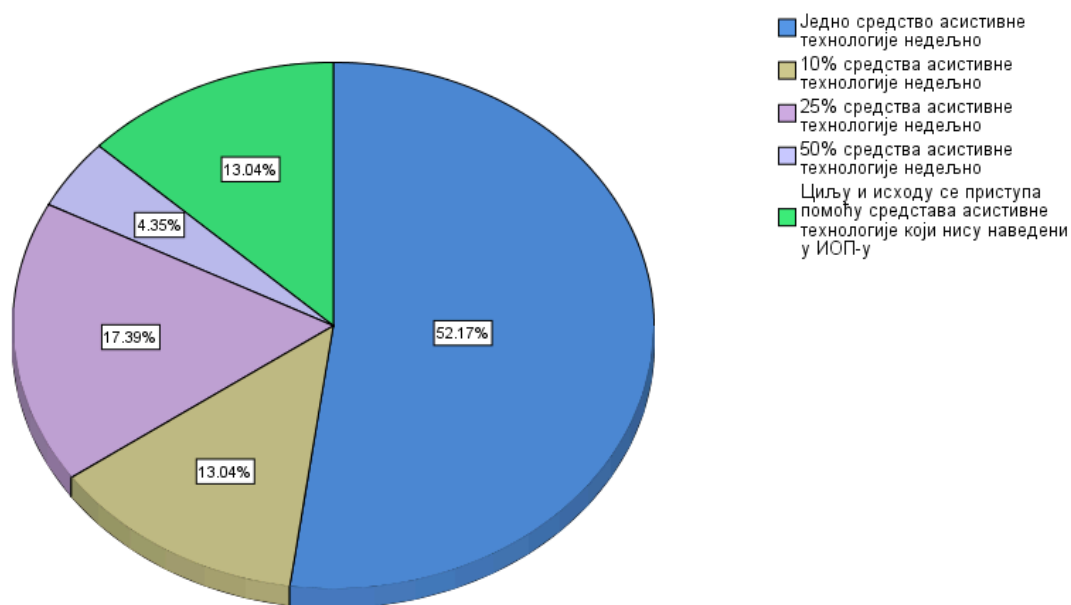
На Графикону 6 може се видети да највише ученика употребљава један асистивни ресурс недељно. На Графикону 4 може се видети да више од половине родитеља/старатеља сугерише употребу једног асистивног ресурса недељно. Према Графикону 5 може се закључити да се мишљење наставника подудара са мишљењем родитеља/старатеља, где наставници такође сугеришу употребу једног асистивног ресурса недељно.



Графикон 4. *Употреба средстава асистивног ресурса у пракси ученика*

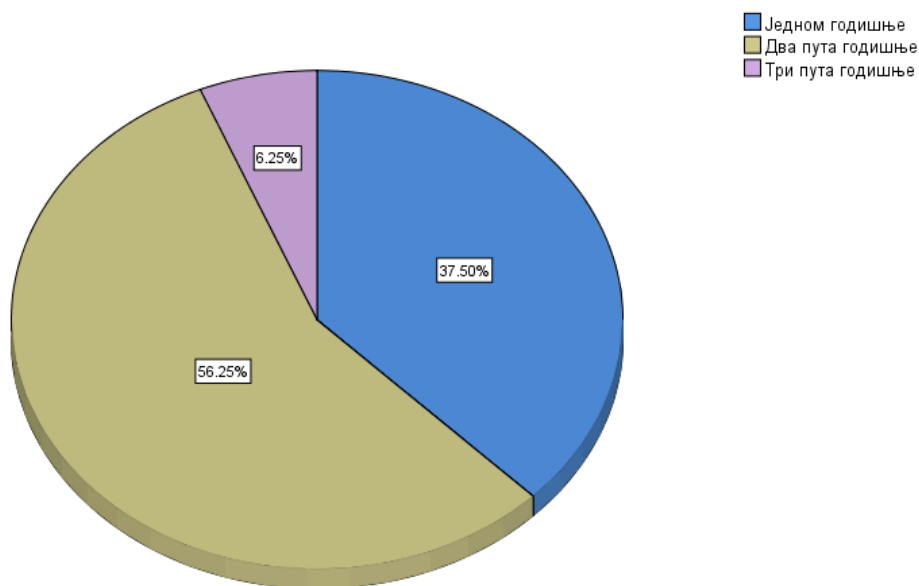


Графикон 5. *Сугерисање родитеља/старатеља за употребу асистивних ресурса који могу олакшати остваривање циљева*

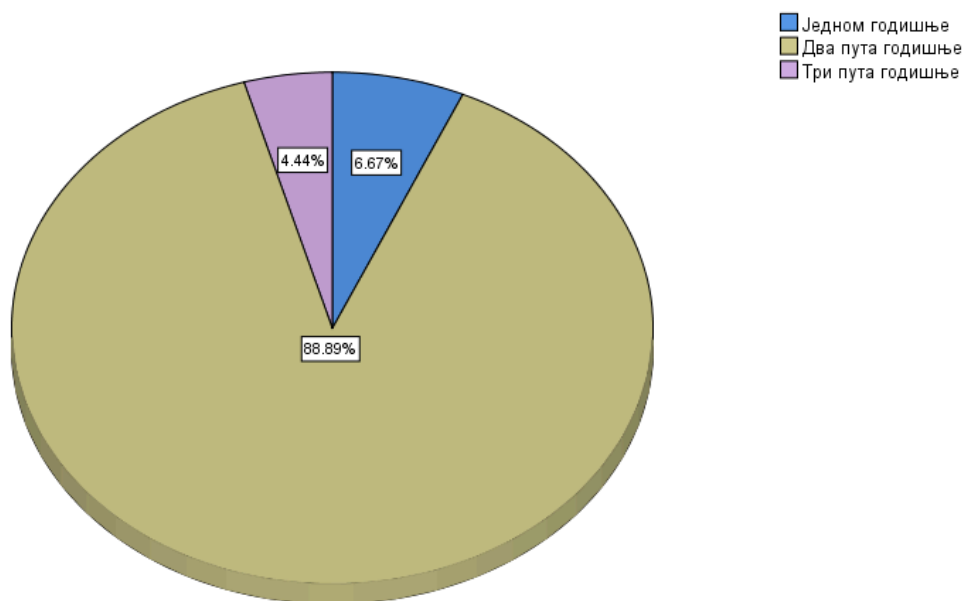


Графикон 6. Сугерисање наставника за употребу асистивних ресурса који могу олакшати остваривање циљева

На основу резултата приказаних на Графикону 7, може се закључити да највише родитеља/старатеља ревидира ИОП два пута годишње, а потом једном годишње, док веома мали број родитеља/старатеља ревидира ИОП три пута годишње. На основу резултата приказаних на Графикону 8, може се закључити да се одговори родитеља/старатеља и наставника подударају, где велика већина наставника ради ревизију ИОП-а два пута годишње.



Графикон 7. Родитељ/старатељ ревидира ИОП



Графикон 8. ИОП је ревидиран од стране наставника

Истраживањем је испитано да ли постоји разлика у одговорима испитаника за имплементацију ИОП-а у односу на академски успех ученика. За испитивање разлика у одговорима испитаника је примењен хи квадрат тест. Добијени резултати су приказани у Табели 22.

Табела 22. Разлике у одговорима испитаника за процену имплементације ИОП-а у односу на матерњи језик

	$\chi^2$	p
1. Родитељ/старатељ је присутан на првом ИОП састанку.	8.832	0.141
2. Родитељ/старатељ истиче јаке стране, изазове и потребе ученика на првом ИОП састанку.	11.40 0	0.052
3. Родитељ/старатељ идентификује и приоритетизује потребе ученика на првом ИОП састанку.	7.306	0.263
4. Родитељ/старатељ идентификује један или више циљева и исхода на првом ИОП састанку.	7.785	0.213
5. Родитељ/старатељ идентификује једно или више средстава асистивне технологије на првом ИОП састанку.	8.642	0.137
6. Родитељ/старатељ сугерише једно или више средстава асистивне технологије која могу олакшати остваривање циљева.	6.500	0.071
7. Родитељ/старатељ доприноси остваривању једног или више циљева код куће.	7.095	0.053
8. Родитељ/старатељ ревидира ИОП.	2.042	0.628
9. Наставник је присутан на првом састанку ИОП-а.	0.908	0.923
10. Наставник истиче јаке стране, изазове и потребе ученика на првом ИОП састанку.	4.430	0.644
11. Наставник идентификује и приоритетизује потребе ученика на првом ИОП састанку.	4.148	0.729
12. Наставник идентификује један или више циљева и исхода на првом ИОП састанку.	4.872	0.566
13. Наставник идентификује једно или више средстава асистивне технологије на првом ИОП састанку.	4.234	0.694
14. Наставник сугерише једно или више средстава асистивне технологије која могу олакшати остваривање циљева.	5.443	0.132
15. Наставник доприноси остваривању једног или више циљева.	4.103	0.750

<b>16. Наставник ревидира ИОП.</b>	5.841	0.447
<b>Сугерисање асистивне технологије од стране родитеља/старатеља</b>	12.08	0.220
	1	
<b>Сугерисање асистивне технологије од стране наставника</b>	15.53	0.065
	2	
<b>Ревизија ИОП-а од стране родитеља/старатеља</b>	3.127	0.999
<b>Ревизија ИОП-а од стране наставника</b>	9.552	0.031
		*

\* Статистичка значајност на нивоу од 0.05

Табела 23. Ревизија ИОП-а од стране наставника у односу на оцену из матерњег језика

		Д о в о љ а н	Д о б а р	В р л о д о б а р	Од ли чан	Укупно
Једном годишње	<i>f</i>	0	3	0	0	3
	%	0	100	0	0	100
Два пута годишње	<i>f</i>	4	7	15	14	40
	%	10	17.5	37.5	35	100
Три пута годишње	<i>f</i>	0	0	0	2	2
	%	0	0	0	100	100
Укупно	<i>f</i>	4	10	15	16	45
	%	8.9	22.2	33.3	35.6	100

На основу резултата приказаних у Табели 23 за питање ревизије ИОП-а од стране наставника може се закључити да постоје значајне разлике у односу на оцену из матерњег језика ученика ( $\chi^2=9.552$ ,  $p=0.031$ ). На основу бројчане и процентуалне заступљености може се уочити да ученици наставника који раде ревизију једном годишње имају добар успех из матерњег језика, ученици наставника који раде ревизију

два пута годишње имају претежно врло добар (37.5%) и одличан успех (35%), док ученици наставника који раде ревизију три пута годишње имају одличан успех.

Табела 24. Разлике у одговорима испитаника за процену имплементације ИОП-а у односу на успех из математике

	$\chi^2$	p
1. Родитељ/старатељ је присутан на првом ИОП састанку.	6.259	0.371
2. Родитељ/старатељ истиче јаке стране, изазове и потребе ученика на првом ИОП састанку.	2.574	0.911
3. Родитељ/старатељ идентификује и приоритетизује потребе ученика на првом ИОП састанку.	2.057	0.961
4. Родитељ/старатељ идентификује један или више циљева и исхода на првом ИОП састанку.	1.958	0.970
5. Родитељ/старатељ идентификује једно или више средстава асистивне технологије на првом ИОП састанку.	7.215	0.247
6. Родитељ/старатељ сугерише једно или више средстава асистивне технологије која могу олакшати остваривање циљева.	5.161	0.136
7. Родитељ/старатељ доприноси остваривању једног или више циљева код куће.	2.267	0.573
8. Родитељ/старатељ ревидира ИОП.	2.189	0.588
9. Наставник је присутан на првом састанку ИОП-а.	10.56	0.003
	4	*
10. Наставник истиче јаке стране, изазове и потребе ученика на првом ИОП састанку.	8.023	0.157
11. Наставник идентификује и приоритетизује потребе ученика на првом ИОП састанку.	8.552	0.118
12. Наставник идентификује један или више циљева и исхода на првом ИОП састанку.	9.723	0.059
13. Наставник идентификује једно или више средстава асистивне технологије на првом ИОП састанку.	3.550	0.785
14. Наставник сугерише једно или више средстава асистивне технологије која могу олакшати остваривање	3.008	0.421

циљева.

<b>15. Наставник доприноси остваривању једног или више циљева.</b>	3.261	0.816
<b>16. Наставник ревидира ИОП.</b>	9.054	0.127
<b>Сугерисање асистивне технологије од стране родитеља/старатеља</b>	11.83	0.255
	1	
<b>Сугерисање асистивне технологије од стране наставника</b>	11.98	0.350
	6	
<b>Ревизија ИОП-а од стране родитеља/старатеља</b>	5.520	0.650
<b>Ревизија ИОП-а од стране наставника</b>	8.135	0.099

\* Статистичка значајност на нивоу од 0.05

Табела 25. Наставник је присутан на првом састанку ИОП-а у односу на оцену из математике

		Д о в о љ ан	Д о б а р	В р л о д о ба р	Од ли чан	Укупно
Понекад	<i>f</i>	3	1	2	0	6
	%	50	16.7	33.3	0	100
Увек	<i>f</i>	2	11	9	20	42
	%	4.8	26.2	21.4	47.6	100
Укупно	<i>f</i>	5	12	11	20	48
	%	10.4	25	22.9	41.7	100

На основу резултата приказаних у Табели 25 за питање да ли је наставник присутан на првом ИОП састанку може се закључити да постоје значајне разлике у односу на оцену из математике ( $\chi^2=10.564$ ,  $p=0.003$ ). На основу бројчане и процентуалне заступљености може се уочити да ученици имају претежно одличан успех кад су наставници увек присутни на првом ИОП састанку (47.6%), док ученици имају претежно довољан успех кад наставник понекад присуствује првом ИОП састанку (50%).



Истраживањем је испитано да ли постоји повезаност академског успеха из матерњег језика и математике са партиципацијом наставника на првом састанку и појединачних ставки имплементације ИОП-а. За испитивање повезаности је употребљена Пирсонова корелациона анализа.

Табела 26. Повезаност академског успеха и партиципације наставника

	Матерњи језик	Математика
Први састанак	-0.040	0.241
Наставник сугерише једно или више средстава које ученику могу олакшати остваривање циљева	-0.151	-0.200
Наставник доприноси остварењу једног или више циљева	0.124	0.129
Наставник ревидира ИОП	-0.157	-0.136

\*Статистички ниво значајности на нивоу од 0.05

На основу резултата приказаних у Табели 26 може се закључити да између посматраних варијабли не постоји статистички значајна повезаност што је потврђено ниским вредностима коефицијента корелације.

#### 4. Спремност наставника и дефектолога за израду, процену и вредновање ИОП-а

У оквиру истраживања смо испитивали да ли постоји статистички значајна разлика у посматраним скалама и подскалама у односу на профил стручне спреме. За испитивање разлике у односу на профил стручне спреме је употребљен т тест независних узорка.

Табела 27. Разлике у изради, процени и вредновању образовних постигнућа ученика који се образују по ИОП-у односу на профил стручне спреме

	Наставник (Н=33)	Дефектолог (Н=15)	t	p
	Средња вредност			
Скала за процену циљева ИОП-а	1.12 ± 0.15	1.13 ± 0.12	-0.262	0.794
Релевантност	1.10 ± 0.15	1.17 ± 0.19	-1.298	0.201
Реалистичност	1.16 ± 0.36	1.06 ± 0.17	1.273	0.324
Уочљивост	1.03 ± 0.17	1.00 ± 0.00	0.670	0.506
Мерљивост	1.18 ± 0.24	1.13 ± 0.22	0.650	0.519
Скала за процену ИОП-а	1.24 ± 0.12	1.27 ± 0.11	-0.640	0.525
Каактеристике	1.18 ± 0.18	1.24 ± 0.19	-1.048	0.300
Потребе ученика	1.09 ± 0.19	1.04 ± 0.11	0.866	0.391
Поступак за остваривање циљева	1.47 ± 0.23	1.53 ± 0.14	-0.907	0.285
Ревизија ИОП-а	1.12 ± 0.28	1.03 ± 0.12	1.487	0.144
Скала за процену имплементације ИОП-а	1.69 ± 0.28	1.58 ± 0.25	1.272	0.210
Први састанак ИОП-а за ученике	1.28 ± 0.42	1.04 ± 0.12	2.950	0.005*
Имплементација ИОП-а за ученике	1.25 ± 0.33	1.06 ± 0.17	2.589	0.013*
Први састанак ИОП-а за родитеље	1.80 ± 0.59	1.76 ± 0.62	0.246	0.807
Имплементација ИОП-а за родитеље	1.48 ± 0.35	1.33 ± 0.30	1.426	0.161
Први састанак ИОП-а за наставнике	2.55 ± 0.46	2.66 ± 0.42	-0.817	0.418
Имплементација ИОП-а за наставнике	1.82 ± 0.50	1.69 ± 0.69	0.670	0.511

\*статистичка значајност на нивоу од 0.05

На основу резултата добијених применом т-теста утврђене су разлике у одговорима наставника и дефектолога у оквиру Скале за процену имплементације

ИОП-а. Ниво значајности т-теста је мањи од посматраног статистичког нивоа на основу чега се закључује да постоји статистички значајна разлика у оквиру подскала Први састанак ИОП-а за ученике и Имплементација ИОП-а за ученике. Дефектолози имају виши степен слагања у одговорима на субскали везаној за први састанак ИОП-а за ученике и имплементацију ИОП-а за ученике. Ниво значајности т-теста је већи од посматраног статистичког нивоа на осталим посматраним скалама и подскалама на основу чега се закључује да не постоје статистички значајне разлике у односу на профил стручне спреме.

# **IV**

## **Дискусија**

## 1. Квалитет постављених циљева ИОП-а

Резултати овог истраживања су показали да постоји разлика у одговорима испитаника за процену циљева ИОП-а у односу на академски успех ученика. Добијени резултати су у складу са налазима аутора Pretti-Frontczak и Bricker (2000) који наводе да циљеви који су функционални, генеративни, разумљиви, повезани и који се могу измерити имају већу шансу да ојачају везу између битних компоненти програма и садрже индивидуализовани садржај који ће имати позитиван исход код ученика. Овај закључак је сасвим логичан јер, што су компоненте плана и његови циљеви детаљнији, мерљивији и квалитетнији, и што су више прилагођени ученику са посебним потребама, то је академски успех ученика бољи.

Такође, резултати овде приказаног истраживања показују да је најмањи број испитаника потврдио да су вештине у складу са школским програмом или дугорочним циљевима, као и тврдњу која се односи на то да вештина одговара узрасту ученика. То значи да циљеви ИОП-а често нису јасно дефинисани и прилагођени потребама ученика са сметњама и поремећајима у развоју/посебним потребама и њиховим вештинама, што може да утиче на академски успех ученика. На пример, у специјалним школама то је забрињавајући податак јер је образовни план ученику дугорочно постављен (за целу школску годину), и све вештине, лекције и школски предмети су јасно прилагођени посебним потребама ученика. Са друге стране, у редовним школама уобичајено нема одступања од националног плана и програма у образовању, што додатно може да отежа постављање циљева у ИОП-у који би требало да буду креирани посебно према ученику. Ово такође може да проузрокује и лошији академски успех ученика и да не допринесе дугорочним циљевима. Резултати који показују да је најмањи број испитаника потврдио да вештине које се траже и уче по ИОП-у у редовним школама одступају од школског програма и/или дугорочних циљева су помало забрињавајући јер то значи да ученицима можда ипак нису пружени довољно добри услови или потребна пажња како би се прилагодили њиховим посебним потребама. Такође, и тврдњу која се односи на то да вештина одговара узрасту ученика потврдио је најмањи број испитаника, што нам даље говори да градиво и вештине редовних школа можда пак нису на добар начин прилагођени ученицима са посебним потребама.

Добијени резултати у складу су са резултатима истраживања спроведеног у португалским школама, где је пронађено да многи ИОП документи имају превише

постављених циљева, али да нису јасно дефинисани, односно да ти циљеви нису мерљиви, а вештине нису адекватно контекстуализоване у оквиру природних рутина и окружења (Boavida, Aguiar & McWilliam, 2014). Аутори сугеришу да је потребно пронаћи начин да се смањи разлика између препорука које пружају теорија и пракса. Такође, резултати овде приказаног истраживања су у складу са налазима других истраживача (Catone & Brady, 2005; Hott et al., 2020; Konrad, Trela & Test, 2006) да постоје озбиљне потешкоће у дефинисању циљева ИОП-а у сврху побољшања академског успеха ученика са посебним потребама у овом узрасту. Аутори су сагласни да циљеви нису довољно добро дефинисани или да нема довољно прецизних и адекватних препорука за помоћ ученицима, као и да су циљеви често у нескладу са оствареним учинком. На значај израде прецизне методологије за креирање ИОП документа указује и група аутора у нашој средини (Илић-Стошовић, Николић и Максић, 2014). Јасно је да постоји уска повезаност између дефинисања циљева ИОП-а и начина на који се овај план примењује са академским успехом ученика. Наставници су ти који би требало да сагледају реалну слику, стање и способности својих ученика и да их ускладе са циљевима и имплементацијом ИОП-а. Да је квалитет ИОП циљева од важности за успех ученика потврђује и истраживање које је имало за циљ да утврди разлике у успеху ученика са сметњама у развоју у редовним као и у специјалним разредима и школама (Hunt & Farron-Davis, 1992). Резултати су показали да ученици постижу бољи успех у редовним школама, те су истраживачи закључили да један наставник може изградити квалитетан ИОП за ученика, као и да се квалитетнијим циљевима у ИОП-у постижу бољи резултати код ученика са посебним потребама.

Бавећи се анализом циљева ИОП-а, група истраживача (Klang, Rowland, Fried-Oken, Steiner, Granlund & Adolfsson, 2016) је утврдила да се већина циљева фокусира на индивидуалне активности детета уместо да се фокусира на укључивање ученика у разговор, заједнички рад са вршњацима и учешће у настави. Такође је утврђено да постоји врло мали број циљева који се односе на комуникацију, како да ученици разговарају са другима, како да учествују у настави и другим активностима током одмора.

Кетон и Брејди (Catone & Brady, 2005) су пронашли да више од половине наставника није успело да јасно дефинише циљеве ИОП-а за ученике средњих школа. Аутори истичу да нагласак није стављен ни на факторе из окружења ученика. Фактори окружења могу бити различити и односити се на дешавања у учионици и школи, а могу

утицати на учениково учешће. Супротно томе, дескриптивни резултати нашег истраживања су показали да је највише испитаника било сагласно са тврдњама које се односе на циљ (исход), а коме се може приступити у различитим контекстима, окружењима, миљеима или од стране различитих људи.

## 2. Квалитет делова ИОП-а

У овом истраживању један од задатака био је да се испита да ли постоји разлика у одговорима испитаника на скали за процену ИОП-а у односу на академски успех ученика. Резултати су показали да постоји значајна повезаност између просечних вредности одговора и академског успеха ученика. У нашем истраживању је пронађена повезаност између мишљења наставника о присутности очекиваног нивоа функционалних вештина са одличним успехом ученика. Такође, повезаност је пронађена између мишљења наставника о модификацији и успеха из матерњег језика. Када је реч о успеху из математике, пронађена је повезаност између мишљења наставника о присутности специјалних и допунских услуга, услова средине и прилагођеног садржаја са одличним успехом ученика.

Дескриптивном анализом утврђено је да су испитаници сагласни када је реч о процени и укључивању у ИОП оно што је потребно ученику. То је добар знак, јер се ученику кроз наставу пружа оно што му је потребно да учи и напредује. С друге стране, исти испитаници се не слажу када је реч о поступку остваривања циљева ИОП-а. То значи да испитаници нису сигурни на који начин могу да остваре постављене циљеве ИОП-а и на који начин би они уопште могли да утичу на академски успех ученика са посебним потребама.

Највећи број испитаника је позитивно одговорио када је реч о тврдњама које се односе на навођење једне или више потреба за подршком, што се може сматрати позитивним резултатом овог истраживања, јер то и јесте суштина ИОП-а. Суштина јесте препознати потребу за подршком код ученика како би им се омогућила инклузија и пружила потребна и неопходна помоћ у усвајању школског градива. Међутим, испитаници су негативно одговорили када је реч о тврдњама које се односе на додељивање асистивних ресурса родитељима/старатељима и наставницима. Ово је интересантан резултат испитивања јер би било пожељно да наставници, родитељи и старатељи знају шта им је све потребно како би помогли ученику са сметњама у развоју да оствари своје академске циљеве, као и боље свакодневно функционисање. Резултати указују да наставници и родитељи/старатељи нису упућени у то шта су асистивни ресурси, како да их користе и да ли су им првобитно и потребни како би пружили адекватну помоћ својој деци и ученицима. Потребно је даље едуковати наставнике и родитеље/старатеље, али и дизати свест опште популације о значају и доприносу асистивних технологија у образовној, али и другим сферама живота.



Приказани резултати у складу су са истраживачким налазима добијеним у САД, где су сагледавана искуства у изради ИОП-а за ученике са емотивним проблемима и проблемима у понашању (Kern, Hetrick, Custer & Commisso, 2019). Аутори наводе да до тада нису постојала никаква емпиријска истраживања која су се бавила акомодацијама у учионици или акомодацијом стандардизованих тестова за процену знања за ученике средњих школа који имају потешкоћа. Циљ поменутог истраживања био је усмерен на промену такве ситуације и постављање фокуса на све типове акомодација у средњим школама у складу са потребама ученика. Аутори су пронашли да сам ИОП не садржи довољно добре препоруке и помоћ ученицима са емотивним проблемима и проблемима у понашању, као и да, у глобалу, не постоји довољно добар одабир акомодација, и да их наставници не разумеју у потпуности. Резултати истраживања су такође показали да услед недостатака акомодација постоји и неслагање ученичких резултата на стандардизованим тестовима упркос специфичним акомодацијама.

У овом истраживању бавили смо се и питањима везаним за термине који се најчешће користе у школском окружењу када је реч о различитости ученика. Терминологија као таква је значајна и може да указује на начин на који наставници у редовним и у специјалним школама доживљавају рад са ученицима са сметњама у развоју. Највећи број наставног кадра сматра да је то термин „прилагођавање“. То се може протумачити као интересантан податак јер је овде реч о инклузији. Када је реч о инклузији ученика у редовне школе, не би требало да се праве било какве разлике међу ученицима и не би требало да долази до сегрегације/издвајања. Термин који је забележен код најмањег броја испитаника, а који је уједно потврдио претходно наведено образложење, јесте термин „привремена модификација“ или „делимична модификација“. Као и у претходном случају, и овде је потребна даља и потпунија едукација наставника и родитеља/старатеља. Термин који је прихватљив је „ученик са сметњама у развоју“ јер је у фокусу ученик (сама особа). Надаље, интересантно је да се делимичне или повремене модификације уопште не користе, али радикалнија мера као што је модификација се користи.

Половина испитаника у нашем истраживању сматра да је прилагођен садржај најбоље средство за остваривање циљева и исхода ИОП-а, као и школске специјалне услуге. Из ових резултата можемо закључити да се садржај наставе мења у редовним школама. Овај начин рада је сасвим нормалан и очекиван у специјалним школама јер су те школе и настава у потпуности прилагођене деци са посебним потребама. Са друге

стране, у редовним школама то не даје најбољи резултат јер, када је реч о ИОП-у, говори се о инклузији. Стога, план и садржај не би требало да се прилагођавају радикално иако они могу бити поједностављени у складу са циљевима ИОП-а и проценом вештина ученика. Може се видети да у Србији у редовним школама и даље недостаје инклузије и да је реч о јасној дистинкцији и искључивању а не о потпуној укључености ученика са сметњама у развоју. Надаље, индивидуализација би требало да омогући неким ученицима да учествују и да се школују са својим вршњацима без додатне модификације и израде ИОП-а. Индивидуализација може да буде довољна, и као таква, представља снажно средство у образовању ученика са сметњама у развоју. На сличне истраживачке резултате добијене почетком увођења инклузије наилазимо и у нашој средини. Наиме, група аутора (Рапаић и сар, 2009) наводи да половина испитаних наставника примењује ИОП, док остали наставници врше прилагођавање смањивањем критеријума и захтева у погледу постигнућа. Тешкоће у образовном процесу ученика са сметњама у развоју у редовним школама су према мишљењу наставника и директора следеће: немогућност остваривања редовног плана и програма са овим ученицима, непознавање начина одређивања нивоа захтева које треба поставити пред њих и како их оценити, непознавање одговарајућих метода рада, велики број ученика у одељењу и превисока очекивања родитеља ученика са сметњама у развоју.

Из горенаведених резултата и чињеница може се закључити да процена дететових способности игра значајну улогу у изради квалитетног ИОП-а, као и постављање квалитетних циљева. ИОП је смислен и користан онда када представља водич за напредовање детета. Право на ИОП има свако дете које има потребу за додатном подршком и заснива се на динамичкој процени тренутног стања детета/ученика и планираног нивоа усвајања знања и вештина. Стога је потребно одредити облик, ниво, врсту и учесталост подршке која је потребна ученику да би напредовао на образовном нивоу у складу са својим способностима (Јаблан, Вучинић и Ешкировић, 2012).

### 3. Ниво имплементације ИОП-а

У оквиру овог одељка интерпретирају се резултати о разликама између одговора испитаника добијених на скали за процену имплементације ИОП-а у односу на академски успех ученика. Уочено је да постоји значајна разлика у успеху ученика у зависности од тога да ли је наставник увек или понекад присутан на првом ИОП састанку. Када је наставник увек присутан, ученици имају одличан успех, док повремено присуство резултира оценом добар ( $\chi^2=10.564$ ,  $p=0.003$ ).

Важно је напоменути да сви чланови тима израђују ИОП, па сходно томе следи закључак да сваки члан и процењује његову имплементацију. Међутим, на основу добијених резултата утврђено је да наставници/дефектолози обављају те активности сасвим самостално, без сарадње осталих чланова. Дескриптивни резултати показују да родитељ/старатељ истиче јаке стране ученика на првом састанку ИОП-а, што је охрабрујући податак. Учешће ученика у ревидирању ИОП-а није забележено у овом истраживању. Добијени резултати су у складу са иностраним истраживањем спроведеним у Кенији. Наиме, ауторка Олеве-Њуња Алиса (Olewe-Nyunya Alice, 2018) спровела је истраживање како би се добио увид у ниво имплементације ИОП-а. Резултати су показали да се наставници слажу да у развијању и имплементацији ИОП-а учествују различити стручњаци, али и да је њихова партиципација безначајна за наставнике. Закључак овог рада је да су компетенције наставника да развију и имплементирају ИОП у овим школама врло ниске и незадовољавајуће, поготово када су у питању дефектолози.

Поред тога што је утврђено да су наставници скоро увек присутни на првом ИОП састанку, уочено је и да је наставник увек тај који идентификује и приоритетизује потребе ученика на првом ИОП састанку, иако би родитељ и ученик требало једнако да допринесу овоме. Утврђено је да су родитељи/старатељи веома често присутни на првом ИОП састанку, али не можемо поуздано знати до које мере учествују, колико активно и ког квалитета је њихово учешће - да ли су они само присутни или активно учествују у изради, имплементацији као и комуникацији на ИОП састанку. Такође, значајно је да се тврдње везане за учешће родитеља на ИОП састанцима нису показале статистички значајним. На првом, а и на сваком следећем ИОП састанку, све присутне стране би требало да учествују активно и требало би да се постигне валидна и отворена комуникација, како би се детету са сметњама у развоју пружила адекватна помоћ у настави и усвајању знања и како би се израдио и реализовао адекватан и квалитетан

ИОП. Дубковски (2004) у свом раду о учешћу родитеља на ИОП састанцима јасно истиче да сви који присуствују ИОП састанку чине тим који треба да ради заједно. Кроз учешће свих чланова ИОП тима може се постићи квалитетан и функционалан ИОП. Такође, потребно је да сви чланови тима поседују одређене квалитете и једнако доприносе раду тима укључујући: процедуру око поделе информација, око редоследа излагања на састанцима, о утицају перспектива чланова тима у доношењу одлука, специфичне препоруке које чланови изражавају и истицање уверења и ставова о инструкционим стратегијама и њиховој ефикасности. Такође, у овом раду се спомиње и шта је то квалитетно окружење за ИОП састанке. Понекад се родитељи не осећају у потпуности пријатно у школским канцеларијама и учионицама где се састанци одвијају, што може утицати на њихов мањи допринос на тим састанцима. Још један фактор који може утицати на учешће родитеља на ИОП састанцима јесте културолошки контекст. У Србији такође постоје различите културе где родитељи и ученици имају различите матерње језике и припадају другим културама. Стога, ако постоје културолошке разлике, оне могу довести до потешкоћа у комуникацији или разумевању родитеља, наставника, па и ученика и њихових потреба. Може се закључити да би родитељи свакако требало да учествују активно у ИОП састанцима, и са становишта Дубковске, цео тим би требало да постави „удобно“ окружење пуно разумевања како би све стране и сви чланови тима могли са лакоћом да сарађују, поделе своја мишљења и заједно дођу до квалитетног ИОП-а. Родитељ има потпуно другачији однос са својим дететом, док наставници учествују само у професионалном развоју. Стога, родитељ би требало да учествује у ИОП састанку, заједно са учеником и наставником/дефектологом.

Поред чињенице да је пожељно учешће већег броја чланова на ИОП састанцима, када је реч о средњим школама, састанцима би требало да присуствује и ученик који похађа наставу по ИОП-у. За ученике са сметњама у развоју у средњошколском узрасту, некада и вишим и нижим разредима основне школе, сматра се да могу сами да препознају и да предлажу шта би хтели и/или требало да науче из одређених предмета. Такође, ученици би најбоље знали да препознају шта би им помогло да усвоје градиво, да поставе циљеве који су свесни да могу да их остваре и на који начин ће то урадити зарад бољег академског успеха. Може се закључити да се у испитиваним школама у оквиру овог истраживања чини пропуст јер састанцима ИОП-а присуствује веома мали број ученика. Учешће ученика са сметњама у развоју на ИОП састанку може знатно да побољша израду ИОП-а, а самим тим и побољша квалитет циљева, приступ њиховом

остваривању, што би водило ka вишем нивоу академског успеха ученика. O важности присуствовања и учешћа ученика са сметњама у развоју у ИОП састанцима говори истраживање групе аутора (Allen, Smith, Test, Flowers & Wood, 2001) које је показало да, када ученици са сметњама у развоју присуствују састанцима ИОП-а редовно и као равноправни чланови, успевају да сами одреде своје потребе, циљеве, планове за будућност, па чак и акомодације потребне да сами постигну одређени циљ. Може се закључити, и из истраживања и чистом логиком, да ученици који су укључени и доприносе свом ИОП састанку много боље познају своја права као особе са инвалидитетом и на који начин могу да олакшају себи живот и акомодације које могу да траже у законском оквиру. Стручњаци са Универзитета у Тексасу и Бејлор Универзитета спровели су управо такво истраживање о повезаности академског успеха ученика и партиципацији на ИОП састанцима (Barnard-Brak & Lechtenberger, 2010). Циљ овог истраживања био је да се сагледа учешће ученика на ИОП састанцима у корелацији са њиховим академским успехом. Иако су многа истраживања показала позитивне стране и потенцијалне вредности учешћа ученика у изради сопствених вештина, није пронађена директна повезаност тог учешћа са академским успехом ученика. Ипак, то истраживање је донело доказ који подржава позитивне резултате између учешћа ученика на ИОП састанцима са њиховим академским исходима.

Пантовић, Пешовић и Маћешкић-Петровић (2016) наводе да ученицима којима је пружена могућност да учествују на ИОП састанцима као активни чланови расте ниво самопоуздања, а самим тим стичу и бољу слику о себи и својим могућностима самозаступања. Када им се пружи шанса да заступају себе и своје интересе у образовању, академски успех и ниво усвајања градива могу знатно да се увећају. Такође, постоји низ позитивних исхода за ученика са сметњама и поремећајима у развоју када им се пружи могућност и обука да сами воде своје ИОП састанке.

Израда, имплементација као и евалуација ИОП-а је смишљена као тимски рад. Сви чланови ИОП тима имају једнака права, и битно је да се сви чланови слажу. Довољно је да, ако један члан изрази неслагање, ситуација мора поново да се сагледа и да се нађе заједничко решење на постављен изазов. Значајне податке може да пружи родитељ као и ученик. Важно је истаћи да наставници немају увид у свакодневно функционисање ученика са сметњама у развоју јер родитељи много више времена проводе са дететом него наставници. Подаци од детета, са друге стране, могу да олакшају процес израде ИОП-а и постављање циљева, под условом да ученик може да

формулише своје потребе и изазове са којима се суочава. У Сједињеним Америчким Државама је спроведено истраживање у којем су аутори испитали, примењујући технику интервјуа, разне личности укључене директно или индиректно у процес образовања (Kaye & Aserlind, 1979). Причали су са наставницима, родитељима деце са посебним потребама, помоћним особљем, администраторима, удружењем наставника и многим другим особама које су укључене у процес ИОП-а. Главни закључак указује на готово апсолутну сагласност да је ИОП постао ефикасан механизам како би се побољшало образовање за сву децу са инвалидитетом и посебним потребама, и да цело поступање треба да се сагледа као процес, и да се тако и спроводи, уместо да се сагледава као производ. ИОП није услуга и производ који се нуди ученицима са посебним потребама. Уместо тога, ИОП је континуирани процес који треба да се спроведе са свим својим учесницима подједнако. Ради боље и успешније интеграције ученика са посебним потребама, потребно је да чланови ИОП тима, заједно са родитељем/старатељем, па чак и са учеником, учествују у његовој изради, реализацији, ревизији и свим осталим неопходним активностима. Још једно истраживање спроведено у САД потврђује да је потребна боља и равноправнија сарадња на ИОП састанцима како би процес био успешан (Simon, 2006). Аутори су испитали наставнике и родитеље који су чланови ИОП тимова, а резултати су показали да наставници имају много позитивнији став према ИОП-у у поређењу са родитељима. Испитујући изазове у имплементацији ИОП-а, Матић (2021) истиче у свом раду да постоји изазов у стварању партнерског односа између школе и родитеља и тимског рада на планирању и пружању подршке. Како смо и показали резултатима у овом раду, родитељи јесу у већини случајева само присутни на ИОП састанцима, али се не види резултат њиховог учешћа.

Битно је истаћи да постоји и велики број школа које игноришу допринос родитеља у процесу израде и ревизије ИОП-а (Mreža za podršku inkluzivnom obrazovanju i UNICEF, 2017). Међутим, резултати истраживања показују и да родитељи одбијају да дају сагласност за израду ИОП-а. Неки од разлога за недостатак сагласности родитеља укључују: низак ниво информисаности о ИОП-у, повезивање ИОП-а са специјалним школама за децу ометену у развоју, очекивање и страх да ће дете бити обележено, изоловано и одбачено, дискриминисано, као и низак ниво поверења између родитеља и школе (Јовановић, 2017). Према резултатима ауторке Ло (Lo, 2008), која је истраживала пет кинеских породица са дететом са посебним

потребама и које учествује у ИОП-у, битни разлози због којих неке породице не желе да присуствују ИОП састанцима је незадовољство родитеља састанцима или незадовољство због минималног учешћа у њима. Учесници њеног истраживања изразили су да постоје многобројне препреке које их спутавају да активно учествују на састанцима, као што су језичке потешкоће и потешкоће у разумевању, лоша услуга преводиоца, као и то да су се осећали да не добијају поштовање од стране присутних стручњака. Овакви и многи други проблеми се могу јављати и у Србији, где такође може доћи до језичких баријера, али и многи други фактори могу утицати на то што родитељи/старатељи активно не учествују на ИОП састанцима.

Један од многих радова који је испитивао инклузију и имплементацију ИОП-а на свим нивоима образовања спровела је ауторка Матић (2021) са Универзитета у Новом Саду у настојању да уочи изазове и реализације ИОП-а у Србији. Истиче исти изазов који је примећен у овом истраживању, а то је немогућност праћења напредовања ученика по ИОП-у. Оно што се показало у том истраживању, као и у нашем, јесте да не постоји директна повезаност академског успеха ученика са присуством ученика на ИОП састанцима и ревизијама. Оно што такође показује овај резултат јесте да су страхови различитих актера у образовном систему да ће присуство ученика којима је потребна подршка у образовању негативно утицати на њихов академски успех у потпуности неоправдани.

Надаље, резултати нашег истраживања су показали да највише ученика користи један асистиван ресурс недељно, као и да више од половине родитеља/старатеља сугерише употребу једног асистивног ресурса недељно, што се поклапа и са мишљењем наставника. Не можемо знати да ли су сугестије реализоване у пракси, и да ли је на основу процене ученика некад потребно користити више или мање асистивних ресурса, или је потребна чешћа употреба једног или више истих.

Резултати добијени у овом истраживању указују на то да највише родитеља/старатеља ревидира ИОП два пута годишње, потом једном годишње, али и да веома мали број родитеља/старатеља ревидира ИОП три пута годишње. Такође, резултати су показали да се одговори родитеља и наставника подударају и да су наставници ти који највише раде ревизију ИОП-а два пута годишње. Ревизија ИОП-а се по закону мора радити два пута годишње, на крају првог и другог полугодишта. Из резултата видимо да је оно што је законски предвиђено у већини случајева испуњено. Оно што је недостатак кад је реч о реалној ситуацији у испитиваним школама је то што

наставник и родитељ/старатељ раде ревизије, и што је то само два пута годишње. Ревизије ИОП-а би требало да се раде у континуитету и доста чешће како би се лакше остварили циљеви ИОП-а, побољшао академски успех ученика, али и да би се препознали недостаци и потребне корекције ИОП-а, имплементације и циљева, и како би се лакше прилагодили ученику за којег се спроводе. Без обзира на законски оквир, континуирану процену је увек пожељно радити. Томе служи и процена *прикупљања података у сврху доношење одлуке*. Добијени резултати у складу су са резултатима ауторке Матић (2021) која наводи да се ревизија ИОП-а најчешће ради једном током тромесечја, а у мање од трећине школа ревизија се врши једном у току полугодишта, као и да већина школа никад не мења или понекад мења педагошки профил ученика приликом ревизија ИОП-а. Ако не постоји адекватан педагошки профил, није могуће планирати мере подршке које би биле у складу са индивидуалним особинама и потребама сваког ученика. Такође, теже је онда и помоћи ученику да напредује и савлада школско градиво у складу са својим потенцијалима и могућностима, закључује ауторка Матић (2021).



#### **4. Спремност наставника и дефектолога за израду, процену и вредновање образовних постигнућа ученика који се образују по ИОП-у**

У овом делу рада сагледана је повезаност између скале за процену имплементације ИОП-а, као и њених подскала, са искуством и компетенцијама наставника у изради ИОП-а.

Резултати истраживања показују да наставници претежно завршавају неформалне обуке, док дефектолози завршавају обуке на факултету које су везане за рад са децом са сметњама у развоју. По логичком следу, што је наставник или дефектолог искуснији, реализација и имплементација ИОП-а требало би да буде повезана са учениковим бољим академским успехом. Нажалост, резултати нашег истраживања то нису показали.

У нашем истраживању смо добили податке да дефектолози имају већи степен слагања за први састанак ИОП-а за ученике и имплементацију ИОП-а. Ове податке по логичком следу можемо преписати чињеници да дефектолози имају обавезну формалну едукацију која претежно бави децом и одраслима различитих сметњи и поремећаја у развоју. Наставници педагошких грана са друге стране не поседују знања које дефектолози стичу током формалног образовања што би могао да објашњава наше добијене резултате, јер више се фокусирају на градиво него на потребе и могућности ученика са сметњама у развоју.

Непостојање повезаности између резултата добијених на осталим скалама за процену циљева, карактеристика и имплементације ИОП-а са компетенцијама, искуством и стручном спремом наставника могу се објаснити недовољним компетенцијама наставника у образовном систему када је у питању ИОП психолошки профил.

Према истраживању на Универзитету у Новом Саду, наставници често немају неопходне вештине да припреме и примене ИОП, а неретко су присутне и предрасуде о деци са сметњама у развоју међу наставним особљем. Израда и имплементација ИОП-а је веома сложен и захтеван посао који ипак захтева висок степен обучености. Ипак, пошто је познато да се обука наставника врши кроз семинаре, може се претпоставити да учесници у изради овог документа наилазе на бројне потешкоће. Такође је забрињавајућа и чињеница да у одговорима наставника у поменутом истраживању

постоје тврдње по којима наставници сматрају да је концепт „образовања за све“ веома лош и да је децу са сметњама у развоју потребно одвојити у такозване специјалне школе. Исто тако је битно споменути да постоји став међу испитаницима да висина зараде утиче на прихватање рада у инклузивном образовању, и да због мале зараде наставници често нису вољни да прихвате нове обавезе у оквиру инклузивног образовања. Наставно особље такође наводи да су више оптерећени административним обавезама и да немају довољну подршку и услове у школи. Такође се међу особљем сматра да је постигнуће остале деце у разреду умањено јер су наставници у обавези да проводе много времена са децом са сметњама у развоју (Вујачић, Лазаревић и Ђевић, 2015).

Према подацима Института за психологију из 2015. године (Флорић, Николић и Танчић, 2018), познато је на основу регионалних састанака да постоји баријера за успешан рад у ИОП тимовима и да је та баријера недовољна обука, као и недостатак компетенције наставника запослених у редовним школама. Такође, у истраживању аутора са Филозофског факултета у Новом Саду наводи се да постоји баријера у инклузивном образовању и утврђено је да највећи број наставника сматра да је најизраженија препрека неадекватно иницијално образовање наставника који раде у редовним школама, као и негативна школска култура и недовољна координација школе са другим релевантним институцијама.

Истраживање аутора Флорић, Нинковић и Танчић (2018) бавило се самопроценом улога и компетенција наставника. Резултати тог истраживања показали су да свега 20 посто наставника сматра да има компетенције за рад са децом са сметњама у развоју. Слично истраживање је показало да већина наставника сматра да није оспособљена за рад са децом са сметњама у развоју у оквиру инклузивног образовања (Вујачић и сар., 2015). Наставници такође сматрају да су недостаци обука које су прошли били кратки семинари, недостатак практичних знања и примера добре праксе. У прилог овим резултатима су и налази групе истраживача који показују да обука које је реализована од стране ресорног министарства није била свеобухватна и довољна (Мушкиња и сар., 2015).

Истраживање о искуствима у изради ИОП-а спроведено је и у Кувајту (Al-Shammari & Hornby, 2020). Аутори су се базирали на примену ИОП-а у раду са ученицима са посебним потребама и добили интересантне резултате, али и донели препоруке од којих наставници могу имати бенефите у раду са ученицима са посебним

потребама како би боље спровели инклузију у редовним школама. Резултати из овог кувајтског истраживања показали су да постоји јако слабо знање и мало искуства наставника у специјалном образовању у примени ИОП-а у раду са децом са посебним потребама. С друге стране, наставници математике, као наставници исламске вероисповести и арапског порекла, заправо имају много више знања и искуства у имплементацији ИОП-а. Такође, наставници који нису из Кувајта а раде у специјалном образовању, као и наставници арапског језика, математике и енглеског језика, као и неколицина наставника који припадају едукативним дистриктима у Кувајту, имају изузетно високо знање и искуство у изради и планирању ИОП-а. Препоруке које је овај рад донео односиле су се на интензивне обуке свих наставника у специјалном образовању и њихово ново усвајање знања у имплементацији и ревизији ИОП-а. Такође су донете и препоруке за свеукупно обучавање наставника за израду и спровођење ИОП-а у свим едукативним дистриктима у Кувајту, као и за подучавање наставника исламске вере и науке о изради и имплементацији ИОП-а како би одржали ниво знања и подржали наставнике у специфичним ситуацијама када је потребна додатна подршка. Резултати истраживања спроведеног у Турској (Kozikoğlu & Albaugak, 2022) показују да је према мишљењу наставника ИОП неопходан и користан у образовању ученика са сметњама у развоју, али и да поред тога наставници имају потешкоћа у изради и имплементацији ИОП-а из разлога што им није дато довољно информација о планирању, имплементацији и ревизији процеса ИОП-а. Позитиван налаз овог истраживања је да наставници све више прихватају позитивне стране ИОП-а, а и да се временом потешкоће у целом процесу имплементације смањују.

У раду аутора Тода Гриндала и сарадника (Grindal i sar., 2016) сумирани су истраживачки докази о инклузији у едукацији и истражени су ставови и очекивања наставника када је у питању имплементација инклузије. Закључак истраживача је да истраживања спроведена у многим државама показују да већина наставника подржава концепт инклузивног образовања. С друге стране, пронађено је да наставници имају задршку када је у питању њихова спремност и могућност да држе наставу у инклузивној учионици. Охрабрујуће је да су наставници који су имали одговарајућу обуку имали и позитивнији став према инклузији и укључивању ученика са поремећајима у развоју у своје учионице.

Иако обуке које су до сада спроведене нису континуиране и довољно практичне, резултати овде приказаног истраживања су показали да наставници и дефектолози показују приближно једнаку спремност за израду, имплементацију и евалуацију ИОП-а.

## 5. Тестирање хипотеза

Полазећи од хипотеза које смо дефинисали у методолошком делу рада, изнећемо закључке до којих смо дошли:

### *1. Испитивање повезаности између постављених циљева ИОП-а са академским успехом ученика указује на следеће закључке:*

Резултати показују да постоји повезаност између постављених циљева ИОП-а и академског успеха ученика; академски успех из математике и матерњег језика је виши када циљ задовољава потребе ученика ( $\chi^2=10.882$ ,  $p=0.005$  за матерњи језик), када циљ одговара узрасту ( $\chi^2=6.942$ ,  $p=0.029$  за матерњи језик) и када одговара зони проксималног развоја ( $\chi^2=13.646$ ,  $p=0.002$  за матерњи језик и  $\chi^2=10.882$ ,  $p=0.005$  за математику) или је у складу са тренутним нивоом успеха ( $\chi^2=13.646$ ,  $p=0.002$  за матерњи и  $\chi^2=6.911$ ,  $p=0.028$  за математику).

Повезаност између постављених циљева ИОП-а и академског успеха ученика утврђивана је Пирсоновим коефицијентом корелације. Добијене вредности указују да је повезаност средња и позитивна, тако да за матерњи језик износи  $r=0.451$  ( $p<0.01$ ), док је за математику  $r=0.356$  ( $p<0.05$ ). Највећи степен повезаности добијен је између реалистичности повезаних циљева и успеха у настави математике  $r=0.455$  ( $p<0.01$ ).

На основу приказаних резултата може се закључити да је прва хипотеза потврђена.

### *2. Постоји повезаност између квалитета ИОП документа (карактеристике и потребе ученика, путеви за постизање циљева и исхода, ревизија ИОП-а) и оствареног академског успеха ученика;*

У односу на карактеристике и потребе ученика и њиховог академског успеха, пронађена је једна статистичка значајност (присутан је очекивани ниво функционалних

вештина), али само за матерњи језик, где су ученици имали вишу оцену ( $\chi^2=11.501$ ,  $p=0.006$ ).

У односу на путеве за постизање циљева и исхода и академског успеха пронађена је статистичка значајност за ученике у чијим ИОП-има су описане потребне модификације за матерњи језик ( $\chi^2=7.458$ ,  $p=0.017$ ) и математику ( $\chi^2=25.453$ ,  $p=0.005$ ).

Утврђено је да су једино резултати добијени на подскали *Карактеристике и потребе ученика повезане са успехом из матерњег језика*, при чему је повезаност ниског нивоа ( $r=0.292$ ;  $p<0.01$ ), те је ова хипотеза делимично потврђена.

### 3. Постоји повезаност између нивоа и степена учешћа чланова ИОП тима са академским успехом ученика;

Већина наставника/дефектолога ревидира ИОП два пута годишње, а на ИОП састанцима најчешће учествују наставници/медијатори/специјалисти и лекари, док је присутан само мали број родитеља и ученика са сметњама у развоју. За утврђивање разлика у оценама из матерњег језика и математике коришћен је хи квадрат тест, на основу кога су утврђене само две разлике у односу на успех ученика. Утврђено је да се оцене из матерњег језика значајно разликују у случају када наставници раде ревизију ИОП-а ( $\chi^2=9.552$ ,  $p=0.031$ ), као и да је успех ученика из матерњег језика и математике на вишем нивоу када је наставник/дефектолог увек присутан на првом ИОП састанку ( $\chi^2=10.564$ ,  $p=0.003$ ).

Даљом анализом, применом Пирсонове корелационе анализе, је утврђено да између партиципације наставника/дефектолога у ИОП тиму и академског успеха ученика не постоји статистички значајна повезаност ни на једном од ајтема у оквиру подскеале која се односи на степен и учешће чланова ИОП-а (први састанак:  $r=-.040$  за матерњи језик,  $p=0.241$  за математику; наставник сугерише једно или више средстава које могу олакшати остваривање циљева  $p=0.151$  за матерњи језик,  $p=-0.200$  за математику; наставник доприноси остваривању једног или више циљева  $p=0.124$  за матерњи језик,  $p=0.129$  за математику; док наставник ревидира ИОП  $p=-0.57$  за матерњи језик,  $p=-0.136$  за математику).

На основу приказаних резултата може се закључити да је хипотеза делимично потврђена.

*4. Постоји разлика у компетенцијама наставника/дефектолога за израду, имплементацију и вредновање ИОП-а;*

Просечне вредности одговора наставника и дефектолога на Скали за процену циљева ИОП-а су приближно истих вредности, као и на Скали за процену ИОП-а, а резултати т-теста су потврдили да разлике нису статистички значајне ( $t=-0.262$ ;  $p=0.794$ ) за прву, односно за другу скалу ( $t=-0.640$ ;  $p=0.525$ ). Ни на Скали за процену имплементације ИОП-а није пронађена статистички значајна разлика у одговорима наставника и дефектолога, иако је постојао највећи степен неслагања у одговорима ( $t=1.272$ ;  $p=0.210$ ), али су пронађене значајне разлике на подскалама. Дефектолози имају већи степен слагања у одговорима на подскали везаној за први састанак ИОП-а за ученике ( $p=0.005$ ), као и у имплементацији ИОП-а за ученике ( $p=0.013$ ), те се може закључити да је хипотеза делимично потврђена.

## **V Закључак**

Инклузивно образовање представља савремени модел образовања. Предности се уочавају не само код деце типичног развоја него и код деце са сметњама у развоју. Виши ниво социјалног учешћа, као и прилагођавање, позитивно утичу на развој деце са сметњама у развоју. Такође, од прилагођеног начина рада имају бенефит и надарена деца. Захваљујући инклузији, стручњаци имају простора и могућности за рад са таквом децом.

Индивидуални образовни план као документ садржи различите делове који омогућају да се разуме функционисање детета, прилагођавање циљева и мерење постигнутих циљева. Закони Републике Србије препознају и дефинишу сваки део индивидуалног плана. Упркос томе, на основу резултата истраживања рађених у нашој средини, може се закључити да се наставни кадар не сналази баш најбоље са садржајима дефинисаним у закону и у различитим правилницима. Нејасне дефиниције и скромна подршка доводе до тога да су индивидуални образовни планови нижег квалитета, што даље води ка лошијем академском постигнућу ученика.

Циљеви у индивидуалном образовном плану су индивидуални из више разлога. Прво, не постоји универзални „шаблон“ за циљеве, а ни универзални „шаблон“ за кораке за достизање тих циљева, што би значило да наставници/дефектолози сами праве те циљеве и разлажу их на ситније кораке. Захваљујући овоме, наставни кадар је у могућности да одговори потребама ученика са сметњама у развоју. Непостојање стандарда и стандардних норми који помажу наставницима/дефектолозима да поставе праве циљеве и да их разлажу на ситније кораке представља другу страну или потешкоће са којима се сусрећу у изради индивидуалног образовног плана. Можемо рећи да су циљеви који се поставе недефинисани и нејасни, што омогућаје да неки циљеви не одговарају потребама ученика. Адекватни циљеви у индивидуалном образовном плану су **СМАРТ** циљеви (специфични, мерљиви, достижни, реални и временски ограничени).

Значајно је да циљеве не израђује сам наставник/дефектолог. Тимски рад током целог процеса је значајан због бољег сагледавања потреба детета. Наставници/дефектолози би требало да буду свесни да они не познају ученика најбоље и да функционисање ученика може значајно да се разликује у природним окружењима у односу на школско окружење. Такође, потребе родитеља и целе породице могу да се разликују од онога шта је важно наставнику/дефектологу. Потребно је поћи од претпоставке да родитељи познају своје дете најбоље и да имају најадекватнију слику о



потребама детета са сметњама у развоју, као и о квалитету функционисања детета у свакодневном животу.

Евалуација постигнутих циљева је такође значајна као последњи корак у изради индивидуалног образовног плана. Захваљујући евалуацији можемо донети одлуку о нивоу савладавања постављених циљева, као и корака. Захваљујући томе можемо добити значајне информације о квалитету савладаних циљева. Информације које добијемо омогућују увид у то да ли је индивидуални образовни план адекватан и да ли одговара потребама ученика, као и у грешке и пропусте који су онемогућили постизање постављених циљева.

Надаље, редослед индивидуалног образовног плана мора да се испоштује. Адекватна процена јаких страна детета, као и педагошки профил који се заснива на позитивним афирмацијама, омогућује добијање праве слике о детету. Индивидуализација је такође значајан корак који може доста помоћи детету/наставнику или чак и вршњацима, а при том може помоћи и да се специфична потреба или потешкоћа у потпуности отклони. Поштовање следа и редоследа израде индивидуалног образовног плана омогућује разумевање потреба детета и смањује непотребну папирологију, као и непотребно планирање и саму евалуацију.

Академски успех објективно мери успешност савладаног наставног материјала. Код деце типичне популације постоје образовни стандарди који помажу наставницима када раде евалуацију, док код деце са сметњама у развоју ти стандарди не постоје. Дешава се да циљеве и кораке који су постављени у ИОП-у није могуће или је изазовно вредновати формалним оценама (од 1 до 5), па се наставници и дефектолози служе описним вредновањем. Надаље, ако циљеви и исходи нису добро постављени, тешко их је и вредновати. У том случају, оцењивање/евалуација је немогућа. Ни формални а ни неформални облици оцењивања не помажу.

Због јединствености оцењивања деце са сметњама у развоју постављен је и јединствен начин евалуације који је саставни део ИОП-а. Оцене или сам академски успех се постижу у складу са постављеним и оствареним циљевима; и код деце типичне популације и код деце са сметњама у развоју академски успех утиче на даље школовање. Битна разлика је да циљеви и исходи који се налазе у ИОП-у и који се вреднују обично у првом плану имају функционалност, док је код деце типичне популације више нагласак на општом образовању.

У нашем испитивању пронашли смо да деца са сметњама услед инклузије имају бољи академски успех из математике и матерњег језика. Просечни академски успех из матерњег језика је 3.93 (АС=3.93, СД=0.97), док је просечан успех из математике 3.95 (АС=3.95, СД=1.05).

У овом истраживању смо утврдили да се асистивни ресурси и даље скромно користе, као и тимски рад у изради ИОП-а. Нажалост, бенефити који могу да се постигну применом различитих асистивних ресурса у овом истраживању нису препознати. Овај податак потврђују и истраживања која су рађена код нас.

Тимски рад који представља срж и суштину инклузије и индивидуалног образовног плана према горенаведеним подацима није заживео у правом смислу.

Чињеница је да школски систем у Србији, па и у свету, није савршен. Постоје пропусти, као и високо незадовољство стручног кадра, што даље може да утиче на спремност наставника на додатни рад са децом са сметњама у развоју. Ипак, позитивно је то што је свест о инклузији подигнута у последњих неколико година. Оно што је битно јесте сам циљ овог рада – да се покаже да постоји уска повезаност са циљевима ИОП-а са академским успехом ученика са сметњама у развоју. Што су циљеви бољи, то је и рад деце бољи, као што је и рад наставнику олакшан. Потребно је додатно истражити сам рад са децом са посебним потребама на свим узрастима, али је такође потребно и обезбедити боље услове рада у свим школама.

Добијени резултати су занимљиви и јединствени. Даља испитивања и истраживања у овој области са униформним инструментима могла би да нам дају резултате који би описали праву слику повезаности између академског успеха ученика са сметњама у развоју и евалуације постављених циљева у ИОП-у.

## **VI Литература**

1. Ágnes, N. T. (2009). Tanári attitűdök és inkluzív nevelés. *Magyar pedagógia*, 109 (2), 105-120.
2. Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next?. *Prospects*, 38 (1), 15-34.
3. Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International journal of inclusive education*, 14 (4), 401-416.
4. Albrecht, G. L., Snyder, S. L., Bickenbach, J., Mitchell, D. T., & Schalick III, W. O. (Eds.). (2006). *Encyclopedia of disability* (Vol. 1). Sage.
5. Allen, S. K., Smith, A. C., Test, D. W., Flowers, C., & Wood, W. M. (2001). The effects of self-directed IEP on student participation in IEP meetings. *Career Development for Exceptional Individuals*, 24 (2), 107-120.
6. Alice, O. N. (2018). *Evaluation of Development and Implementation of Individualized Educational Programme by Teachers of Learners with Intellectual Disabilities in Kisumu and Nairobi Countries*. Kenyatta University, Department of Special Needs Education.
7. Alnahdi, G. (2014). Assistive technology in special education and the universal design for learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 13 (2), 18-23.
8. Al-Shammari, Z., & Hornby, G. (2020). Special education teachers' knowledge and experience of IEPs in the education of students with special educational needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67 (2), 167-181.
9. Анђелковић, М., и Сретеновић, И. (2020). *Зборник радова „Евалуација ефеката инклузивног образовања у Републици Србији“*.
10. Bánfalvy, C. (2008). *Az integrációs cunami: tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról*. Elte Eötvös Kiadó.
11. Barnard-Brak, L., & Lechtenberger, D. (2010). Student IEP participation and academic achievement across time. *Remedial and Special Education*, 31 (5), 343-349.
12. Boavida, T., Aguiar, C., & McWilliam, R. A. (2014). A training program to improve IFSP/IEP goals and objectives through the routines-based interview. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33 (4), 200-211.

13. Bouck, E. C., & Flanagan, S. (2009). Assistive technology and mathematics: What is there and where can we go in special education. *Journal of Special Education Technology*, 24 (2), 17-30.
14. Bouck, E. C., Doughty, T. T., Flanagan, S. M., Szwed, K., & Bassette, L. (2010). Is the pen mightier? Using pentop computers to improve secondary students' writing. *Journal of Special Education Technology*, 25 (4), 33-47.
15. Brice, A., & Miller, R. J. (2000). Case studies in inclusion: What works, what doesn't. *Communication Disorders Quarterly*, 21 (4), 237-241.
16. Browder, D. M., Wakeman, S. Y., Flowers, C., Rickelman, R. J., Pugalee, D., & Karvonen, M. (2007). Creating access to the general curriculum with links to grade-level content for students with significant cognitive disabilities: An explication of the concept. *The Journal of Special Education*, 41 (1), 2-16.
17. Catone, W. V., & Brady, S. A. (2005). The inadequacy of individual educational program (IEP) goals for high school students with word-level reading difficulties. *Annals of Dyslexia*, 55 (1), 53-78.
18. Cerić, H. (2007). "Kontinuum shvatanja o inkluzivnom obrazovanju". *Problemi djece i omladine u kontekstu ljudskih prava u Bosni i Hercegovini*, 177-196.
19. Церић, Х., и Алић, А. (2005). *Темељна полазишта инклузивног образовања*. Хијатус.
20. Цицварић, Р., Петровић, М., Цицварић, М. Ј. Ж., и Врањешевић, Ј. (2019). *Образовање за права детета учитеља и наставника у Србији - Оквир за израду програма иницијалног и стручног усавршавања учитеља и наставника о правима детета у Србији*.
21. Csányi, Y. (2007). *Integráció és inklúzió*. Nemzetközi és hazai körkép.
22. Csilla, N. S. (2011). *Inkluzív iskolák fejlesztése*.
23. Cullen, J., Richards, S. B., & Frank, C. L. (2008). Using software to enhance the writing skills of students with special needs. *Journal of Special Education Technology*, 23 (2), 33-44.
24. Чолин, Т. (2005). „Образовање нетипичне деце у типичном окружењу: америчко искуство“. *Корак ка, билтен за људе без предрасуда*, 3, 18-24.
25. Dabkowski, D. M. (2004). Encouraging active parent participation in IEP team meetings. *Teaching Exceptional Children*, 36 (3), 34-39.
26. Дамјановић, Р., и Ђорђевић, Д. (2014). *Ангажовање пратиоца за личну помоћ као вид непосредне додатне подршке детету/ученику*.

27. Dezsőné, H. (2000). Gondolatok az integrációról mozgássérültek esetében. *Fejlesztő pedagógia*, 6, 24-27.
28. Dimoski, S. & Nikolić, G. (2015). Importance of social attitudes towards people with disabilities in the realization of educational inclusion in Serbia. *Sociološki pregled*, 49 (4), 419-443.
29. Ђевић, Р. (2012). Terminological determinations in the field of inclusive education. *Pedagogija*, 67 (4), 495-504.
30. Ђукић, М., Ђерманов, Ј. и Косановић, М. (2011). „Принцип индивидуализације наставе у инклузивној школи.“ У: *Инклузивно образовање: од педагошке концепције до праксе*. Филозофски факултет, Одсек за педагогију, 19-35.
31. Ђорђевић, М. С. (2013). *Образовна инклузија у Србији и свету и ментално здравље*, 141.
32. Etscheidt, S. L. (2016). Assistive technology for students with disabilities: A legal analysis of issues. *Journal of Special Education Technology*, 31 (4), 183-194.
33. Филиповић, Б., Стојковић, И., и Ментус Кандић, Т., (2020). *Анализа употребе појма „инклузивно образовање“ у XXI веку - анализа кључних речи у међународним часописима*. Зборник радова, 13-19.
34. Флорић, О. Ч. К., Нинковић, С. Р., и Танчић, Н. Д. (2018). *Инклузивно образовање из перспективне наставника: улоге и баријере*.
35. Gartner, A., Lipsky, D. K., & Turnbull, A. P. (1991). *Supporting families with a child with a disability: An international outlook*. Paul H Brookes Publishing Company.
36. Глишић, Т., Илић, Ј., и Младар, Д. Ј. (2013). *Оцењивање засновано на компетенцијама у стручном образовању*. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
37. Глобачник, Б. (2012). „Деца са посебним потребама у образовању у Републици Словенији од 2005. до 2011“. *Специјална едукација и рехабилитација*, 11 (1), 39-49.
38. Голубовић, Ш., Славковић, Ш., и Веселиновић М., (2018). *Асистивне технологије*. Медицински факултет Нови Сад.
39. Грбовић, А., и Вучинић, В. (2018). „Информационе и асистивне технологије у образовању ученика са оштећењем вида“. *ТЕМЕ: Часопис за друштвене науке*, 42 (2).

40. Habulin, L. (2018). *Stavovi i kompetencije školskih pedagoga za inkluzivnu praksu* (Doctoral dissertation, University of Rijeka. Faculty of Humanities and Social Sciences. Department of Pedagogy).
41. Hedin, L., & DeSpain, S. (2018). SMART or not? Writing specific, measurable IEP goals. *Teaching Exceptional Children*, 51 (2), 100-110.
42. Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). *A Summary of the Evidence on Inclusive Education*. Abt Associates.
43. Hott, B. L., Morano, S., Peltier, C., Pulos, J., & Peltier, T. (2020). Are students with mathematics learning disabilities receiving FAPE?: Insights from a descriptive review of individualized education programs. *Learning Disabilities Research & Practice*, 35 (4), 170-179.
44. Hunt, P., & Farron-Davis, F. (1992). A preliminary investigation of IEP quality and content associated with placement in general education versus special education classes. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 17 (4), 247-253.
45. Igrić, L. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja: škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Školska knjiga.
46. Илић, М. (2009). *Инклузивна настава*. Источно Сарајево: Филозофски факултет.
47. Илић-Стошовић, Д., Николић, С., и Максић, Ј. (2014). *Израда индивидуалних образовних планова: да ли нам је закон разумљив*. Зборник радова - 8. Међународни научни скуп „Специјална едукација и рехабилитација данас“, Београд, Србија, 7-9. 11. 2014, 277-283.
48. *Инклузивно образовање: од педагошке концепције до праксе: тематски зборник* (пр. 1 електронски оптички диск (CD-ROM)). (2011). Филозофски факултет, Одсек за педагогију.
49. Јаблан, Б., и Ковачевић, Ј. (2008). „Образовање у редовним школама и школама за децу ометену у развоју: заједно или паралелно“. *Настава и васпитање*, 57 (1), 43-55).
50. Јаблан, Б., и Максимовић, Ј. (2020). *Развој инклузивног образовања из угла наставничких компетенција - стање, проблеми и перспективе*. Зборник радова Педагошког факултета, Ужице, (22), 85-100.

51. Јаблан, Б., и Ханак, Н. (2007). *Сервисна функција специјалне школе у редовном систему образовања деце оштећеног вида*. Београд: Универзитет у Београду–Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 773-789.
52. Јаблан, Б., Вучинић, В., и Ешкировић, Б. (2012). *Индивидуални образовни план за ученика са оштећењем вида*. Зборник радова – 2. Научни скуп „Стремљења и новине у Специјалној едукацији и рехабилитацији“, Београд, 28. децембар 2012, 135-141.
53. Јаблан, Б., Јолић Марјановић, З., и Грбовић, А. (2011). *Утицај искуства и обучености наставника на њихове ставове према образовању деце са оштећењем вида у средњим школама*. Зборник Института за педагошка истраживања, 43 (1), 122-138.
54. Јанкелин, И., Стелкић, М., Керкез, Ј., Славковић, С., и Шкрбић, Р. (2021). „Изазови за стручњаке у раду са децом са сметњама у развоју током пандемије ЦОВИД-19“. *Кругови детињства - часопис за мултидисциплинарна истраживања детињства*, 9 (2).
55. Јањић, Б., Милојевић, Н., и Лазаревић, С. (2012). *Приручник за запослене у вртићима и школама. Примена и унапређење инклузивног образовања у Србији*. Београд: Удружење студената са хендикепом.
56. Johnson, D. R., Thurlow, M. L., Wu, Y. C., LaVelle, J. M., & Davenport, E. C. (2020). IEP/Transition planning participation among students with the most significant cognitive disabilities: Findings from NLTS 2012. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 43 (4), 226-239.
57. Јовановић, В., Радо, П., Чапрић, Г., и Јеремић, Ј. (2013). *Колико је инклузивна наша школа*. Приручник за самоевалуацију и спољашњу инклузивност школе.
58. Јовановић, Д. (2017). „Емпатија у функцији унапређења инклузивног образовања у предшколским установама“. *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, 8 (1), 203-214.
59. Kállai, G., & Mile, A. (2021). Sajátos nevelési igények és befogadó nevelés Európában. *Educatio*, 29 (3), 363-378.
60. Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). History, rhetoric, and reality: Analysis of the inclusion debate. *Remedial and special education*, 21 (5), 279-296.
61. Kavkler, M. (2003). “Uključivanje dece sa posebnim potrebama”. *Nastava i vaspitanje*. Br. LII, 5. 594–605.



62. Kavkler, M. (2005). *Odgoj i obrazovanje djece sa posebnim potrebama*. URL: [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/educ\\_children\\_with\\_spec\\_needs-slo-bsn-t07.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/educ_children_with_spec_needs-slo-bsn-t07.pdf), 20, 2011.
63. Kaye, N. L., & Aserlind, R. (1979). The IEP: The ultimate process. *The Journal of Special Education*, 13 (2), 137-143.
64. Kern, L., Hetrick, A. A., Custer, B. A., & Commisso, C. E. (2019). An evaluation of IEP accommodations for secondary students with emotional and behavioral problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 27 (3), 178-192.
65. Kiš-Glavaš, L. (2001). "Inkluzija/integracija učenika s posebnim potrebama i stavovi sudionika u procesu". *Glasilo Hrvatskog saveza udruga za osobe s mentalnom retardacijom*, 28 (1/2), 40-44.
66. Klang, N., Rowland, C., Fried-Oken, M., Steiner, S., Granlund, M., & Adolfsson, M. (2016). The content of goals in individual educational programs for students with complex communication needs. *Augmentative and Alternative Communication*, 32 (1), 41-48.
67. Кнежевић-Флорић, О., Нинковић, С., и Танчић, Н. (2018). „Инклузивно образовање из перспективе наставника: улоге, компетенције и баријере“. *Настава и васпитање*, 67 (1), 7-22.
68. Konrad, M., Trela, K., & Test, D. W. (2006). Using IEP goals and objectives to teach paragraph writing to high school students with physical and cognitive disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 111-124.
69. Konjevod, T. (2020). *Digitalne tehnologije i trendovi u komunikaciji s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama* (Doctoral dissertation, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek. Faculty of Humanities and Social Sciences. Department of Information Sciences).
70. Костовић, С., Милутиновић, Ј., Зуковић, С., Боровица, Т., и Лунгулов, Б. (2011). „Развој инклузивне образовне праксе у школском контексту“. *Педагогија*, 1-17.
71. Ковачевић, Т., Исаковић, Л., и Димић, Н. (2016). *Социјална инклузија и комуникација глуве и наглуве деце предшколског узраста*. Зборник радова -Национални научни скуп „Социјална инклузија деце са развојним сметњама и проблемима у понашању“, Београд, 2016, 217-226.
72. Kozikoğlu, İ. & Albayrak, E. N. (2022). Teachers' attitudes and the challenges they experience concerning individualized education program (IEP): A mixed method

- study. *Participatory Educational Research*, 9 (1), 98-115. DOI: 10.17275/per.22.6.9.1
73. Лазор, М., Исаков, М. и Ивковић Н. (2012) *Асистивна технологија у школи*. Нови Сад, ШОСО Милан Петровић.
74. Лазор, М., Марковић, С., и Николић, С. (2008). *Приручник за рад са децом са сметњама у развоју*. Нови Сад: Новосадски хуманитарни центар (НСХЦ). Преузето од <http://www.milance.edu.rs/file.php/1/kutak/files/prirucnikzaradsadecom.pdf>.
75. Лазор, М.. (2017). *Каталог асистивне технологије*.pdf. Министарство просвете, науке и технолошког развоја.
76. Лалић, М., и Ђорлука Черкез, В. (2018). „Педагошко-психолошке компетенције наставника основних школа у процесу примјене инклузије“. *Едука часопис за образовање, науку и културу*, 11, 101-106.
77. Lo, L. (2008). Chinese families' level of participation and experiences in IEP meetings. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53 (1), 21-27.
78. Mace, R. (1985). Universal design: Barrier free environments for everyone. *Designers West*, 33 (1), 147-152.
79. Максимовић, Ј., и Голубовић, Ш. (2021). *Универзални дизајн и приступачност игре у инклузивном окружењу*. Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту.
80. Mária, K. M. (2006). *A szervezetfejlesztés jó gyakorlatai: Az átalakuló speciális intézmények*. Budapest: OKI.
81. Марковић, М. (2017). „Могућности остваривања инклузије у школском контексту“. *Годишњак за педагогију*, 2 (1), 51-62.
82. Martan, V. (2018). “Pregled istraživanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz perspektive učitelja i studenata”. *Školski vjesnik*, 67 (2), 265-285.
83. Матић, И. Д. (2021). „Индивидуални образовни план - изазови реализације“. *Педагошка стварност*, 67 (2), 186-201.
84. Медар, Ј., и Ратковић, М. (2021). „Примена информационо-комуникационих технологија у инклузивном образовном контексту – искуства наставника током пандемије ЦОВИД-19“. *Васпитање и образовање у дигиталном окружењу*, 109-113.

85. Menlove, R. R., Hudson, P. J., & Suter, D. (2001). A field of IEP dreams increasing general education teacher participation in the IEP Development Process. *Teaching Exceptional Children*, 33 (5), 28-33.
86. Mile, A. E. (2016). *Gyógypedagógiai szakértelem, szerepek és kompetenciák az együttnevelés szolgálatában*.
87. Миленовић, Ж. (2013). „Појмовна разграничења кључних и тангентних појмова инклузије у васпитању и образовању“. *Развој и ментално здравље*, 167-175.
88. Милошевић, Д., и Максимовић, Ј. (2022). „Инклузивно образовање у Републици Србији из угла наставника разредне и предметне наставе - компетенције, предности, баријере и предуслови“. *Настава и васпитање*, 71.
89. Мулаосмановић, Н. (2018). „Перцепција инклузивне праксе у средњој школи“. Ин Конференција „Промјењива природа образовања наставника – пракса и потребе у Босни и Херцеговини“.
90. Neary, T., & Halvorsen, A. (1995). *What is "Inclusion"?*. ERIC Clearinghouse.
91. Némethné Tóth Ágnes. (2015). *Negyed század az iskolában*.
92. Nikolić, M., Vantić-Tanjić, M., Avdić, A., Junuzović-Žunić, L., i Imširović, F. (2017). “Zakonske pretpostavke vaspitno-obrazovne inkluzije u Bosni i Hercegovini.” U M. Šćepanović (ur.), *Socijalna inkluzija osoba sa invaliditetom: značaj i programi podrške* (str. 38-47). Novi Sad: Društvo defektologa Vojvodine.
93. Nikolić, G., i Popović, Z. (2013). “Testiranje uspevaemosti učaschisja v školah dlja obuče nija učenikov s zaderžkoj v razviti”. *Nastava i vaspitanje*, 62 (1), 25-38.
94. Nikolić, G., Đorđić, M. D., i Kovačević, J. M. (2019). “Mesto specijalnih škola u inkluzivnom obrazovanju”. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 277-297.
95. Nikolić, M., Vantić-Tanjić, M., Avdić, A., Junuzović-Žunić, L., & Imširović, F. *Zakonske pretpostavke vaspitno-obrazovne inkluzije u Bosni i Hercegovini*.
96. Пантовић, А., Пешовић, Ј., и Маћешић-Петровић, Д. (2016). *Значај и улога ученика у ИОП састанку*. Зборник радова - Национални научни скуп „Социјална инклузија деце са развојним сметњама и проблемима у понашању“, Београд, 6. децембар 2016, 51-59.
97. Пејић, Р. (2009). *Перманентно професионално образовање и усавршавање кадрова у средњој школи*. Српска академија образовања.
98. Perlusz, A. (2021). Az inkluzív intézményvezetés és az inkluzív nevelés-oktatás összefüggései. *Educatio*, 29 (3), 350-362.

99. Perlusz, A., & Balázs, J. (2008). Az empátia, tolerancia és segítőkészség vizsgálatára kidolgozott eljárás első alkalmazásának tapasztalatai. *Iskolakultúra*, 18 (1-2), 92-98.
100. Попић, Б. (2019). „Унапређење система континуираног професионалног развоја наставника у Босни и Херцеговини“. У: Ј. Добрацик (ур.). *Промјењива природа образовања наставника–пракса и потребе у Босни и Херцеговини*, 149-192.
101. Поповић, З., и Николић, Г. (2015). „Постигнућа ученика са сметњама у развоју у зависности од врсте школе, наставног предмета и типа сметње [Achievements of students with disabilities depending on the type of school, subject, and type of disability]“. *Иновације у настави*, 437-457.
102. Поповић, М. (2013). „Мобилност особа са оштећењем вида - отклањање архитектонских баријера“. *Психолошка истраживања*, 16 (1), 79-90.
103. “Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje” (2018). *Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik*, br. 63/2010 i 74/2018.
104. Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2000). Enhancing the quality of individualized education plan (IEP) goals and objectives. *Journal of early intervention*, 23 (2), 92-105.
105. Радовановић, В. (2016). *Асистивне технологије за глуве и наглуве*. Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Издавачки центар (ИЦФ).
106. Радовановић, В., и Карић, Ј. (2011). *Асистивне технологије за глуве и наглуве - средства за комуникацију*. Београдска дефектолошка школа, 17 (3), 467-475.
107. Рајовић, В., и Јовановић, О. (2010). Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji. *Психолошка истраживања*, 13 (1), 91-106.
108. Рапаић, Д. (2016). *Теоријска и практична разматрања специјалне едукације и рехабилитације*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
109. Рапаић, Д., Стојковић, И., Недовић, Г., и Илић, С. (2009). „Деца са сметњама у развоју у инклузивном процесу - искуства и изазови“. Зборник радова *Истраживања у специјалној едукацији и рехабилитацији*, Београд, 2009, 417-434.
110. Repetto, J. B., McGorray, S. P., Wang, H., Podmostko, M., Andrews, W. D., Lubbers, J., & Gritz, S. (2011). The high school experience: What students with and

- without disabilities report as they leave school. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34 (3), 142-152.
111. Roach, A. T., & Elliott, S. N. (2009). Consultation to support inclusive accountability and standards-based reform: Facilitating access, equity, and empowerment. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 19 (1), 61-81.
  112. Rončević, D., i Antić, A. (2018). "Pravno regulisanje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji i pojedinim zemljama u region". *Uvažavanje različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih*, 32-42.
  113. Савовић Бранка, Бјекић Драгана, Томић Јелена, и Гламочак Саша. (2016). *Тестови и оцењивање у настави*.
  114. Schiffer, C. P. G. S. Á., & Perlusz, A. (2011). Speciális és többségi intézmények közötti kooperáció és konkurencia a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában In: HEGEDŰS J. KEMPF K.–NÉMETH A.(szerk.): *Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány–A múlt értékei és a jövő kihívásai. Program és összefoglalók. XI. Országos Neveléstudományi Konferencia*. Budapest, 3-5.
  115. Simon, J. B. (2006). Perceptions of the IEP requirement. *Teacher education and special education*, 29 (4), 225-235.
  116. Сретенов, Д. (2008). *Креирање инклузивног вртића – Деца ометена у развоју у редовној предшколској установи*. Београд: Центар за примењену психологију.
  117. Станић, С., и Вукајлов, Л. (2021). *Приступачност јавних простора на примеру универзитетског кампуса у Новом Саду*. Зборник радова Факултета техничких наука у Новом Саду, 36 (04).
  118. Станковић-Ђорђевић, М. (2013). *Карактеристике личности наставника и мајки и њихов однос према инклузији деце са развојним сметњама*. Универзитет у Нишу.
  119. Станојевић, Б., Илић, М. (2010). *Инклузивно високо образовање у Југоисточној Европи*. Београд: Удружење судената са хендикепом.
  120. Суботић, С. (2014). Инклузија, моралност и реалност: Одговори на тешка питања. *Примењена психологија*, 7 (4), 515-529.
  121. Томић, М. (2019). Инклузивна настава у систему васпитања и образовања. *Педагошка стварност*, 65 (2), 111-122.
  122. Tonković, F. (1982). "Odgojno-obrazovna integracija djece i omladine sa smetnjama u razvoju". *Defektologija*, 18 (1-2), 233-240.

123. Unicef. (n.d.). "Analiza kvaliteta obrazovanja u školama i odeljenjima za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju". Retrieved February 21, 2023, from <http://defektolozisorbije.org/wp-content/uploads/2016/05/UNICEF.pdf>.
124. Varga, A. (2021). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium.
125. Вељић, Ч., и Дечевић, М. (2014). *Интеграција особа са сметњама и тешкоћама у развоју у образовни систем у Црној Гори. Специјална едукација и рехабилитација данас* (зборник радова).
126. Vican, D., i Karamatić Brčić, M. (2013). "Образовна инклузија у контексту свјетских и националних образовних политика – с освртом на хрватску образовну стварност". *Живот и школа: часопис за теорију и праксу одгоја и образовања*, 59 (30), 48-65.
127. Влаовић-Васиљевић, Д., Милорадовић, С., и Пејовић Милованчевић, М. (2016). *Водич за рад интерресорних комисија (ИРК) за процену потреба за пружање додатне образовне, здравствене или социјалне подршке детету или ученику*.
128. Вујачић, М. (2005). Inclusive education: Theory and practice. *Nastava i vaspitanje*, 54 (4-5), 483-497.
129. Вујачић, М., Лазаревић, Е., и Ђевић, Р. (2015). „Инклузивно образовање: од законске регулативе до практичне реализације/inclusive education: from legislation to implementation.“ *ТЕМЕ*, 231-247.
130. Вукобрат, А. (2016). „Припрема деце са тешкоћама у развоју за полазак у школу. Савремено предшколско васпитање и образовање“. *Изазови и дилеме*, 267–281.
131. Вуковић, Д., и Јовановић, В. (2017). *Механизми подршке: Да ли школа и држава пружају ђацима и студентима адекватну подршку?*
132. Warnock, H. M. (1978). *Special educational needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people* (Vol. 7212). Stationery Office Books (TSO).
133. World Health Organization. (2019). *Global perspectives on assistive technology: Proceedings of the GReAT Consultation 2019*, World Health Organization, Geneva, Switzerland, 22–23 August 2019. Volume 1. World Health Organization.

134. Yantzi, N. M., Young, N. L., & Mckeever, P. (2010). The suitability of school playgrounds for physically disabled children. *Children's Geographies*, 8 (1), 65-78.
135. Yvonne, C., Katalin, E., Margit, F. F., Sándorné, G., János, G., Anna, G., ... & László, T. (2007). *Inkluzív nevelés – A tanulók hatékony megismerése*.
136. *Зборник радова*. (2019). Мисија ОСЦЕ-а у Босни и Херцеговини.
137. Жепић, М. (1967). *Латинско-хрватски рјечник*. Школска књига.
138. Жигић, В., и Савковић, З. (2018). *Универзални дизајн за учење и наставу ученика са оштећењем вида*. Зборник радова са 13. Конференције „Васпитач у 21. веку“.
139. Zsuzsanna, H. (2009). Hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulásának támogatása speciális tréningprogramok segítségével. Bábosik István–Torgyik Judit (szerk.): *Az iskola szocializációs funkciói*, Eötvös Kiadó, Budapest, 179-187.

## Прилог

Табела 28 – Скала за процену циљева ИОП-а (*IEP Goal rating scale –IEP GRS*)

Indikator	Poeni
<b>Relevantnost</b>	
1. Veština zadovoljava potrebe učenika	
2. Veština je u skladu sa školskim programom ili dugoročnim ciljevima	
3. Veština je od suštinskog značaja za svakodnevni život	
4. Veština olakšava socijalnu participaciju	
5. Veština odgovara uzrastu učenika	
6. Cilju i ishodu se može pristupati u različitim kontekstima, okruženjima, miljeima ili od strane različitih ljudi	
7. Među ciljevima i ishodima postoji hijerarhija	
<b>Realističnost</b>	
1. Cilj je ostvariv i nalazi se unutar zone proksimalnog razvoja učenika	
2. Veština je usklađena sa trenutnim nivoom uspeha učenika (akademske i funkcionalne)	
<b>Uočljivost</b>	
1. Cilj ili ishod se može videti ili čuti	
<b>Merljivost</b>	
1. Cilj ili ishod sadrži jedan ili više od ovih kriterijuma: <ul style="list-style-type: none"> <li>● trajanje</li> <li>● intenzitet</li> <li>● kvantitet</li> <li>● vreme latencije</li> <li>● učestalost</li> <li>● kvalitet</li> <li>● ritam</li> </ul>	
2. Cilj ili ishod sugerise stanje ili okolnost	



<b>Rezultati</b>	
<b>Relevantnost: /8</b>	<b>Realističnost: /3</b>
<b>Uočljivost: /1</b>	<b>Merljivost: /2</b>
<b>Komentari</b>	
	<b>Ukupno</b>
	<b>/14</b>

Табела 29 – Скала за процену ИОП-а (*IEP Document Rating Scale – IEP DRS*)

Indikator	Poeni
<b>Karakteristike učenika</b>	
1. Navedeni su svi instrumenti koji su korišćeni za prikupljanje podataka	
2. Prisutan je očekivani nivo akademskog znanja Ukoliko da, u kojoj oblasti _____	
3. Prisutan je očekivani nivo funkcionalnih veština Ukoliko da, u kojoj oblasti _____	
4. Da li se u školskom okruženju pominje različitost učenika? Ukoliko da, koja: <ul style="list-style-type: none"> <li>• fleksibilnost</li> <li>• prilagođavanje</li> <li>• modifikacija</li> <li>• delimična modifikacija</li> <li>• privremena modifikacija</li> </ul>	
5. Ukoliko učenik ne može dostići propisane standarde školskog programa, objašnjeno je zašto	
6. Navedeni su svi potrebni oblici prilagođavanja	
7. Opisane su sve potrebne modifikacije	
<b>Potrebe učenika</b>	
1. Navedena je jedna ili više potreba za podrškom	
2. Utvrđene potrebe za podrškom (izričito) odgovaraju karakteristikama učenika	
3. Utvrđene potrebe imaju izričit prioritet	
<b>Postupci za ostvarivanje ciljeva</b>	

<p>1. Navedena su različita sredstva za ostvarivanje ciljeva i ishoda</p> <p>Ukoliko da, koja:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• školske ili specijalne usluge</li> <li>• dopunske usluge (van školskog okruženja)</li> <li>• uslovi sredine</li> <li>• privremeni uslovi</li> <li>• afektivni i motivacioni uslovi</li> <li>• tehnički ili tehnološki resursi</li> <li>• kognitivne strategije</li> <li>• metakognitivne strategije</li> <li>• intervencija/medijacija/strategije poučavanja</li> <li>• prilagođen sadržaj</li> </ul>	
<p>2. Učeniku je dodeljeno jedno ili više sredstava</p>	
<p>3. Nastavniku je dodeljeno jedno ili više sredstava</p>	
<p>4. Roditelju/staratelju je dodeljeno jedno ili više sredstava</p>	
<p>5. Navedeno je da li je učeniku potrebno prilagođavanje ili modifikacija</p>	
<p><b>Revizija IOP-a</b></p>	
<p>1. IOP je revidiran.</p> <p>Ukoliko da, koliko često:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• jednom godišnje</li> <li>• dva puta godišnje</li> <li>• tri puta godišnje</li> <li>• IOP nije revidiran jer je početak školske godine (do 20. novembra)</li> <li>• <b>ostavljen je prostor</b> za pisanje komentara</li> </ul>	
<p>2. Navedeni su datumi IOP sastanaka</p>	
<p><b>Saglasnosti</b></p>	
<p>3. Sledeći potpisi se nalaze u IOP-u:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• učenik</li> <li>• roditelj/staratelj ili učitelj/tutor</li> <li>• nastavnik/medijator/specijalista/lekar</li> <li>• direktor škole</li> <li>• drugo _____</li> </ul>	

<b>Rezultati i komentari</b>	<b>Ukupno</b>

Табела 30 – Скала за процену имплементације ИОП-а (*IEP Implementation Rating Scale – IEP IRS*)

Participacija učenika - pisanje IOP-a i sastanak				
Prvi sastanak IOP-a	Nikad	Ponekad	Uvek	
1. Učenik je prisutan				
2. Učenik odgovara na postavljena pitanja				
3. Učenik govori o svojim jakim stranama, izazovima i potrebama				
4. Učenik se predstavlja i poseduje primere svog rada				
5. Učenik se predstavlja, priprema i prezentuje primere svog rada				
6. Učenik postavlja pitanja o svom IOP-u				
7. Učenik nabraja i prioritetizuje svoje potrebe				
8. Učenik predlaže sopstvene ciljeve i ishode				
9. Učenik predlaže sredstva za uspješnije ostvarivanje sopstvenih ciljeva i ishoda				
Participacija učenika - Implementacija IOP-a				
	Nikad	Ponekad	Ostalo	
<p>1. Učenik u praksi upotrebljava jedno ili više sredstava navedenih u IOP-u.</p> <p>Ukoliko da, koliko:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• jedno sredstvo nedeljno</li> <li>• 10% sredstava nedeljno</li> <li>• 25% sredstava nedeljno</li> <li>• 50% sredstava nedeljno</li> <li>• Cilju i ishodu se pristupa pomoću sredstava koja nisu</li> </ul>				

navedena u IOP-u				
<b>2. Učenik revidira svoj IOP.</b> <b>Ukoliko da, koliko često:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• jednom godišnje</li> <li>• dva puta godišnje</li> <li>• tri puta godišnje</li> </ul>				
<b>Participacija roditelja/staratelja - IOP sastanak</b>				
<b>Prvi sastanak IOP-a i implementacija</b>	<b>Nikad</b>	<b>Ponekad</b>	<b>Uvek</b>	
<b>1. Roditelj/staratelj je prisutan</b>				
<b>2. Roditelj/staratelj ističe jake strane, izazove i potrebe učenika</b>				
<b>3. Roditelj/staratelj identifikuje i prioritetizuje potrebe učenika</b>				
<b>4. Roditelj/staratelj identifikuje jedan ili više ciljeva i ishoda</b>				
<b>5. Roditelj/staratelj identifikuje jedno ili više sredstava</b>				
<b>Participacija roditelja/staratelja - implementacija IOP-a</b>				
	<b>Nikad</b>	<b>Ponekad</b>	<b>Ostalo</b>	
<b>1. Roditelj/staratelj sugerše jedno ili više sredstava koja učeniku mogu olakšati ostvarivanje cilja.</b> <b>Ukoliko da, koliko:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• jedno sredstvo nedeljno</li> <li>• 10% sredstava nedeljno</li> <li>• 25% sredstava nedeljno</li> <li>• 50% sredstava nedeljno</li> <li>• Cilju i ishodu se pristupa</li> </ul>				

pomoću sredstava koja nisu navedena u IOP-u				
2. Roditelj/staratelj doprinosi ostvarivanju jednog ili više ciljeva kod kuće				
3. Roditelj/staratelj revidira IOP.  Ukoliko da, koliko često:  <ul style="list-style-type: none"> <li>• jednom godišnje</li> <li>• dva puta godišnje</li> <li>• tri puta godišnje</li> </ul>				
Participacija nastavnika - IOP sastanak				
<b>Profesionalni status:</b>				
<b>Prvi sastanak IOP-a</b>	<b>Nikad</b>	<b>Ponekad</b>	<b>Uvek</b>	
1. Nastavnik je prisutan				
2. Nastavnik ističe jake strane, izazove i potrebe učenika				
3. Nastavnik identifikuje i prioritetizuje potrebe učenika				
4. Nastavnik identifikuje jedan ili više ciljeva i ishoda				
5. Nastavnik identifikuje jedno ili više sredstava				
Participacija nastavnika - implementacija IOP-a				
	<b>Nikad</b>	<b>Ponekad</b>	<b>Drugo</b>	

<p><b>1. Nastavnik sugerije jedno ili više sredstava koja učeniku mogu olakšati ostvarivanje cilja.</b></p> <p><b>Ukoliko da , koliko:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● jedno sredstvo nedeljno</li> <li>● 10% sredstava nedeljno</li> <li>● 25% sredstava nedeljno</li> <li>● 50% sredstava nedeljno</li> <li>● Cilju i ishodu se pristupa pomoću sredstava koja nisu navedena u IOP-u</li> </ul>				
<p><b>2. Nastavnik doprinosi ostvarivanju jednog ili više ciljeva</b></p>				
<p><b>3. Nastavnik revidira IOP.</b></p> <p><b>Ukoliko da, koliko često:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● jednom godišnje</li> <li>● dva puta godišnje</li> <li>● tri puta godišnje</li> </ul>				
<p><b>Rezultati i komentari:</b></p>				



## БИОГРАФИЈА



**Рајшли-Токош Елвира** рођена је 1969. године, живи и ради у Бечеју. Запослена је у Школи за основно и средње образовање „Братство“ од 1991. до 2011. као наставник разредне наставе, а од 2011. до 2018. као наставник индивидуалне наставе. Од 2018. године ради као наставник у разредној настави, а од 2021. године као наставник у предметној настави. У школској 2023/24. години изабрана је за координатора ИОП тима.

Основне студије је уписала 1988. године, а завршила их је 25. 5. 1993. на смеру за менталну ретардацију и стекла је звање - дипломирани дефектолог. Одбранила је свој **дипломски рад** под називом: „Проблеми савлађивања наставних садржаја геометрије у вишим разредима“.

У почетку своје професионалне каријере је радила као наставник разредне наставе на мађарском наставном језику. С обзиром на то да су потребе ученика и проблеми са којима се суочила у раду са децом били разнолики, наставила је са својом континуираном едукацијом из нужности да се прате научне као и промене у самој струци. Септембра 2001. године уписала се на факултет „Барци Густав“ у Будимпешти на Катедру за логопедију, а диплому као и лиценцу за рад је стекла у јануару 2004. године. **Завршни рад** носи наслов „Стање логопедске подршке на нивоу општине Бечеј, потребе града и реализација логопедске подршке, конклузија и препоруке“.

У октобру 2004. године се уписује на магистарске студије на Дефектолошком факултету на Катедри за сурдологију. У децембру 2015. године одбранила је **магистарску тезу** под називом „Интеграција глувих и наглувих ученика у редовне школе у Аутономној покрајини Војводине“.

Тренутно похађа **докторске студије** на ФАСПЕРУ на смеру Дефектологија - на катедри за сурдологију, тренутно пише научне радове о инклузивном образовању.

Континуирано прати едукације у земљи као и у иностранству, са посебним освртом на стручно усавшавање запослених у образовању. Похађала је и већи број семинара, од којих као најзанимљивије треба издвојити:

- **Марте Мео ® природна потпора развоју, 2-3. 3. 2012**

- **Обучена је за примену КСАФА система и КСАФА-м апаратом у клиничкој пракси, 25 .ноембра 2013,**
- **Brain Gym® у vrtcu, šoli, 29. 6-1. 7. 2016.**
- **The Greenspan Floortime Approach® Conference, November 12th, 2016**
- **„АБА“ методу, 2018, други део 2019.**

У периоду од 2008. до 2016. године организатор је такмичења за децу са сметњама у развоју на нивоу Јужнобачког округа.

**Аутор је 9 пројеката:**

- *Регионално такмичење у рецитовању за ученике са посебним потребама – поводом Божића, 13.12.2008. као и 12.12.2009.*
- *Регионално такмичење у рецитовању за ученике са посебним потребама – поводом Ускрса, 26.03.2010.*
- *Стручни скуп: Рани развој, 05.10.2010.*
- *Дечја недеља у нашој школи, 07.10.2010.*
- *Завршна свечаност у Ресурсном центру на крају шк.године, 2008/2009. као и на крају школске 2010/2011.*
- *Корективни дефектолошки рад са децом и младима са сметњама и тешкоћама у развоју и учењу од јануара до априла 2016.*

Од 2010. године је **координатор рада у Ресурсном центру „Бечеј“**, такође је сарађивала и са интерресорном комисијом на нивоу града Бечеја, као и са свим васпитно-образовним установама на територији општине до 2018.године.

Оснивач је **Друштва дефектолога општине Бечеј**. Председник је ДДОБ.

До овог тренутка је објавила три научна рада:

Rajšli - Tokoš, E. (2023). Participation of students with disabilities in the development of Individual Education Plan. *Kultura polisa*, 20 (2), 39-60. doi: <https://doi.org/10.51738/Kpolisa2023.20.2r.39rt>

Рајшли - Токош, Е. (2020). „Образовање деце са сметњама у развоју“. *Норма*, 25 (1), 31-42.

Rajšli - Tokoš, E., Zsófia, K. (2020). Pető András Konduktiv pedagógiája, *Krugovi detinjstva*, 8 (1) 67-78.

образац изјаве о ауторству

### Изјава о ауторству

Име и презиме аутора ЕЛВИРА РИЗВИЋИ - ТОЂИЋ

Број индекса 9016/17

#### Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

ЕВАЛУАЦИЈА ЦИЉЕВА ИНДИВИДУАЛНОГ ОБРАЗОВАНОГ ПЛАНА И  
АКАДЕМСКИ УСПЕХ УЧЕНИКА СА ИНТЕЛИГИТЕТОМ У СРЕДНОЈ ШКОЛИ

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација у целини ни у деловима није била предложена за стицање друге дипломе према студијским програмима других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду, 29.11.2023

Elvira Rizvici Todic

Образац изјаве о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

### Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора ЕЛВИРА РОШИЋИ ТОКЧИ

Број индекса 5016/17

Студијски програм ДОКТОРСКЕ СТУДИЈЕ ДЕФЕКТОЛОГИЈЕ

Наслов рада Функционалност цинк-вазелинских обрзава са микронским и наночестицама у електричним системима

Ментор Проф. др Весна Грбовић

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањивања у **Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис аутора

У Београду, 29.11.2017

Elvira Tokci

образац изјаве о коришћењу

### Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе мају докторску дисертацију под насловом:

Еволуција Циљева Интернационалног Образовног Плана и Академски Утицај Ученика са Инвалидним Телом у Срећној Школи

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду и доступну у отвореном приступу могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци.  
Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

Потпис аутора

У Београду, 29.11.2015