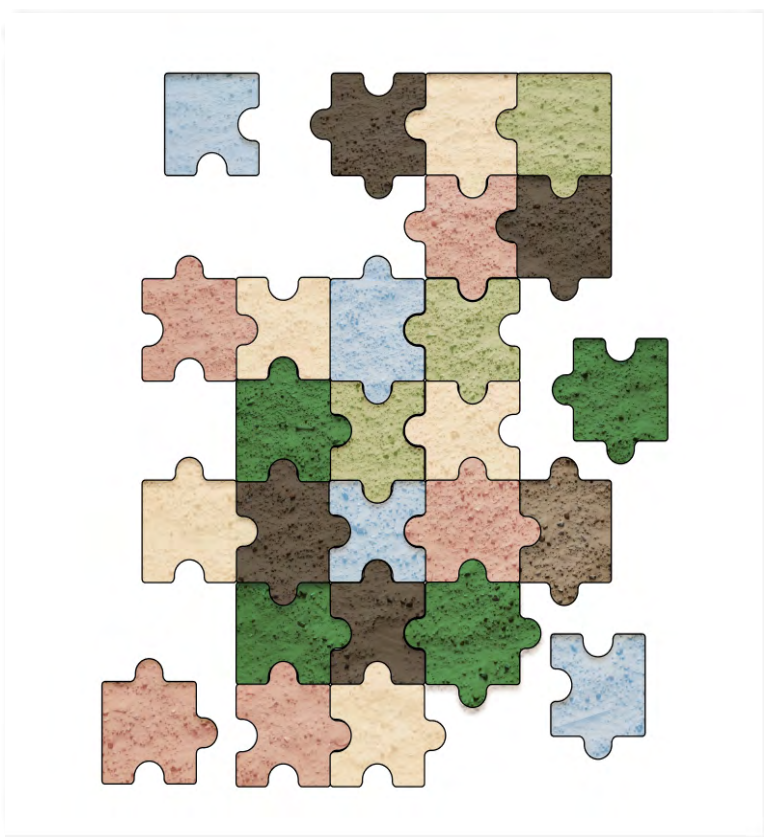




Факултет педагошких наука
Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Бојана М. Димитријевић
Јелена С. Старчевић

ОБРАЗОВНО-ПСИХОЛОШКЕ ОСНОВЕ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА



Универзитет у Крагујевцу Факултет педагошких наука, Јагодина

Едиција
МОНОГРАФИЈЕ

Бојана М. Димитријевић
Јелена С. Старчевић

ОБРАЗОВНО-ПСИХОЛОШКЕ ОСНОВЕ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА



Јагодина
2025

Издавач

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу
Милана Мијалковића 14, 35000 Јагодина

За издавача

Проф. др Ненад Вуловић

Уредник

Доц. др Јелена Јоксимовић

Рецензенти

Проф. др Сунчица Мацура
Проф. др Данијела Петровић
Проф. др Благица Златковић

Дизајн корица

Проф. Слободан Штетић

Илустрација на корици

Катарина Пузић

Технички уредник

Владан Димитријевић

Лектура и коректура

Мср Марија Ђорђевић

Тираж

50

Штампа

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

ISBN 978-86-7604-241-8

Наставно-научно веће Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, одобрило је објављивање ове монографије одлуком број 01-4331/11 од 27. 11. 2024. године.

© Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Бојана М. Димитријевић
Јелена С. Старчевић

**ОБРАЗОВНО-ПСИХОЛОШКЕ ОСНОВЕ
ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА**

Реализацију овог истраживања финансирало је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (бр. уговора 451-03-65/2024-03/200140).

САДРЖАЈ

ПРЕДГОВОР	11
ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ	15
(Јелена Старчевић)	
Увод	15
Специјално образовање	16
Основе инклузивног образовања	20
Промена односа према деци и особама са тешкоћама	20
Правна утемељеност	21
Образовно-психолошка утемељеност: Принципи учења и развоја	22
Деца без потребе за додатном подршком у инклузивном образовању	25
Васпитачи и наставници у инклузивном образовању	25
Однос инклузивног и специјалног образовања	27
Вишеслојност (значења) инклузивног образовања	28
Вишеструка доступност образовања	28
Димензије инклузивног образовања	35
Антидискриминација у инклузивном образовању	37
Литература коришћена у поглављу	42
ИНДИВИДУАЛНЕ РАЗЛИКЕ, РАЗВОЈ И УЧЕЊЕ	47
(Бојана Димитријевић)	
Увод	47
Срединске разлике	48
Разлике у социоекономском статусу породица	49
Како се објашњава повезаност социоекономског статуса са образовним постигнућима деце?	50
Шта васпитачи и наставници треба да раде са децом која потичу из породица погођених вишегенерацијским сиромаштвом?	57
Разлике у структури породице	59

Како васпитачи и наставници треба да се понашају према деци која потичу из породица чија је структура нетипична?	61
Одступања од развојних норми	63
Интелектуални развој и одступања	63
Шта су интелектуалне способности? Да ли је реч о једној или више способности?	63
На основу чега процењујемо да ли постоје одступања у интелектуалном развоју?	67
Како се одвија интелектуални развој просечног детета предшколског и раног школског узраста?	68
Развој током прве две године живота	68
Развој од треће до шесте године живота	70
Развој детета раног школског узраста	71
Шта утиче на интелектуални развој деце?	72
Биолошки фактори: наслеђе, сазревање, органски фактори	73
Средински фактори: физичка средина, социјална и културна средина	74
Активност детета и интеракција са одраслима и децом	77
Како је могуће утицати на интелектуални развој деце у вртићу и школи?	80
Уверења о природи интелектуалних способности и о узроцима успеха или неуспеха у учењу	83
Шта је потребно да учине васпитачи и наставници како би подржали децу која заостају у сазнајном развоју?	88
Развој говора и комуникације	88
Шта је потребно да учине васпитачи и наставници како би подржали децу која заостају у развоју говора?	90
Литература коришћена у поглављу	91
МЕРЕ ПОДРШКЕ У ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ: ПЕДАГОШКИ ПРОФИЛ, ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА, ИНДИВИДУАЛНИ ОБРАЗОВНИ ПЛАН	99
(Јелена Старчевић)	
Увод	99

Педагошки профил (ПП)	100
Због чега се израђује ПП?	100
Садржај ПП-а	100
Јакe стране и потребе за подршком	102
Области у ПП-у	104
Идентификованe приоритетне области и потребе за подршком у образовању	110
Додатна подршка за коју је потребно одобрење интерресорне комисије за додатну подршку	111
Процес израде ПП-а	116
Начини прикупљања података	116
Извори прикупљања података	117
Критеријуми оперативног ПП-а	119
Садржи све важне информације	119
Прецизан	119
Усклађен	120
Изражен позитивним језиком	120
Показује условљеност понашања и постигнућа од спољашњих фактора	121
Кређибилан	122
Мере прилагођавања – индивидуализација	122
Увремењеност	124
Планирање засновано на приоритетима	125
Доследно примењивање мера	126
Вредновање мера са становишта њихове ефикасности	126
Основни видови индивидуализације	127
Прилагођавање простора	128
Прилагођавање начина и средстава рада	128
Прилагођавање садржаја и тема: Поједностављивање или обогаћивање	129
Прилагођавање начина процене напредовања и начина оцењивања	130
Шта није индивидуализација?	131
Како утврђити да ли постоји потреба за израдом ИОП-а и да ли су испуњени неопходни предуслови?	132
Индивидуални образовни план (ИОП)	133

Садржај ИОП-а	134
План мера индивидуализације	135
Персонализовани програм наставе и учења	137
Врсте ИОП-а	139
Индивидуални образовни план по прилагођеном програму наставе и учења (ИОП1)	139
Индивидуални образовни план по измењеном програму наставе и учења (ИОП2)	139
Индивидуални образовни план са проширеним и продубљеним програмом наставе и учења (ИОП3)	141
Процедура и неопходни предуслови за доношење ИОП-а	142
Примена и вредновање ИОП-а	144
Примена	144
Вредновање	145
Персонализовани програм наставе и учења	150
Литература коришћена у поглављу	156
МЕРЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈЕ У ВЕЗИ СА РАЗЛИЧИТИМ ПОТРЕБАМА ЗА ДОДАТНОМ ПОДРШКОМ	161
(Бојана Димитријевић)	
Увод	161
Мере индивидуализације у раду са децом са развојним сметњама	163
Мере индивидуализације у раду са децом са сметњама чула вида	163
Опште мере индивидуализације: Прилагођавање простора	164
Област Учење и како учи: Прилагођавање начина и средстава рада	165
Област Учење и како учи: Прилагођавање начина оцењивања	170
Област Самосталност и брига о себи: Прилагођавање начина и средстава рада	170
Област Социјалне вештине: Прилагођавање начина и средстава рада	171
Мере индивидуализације у раду са децом са сметњама чула слуха	173

Опште мере индивидуализације: Прилагођавање простора	173
Област Комуникацијске вештине: Прилагођавање начина и средстава рада	174
Област Учење и како учи: Прилагођавање начина и средстава рада	176
Област Учење и како учи: Прилагођавање начина оцењивања	178
Области Социјалне вештине: Прилагођавање начина и средстава рада	179
Мере индивидуализације у раду са децом са поремећајем из спектра аутизма	180
Опште мере индивидуализације: Прилагођавање простора	182
Област Утицај окружења на учешће, развој и учење: Прилагођавање начина и средстава рада	182
Област Комуникацијске вештине: Прилагођавање начина и средстава рада	184
Област Социјалне вештине: Прилагођавање начина и средстава рада	185
Област Самосталност и брига о себи: Прилагођавање начина и средстава рада	187
Област Учење и како учи: Прилагођавање начина и средстава рада	188
Мере индивидуализације у раду са децом са сметњама у вези са пажњом и хиперактивношћу	189
Опште мере индивидуализације: Прилагођавање простора	190
Област Учење и како учи: Прилагођавање начина и средстава рада	191
Област Учење и како учи: Прилагођавање начина оцењивања	193
Област Социјалне вештине: Прилагођавање начина и средстава рада	193
Мере прилагођавања у раду са децом са сметњама у интелектуалном развоју	195
Област Учење и како учи: Прилагођавање начина и средстава рада; Прилагођавање садржаја и тема – поједностављивање	197

Област Учење и како учи: Прилагођавање начина оцењивања	200
Области Социјалне вештине, Комуникацијске вештине, Утицај окружења на учешће, развој и учење: Прилагођавање начина и средстава рада	200
Литература коришћена у поглављу	201
СПИСАК РЕФЕРЕНЦИ	206
ИНДЕКС ПОЈМОВА	218
БЕЛЕШКА О АУТОРИМА	221

ПРЕДГОВОР

Психолозима који се први пут упознају са принципима инклузивног образовања принципи бивају интуитивно јасни и преводиви у оквиру научних дисциплина које се у оквиру психологије баве развојем, наставом и учењем. Концепт јаких страна код детета разумљив је када се размишља у терминима зоне актуелног развоја, а концепт потреба за подршком се повезује са концептом зоне наредног развоја. Приоритети у педагошком профилу јасно одражавају потребу да се најпре позабавимо оним областима у развоју које отежавају даље напредовање у свим осталим областима. Идеја да се мере прилагођавања могу тицати и облика наставе доводи се у везу са тим да је симетрична или асиметрична вршњачка интеракција подстицајна у развоју. Ове тезе у вези са инклузивним образовањем, међутим, нису експлициране или нису довољно елабориране у литератури доступној на српском језику, па ни у интернационалном контексту.

Основна идеја монографије која се налази пред читаоцем јесте да омогући продубљено разумевање постулата инклузивног образовања и њихове утемељености у психолошким принципима и законитостима, а преваходно оним који произлазе из психологије образовања и развојне психологије. Текст такође представља теоријски и емпиријски утемељене препоруке за образовну праксу, које следе оквира стратегија и мера подршке предвиђених законским и подзаконским документима у образовном систему Србије. Монографију чине четири поглавља: Инклузивно образовање; Индивидуалне разлике, развој и учење; Мере подршке у инклузивном образовању: Педагошки профил, индивидуализација, индивидуални образовни план; Мере индивидуализације у вези са различитим потребама за додатном подршком. У првом поглављу читалац се може упознати са разлозима и аргументима за успостављање инклузивног система образовања, као и са вишеперспективним сагледавањем инклузивног образовања: као максимално приступачног система, као модела који чине три кључне димензије и као образовања које се руководи антидискриминационом политиком. Друго поглавље нуди преглед селекционисаних сазнања о разликама међу породицама деце у погледу социоекономског статуса и структуре, као и о индивидуалним разликама и развојним одступањима деце у

домену интелектуалног развоја и развоја говора. Развојна одступања размотрена су у склопу карактеристика развоја типичног детета и понуђене су смернице за васпитаче и наставнике, када је у питању препознавање и поступање у случају развојних одступања деце. У трећем поглављу су детаљно описане три најшире коришћене мере подршке за децу и дате су препоруке за њихову израду, примену и вредновање. У четвртном поглављу разматрају се мере индивидуализације које је упутно применити у случају деце која имају тешкоће у различитим доменима – са сметњама чула слуха и чула вида, поремећајем из спектра аутизма, поремећајем пажње и хиперактивности и интелектуалним сметњама, у оним областима развоја у којима ће то вероватно бити најпотребније за сваку од група тешкоћа. У овом поглављу, за разлику од многих сличних текстова, наглашена је неопходност да се уочавају и уважавају индивидуалне разлике међу децом која имају тешкоће у истом домену. Специфичност текста је и у томе што су препоруке за образовну праксу ослоњене и на јаке стране и потенцијале деце, као и на позитивне аспекте окружења као ресурсе у раду са децом. Поглавља или посебне целине унутар поглавља следе питања и задаци намењени подстицању промишљања о инклузивном образовању, провери разумевања и креирању нових идеја које ће бити корисне у пракси. Ова монографија је намењена превасходно васпитачима и наставницима, али и другим, будућим и садашњим, стручњацима у образовању. Ауторке се надају да ће њен допринос бити у подстицању знања, разумевања и позитивних ставова према инклузивном образовању, као и у остваривању делотворније инклузивне праксе.

Ауторке

Напомене у вези са често коришћеним терминима / Појмовни уводник

- *Образовање* – мада су синтагме „образовање и васпитање” (период од основне до средње школе) или „васпитање и образовање” (предшколски период, домови ученика) сасвим уобичајене, а у свим правним документима и обавезне, да би текст књиге био лакши за читање, *образовање* је термин који се користи најчешће и треба га разумети као најопштији појам који обухвата сва значења која се могу приписати и образовању и васпитању у нашем систему. Из истог разлога, о наведеним установама, уместо као о образовно-васпитним или васпитно-образовним, у тексту се говори као о *образовним установама*.
- *Редовно и специјално образовање / школе* – ови термини званично више нису у употреби, па се уместо специјалних школа говори о *школама за ученике са сметњама у развоју и инвалидитетом*, или о *школама за ученике који се образују према индивидуалном образовном плану*, док су редовне школе „само” школе. Ипак, услед дуге традиције у коришћењу ових термина, они су део и овог текста, нарочито када је процењено да би то могло допринети његовој већој јасноћи.
- *Деца/ученици* – у свим законским и подзаконским документима који се тичу образовања, термин *дете/деца* је резервисан за предшколски период, а *ученик/ученици* за школски. У овој књизи ће се најчешће (али не и увек) говорити о *деци*: ученици су наравно деца, а да би се избегло удвостручавање термина, изабрано је „општије” решење, које обухвата читав развојни период на који је књига усмерена.
- Термине *васпитачи*, *наставници* и *учитељи* користимо да означимо све особе које се овим професијама баве. У пуној мери уважавамо чињеницу да већину запослених у предшколским установама и школама, као и већину студентске популације учитељских факултета чине колегинице (васпитачице, учитељице, наставнице и студенткиње). Одлуку да избегнемо удвајање термина (нпр. васпитачи/васпитачице) донеле смо јер би текст постао теже разумљив и захтевнији за читање.

I ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ

(Јелена Старчевић)

Увод	15
Специјално образовање	16
Основе инклузивног образовања	20
Промена односа према деци и особама са тешкоћама	20
Правна утемељеност	21
Образовно-психолошка утемељеност: Принципи учења и развоја	22
Деца без потребе за додатном подршком у инклузивном образовању	25
Васпитачи и наставници у инклузивном образовању	25
Однос инклузивног и специјалног образовања	27
Вишеслојност (значења) инклузивног образовања	28
Вишеструка доступност образовања	28
Димензије инклузивног образовања	35
Антидискриминација у инклузивном образовању	37
Литература коришћена у поглављу	42

ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ

Увод

Суштина *инклузивног образовања* садржана је у латинском термину *inclusio* – укључивање: укључивање сваког детета; укључивање у редовно образовање⁴. Ово је могуће уколико је (редовно) образовање у потпуности приступачно/доступно, односно уколико је *прилагодено* способностима, могућностима комуникације, животним искуствима и другим важним карактеристикама и потребама деце.

Једна од мањкавости образовног система је у томе што најчешће није свима подједнако доступан иако сва деца имају право на образовање гарантовано бројним међународним и домаћим документима. На највише препрека за укљученост у образовање наилазе деца за коју кажемо да су из *посебно осетљивих група*. Сва деца, по природи, чине осетљиву групу, под чим се подразумева чињеница да им је потребна подршка одраслих и различитих компоненти друштвеног система (превасходно образовног, здравственог и система социјалне заштите) за реализовање својих права (Јанјић et al., 2012). Међутим, поједине групе деце су посебно осетљиве или угрожене. У Србији су деца са сметњама у развоју најрањивија друштвена група (Vučković Šahović & Petrušić, 2015), али и друга деца отежано остварују своја права уопште и право на образовање посебно. Међу њима су ромска деца, деца која живе у екстремном сиромаштву, деца без родитељског старања, деца миграната, деца која живе на улици и/или у сукобу су за законом, деца жртве насиља. Сунчица Мацура их описује у целини као децу којој су добробит и развој угрожени због недовољне бриге одраслих (Masura, 2022).

Списак друштвено осетљивих група никад није коначан, променљив је (Јанјић et al., 2012) јер је под утицајем економских, политичких и свих других важних друштвених промена у једној земљи до којих долази и под утицајем промена у ближем или ширем окружењу. Тако је у последњим годинама дошло до формирања нове маргинализоване групе (обухвата

⁴ Редовно образовање у предшколском периоду остварује се у васпитним групама, док развојне групе представљају вид специјалног образовања за овај узраст..

и одрасле и децу), а реч је особама и породицама које су избегле из држава Блиског истока разорених ратовима (као што су Авганистан и Сирија). Нека од деце су на том путу остала сама, без родитељске заштите. Деца тражилаца азила имају сва права као и сва друга деца на свету или у Србији, па и право на образовање, али су се пред њима испречиле препреке, предрасуде и дискриминација (видети нпр. Simić & Vranješević, 2019).

Отежан приступ образовању било које деце из посебно осетљивих група може се регистровати најпре по нижем иницијалном обухвату ове деце у предшколским установама, потом и у школама, а онда и по њиховом „испадању“ из система образовања пре завршетка школовања (нпр. Vaušal & Stojanović, 2010; Masura, 2022). Циљ инклузивног образовања је да вртићи и школе уписују сву децу и да сва деца, колико је год то могуће, заједно уче.

У погледу постулата прилагођавања (деци), инклузивно образовање не заступа само децу из посебно осетљивих група, већ свако дете, јер свако дете, па и оно које се развија по типичном обрасцу, има највише користи од образовања које је самерено његовим могућностима и потребама. Другим речима, инклузивно образовање не представља образовну политику и праксу која је ограничена на посебне интервенције у вези са било којом посебном групом деце (Masura Milovanović et al., 2011). Због тога се понекад и каже да је инклузивно образовање квалитетно образовање за све.

Мисија већине данашњих образовних система јесте да подстичу развој и учење сваког детета у што мање рестриктивном окружењу, али на том путу постоје разнородне препреке. Током двадесетог века снажно се развија специјално образовање, па је и образовни систем у Србији у највећем делу своје историје обухватао два паралелна, међусобно скоро потпуно независна подсистема – редовно и специјално образовање. У наставку ће бити описано специјално образовање – идеје на којима је засновано, како је реализовано и процена успешности овог образовања спрам његових циљева. Остатак поглавља је посвећен инклузивном образовању, његовој правној и образовно-психолошкој утемељености, као и развијању вишеперспективног сагледавања овог модела образовања – његово одређење путем врста доступности, кључних димензија и антидискриминационе политике.

Специјално образовање

Педесетих година прошлог века у Србији је нагло порастао број школа које су намењене деци која се разликују од просечне (Radivojević et al., 2007), односно деци са тешкоћама у развоју. Програми специјалних школа препоручивани су јер садрже мањи број предмета и предмети су мањег

обима у односу на оне у редовном образовању. Специјално образовање промовисано је и због малих група које омогућавају већу посвећеност наставног кадра појединачном детету, па и као својеврсна заштита од насиља од стране деце без тешкоћа. Сматрало се да ће специјално образовање својим начином рада и редукованим захтевима децу са тешкоћама оспособити за самосталан живот и рад у широј заједници.

Деца су упућивана у специјални систем образовања на основу мишљења локалне *комисије за категоризацију* коју је предлагала здравствена установа са територије школе. Комисију су чинили лекар специјалиста из одговарајуће гране медицине (нпр. педијатар, неуропсихијатар), психолог, педагог, дефектолог одређене специјалности и социјални радник. Доминантна улога здравственог система приликом доношења одлуке о упису детета у специјалну школу одражава *медицински модел* развојних сметњи (потпуније назван *медицинским моделом грушћивеног односа према особама којима је потребна догађајна подршка*; видети Ipsos, Unicef & MPNTR, 2015). Према овом моделу, хендикепираност представља нужну последицу развојног поремећаја или повреде (нпр. Ottavia, 2020). Здравствени статус чини кључну одредницу детета, а онда и начина на који ће се образовати (Ipsos, Unicef & MPNTR, 2015), што стручњаке из области медицине чини најважнијим актерима у доношењу одлука о образовању, а дефектологе различитих профила најбољим наставницима за ову децу. Модел карактерише усмереност на недостатке и ограничења у функционисању детета, занемаривање других карактеристика детета и потенцијалних ресурса у окружењу редовног образовања. Тако су деца са сметњама у развоју – деца са сметњама чула, физичким и интелектуалним сметњама, деца са поремећајем из спектра аутизма и вишеструким сметњама – по правилу могла да похађају *развојне групе* у предшколској установи, а потом специјална одељења у оквиру редовних школа или издвојене специјалне школе. Специјалним школама, мада не сасвим формално, припадале су и две школе за децу са емоционалним проблемима и поремећајима у понашању, намењене штићеницима два завода за васпитање и образовање (познатих под именом „поправни домови”), али су ове школе укључивале и другу децу (Institut za otvoreno društvo, 2010).

Уколико се дете са развојним сметњама ипак нађе у редовном систему образовања, онда се очекивало да се прилагоди условима и захтевима који важе за децу без тешкоћа. Ако у томе не успе, родитељима се најчешће саветовао прелазак детета у специјални систем образовања. Више од половине ученика није похађало специјалне школе/одељења од почетка, већ су у њих премештени накнадно из система редовног образовања (Institut za otvoreno društvo, 2010).

Мада предвиђено за децу са одређеним медицинским дијагнозама, специјално образовање је убрзо почело да укључује децу која су из других разлога била неуспешна у редовном систему образовања, односно децу која су у овом систему одбачена. Додата је категорија специфичних тешкоћа у учењу⁵, али и категорија која се не тиче одлика детета, већ средине из које потиче: социјално-економски депривирани (Ipsos, Unicef & MPNTR, 2015). Међутим, недовољно јасни критеријуми за упис у специјално образовање повећавају вероватноћу доношења одлука које нису засноване на најбољем интересу детета, а могу бити и последица дискриминације. Презаступљеност ромске деце у специјалним одељењима и специјалним школама, мада нема поузданих информација о тачном броју ове деце, била је очигледна. Према подацима прикупљеним у школским годинама непосредно пре законског увођења инклузивног образовања (школска 2007/2008. и 2008/2009), тај проценат се креће у опсегу 30–38% ученика (Institut za otvoreno društvo, 2010). Овај проценат остаје висок (35%) у специјалним одељењима редовних школа и неколико година касније, док се у специјалним школама смањује (18%), али и даље вишеструко надмашује удео ромских ученика у укупној ученичкој популацији (Ipsos, Unicef & MPNTR, 2015).

Поред тога што је састав ученика у специјалном образовању сугеришао одступање од предвиђене улоге овог образовања, испоставило се и да велики број деце којима је првобитно намењено није део овог образовања: према процени Уницефа, 2001. године скоро 85% ученика са сметњама у развоју у Србији није укључено ни у један вид образовања (Ipsos, Unicef & MPNTR, 2015; Radivojević et al., 2007). Забележено је и то да се у специјалним школама појавила тенденција искључивања када је реч о деци која имају више изражене сметње или се теже уклапају (Radivojević et al., 2007). „Невидљивост” деце са сметњама у развоју (да ли су или нису уопште укључена у образовање), нереаговање на њихово неукључивање или потоње осипање, одражавало је однос друштвених институција према деци и особама са сметњама, имплицитно шаљући поруку да образовање за њих није важно. Тако су деца са сметњама која се нису образовала или се нису образовала довољно дуго, доведена у још рањивију позицију – њихове могућности за напредовање су веома ограничене, а као двоструко стигматизована (са сметњом и без образовања) имају већи ризик да доживе занемаривање и у другим контекстима, као и да постану жртве дискриминације и насиља.

Анализом програма специјалног образовања спроведеном од стране ЗУОВ-а констатовано је да програми не задовољавају све важне потребе

⁵ Међународна класификација менталних поремећаја препознаје специфичне поремећаје учења доминантно као дислексију, дисграфију, дисфазују и дискалцулију (American Psychiatric Association, 2013).

деце, да су застарели и креирани без консултација са родитељима, са особама са сметњама које су завршиле школу и са представницима служби за запошљавање (Institut za otvoreno društvo, 2010). Проходност ка редовном образовању је суштински онемогућена, а могућност запошљавања и постизања економске независности мала. Истраживање на узорку ромске популације показало је да 71% Рома који су завршили средњу специјалну школу никада није било запослено (Ibid.).

Поједине студије показују и да су наставници у специјалном образовању, односно дефектолози, склонији снижавању очекивања од деце са тешкоћама у учењу него што је то случај са наставницима у редовним школама (Kashikar et al., 2023). У истој студији је утврђено да више пажње посвећују доживљају благостања него академским постигнућима ученика са тешкоћама. Слично овоме, анализа специјалног образовања у Србији је показала да је афективна и мотивациона подстицајност часова врло изражена док настава није примарно усмерена на академска постигнућа (Ipsos, Unicef & MPNTR, 2015). Откривена је и скоро потпуна занемареност подршке социјализацији ученика – не развија се сарадња међу ученицима, не подстичу се социјалне вештине. Иста одлика специјалног образовања утврђена је у значајно другачијем контексту – северноамерички васпитачи у сегрегираном предшколском окружењу значајно ређе су дефинисали социјалне циљеве у оквиру планова индивидуализације него што су то чинили васпитачи у инклузивном окружењу (Kwon et al., 2011). Специјално образовање је, насупрот првобитним замислима, у крајњем исходу појачавало изолацију деце, па је социјална инклузија престала да буде циљ који је остварив (Radivojević et al., 2007). Деца са сметњама у развоју у сегрегираном окружењу, као што је специјално образовање, не могу се ваљано припремити за живот у заједници јер им по правилу недостају прилике да упознају децу која се типично развијају, да комуницирају, играју се и уче са њима (Ipsos, Unicef & MPNTR, 2015), односно недостају им искуства разноликих ситуација и активности које су у основи свакодневног живота и рада одрасле особе у заједници.

Преиспитивање идеја на којима је засновано специјално образовање – да деца са тешкоћама могу имати квалитетно образовање само у специјалном систему, наводне неизбежности да доживљавају насиље у редовном образовању, и са њом повезане идеје о заштити смештањем у посебне установе – у Србији се покреће почетком миленијума, једним делом и због незадовољавајућих исхода специјалних школа (Ipsos, Unicef & MPNTR, 2015; Radivojević et al., 2007). У наставку ће бити потпуније приказано на чему је засновано и шта подразумева инклузивно образовање као модел квалитетног образовања за свако дете.

Основе инклузивног образовања

Промена односа према деци и особама са тешкоћама

Развој инклузивног образовања тесно је повезан са променом схватања развојних сметњи, односно новим моделом односа према деци са потребом за додатном подршком, који је познат под називом *социјални модел*. Промена се манифестује већ на први поглед тиме што се пажљивије него раније бира како ћемо говорити о овој деци и особама. Данас кажемо да су то деца и особе којима је потребна *годашња подршка* за остваривање било које сврхе од значаја за образовање и живот, а такво широко и нестигматизујуће одређење може да представља заједничку карактеристику разнородне популације деце која потичу из посебно осетљивих група. Додатна подршка се може тицати остваривања законом загарантованих права, остваривања комуникације и укључености у социјалну интеракцију, самосталног кретања, учења и другог. Један од дефинишућих елемената социјалног модела представља схватање хендикепираности, по коме она престаје да буде својство детета/особе, већ је реч о проблему који настаје у интеракцији са средином (Ipsos, Unicef & MPNTR, 2015). Хендикепираност настаје када средина (у овом контексту са фокусом на образовној установи као најважнијој установи за дете) не пружа помоћ и подршку која је потребна и/или не уклања препреке за учење и социјалну партиципацију. Насупрот томе, прилагођеним простором, програмима и прилагођеном комуникацијом, уз употребу асистивне технологије⁶, вртићи, школе и домови ученика могу омогућити више самосталности за више деце и њихово брже напредовање и успешнију социјалну интеракцију.

Социјални модел препознаје да деци може бити потребна подршка не само из здравствених разлога, већ и услед различитих околности у којима су се затекла, социоекономског статуса, припадности групи у вези са којом постоје предрасуде, због тешких животних искустава и бројних других фактора. Могуће је и да додатна подршка буде потребна само привремено, као што је у случају адаптације на нову образовну установу, промене породичне структуре, пролазних здравствених тегоба, а могуће је да буде и трајно потребна (само у различитом степену током времена).

³ Асистивна технологија је заједнички назив за различита средства и помагала, почев од веома једноставних (нпр. маказе за леворуке, папир за писање са ширим размацима међу линијама за слабовиде), до прилично сложених (нпр. програми који читају писане садржаје на матерњем језику слепе особе или технологије које омогућавају особама које су сасвим непокретне да комуницирају са околином), а која олакшавају прилагођавање особама са различитим тешкоћама (Lazor, 2017; Lazor et al., 2012).

Још једна одлика која јасно разликује социјални од претходног модела јесте то да овај модел у свом фокусу има потребе и потенцијале, а не тешкоће и ограничења. У медицинском моделу је основно питање шта дете не може. У социјалном моделу се као главна постављају два питања: а) који су потенцијали, јаке стране, интересовања или области у којима функционише на задовољавајућем нивоу; и б) шта је овом детету потребно (да би учило, напредовало у различитим сферама развоја итд.). Прво питање указује на померање фокуса са тешкоћа и ограничења ка уважавању целовитости дечјих личности. Деца са развојним сметњама нису сведена на развојну сметњу, већ се афирмише сагледавање ове деце у позитивнијем светлу. Ово је веома важно за подстицање мотивације за учењем код ове деце, побољшање сопствене слике о себи, али и побољшање слике коју други имају о детету, укључујући васпитаче и наставнике и децу која се типично развијају, односно то како ће сви они доживљавати децу са потребом за додатном подршком и какве ће односе са њима градити.

Када мислимо у смеру „шта је овом детету потребно”, ниједно дете не бива одбачено или искључено из система образовања због било које личне карактеристике јер „свако дете може да учи и да има корист од образовања” (Radivojević et al., 2007, str. 28). То не искључује могућност (и више од тога, извесну неопходност) да образовни пут у оквиру развијеног редовног система буде и значајно различит за различиту децу, да обухвата другачије активности, услуге, програме, сараднике, али је увек могуће и веома различиту децу укључити у заједничке догађаје, пројекте или активности. Образовање би требало да пројектује слику друштвене заједнице какву желимо у будућности. Образовна инклузија је веома важан предуслов социјалне инклузије (Janjić et al., 2012).

Правна утемељеност

Отварање редовног образовања за већи и адекватнији пријем деце са различитим врстама проблема морало је да буде припремљено и подржано међународним и домаћим документима који се баве правима деце и особа са сметњама у развоју и документима који указују на забрану дискриминације у образовању по некој другој основи, као што је пол, боја коже, етничко или верско порекло. Конвенција о правима детета Уједињених нација ступила је на снагу у Србији (тадашњој Југославији) 1990. године и гарантовала је да сва деца имају иста права, као и да деца са инвалидитетом имају право на образовање које води ка њиховом највећем могућем социјалном укључивању и индивидуалном развоју. Још јасније смернице ка инклузивном образовању пружају Саопштење из Саламанке и Оквир за

деловање, настали 1994. године на Светској конференцији за образовање деце са посебним потребама. Ова два документа изражавају јасно усмерење ка напуштању идеје о систему специјалног, односно сегрегираниог образовања као решења за ову децу и ка подршци развоју образовних система и програма који могу да се примењују на хетерогеној популацији и за своје полазиште узимају дете, његове карактеристике и потребе (Miles, 2002).

Исте године када је у Србији донет Закон о забрани дискриминације (2009), који између осталог забрањује разврставање деце по личном својству у образовању и сматра то видом дискриминације, бива донет најважнији правни акт који се непосредно тиче образовања, односно инклузије у образовању: нови Закон о основама система образовања и васпитања (скр. ЗОСОВ). У овом ЗОСОВ-у из 2009. год. први пут се експлицитно изражава право сваког детета, па и детета са сметњама у развоју, на редовно образовање које притом уважава његове потребе. Тиме се на нивоу закона, који регулише предшколско, основно и средње образовање, чини кључни заокрет: не очекује се да се деца уклопе у образовни систем, већ се очекује да систем постане флексибилан и да се прилагођава могућностима и потребама деце.

Образовно-психолошка утемељеност: Принципи учења и развоја

Принципи који су идентификовани у примерима добре инклузивне праксе не разликују се од принципа који подстичу учење и развој све деце (Radivojević et al., 2007). Постоје, дакле, универзално важеће правилности у подстицању мотивације, учења и развоја деце.

Један од универзалних принципа је принцип *увремењености*, који указује на то да свака интервенција, образовна или васпитна, „треба да уследи онда када дете може да је чује, разуме и повеже са ситуацијом на коју се интервенција односи” (Radivojević et al., 2007, str. 116). Посебно важан аспект увремењености, који се тиче подстицања учења деце са потребом за додатном подршком, често изостаје у образовној пракси: полазиште рада са дететом требало би да буду његова актуелна постигнућа, односно процена васпитача и наставника шта би за то дете био смислен наредни корак. То је оно што дете тренутно не може да постигне само, али може уз помоћ компетентнијег вршњака или одраслог – у развојној психологији дефинисано као зона наредног развоја (Vigotski, 1977). Принцип увремењености је као развојни принцип општеважећи. Потом, принцип *постепујености*, или рада „корак по корак”, као механизам напредовања исти је за сву децу (иако се величина „корака” може разликовати). Комплексност подучавања

је у томе што не само да почетна основа може бити веома различита за различиту децу, већ и брзина напредовања (по којој се, у натпросечном смеру, издвајају даровити), тако да бити успешан у подучавању све деце подразумева примену стратегија *диференцијације* и *индивидуализације* (видети нпр. Altaras Dimitrijević, 2016; Holenveger & Krompak, 2018). Планирати различите исходе за различиту децу и различите начине њиховог остваривања несумњиво је сложеније, изискује више времена, а реализација захтева и добре организационе вештине васпитача и наставника. Примена ових стратегија је наравно лакша (и успешнија) када је увежбана, а ток увежбавања праћен супервизијом и/или самоевалуацијом сопствене праксе.

Регулација понашања у случају све деце ослања се на принципе *невосмислености* и *ипредвидивости* (Radivojević et al., 2007): експлицирати очекивања од детета у одређеној ситуацији, повезати понашање са негативним и позитивним последицама, укључујући оне које примењује васпитач или наставник да би инхибирао или подстакло одређено понашање. Овде је реч о широко познатој примени инструменталног учења на модификовање понашања (све) деце. Уопште узев, примена принципа инструменталног учења, учења по моделу, учења путем увиђања и других облика учења у образовном контексту универзална је за сву децу.

Инклузивно образовање само по себи омогућава деловање важног развојног фактора, који је скоро сасвим изостао у специјалном образовању (Ipsos, Unicef & MPNTR, 2015), а тиче се прилика да деца са развојним сметњама посматрају своје вршњаке без тешкоћа и спонтано уче од њих. Деца која се типично развијају могу својим понашањем, вештинама и знањима бити у зони наредног развоја за децу са тешкоћама, а учење по моделу представља важан механизам напредовања. Могуће је да се код деце са тешкоћама у комуникацији, када су укључена у групу вршњака без тешкоћа, развој комуникацијских вештина одвија и без посебне подршке васпитача и наставника. Неки подаци показују да су код родитеља који су своје дете са сметњама у развоју уписали у *васишћну труппу* предшколске установе, за ову одлуку биле пресудне могућности за когнитивни и социјални развој које постоје захваљујући боравку у овој групи: више деце без тешкоћа значи више подстицаја за развој (Starčević et al., 2020).

Поред наведених принципа који повезују процесе учења и развоја између деце која се типично развијају и деце са потребом за додатном подршком, психолошке потребе су такође универзалне (Reeve, 2010; Masura Milovanović, 2003): потреба за повезаношћу, потреба за компетентношћу и потреба за аутономијом. Психолошке потребе су заједничке свој деци (свим људима), то је нешто што нас спаја, али су и довољно „широке” да се

могу задовољити на различите начине. Свест о овој чињеници може да помогне васпитачима и наставницима да боље разумеју децу са потребом за додатном подршком, да их доживљавају сличнијима другој деци (тј. да их не свде на тешкоћу коју имају) и када знају шта им је потребно да успешније раде са овом децом. Један од основних задатака васпитача и наставника јесте да од своје групе или одељења начине заједницу у којој свако дете има доживљај да припада и са којом се идентификује. Кохезивност такве заједнице омогућава да сва деца задовоље потребу за успостављањем емоционалних веза са другима. Потребу за повезаношћу, насупрот релативно увреженом стереотипном виђењу, испољавају и деца са поремећајем из спектра аутизма.

Потреба за компетентношћу се огледа у тежњи да будемо ефикасни и успешни у интеракцији са околином, односно у решавању проблема и суочавању са изазовима и да имамо доживљај да напредујемо у развоју својих компетенција (Reeve, 2010). Овде није реч о неким одређеним вредностима постигнућа – ефикасност у интеракцији са средином и решавање изазова за дете у инвалидским колицима или слепо/слабовидо дете има друго значење у односу на дете без тешкоћа, али им је суштина иста. Сваком детету је важно омогућити да доживи успех и доживљај сопственог напредовања током времена.

Потреба за аутономијом, као последња у низу коју наводимо из групе оних чије је задовољење неопходно за оптималан развој, може бити задовољена у случају да дете има доживљај да може да бира, без притисака, да и од њега зависи чиме ће се бавити (Reeve, 2010). Ова потреба није ништа мање изражена или важна код деце и особа са тешкоћама. Бонтон у интеракцији са особама са инвалидитетом подразумева да најпре проверимо да ли им је наша помоћ потребна, те да не подразумевамо да је потребно да урадимо нешто уместо њих. Асистивна технологија, или помагала из домена високе технологије, али и кућне радиности, нарочито су цењена због тога што омогућавају већу самосталност и независност детета/особе.

Психолошке потребе све деце: за припадањем, компетентношћу и аутономијом.

Принципи учења који важе за сву децу: *увремењеност* (зона наредној развоја), *јосшуйност*, *неввосмисленост* и *предвидивост*.

Деца без потребе за додатном подршком у инклузивном образовању

У стручној литератури се најпре говорило о значају укључености деце са развојним сметњама за социоемоционални развој деце без сметњи, што је обухватало прихватање чињенице различитости међу људским бићима, развој емпатије и просоцијалних вредности (нпр. *Нrnјiца, 2004*). Инклузивно образовање извесно пружа више могућности за ову врсту развоја (које васпитачи и наставници треба да препознају и искористе). У истраживању спроведеном у Србији (*Stančić & Stanisavljević Petrović, 2013*), васпитачи са претходним искуством у раду са децом којој је потребна додатна подршка, у поређењу са васпитачима без искуства, значајно чешће сматрају да укључивање ове деце у редовне групе доприноси развоју хуманости и емпатије код друге деце. Препознаје се и могућност сазнајног напредовања деце без сметњи у развоју будући да су основна начела инклузивног образовања, као што је прилагођавање потребама деце, фокус на потенцијалима или јаким странама (нпр. *Macura, 2022; Hrnjica, 2004*), али и специфичнији принципи подстицања учења и напредовања (као што су увремењеност, поступност и доследност), од значаја за сву децу. Насупрот предрасуди да инклузивно образовање штети постигнућима деце која се типично развијају, велика студија у Холандији на репрезентативном узорку од скоро 28 хиљада ученика без тешкоћа, показала је да нема разлике у академским постигнућима између ученика који су у одељењу са дететом/децом са потребом за додатном подршком и ученика који у одељењу немају такву децу (*Ruijs et al., 2010*).

Васпитачи и наставници у инклузивном образовању

Док је распрострањено уверење да су за рад са децом са потребом за додатном подршком неопходна специфична знања и вештине (*Milojević & Zavišić, 2011*), кључне потребе које деца деле, као и истоветни принципи учења (и развоја), сугеришу да су неопходна знања и вештине васпитача и наставника доминантно у сфери компетенција које се примењују у раду са свом децом. Учитељи у Београду се осећају значајно сигурније у погледу сопствених компетенција за изграђивање односа са децом са развојним сметњама него у погледу компетенција за подучавање – варијабле која највише корелира са позитивним ставовима (*Starčević et al., 2018*). Према *Радивојевић* и сарадницима, није потребно смишљати ништа посебно ново у раду са децом са потребом за додатном подршком (*Radivojević et al., 2007*). Важно је да васпитачи и наставници имају професионалне компетенције

које су им од користи за рад са свом децом, али и позитивна очекивања од деце са развојним сметњама. Специфична знања и вештине могу такође бити од значаја, али превасходно када су у спрези са развијеним општим психолошко-педагошким и методичким знањима.

Уз компетенције за подучавање и развој позитивних односа међу децом, за васпитаче и наставнике у инклузивном образовању постају веома важне компетенције за сарадњу. За остваривање оптималних образовних постигнућа и целокупног развоја све деце, па и деце са потребом за додатном подршком, упућени су најпре на сарадњу и развој партнерских односа са родитељима/старатељима. Новину у мрежи професионалних односа које развијају са другим учесницима инклузивног образовања чини сарадња са педагошким асистентима и личним пратиоцима деце⁴. Нарочити изазов представља развој квалитетне сарадње са педагошким асистентима који су по правилу непосредно укључени у активности учења и наставе и раде у више група/одељења у образовној установи⁵. Начин на који ће се педагошки асистенти ангажовати би требало да буде такав да се, поред напредовања у знањима и вештинама, остварују и други циљеви педагошке асистенције – већа укљученост детета у групу/одељење, пораст самопоуздања и самосталности детета (Milojević & Zavišić, 2011). То подразумева комплементарност улога васпитача/наставника и педагошког асистента у активностима са децом, њихово повезано и усаглашено деловање (Starčević et al., 2016). Ангажовање педагошког асистента је усмерено на (што мање упадљиву) подршку укључености детета у активности са осталом децом. У пракси, међутим, доминирају другачија решења у виду издвојеног рада асистента са дететом, који се може одвијати и у истој учионици/простору у коме су друга деца, али без икакве значајне интеракције са њима, па ни са васпитачем/наставником, при чему је приметно пребацивање одговорности за напредовање детета на асистента, као и други проблеми који ометају остваривање циљева педагошке асистенције и воде, штавише, ка израженијој стигматизацији и сегрегацији детета са потребом за додатном

⁴ Док ангажовање педагошког асистента финансира Министарство просвете, рад личних пратилаца финансира Министарство за рад и социјална питања. Лични пратилац је ангажован само за једно дете коме даје подршку у свакодневним активностима које дете не може самостално да обавља (нпр. приликом јела, одлазака у тоалет, кретања кроз установу, на путу између куће и образовне установе).

⁵ Према Правилнику о критеријумима и стандардима финансирања установе која обавља делатност основног образовања и васпитања (2020), педагошки асистент који пружа подршку ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом остварује пуну норму у раду са 20 ученика, а педагошки асистент који пружа подршку ромским ученицима остварује пуну норму са 35 ученика.

подршком (Milivojević, 2015; Milojević & Zavišić, 2011; Starčević et al., 2016). Будући да педагошки асистенти имају мање професионалне моћи у односу на васпитаче и наставнике у образовној установи (нпр. немају право одлучивања на већима), а позиција им је рањива због неизвесности посла (уговори се потписују на годину дана), недовољне одређености послова, могуће преоптерећености и др. (Milivojević, 2015), тежиште покретања и развоја квалитетне сарадње у овом односу требало би да буде на наставницима/васпитачима, али им је за ову нову улогу потребна и стручна подршка.

Однос инклузивног и специјалног образовања

Из перспективе инклузивног образовања једино што би било оправдано јесте реструктурирање редовног и специјалног образовања у нову целину у којој би усаглашено деловали. Трансформисан образовни систем би карактерисао тимски рад стручњака из два некадашња система, удружених у раду са истом децом. За децу са израженим тешкоћама, организација активности – распоред часова, по потреби обезбеђен транспорт између објеката и сл. – требало би да омогућава, привремено или трајно, коришћење већег броја могућности оба (под)система. У будућности би са једне стране требало улагати у објекте који уважавају све стандарде приступачности и располажу широким спектром асистивне технологије, а са друге стране пронаћи решења за умрежавање запослених која ће уважавати компетенције и допринос сваког члана.

До сада највеће повезивање два још увек паралелна образовна система догодило се са формирањем девет *ресурсних центара* који пружају (мобилну) стручну помоћ деци, породици и запосленима у другим образовним установама (Правилник о ресурсном центру, 2021). Реч је о трансформисаним специјалним школама чија је функција да подрже развој инклузивног образовања. Поред тога, школе за ученике и одрасле са сметњама у развоју и инвалидитетом, као и установе у којима бораве деца са сметњама у развоју и инвалидитетом, имају обавезу да у складу са расположивим капацитетима пружају додатну подршку у образовању деци у васпитној групи, школи и породици (ЗОСОВ, 2023). На који начин се то може остварити није дефинисано. Сарадња између некадашњих установа специјалног образовања и установа у оквиру редовног образовања још увек зависи од просторне удаљености установа и запослених у овим установама.

Питања

- У чему се огледа правна утемељеност инклузивног образовања?
- Издвојте све доприносе социјалног модела када је реч о промени виђења деце са различитим врстама проблема и унапређивању њиховог положаја у образовању.
- Која ограничења специјалног образовања за децу са сметњама у развоју није могуће превазићи у овој врсти образовања?
- У чему се огледа образовно-психолошка утемељеност инклузивног образовања?
- Какво образовање у моделу инклузивног образовања добијају деца без потребе за додатном подршком?
- Зашто су васпитачи и наставници који се образују на педагошким факултетима одговарајући васпитачи и наставници деце са потребом за додатном подршком?

Задатак

- Осмислите што више могућности за сарадњу и заједнички рад две образовне установе, једне из специјалног, друге из редовног система образовања.

Вишеслојност (значења) инклузивног образовања

Инклузивно образовање се може представити на више начина и због тога што је, као у случају образовања уопште, реч о сложеном појму – директно укључује различите актере (децу, родитеље, васпитаче и наставнике, стручне сараднике, запослене у школској управи и министарству, чланове локалне заједнице који су део управног одбора и друге по потреби) на различитим нивоима образовног система. У наставку ћемо инклузивно образовање представити из три перспективе: а) вишеструке доступности/приступачности образовања, б) тродимензионалног модела образовања и в) антидискриминационе политике која је заступљена у инклузивном образовању.

Вишеструка доступност образовања

Инклузивно образовање се може представити као модел који чине различите *доступности* или *приступачности* у целини неопходне да би се осигурала максимална могућа укљученост сваког детета у редовно

образовање. Термин *приспућаности* најчешће асоцира на физичку приступачност (или још специфичније архитектонску), иако представља само једну компоненту овог појма. Стручњаци разликују више облика доступности (Janjić et al., 2012; Töring, 2014): а) законска, б) административна, в) економска, г) физичка, д) информацијска и ђ) социокултурна доступност. Законска доступност подразумева да су донета сва неопходна правна акта која гарантују право на инклузивно образовање и дефинишу важне аспекте његове реализације, почев од ЗОСОВ-а и закона који се односе на појединачне подсистеме образовања (предшколско, основношколско, средњошколско, домове ученика), преко правилника који ближе уређују појединачне одреднице у закону или друга питања од значаја за инклузивно образовање. Међутим, само постојање правних аката није довољно да гарантује законску доступност, већ је неопходно и да је обезбеђено финансирање деловања која су прописана овим документима. Примера ради, детету могу бити одобрене мере подршке које су дефинисане у *Правилнику о додатој образовној, социјалној и здравственој подршци* (последња верзија објављена у 2018. години), али да на нивоу локалне заједнице нису планирана средства за реализацију ових мера.

Законска доступност: постоје сва неопходна правна акта која гарантују право на инклузивно образовање и важне аспекте његове реализације уз обезбеђено финансирање деловања која су прописана овим актима.

Административна доступност подразумева поједностављивање процеса уписивања детета у образовну установу у погледу документације коју је у вези са тим потребно обезбедити (Janjić et al., 2012). Уколико неки документ недостаје (као што је пријава пребивалишта код ромске или деце тражилаца азила), то не сме бити разлог да дете не буде уписано у вртић или школу. Накнадно се могу начинити кораци у смеру обезбеђивања недостајућих докумената у вези са чим је породици/старатељима често неопходна помоћ некога ко боље од њих познаје правно-административни систем државе. Једна од улога педагошких асистената, запослених у образовно-васпитним установама зарад пружања додатне подршке деци, јесте и ова врста помоћи (Правилник о педагошком асистенту и андрагошком асистенту, 2019).

Административна доступност: поједностављене процедуре за упис деце из посебно осетљивих група у вртиће и школе.

Економска доступност се за почетак тиче могућности бесплатног образовања, која тренутно постоји у случају припремног предшколског програма⁶, основних и средњих школа, али подразумева и обезбеђивање подршке за „скривене” трошкове образовања, као што су ужина и превоз до вртића или школе, набавка уџбеника и школског прибора, одласци на излете (Јањјић et al., 2012). За децу (и њихове породице) која живе у сиромаштву ова доступност се уобичајено обезбеђује у сарадњи са установама из система социјалне заштите, односно Центром за социјални рад. Од 2010. године установљено је посебно тело, интерресорна комисија, која између осталог ангажује друге установе или друга тела за обезбеђивање додатне подршке која захтева финансијска средства (Јовановић et al., 2018).

Економска доступност: бесплатно образовање и новчана подршка за „скривене трошкове” образовања.

Велики број људи погрешно поистовећује физичку приступачност са постављеном рампом за инвалидска колица (Торинг, 2014), а други би додали елементе као што су лифтови, тактилне табле и стазе. Ова врста приступачности се односи, наравно, на још много аспеката простора и окружења којима треба обезбедити укљученост деце са различитим развојним сметњама и у различитом степену сметњи – за слабовиде су довољни ходници у контрастним и мат бојама, док у случају веома израженог или потпуног губитка чула вида, овај ниво физичке приступачности постаје недовољан па су прикладна мера тифо стазе.

Физичка доступност: архитектонска, или приступачност спољашњег и унутрашњег простора образовне (или неке друге) установе.

Није довољно да разматрамо само приступачност образовне установе (улаза, ходника, просторија), па ни њеног дворишта. Деца не могу бити део образовања ни уколико на путу од њихове куће до вртића и школе постоје препреке које не могу да превазиђу. Задовољеност свих елемената приступачности у ланцу који повезује објекат становања и образовну установу, или нека друга два одредишта од значаја за дете/особу, назива се

⁶ Претходеће године предшколског васпитања и образовања бесплатне су само у неким градовима или за социоекономски угрожене породице.

континуум припадности (Topping, 2014). Да би се континуум обезбедио, потребна је сарадња између државних ресора, јер је неретко за обезбеђивање ланца приступачности неопходно ангажовање и усаглашено деловање институција и служби под надлежношћу различитих министарстава (нпр. саобраћаја, грађевине и инфраструктуре). Инклузивно образовање може остварити пун потенцијал само у друштву које одликују принципи социјалне инклузије, обезбеђености услова и услуга које омогућавају равноправно учешће свих особа у заједници и остваривање њихових права (Janjić et al., 2012). Тако ниједан од основних циљева инклузивног образовања – укљученост све деце у један заједнички образовни систем – није могуће остварити уколико локалне заједнице не располажу тачним бројем новорођене деце, уколико родитељи/старатељи нису препознати као грађани државе (нпр. не поседују лична документа) или није обезбеђено да деца имају приступ образовању по другој основи (нпр. за лица која привремено бораве на територији државе). Отуда је неопходно усаглашено деловање различитих државних ресора, што се још увек ретко постиже.

Према прорачуну Светске здравствене организације (World Health Organization, 2011), уколико желимо да приликом нове градње уважимо све стандарде приступачности то увећава трошкове градње за један проценат. Обезбеђивање приступачности се често неоправдано сматра скупим решењем (Topping, 2014), а неприступачност додатно проистиче из занемаривања потреба осетљивих група (односно због дискриминације), па и неосвешћености њиховог положаја (у друштвима која не функционишу по принципима социјалне инклузије). Осим тога, неприступачност веома много кошта и породицу и друштво, као и дете/особу која није добила адекватну прилику за образовање. На пример, породица може изгубити извор зараде ако је један родитељ непосредно ангажован у бризи око детета у вртићу или школи (у улози личног пратиоца) и биће јој потребнија социјална помоћ (Topping, 2014).

Већина образовних објеката, међутим, већ је изграђена и постоји могућност да би њихова реконструкција била скупо решење, или би била компликована са становишта реализације на други начин. Отуда се говори о *разумном прилагођавању* као о модификовању и усклађивању које је нужно да би се обезбедио приступ образовању, а такво је да не намеће велико финансијско оптерећење нити проузрокује друге тешкоће (Topping, 2014). Повећање приступачности већ изграђених објеката заиста не мора бити скуп, нарочито уз адекватна идејна решења и ангажовање ресурса које свака образовна установа има у компетенцијама својих запослених, родитеља и локалне заједнице. Могући примери су додавање рукохвата на степениште, изградња дрвених рампи у циљу савладавања висинске разлике (наставници једне средње техничке школе у Србији су тако обезбедили

рампе и својој и суседним школама), поновно фарбање врата да би постала уочљивија за децу оштећеног вида, постављање трака око табле које су контрастне боје, додавање сијалица.

У тесној вези са обезбеђивањем ове али и информацијске приступачности, а често и са разумним прилагођавањем, јесте коришћење *асистивне технологије* – средстава, уређаја, односно разних помагала у распону од једноставних алатки из домаће радиности до сложених (и скувих) индустријских производа (Lazor et al., 2012; Lazor, 2017). Превазилажење физичких баријера, дакле, не значи нужно адаптацију простора, већ се може постићи обезбеђивањем помагала за кретање, коришћење степеница, промену положаја и за друге активности.

Још шири спектар ових помагала намењен је остваривању информацијске доступности, која у најкраћем значи благовремено обезбеђене све информације од значаја за децу и њихове родитеље/старатеље (или друге којима информације упућујемо) на начин који ће за њих бити разумљив (Janjić et al., 2012). Најчешће препреке у овом процесу наступају ако се занемари то да неки примаоци информација могу имати оштећења вида или слуха, да им језик на коме се образовање одвија није матерњи, или када разумевање садржаја захтева одређено образовање или искуство које немају сви. Значај неометаног протока информација прожима све аспекте у вези са образовањем: приступ образовању (нпр. да ли родитељ/старатељ има право да упише дете у васпитну групу или редовну школу), информисаност о расположивим могућностима за додатну подршку (нпр. да ли знамо шта можемо да тражимо од интерресорне комисије), укљученост у социјалну интеракцију (да ли дете може да комуницира са другом децом или је социјално изоловано), разумевање инструкција васпитача и наставника, прилагођеност формата образовних материјала и друге аспекте директно или индиректно повезане са крајњим образовним исходима. Слично као са физичком приступачношћу, стратегије обезбеђивања приступачних активности учења могу бити релативно једноставне и финансијски неоптерећујуће: обезбедити крупна слова или фронт текста који више одговара дислексичној деци (нпр. уместо Times New Roman користити Optima), омогућити да дете са оштећеним слухом чита са усана, папир који користи слабовидо дете оивичити црном бојом, научити речи на матерњем језику детета које се могу користити у упутствима за рад.

Као у случају поједностављивања физичке приступачности са постојањем рампи на улазу у објекат, уобичајена асоцијација за информацијску приступачност је постојање књига на Брајевом писму за слепе и слабовиде. Међутим, да би користила ово писмо деца морају бити обучена, као што је и деци са проблемима слуха и говора потребна обука за коришћење, односно разумевање знаковног језика.

Информацијска доступност: обезбеђене све информације од значаја и на начин који је разумљив.

Сви се понекад нађемо у ситуацији да не знамо или не разумемо савим оно што нам је важно – нпр. извештаје из здравствене установе, протоколе различитих јавних установа, сналажење у непознатом месту – па можемо да се сетимо и емоционалне тензије коју то доноси. Разумевање значаја доступности информација може да подстакне запослене у образовним установама да учине образовни контекст приступачнијим за децу, да трагају за алтернативним решењима, да траже помоћ и подршку у локалној заједници. Примера ради, уколико обуке за Брајево писмо нису доступне, можда су доступне аудио-књиге и читачи е-текста, или укључивање титла за видео-приказе за децу са оштећењем слуха.

Положај и шансе за напредовање деце са истом врстом проблема могу се веома разликовати само у зависности од нивоа остварености информацијске доступности. Схватање хендикепираности из угла социјалног модела добро описује ту ситуацију, па и у случају физичке (не)приступачности – степен укључености и самосталности деце са чулним или моторичким сметњама у различитим образовним установама може веома да варира, тако да се израженост хендикепираности мења у зависности од услова у којима се одвија образовни процес. Отуда се родитељи, када то могу да приуште, одлучују и за релативно удаљене вртиће и школе, чији су објекти и дворишта физички приступачнији и у којима се у већој мери води рачуна о информацијској приступачности. Некад то доводи и до одлуке родитеља да дете упише у специјалну школу.

Оствареност информацијске, али и физичке приступачности веома је повезана са ставовима управе и других запослених у образовним установама, што је уједно аспект последње од побројаних доступности: социокултурне доступности. Поред тога што подразумева доступност образовања на матерњем језику, тиче се и односа према деци и њиховим породицама (Јанјић et al., 2012). Свако дете и његова породица би требало да имају доживљај да припадају заједници коју чине друга деца и одрасли повезани вртићем или школом и да се ту истовремено препознаје и уважава њихово социокултурно порекло, њихова животна искуства и оно што је њима важно (њихове вредности). Социокултурна доступност се препознаје по атмосфери прихватања и уважавања разлика, али и њиховог истицања као богатства образовне установе. Таква образовна установа ће више користити потенцијале сарадње са родитељима/старатељима и бити подстицајнија за социоемоционални и когнитивни развој деце.

Социокултурна дослушност: образовање на матерњем језику; атмосфера прихватања, уважавања и промоције различитости.

Све наведене приступачности су уједињене у концепту *универзалног дизајна*. Потекло из архитектуре и првобитно повезан са елементима физичке приступачности, овај концепт је надрастао тај домен да би обухватио све што се унапред „пројектује”, осмишљава и дизајнира, па тако то може бити и планирана ситуација учења, наставна јединица или тема, пројекат у ваннаставним активностима (Topping, 2014; Džonston, 2014). Овај концепт својим инхерентним одликама представља оно што је крајњи циљ инклузивног образовања – означава производ, услугу, програм, простор (све што се може креирати), који могу да користе сви, без потребе за накнадним посебним прилагођавањима, која као таква могу бити и стигматизујућа. Шта би могао да означава универзални дизајн у случају планиране ситуације учења или наставне јединице? Било би важно да циљ и садржаји буду релевантни за сву децу, потом да су понуђени различити начини бављења темом (тако да сви могу учествовати), укључујући различита дидактичка средства и наставне материјале и, повезано са тим, да се деца могу на различите начине изражавати, одговарати, показати шта су научила (слично у Džonston, 2014). Раније планиране ситуације учења или теме можемо преиспитати – Да ли свако дете у групи/одељењу може да учествује у задовољавајућем обиму? Да ли могу да повећам укљученост одређене деце ако је она актуелно недовољна (нпр. да уведем неке промене у активностима, да обезбедим помагала или одговарајућа дидактичка и наставна средства)?

Питања

- Која су најчешћа неоправдана поједностављивања приступачности/доступности?
- Да ли је обезбеђивање доступности оправдано са економског становишта?
- Који би били елементи континуума приступачности од главне аутобуске станице до библиотеке Факултета (или између нека друга два одредишта)?

Задатак

- Осмислите планирану ситуацију учења / ритуал, односно наставну јединицу тако да у њој могу сви учествовати и објасните због којих све разлога задовољава стандарде универзалног дизајна.

Димензије инклузивног образовања

Конституисање заједничког образовног система који укључује сву децу и има механизме да одговори на различите потребе представља мултидимензионални процес. Опсежност трансформације образовног система може се приказати путем три кључне димензије инклузивности (Booth & Ainscow, 2002/2010): 1) инклузивне културе, 2) инклузивне политике и 3) инклузивне праксе. Према *Приручнику за инклузивни развој* Бута и Еинскоуа (познатом под именом *Индекс за инклузију*), сваку димензију чине две области, али су димензије најпотпуније описане путем низа показатеља (груписаних према областима). Коначно, за сваки показатељ су наведене питања која их додатно одређују. Овде ће бити исказана само суштина димензија.

Инклузивна култура се дефинише преко области *изградња заједнице и успостављање инклузивних вредности*. Образовна установа у којој је развијена инклузивна култура може се препознати по томе што је чини сигурна, подстицајна заједница, која прихвата сву децу и одрасле и у којој се негују сараднички односи. Инклузивне вредности се негују, развијају и преносе свим новим члановима колектива, деци, родитељима: свако дете и свака особа је вредна поштовања, права су загарантована, сви могу да напредују, различитости обogaћују. Клима, односно атмосфера која влада у образовној установи препознаје се у међусобним контактима, комуникацији и односима, а понајвише у односу према подређенима (када је реч о запосленима), према родитељима и деци којој је потребна додатна подршка.

Инклузивну политику чине области које се тичу *стварања образовне установе за све и организовања подршке различитостима*. Политика рада је дефинисана стратешким документима установе, па се очекује да инклузија прожима све програме и планове у вртићу / школи / дому ученика. Важан аспект ове димензије је и руковођење, односно то да ли је организација/менаџмент рада у складу са инклузивним принципима. Под тим може да се подразумева то како се одвија запошљавање и стручно усавршавање особља, постоји ли усклађеност мера подршке, да ли се уписују сва деца из локалне заједнице, да ли се решавају проблеми који потенцијално воде ка „испадању” из система образовања.

Инклузивна пракса се диференцира на области које се односе на *реализовање наставе/учења и игре*, као и на *мобилизацију ресурса*. У предшколској установи се питамо какве су планиране ситуације учења, рутине и ритуали: да ли су ове активности осмишљене тако да сви могу да учествују, односно да уважавају различитости међу децом; повезано са тим, да ли су диференциране (применом различитих метода, материјала, средстава,

нивоа захтева, подстицањем различитих области развоја), да ли се користи дечје искуство ван установе. У школи је важно какви су часови: да ли се ради на различите начине; да ли се користе различите методе, разноврсни материјали; да ли се користи искуство ученика ван школе; како се дају повратне информације; како се оцењује. Важно питање за све је да ли су идентификовани и да ли се користе људски и материјални ресурси за подршку учењу/игри и развоју односа међу децом. У сусрету са тешкоћама, тенденција је да се мисли о томе шта се не може и где постоје препреке, док се превиђају ресурси и оно што је могуће учинити.

У „троуглу” димензија у *Индексу за инклузију*, инклузивна култура је због посебног значаја ове димензије постављена у основу троугла. Није могуће замислити остварену инклузивну праксу, а да није подстакнута инклузивном културом. Поред тога, могуће је на плану политике обезбедити услове, али ако су ставови негативни, преовладавају предрасуде и стереотипи, неће се развити ни инклузивна пракса.



Слика 1. Димензије инклузивног образовања

Питања

- Размислите о образовној установи коју добро познајете. У којој димензији видите највеће препреке за пун развој инклузивног образовања? А која димензија је у највећој мери остварена?

Задатак

- Одаберите област и показатеље једне од димензија инклузивности, примените одговарајући упитник у две образовне установе и анализирајте добијене резултате.

Антидискриминација у инклузивном образовању

У инклузивном образовању свако дете и свака особа имају право на заштиту од дискриминације. Конвенција о правима детета обавезује да се сва права примењују на сву децу без дискриминације, односно без обзира на боју коже, пол, језик, вероисповест, политичко или друго уверење, национално, етничко, или социјално порекло, имовинско стање, инвалидитет или други статус детета и његовог старатеља. ЗОСОВ одређује значење дискриминације као непосредно или посредно, на отворен или прикривен начин, искључивање или ограничавање права и слобода, пропуштање чињења, односно неоправдано прављење разлика повлађивањем или давањем првенства. Када је жртва неоправданог поступања припадник друштвено осетљиве групе, онда се такво поступање категоризује у дискриминацију, док у другим случајевима може бити реч о одређеном облику насиља без дискриминације. Правну регулативу дискриминације у образовном систему Србије чине и два важна правилника – један о разликовању, односно о препознавању различитих облика дискриминације (Правилник о ближим критеријумима за препознавање облика дискриминације од стране запосленог, детета, ученика или трећег лица у установи образовања и васпитања, 2016) и други који регулише начин поступања у установи када постоји сумња или сазнање о дискриминацији (Правилник о поступању установе у случају сумње или утврђеног дискриминаторног понашања и вређања угледа, части или достојанства личности, 2018).

Насупрот наведеном, позитивна дискриминација, чија је суштина изражена у синтагми којом се паралелно означава – мере афирмативне акције – представља стратегију подршке групама које се због своје угрожености свесно стављају у повлашћен положај. То је покушај да се анулира њихова дискриминисаност, односно да им се створе услови слични онима које имају припадници већинске популације – тада је реч о позитивној дискриминацији. Примери мера афирмативне акције јесу бесплатно предшколско васпитање и образовање (пре припремног предшколског програма), олакшане процедуре за ромску децу при упису у школу и при упису у дом ученика, посебне уписне квоте у средњим школама и на факултетима за ученике из посебно осетљивих група, подстицање запошљавања особа са инвалидитетом. По правилу (у складу са разлогом њиховог покретања), афирмативне мере су ограниченог временског трајања што значи да се укидају када се постигне равноправан положај друштвено осетљиве групе.

У наставку описујемо облике дискриминације и како се могу идентификовати у пракси. Најпре се разликују непосредна и посредна дискриминација. *Нейосредна* се тиче одређених поступака који доводе жртву

дискриминације у неповољан положај, али и пропуштања да се нешто учини (нпр. не реагује се, не нуди се помоћ само због тога што је реч о детету из маргинализоване групе). Кључна разлика *посредне* дискриминације у односу на описану јесте у томе што је посредна привидно оправдана начелом једнакости. Посредна дискриминација се дешава када поступамо *истио* према свима. Пошто немају сви исте стартне позиције, исте когнитивне, комуникацијске и друге могућности, исте услове одрастања и др., поступање на исти начин, са истим очекивањима и захтевима (у суштини неприлагођеним), представља дискриминацију оних који имају већи број препрека за напредовање. У литератури се позива на опрез у вези са могућим изједначавањем значења речи *истио* и *једнако* (нпр. Macura, 2022; Vranješević et al., 2019). Једнако се односи на једнаке могућности, слободе и права, али *не значи истио* (исте захтеве, исте стандарде успешности и сл.).

Посредна дискриминација се одвија и када *наизглед неутрална одредаба*, критеријум или пракса некога ставља (или би могла ставити) у неповољан положај у поређењу са другима у истој или сличној ситуацији (Закон о забрани дискриминације, 2009). Примера ради, захтевање да се носе заштитне маске током ковид пандемије, иако је оправдано са епидемиолошког становишта, довело је људе са оштећењем слуха (и зато што се ослањају на читање са усана) у врло неповољан положај. Обезбеђивање визира од стране институција, поред тога што је веома каснило, било је и спорадично.

Забрана позивања на одговорност се дешава када се према некоме неоправдано поступа лошије него што се поступа према другима, искључиво или углавном због тога што је тражио заштиту од дискриминације или због тога што је понудио доказе о нечијем дискриминаторном поступању, а нарочито када се услед тога не вреднује за свој рад по истим критеријумима као и други, када трпи претње и уцене, или када се јавно излаже понижењу и подсмеху, а његове примедбе и захтеви игноришу.

Говор мржње представља сваки облик изражавања идеја, информација и мишљења којима се подстиче дискриминација, мржња и насиље против учесника у образовању, а нарочито: а) исписивање порука или симбола на објектима установе или у њеном непосредном окружењу којима се подстиче на дискриминацију, мржњу или насиље; б) коришћење књига, часописа и других публикација, интернет сајтова и других средстава комуникације, на скуповима и јавним местима у процесу образовања који у себи садрже поруке дискриминације, мржње или насиља; као и в) јавно изношење од стране учесника у образовном процесу идеја, информација и мишљења којима се позива на неједнак третман или насиље према било ком лицу или групи. Ово је чест облик дискриминације у јавном простору.

Значајна је вероватноћа да ћемо, када се осврнемо око себе на улици, на околним зидовима видети овакве поруке. Како то делује на некога ко припада групи која је мета напада оваквим порукама?

Свима су нам познате овакве ситуације из школе: а) коришћење погрдних имена и надимака, нарочито у форми стереотипа, којима се вређа достојанство; б) излагање подсмеху постигнућа, физичког изгледа, социјалног порекла, рода, пола, сексуалне оријентације или другог својства учесника у образовном процесу; в) јавно понижавање и претње применом непримерених казни и санкција према учесницима у образовном процесу. У најмању руку, некој од наведених ситуација смо сведочили. Оно што треба знати јесте да су наведени поступци врста дискриминације која је названа *узнемиравајуће и њонижавајуће њосћување*.

Сви претходно наведени облици дискриминације могу се одвијати у најразличитијим областима, не само у образовању. Постоје и врсте дискриминације које су специфичне за област образовања и о њима се говори као о посебним случајевима дискриминације (Правилник о ближим критеријумима за препознавање облика дискриминације од стране запосленог, детета, ученика или трећег лица у установи образовања и васпитања, 2016). Три посебна случаја се тичу сукцесивних фаза приступа, односно укључености у образовање: а) у остваривању права на образовање и васпитање у установи; б) у спровођењу образовно-васпитног процеса и в) у остваривању исхода и стандарда образовања и васпитања. Примери првог случаја дискриминације су непримењивање законских и афирмативних мера при упису, неспречавање притиска на родитеље из осетљивих друштвених група да дају сагласност да им се деца упуте на интерресорну комисију и упишу у развојну групу или специјалну школу, необезбеђена архитектонска приступачност. Као пример неостваривања права на образовање наводи се и недостатак уџбеника на Брајевом писму (или њихово кашњење у односу на почетак школске године).

Упечатљив пример дискриминације која се одвија приликом реализације образовног процеса јесте неуважавање индивидуалних способности и предзнања, а посебно деце из друштвено осетљивих група. То другим речима значи да неиндивидуализовани приступ у случају детета коме је потребна додатна подршка, у сфери у којој би прилагођавање било неопходно за његово напредовање, представља дискриминаторно поступање према том детету.

Потом, познато је и да запослени у установи могу да (неоправдано) праве разлику поводом изостанака деце, или да им изостајање буде прихватљиво или чак пожељно. Изостанци ромских ученика се „толиришу” и не предузимају се кораци ка редуковању апсентизма. Дискриминацију

која се одвија приликом реализације образовног процеса чини, између осталог, и неоправдано искључивање (због припадности одређеној групи, услед социјалног порекла или материјалног стања) из ваннаставних активности, додатне или допунске наставе.

Непримењивање системски планираних мера подршке, чини, дакле, врсту дискриминације која се може одразити на упис у образовну установу, на образовни процес (након што је дете уписано у образовну установу), или пак, на продукте образовних циклуса, тј. у остваривању исхода образовања. У дискриминацију у остваривању исхода се сврставају следећи поступци васпитача, наставника и других запослених: а) неформално скраћивање или сужавање предшколског/наставног/васпитног програма; б) некоришћење разноврсних метода подучавања и (пр)оцењивања које је прилагођено потребама; в) ускраћивање додатне подршке, односно индивидуализованог рада за ученика који се „преводи” у наредни разред; г) неприлагођавање стандарда постигнућа, односно критеријума оцењивања, за ученике који се образују према индивидуалном образовном плану са измењеним програмом и за ученике који се образују према индивидуалном образовном плану за даровите ученике.

Мада се не одвија само у оквиру образовања, у посебне случајеве дискриминације убраја се и сегрегација која се сматра посебно тешким случајем дискриминаторног поступања. Може се кретати од неоправданог физичког одвајања од друге деце у просторијама за рад, учење, у учионици, до формирања засебних одељења или група које нису у складу са законом и, на крају, до сегрегираних образовних установа у целини. Сматра се сегрегацијом када етничка или друга релевантна структура деце у групи, одељењу или установи *граситично одстоји* од структуре становништва у локалној заједници. Прецизније, то је ситуација када је више од 25% деце из неке од осетљивих друштвених група у једној групи/одељењу или школи. Овај проценат је дефинисан Правилником о поступању установе у случају сумње или утврђеног дискриминаторног понашања (2018). У Србији сегрегација ромске деце, ни у једној од наведених форми, још увек није искорењена.

У образовној установи, свима је забрањена дискриминација – не само запосленима, већ и деци, родитељима, посетиоцима образовне установе. Поред тога, директор, други запослени и трећа лица као што је члан управног одбора, радник обезбеђења, лични пратилац, имају обавезу да препознају и пријаве све случајеве дискриминације као и да предузму све друге прописане мере.

До сазнања о дискриминаторном понашању може се доћи опажањем, на основу сумње или информације да се дискриминација припрема, догађа или се догодила. Информација може да се добије директно (усмено,

у писаном облику, коришћењем дигиталних средстава, поверавањем жртве дискриминације) или индиректно (од родитеља, вршњака, запослених, трећих лица као сведока, као и на основу анонимне пријаве). Сваку сумњу на дискриминацију запослени су дужни да провере. Штавише, дефинисан је редослед корака у поступању у установи, како би се олакшало реаговање запосленима и подржало њихово конструктивно деловање (Правилник о поступању установе у случају сумње или утврђеног дискриминаторног понашања и вређања угледа, части или достојанства личности, 2018).

Најпре се проверава информација, а када се потврди сумња, зауставља се и/или превенира будуће дискриминаторно понашање и смирују учесници. Обавеза је свих запослених да одлучно прекину све такве активности, раздвоје и смире учеснике. У случају да запослени процени да не може сам да заустави дискриминаторно понашање зато што је ситуација високо ризична, одмах ће тражити помоћ. У наредном кораку обавештавају се родитељи и позивају на састанак, а потом се прикупљају информације од значаја за утврђивање нивоа дискриминације. Одређивање нивоа дискриминације се врши да би мере које се предузимају ради санкције дискриминације или заштите од дискриминаторног поступања биле сразмерне тежини и размерама дискриминације. Ниво се одређује на основу (Правилник о поступању установе у случају сумње или утврђеног дискриминаторног понашања и вређања угледа, части или достојанства личности, 2018): а) узраста учесника у образовању на релацији дискриминисано лице – дискриминатор; б) интензитета, трајања и учесталости дискриминаторног понашања; в) облика дискриминаторног понашања (разликује се узнемиравање и понижавајуће поступање у односу на остале облике дискриминације); и г) последица дискриминаторног понашања. Прописане активности ипак нису потпуно дефинисане, или бар не у мери у којој је то учињено у погледу реаговања на насиље у установи (Правилник о протоколу поступања у установи у одговору на насиље, злостављање и занемаривање, 2020). Ипак, недвосмислено је исказано да је у решавање проблема разврстаних на најтежи, трећи ниво дискриминације, неопходно да се у интервенцију укључе установе из спољашње заштитне мреже као што су надлежна школска управа, Министарство просвете, повереник за заштиту равноправности, суд. О каквим проблемима ту може бити реч? На најтежи ниво дискриминације, као што је познато, разврставају се случајеви сегрегације, али и када дискриминацију врши група, било према појединцу или другој групи (изузев ако је реч о узнемиравајућем и понижавајућем поступању које се класификује као други ниво). Поред тога, случајеви дискриминације, након почетног дефинисања на другом нивоу, могу „прерасти” у трећи ниво. То се дешава: а) када се дискриминаторно понашање и након открића и предузетих мера понавља или продужено траје у односу на исту

жртву или у односу на групу са сличним карактеристикама; б) када последице дискриминације чине угрожавање психичког или физичког здравља учесника у образовању. Реч је, дакле, о проблемима чија озбиљност и комплексност захтевају решавање и изван оквира установе, у сарадњи са спољашњом заштитном мрежом.

Питање

- Наведите нови пример посредне дискриминације и објасните зашто је такав пример адекватан.

Задаци

- Пратите локалне вести или штампу недељу дана, учите и класификујте случајеве дискриминације.
- Обратите пажњу током своје професионалне праксе постоје ли примери дискриминације.

Литература коришћена у поглављу

- Altaras Dimitrijević, A. (2016). Deo prvi: Polazišta i putevi obrazovanja darovitih. U A. Altaras Dimitrijević & S. Tatić Janevski (ur.), *Obrazovanje učenika izuzetnih sposobnosti: naučne osnove i smernice za školsku praksu* (str. 13–98). Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association.
- Baucal, A., & Stojanović, J. (2010). *Indikatori jednake dostupnosti kvalitetnog obrazovanja za Rome*. Fond za otvoreno društvo.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002/2010). *Priručnik za inkluzivni razvoj škole: Upotreba Indeksa za inkluziju za razvoj inkluzivne kulture, politike i prakse*. Save the Children UK SEE, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Džonston, K. (2014). *Pristup školi i obrazovnom okruženju II: Univerzalni dizajn za učenje*, stručni priručnik (Vebinar 11). UNICEF.
- Fond za otvoreno društvo (2007). *Jednaka dostupnost kvalitetnog obrazovanja za Rome u Srbiji*. Fond za otvoreno društvo.
- Holenveger, Dž., & Krompak, E. (2018). *Priručnik za nastavnike: Aktivnosti za podršku svim učenicima u školi i učionici*. UNICEF.
- Hrnjica, S. (ur.) (2004). *Škola po meri deteta – priručnik za inkluzivno obrazovanje dece sa teškoćama u razvoju*. Save the Children, UK i Institut za psihologiju.
- Institut za otvoreno društvo (2010). *Romska deca u „specijalnom” obrazovanju u Srbiji – prezastupljenost, niska postignuća i uticaj na život: Istraživanje o školama i odeljenjima za decu sa teškoćama u razvoju*. Fond za otvoreno društvo.

- IPSOS, UNICEF & MNPTR (2016). Analiza kvaliteta obrazovanja u školama i odeljenjima za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju. Retrieved from <http://defektologizsrbije.org/wp-content/uploads/2016/05/UNICEF.pdf>
- Janjić, B., Milojević, N. i Lazarević, S. (2012): *Primena i unapređenje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji: Priručnik za zaposlene u vrtićima i školama*. Udruženje studenata sa hendikepom.
- Jovanović, V., Zavišić, V., Lazarević, S., & Jerotijević, M. (2018). *Priručnik za rad interresorne Komisije za procenu potreba za pružanjem dodatne obrazovne, zdravstvene ili socijalne podrške detetu i učeniku*. Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Kashikar, L., Soemers, L., Lüke, T., & Grosche, M. (2023). Does the 'learning disability' label lower teachers' performance expectations? *Social Psychology of Education: An International Journal*, 26(4), 971–1000. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09775-1>
- Kwon, K. A., Elicker, J., & Kontos, S. (2011). Social IEP objectives, teacher talk, and peer interaction in inclusive and segregated preschool settings. *Early Childhood Education Journal*, 39, 267–277. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0469-6>
- Lazor, M. (2017). *Katalog asistivne tehnologije*. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Lazor, M., Isakov, M., & Ivković, N. (2012). *Asistivna tehnologija u školi*. Škola za osnovno i srednje obrazovanje „Milan Petrović” sa domom učenika.
- Macura, S. (2022). *Inkluzija u obrazovanju: Škola za svu decu*. Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.
- Macura Milovanović, S. (2003). Kako negovati ličnost deteta u školi. U: M. Kovačević (ur.), *Deca vole: Priručnik za učitelje uz čitanku za prvi razred osnovne škole* (str. 13–26). Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- Macura Milovanović, S., Gera, I., & Kovačević, M. (2011). Priprema budućih učitelja za inkluzivno obrazovanje u Srbiji: trenutno stanje i potrebe. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43 (2), 208–222.
- Miles, S. (2002). *Škola za sve: Uključivanje dece sa razvojnim smetnjama u obrazovanje* (prev. J. Đorđević). Save the children UK.
- Milivojević, Z. (2015). *Analiza pravnog okvira i aktuelnog statusa i prakse pedagoških asistenata*. Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Republike Srbije.
- Milojević, N., & Zavišić, V. (2011). *Inkluzivno obrazovanje = uspešan obrazovni sistem: Profesionalne kompetencije za inkluzivno obrazovanje*. Inicijativa za inkluziju VelikiMali.
- Ottavia, B. (2020). *Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs*. OECD Education Working Papers.
- Pravilnik o bližim kriterijumima za prepoznavanje oblika diskriminacije od strane zaposlenog, deteta, učenika ili trećeg lica u ustanovi obrazovanja i vaspitanja (2016). *Službeni glasnik RS*, br. 22/2016.

- Pravilniku o kriterijumima i standardima finansiranja ustanove koja obavlja de-latnost osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2020). *Službeni glasnik RS*, br. 73/2016, 45/2018, 106/2020 i 115/2020.
- Pravilnik o pedagoškom asistentu i andragoškom asistentu (2019). *Službeni glasnik RS*, br. 87/2019.
- Pravilnik o postupanju ustanove u slučaju sumnje ili utvrđenog diskriminatornog ponašanja i vređanja ugleda, časti ili dostojanstva ličnosti (2018). *Službeni glasnik RS*, br. 65/2018.
- Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje (2020). *Službeni glasnik RS*, br. 46/2019 i 104/2020.
- Pravilnik o resursnom centru (2021). *Službeni glasnik RS*, br. 80/2021.
- Radivojević, D., Jerotijević, M., Stojić, T., Ćirović, D., Radovanović-Tošić, Lj., Kocavska, D., Paripović, S., Josimov, G., Vasiljević, I., Stojanović, Lj., Stanaćev, V., Kuveljić, D., Seizović, V. (2007). *Vodič za unapređivanje inkluzivne obrazovne prakse*. Fond za otvoreno društvo.
- Reeve, J. M. (2010). *Razumijevanje motivacije i emocija* (prev. V. Križanić, I. Grgurinović i S. Laketa), 4. izd., Naklada Slap.
- Ruijs, N. M., Van der Veen, I., & Peetsma, T. T. D. (2010) Inclusive education and students without special educational needs, *Educational Research*, 52(4), 351–390, <https://doi.org/10.1080/00131881.2010.524749>.
- Simić, N., & Vranješević, J. (2019). Refugee children in formal education in Serbia – Multi-perspective views on challenges and good practices. In K. Górak-Sosnowska, M. Pachocka & J. Misiuna (Eds.), *Muslim minorities and the refugee crisis in Europe* (pp. 135–147). SGH publishing house, SGH Warsaw school of economics.
- Stančić, M., & Stanisavljević Petrović, Z. S. (2013). Mišljenje vaspitača o koristima od inkluzije i načinima njenog ostvarivanja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3), 353–369. <https://doi.org/10.5937/specedreh12-2719>
- Starčević, J., Dimitrijević, M. B., & Milenković, J. (2020). Upis deteta u razvojnu ili vaspitnu grupu u predškolskoj ustanovi: Ka razumevanju odluke roditelja. U Altaras Dimitrijević, A., Hinić, D. (ur.), *Psihologija iz dana u dan: Svakodnevni problem u praksi psihologa i primena psihologije u svakodnevnom životu* (str. 46–47), 68. Naučno-stručni skup psihologa Srbije. Društvo psihologa Srbije.
- Starčević, J., Dimitrijević, B., & Macura Milovanović, S. (2016). Rethinking the role of pedagogical assistants: Establishing cooperation between Roma families and schools in Serbia. *CEPS Journal*, 6(4), 73–91. <http://dx.doi.org/10.26529/cepsj.54>
- Starčević, J., Macura, S., & Topalović, M. (2018). Utvrđivanje faktora koji su povezani sa stavovima učitelja prema radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju. *Uzdanica*, XV/1, 121–134.
- Toping, B. (2014). *Pristup školi i obrazovnom okruženju I: Fizički aspekt, informisanje i komunikacija: Stručni priručnik* (Vebinar 10). UNICEF.
- Vigotski, L. (1977). *Mišljenje i govor*. Nolit.

- Vranješević, J., Kalezić Vignjević, A., Zlatarović, V., Koruga, D., Jerković, D., Belenzada, M., & Lakićević, O. (2019). *Vrtić kao sigurno i podsticajno okruženje za učenje i razvoj dece*. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
- Vučković Šahović, N., & Petrušić, N. (2015). *Prava deteta*. Pravni fakultet Niš.
- World Health Organization (2011). *World Report on Disability*.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009). *Službeni glasnik RS*, 72/2009.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2023). *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 88/2017, 27/2018 – dr. zakon, 10/2019, 27/2018 – dr. zakon, 6/2020, 129/2021 i 92/2023.
- Zakon o zabrani diskriminacije (2009). *Službeni glasnik RS*, 22/6 i 52/2021.

II ИНДИВИДУАЛНЕ РАЗЛИКЕ, РАЗВОЈ И УЧЕЊЕ

(Бојана Димитријевић)

Увод	47
Срединске разлике	48
Разлике у социоекономском статусу породица	49
Како се објашњава повезаност социоекономског статуса са образовним постигнућима деце?	50
Шта васпитачи и наставници треба да раде са децом која потичу из породица погођених вишегенерацијским сиромаштвом?	57
Разлике у структури породице	59
Како васпитачи и наставници треба да се понашају према деци која потичу из породица чија је структура нетипична?	61
Одступања од развојних норми	63
Интелектуални развој и одступања	63
На основу чега процењујемо да ли постоје одступања у интелектуалном развоју?	67
Како се одвија интелектуални развој просечног детета предшколског и раног школског узраста?	68
Развој током прве две године живота	68
Развој од треће до шесте године живота	70
Развој детета раног школског узраста	71
Шта утиче на интелектуални развој деце?	72
Биолошки фактори: наслеђе, сазревање, органски фактори	73
Средински фактори: физичка средина, социјална и културна средина	74
Активност детета и интеракција са одраслима и децом	77
Како је могуће утицати на интелектуални развој деце у вртићу и школи?	80
Уверења о природи интелектуалних способности и о узроцима успеха или неуспеха у учењу	83
Шта је потребно да учине васпитачи и наставници како би подржали децу која заостају у сазнајном развоју?	88
Развој говора и комуникације	88
Шта је потребно да учине васпитачи и наставници како би подржали децу која заостају у развоју говора?	90
Литература коришћена у поглављу	91

ИНДИВИДУАЛНЕ РАЗЛИКЕ, РАЗВОЈ И УЧЕЊЕ

Увод

Као што је и претходно истицано, различитост међу децом је очекивано стање у свакој васпитној групи и одељењу. Деца се разликују у погледу бројних карактеристика (способности, предзнања, особина личности, здравственог стања и др.) и одрастају у врло различитим околностима. На питање које све индивидуалне и породичне разлике постоје, немогуће је дати исцрпан одговор. У овом поглављу говорићемо зато само о оним разликама које су посебно значајне у пољу образовања, а на које васпитачи и наставници треба да буду посебно осетљиви.

Бројни будући васпитачи и наставници полазе од две, наизглед супротне, неизречене претпоставке: а) да ће радити са просечном децом и типичним породицама; б) да уколико у групама у којима раде буде било деце са сметњама или на други начин нетипичне деце, постоји „рецепт” и специјални начин рада који ће одговорати сваком детету из одређене „групе” – сваком детету са поремећајем из спектра аутизма или сваком детету са сметњама у интелектуалном развоју. На самом почетку овог разматрања значајно је нагласити да обе претпоставке не одговарају реалности. Када је реч о првој претпоставци, једноставна анализа састава васпитних група и одељења указаће на уобичајену разноликост популације која их похађа. Да је различитост међу децом нормална појава, потврдиће и искуства из времена када сте и сами ишли у школу или предшколску установу.

Када је реч о другој претпоставци, да постоје специјални начини рада са децом и породицама које имају неке сличне карактеристике, важно је уочити да је реч о стереотипима⁷. У групи деце са интелектуалним сметњама биће деце која ће испунити основне исходе образовања и оне деце која то неће успети. Реаговање на промене код два детета са поремећајем из

⁷ Стереотип је сазнајна компонента става о специфичној групи. Реч је о уопштеним, упрошћеним, те стога нетачним уверењима о групи у целини. Стереотипи су дефинисани као „структуре знања – уверења и очекивања о групи” (Moskowitz, 2005, str. 444), а посебно се односе на својства која су значајна за диференцијацију група (Stangor, 2016).

спектра аутизма може бити различито, мада је сасвим могуће да промене рутине ниједном од ова два детета неће бити пријатне. Једнородитељске породице са којима ћете се сусретати веома ће се разликовати према томе какав однос према образовању и васпитању деце имају или колико успешно помажу својој деци у учењу. Ромски родитељи ће бити међусобно различитог образовања и социоекономског статуса, мада су ромске породице у просеку сиромашније од осталих породица у Србији.

Ово поглавље нуди садашњим и будућим практичарима селективни преглед сазнања о разликама међу породицама деце, као и о разликама међу самом децом. Упркос чињеници да постоје неке заједничке карактеристике и изазови са којима се суочавају нетипична деца и породице, о чему ће бити више речи, ова уопштавања нису применљива у сваком појединачном случају, те је потребно задржати флексибилан и отворен однос према раду са нетипичном децом и породицама. У наставку биће речи о две велике групе разлика: разликама које се тичу *средине у којој деца одрастају* (социоекономски статус и структура породице⁸) и разликама које се тичу *развојних одступања деце у различитим доменима* (домени интелектуалног развоја и развоја говора).

Срединске разлике

Како замишљате идеалну породицу деце са којом радите? Какве породице ова замишљена слика изоставља? Одговор на ово питање обично не укључује оне породице којима може бити потребно највише подршке васпитача и наставника: сиромашне породице, породице нетипичне структуре, породице мањинског културног порекла. Важно је да васпитачи и наставници буду свесни потенцијалних изазова са којима се могу суочавати нетипичне породице, али да истовремено не забораве да могу бити веома функционалне и успешне у одгајању своје деце.

Породице могу бити нетипичне на више начина истовремено, тако да се тешкоће са којима се суочавају збрајају и увећавају. Можемо замишљати ромску (разлика у културном пореклу), сиромашну породицу (разлика у социоекономском статусу), коју чини самохрана мајка са својом децом (разлика у структури породице). Лош однос према особама ромске националности може, примера ради, овој мајци отежавати да пронађе

⁸ У овом тексту под термином *породица* подразумевамо заједницу коју чине деца и они који о њима воде бригу. Могу бити у питању родитељи, али и усвојитељи, старатељи, хранитељи, ближи и даљи рођаци, односно све особе које се заиста старају о деци и преузимају кључну одговорност за њихову добробит.

задовољавајуће запослење. Када потенцијални послодавци схвате да је реч о самохраној мајци могу извести закључак да ће она често изостајати са посла због бриге о деци и одлучити да је не запосле. Сви ови фактори могу додатно неповољно утицати на социоекономски статус ове породице.

Разлике у социоекономском статусу породица

Размислите о свом одрастању и о томе како је социоекономски статус⁹ ваших родитеља утицао на ваше образовање.

Питања и задатак

- Који је највиши ниво образовања који су завршили ваши родитељи или старатељи?
- Да ли су приходи ваше породице били испод просека, просечни или натпросечни у односу на породице ваших вршњака?
- На које све начине је образовање ваших родитеља утицало на ваше образовање?
- Да ли сте у кући поседовали библиотеку или тек неколико књига?
- Да ли сте посматрали своје родитеље како читају или читали са њима?
- Да ли сте имали сопствену собу и радни сто, рачунар и приступ интернету, дечје књиге усклађене са узрастом?
- Да ли су ваши родитељи имали типично радно време од осам сати или су радили много дуже?
- Повежите одговоре на ова питања са текстом који следи.

⁹ Социоекономски статус је појам који означава положај ученика процењен на основу социјалног, економског, културолошког и образовног статуса породице из које потиче ученик (образовање родитеља, запосленост родитеља, занимање родитеља и поседовање одређених добара у домаћинству) (Masiga, 2015).

Најдоследнији налаз у међународним истраживањима¹⁰ читалачке, математичке и научне писмености ученика јесте да деца из породица просечног или вишег социоекономског статуса имају боља постигнућа у односу на децу из породица чији је социоекономски статус низак (Araújo & Costa, 2015; Caro & Mirazchiyski, 2012; Đerić et al., 2020; Myrberg & Rosen, 2009; OECD, 2023; Pavlović Babić & Vaucal, 2013; Randelović et al., 2023; Stiff et al., 2023; Teodorović et al., 2024; Videnović & Čaprić, 2019). Када је реч о завршетку првог циклуса основног образовања у Републици Србији, према резултатима последњег ТИМСС међународног истраживања, ученици четвртог разреда у Србији, који имају недовољно средстава и услова за учење, а чији су родитељи ниског образовања и незапослени, остварују у просеку ниска постигнућа на тесту математичке и научне писмености, док они који имају најповољније услове и образоване родитеље остварују у просеку постигнућа на високом нивоу (Đerić et al., 2020). Слични су и резултати истраживања читалачке писмености на крају првог циклуса образовања (Randelović et al., 2023; Teodorović et al., 2024).

Како се објашњава повезаност социоекономског статуса са образовним постигнућима деце?

Постоји више могућих објашњења образовног неуспеха сиромашне деце: а) тешкоће у прилагођавању деце ниског социоекономског статуса школи, с обзиром на то да се њихова претходна искуства и знања разликују у односу на искуства и знања остале деце – културни и социјални капитал (Bourdieu, 1986); б) ниска очекивања васпитача и наставника од самог детета – феномен самоиспуњавајућег пророчанства (Rosenthal, 1994); в) доживљај деце да упркос уложеном труду не могу да постигну боље резултате – научена беспомоћност (Maier & Seligman, 2016); г) доживљај деце да ће се улагањем труда у учење и високим вредновањем образовања удаљити од сопствене групе – култура отпора (Delpit, 1992; Fordham & Ogbu,

¹⁰ Различита међународна истраживања која се спроводе у Србији омогућавају поређење постигнућа наших ученика са ученицима из других држава, као и извођење различитих закључака о повезаности социоекономског статуса и постигнућа. Међународни програм процене ученичких постигнућа ПИСА заснован је на проверавању читалачке, математичке и научне писмености, као и вештине решавања проблема ученика који завршавају обавезно основно образовање (OECD, 2023; Pavlović Babić & Vaucal, 2013; Videnović & Čaprić, 2019). ТИМСС представља међународно истраживање трендова када је реч о математичкој и научној писмености ученика четвртог и осмог разреда (Đerić et al., 2020), а ПИРЛС међународно истраживање тиче се читалачке писмености ученика четвртог разреда (Randelović et al., 2023).

1986; Ogbu, 2004). У извесном смислу, феномени у основи ових објашњења подбацивања деце нижег социоекономског статуса се надовезују један на други, као што ћемо видети у наредном тексту.

а) *Културни и социјални капитал*. Појам културног капитала односи се на понашања, знања, вештине и искуства припадника средње и више класе, која се високо вреднују и представљају норму за све остале припаднике једног друштва (Bourdieu, 1986). Припадност вишој или средњој класи, односно одговарајући материјални услови и искуство са образовним системом, олакшавају стицање ових знања и вештина. Социјални капитал се односи на мрежу контаката и подршке сачињену од људи са којима су појединац или породица повезани и на које је могуће ослонити се у различитим ситуацијама. Културни и социјални капитал су тесно повезани са економским капиталом: а) особе и породице које поседују високо вреднована знања и вештине, као и мрежу утицајних контаката, вероватно ће имати више приходе; б) особе и породице које имају високе приходе биће у прилици да своје материјално богатство уложе у стицање образовања и повољних контаката (Ibid.).

Високо образовани родитељи, припадници цењених професија у друштву (лекари, професори, адвокати) преносе сопствени културни капитал својој деци. Они то чине углавном спонтано тако што објашњавају различите појаве, користе сложене реченице и термине који се ретко јављају у свакодневном говору мање образованих особа, наводе аргументе у прилог или против различитих могућности, обучавају децу специфичним вештинама (читање, писање, рачунање), постављају деци питања о узроцима и последицама и слично. Можемо веома поједностављено рећи да су ови родитељи стекли веома богата искуства са образовним системом, да се у њему одлично сналазе и разумеју шта је потребно да би неко био академски успешан.

Припадници средње и више класе такође поседују економски капитал који могу да уложе у образовање своје деце. Ови родитељи су у прилици да улажу у средства и услове за учење („паметне” играчке, рачунаре, књиге едукативног карактера и белетристику за децу), приватне часове и активности у високо вреднованим вештинама и знањима (страни језици, рачунари и програмирање, часови уметности, спортови, приватни часови потребни за савладавање програма редовне наставе, припремну наставу за завршне и пријемне испите и друго). Такође, ови родитељи имају више времена које могу да посвете различитим едукативним активностима са децом, јер не морају све време да обезбеђују основна средства за живот породице. Као што је већ указано, деца која имају више књига код куће, као и деца са којом су родитељи читали у предшколском узрасту, имају

боља постигнућа у читању и разумевању прочитаног у школском узрасту (Myrberg & Rosen, 2009; Stiff et al., 2023).

Коначно, припадници средње и више друштвене класе имају разгранату мрежу подршке и социјалних контаката: њихови пријатељи и колеге су такође професори, лекари, адвокати и уметници. Уколико сами родитељи не умеју да пруже подршку својој деци у некој специфичној области, њихова мрежа подршке им може обезбедити одговарајуће контакте и помоћ у учењу. Када деца одрасту и заврше своје образовање, поседоваће вештине и знања које су пожељне на тржишту рада, њихов културни капитал ће се поново претворити у економски капитал тако што ће радити боље плаћене послове од својих вршњака скромнијег социоекономског статуса.

Са друге стране, родитељи ниског социоекономског статуса имају значајно мање времена које могу да уложе у образовање своје деце, често немају довољно знања и образовања да помогну деци. Сиромашна деца чији су родитељи скромног образовања, са првим књигама, писањем, читањем, питањима која траже да дефинишу одређени појам, често се сусрећу тек са поласком у обавезни припремни предшколски програм или у основну школу. Коначно, сиромашне породице су често окружене другим сиромашним породицама ниског образовања, тако да деца често неће моћи да се сусретну са особама које би им могле помоћи у школском учењу.

Важно је да будући васпитачи и наставници разумеју да нису све породице које у одређеном тренутку не располажу одговарајућим приходима у једнако неповољном положају. У том смислу разликујемо вишегенерацијско сиромаштво и ситуационо сиромаштво (Jensen, 2009). Породице које су тренутно скромних материјалних могућности (немају приходе или су приходи веома ограничени због губитка посла једног или оба родитеља) могу у тој ситуацији бити релативно краткотрајно и истовремено имати разгранату мрежу подршке (помоћ сопствених родитеља, рођака, пријатеља), као и просечно образовање. У овом случају реч је о привременом, ситуационом сиромаштву (Ibid.).

За разлику од претходно описане породице, много веће животне недаће имају оне породице које карактерише вишегенерацијско сиромаштво. Основне одлике ових породица су одсуство прихода или постојање веома скромних и нестабилних прихода у оквиру више генерација, низак образовни статус и мала вероватноћа да се кроз запошљавање економски статус поправи (Ibid.). Чланови ових породица се сусрећу са бројним проблемима: константном бригом и неизвесношћу, ограниченим социјалним односима и изолованошћу, бројним краткотрајним и дуготрајним стресорима (болест, потхрањеност, губитак крова над главом, одсуство питке воде и слично), ризицима по здравље и безбедност деце и одсуством оптималних подстицаја за развој деце (Ibid.).

Мала је вероватноћа да ће породице погођене вишегенерацијским сиромаштвом успети самостално да прекину „зачарани круг сиромаштва” у коме се налазе. Наиме, с обзиром на то да ови родитељи, као и родитељи њихових родитеља, нису имали могућности да се образују и стекну одговарајуће квалификације, они ће тешко успети да обезбеде формално запослење и довољне приходе за основне потребе своје деце и за њихово боље образовање. Како ова деца немају основна средства, услове и предзнања за школско учење, она ће веома вероватно имати скромна постигнућа и неће се осећати лагодно у школи. Без системске подршке друштва, а то значи без стипендија за образовање деце, социјалног становања, осмишљавања и спровођења стратегије за запошљавање особа са мало или нимало образовања, ове породице неће моћи саме да прекину циклус вишегенерацијског сиромаштва. Такође, без изразите подршке од стране васпитача и наставника, ова деца неће моћи да напредују у складу са својим потенцијалима. Деца из породица погођених вишегенерацијским сиромаштвом често и сама не стекну довољно образовања и квалификација које би им омогућиле да се запосле и да поправе свој материјални положај.

б) *Ниска очекивања васпитача и наставника и „самоиспуњавајуће пророчанство”*. Познато је да уверења наставника у вези са децом могу да утичу на каснија школска постигнућа (синтеза истраживања може се наћи у Hattie, 2009; Rosenthal, 1994), а ова тенденција се у појединим истраживањима односи и на ниво аспирације и ученичку представу о себи када је реч о академском домену (Bergold & Steinmayr, 2023). У истраживању у Србији (Starčević & Dimitrijević, 2021), студенти педагошког факултета само на основу изгледа (превасходно одеће коју носи иста девојчица у две верзије истог кратког снимка) проценили су девојчицу која изгледа сиромашно као мање здраву, лепу и успешну, као непристојнију и непријатнију, скромнијег речника, грубљу, мање интелигентну, немотивисанију и захтевнију од исте девојчице у одећи која указује на висок материјални статус. У другом истраживању, учитељи у Војводини су на основу хипотетичког описа догађаја који укључују ромског дечака ромским родитељима приписали да не поштују школу као институцију и злоупотребљавају мањински статус, што није био случај када је идентичан опис догађаја укључивао мађарског ученика (Dimitrijević et al., 2017). Има индикација и да наставници ученике који припадају средњој или вишој класи и већинској културној групи значајно чешће процењују као интелектуално даровите у односу на ученике ниског социоекономског статуса и из мањинске културе (Altaras, 2006). Са друге стране, наставничке процене у великој мери опредељују укључивање ученика у додатну наставу, према резултатима истраживања у школама у Србији, те је потребно оснаживати их да буду успешнији у идентификацији даровитих, а посебно да разликују актуелна постигнућа од потенцијала деце (Tatić Janevski & Starčević, 2012).

Васпитачи и наставници често нису упознати са претходно описаним појмовима културног и социјалног капитала, али имају веома јасна очекивања и предвиђања у вези са тим која ће деца бити у којој мери успешна. Током првих дана боравка детета у вртићу или школи запослени процењују вештине и знања деце: фонд речи које дете има, вештине какве су држање оловке, евентуално познавање писања, читања, бројева и рачунских операција, познавање прича и песама, изглед детета и навикнутост на начине понашања у предшколској установи / школи. Из оваквих посматрања и претходних искустава са децом која им се чине сличном (што може досезати до школских дана самих васпитача/наставника) изводе закључак о томе каква очекивања би требало да имају у вези са којим дететом. Ова појава се назива „самоиспуњавајуће пророчанство” или „Пигмалион ефекат”¹¹. Реч је о предвиђањима која се остварују између осталог и зато што томе доприносе сами васпитачи/наставници. Када васпитач/наставник има позитивнија предвиђања о неком детету, тада га више подстиче, даје захтевније задатке, охрабрује га и помаже му да савлада оно што је тешко, критикује кад се није довољно потрудило, чешће проверава напредовање детета и слично.

Снижена очекивања од сиромашне деце, деце са сметњама у развоју, деце из културних група које су негативно сагледане у друштву као што је то ромска културна група и слично, доводе до тога да васпитачи/наставници не покушавају да подрже ову децу или то чине на неадекватне начине. Примера ради, од ромских ученика се за исту оцену очекује мање знања, али се и мање подстичу, ређе им се прегледа домаћи задатак, ређе им се објашњава шта је у урађеним задацима добро, а шта није, ређе их упозоравају када нешто не знају, а учитељи су опажени као мање строги него од стране неромских ученика (Baucal, 2006).

Очекивања која васпитачи/наставници имају од деце веома брзо постану очигледна самој деци. Уколико ниска очекивања и поступање у складу са оваквим очекивањима буду трајна и понављају се у различитим

¹¹ Пигмалион је, према грчком миту, вајар који је извајао кип идеалне жене. Кип је третирао као праву жену, а потом му је богиња Афродита испунила жељу и оживела Галатеу. Овај мит је употребљен како би се именовало феномен који су уочили Розентал и Џејкобсонова, који су обманули учитеље у вези са способностима појединих ученика (Rosenthal & Jacobson, 1968). Они су наставницима рекли да неки насумично одабрани ученици имају посебно високе способности које су наводно показали на тестовима способности. Ово није било истинито, али су оставили учитеље у уверењу да је реч о високо способним ученицима годину дана. Након годину дана испоставило се да су одабрани ученици показали већи напредак (пораост IQ вредности) у односу на своје вршњаке због изразитог труда наставника да их подстакну (Rosenthal & Jacobson, 1968).

односима (са васпитачима, учитељима, другим наставницима), а деци не буде омогућено да остваре успех, многа деца ће почети да се понашају у складу са овим очекивањима. На крају ће ова деца заиста остваривати минимална постигнућа и онда када је то у потпуном нескладу са њиховим способностима, па ће се пророчанство да од неког детета „неће бити ништа” и испунити.

в) Доживљај деце да упркос труду не могу да постигну боље резултате или „научена беспомоћност” (Maier & Seligman, 2016) у основи је реаковања многе деце на предвиђања средине у вези са њиховим успехом у образовању и на константно суочавање са неуспехом. Након што је више пута суочено са неуспехом (не може да пише једнаком брзином и једнако тачно као и други, не разуме задатке које добија за рад на часу или домаћи рад, има тешкоћа да прочита и разуме текст пред собом, добија недовољне или једва довољне оцене без обзира на уложен труд), ово дете почиње да верује да је немогуће постићи успех у школи и да на то ни на који начин не утиче уложени труд. Научена беспомоћност делује на интелектуалном плану (деца заиста заостају у развијању својих способности, јер одустају од покушаја да их развију), на мотивационом плану (одустају од даљег покушавања јер сматрају да их без обзира на труд очекују неуспеси), на емоционалном плану се јављају негативна емоционална стања (депресивност, узнемиреност, одсуство испољавања емоционалног реаковања) (Woolfolk, 2016). Једном успостављен образац беспомоћног реаковања и очекивања неуспеха се веома тешко мења, а то је посебно изражено код оне деце чија породица трпи вишегенерацијско сиромаштво и у чијем су окружењу сви доживели образовни неуспех.

г) Доживљај деце да ће се улагањем труда у учење и високим вредновањем образовања удаљити од сопствене групе, који је у основи „културе отпора” (Delpit, 1992; Fordham & Ogbu, 1986; Ogbu, 2004), описује се у случајевима оних група у друштву које су трпеле дискриминацију и низак друштвени статус током веома дугих историјских периода (нпр. ромска група у бројним земљама или афроамеричка у Сједињеним Америчким Државама). Ово објашњење неуспеха се заснива на претпоставци да сиромашне и дискриминисане мањинске групе доживљавају школу и образовање као нешто што је карактеристично за већинску групу. Претпоставља се такође да, из доживљаја лојалности својој групи и заједници, не желе да се понашају као припадници већине у друштву, односно да не желе да уче и да се образују. Од појединих учитеља можемо чути да ромска деца „не уважавају школу”, да их школа не интересује (Dimitrijević et al., 2017), док студенти учитељских факултета могу сматрати да је однос ромских родитеља према школи препрека за образовање ромске деце (Masura &

Dimitrijević, 2016). Размислимо, међутим, о томе шта сиромашна деца скромних предзнања доживљавају у школи (неуспех, неприхватање, исмевање, седење у последњој клупи, беспомоћност), као и да ли је онда очекивано да имају позитивне емоције у односу на место у коме им се догађају негативна искуства. Наиме, отпор се може појавити и због тога што и у овом историјском тренутку деца трпе дискриминацију у школи и сличним институцијама (Dimitrijević, 2024). Уколико већина сиромашне деце има лоша искуства у школи и доживљава неуспехе и ниска очекивања, а уколико у њиховом окружењу већина људи има слична искуства, сасвим је очекивано да ће развити отпор према институцији, као и да ће желети да се посвете активностима у којима се од њих очекује више и у којима су успешнија.

Четири поменути вида објашњења образовног и васпитног неуспеха код оне деце која потичу из породица које живе у условима вишегенерацијског сиромаштва, заправо су повезане појаве које се могу представити циклусом описаним на следећој слици. Понављање овог циклуса током дужег временског периода образовања детета, као и од стране више запослених у образовном систему, доводе до продубљеног јаза у постигнућима деце на крају обавезног образовања.



Слика 2. Циклус неповољних образовних искустава и исхода

Шта васпитачи и наставници треба да раде са децом која потичу из породица погођених вишегенерацијским сиромаштвом?

Најпре, потребно је побринути се да предшколска установа и школа буде *доступна деци* и да се *задовоље основне и образовне потребе ове деце*. У Србији је мали обухват деце предшколским образовањем. Мање од 30% деце до три године и 66% деце до пет година похађа предшколску установу, док обавезни припремни предшколски програм који је бесплатан похађа око 98% деце (UNICEF, 2022). Обухват деце са развојним сметњама, ромске и сиромашне деце предшколским васпитањем и образовањем је још мањи (Ibid.).

Постоје бројни разлози због којих је то тако – недовољан број места за сву децу у предшколским установама, неинформисаност родитеља у вези са правом да њихова деца приоритетно уписују ове установе и о могућностима да их похађају бесплатно, одсуство интересовања предшколских установа за укључивање ових група деце или активно искључивање и дискриминација обесхрабривањем родитеља да конкуришу или неадекватно информисање сиромашних родитеља у вези са могућношћу да њихова деца упишу предшколску установу¹². Примера ради, предшколске установе сиромашним ромским родитељима могу давати сасвим погрешне информације – да нема места за њихову децу, да покушају у другој предшколској установи, као и да морају да плаћају надокнаду за боравак у установи (Macura-Milovanović, 2013). Међутим, сиромашна деца из осетљивих група имају право на приоритетан упис у предшколске установе (Закон о предшколском васпитању и образовању, 2021). Ово значи да чак и уколико су родитељи без формалног запослења, па и у ситуацији када дете нема пријаву боравка и друга лична документа, они могу да конкуришу за место у предшколској установи (Ibid.). Уколико би се након оваквог приоритетног уписа омогућило бесплатно похађање установе за децу погођену вишегенерацијским сиромаштвом, што је могуће на основу Правилника о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету, ученику и одраслом (2018), она би до краја предшколског образовања имала велике добити и полазила би у основну школу опремљенија знањима, вештинама, искуствима, навикама и сигурнија у себе.

Уколико задовољавање потреба деце подразумева издвајање додатних финансијских средстава, потребно је да се предшколска установа или

¹² Информацијска доступност се односи на то да се важна обавештења родитељима пружају на прилагођен начин, тако да родитељи могу да до њих дођу и да их правилно разумеју (Janjić et al., 2012).

школа обрати Интерресорној комисији. Када је реч о сиромашној деци, али и сваком другом детету за које се процени да за тим постоји потреба, на овај начин може се обезбедити бесплатно похађање предшколске установе или похађање по умањеној цени, средства за различите видове наставе у природи, екскурзије, спортске и културне активности, финансирање трошкова исхране у продуженом боравку у школи, па и увећање дечијег додатка (Ibid.).

Затим, деца која потичу из породица погођених вишегенерацијским сиромаштвом треба *пружићи социоемоционалну подршку*. Важно је да дете има доживљај да је васпитач или наставник поуздан ослонац, да има добре односе са вршњацима, као и осећај да је посебно и значајно (Jensen, 2009). Да би васпитач или наставник могли да буду ослонац детету неопходно је да имају оптимална очекивања од детета – да верују да дете може да напредује и да савлада сложене вештине и знања, а не само да се опишмени и да рачуна. Социоемоционална подршка обухвата пружање подстицаја и охрабривање у ситуацијама када је дете неуспешно, исказивање топлине у односу са дететом, реаговање у ситуацијама искључивања детета из вршњачке групе, грађење пријатељских односа у групи или одељењу.

И коначно, деца која долазе из изузетно сиромашних породица, треба обезбедити *погоднијајну и бољају средину за учење у образовној установи*. Многа од ове деце немају искуства уобичајена за децу из породица са вишим социоекономским статусом. На пример, никада нису слагала делове слагалице, правила фигурице од пластелина, листала књиге или повлачила прстом заједно са одраслом особом која чита причу. Нису научила да се неке обраћају персирајући нити да седе на истом месту пола сата у континуитету. Васпитачи и наставници треба да најпре процене дететово функционисање у различитим доменима (интелектуалном, социјалном, емоционалном, моторичком и др.), а потом направе план индивидуализације у раду са овим дететом. Уколико, примера ради, уоче да дете заостаје у развоју графомоторике, потребно је да организују активности за ову децу са разноврсним материјалима које унапређују развој графомоторике. Оно што је најзначајније када је реч о пружању подстицајне и богате средине у вртићу и школи јесте да васпитачи и наставници *не одуштају од напора да побољшају искуства деце и остваре најпредак у њиховом развоју*.

Такође је значајно да васпитачи и наставници *лош усвех у овладавању знањима и вештинама у вртићу и школи не приписују ниском социоекономском стањусу родитеља*. Уколико пођу од претпоставке да је сиромаштво узрок образовног неуспеха, као и да су сиромашни сами криви због свог положаја у друштву, васпитачи и наставници неће покушати да унапреде образовање сиромашне деце и порицаће било какву одговорност

образовних установа за неуспех те деце. Другим речима, неопходно је да васпитачи и наставници разумеју специфичну позицију у којој се ова деца налазе и да се *усредсреде на оно што могу да унапреде у раду са децом*. Једна од основних улога образовних установа је обезбеђивање оптималног подстицаја за свако дете са циљем остваривања његових пуних потенцијала. Уколико предшколску установу похађају готово искључиво деца запослених и образованих родитеља, то продубљује јаз у знањима и вештинама између сиромашне деце и њихових вршњака. Уколико из школе као успешна излазе деца богатих и образованих родитеља, а као неуспешна излазе сиромашна деца, на шта указују резултати поменутих међународних истраживања, таква школа не помаже деци да изађу из зачараног круга сиромаштва.

Разлике у структури породице

Васпитачи и наставници често полазе од претпоставке да сва деца долазе из такозваних потпуних породица (које чине оба родитеља и сва њихова деца) и да родитељи имају подршку бака и дека, те других рођака за одгајање деце. Међутим, многе породице нису типичан пример оваквог идеала. Нека од деце ће живети са једним родитељем, док ће други биолошки родитељ бити сасвим одсутан или присутан у различитој мери у животу и одгајању детета. Друга деца неће уопште живети са биолошким родитељима већ са другим законским старатељима (рођаци, бабе и деде, очух или маћеха), хранитељима, усвојитељима или ће бити смештена у установу за бригу о деци без родитељског старања. Ситуације ове деце разликоваће се у погледу тога да ли су и у којој мери у односу са биолошким родитељима, као и у погледу околности које су довеле до тога да буду под старатељством других рођака, у хранитељској, усвојитељској породици или у установи. Сваки од поменутих исхода је повољнији од дуготрајног боравка детета у установи за бригу о деци без родитељског старања, под условом да старатељи, хранитељи или усвојитељи адекватно брину о деци. Боравак у установама може бити неопходно, краткотрајно решење када се дете због сопствене безбедности и добробити мора изместити из породице.

У Србији једнородитељске породице нису ретке. Према попису становништва 2022. године, око 22% домаћинства у којима живи једна породица чине самохрани родитељи са децом (приближно четири пута чешће мајка него отац), а у градским срединама овај проценат је и виши (Republički zavod za statistiku, 2024). Породице постају једнородитељске смрћу једног од партнера, као последица развода или неформалног раздвајања партнера, или родитељи никада нису били у партнерској заједници (Weinraub

& Kaufman, 2019). У просеку, ове породице су у неповољнијем социоекономском положају, с обзиром на то да често само једна особа привређује и обезбеђује стамбене и друге услове за живот (Томановић, 2014а; Weinraub & Kaufman, 2019).

Истраживање спроведено у Србији је показало да бројни родитељи који сами одгајају децу имају доживљај да су суочени са неразумевашем од стране околине и да их средина третира са презиром (Томановић, 2014б). О такозваним невенчаним мајкама постоји негативан стереотип као о неморалним или непромишљеним особама (Томановић, 2014а). Различити аутори указују на то да мајке које саме одгајају своју децу средина често опажа као друштвену претњу или проблем. Сматра се да неоправдано користе финансијске ресурсе једног друштва („живе од социјалне помоћи“) и утичу на одржавање образаца сиромаштва рађајући децу коју не могу да издржавају (Ibid.). Самохрани родитељи, а посебно самохране мајке и њихова деца се суочавају са осудом друштва, што се може одразити на вршњачке односе (исмевање деце јер немају оца или мајку) и односе васпитача и наставника са овом децом.

Резултати истраживања показују да деца из једнородитељских породица у просеку имају нижа образовна постигнућа од деце из двородитељских породица (De Lange et al., 2014). Ови резултати, међутим, нису последица саме чињенице да је реч о једнородитељској породици, већ зависе од других фактора. Лошије образовно постигнуће ове деце у вези је са просечно нижим социоекономским статусом, већом учесталашћу сметњи у погледу менталног здравља родитеља, а пре свега израженијом депресивношћу, разликама у квалитету родитељства током раног развоја детета, односно колико је адекватно препознавање и задовољавање потреба детета, квалитетом односа међу разведеним партнерима, а посебно степеном укључености оца у одгајање детета након развода и стабилношћу заједнице у којој дете тренутно живи, без обзира на то да ли дете живи само са родитељем или и са очухом, односно маћехом у заједничком домаћинству (Waldfogel et al., 2010). Другим речима, важно је имати на уму да образовна постигнућа деце из једнородитељских породица зависе од бројних фактора. Уколико је реч о сиромашној породици, где су односи међу родитељима лоши, један родитељ није довољно укључен у живот детета док се други родитељ осећа безнадежно и исцрпљено па не може да препозна и одговори на потребе детета на адекватан начин, постоји могућност да ће ово дете испољавати заостајање у учењу и извесне емоционалне тешкоће. Многа деца из једнородитељских породица, међутим, неће имати лошија образовна постигнућа уколико је материјални статус породице задовољавајућ, односи међу бившим партнерима пријатељски, породица у којој

тренутно живи стабилна, васпитне праксе родитеља усклађене, а оба родитеља и очух или маћеха (уколико су присутни), адекватно укључени у одгајање детета.

Постоје и једнородитељске породице које су настале свесним и намерним избором једног родитеља, најчешће мајке, да заснује породицу без партнера. Такве особе су најчешће вишег образовног и материјалног статуса, зрелих година, а одлуку да постану мајке најчешће су дуго разматрале (Томановић, 2014а; Weinraub & Kaufman, 2019). Њихова ситуација је значајно повољнија у поређењу са ситуацијом самохране мајке која је веома млада, скромног образовања, оскудних материјалних услова и без адекватне подршке породице и пријатеља.

Како васпитачи и наставници треба да се понашају према деци која потичу из породица чија је структура нетипична?

1. Разредна једног гимназијског одељења прилази наставници која се припрема да крене на испит организован за ванредну ученицу и саопштава јој како је реч о девојчици која је „непризната” показујући извод из матичне књиге рођених без имена оца. Разредна објашњава наставници како је ученица имала проблема у учењу и понашању због ове чињенице и како је због тога постала ванредна ученица.
 2. Учитељица поводом празника Дан жена даје ученицима да напишу састав „Мојој мами”, а у одељењу има ученика који не живи са мајком и не виђа је, због лоших односа међу бившим партнерима. Такође, учитељица сугерише ученицима да им тата помогне у изради макете традиционалне куће, а у одељењу постоји ученик чији је отац преми-нуо и који живи са хранитељицом.
 3. Главна васпитачица у предшколској установи разговара са стручним сарадником и указује на то да девојчица у њеној групи удара и чупа другу децу. Истом приликом негативно коментарише чињеницу да девојчица има млађег брата и да деца имају различите очеве.
-

Шта мислите о поступању педагошких радника у овим случајевима? Шта је могло да буде другачије учињено? Пре свега, важно је да разумеју потенцијално деликатну позицију ових породица. У првом случају разредна жели да добронамерно утиче на предметну наставницу да боље разуме позицију ученице коју је потребно да оцени. Начин на који ово чини, међутим, нарушава поверљивост односа између наставника и родитеља

изношењем веома осетљивих личних информација о ученици трећем лицу (ако није прибављена сагласност родитеља). Такође, њено разумевање позиције детета је поједностављено и она непосредно приписује образовни неуспех и друге тешкоће одсуству оца из породице, или тзв. непотпуној породици. Притом разредна занемарује чињеницу да постоје многи други ванредни ученици који живе у типичним породицама.

У другом случају учитељица такође нема лоше намере у односу на ученике, али не прилагођава начин комуникације и задатке специфичној ситуацији у свом одељењу, већ примењује устаљене приступе у раду (задавање истих тема за писмени састав или истих инструкција које уобичајено даје ученицима). Она, међутим, може да прилагоди свој начин рада тако да први ученик може да напише свој састав, а да оба ученика немају доживљај ускраћености (нпр. задавањем теме *Једна жена која ми је веома важна* или инструкције да ученицима у изради макете помогне неко од старијих чланова породице).

Васпитачи и наставници би требало да буду свесни да се породице нетипичне структуре суочавају са бројним изазовима, као и да деца из ових породица могу имати тешкоћа у учењу и прилагођавању из различитих разлога. Ова деца могу осећати страх (да ће преминути и други родитељ, да ће остати сама), забринутост (због тешке ситуације у којој се породица налази или релативно трајне неизвесности), љутњу (због незадовољених потреба), тугу (након губитка), посрамљеност (због вршњачких коментара или коментара одраслих), кривицу (јер имају доживљај да су они некако одговорни за тешкоће у породици) и бројне друге непријатне емоције. Важно би било да васпитачи и наставници не умањују значај онога што им деца говоре и што чине, а што указује да доживљавају непријатне емоције.

Децу је потребно пажљиво слушати и помоћи им да разумеју шта је оно што тренутно осећају (Gordon, 1998). Није, са друге стране, адекватно покушавати да деци скренемо пажњу са њихових непријатних емоција, тешити их („све ће бити у реду”, „није то ништа”), односно умањивати значај онога што осећају и што им се догађа („многа деца живе без тате па и даље лепо уче”). Неопходно је да васпитачи и наставници верују да деца из породица нетипичне структуре или деца која живе у установама могу да се оптимално развијају, напредују и уче. Живот у нетипичној породици, сам по себи, не би смео да буде повод снижених очекивања у односу на децу из ових породица.

Одступања од развојних норми

Како замишљате типично дете у васпитној групи или типичној ученика? На ово питање многи васпитачи и наставници одговориће наводећи различите карактеристике деце које се односе на њихов телесни и моторички развој, развој говора, интелектуални развој, емоционалне и социјалне карактеристике просечног детета одређеног узраста. Важно је, међутим, запамтити да у васпитним групама и одељењима постоје деца која одступају од развојних норми у једној или у више области развоја, било да се понашају на начин карактеристичан за млађе узрасте, или да су изразито напредни. У даљем тексту размотрићемо интелектуални развој и развој говора просечног детета предшколског узраста и раног основношколског узраста, а потом и одступања од просека.

Интелектуални развој и одступања

Питања

- На шта прво помислите када чујете да некога описују као интелигентну особу?
- Да ли себе доживљавате као особу просечних, натпросечних или интелектуалних способности испод просека?
- На основу чега изводите овај закључак о сопственим способностима и способностима других?
- Шта мислите, због чега неки људи имају више, а неки ниже способности?
- Да ли су деца високих интелектуалних способности увек успешни ученици или студенти са високим постигнућима?
- Шта све утиче на школска постигнућа?

Шта су интелектуалне способности? Да ли је реч о једној или више способности?

Често се под интелигенцијом подразумевају развијене вербалне способности (богатство речника, разумевање прочитаног, уочавање односа међу вербално исказаним идејама), способности решавања проблема (свих оних задатака у којима начин решавања није познат и одмах очигледан, већ га треба открити), али и практичне способности (Sternberg et al., 1981). Ако се једно дете адекватно изражава сложеним реченицама, уме да

изведе закључак о прочитаном тексту, успешно примењује рачунске операције на новим типовима задатака, решава различите проблеме на нове начине и слично, вероватно ћемо закључити да су интелектуалне способности тог детета високе.

Класична теорија интелигенције (као што је Спирманова) заснива се на претпоставци да постоји једна *општа интелектуална способност увиђања односа и корелација* (на основу знања о односу), која је у великој мери наследна и непроменљива. Та способност се испољава у свим задацима у тестовима интелигенције без обзира на њихову разноврсност (Mackintosh, 2011), као и у свим школским задацима и проблемским ситуацијама током живота. Према овој теорији, општа интелектуална способност утицаће на успешност детета у врло различитим задацима, као што су, на пример, дефинисање појмова, решавање аритметичких задатака или склапање фигуре од неколико делова. Са друге стране, према овој теорији, постоје и специфичне способности које у мањој мери утичу на постигнућа деце, па једно дете неће бити подједнако успешно у сваком од наведених задатака. Није стога необично да је први тест интелигенције настао управо коришћењем задатака сличних онима које деца раде у школи, а са циљем идентификовања деце са интелектуалним сметњама и њиховог искључивања из редовног образовања (Ivić et al., 1976).

Новије теорије интелектуалних способности претпостављају да постоји *више различитих врста интелигенција* (Gardner, 1999). Оне могу да буду развијене у различитом степену у зависности од наследних потенцијала, али и од развијања ових потенцијала и искуства детета. Новије теорије су од већег значаја за рад васпитача и наставника јер им помажу да потенцијале детета препознају и уваже у целини, као и да подстичу развој свих интелигенција (или когнитивних способности), уместо само неких.

Најутицајнија је Гарднерова теорија вишеструких интелигенција која претпоставља постојање различитих, међусобно релативно независних интелигенција: лингвистичка (нпр. коришћење језика, изражавање и разумевање садржаја изговореног, осетљивост за финесе у значењу), логичко-математичка (нпр. закључивање, уочавање правилности, математичке операције), музичка (нпр. разликовање тонова, репродуковање тонова и креирање нових мелодија), просторна (нпр. замишљање просторних односа и њихово трансформисање), телесно-кинестетичка (управљање покретима, прецизност и вештина приликом извођења покрета), природњачка (уочавање разлика и сличности међу појавама у природи), интерперсонална (разумевање унутрашњих стања других људи) и интраперсонална (разазнавање сопствених осећања и управљање њима) (Ibid.). Уколико на овај начин сагледамо структуру људских способности постаје нам јасније

да је могуће да свако од нас има *јединствен профил интелектуалних способности*: свака од појединачних врста интелигенција може бити развијена у одређеном степену. Замислите дете са следећим профилем интелектуалних способности.

Александар је брзо овладао основним математичким операцијама, речит је и као мали је показивао интересовање за нове речи и разумевао је на шта се односе из контекста у ком су употребљене. Примера ради, када је чуо мајку како је старијем детету рекла да ће му „конфисковати” играчку која производи буку, након једног или два примера закључио је да то значи „одузети” и почео да користи нову реч у новим ситуацијама. Са друге стране, не може да отпева једноставну мелодију, мада воли музику. Такође има тешкоћа са свим задацима који захтевају просторну организацију. Догађа да се елементи његовог цртежа наслањају једни на друге без много реда јер му понестане простора да нацрта оно што жели. Тешко склапа играчку или макету према графичком упутству и није успешан у слагању слагалица. Поред тешкоћа које се односе на просторну организацију, склапање му отежава и то што није посебно успешан у прецизним моторичким активностима. Интерперсонално је невешт за свој узраст и тешко процењује понашање других људи, уобичајено из сопствене позиције. Са друге стране, интраперсонално је веома вешт: може да начини суптилне разлике између свог доживљаја кривице и свог доживљаја стида.

На основу овог описа можемо да закључимо да су код Александра различите „врсте интелигенција” неуједначено развијене. Стога можемо и да замислимо планирање различитих типова подршке за овог ученика. С једне стране је потребно подстицање и задавање сложенијих задатака из области где је Александар успешнији и има развијеније способности и интересовања – то су математичко-логичка, лингвистичка и интраперсонална интелигенција. Са друге стране, потребно је да му се задају прилагођени задаци и активности у оним областима где је мање успешан: просторна интелигенција, кинестетичка и интерперсонална интелигенција. То значи да ће му се задавати сложенији задаци из математике, као и дужи и захтевнији текстови из српског језика и књижевности, или задатак да пише сопствени речник мање познатих речи или израза. Упоредо са тиме, осмислиће се и задаци за оне области где је мање успешан. Примера ради, могуће је оивичити простор на папиру на ком Александар треба да уцрта одговарајући елемент како би успешније организовао свој цртеж. Потребно је

разложити сложеније моторичке вежбе на појединачне елементе (хватање лопте, бацање једном руком) које дечак треба да увежбава. Када је реч о интерперсоналним способностима, могуће би било организовати радионице са циљем да деца уоче да имају различита тумачења ситуација које се догађају међу њима (сукоби, подела у групи и слично).

Замислите дете са следећим профилем способности.

Јелица, ученица другог разреда, није развила појам броја (уме да изговори низ бројева од један до 20, али не и да преброји елементе у скупу), нити серијацију (има тешкоћа да поређа штапиће различитих дужина од најкраћег до најдужег, већ од њих прави кућицу и друге облике). Такође, она има оскудан речник од око 20 речи за свакодневне предмете и појаве. О себи говори у трећем лицу једнине, простим реченицама. Повезује слова са одговарајућим гласовима, али не уме да чита слог по слог. Уме да изговори све гласове азбуке одговарајућим редоследом. Често не разуме налоге учитељице, али разуме оне који се односе на припремање прибора, почетак или крај часа, паковање уџбеника. Сваки налог који разуме покушава да испуни и улаже велики труд у тај рад.

Успешнија је у певању и репродуковању мелодија тактирањем или свирањем једноставног инструмента. Такође, слова пресликава са великом прецизношћу и уредношћу, успешно црта геометријске облике и фигуре. Бржа је од осталих ученика и спретна у извођењу физичких вежби. О њеном разумевању сопствених емоционалних стања није лако извести закључак јер о томе не може да говори. Јелица показује саосећање за децу која су у тешкој ситуацији (плачу или се љуте) и тада је према њима веома нежна или и сама почиње да плаче све док се друго дете не умири.

Јединствени профил Јелициних интелектуалних способности умногосте се разликује од профила дечака из претходног примера. Вероватно би многи васпитачи и наставници закључили да је Јелица дете снижених интелектуалних способности, занемарујући способности које су развијеније (музичке, кинестетичке, интерперсоналне). У случају ове девојчице, важно је уочити још један проблем који се често занемарује када је реч о интелектуалним способностима деце. Сметње и заостајање у области развоја говора (лингвистичке способности) могу да утичу на развој и испољавање осталих интелигенција. Ова девојчица само делимично разуме налоге и захтеве, те самим тим мање учи и развија своје способности и теже исказује оно што је научила или разумела.

Садржај претходног описа Јеличиног профила интелектуалних способности указује на то да је потребно додатно подстицати развој оних способности које су развијеније (музичке, кинестетичке и просторне), али и да је потребно осмислити посебне активности за развој говора (говорно изражавање, разумевање говора), како би се учење у целини унапредило. Успешније разумевање и коришћење говора у сврхе комуникације унапредило би учење у области математичко-логичких и других способности.

За разлику од једноставне информације о просечним, натпросечним или способностима испод просека код неког детета, јединствени профил способности омогућава нам да боље сагледамо функционисање деце у различитим доменима и да планирамо адекватније пружање додатне подршке детету.

На основу чега процењујемо да ли постоје одступања у интелектуалном развоју?

Васпитачи и наставници за критеријуме дефинисања и препознавања интелигенције код деце често узимају богат речник и разумевање изреченог, познавање великог броја чињеница, овладавање основним математичким појмовима и операцијама, вештинама читања и писања, брзину и лакоћу учења, извођење закључака и решавање задатака које бисмо могли назвати проблемским. Они ову врсту процена најчешће заснивају на *поређењу деце са просечном децом у свом одељењу или групи*. Уколико дете овладава одређеним знањима и вештинама приближно истим темпом као и остала деца, процењује се као просечно; уколико то чини брже од друге деце, бива процењено као натпросечно; а уколико то чини спорије од друге деце, као оно које је испод просека. Међутим, уместо поређења са просечним дететом у свом одељењу или групи, васпитачи и учитељи би требало да за процене способности деце користе развојне норме, какве су *Стандарди за развој и учење деце раних узраста у Србији* (Baucal, 2012). Наредни примери показују поједине аспекте опажајно-практичног мишљења и симболичког мишљења деце предшколског узраста који се развијају код просечног детета на одређеном узрасту.

1.1.1. Опажајно-практично мишљење

Разврстава објекте по облику, боји или функцији (48–60 месеци)

Показатељ: разврстава лопте, коцке и тањириће у посебне групе.

1.1.2. Симболичко мишљење – мишљење засновано на употреби представа и речи

Гради очекивања везана за неке ритуалне догађаје (36 месеци) (Stepanović & Videnović, 2012, str. 31)

Уколико васпитачи уоче развојна одступања у односу на Стандарде, о томе треба да обавесте најпре родитеље, па и стручне сараднике у установи, како би се детету што раније и на што бољи начин пружила одговарајућа подршка. О видовима ове подршке биће више речи у последњем поглављу овог текста.

Како се одвија интелектуални развој просечног детета предшколског и раног школског узраста?

Развој током прве две године живота

Прве две године интелектуалног развоја типичног, просечног детета обележава постепено овладавање сензомоторном, превербалном интелигенцијом (Pijaže & Inhelder, 1990). Новорођенче, примера ради, не може на менталном плану (замишљањем) да решава проблем несталог занимљивог предмета. По рођењу, деца поседују у свом репертоару само рефлексне шеме, које су урођене и подразумевају да на одговарајући подражај дете реагује увек на исти начин кретањем свог тела. Примера ради, подражај усне новорођенчета подстаћи ће код детета реакцију сисања (рефлекс сисања), подражај средине длана изазваће реакцију хватања (рефлекс хватања) (Ibid.). Након рефлекса појављују се прве научене навике (сисање палца или целе шаке) најчешће усмерене на тело бебе (Ibid.). Примера ради, двомесечна беба која је случајно током оброка произвела интересантан и нов звук који настаје при гласном пољупцу, почиње то да чини често и све упечатљивије (Berk, 2017).

Око четвртог или петог месеца живота дете координира оно што опажа са својим покретима и почиње да дохвати предмете и да понавља радње над њима (нпр. тресе играчке које висе изнад главе) (Pijaže & Inhelder, 1990). Уколико, међутим, сакријемо предмет од детета пред самим дететом, дете ће престати да посеже руком ка предмету или ће почети да плаче. У овом тренутку дете поступа као да је предмет потпуно нестао и престао да постоји, јер је нестао из видокруга детета. Касније, међутим, просечно дете испољава понашања која су сложенија од једноставног до хватања предмета (вуче руку одраслог у смеру у ком се налази удаљени предмет, а када предмет сакријемо од детета оно подиже тканину испод које смо предмет сакрили). Крајем прве године живота просечна деца умеју да пронађу нова средства за решавање различитих проблема (нпр. вуку тепих на коме је предмет како би привукла предмет или вуку узицу како

би дохватила играчку која је на узици). Такође, могу да пронађу предмет на оном месту где је последњи пут сакривен, а не траже га на месту где се предмет иначе проналази. До овог тренутка родитељи су могли да сакрију мобилни телефон од детета релативно једноставно (тако што ће га склонити на неубичајено место), али сада ће дете одмах бити у стању да га пронађе уколико је склоњен пред самим дететом. На крају сензомоторног стадијума дете може да реши сложене задатке на основу сопственог замишљања: да реши задатак са двоструким заклоном, односно да уклони једну тканину (први заклон), а потом и јастук (други заклон) испод ког се налази сакривена играчка. Типично дете *на крају друге године разуме да предметни не могу да претставу да постоје само зато што су нестали из видокрућа* и разумеју да су само померени у простору или сакривени испод заклона, те их траже тамо где су их последњи пут видели. Дете такође показује да разуме временски след (нпр. ако се отворе улазна врата дете може да се смеши јер разуме да иза тога следи улазак родитеља у просторију) (Pijažе & Inhelder, 1990).

Практична интелигенција детета током прве две године живота је основа за развој симболичког мишљења (Ivić, 2015). Први облици симболичког мишљења се јављају током прве две године живота у форми одложене имитације, менталних слика, комуникативних гестова, првих речи, активности претварања „као да“ нешто ради, а нешто касније може се говорити о појави снова и дечјих цртежа. Заједничка одлика им је да *садрже намеру детета да означи или представи предмете, особе или појаве са којима има искуства неким обликом знака* (Ibid.).

Одложена имитација је појава да дете понавља понашање које је видели и након неколико сати или дана, чак и ако особа није у том тренутку присутна (Ibid.). Овакво понашање детета указује на то да оно може да призове у свест *менталне слике* (на менталном плану детета постоји слика која представља понашање или предмет који је видели, чак и кад се предмет или особа не налази пред дететом). *Комуникативни тестови* су они гестови детета који изражавају јасну намеру да представи оно што жели, а не само да опонаша активности око себе. Типичан је гест показивања предмета који жели својом руком. Након прве године живота, а значајно чешће средином друге године појављују се „као да“ активности, претварање детета да нешто ради (рецимо да спава или да узима забрањени предмет). Ове активности су често праћене смехом детета и показују да дете разуме да је реч о „кобајаги“ понашању (Ibid.).

Прве речи се код деце појављују прилично рано (пре краја прве године и почетком друге), али оне имају своја ограничења: означавају нерашчлањене целине и увек само присутне објекте и особе, а речник детета се

веома споро увећава. У почетку имају претерано уопштено значење, јер дете повезује реч коју је чуло са истакнутим и за дете упадљивим карактеристикама ситуације (нпр. реч *куца* означава и пса, и кућицу за пса и особу која често води пса) или претерано специфично значење (реч *куца* означава само конкретног пса, а не целу категорију животиња). Тек крајем друге године можемо бити сигурни да је говор који дете користи, односно речи које употребљава да означи појаве и процесе, сличан начину на који то чине одрасли људи, а речник детета се увећава великом брзином (Ibid.).

Појава снова је такође показатељ симболичког мишљења и први снови су забележени средином друге године, али се уобичајено описују од треће године живота. Наравно, с обзиром на то да о сновима деца не могу да извештавају у ранијем периоду због развоја говора, могуће је да се они јављају и раније. Коначно, дечји цртежи који представљају нешто из околине детета постају уобичајени тек крајем треће године, а до тог тренутка дете углавном жврља и не показује намеру да цртежом нешто представи (Ibid.).

Развој од треће до шесте године живота

Просечно дете између друге и шесте године живота мисли у складу са карактеристикама преоперационалног стадијума развоја (Ivić, 1964). Овај стадијум карактерише развој и употреба говора и симболичког мишљења. Мада дете стварност представља менталним репрезентацијама, другим речима замишља је и о њој може да размишља, менталне репрезентације нису повезане у јединствен систем и немају својство реверзибилности. Деца мисле предлогички (изостају логичке операције конзервације, серијације и класификације) и руководе се сопственим доживљајем стварности. Специфичне одлике дечјег мишљења произлазе из тешкоће да разликују субјективно (сопствене доживљаје) и објективно (оне карактеристике појава и предмета у вези са којима би се сагласило више независних посматрача) (Ivić, 1964). Примера ради, деца субјективне феномене (снове или своје мисли) доживљавају као објективно постојеће и верују да други имају увид у оно што су она сањала или о чему су размишљала, што се назива реализмом дечјег мишљења. Није због тога необично да је децу овог узраста тешко разуверити да чудовишта која су гледала у филмовима и сањала нису стварно била у њиховој соби. Такође, називе предмета и појава понекад опажају као објективне карактеристике које ако се промене, промениће се и природа ових појава (нпр. не можемо назвати Марка Милицом, јер би тиме Марко постао девојчица), што је карактеристика номиналног реализма. Анимизам у дечјем мишљењу је оличен у томе што се неживим

предметима и појавама приписују намере и одлике живих бића (ветар негде „иде”, Сунце се ноћу „одмара”). Деца такође верују да је природне појаве и предмете (ливаде, планине) направио човек да служе човеку, што је одлика артифицијализма (Ibid.). Када је реч о узроцима појава, често две појаве које нису у узрочно-последичној вези доводе у овакве везе, уколико се одвијају истовремено (нпр. појава Месеца на небу је узрок ноћи), што се назива феноменизмом. Магизам је појава у вези са дечјим мишљењем која одражава веровање да њихове радње могу да утичу на различите појаве на које је јасно да не могу имати утицаја (нпр. дете мисли да се неко разболео зато што се оно наљутило на ту особу и пожелело јој нешто лоше) (Ibid.).

Дете овог узраста зна да изговори низ цифара, па и да пребројава предмете (Stapanović & Videnović, 2012), али уз извесна ограничења. Примера ради, без обзира на то што је пребројало елементе два скупа и уочило да их има исти број, уколико елементе једног скупа раширимо у простору, дете ће вероватно извести закључак да ту сада има више елемената (Piјаже & Inhelder, 1978). У овом примеру можемо јасно уочити да менталне репрезентације нису међусобно повезане и реверзибилне: мада је реч о истом скупу у два различита тренутка, дете ће ове две ситуације третирати као два различита скупа са различитим бројем елемената. Овај феномен познају сви који су имали млађег брата или сестру: они ће веровати да су добили више новца уколико имају пет новчаница, а брат или сестра једну или две; вероваће и да имају више чоколаде уколико се изломи на ситне делове и рашири, без обзира на то што су брат или сестра добили једну половину.

Развој детета раног школског узраста

Почев од седме године живота, просечна деца развијају логичке операције: конзервацију, серијацију и класификацију (Piјаже & Inhelder, 1978). Смисао конзервације одражава способност детета да упркос томе што се трансформишу неки појавни облици материје (облик чаше у којој је течност, облик комада пластелина или распоред жетона пред дететом), квантитативна својства (број, количина, маса, тежина, запремина, површина и др.) се не мењају, уколико ништа није ни додато ни одузето (Ibid.).

Серијација је логичка операција која подразумева да дете увиђа да су квантитативни односи транзитивни, односно да се преносе. Примера ради, дете може разумети да уколико Марко има мање цветова од Јане, а Јана има мање цветова од Станка, то онда нужно значи да Марко мора имати мање цветова од Станка. Такође, уколико деци дамо задатак да поређају следеће бројеве од најмањег ка највећем (5, 37, 2, 73, 100, 22), дете ће

овом задатку приступити систематично тражећи најпре најмањи, а потом и први следећи нешто већи број и тако редом до завршавања низа. Дете у овом случају неће поредити сваки број са сваким нити насумично покушавати да бројеве поређа. Класификација и серијација, као карактеристике мишљења заснованог на конкретним логичким операцијама, од суштинског су значаја за овладавање појмом броја, операцијама са бројевима и мерењем. Коначно, класификација је логичка операција која се заснива на разумевању односа надређених класа и њихових поткласа (Ibid.). Примера ради, дете ће разумети да у хијерархији појмова појму птице јесте надређен појам кичмењака, а појму кичмењака појам животиње (Petrović, 2021). Из овога дете може почети да изводи важне импликације: да птице не могу бити сисари, мада припадају истој надређеној категорији кичмењака; да кичмењака има више него птица или сисара, јер надређена категорија кичмењака укључује све остале врсте кичмењака и слично. Познато је да се све школско учење заснива на принципу одређивања појмова и њиховог класификовања и организовања у хијерархију појмова (Petrović, 2021). Примера ради, подела на различите врсте речи или подела на књижевне родове и врсте представљају видове научних класификација са којима се деца сусрећу од почетка свог школовања.

Деца која се не развијају типично по правилу пролазе брже или спорије кључне тачке у развоју. Могу значајно касније проговорити и касније почети да испољавају друге видове симболичког мишљења, ослањати се на своје субјективне доживљаје онда када остали вршњаци већ врше логичке операције. У вези са факторима који доприносе овим разликама и могућим начинима подстицања сазнајног развоја биће речи у наставку овог поглавља.

Шта утиче на интелектуални развој деце?

Развој интелектуалних способности одвија се под утицајем биолошких фактора, фактора средине и њихове међусобне интеракције (Berk, 2017; Lightfoot et al., 2012; Vasta et al., 2005). Прве две групе фактора ћемо детаљније размотрити на наредним странама. Када је реч о интеракцији биолошких потенцијала детета и срединских фактора, кратко ћемо илустровати релативно мало познату чињеницу да средински фактори могу утицати на то да ли ће се поједини аспекти биолошких потенцијала детета реализовати у понашању и особинама детета, и у којој мери. Примера ради, деца која поседују специфичну секвенцу гена која их чини веома осетљивим на фрустрацију и иритабилним, у случају неадекватног родитељства (агресивност и занемаривање родитеља) имају изузетно високу вероватноћу да

испољавају неприкладна понашања (Van Ijzendoorn et al., 2012). У случају адекватног родитељства (добро препознавање и одговарање на потребе детета, јасно успостављање граница и изражено топао однос према детету), ова група деце има значајно мању вероватноћу да испољава неприкладна понашања, чак и у поређењу са децом која немају ову предиспозицију (Ibid.).

Биолошки фактори: наслеђе, сазревање, органски фактори

Када је реч о биолошким факторима, у њих се убрајају наследни потенцијали детета, сазревање и органски фактори (Lightfoot et al., 2012). *Наследни пошеницијали*, односно генотип, представљају генетски материјал фетуса при зачећу. *Сазревање организма* односи се на процес развојних промена које прати специфичан, за људску врсту генетски предодређени след (Ibid.). Овај след може се уочити у чињеници да ће свако дете најпре моћи да подигне главу, а потом ће моћи да подигне труп, као и да свако дете најпре испољава практичну интелигенцију, а тек потом и интелигенцију засновану на симболичком мишљењу и језику. У биолошке факторе се убрајају и *органски фактори* који могу и не морају бити урођени. Примера ради, оштећења централног нервног система детета због инфекције, физичке повреде или деловања штетних материја могу наступити пре или након рођења детета (Ibid.).

Васпитачи и наставници често мисле да су дечје способности готово искључиво наслеђене и непроменљиве. Утицај биолошких фактора у развоју јединке је неоспоран. Са друге стране, не сме се сметнути с ума да: а) два детета са сличним биолошким потенцијалима никада нису једнаких постигнућа; б) постоје многи други фактори (различити видови интеракције са различитим видовима средине) који утичу на то да ли ће дете у већој или у малој мери остварити своје потенцијале. Познато је да ће свако дете са наследном тризомијом двадесетпрвог хромозома¹³, односно Дауновим синдромом, испољавати низ здравствених тегоба, специфичности у телесном развоју и заостајање у интелектуалном развоју¹⁴. Међутим, два детета са Дауновим синдромом разликоваће се у већини својих особина и постигнућа: једно дете може овладати говором, самоуслуживањем, бити описмењено и самостално, заинтересовано за различите садржаје и

¹³ Три хромозома означена бројем 21 у свакој телесној ћелији, уместо уобичајена два хромозома.

¹⁴ Заостајање у интелектуалном развоју може бити последица бројних различитих органских фактора и оштећења пре и након рођења детета (недостатак кисеоника, физичка повреда, лекови који имају неповољно дејство на плод), а не само генотипа детета.

социјално вешто у односима са децом и одраслима; друго дете може употребљавати свега неколико речи, бити ослоњено на одрасле када је реч о задовољавају основних потреба и хигијенских навика, неће научити да чита и пише, имаће ограничена социјална искуства и интересовања. Ови исходи *зависе од оних фактора на које можемо да утичемо у образовању и васпитању*: физичке, социјалне и културне средине детета, као и интеракције детета са средином.

Средински фактори: физичка средина, социјална и културна средина

Средина обухвата физичко окружење детета, социјалну средину, као и културну средину (Lightfoot et al., 2012). Различити видови средине се не могу сасвим раздвојити једни од других. Мобилни телефон је за дете и предмет који може да баца, користи у игри, производи звуке притиском на дугме (физичка средина), средство путем ког ступа у социјалну интеракцију са вршњацима и родитељима (социјална средина), али и производ културе који усмерава активности детета и омогућава усвајање других тековина културе, као што је изглед слова и бројева, доступност садржаја за децу (културна средина) (Ibid.).

Можемо да замислимо три различите *физичке средине* које окружују три различита детета. Једно дете живи у градској средини, има уређену дечју собу у пространом стану, много играчака и образовних материјала, има искуства са превозним средствима и дечјим игралиштима. Друго дете живи у сеоској средини, у скученом простору опремљеном основним намештајем и покућством, има искуства са слободним кретањем у природи. Треће дете живи у импровизованој кућици без икаквог покућства и играчака, у близини градске депоније. С обзиром на то да су деца активна у односу на своју средину (опажају је својим чулима, играју се и додиром истражују предмете у својој околини), искуства деце у различитим физичким окружењима су међусобно једва упоредива. Тако, прво дете је вероватно пре остале деце научило да разликује превозна средства у граду, различите играчке у својој соби или боје; друго дете је пре остале деце научило разлике између различитих врста биљака и животиња, а треће дете, за разлику од остале деце, зна да пронађе и употреби различите одбачене предмете како би боље уредило животни простор.

Како деца *нису пасивна у свом односу са средином*, различити аутори су посебно истицали *значај активности деце* (Lightfoot et al., 2012), између осталог и у форми *интеракције са физичком средином*. Дете опажа предмете око себе, додирује их, слаже, организује, о њима размишља и изводи

различите закључке. Тако ће деца најпре покушавати да убаце предмете различитих облика у играчку са отворима различитих облика и постепено увидети и разумети да облици лопте и ваљка могу да се убаце у кружне отворе, а облици коцке и квадра у квадратне. У почетку ће предмете насумично разврставати у простору, а онда ће почети да их слажу према величини, облику, боји или комбинацији поменутих карактеристика (нпр. на једној гомили су сви плави и велики кликери, на другој сви црвени, велики кликери, на трећој сви плави мали кликери и на четворој сви црвени мали кликери). Дете, другим речима, спонтаним бављењем својом физичком средином на крају почиње да увиђа како се предмети могу класификовати.

Социјална средина подразумева присуство различитих особа у окружењу детета и њихове утицаје на развој детета (Lightfoot et al., 2012). Деца уче и развијају се у интеракцији са одраслима на различите начине: посматрањем и опонашањем онога што одрасли чине и говоре (учење по моделу); применом различитих васпитних стратегија у форми награђивања и кажњавања специфичних понашања деце како би се понашања учврстила или искључила (инструментално условљавање); као и путем повезивања до тог тренутка неутралних дражи са онима које изазивају пријатне или непријатне сензације код детета (класично, односно емоционално условљавање) (Vizek Vidović et al., 2003). Дете ће посматрати и опонашати понашања друге деце или одраслих (покушавати да листа књигу или повлачити прстом по страници ако и одрасли тако чини, изводити специфичне гестове или понављати реченице које одрасли изговарају, учити улоге учитељице, маме, лекара и њихова специфична понашања). Такође, дете ће она понашања која је спонтано испољило, а која су довела до неких позитивних последица научити и понављати (тудиће се да доврши задатак уколико је посебно похваљено што га је довршило; поделиће играчке са другим дететом уколико након таквог поступка следи пријатна активност), а она понашања која су довела до негативних последица макар привремено неће понављати (неће више гурати друга у врсти уколико последица буде ускраћивање пријатне активности). Коначно, деца ће до тог тренутка неутралне дражи (простор школе или предшколске установе, активности или особе) повезивати са пријатним или непријатним искуствима (захваљујући механизму емоционалног условљавања). Примера ради, дете које је први пут дошло у зграду вртића или школе и имало негативно искуство – да буде исмејано, критиковано или уплашено, може да повеже простор, вршњаке и васпитача или наставника са овим непријатним искуствима. Оно зато може да одбија да борави у тој средини, јер када види ту средину или дође у поменути простор, проживљава иста негативна осећања посрамљености, љутње или страха.

Културна средина је тесно повезана са физичком и социјалном средином. Под културом не подразумевамо лепо понашање, васпитање и манире. Устаљене псовке су у једнакој мери елементи културне средине као и уобичајене пословице. Под културом у најопштијем смислу подразумевају се све људске творевине, које могу и не морају бити материјалне природе, које су хијерархијски организоване, акумулиране путем културне медијације (Cole, 1996; Vigotski, 1977). Свака заједница ствара и са генерације на генерацију преноси предмете, искуства, знања, обичаје, уверења, речи за означавање стварности и слично. Истовремено те творевине се користе као средства за комуникацију и посредници у мишљењу сваког детета (Ibid.).

Будући да се *свакодневна искуства деце* из различитих култура разликују међу собом, и њихови *сјоншани појмови биће различити*. Сва деца најпре развијају *сјоншане појмове*, који су тесно повезани са свакодневним, животним искуствима детета и дете их тешко може речима описати. Спонтани појмови се најчешће развијају без намере детета да их научи и без систематске обуке, односно ван система појмова (Pešić, 1995; Vigotski, 1977). У оквиру формалног образовања многа деца почињу да уче како да дефинишу појмове, да успостављају односе међу њима (пре свега односе општости: који појам је општији од неког другог појма), да одређују појмове на основу других појмова (наводећи надређени појам и специфичну разлику) односно, отпочиње развој *научних* појмова (Pešić, 1995; Petrović, 2021; Vigotski, 1977). Школски програм свих предмета садржи систем научних појмова, објашњава њихове међусобне нехијерархијске и хијерархијске односе (Petrović, 2021). Деца се, међутим, пре поласка у школу или независно од похађања школе сусрећу са различитим појавама и њиховим означавањем.

Познат је пример деце из Бразила која су се бавила уличном продајом и нису похађала школу, а која су развијала сложене математичке вештине захваљујући чињеници да су наплаћивали своје производе и враћали кусур муштеријама (Carragher et al., 1985 према Cole, 1996). Спонтани појмови бројева и рачунских операција деце уличних продаваца су били изузетно развијени јер су се ослањали на њихова свакодневна искуства обликована културом и другим срединским утицајима. Могуће је да ова деца не би била у стању да преведу у нумерички запис операције које иначе користе (сабирање, одузимање, множење и дељење), нити да протумаче овај запис и да задатак реше. Могуће је, такође, да не би ове операције именовали на начин на који се то чини у школи. О аналогном примеру говоре и ауторке истраживања у ромском насељу Депонија у Београду, указујући на то да је за ромску децу из овог насеља реч *одузми* била непозната и без

значења, али да је реч *vagi* за њих била одговарајућа (Macura-Milovanović et al., 2010) – можемо рећи у складу са њиховим спонтаним појмовима у вези са одузимањем.

Активност детета и интеракција са одраслима и децом

Када говоримо о утицају средине на развој детета не смемо заборавити чињеницу да у интеракцији са социјалном средином *деца нису пасивни примаоци информација* већ активни учесници. *Социјална интеракција са другим људима – другом децом и одраслима* може бити симетрична или асиметрична. Значај вршњачке интеракције посебно је истицао Жан Пијаже. Овај аутор указује да у *ситуацији вршњачке интеракције не постоје односи моћи* који су карактеристични за однос одрасли–дете, те су стога деца мање спутана током размене својих различитих виђења у овом односу. У оваквим, равноправнијим односима, деца могу да износе најпре *своје субјективне процене* (како им нешто делује, како нешто треба да се уради и др.), а потом и *стварне аргументе и доказе* у прилог својим тврдњама (Psaltis, 2005). Чак и када је реч о симетричној вршњачкој интеракцији, односно о деци која су на приближно истом нивоу развоја, али која имају различите идеје о одређеној ситуацији, кроз њихову размену аргумената може бити подстакнут развој, јер дете може доспети у стање унутрашњег сазнајног конфликта (Ames & Murray 1982; Schwarz et al., 2000). Ова појава је, међутим, посебно изражена у асиметричној интеракцији међу вршњацима, када једно од деце на бољи начин разуме проблем од другог детета и подстиче сазнајни конфликт својим аргументима. Размотрите следећа два примера.

Сретен и Мирко су петогодишњаца који се играју размењивања сличица фудбалера. Правило је да се за једну сличицу која се даје такође добије једна сличица – једна за једну.

Симетрична вршњачка интеракција: Након размене сличица, оба детета имају утисак да је оно друго дете добило више сличица и осећају се оштећеним. Поново, више пута размењују сличице, како би размена била „праведнија”, али им се непрестано чини да је некако онај други добио више сличица. Упркос томе што су много пута избројали и разменили, и даље су убеђени да онај други има више. Међутим, ова ситуација може да једног од њих или обојицу доведе у стање унутрашњег конфликта између тога како ситуација делује (чини се да један има више сличица јер покривају већу површину стола) и искуства поновног размењивања

један за један (јер памте да је сваки пут размена довела до тога да имају исто). Могуће је да ће један или оба дечака схватити принцип да ако су разменили једну за једну сличицу број сличица мора бити исти, без обзира што визуелно делује другачије.

Асиметрична вршњачка интеракција: Након размене сличица, Сретену се чини да је Мирко добио више сличица. Сретен тако мисли јер су његове сличице скупљене, док их је Мирко раширио по столу да их разгледа. Мирко који боље разуме ову ситуацију, може да каже Сретену да му је за сваку његову сличицу дао заузврат једну своју. Деца могу да се врате у почетну позицију (сличице се дају првобитним власницима) и да покушају поново да их размене, да би Сретен – „оштећено” дете, добио објашњење да то није тако. Такође, Мирко може да покуша да стави сваку своју сличицу наспрам сваке Сретенове сличице и да му тако докаже да их има једнак број. У овој ситуацији асиметричне вршњачке интеракције постоји могућност да дете које не разуме концепт размене „један за један”, буде доведено у ситуацију сазнајног конфликта аргументима свог вршњака и да тако постепено увиди да број туђих и његових сличица мора бити исти.

У првом случају оба детета не разумеју да резултат размене „један за један” мора бити једнак број сличица оба детета. Свако од двоје деце ће оном другом говорити о свом субјективном доживљају да немају исти број сличица, а у покушајима да их поново поделе могуће је да ће неко од њих успети да разуме постојећу ситуацију, али је то мање вероватно него у другом примеру. У другом примеру, дете које разуме на адекватнији начин може свом вршњаку да приближи ову ситуацију и да га подстакне да промени свој доживљај. Оно ће то учинити правим *логичким аргументима*, али *прилагођеним узрасту на коме су оба детета*. Управо овај аспект асиметричне вршњачке интеракције је кључни аргумент у прилог хетерогеном груписању деце у васпитним групама и одељењима. У групама у којима су деца приближног узраста, али различитих способности, они са више знања и способности *могу помоћи вршњацима са мање знања и способности и омогућити им да тако напредују*.

Асиметрична интеракција са одраслом особом такође позитивно утиче на развој детета. У односу одрасли–дете постоји разлика у погледу моћи која може довести до тога да дете одустане од покушаја да дискутује са одраслом особом. Деца често само кажу да је одрасли у праву, мада не разумеју оно што им одрасли говори.

Замислимо ситуацију у којој одрасли разговара са два детета, Иваном (5 година) и Љубицом (7 година) о ротацији и револуцији небеских тела. У покушају да објасни ову појаву одрасли на конкретном примеру приказује како би ротација и револуција изгледале. Одрасли осмишљава игру у којој он представља Сунце које се okreће око своје осе, старија девојчица представља Земљу која се okreће око своје осе, али и око Сунца. Млађа девојчица у овој игри представља Месец, који се okreће око своје осе, око Земље, а заједно са Земљом и око Сунца. Деца уживају у овој игри и наизглед немају или не покушавају да изнесу никакве примедбе на оно што одрасла особа говори. Могуће примедбе које многа деца (па и неки одрасли) имају у вези са овим чињеницама јесу да њима Земља делује равно, да не примећују никакво кретање, да би предмети падали са површине која није равна и слично, у овој асиметричној интеракцији нису поменуте. Након ове занимљиве активности одрасли чује децу како се самостално играју ротације и револуције. Млађе дете говори старијем како сада види како се Земља мало померила док гледа око себе. Другим речима, мада су у овој игри деца обогатила своје познавање садржаја о небеским телима, Ивана није нужно развила боље разумевање ових појава.

Одраслима, укључујући васпитаче и наставнике, понекад је тешко да се „спусте” на ниво разумевања детета, односно да схвате да дете не може да уважи и разуме аргументе одраслих. Стога ће управо способнији вршњаци умети вештије да изнесу адекватан аргумент. Да би асиметрична интеракција одрасли–дете била успешна и довела до развоја, потребно је да задовољи одређене критеријуме (Vaucal, 2003). Најпре, потребно је да буде у зони наредног развоја детета, што представља све оне активности и аргументе које дете још увек не може самостално да изврши или разуме, али може уз помоћ одраслог (Ibid.). У претходном примеру ово би значило да одрасли најпре треба да утврди шта деца знају о небеским телима и како разумеју физичке појаве као што су ротација и револуција. Одрасли би, примера ради, могао да пита децу да ли знају нешто о планети и њеном кретању или шта мисле да би се догодило када би Земља била облика лопте и окретала се као лопта коју вртимо на кажипрсту у игри. Уколико деца знају ког је облика Земља и да се okreће око своје осе, могао би да их пита шта мисле о томе зашто људи не падну са површине Земље, зашто не видимо да се Земља креће и томе слично. Утврђивање актуелног разумевања деце (зона актуелног, односно садашњег развоја), као и елемената које деца не разумеју (зона наредног развоја), био би први смислен корак.

Такође, на овај начин одрасли би побудио код деце интересовање и потенцијални сазнајни конфликт, уколико никада нису размишљала о томе због чега кретање Земље не видимо. Други важан критеријум је да дете буде што више активно укључено (размишља, наводи своје идеје, износи примедбе и сл.) у први следећи корак у односу на оно што овог тренутка може само, а не да се само пасивно слаже са констатацијама одраслог. У нашем случају ова компонента би се односила на то да деца покушају да изнесу своје одговоре на наведена питања одраслог и размишљају о томе. Млађа девојчица би могла да каже да се њој понекад чини да се Земља померила, а да се некад не помера. Старија девојчица би могуће рекла да то није тако и да нам се чини да се помера када трчимо или се вртимо, па изгубимо равнотежу. На ову примедбу би одрасли могао да постави питање о томе у којим још ситуацијама видимо да се друге ствари померају, а знамо да се заправо померамо ми. Могуће је да би се девојчица сетила ситуације из ноћне вожње, када имамо утисак да поред нас промичу зграде и светиљке, а знамо да се заправо ми крећемо. Трећа компонента која је неопходна за успешну асиметричну интеракцију одрасли–дете тиче се постепеног повлачења одраслог и препуштања све веће одговорности за решавање сазнајног конфликта самом детету, с обзиром на то да детету треба све мање подупирања од стране одраслог (Ibid.). Примера ради, одрасли би нешто старијој деци од деце у овом примеру могао да препусти да размисле о томе због чега не опажају кретање Земље или аутомобила у коме се налазе. Коначно, четврта важна компонента је интернализација и потпуно овладавање самосталном применом оних сазнања и разумевања до којих се у интеракцији са одраслим дошло (Ibid.). Примера ради, старије дете може током интеракције са одраслом особом разумети да не примећује кретање Земље јер се и само креће са Земљом (аналогно примеру са аутомобилом и другим превозним средствима када се крећу константном брзином). Ово разумевање девојчица може поунутрити и примењивати на нове феномене у вези са ротацијом и револуцијом Земље, али је могуће и да ће се вратити на претходне обрасце мишљења (нпр. зна да се Земља креће око Сунца, али промењен положај Сунца и даље интерпретира кретањем Сунца).

Како је могуће утицати на интелектуални развој деце у вртићу и школи?

Најпре, неопходно је разумети да су сва деца сама по себи заинтересована за учење и радознала да разумеју све појаве које их окружују. Деца, са друге стране, нису заинтересована за меморисање чињеница које су потпуно неупотребљиве у њиховом животу и даљем учењу. Када је

њихово учење организовано на начин који подстиче њихов интелектуални развој и сазнавање, сва деца ће се развијати и учити у складу са својим потенцијалима.

Конкретне сугестије свим васпитачима и наставницима указују на то да је потребно обезбедити да: а) садржаји које деца уче буду за њих смислени и релевантни; б) деца буду активно ангажована у креирању свог знања и разумевања и да повезују нова знања и искуства са претходним; в) деца буду усмерена ка циљу учења и овладавања што потпунијим разумевањем неке области; г) деца буду у стању да преузму одговорност за исходе свог учења (Masura, 2015).

Неопходно је да васпитачи и наставници организују рад на такав начин да деца немају утисак да о нечему (врстама речи, једначинама са једном непознатом или привреди једне државе) уче без икакве посебне сврхе. Када год је то могуће, потребно је повезивати садржаје који се уче са искуствима деце, њиховим интересовањима или указивати како научено може помоћи у решавању различитих проблема. Посебан проблем у овом смислу представља очекивање од деце која још увек нису овладала основама неке области да се баве значајно сложенијим проблемима. Примера ради, за дете које још увек није овладало рачунским операцијама, задатак који подразумева решавање једначине са једном непознатом биће потпуно бесмислен јер га дете не разуме.

Више пута је наглашено да учење и развој могу да се успешно одвијају само уколико је дете активно укључено: поставља питања, износи своје разумевање ситуације, уочава неусаглашености, уочава сличности и разлике, повезује са претходним искуствима, односно размишља. Активна укљученост детета подразумева интеракцију коју, између осталог, треба да обезбеђују и предшколске установе, односно школе. Другим речима, деци треба обезбедити што више разноврсних објеката које могу да користе и истражују (играчака, предмета из природе, дидактичких средстава и слично). Такође, потребно је да деца буду у интеракцији са одраслима и са другом децом различитих способности и интересовања, учествују у разговорима и невербалној размени међу њима. Коначно, *активности деце* се у великој мери могу обликовати тако да подстакну интелектуални развој. Да би ове активности биле делотворне, потребно је да се одвијају у зони наредног развоја (Baical, 2003; Vigotski, 1977). Зона наредног развоја обухвата све оне активности и задатке које дете тренутно не може само да савлада, али може уз помоћ и у сарадњи са компетентнијом одраслом особом. Разлог лежи у томе што одрасла особа поседује више знања од самог детета о томе шта дете може и о реалности која је објекат њихове заједничке акције односно о садржају онога што дете учи. Активности морају бити тако

организоване да не понављају оно што дете већ може само (зона актуелног развоја), као ни да буду изузетно захтевне и недоступне дететовом разумевању чак и уз помоћ одрасле и компетентније особе (зона будућег развоја) (Ibid.). Важно је знати да ће се зона наредног развоја разликовати и између два детета која имају једнака актуелна, самостална постигнућа (Luković et al., 2022). Ауторке указују на то да је зона наредног развоја утврђена на поласку у школу тестом готовости за полазак у школу ТИП-1 била самосталан предиктор постигнућа на пробним завршним тестовима из српског језика и математике на крају основног образовања ученика (Ibid.). Другим речима, деца која су пре поласка у први разред могла више у интеракцији са одраслим и уз пружање емоционалног и когнитивног подстицаја имала су боља постигнућа на крају осмог разреда основне школе.

На васпитачу или наставнику је да организује активности у зони наредног развоја сваког детета и да обезбеди одговарајуће материјале. Примера ради, материјал за овладавање почетним вештинама писања може бити доступан и деца подстицана да најпре развијају фину моторику низањем перли или коришћењем „боцкалица”. Када дете релативно успешно савлада ове задатке, може се прећи на писање прстом у песку или на паметној табли, а затим на писање кредом или великом оловком на табли или хамер папиру. Последњи корак у развоју вештине писања подразумева вежбање писања у свесци са линијама на малом простору. Могуће је да би у почетним фазама писања по папиру било потребно да одрасли држи руку детета и олакшава контролисање ових покрета. Уколико бисмо очекивали да дете одмах пише оловком у свесци, покушавали бисмо да радимо у зони будућег развоја детета и дете би било неуспешно. Улога одраслих у обликовању индивидуалне активности детета огледа се у обезбеђивању богатог материјала, прилагођеног тренутним могућностима детета и усмеравању детета на активност. Када је реч о обликовању социјалне интеракције, васпитачи и наставници би такође требало да организују активности у зони наредног развоја, односно да покушају да задатке и материјале учине прикладним тренутним могућностима детета и да омогуће да деца уче у хетерогеним групама.

Доживљај одговорности за сопствено учење се развија постепено и постиже се већ поменутиим принципима подупирања од стране одраслог у почетним фазама учења, а потом постепеним повлачењем и препуштањем све више елемената самосталном раду детета. Деца са којом васпитачи и наставници први пут покушавају да реализују методу рада која се назива решавање проблема у ужем смислу (Ivić et al., 2003), односно истраживање прилагођено узрасту деце, неће умети да дефинишу проблем којим желе да се баве, изнесу претпоставке у вези са овим проблемом, предложе

начин спровођења истраживања и слично. У овој фази учења, деци ће бити потребно много подршке васпитача и наставника (за примере како се деца у нижим разредима основне школе подстичу да разумеју и примењују истраживачки поступак видети Šefer et al., 2012). Како се искуства деце са решавањем проблема повећавају и она развијају вештине у вези са овим приступом раду, васпитач или наставник се повлачи и препушта деци да организују своје истраживање.

Коначно, циљеви учења које васпитач или наставник треба да развија код деце идеално би требало да се односе на *овладавање све сложенијим разумевањем* система појмова у оквиру предмета, а не да буду усмерени ка остваривању постигнућа у форми оцене или рангирања постигнућа у односу на вршњаке (Dweck, 1986). Циљеви учења усмерени на овладавање подстичу се на различите начине: указивањем на то да је важан процес учења, а не тренутни исход, да је у реду да нешто буде тешко и да то што тренутно нешто не разуме јесте добро јер управо на основу тога може бити сигуран да учи нешто ново. Такође, васпитачи и наставници могу деци нудити питања и задатке који ангажују више когнитивне процесе у односу на памћење (Anderson & Krathwohl, 2001), за ону децу којој је у зони наредног развоја да развијају ове процесе. Категорије виших когнитивних процеса које је пожељно подстицати су: а) разумевање (нпр. да наведу нов пример, класификују постојећи пример, истакну сличности и разлике, уоче законитост); б) примена (да примене неки принцип у сличним или сасвим новим ситуацијама); в) анализирање (нпр. да уоче које су најзначајније, дефинишуће разлике између два појма); г) евалуирање (нпр. да уоче нелогичности и износе аргументе у прилог или против неке тврдње); д) креирање (да уз помоћ наставника износе претпоставке, планирају и реализују истраживање и интерпретирају резултате) (Anderson & Krathwohl, 2001).

Уверења о природи интелектуалних способности и о узроцима успеха или неуспеха у учењу

Васпитачи и наставници често имају имплицитне, неизречене претпоставке о интелектуалним способностима деце. Према овим претпоставкама, интелигенција је урођена и непроменљива способност, а деца са високом интелигенцијом се препознају по томе што су одлични ученици који брзо овладавају аритметичким операцијама, имају богат речник и користе сложене реченице, успешно решавају геометријске задатке. Од такве деце васпитачи и наставници много очекују. За разлику од њих, деца која имају ниска постигнућа често су опажена као деца снижених интелектуалних потенцијала.

У вези са наведеним уверењима васпитача и наставника, нагласићемо две значајне чињенице. Прво, постигнућа деце нису одраз само њихових наследних потенцијала, већ дете може имати нижа постигнућа и из многих других разлога: одрастања у мање подстицајној средини, одсуства предшколског образовања, неприлагођености активности у вртићу и школи тренутним могућностима деце и другог. Друго, уверења васпитача и наставника о деци утичу на постигнућа која ће ова деца остварити, што је посебно изражено код деце из маргинализованих група (Jussim et al., 1996). Васпитачи и наставници који имају ниска очекивања од детета (претпостављају да неће моћи да напредује и да савлада одређене вештине и знања) поступају у складу са својим очекивањима. Детету од кога мање очекују не дају никакве задатке и инструкције или задају искључиво веома једноставне задатке (као што је прецртавање или цртање); мање објашњавају јер верују да дете не може да разуме објашњења; дају мање прилика да дете покаже шта уме и зна; ређе задају прилагођен домаћи задатак и ретко га прегледају. У таквим околностима дете престаје да се јавља да одговори на неко питање или да питање постави, не покушава да уради домаће задатке јер је свесно да му нису намењени или да не уме да их уради, улаже мањи труд и не очекује успех у учењу. Овај феномен се назива *самоиспуњавајуће пророчанство*, јер као последица овог следа догађаја дете постаје све неуспешније и све више заостаје за својим вршњацима. Тако се почетна претпоставка васпитача или наставника о slabим потенцијалима детета „потврђује”, при чему васпитач/наставник није уложио довољан напор да ову претпоставку оповргне.

Са друге стране дете због неприлагођеног рада у предшколској установи или школи развија доживљај да ма шта урадило не може да унапреди своју ситуацију, односно почиње да се осећа беспомоћно. Паралелно са овим доживљајем беспомоћности јавља се и осећај да постигнућа зависе искључиво од фактора на које дете не може да утиче, односно од наследних способности (или од васпитача/наставника који не верује у његове способности), а не од фактора на које може само да утиче, какав је уложен труд. Чак и деца која настављају да улажу труд у учење и при суочавању са неуспехом, уколико им се задају неприлагођени задаци (примера ради, очекује се да прочитају текст дужине пола куцане стране и одговоре на питања, а деца још сричу; очекује се да решавају једначину са једном непознатом, а још нису савладали основне рачунске операције), због учесталих неуспеха одустаће од даљег труда да превладају препреке на које наилазе.

Следи приказ циклуса самоиспуњавајућег пророчанства из перспективе васпитача и наставника и приказ циклуса научене беспомоћности из перспективе детета.



Слика 3. Циклус самоиспуњавајућег пророчанства из перспективе васпитача и наставника



Слика 4. Циклус научене беспомоћности из перспективе детета

Научена беспомоћност деце је повезана са начином на који они опажају узроке својих успеха и неуспеха. Објективни разлози за успех су увек вишеструки: уложен труд деце са једне стране, али и васпитача и наставника са друге, прилагођени и умерено тешки захтеви (у зони наредног развоја), добро опште стање детета (задовољеност основних потреба), одсуство осујећујућег интензитета анксиозности у ситуацији процењивања постигнућа и слично. Разлози неуспеха, објективно гледано, такође могу бити вишеструки: недовољан труд, неприлагођени захтеви (изузетно захтевни задаци неусклађени са предзнањима или банални и претерано једноставни задаци), незадовољеност основних потреба (поспаност, нарушено здравствено стање, глад), изражена узнемиреност у ситуацији провере знања и слично. Деца, међутим, имају тенденцију да поједностављују узроке неуспеха и успеха, као и да то чине на сличан начин у већини ситуација које се тичу учења школског типа.

Перципиране узроке успеха и неуспеха можемо да посматрамо на пресеку три димензије: а) да ли је узрок опажен као унутрашњи или спољашњи; б) да ли је узрок опажен као нешто што варира, односно променљиво је, или је стабилан и непроменљив; в) да ли дете има доживљај да може да утиче или не може да утиче на узроке (Weiner, 2000, 2010). Истраживања указују на то да деца која имају доживљај да имају контролу над сопственим постигнућима имају и већа академска постигнућа (Findley & Cooper, 1983).

Унутрашњим узроцима називамо све оне који су у некаквој вези са дететом, а они могу бити опажени као *променљиви* и *непроменљиви*. Важно је нагласити да сви непроменљиви узроци бивају опажени као да су мимо контроле и утицаја самог детета. Као унутрашњи непроменљиви узроци, мимо контроле саме деце, најчешће су опажене (ниске) способности, односно доживљај детета да је „неспособно”, примера ради, за спортске активности или математику и да из тог разлога никада неће бити успешно у овој области. У ову категорију спадају и доживљаји деце чије су хроничне сметње такве да над њима нису у стању да успоставе контролу, као што су краткотрајна пажња код деце са поремећајем пажње и хиперактивности, сметње у развоју fine моторике као узрок немогућности да се овлада писањем и др. Ова деца су обесхрабрена и беспомоћна у суочавању са неуспехом и повлаче се из процеса учења, односно не улажу одговарајући труд и временом доживљавају све више неуспеха.

Унутрашњи променљиви узроци могу бити опажени као они који су под контролом детета (нпр. колико се трудио у тој ситуацији, да ли је изабрао адекватну стратегију за учење) или као они који нису под контролом (нпр. тренутно погоршање здравственог стања, које ће се у другој прилици поправити).

Као спољашњи непроменљиви узроци (на које дете нема утицаја) најчешће су опажени критеријуми и захтевност наставника, односно захтевност програма и садржаја (тзв. „захтеван наставник” и „тешка школа”).

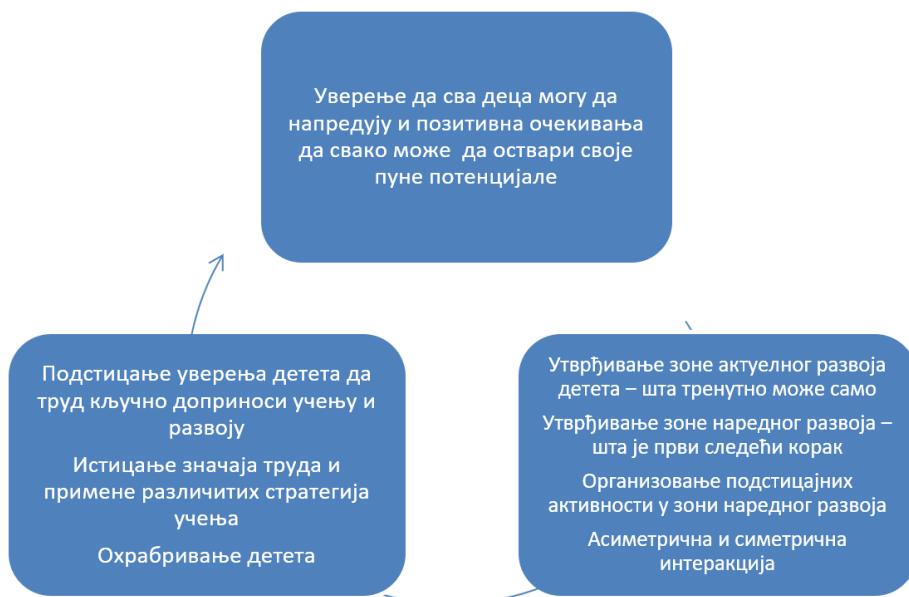
Спољашњи узроци могу бити опажени и као променљиви и под утицајем детета (нпр. ученик може веровати да је могуће поправити први утицај код наставника или однос са наставником), или као променљиви, али мимо утицаја детета (срећа и случајност).

Пажљив читалац вероватно већ увиђа да је најповољнији исход, када је реч о опажању узрока успешности, да деца сматрају да су њихови успеси и неуспеси у вези са факторима који су до њих самих, променљиви и на које могу да утичу. Ови ученици ће улагати додатни труд и развијати нове стратегије при суочавању са проблемима у учењу: учити више и на нове начине. Са друге стране, уколико су узроци неуспеха опажени као последица својих недовољних особина и способности, непроменљиви и самим тим мимо контроле деце, они ће постати изразито обесхрабрани и одустати од покушаја и учења. Коначно, они ученици који имају склоност да неуспехе приписују спољашњим факторима, а посебно спољашњим факторима који су опажени као непроменљиви (опажају изазове претешким саме по себи), помириће се са својим неуспехом и могу се осећати осујећенима и незадовољним у односу са наставницима и школом у целини.

Будућим васпитачима и наставницима оваква ситуација може бити позната и из личног искуства. Из генерације у генерацију студенти на основним студијама самопроцењују да су њихове математичке способности најмање развијене када се упореде са осталим менталним способностима и талентима (кинестетичким, музичким, интерперсоналним). Такође, студенти често испољавају уверење да успех у учењу у великој мери зависи од трајних способности на које они не могу да утичу или од спољашњих фактора (срећа, критеријуми наставника) на које такође не могу да утичу. Многи студенти верују да су неспособни да разумеју математику или да су наставници презахтевни. Ово уверење је вероватно стечено на основу суочавања са тешкоћама у разумевању овог предмета, а потом и неприлагођеном наставом и захтевима наставника још у нижим разредима основне школе. Неуспеси су се збрајали и у неком тренутку основног образовања заостатак у савладавању садржаја је постао исувише велики да би се могао превазићи улагањем додатног труда самих ученика. Било је потребно прилагођавање од стране наставника: утврђивање шта ученици разумеју, а шта још не разумеју и додатна подршка да поступно савладају најнеопходније, али је ова подршка изостала. Као исход, садашњи студенти имају веома ниску самопроцену својих математичких знања и вештина, те доживљај беспомоћности у суочавању са математиком.

Шта је потребно да учине васпитачи и наставници како би подржали децу која заостају у сазнајном развоју?

О специфичним карактеристикама мера прилагођавања рада васпитача и наставника биће више речи у наредном поглављу. Међутим, важни елементи циклуса пружања додатне подршке су: а) позитивна очекивања, односно уверење да свако дете може да напредује и да учи, без обзира на тренутно постигнуће; б) прилагођавање рада тако да активности буду у зони наредног развоја, ослоњене на предзнања и искуства детета и у интеракцији са компетентнијим вршњацима или самим васпитачем и наставником; в) подстицање доживљаја деце да могу да напредују и да то напредовање зависи од труда који улажу у своје учење.



Слика 5. Циклус подстицања оптималних уверења о учењу и развоју код деце

Развој говора и комуникације

Говорећи о интелектуалном развоју претходно смо, између осталог, описали и неке карактеристике развоја симболичког мишљења код деце предшколског узраста. Симболичка функција се развија на темељима превербалне, сензомоторне интелигенције (Ivić, 2015). Основно својство симболичке функције јесте раздвајање означитеља (речи, геста, графичког приказа) и означеног (Ibid.).

Прве речи представљају опонашање онога што изговарају одрасли, без јасних назнака да беба покушава да овим речима означи било шта. Временом, деца почињу да повезују специфичан сложај гласова са њиховим значењем, примера ради, тако што родитељ изговарајући одређену реч, детету показује предмет који та реч означава. Крајем друге године деца изговарају ограничен број речи нестабилног значења. Од тада седмично уче велики број нових речи са значајно јаснијим и стабилнијим значењем, тако да до краја шесте године просечно дете поседује фонд од око 10.000 речи (Berk, 2017).

Између треће и шесте године просечно дете разуме значење великог броја речи, примењује основне граматичке карактеристике матерњег језика, поставља питања у вези са значењем непознатих речи, може да разуме готово сваки исказ одраслог укључујући и оне који садрже сложене и вишеструке налоге, користи речи за грађење спонтаних појмова (разуме да неке речи означавају шире категорије: животиње, биљке, предмете), може да слуша и разуме приче које нису у вези са тренутним контекстом у коме се налази (Anđelković, 2012). Када је реч о говорном изражавању, дете говори много и радо, препричава прошле догађаје и у њих уноси додатне измаштане елементе, почиње да говори о будућим догађајима, уме да наведе антониме појединим речима, поштује конгруенцију рода, броја и падежа, користи реченицу са више глагола, прави очекиване грешке (нпр. „најдобрји“) и замуцкује када покушава да користи сложеније граматичке конструкције. Може да одговори на различита питања у вези са прочитаном причом, а нешто касније је у стању и да причу преприча на коректан начин укључивши важне елементе и поштујући смисао и след догађаја. На плану употребе језика у контексту, показује да разликује оно што је стварно и имагинарно (прилагођава начин говора улози коју опонаша), почиње да показује да разуме када је исказ говорника завршен не само по паузи у излагању већ и по смислу изложеног, може да другачије формулише исказе у зависности од тога шта жели да постигне (Ibid.).

Деца раног школског узраста значење речи уче брже од предшколаца и умеју да закључе шта би могло бити значење сложеница (Berk, 2017) (нпр. водоскок, зубобоља, полукруг). Када дефинишу појмове, умеју да наведу надређени појам и специфичне разлике у односу на појам истог нивоа општости, за разлику од предшколаца који при дефинисању појмова наводе конкретне карактеристике (опис физичких карактеристика и функцију). Такође, постају успешнији у схватању метафоричног говора, користе пасив и инфинитив, а приликом употребе говора вешто се прилагођавају како би остварили своје циљеве (нпр. обраћају се тако да оставе утисак пристojности). Поред тога, умеју да уче разлике између дословног

значења исказа и онога што особа заиста мисли или намерава да изрази (Ibid.).

Развој говора тесно је повезан и преплетен са интелектуалним развојем. Са једне стране, сензомоторна или превербална интелигенција је предуслов за развој симболичког мишљења и вербалне интелигенције (Ivić, 2015). Са друге стране, сазнајни развој након друге године живота не може се одвијати мимо употребе говора, односно не може доћи до развоја појмова без развоја говора (Vigotski, 1977). Ова чињеница има значајне импликације. Деца која су одрасла у изолацији, нису била изложена говору и невербалној комуникацији са одраслима у критичном периоду, односно првим годинама живота, неоспорно заостају у интелектуалном развоју и развоју говора за својим вршњацима (Lightfoot et al., 2012). Уколико се изразито оштећење слуха код детета не примети довољно рано (да дете не окреће главу ка извору звука, не показује страх при наглум, јаком звуку и слично), може се догодити да оно почне да заостаје у развоју симболичког мишљења (Berk, 2017). Уколико се, међутим, оштећење слуха довољно рано уочи и дете почне да учи знаковни језик, неће бити развојног заостајања. За дете са оштећењем слуха је важно да разуме смисао комуникације и да почне да повезује означитеље (речи знаковног језика; покрете усана особа које га окружују) са означеним (предметима и појавама које одрадли покушавају да означавају) (Ibid.).

Деца са поремећајем из спектра аутизма такође су укључена у редовне васпитне групе и одељења. Она имају тешкоће у комуникацији (разумевање изговореног и говорно изражавање) и невербалној комуникацији (разумевање и изражавање) (American Psychiatric Association, 2022). Међусобно се, ипак, веома разликују у погледу развијености говора и комуникације. Могуће је да ће нека њих имати релативно богат речник и адекватну структуру реченице, које ће користити у комуникацијске сврхе, уз мале тешкоће са разумевањем пренесеног значења речи у контексту у коме су изречене. Са друге стране, нека деца са аутизмом користе свега неколико речи, али их само понављају ван контекста комуникације, те су великој мери искључена из вербалне и невербалне комуникације (Ibid.). Препоруке у вези са радом са децом са сметњама из спектра аутизма биће посебно разматране у последњем поглављу.

Шта је потребно да учине васпитачи и наставници како би подржали децу која заостају у развоју говора?

Када дете заостаје у развоју говора и комуникације важно је имати на уму следеће: а) без обзира на заостајање, то дете може да напредује и да

развија говор и друге видове комуникације, као и да учи; стога од детета треба имати позитivna очекивања у погледу његовог успеха и напретка; б) потребно је прилагодити начин и средства комуникације и у већој мери се ослањати на визуелне стимулусе уместо аудитивних; в) важно је развијати свест о томе да сва деца имају потребу за комуникацијом, уколико се комуникација одвија на прилагођен начин; г) потребно је утврдити зону актуелног развоја (шта дете тренутно може и зна), а потом радити на ономе што представља први следећи корак; примера ради, уколико дете може да на вербални захтев покаже сличице десетак предмета или саме предмете, али ништа више од тога, први следећи корак је радити на повезивању нових речи и додатних десет сличица предмета или појава; д) потребно је разумети специфичну позицију детета које повремено не разуме о чему око њега говоре, као и страх, узнемиреност и фрустрираност због тога што није сигурно шта се око њега догађа.

Развој комуникације детета са средином је вероватно најважнија област на коју васпитачи и наставници треба да обратe пажњу. Уколико у овој области постоји заостајање, васпитачи и наставници треба што раније и што интензивније да реагују, јер ће последице у погледу развоја говора и комуникације да се одражавају на односе са вршњацима, па и са васпитачем или наставником. Дете неће моћи да учи и да стиче знања и вештине уколико не разуме налоге одраслог или аргументе друге деце.

Литература коришћена у поглављу

- Altaras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*. Mali Nemo, Institut za psihologiju i Centar za primenjenu psihologiju.
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed. text revision). <https://psychiatryonline.org/doi/book/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Ames, G. J., & Murray, F. B. (1982). When two wrongs make a right: Promoting cognitive change by social conflict. *Developmental Psychology*, 18(6), 894–897. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.18.6.894>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). Longman.
- Andelković, D. (2012). Razvoj komunikacije: neverbalna komunikacija, govor i pismenost. In A. Baucal (Ed.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta* (pp. 49–67). Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i UNICEF.
- Araújo, L., & Costa, P. (2015). Home book reading and reading achievement in EU countries: The progress in international reading literacy study 2011 (PIRLS).

- Educational Research and Evaluation*, 21(5–6), 422–438. <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1111803>
- Baucal, A. (2003). Konstrukcija i ko-konstrukcija u zoni narednog razvoja: Da li i Pijaže i Vigotski mogu biti u pravu?, *Psihologija*, 36(4), 517–542.
- Baucal, A. (2006). Development of mathematical and language literacy among Roma students. *Psihologija*, 39(2), 207–227. <https://doi.org/10.2298/PSI0602207B>
- Baucal, A. (2012). *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta*. Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i UNICEF.
- Bergold, S., & Steinmayr, R. (2023). Teacher judgments predict developments in adolescents' school performance, motivation, and life satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 115(4), 642–664. <https://doi.org/10.1037/edu0000786>
- Berk, L. E. (2017). *Development through the lifespan* (7th ed.). Pearson.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 15–29). Greenwood.
- Caro, D. H., & Mirazchiyski, P. (2012). Socioeconomic gradients in Eastern European countries: Evidence from PIRLS 2006. *European Educational Research Journal*, 11(1), 96–110. <https://doi.org/10.2304/eerj.2012.11.1.96>
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A Once and a Future Discipline*. Harvard University Press.
- De Lange, M., Dronkers, J., & Wolbers, M. H. (2014). Single-parent family forms and children's educational performance in a comparative perspective: Effects of school's share of single-parent families. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 329–350. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.809773>
- Delpit, L. (1992). Acquisition of literate discourse: Bowing before the master?, *Theory Into Practice*, 31(4), 296–302. <https://doi.org/10.1080/00405849209543556>
- Dimitrijević, B. (2024). Dijaloški self marginalizovanih učenika: Ka rekonceptualizaciji „protivljenja” obrazovanju. *Uzdanica: časopis za jezik, književnost i pedagoške nauke*, 21(2), 249–266. <https://doi.org/10.46793/Uzdanica-21.2.249D>
- Dimitrijević, B., Petrović, D., & Leutwyler, B. (2017). Implicitna uverenja nastavnika o učenicima romske i mađarske kulturne grupe. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 49(1), 55–76. <https://doi.org/10.2298/ZIPI1701055D>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Đerić, I., Gutvajn, N., Jošić, S., & Ševa, N. (2020). *Nacionalni izveštaj: TIMSS 2019 u Srbiji, pregled osnovnih nalaza*. Institut za pedagoška istraživanja.
- Findley, M. J., & Cooper, H. M. (1983). Locus of control and academic achievement: Literature review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(2), 419–427. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.44.2.419>

- Fordham, S., & Ogbu, J. U. (1986). Black students' school success: Coping with the "burden of 'acting white'". *The Urban Review*, 18(3), 176–206. <https://doi.org/10.1007/BF01112192>
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Gordon, T. (1998). *Kako biti uspešan nastavnik*. Kreativni centar.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Ivić, I. (1964). *Dečje mišljenje*. Rad.
- Ivić, I. (2015). *Čovek kao animal symbolicum*. Zavod za udžbenike.
- Ivić, I., Milinković, M., Rosandić, R., & Smiljanić-Čolanović, V. (1976). *Razvoj i merenje inteligencije*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ivić, I., Pešikan, A., & Antić, S. (2003). *Aktivno učenje 2: priručnik za primenu metoda aktivnog učenja / nastave*. Institut za psihologiju.
- Janjić, B., Milojević, N., & Lazarević, S. (2012). *Primena i unapređenje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji*. Udruženje studenata sa hendikepom.
- Jensen, E. (2009). *Teaching with poverty in mind: What being poor does to kids' brains and what schools can do about it*. ASCD.
- Jussim, L., Eccles, J., & Madon, S. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 28 (pp. 281–388). Academic Press.
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2012). *The development of children* (7th ed.). Worth Publishers.
- Luković, S., Marinković, B., & Zotović-Kostić, M. (2022). The zone of actual and the zone of proximal development measured through preschool dynamic assessment as predictors of later school performance—a longitudinal study. *Psihologija*, 55(1), 89–105. <https://doi.org/10.2298/PSI200914004L>
- Mackintosh, N. J. (2011). History of Theories and Measurement of Intelligence. In R. J. Sternberg, & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 3–20). Cambridge University Press.
- Macura-Milovanović, S. (2013). Pre-primary education of Roma children in Serbia: Barriers and possibilities. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 3(2), 9–28. <https://doi.org/10.26529/cepsj.237>
- Macura, S. (2015). *Inkluzivno obrazovanje: Kvalitetno obrazovanje za sve*. Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.
- Macura, S., & Dimitrijević, B. (2016). Cross-cultural field experience as a pre-service teacher preparation strategy for teaching Roma pupils in Serbia. *Journal of Contemporary Educational Studies / Sodobna Pedagogika*, 67(2), 46–63.
- Macura-Milovanović, S., Tatić-Janevski, S., Kovačević, M., & Arsić, M. (2010). Ogljed izbliza: socijalnopedagoški aspekti rada sa romskom decom i roditeljima u naselju Deponija. In S. Macura Milovanović (Ed.), *Socijalna pedagogija*

- u nastajanju – traženje odgovora na problem društveno isključenih grupa* (pp. 191–209). Faculty of Education in Jagodina.
- Maier, S. F., & Seligman, M. E. (2016). Learned helplessness at fifty: Insights from neuroscience. *Psychological review*, 123(4), 349–367. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/rev0000033>
- Moskowitz, G. B. (2005). *Social cognition: Understanding Self and Others*. The Guilford Press.
- Myrberg, E., & Rosen, M. (2009). Direct and indirect effects of parents' education on reading achievement among third graders in Sweden. *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 695–711. doi: 10.1348/000709909X453031.
- Nacionalni izveštaj o inkluzivnom obrazovanju u Republici Srbiji: Za period od 2019. do 2021. godine* (2022). Ministarstvo prosvete, Delegacija Evropske unije, UNICEF.
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, PISA*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- Ogbu, J. U. (2004). Collective identity and the burden of “acting white” in black history, community, and education. *The Urban Review*, 36(1), 1–35. <https://doi.org/10.1023/B:URRE.0000042734.83194.f6>
- Pavlović Babić, D., & Baucal, A. (2013). *Podrži me, Inspiriši me, PISA 2012 u Srbiji: Prvi rezultati*. Institut za psihologiju.
- Petrović, V. (2021). *Naučni pojmovi i kako ih razvijati u nastavi*. Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, Jagodina.
- Pešić, J. (1995). Razvoj pojmova na ranom osnovnoškolskom uzrastu. *Psihologija*, 28(3–4), 283–303.
- Pijaže, Ž., & Inhelder, B. (1978). *Intelektualni razvoj deteta*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pijaže, Ž., & Inhelder, B. (1990). *Psihologija deteta*. Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu, učeniku i odraslom, *Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 80/2018.
- Psaltis, C. (2005). Communication and the construction of knowledge or transmission of belief the role of conversation type, behavioral style and social recognition. *Studies in Communication Sciences*, 5(2), 209–228.
- Randelović, B., Đukić, D., Karalić, E., Čaprić, G., & Radulović, M. (2023). *PIRLS 2021: Nacionalni izveštaj o rezultatima istraživanja čitalačke pismenosti*. Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Republički zavod za statistiku (2024). *Domaćinstva prema porodičnom sastavu i broju članova*. Retrieved Septembar 2, 2024, from <https://popis2022.stat.gov.rs/sr-latn/5-vestisaopstenja/news-events/20240426-domacinstva-prema-porodicnom-sastavu-i-karakteristikama-nosioca-domacinstva/?a=0&s=0>
- Rosenthal, R. (1994). Interpersonal expectancy effects: A 30-year perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 3(6), 176–179. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/1467-8721.ep10770698>

- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *Urban Rev*, 3, 16–20. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>
- Schwarz, B. B., Neuman, Y., & Biezuner, S. (2000). Two wrongs may make a right... if they argue together!. *Cognition and instruction*, 18(4), 461–494. https://doi.org/10.1207/S1532690XC11804_2
- Stangor, C. (2016). The Study of Stereotyping, Prejudice, and Discrimination within Social Psychology: A Quick History of Theory and Research. In T. D. Nelson (Ed.), *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination, second edition* (pp. 3–27). Taylor & Francis Group.
- Starčević, J., & Dimitrijević, B. (2021). Visual appearance matters: socioeconomic determinants of student teachers' and teachers' perception of children and their parents. In I. Janković, & M. Spasić Šnele (Eds.), *Days of applied psychology: Psychology in the Function of the Well-being of the Individual and Society, Book of Abstract* (pp. 124–125). Faculty of Philosophy, University of Niš.
- Stepanović, I., & Videnović, M. (2012). Intelektualni (saznajni) razvoj. U A. Baucal (Ed.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta* (pp. 23–37). Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i UNICEF.
- Sternberg, R. J., Conway, B. E., Ketron, J. L., & Bernstein, M. (1981). People's conceptions of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(1), 37–55. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.1.37>
- Stiff, J., Lenkeit, J., Kayton, H., & McGrane, J. A. (2023). Research engagement in the Progress in International Reading Literacy Study: A systematic review. *Educational Research Review*, 40, 100547. doi: 10.1016/j.edurev.2023.100547
- Šefer, J., Angelovski, N., & Milošević, Z. (2012). *Kreativna nastava u praksi: Igra i istraživanje*. Institut za pedagoška istraživanja.
- Tatić Janevski, S., & Starčević, J. (2012). Identifikacija darovitih u osnovnim školama u Srbiji. U A. Altaras Dimitrijević (ur.), *Darovitost: pogledi i ogledi* (str. 289–313). Filozofski fakultet.
- Teodorović, J., Jakšić, I., & Dimitrijević, B. (2024). Faktori čitalačke kompetencije učenika. In N. Gutvajn, B. Randelović, & M. Radulović (Eds.), *PIRLS 2021 u Srbiji: rezultati međunarodnog istraživanja razvoja čitalačke pismenosti u četvrtom razredu osnovne škole* (pp. 47–69). Institut za pedagoška istraživanja.
- Tomanović, S. (2014a). Od društvene pretnje do individualizacije: jednoroditeljske porodice u savremenom društvu, konceptualno-analitički okvir istraživanja. In S. Tomanović, M. Ljubičić, & D. Stanojević (Eds.), *Jednoroditeljske porodice u Srbiji – sociološka studija* (pp. 9–37). Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Tomanović, S. (2014b). Svakodnevni kontekst roditeljstva. In S. Tomanović, M. Ljubičić, & D. Stanojević (Eds.), *Jednoroditeljske porodice u Srbiji – sociološka studija* (pp. 107–121). Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Van Ijzendoorn, M. H., Belsky, J., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2012). Serotonin transporter genotype 5HTTLPR as a marker of differential susceptibi-

- lity? A meta-analysis of child and adolescent gene-by-environment studies. *Translational psychiatry*, 2(8), e147. <https://doi.org/10.1038/tp.2012.73>
- Vasta, R., Haith, M. M., & Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija*. Naklada Slap.
- Videnović, M., & Čaprić, G. (2019). *PISA 2018, Izveštaj za Republiku Srbiju*. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
- Vigotski, L. (1977). *Mišljenje i govor*. Nolit.
- Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M., & Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. IEP.
- Waldfoegel, J., Craigie, T. A., & Brooks-Gunn, J. (2010). Fragile families and child wellbeing. *Future Child*, 20(2), 87–112. <https://doi.org/10.1353/foc.2010.0002>
- Weiner, B. (2000). Interpersonal and intrapersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1–14. <https://doi.org/10.1023/A:1009017532121>
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28–36. <https://doi.org/10.1080/00461520903433596>
- Weinraub, M., & Kaufman, R. (2019). Single parenthood. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting Vol. 2. Being and Becoming a Parent*, 3rd ed. (pp. 271–311). Routledge.
- Woolfolk, A. (2016). *Educational psychology* (3rd ed). Pearson.
- Zakon o o predškolskom vaspitanju i obrazovanju. *Službeni glasnik RS*, br. 18/2010, 101/2017, 113/2017 – dr. zakon, 10/2019, 129/2021.

**III МЕРЕ ПОДРШКЕ У ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ:
ПЕДАГОШКИ ПРОФИЛ, ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА,
ИНДИВИДУАЛНИ ОБРАЗОВНИ ПЛАН**

(Јелена Старчевић)

Увод	99
Педагошки профил (ПП)	100
Због чега се израђује ПП?	100
Садржај ПП-а	100
Јакe стране и потребе за подршком	102
Области у ПП-у	104
Идентификоване приоритетне области и потребе за подршком у образовању	110
Додатна подршка за коју је потребно одобрење интерресорне комисије за додатну подршку	111
Процес израде ПП-а	116
Начини прикупљања података	116
Извори прикупљања података	117
Критеријуми оперативног ПП-а	119
Садржи све важне информације	119
Прецизан	119
Усклађен	120
Изражен позитивним језиком	120
Показује условљеност понашања и постигнућа од спољашњих фактора	121
Кређибилан	122
Мере прилагођавања – индивидуализација	122
Увремењеност	124
Планирање засновано на приоритетима	125
Доследно примењивање мера	126
Вредновање мера са становишта њихове ефикасности	126
Основни видови индивидуализације	127
Прилагођавање простора	128
Прилагођавање начина и средстава рада	128

Прилагођавање садржаја и тема: Поједностављивање или обogaћивање	129
Прилагођавање начина процене напредовања и начина оцењивања	130
Шта није индивидуализација?	131
Како утврдити да ли постоји потреба за израдом ИОП-а и да ли су испуњени неопходни предуслови?	132
Индивидуални образовни план (ИОП)	133
Садржај ИОП-а	134
План мера индивидуализације	135
Персонализовани програм наставе и учења	137
Врсте ИОП-а	139
Индивидуални образовни план по прилагођеном програму наставе и учења (ИОП1)	117
Индивидуални образовни план по измењеном програму наставе и учења (ИОП2)	139
Индивидуални образовни план са проширеним и продубљеним програмом наставе и учења (ИОП3)	141
Процедура и неопходни предуслови за доношење ИОП-а	142
Примена и вредновање ИОП-а	144
Примена	144
Вредновање	145
Литература коришћена у поглављу	156

МЕРЕ ПОДРШКЕ У ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ: ПЕДАГОШКИ ПРОФИЛ, ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА, ИНДИВИДУАЛНИ ОБРАЗОВНИ ПЛАН

Увод

Законска регулатива образовања у Србији предвиђа различите видове додатне подршке деци, као што су одређени начини рада са децом и вредновања њихових постигнућа (превасходно индивидуализација и индивидуални образовни план), оснивање ресурсних центара, ангажовање педагошких асистената или личних пратилаца и друге мере подршке које обезбеђује интерресорна комисија. У овом поглављу описани су: а) израда педагошког профила; б) планирање и спровођење мера индивидуализације, односно прилагођавања; в) израда индивидуалног образовног плана (у даљем тексту ИОП). У првом делу овог поглавља објашњено је шта је педагошки профил, у коју сврху се израђује, који су његови обавезни елементи и како се креира ваљан и за планирање рада са дететом користан профил. Наглашено је на који начин је потребно разумети концепт јаких страна и потреба за подршком деце, као и садржај различитих области педагошког профила. Потом је дат пример педагошког профила за дете на предшколском узрасту, док је пример педагошког профила за ученика дат на крају поглавља, у оквиру илустрације ИОП-а. У другом делу поглавља објашњено је шта су мере индивидуализације и зашто их не треба поистовећивати са индивидуалним обликом рада и снижавањем очекивања од ученика испод основног нивоа стандарда постигнућа. Изложене су смернице за планирање и примену мера индивидуализације, начињене су основне разлике међу видовима прилагођавања и наведени појединачни примери. Потенцијалне мере прилагођавања у вези са специфичним тешкоћама деце нису део овог поглавља и изложене су у посебном поглављу. Коначно, након педагошког профила и индивидуализације, у завршном делу поглавља описан је ИОП, а елементи План мера индивидуализације и Персонализовани програм наставе и учења (стари назив План активности) су и илустровани примером. Успостављена је разлика међу врстама ИОП-а, описана је процедура његовог доношења, примене и вредновања.

Педагошки профил

Педагошки профил (у даљем тексту ПП) је исцрпан опис карактеристика детета и његовог актуелног функционисања, односно „опис образовне ситуације” детета/ученика. Поред тога, укључује информације о околностима које утичу (или могу утицати) позитивно на образовање детета и информације о неповољним околностима. Као такав представља „основ за планирање стратегија за подршку”, што укључује и мере индивидуализације и ИОП (Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, 2018). У оквиру обрасца ПП-а систематизују се сви прикупљени подаци о детету на начин који ће бити детаљно описан.

Због чега се израђује ПП?

Смисао израде ПП-а је да се на основу претходно прикупљених података о детету процени у којим је све *обласћима развоја, знања и вештина*, односно *школским предметима*, потребна додатна подршка, а да се истовремено узму у обзир постигнућа, интересовања и јаке стране детета. ПП се периодично ревидира, није „коначан документ” (Janjić et al., 2012), јер је основна идеја у вези са пружањем подршке деци да она буде усклађена са потребама детета. ПП је полазна основа за планирање будућег начина рада са дететом без које мере пружања додатне подршке неће бити адекватно планиране. Чини део обавезне документације која улази у састав све три врсте ИОП-а. Међутим, препоруке су да се изради ПП и пре планирања мера индивидуализације, како би оне биле боље осмишљене.

ПП се израђује у следећим ситуацијама: а) када васпитач/наставник процени да постоје *значајна одступања у развоју дејствија* у једној или више области (сазнајној, социоемоционалној, у развоју говора и комуникације и друго), било да је реч о напредности у развоју или о успореном развоју; б) када васпитач/наставник процени да *дете не најпредује у складу са својим индивидуалним*, чак и када остварује основна или просечна постигнућа; в) када васпитач/наставник сматра да *недовољно познаје и разуме дете*, те има неке потешкоће у раду са дететом; г) у школи, када наставници процене да су постигнућа детета *значајно изнад најпредној нивоа* или *значајно испод основној нивоа* стандарда постигнућа за одговарајући циклус образовања.

Садржај ПП-а

Док су се раније у мањој мери разликовали образац ПП-а за дете предшколског узраста и образац за ученика, данас је реч о јединственом формулару уз одређено диференцирање садржаја само у области Учење и како

учи (Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање, 2018). Пример попуњеног ПП-а за дете предшколског узраста, дат након спецификације очекиваног садржаја према областима ПП-а, начињен је на некадашњем обрасцу који је као посебну област издвајао моторички развој и (вероватно ради уједначености броја области са ПП-ом ученика) није укључивао Утицај спољашњег окружења. ПП је у оквиру ИОП-а представљен као Образац 2 који би требало да усмерава васпитаче, наставнике и стручне сараднике на то које информације о детету су важне за планирање његовог образовања.

На основу Обрасца 2 можемо уочити да се информације групишу кроз поделу на: а) јаке стране и интересовања детета – тзв. „лева страна профила” и потребе за подршком – тзв. „десна страна профила”; б) пет области (Учење и како учи, Социјалне вештине, Комуникацијске вештине, Самосталност и брига о себи, Утицај спољашњег окружења на учење, развој и учење); в) сегмент који се односи на издвојене приоритете у раду са дететом, на основу анализе јаких страна и потреба за подршком заступљених код детета у различитим областима развоја и учења; г) сегмент у који се уносе подаци о евентуалној потреби за различитим облицима подршке за које је потребно одобрење интересорне комисије.

ОБРАЗАЦ 2: Педагошки профил	
Јаке стране и интересовања детета, односно ученика/це	Потребе за подршком
1. Учење и како учи (издвојити важне чињенице о начинима делања у ситуацијама учења и развоју диспозиција ¹⁵ односно о досадашњим образовним постигнућима, стиловима учења, ставовима према школи, мотивацији за учење, интересовањима, областима и специфичним вештинама и како се ови аспекти понашања испољавају у различитим ситуацијама) ¹⁶	
2. Социјалне вештине (издвојити важне чињенице о односима са другима, одраслима и вршњацима, поштовању правила и реаговању у различитим социјалним ситуацијама)	

¹⁵ Односи се на дете у предшколском васпитању и образовању

¹⁶ Односи се на ученика у основном и средњем образовању и васпитању и полазника у ФООО

3. Комуникацијске вештине (издвојити важне чињенице о начинима размене информација са другима, укључујући и степен познавања језика на коме се одвија образовно васпитни процес, као и могућност коришћења вербалних, визуелних и симболичких средстава комуникације)	
4. Самосталност и брига о себи (издвојити важне чињенице о способности старања о себи и обављању свакодневних активности код куће и у вртићу/школи)	
5. Утицај спољашњег окружења на учешће, развој и учење (издвојити важне чињенице о породичним и другим условима који могу да утичу на добробит, укључивање, учење и напредовање)	
Идентификоване приоритетне области и потребе за подршком у образовању и васпитању:	Додатна подршка за коју је потребно одобрење интерресорне комисије:

Јаке стране и потребе за подршком

Јаке стране и интересовања детета односе се на: а) оно што је дете до тренутка писања ПП-а савладало када је реч о учењу и интелектуалном развоју (дете то препознаје, наводи, разуме и објашњава, примењује, уме да изведе вештину и сл.) или у другим областима развоја (контролише негативне емоције – љутњу изражава речима; развија социјалне вештине – нуди оловку на позајмицу, прилази другој деци и посматра њихову игру и сл.); б) оно што је област посебног интересовања детета (оно што дете воли и одабира да ради, што је вид „награде“ за дете, што побуђује жељу да о томе нешто више сазна и слично).

Изузетно је значајно разумети да *јаке стране не процењујемо у поређењу са групом децом, нићи и поређењу са очекивањима за даљи развојни период*. Другим речима, јака страна је једноставно оно што представља зону

актуелног развоја (Baucal, 2003) детета, без обзира на то да ли је реч о нечему што су типична деца савладала неколико година раније или ономе што ће савладати тек за неколико година. Ако се о јаким странама детета размишља кроз поређење са другом децом и развојним нормама, може се наићи на тешкоћу да се у појединим областима уопште наведу било које јаке стране поједине деце када су сметње у интелектуалном развоју или развоју говора такве да захтевају много подршке. Друга типична тенденција је да се наведу јаке стране, али да се прикажу као веома ограничене и у светлу тешкоћа детета као што је у примеру „Познаје правила понашања, али их не поштује” (Starčević & Dimitrijević, 2016). Јаке стране и потребе за подршком које дете има треба раздвојити у одговарајуће категорије како би на основу ПП-а било сасвим јасно шта је дете савладало и са чим нема тешкоћа (уме да наведе усвојена правила понашања – дакле, нећемо са дететом радити на упамћивању правила), као и са чим постоје тешкоће (нпр. поштовање правила о томе да треба да пита да ли може да узме туђу ствар).

Потребе за подршком представљају опис првог следећег, релативно малог корака у развоју и учењу детета, у односу на постојећу ситуацију, односно представљају опис зоне наредног развоја (Baucal, 2003). Реч је о вештинама, знањима и развојним карактеристикама којима дете још увек није самостално овладало, али уз подршку васпитача или наставника почиње да их примењује. То су исходи подучавања које сматрамо релативно достигнућима уколико се примене одговарајуће мере прилагођавања и подршке.

Уколико наведемо да је јака страна у области комуникацијских вештина за ученика првог разреда то што „зна значење четири речи (*мама, дај, не, вода*)”, потреба за подршком не може да буде веома удаљена од тога (не може да „употребљава просте проширене реченице у комуникацији”, али може да се тиче простих реченица: „мама, дај”, „дај воду” и слично). Потреба за подршком, као први следећи развојни корак, мора да буде формулисана као достижна за дете (нпр. да „у комуникацији користи нових десет речи за конкретне предмете и радње – *гођи, донеси, лоптица, књиџа, оловка...*”).

Потребе за подршком у ПП-у не би требало да описују активности васпитача/наставника, шта и како ће он радити са дететом, јер је ПП опис детета (Starčević & Dimitrijević, 2016), а мере подршке и начине на које ће се реализовати треба навести или у оквиру плана мера индивидуализације, или у оквиру персонализованог програма наставе и учења¹⁷. У оквиру

¹⁷ У периоду пре усвајања Правилника о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план из 2018. године, овај елемент ИОП-а називао се План активности.

ПП-а, другим речима, не бележе се планиране активности, мере прилагођавања и слично, већ информације о детету из ПП-а треба да представљају основу за израду плана (будућих корака, активности прилагођавања). Потребне за подршком у ПП-у су, дакле, одговор на питање „шта треба да развијам”, док мере прилагођавања, кораци и активности представљају одговор на питање „како ћемо то развијати”.

Јакe стране и потребе за подршком требало би да буду приказане кроз специфичне описе понашања у којима препознајемо постигнућа или тешкоће детета, а не у облику уопштених тврдњи које се најчешће односе на интерпретацију понашања или етикетирање детета (Starčević & Dimitrijević, 2016). Примера ради, није прикладно навести као потребу за подршком да дете „импулсивно реагује” или да је „агресивно”. Реч је о недовољно специфичним и неконкретизованим тврдњама које не пружају информације о томе како се одређено дете понаша, у којим ситуацијама се тако понаша и слично. Ове тврдње су такође облици интерпретације понашања и претпоставке о трајним особинама личности детета, односно обележавају дете. Прикладније је навести да дете „цепа папире са радови-ма којима није задовољно” или „реагује ударањем или гурањем када неко жели да му узме играчку”. Ове тврдње јасно указују на то да су понашања у вези са специфичним ситуацијама и околностима, какве су то ситуације и околности, као и која понашања детета треба модификовати.

Области у ПП-у

Дете се у ПП-у описује кроз пет области, од којих је само једна „академска”, тј. у вези са сазнајним напредовањем и школским учењем, а остало су „неакадемске” области – социјалне вештине, комуникацијске вештине и самосталност.

У оквиру области *Учење и како учи*, када је реч о детету предшколског узраста, потребно је навести постигнућа у релевантним активностима за узраст (нпр. умеће класификације, разликовање геометријских облика, оријентација у простору, слушање прича, препричавање, цртање). Садржај области се може нарочито информативно уредити спрам развојних очекивања наведених у *Стандардима за развој и учење деце раних узраста* (Baucal, 2012), превасходно у погледу интелектуалног (сазнајног) развоја и развоја писмености. Када је реч о ученику, очекивано је да су у овој области наведена постигнућа у оквиру школских предмета, а оптимално ослањајући се на образовне стандарде постигнућа за крај одговарајућег циклуса образовања (видети нпр. Правилник о образовним стандардима за крај првог циклуса обавезног образовања за предмете српски језик,

математика и природа и друштво, 2011), односно ослањајући се на теме које се обрађују у оквиру предмета за које нису дефинисани стандарди. Од изузетног значаја је да у овој области јаке стране и потребе за подршком буду прецизно и свеобухватно описане када је реч о важним вештинама, као што су писање, читање и рачунање (Starčević & Dimitrijević, 2016). Када је реч о деци предшколског узраста, важан ослонац за опис развојних карактеристика и знања детета, поред Стандарда за развој и учење (Baucal, 2012), могу представљати и друге развојне скале (видети нпр. Daniels & Stafford, 2001). У овој области потребно је указати на јаке стране и потребе за подршком када је реч о односу према вртићу или школи, према игри, активностима у предшколској групи и учењу, карактеристике које се односе на вољну пажњу (могућност да усредсређено ради на задатку, односно трајање вољне пажње), услови који повољно или неповољно утичу на усредсређеност детета, методе и облици рада који дају најбоље и најлошије резултате, посебна интересовања и друго.

У оквиру области *социјалних вештина* потребно је описати дете са становишта односа према правилима понашања, вештинама учествовања у заједничкој игри или групном раду, реаговању у социјалним ситуацијама које се међусобно разликују (породични наспрам вртичког или школског контекста, познате и непознате особе, вршњаци и одрасли, нове и непознате ситуације наспрам познатог контекста и слично). Такође, потребно је указати и на аспекте емоционалног развоја, а пре свега на начин испољавања непријатних емоција (туга, љутња, страх, љубомора), управљање својим емоционалним реакцијама, посебно у ситуацијама када су осујећени у својим намерама. Емоционални аспекти развоја укључују и развој слике о себи, односно доживљај сопствених способности, могућности, талената, изгледа, статуса у групи вршњака и друго (Berk, 2017). У овој области ПП-а описују се и евентуалне сметње у емоционалном развоју – изражена анксиозност или потиштеност, заступљеност специфичних страхова и брига и сл. Мада не припадају строго гледано карактеристикама детета, очекивано је да у овој области буде наведено какви су односи са вршњацима.

Комуникацијске вештине имају релативно специфично значење у оквиру ПП-а у том смислу што се не баве социјалним аспектом комуникације већ се тичу развијености говора, разумевања вербалне и невербалне комуникације, проблема са чулом слуха или вида (јер директно утичу на комуникацију), познавања језика на коме се одвија настава. У погледу говорног развоја важне информације се тичу: артикулације – изговарања гласова и речи; разумевања значења речи – богатства речника, структуре и граматичности реченица; прагматике – прилагођавања начина говорења у зависности од контекста и сврхе (Berk, 2017). Аспекти невербалне

комуникације – разумевање и коришћење мимике и гестикулације – нарушени су код деце са поремећајем из спектра аутизма, па је очекивано да у ПП-у ове деце постоји нека оваква информација. У оквиру ове области бележе се и евентуалне специфичности у вези са познавањем језика на коме се одвија образовни рад – када је реч о нематерњим говорницима, билингвалној деци и друго. Укратко, у свим ситуацијама у којима је нагласак на развоју говора, познавању специфичног језика, разумевању невербалне комуникације и тешкоћама у вези са чулима, реч је о комуникацијским вештинама. Са друге стране, социјални односи, правила која важе у социјалном контексту и емоционална саморегулација понашања детета припадају области социјалних вештина.

Комуникацијске вештине су испреплетане са осталим областима у ПП-у, јер несумњиво утичу на брзину и начин учења, на социјалне вештине и на самосталност, а постоје и повратни утицаји на комуникацијске вештине. За илустрацију међузависности социјалних и комуникацијских вештина може бити пример детета које не користи говор у сврхе комуникације. Такво дете може имати тешкоћа да сарађује са вршњацима (не разуме смисао игре или задатак), да се понаша у складу са правилима (није схватило правила понашања) и последично, тешкоћа да успостави пријатељске односе. Са друге стране, прагматика, односно прилагођавање начина говорења различитим контекстима (љубазност, персирање и слично), макар делимично ће зависити од социјалних вештина.

Област *Самосталности и бриге о себи* тиче се заступљености узрасно прикладних вештина бриге о себи – коришћење тоалета, самосталност у облачењу, храњењу, припремању прибора, организацији простора за рад и друго. Развојне сметње имају за последицу мања или већа ограничења у самосталности и способности бриге о себи. На пример, дете са церебралном парализом има тешкоћа да се умије или користи оловку без помоћи, док дете са сметњама вида има тешкоћа у погледу самосталног кретања нарочито ако простор није у складу са стандардима приступачности и док га не упозна добро.

Утицај спољашњег окружења на учење, развој и учење је област у оквиру које описујемо како спољашњи услови, односно различити аспекти социјалног и културног контекста утичу на дете. У оквиру ове области нема смисла описивати структуру породице („Живи са самохраном мајком” или „Има старијег брата”), социоекономски и образовни статус родитеља („Родитељи су факултетски образовани”) уколико то нема неке јасне (позитивне или негативне) последице по дете које можемо описати у ПП-у. Другим речима, не треба подразумевати да специфичне карактеристике породице имају неке позитивне или негативне последице, саме по себи. Примери

релевантних информација о јаким странама у овој области могу да буду: „Старији брат му помаже у учењу математике и прегледа домаћи задатак” или „Мајка доследно инсистира на томе да ученик најпре уради домаћи задатак, а потом да се игра” или „Отац је свакога дана доводи у школу и током првог часа борави у ходнику школе, како би се ученица осећала сигурније”. Примери потреба за подршком у овој области могли би бити: „Родитељи често пред ученицом упоређују њен успех са успехом млађе сестре” или „Када је дете узнемирено и самоповређује се, мајка реагује викањем, што додатно појачава узнемиреност детета”. У оквиру ове области, поред утицаја породице, описује се и како шири контекст утиче (или може да утиче) на дете. Ово се, примера ради, може односити на доступност спортских и културних садржаја (Mrše & Jerotijević, 2012) и њихов утицај на дете („Откако похађа тренинге показује мању потребу за кретањем током усмерених активности”), али и различитих услуга из домена социјалне и здравствене заштите („Похађа логопедске третмане два пута седмично и приметан је напредак у овладавању речима које означавају свакодневне предмете и радње”). Или, када је карактеристика средине само могућност која се може искористити може се нпр. рећи „На нивоу локалне заједнице организује се помоћ деци у изради домаћих задатака у коју дечак још није укључен”.

Информативном ПП-у би извесно допринело и навођење важних карактеристика вртића / школе / дома ученика и карактеристика групе/ одељења које су од значаја за додатну подршку коју дете може добити. Примера ради, то може бити информација о величини групе/одељења, доступности продуженог боравка у школи, богатим дидактичким материјалима у установи, броју стручних сарадника који су запослени са 100% времена у датој установи, ангажованом педагошком или персоналном асистенту. Област *Утицај сивољашњеј окружења на учење, развој и учење*, за разлику од претходне четири области, усмерена је на одлике окружења (повољне, тј. на ресурсе и на неповољне), а не на карактеристике самог детета.

Наведене области представљају обавезна поља информисања о детету при изради ПП-а, али списак области није коначан, може се по потреби проширити, додатно структурисати и сл. Могуће је тако издвојити још неке области (нпр. моторички развој, уколико је реч о детету које у овој области има тешкоћа или је напредно). Друга могућност је да се у оквиру постојећих области издвоје потцелине које би се односиле на специфичне и важне аспекте. Развој ситне моторике у случају детета предшколског узраста може се издвојити као подообласт или потцелина у оквиру области Учење и како учи. Слично, развој крупне моторике (код истог или неког другог детета) може бити потцелина у оквиру области Самосталност и брига о

себи (уколико је реч о детету које се отежано креће). На сличан начин, област Социјалне вештине може се поделити и специфично анализирати кроз потцелине које се односе на развој социјалних односа, емоционални развој и саморегулацију испољавања емоција, као и на потцелину која се односи на слику детета о себи. Другим речима, уз обрасцем предвиђене области, сасвим је прикладно додавати и рашчлањавати постојеће области, у сврху детаљнијег, али и прегледнијег описа особина и понашања детета.

У наставку следи резиме најважнијих информација према наведеним областима ПП.

Учење и како учи
<ul style="list-style-type: none"> • Мотивација према одређеним активностима/темама и став према предшколској установи / школи • Преферирани начини учења, навике у учењу, вештине у погледу организовања свог учења, преферирани начини исказивања наученог • Евентуалне сметње које утичу на учење и постигнућа
<p>Предшколски узраст: постигнућа у релевантним активностима за узраст детета; могу се наводити према структури области у <i>Стандардима за развој и учење деце раних узраста</i>: Интелектуални (сазнајни) развој и Развој писмености.</p>
<p>Школски узраст: постигнућа по предметима; могу се наводити према структури <i>Образовних стандарда – ошћих стандарда постојећих</i> (за одговарајући предмет и ниво образовања).</p>
Социјалне вештине
<ul style="list-style-type: none"> • Односи са другима – развој и одржавање социјалних контаката и односа, понашање према вршњацима и одраслима, поштовање правила понашања (и којих) • Способност прилагођавања различитим социјалним ситуацијама • Пријатељства, врсте и начини игре са вршњацима (однос према заједничким правилима, специфичне реакције) • Начин поздрављања других особа, начин узимања речи током разговора, вештине одржавања разговора • Слика о себи и самопоштовање • Управљање емоционалним реакцијама / самоконтрола у испољавању непријатних емоција
<p>За предшколски узраст садржај се може структурирати према елементима области Емоционални и социјални развој у <i>Стандардима за развој и учење деце раних узраста</i>.</p>

Комуникацијске вештине
<ul style="list-style-type: none"> • Ако српски језик није матерњи језик детета/ученика, ниво овладаности језиком (фонд речи, дужина реченице коју уобичајено изговара/разуме и сл.) • Ниво развоја говора (фонд речи, дужина реченице коју уобичајено изговара/разуме и сл.) и евентуалне тешкоће у говору (нпр. тепање, муцање) • Разумевање говора и евентуалне тешкоће у разумевању говора • Евентуалне тешкоће у разумевању невербалне комуникације (нпр. код деце/ученика са сметњама из спектра аутизма) • Сметње слуха, вида, или другог канала комуникације, а које утичу на укључивање детета/ученика у образовање и односе са другима
<p>За предшколски узраст садржај се може структурисати према елементима области Развој комуникације (вербалне и невербалне) у <i>Стандардима за развој и учење деце раних узраста</i>.</p>
Самосталност и брига о себи
<ul style="list-style-type: none"> • Шта дете/ученик може самостално да обавља; обављање дневних обавеза и активности које се тичу учествовања у образовању; дневне обавезе и активности у складу са узрастом детета: облачење, обување, употреба тоалета, распремање играчака и прибора, коришћење прибора при јелу, коришћење прибора за писање и цртање и др. • Сметње везане за самостално кретање, обављање дневних активности и обавеза, чулне или сметње друге врсте, и у којој мери уочене сметње утичу на учење детета/ученика у образовању
<p>За предшколски узраст садржај се може структурисати према елементима области Сензорни и моторички развој у <i>Стандардима за развој и учење деце раних узраста</i>.</p>
Утицај спољашњег окружења на учење
<ul style="list-style-type: none"> • Услови које пружа образовна установа за учење и социјалну интеракцију (препоручен садржај) • Породични услови који могу да утичу на развој, учење и напредовање (нпр. да ли родитељи могу да обезбеђују књиге, уџбенике, прибор, да ли могу да пруже подршку у учењу, какви су услови становања, да ли има адекватну исхрану и гардеробу) • Други услови који могу да утичу на развој, учење и напредовање (нпр. могућности које нуди локална заједница, као што је понуда одговарајућих културних и спортских активности, да ли дете у судству има другове и другарице са којима се игра и учи)

Идентификоване приоритетне области и потребе за подршком у образовању

На основу садржаја ПП-а – јаких страна и интересовања детета, односно потреба за подршком у оквиру пет области – потребно је издвојити приоритете у будућем раду са дететом. Промисљен одабир приоритета је веома значајан јер се план рада са дететом дефинише на основу приоритета. За сваки приоритет се креира један план активности, ако је реч о индивидуализацији, или један персонализовани програм наставе и учења, ако је ПП саставни део ИОП-а. Приоритети се односе на то шта је прво што је потребно да се уради (Janjić et al., 2012), одговарајући на питање *шта ћемо најпре погледати*.

Потребно је на основу ПП-а одабрати оне приоритете који су најважнији да би дете могло да напредује у учењу (Janjić et al., 2012; Mrše & Jerotijević, 2012), или различитим областима развоја, унапређивању односа са вршњацима и друго. За децу која имају тешкоћа у области комуникације (развој говора, употреба говора у сврхе комуникације, недовољно познавање језика и слично), ова област мора бити приоритетна, јер у супротном дете неће моћи да усваја знања и вештине о тематским садржајима нити да успоставља адекватне односе са вршњацима и одраслима. Уколико постоје тешкоће у социоемоционалној области које отежавају успостављање добрих односа са вршњацима, позитивног доживљаја вртића/школе, васпитача/наставника, односно отежавају адаптацију детета, област социјалних вештина такође ће нужно бити међу приоритетима. Развој социјалне интеракције се значајно чешће среће као циљ у плановима индивидуализације у инклузивном него у сегрегираним окружењу предшколског образовања (Kwon et al., 2011). Коначно, када је реч о учењу, неусвојене основне вештине које отежавају учење свих предмета (читање, писање и рачунање) морају се наћи међу приоритетима за ученика који отежано овладава овим вештинама (Janjić et al., 2012; Mrše & Jerotijević, 2012). О оваквом критеријуму избора приоритета може се говорити као о квалитативном критеријуму. По потреби се може користити и квантитативни критеријум, односно утврђивање у којој области / којим областима је наведен највећи број потреба за подршком.

Било би значајно размотрити да ли се међу приоритете могу уврстити и они који се ослањају на јаке стране и интересовања детета. Примера ради, за дете са поремећајем из спектра аутизма, које значајно боље разуме садржаје на енглеском језику у односу на садржаје на српском језику, могао би се издвојити (и) приоритет који се ослања на ово интересовање, односно јаку страну (нпр. унапређивање вештине слушања у оквиру енглеског језика до

Б1 нивоа). Ово је веома значајно из перспективе мотивисања детета, јер деца са потребом за додатном подршком не би требало да се суочавају искључиво са задацима који су за њих веома захтевни и у којима тешко и споро напредују, већ треба омогућити и да се осећају успешнима када са релативном лакоћом постижу изражен напредак. Сва деца (сви људи), подсетимо се, имају психолошку потребу за компетентношћу (нпр. Reeve, 2010).

Приоритети не би требало да буду бројни, јер то указује на недовољну селективност приликом њиховог одабира и води ка мање успешном раду због расплињавања процеса пружања подршке. Пожељно је да се одаберу оквирно три спецификована приоритета (Starčević & Dimitrijević, 2016). Када дође до значајног напретка у остварености приоритета, ПП се ревидира и издвајају се наредни приоритети у раду са дететом.

Приоритети не би требало да буду уопштени, односно недовољно конкретни (Starčević & Dimitrijević, 2016), као што су у наредном примеру: „Српски језик, математика и поштовање правила”. Оперативније је спецификовати у овладавању којим вештинама, знањима, понашањима и сл. је потребно пружити подршку. Примери таквих приоритета су: препричавање прилагођеног књижевно-уметничког текста – кратка басна и бајка, дужине око десет реченица и одговарање на једноставна питања – ко, шта (ради), како (ради), где и када се радња догађа; сабирање до 20 без прелаза преко десетице, без употребе очигледних средстава; чекање на свој ред – када васпитач/наставник даје реч и при доношењу свеске да васпитач/наставник погледа урађено.

Додатна подршка за коју је потребно одобрење интерресорне комисије за додатну подршку

Видови подршке за које је неопходно одобрење интерресорне комисије јесу оне мере подршке за које су неопходна финансијска средства. Интерресорна комисија може да разматра захтев за одобравањем средстава за набавку асистивних технологија, дидактичког материјала, специјалних помагала, бесплатну исхрану, боравак и слично, што су видови непосредне додатне подршке. За одобравање захтева за овим видовима подршке није неопходно конципирати ИОП, већ се оне одобравају и у случају мера индивидуализације. Примера ради, за дете које се креће помоћу колица могу се начинити неопходна прилагођавања простора (рампе, уклањање прагова, подесива висина стола, прилагођен тоалет). Дете које је слепо може добити одобрење да се издвоје средства за специјализовани рачунарски програм који чита текст у електронском формату и синтетизује глас који дете може да слуша.

Пример педагошког профила детета	
Узраст детета: 4 године.	
Јакe стране и интересовања детета	Потребе за подршком
Учење и како учи	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Може да упореди по величини два предмета, уочава релацију <i>веће–мање</i>. 2. Пребројава предмете до три. Уме да разврста тражене предмете до три елемента у скупу, на пример три аутића или три лутке. 3. Има развијену релацију положаја <i>испред–иза</i> у односу на себе. 4. Разликује облик круга, уочава га у групи са другим облицима. 5. Личне заменице <i>ја–џи–он(а)</i> употребљава у специфичним ситуацијама, препознаје релацију када је лично укључено у активност, односно када је део те релације. 6. Разликује основне родбинске односе у односу на себе: <i>дете–мама, дете–баба</i>. 7. Разликује доба дана <i>дан–ноћ</i>. 8. Разликује животиње: <i>пса, мачку, коња, слона, птицу</i>. 9. Разликује две врсте превозних средстава: <i>ауто и бицикл</i>. 10. Воли да слуша музику и прати ритам покретима тела. Ужива док слуша сонгове у цртаним филмовима и то показује мимиком и покретом. Ужива у причи коју музика прати. 11. Црта основне облике, углавном кругове. Ужива док боји бојанке и воли да ради са дрвеним бојцама. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Да разврста три предмета различите величине, упоређује по величини и класификује. 2. Да исте задатке ради са већим бројем елемената, по четири предмета да групише; да броји до 4. 3. Да разликује леву и десну страну. 4. Да разликује троугао и четвороугао. 5. Да именује релације између других лица: <i>џи–он(а); они–ви; он(а)–они</i> и сл. 6. Да именује називе других рођака. 7. Да наброји дане у недељи по реду. 8. Да зна начине оглашавања различитих животиња (како би лакше правило разлике између њих) и да прошири опсег животиња које разликује (крава, овца, патка...). 9. Да у граду уочи важне ситуације у саобраћају, као што је прелазак преко улице. 10. Да развија интересовање за музику и као средство за развој вербалних способности. 11. Да боји облик унутар линије. Да зна називе основних боја.

Социјалне вештине	
<p>1. Прилази другарима да би их додирнуо или гледао како се играју или раде за време организованих или слободних активности.</p> <p>2. Воли да се мази и да загрли другаре. На тај начин показује да некоме верује или да му је драг. Прилази до васпитачице кад за тим осети потребу, понекад само да би се на њу наслонио на тренутак.</p> <p>3. Понекад прилази деци која су из неког разлога уплакана да их теши.</p> <p>4. Приноси васпитачицама играчке да покаже, да се похвали.</p> <p>5. Ужива у групним играма у дворишту, где има слободног простора, у јуркама и сакривању.</p> <p>6. Воли да распрема када то раде и друга деца и то тако доживљава као игру.</p> <p>7. Према старијима се понаша слободно и опуштено, прилази да успостави физички контакт.</p> <p>8. Радује се када га васпитачице похвале и то видно показује осмесима или тактилним контактом.</p>	<p>1. Да се прикључи групи у току игре.</p> <p>2. Да изражава своје емоције и вербално.</p> <p>3. Да се негује емпатија.</p> <p>4. Да вербално исказује ситуације које је доживео.</p> <p>5. Да познаје правила колективних игара; да дели играчке и простор за играње.</p> <p>6. Да сређује играчке по неком реду.</p> <p>7. Да развија повезаност са осталом децом из групе.</p> <p>8. Да вербално искаже задовољство и свест о сопственој вредности и успесима.</p> <p>Да не сиса палац (као показатељ емоционалне несигурности).</p>
Комуникацијске вештине	
<p>1. Склапа реченице са 2 до 3 речи. Најчешће се вербално изражава једном речју, најчешће одговара са <i>да</i> или <i>не</i>, односно <i>дај</i> када нешто жели.</p> <p>2. Усредсређен је на предмет који жели да добије и може невербалним средствима да га тражи.</p> <p>3. Разуме поздраве и обраћања васпитачица и деце приликом доласка у вртић, позива на играње, доручка, изласка у шетњу.</p>	<p>1. Да богати речник и проширује реченице.</p> <p>2. Да именује појам када нешто тражи.</p> <p>3. Да узврати вербалним поздравом.</p>

<p>3. Разуме и испуњава дате једноставне налоге као што су <i>дођи, узми, сеги</i>.</p> <p>4. Вокале изговара јасно.</p>	<p>3. Да извршава радње које имају две етапе, које се надовезују (нпр. <i>узми књићу и остави је на мом столу</i>).</p> <p>4. Да артикулише предњонепчане гласове <i>ч</i> и <i>ћ</i>, <i>љ</i> и <i>њ</i>, сонанте <i>р</i> и <i>л</i>, зубне <i>д</i> и <i>џ</i>, <i>з</i> и <i>с</i></p>
Самосталност и брига о себи	
<p>1. Самостално свлачи и облачи јакну и изува и обува обућу са чичком и рајсфершлусом.</p> <p>2. Самостално једе храну која се једе прстима, хлеб или неки намаз на хлебу.</p> <p>3. Самостално пије воду из чаше.</p> <p>4. Самостално обавља основне хигијенске навике као што је прање руку.</p>	<p>1. Да закопчава панталоне и опасује се након одласка у тоалет.</p> <p>2. Да самостално користи кашику.</p> <p>3. Да сакупи и врати прибор након јела.</p> <p>4. Да се одвикава од памперс пелена.</p>
Моторички развој	
<p>1. Хода, трчи и пење се уз степенице и силази са степеница без помоћи.</p> <p>2. Шутира лопту, хвата је и баца двема рукама.</p> <p>3. Воли да трчи и радо учествује у играма које подразумевају трчање по отвореном простору. Воли игре са лоптом, као што је фудбал.</p> <p>4. Воли да сецка папире маказама, правећи неправилне облике, што га врло забавља.</p>	<p>1. Да развија крупну моторику.</p> <p>2. Да баца лопту једном руком.</p> <p>3. Да учествује у организованим телесним вежбама, усклађивању моторичких покрета код савијања тела, окретања главе у страну, подизања и спуштања руку.</p> <p>4. Да развија фину моторику/графомоторику – да сече маказама по линији, да правилно држи оловку приликом коришћења бојица.</p>

Идентификоване приоритетне области и потребе за подршком у васпитно-образовном раду:	Додатна подршка (додатни видови рада са дететом у оквиру васпитне групе, вртића и породице) и додатна подршка за коју је потребно одобрење Комисије:
<ul style="list-style-type: none"> • Развој говора, артикулација сугласника, језичке компетенције • Самосталност и брига о себи – одвикавање од памперс пелена • Фина моторика/графомоторика 	<ul style="list-style-type: none"> • Ангажовање логопеда • Обезбеђивање услуга психосоцијалне подршке породици

Напомена: Едитован педагошки профил који је у оквиру предмета Инклузивно образовање – теорија и пракса на мастер студијском програму израдила студенткиња Татјана Милановић

Процес израде ПП-а

Свеобухватан, систематично изложен и специфичан опис понашања и постигнућа детета, уз најважније податке о околностима у којима се развија, неопходан је како би ПП био информативан за тим који планира подршку, евентуалне стручњаке ван установе, потенцијалне замене васпитача и наставника, или при преласку у нови циклус образовања и васпитања (из вртића у ниже разреде основне школе, прелазак на предметну наставу у петом разреду или прелазак у средњошколско образовање). Знање о томе шта чини садржај ПП-а и како се може структурирати, први је корак у изради ваљаног описа детета и његове образовне ситуације. Преостале смернице за израду ваљаног ПП-а тичу се тога на које начине би требало прикупљати податке и ко треба/може да буде извор података.

Начини прикупљања података

Подаци о детету морају бити прикупљени на различите начине: а) систематским посматрањем спонтаног понашања детета током различитих периода предшколског или школског дана (нпр. долазак у вртић и одвајање од чланова породице, различите слободне и усмерене активности, часови, одмори, ваннаставне активности); б) посматрањем поступања у активностима које су циљано осмишљене у сврхе процене детета (нпр. савладавање циљано осмишљеног полигона ради процене моторичких вештина, изговарање или читање плански осмишљеног списка речи, како би се процениле тешкоће у изговору појединих гласова или замењивање гласова приликом читања и сл.); в) упитницима или интервјуисањем различитих саговорника (родитеља, стручњака у установи и ван установе, самог детета и друге деце, васпитача и учитеља из претходних циклуса образовања, персоналног или педагошког асистента и друго); г) задавањем и анализирањем тестова знања, разумевања и вештина (нпр. „улазних” или „годишњих” тестова знања од стране наставника или наменски конструисаних тестова знања и разумевања); д) анализом продуката активности детета – цртежи, остварене конструкције са дидактичким материјалом, радни листови, контролни и писмени задаци, слободни састави; ђ) укључивањем података из евентуалне медицинске документације детета.

Није нужно да буду заступљени сви ови начини, али што их је више, то је већа вероватноћа да је приказ детета у ПП-у објективан (и потпунији) и као такав боља основа за планирање активности са дететом.

Извори прикупљања података

Један од основних извора података за израду ПП-а су искази особа које могу бити релевантни саговорници када је реч о детету. То могу бити родитељи, старатељи и други чланови породице, васпитачи, учитељи, наставници, стручни сарадници, педагошки и персонални асистенти, други запослени у установама који су раније радили или тренутно раде са дететом. Такође, могу бити укључени стручњаци ван установе који добро познају дете, укључујући и оне стручњаке које препоручују родитељи (лекари, логопеди, специјални едукатори и други). Извор података свакако је и само дете о коме је реч и оно треба, у складу са својим могућностима и разумевањем процеса израде ПП-а, да буде укључено. Уколико је дете сагласно, могу се укључити и друга деца, односно вршњаци.

Родитељи. Најзначајнији корак, који непосредно претходи разговору са родитељима, јесте објашњавање сврхе прикупљања података и израде ПП-а, како би родитељи били подстакнути да у томе учествују. Када се израђује ПП као део ИОП-а, родитељи се упознају са главним елементима ИОП-а (па и са ПП-ом) како би могли да пруже информисану сагласност за израду ИОП-а. У процесу прикупљања података од стране родитеља значајно је: а) Уверити родитеље у то да ће информације које су прикупљене бити коришћене искључиво како би се планирала подршка детету. Родитељима, по потреби на што једноставнији или њиховом разумевању прилагоден начин, треба објаснити шта подразумевамо под пружањем подршке, као и из којих разлога разматрамо ову могућност; б) Поставити питања и у вези са јаким странама и интересовањима детета – у чему се истиче, шта воли, како проводи време, ко му је најбољи друг и слично; в) Посебно корисне информације које се могу добити од родитеља односе се на стратегије које су се показале као успешне у регулацији понашања детета при појави тешкоћа (нпр. „Шта од онога што Ви урадите уобичајено утиче на то да Марко престане да буде узнемирен / плаче / виче“; „Како Ви наведете Јелену да пише, мада то не воли да ради?“); г) Од родитеља се могу прикупити информације о потенцијалним „окидачима“ који утичу на повећану узнемиреност детета или о потенцијалним ометајућим факторима који негативно утичу на пажњу детета (нпр. „У којим ситуацијама Јелена почиње да одбија да ради домаћи задатак?“) (Janjić et al., 2012).

Стручњаци у установама и ван установа. Веома често васпитачи и наставници желе да добију на увид медицинску документацију у вези са дететом, конкретну „дијагнозу“ или „степен оштећења“ неке функције, верујући да ће на овај начин бити у прилици да боље разумеју тешкоће детета. У већини ситуација, међутим, ове врсте информација нису од користи за

рад са дететом, јер су за њихово коректно интерпретирање потребна специфична знања, а непосредне импликације на подучавање не мора посебно знати ни стручњак који је дијагнозу поставио. Уобичајена (пре)висока очекивања од стручњака представљају заостатак медицинског модела у схватању деце са потребом за додатном подршком. О активностима подучавања највише знају управо васпитачи и наставници. Поред методичких предмета које савладавају у оквиру иницијалног образовања, припремају се за рад са групом деце у специфичном образовном окружењу. То све не важи за иницијално образовање и већину послова стручњака за развојне сметње и сличних експерата.

Такође, неке од стручних информација делују обесхрабрујуће на васпитаче и наставнике, који стичу утисак о томе да је израженији напредак детета мало вероватан. По правилу, од стручњака је најкорисније тражити додатне информације о томе: а) како ће се тешкоће детета испољавати у предшколском или школском контексту; б) који начини рада, уз која средства и услове би могли да олакшају учење и прилагођавање детета.

Деце коме је пошребна годашна погршка. Само дете треба да буде укључено у планирање додатне подршке, на начин прилагођен могућностима које има. Детету треба објаснити, у мери у којој је то могуће, због чега се прикупљају информације. Треба сазнати шта дете процењује као тешко или захтевно, а шта као једноставно, шта воли да ради или учи, у којим активностима с радошћу учествује, а шта не жели да ради. Такође, треба сазнати због чега су неке ситуације подстицајне за дете, а неке друге нису. Коначно, дете треба питати шта би оно желело да научи, савлада, промени код себе или у свом окружењу (Janjić et al., 2012).

Вршњаци. Друга деца могу бити значајан извор информација о детету, али само под условом да је дете сагласно са тим да се са вршњацима разговара. Прикупљање информација од друге деце треба да буде веома пажљиво осмишљено, како би се избегло да дете са потребом за додатном подршком буде додатно обележено (Janjić et al., 2012). Због тога је најбоље да вршњаке консултујемо у вези са ситуацијама када (релативно) *успешно* комуницирају, играју се или уче са дететом са потребом за додатном подршком. Вршњацима треба појаснити који је смисао прикупљања података (нпр. јер одрасли нису укључени у све ситуације, понекад се деца боље међусобно разумеју него што их разумеју одрасли), на који начин ће се ови подаци користити (за осмишљавање успешних стратегија у раду), као и на који начин они могу да помогну. Важне информације које се могу прикупити из ових извора тичу се области социјалних вештина (понашања на одмору, у слободним активностима, у играма са правилима, иницијативе или одсуства иницијативе да се укључи у игру) и комуникацијских

вештина (начина комуникације, тога колико је усмена комуникација разумљива вршњацима и слично).

Критеријуми оперативног ПП-а

Јањић и сараднице (2012) су одредиле критеријуме добро прикупљених података о детету који су овде у некој мери модификовани и приказани из перспективе оперативности или корисности ПП-а за планирање даљег образовања детета. Анализа 93 профила урађена за ученике од 1. до 4. разреда (Starčević & Dimitrijević, 2016) нас је навела на закључак да је мали број образаца урађен у складу са правилима и да испуњава своју функцију. Најважније одлике ваљаних и оперативних профила наводимо у наставку. Мада су све оне важне и за профиле који се израђују за даровите, појашњења се тичу деце са тешкоћама (за додатне смернице за израду ПП-а за даровите видети Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Садржи све важне информације

Постоје профили који омогућавају стварање целовите слике о детету тако да дете може да се „види“ из профила. О таквим профилима се говори као о свеобухватним. Оно што не би смело да се догоди је пропуштање информација које су од несумњивог значаја за ток образовања. То су информације које се односе на велики број ситуација са дететом у вртићу/школи, и због тога њихово занемаривање води ка погрешном избору активности за то дете. На пример, ако недостају информације о томе да детету језик на коме се образује није матерњи језик, или је пропуштено да се наведу проблеми са говором или са разумевањем говора (код деце са развојном дисфазом, или са сметњама из спектра аутизма), подаци о односу са другом децом.

Прецизан

Профил је прецизан када је конкретно наведено којим знањима и вештинама је дете овладало и у којој мери (лева страна ПП-а) и која знања и вештине планирамо у наредном кораку (десна страна ПП-а). Дају се *описи* понашања и постигнућа, а тумачења се апсолутно избегавају. На пример, уместо „импулсивности“: одговара пре него што је постављено питање; не реагује када се замоли да сачека са постављањем питања; када није међу првима, не може да сачека свој ред у активностима. Уместо „има проблема

са пажњом” (јер ови проблеми могу да се изражавају на различите начине), како се ти проблеми испољавају, постоје ли околности које утичу на пажњу, дати процену колико пажња траје.

Критеријум прецизности није задовољен када су дата тумачења или када су информације наведене уопштено, неодређено. Примери ове врсте грешке су: „мало говори српски језик” (недостаје процена фонда речи или други показатељ шта то у ствари значи), „добро разуме српски језик” (и овде недостају јасни показатељи, да ли нпр. добро разуме и сложене реченице); „не поштује правила” (недостаје навођење конкретних правила).

Усклађен

Садржаји на левој и десној страни профила, кад год је то могуће, надовезују се једни на друге. Тада је оно што је наведено на десној страни наредни корак у напредовању детета (његова зона наредног развоја). Овај критеријум се остварује када је на левој страни наведено тренутно постигнуће, а на десној шта је први следећи корак или у чему је потребна подршка. Уобичајена одступања од овог критеријума су када се: а) наводе активности васпитача или наставника (нпр. дати више времена, ускладити захтевност задатка са способностима детета, подстицати, пружити подршку...); б) постављају превисоки захтеви у односу на тренутни ниво функционисања детета. Оба вида одражавају одступање од описивања активности детета, а фокусирање на активности васпитача/наставника или на програм образовања („Сада би то требало да буде по програму...”).

С обзиром на то да бележи садашњу образовну ситуацију паралелно са наредним кораком, овакав профил је значајно „инструктивнији” за рад са дететом од профила у којима је (и без реда) и без усклађивања садржаја, излистано шта дете може, а шта не може.

Изражен позитивним језиком

Када кажемо да ПП треба да буде изражен позитивним језиком, то значи у терминима онога што дете зна, уме, може, шта га интересује и сл. Само смештање активности/задатка на десну страну ПП-а говори да је реч о нечему што дете не може, односно да му је у томе потребна подршка (па се то не мора посебно истицати). Прихватљиво је да се на десној страни наводи шта дете не може / у чему греша и томе слично, али лева страна ПП-а мора бити исказана позитивним језиком. Овај критеријум није задовољен када на левој страни нису наведене само јаке стране већ

је паралелно указано на ограничења. Најчешће се испољава додавањем везника „али” након описивања постигнућа. Примери таквих грешака су: „познаје правила понашања, али их понекад не поштује” (ово је и непрецизно); „чита правилно, али недовољно брзо”; „одговара *само онда* када се директно пита”.

Овакве погрешке одражавају сагледавање деце са проблемима доминантно из перспективе онога што не могу, не умеју, не знају. Значајно другачија слика о детету се ствара на основу профила који је изражен позитивним језиком, а слика о детету васпитача/наставника утиче на начин и ефекте рада васпитача/наставника са тим дететом (видети нпр. Rosenthal, 1994). У другом поглављу описани феномен *самоиспуњавајуће пророчанства* имплицира да ће постигнуће и развој бити најбоље подстицани у случају позитивних очекивања од детета. Испоставиће се да је потребно радити на развијању позитивне слике чак и о даровитима, јер у поређењу са научним сазнањима о даровитим ученицима наставничка уверења генерално изражавају неповољнију оцену социоемоционалних аспеката личности и понашања ових ученика (Starčević & Dimitrijević, 2023). Поред утицаја на постигнућа, уверења наставника имају ефекат и на ниво аспирације и ученичку представу о себи када је реч о академском домену (Bergold & Steinmayr, 2023). Слика коју васпитач/наставник има о детету такође је важна јер је и нехотице манифестује другој деци, обликујући тако виђења и понашања друге деце.

Језик позитивне акције важан је и због тога што као такав пре може да доведе до идеје шта може са дететом да се ради.

Показује условљеност понашања и постигнућа од спољашњих фактора

У социјалној психологији фундаменталном грешком атрибуције се назива тенденција да приписујемо узроке понашања других људи њиховим личним карактеристикама, занемарујући утицај који су на њих могли да имају спољашњи, променљиви чиниоци. Слично, овде се позива на потребу да васпитачи и наставници препознају да понашање и постигнућа детета зависе и од услова рада и других околности, односно од спољашњих фактора, као што су период у току дана, врста активности, тежина задатка, коришћени материјали, методе и облици рада, начин давања упутства итд. Истовремено, овакав начин бележења података о детету указује на ресурсе и препреке у окружењу, а то су подаци који су од значаја за планирање подршке.

Критеријум није задовољен када постигнућа и понашање нису доведени ни у какву везу са околностима, па је, примера ради, наведено: „лако одустаје од задатка”; „узнемири се током рада”; „сукобљава се са другом децом”. Посматрање детета би открило барем неке правилности у појави наведених непожељних понашања, односно показало би да је у неким ситуацијама вероватноћа њихове појаве већа, а у неким другим ситуацијама мања. А када откријемо услове и околности у којима се нешто дешава, на путу смо ка успостављању веће контроле над понашањем деце и већег утицаја на њихова постигнућа, јер на спољашње факторе можемо да утичемо и да их обликујемо у жељеном смеру.

Кређибилан

Можемо имати користи само од оног профила који представља објективан и поуздан опис детета. Ове карактеристике осигурава ослањање на више извора информација о детету и прикупљање података на различите начине. Може се рећи да тако настаје кређибилан профил.

Питање

- Да ли тврђња „ученик разликује изглед свих слова и може на захтев да повеже слово са гласом”, када је реч о ученику четвртог разреда, представља јаку страну или потребу за подршком? Објасните.

Задатак

- У оквиру главних области у ПП-у направите предлог подобласти (на основу *Стандарда за развој и учење деце раних узраса*, утврђених стандарда постигнућа по школским предметима и сл.), који би помогао практичарима у оријентацији које информације да унесе у ПП и смањео опсег записивања информација.

Мере прилагођавања – индивидуализација

Када васпитач или наставник уочи да одређено дете има потребу за додатном подршком (нпр. због тешкоћа у учењу, развојне сметње, одрастања у недовољно подстицајној средини или пак индикатора изузетних способности), онда у сарађњи са стручним сарадником приступа прикупљању података и изради ПП-а, на основу кога се потом конципира план мера прилагођавања (Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање, 2018).

У оквиру различитих извора, за мере прилагођавања користи се термин *индивидуализација*, или синтагма „отклањање физичких, комуникацијских

и социјалних препрека” (Правилник о ИОП-у из 2018). Сви ови термини односе се на сваки облик прилагођавања (материјала, средстава, учила, метода и облика рада, начина представљања садржаја, као и услова у којима деца уче) примењен у сврху остваривања што потпуније укључености у рад групе или одељења, остваривања предвиђених стандарда постигнућа за одговарајући циклус образовања, као и омогућавање напредовања у складу са могућностима детета и остваривања пуних потенцијала. Прилагођавање може бити потребно било ком детету у неком периоду живота или трајно, за неку област или предмет, или за учење нових вештина. Мере индивидуализације представљају законско право сваког детета које не остварује предвиђене исходе на основном нивоу постигнућа, као и детета које својим постигнућима превазилази исходе на напредном нивоу (ЗОСОВ, 2023), или пак не напредује у складу са својим способностима. Исходи образовања, или на други начин речено, *стиандарди поштиинућа* ученика, представљају исказе о томе шта ученик зна или уме у оквиру одређеног предмета (*Образовни стиандарди за крај обавезног образовања*, 2010): на крају првог циклуса образовања (прва четири разреда), на краја основног образовања и на крају средњег. Стандарди су утврђени за већину предмета у оквиру којих дефинишу шта би била постигнућа на основном нивоу, шта на средњем, а шта на напредном. Задржавање у оквирима мера индивидуализације није оправдано уколико ученик не успева ни после дужег времена уз подршку да досегне основни ниво постигнућа.

Образовни стандарди за крај првог циклуса образовања, који се називају и *поштии стиандарди поштиинућа*, представљају скуп тврдњи о томе шта је очекивано да ученик зна или уме на крају четвртог разреда основне школе. Реч је о исходима које желимо да ученици остваре током овог циклуса образовања. Конципирани су за предмете Српски језик, Математика и Природа и друштво. Примера ради, у оквиру предмета Српски језик, у области Вештине читања и разумевање прочитаног, на основном нивоу постигнућа на крају четвртог разреда ученик треба да влада основном техником читања ћириличног и латиничког писма, може да одреди основну тему текста, пронађе дословно исказане информације у тексту (шта, ко, где, кад), разликује уметнички од информативног текста и друго. Очекивано је да на крају основног образовања (*Образовни стиандарди за крај основног образовања*, 2010) готово сваки ученик, а најмање 80%, достигне основни ниво стандарда постигнућа, да око 50% оствари или превазиђе средњи ниво, а да око 25% ученика достигне напредни ниво постигнућа.

Мере индивидуализације биће сасвим довољан вид подршке за велику већину деце, без потребе за израдом ИОП-а, уколико се: 1) са њима почне на време; 2) адекватно планирају на основу приоритета; 3) доследно реализују; 4) периодично вреднује колико су делотворне и ако се на основу резултата вредновања планирају нове мере и кораци у раду са дететом. ЗОСОВ (2023) у члану 76 прописује да је ИОП могуће израдити „на основу претходно остварених, евидентираних и вреднованих мера индивидуализације и израђеног педагошког профила детета”. Није редак случај, међутим, да се ИОП израђује, а да претходно нису исцрпљене све могућности које може пружити индивидуализација.

Увремењеност

Под увремењеношћу мера индивидуализације подразумевамо да је неопходно реаговати непосредно након што уочимо потенцијални проблем који дете има или неусклађеност постигнућа са потенцијалима детета. Настављање са уобичајеним, неприлагођеним облицима рада током дужег временског периода након што смо уочили проблеме утиче на то да се проблеми и сметње увећају, да се појаве додатне тешкоће или да дође до регресије у односу на то шта је дете постизало. Уколико се из различитих разлога догоди да није уследила адекватна реакција на уочене тешкоће детета, односно да је прилагођавање изостало у ранијим узрастима или у претходним разредима, неопходно је да одмах почнемо са мерама индивидуализације које су у овом тренутку важне за дете и које ће детету омогућити напредовање. Ни од једног детета, без обзира на степен изражености тешкоћа или заостајање у учењу у односу на узрасну групу, не сме се „одустати”, јер је у сваком од ових случајева могуће и неопходно начинити значајан помак.

Дете које отежано овладава вештинама писања и читања до краја првог разреда упечатљиво ће заостајати за осталом децом у овладавању овом вештином уколико мере индивидуализације нису примењене чим је тешкоћа уочена. Тешкоће у вези са писањем и читањем почињу да се одражавају и у другим областима школског учења (бележење записа са табле или диктираног садржаја, тешкоће са израдом домаћег задатка и контролних задатака из различитих предмета, читање и учење текста из уџбеника и друго), али и у социоемоционалној сфери (утисак вршњака о детету и слика о себи самог детета). Последице, дешава се да за децу са тешкоћама у овладавању писањем или читањем учитељи израђују ИОП током четвртог разреда, с обзиром на то да заостају у учењу свих школских предмета у тој мери да не могу да учествују у обради већине садржаја и не остварују ни

основне исходе предвиђене за први циклус образовања. Ово би се могло избећи применом мера индивидуализације већ у првом полугодишту првог разреда.

Планирање засновано на приоритетима

Адекватно планирање мера индивидуализације подразумева претходно добро упознавање знања, вештина и развојних карактеристика детета и израду ПП-а. Мере индивидуализације треба да се ослањају на оне приоритете који су дефинисани у ПП-у и да кроз добро осмишљене кораке воде дете ка напредовању у знањима, вештинама и развојним карактеристикама.

Уколико наставник није сигуран какве конкретно тешкоће ученик има са овладавањем писањем и читањем, веома тешко ће планирати добре мере индивидуализације. Могуће је да ће ученик имати тешкоће у писању јер: а) неправилно држи оловку и отежано рукује другим сличним предметима (кашиком, кредом, пертлама) због сметњи у развоју графомоторике; б) има тешкоћа да опази изглед слова и да га прикаже у облику записа (због тешкоћа са видом); в) отежано разликује слова сличног изгледа (нпр. *ђ* и *њ*) због тешкоћа у вези са дислексијом; г) не разуме принцип да слово представља ознаку за одређени глас, због тешкоћа у разликовању гласова, интелектуалних сметњи или тешкоћа у развоју говора; д) не разуме налог у вези са тим да треба да пише или преписује, због тешкоћа у комуникацији услед оштећења слуха или поремећаја из спектра аутизма; *ђ*) нема много пређашњег искуства са коришћењем прибора за писање и изгледом слова, има мало прилике да увежбава, због тога што је реч о ученику који одраста у неповољним социоекономским условима. За сваки од поменутих случајева у оквиру ПП-а биће издвојене другачије јаке стране и потребе за подршком, другачији приоритети, као и мере индивидуализације које се креирају спрам приоритета. Тако детету које отежано овладава писањем слова јер не разуме налог да треба да пресликава слова, нема смисла планирати активности које укључују развој графомоторике (низање на пертлу, употреба боцкалица, прављење фигура од пластелина и др.). Ове активности су прикладне за ону децу која имају тешкоћа у графомоторици. Могућности у вези са природом тешкоћа детета које отежано овладава писањем не исцрпљују се у оквиру наведеног списка могућих проблема ученика. Васпитачи и наставници морају разумети природу тешкоћа и јаке стране детета, како би конципирали адекватне приоритете на основу којих се могу планирати мере индивидуализације.

Доследно примењивање мера

Добро планиране, увремењене мере индивидуализације даће своје позитивне ефекте само уколико су доследно примењиване. Није довољно и не може се назвати применом мера индивидуализације да васпитач или наставник „посвете” неколико минута сваког дана детету са тешкоћама у форми индивидуалног подучавања. Доследна примена мера индивидуализације подразумева да васпитачи и наставници у своје свакодневне припреме за часове и активности укључе неопходне мере прилагођавања (тамо где је то потребно) и да их континуирано примењују. Када је реч о ученику који није овладао писањем, паралелно са радом на овладавању овом важном вештином потребно је у оквиру свих предмета који подразумевају писање припремити задатке у форми која не подразумева записивање много текста (са понуђеним одговорима, дописивањем кратког одговора), припремити писане или аудио-сажетке јер ученик не може сам да бележи, предвидети више времена за писано одговарање, питати га усмено и слично.

Вредновање мера са становишта њихове ефикасности

Коначно, мере индивидуализације које се примењују са дететом потребно је периодично вредновати и задржати она прилагођавања која доводе до позитивних резултата, а одустати од оних која не доводе до оваквих резултата. Од појединих мера прилагођавања може се одустати и због тога што више нису неопходне (нпр. записивање одговора уместо ученика, јер је ученик овладао основама писања), уз задржавање других мера које су и даље од помоћи (нпр. давање више времена за писано одговарање и осмишљавање питања на која се пружају релативно кратки писани одговори, јер ученик и даље пише спорије и са више тешкоћа од других). Мере прилагођавања не могу бити једном „прописане” и задржане трајно – без обзира на то да ли дају позитивне резултате или их не дају.

Само уколико се са мерама прилагођавања почело чим су тешкоће уочене, уколико су планиране на основу темељно израђеног ПП-а, доследно примењиване и вредновани њихови резултати, а током дужег временског периода није дошло до значајног и задовољавајућег помака у овладавању знањима, вештинама или напретка у развојним карактеристикама, тада се оправдано може размотрити могућност да се детету изради ИОП.

Основни видови индивидуализације

У оквиру овог текста мере индивидуализације су подељене у четири међусобно повезане категорије прилагођавања: 1) *иротшора*, односно унутрашњости образовне установе, улаза, али и дворишта, терена за игру и других објеката у свом саставу; 2) *начина и средстава рада*, односно облика, метода, техника и других начина рада, уз прилагођавање дидактичких и наставних средстава, наставних материјала, играчака и учила; 3) *садржаја и шема* у смеру њиховог поједностављивања или обогаћивања; и 4) *начина оцењивања*, односно процене постигнућа.

Како постоји извесна неусаглашеност у погледу тога шта све обухвата индивидуализација, ауторке заступају став да је овај термин боље резервисати за претходно наведена прилагођавања, не и за промену исхода образовања – одустајање од остваривања основног нивоа постигнућа предвиђеног обавезним стандардима за крај одговарајућег циклуса образовања. Појава да се у раду са дететом са потребом за додатном подршком „прескачу” теме или читаве области, које васпитач реализује са осталом децом, или оне које су предвиђене програмом образовања у школи, не представља индивидуализацију. Како ни наредни ниво пружања додатне образовне подршке, а то је ИОП са прилагођеним програмом, не предвиђа измене основног програма, односно његово редуковање које онемогућава достизање основног нивоа стандарда постигнућа, онда то не може важити ни за ниво који захтева значајно мање формално испуњених услова, па чак ни сагласност родитеља¹⁸. Индивидуализација дозвољава незначајне редукције, поједностављивање тема и садржаја који се обрађују, уколико је то оправдано због тешкоћа или скромнијих предзнања ученика. Потпуно одустајање од остваривања основних стандарда постигнућа, са значајним редуковањем (и изменама) програма за одређеног ученика, могуће је само у оквиру ИОП-а са измењеним програмом.

У наредном тексту биће описане најављене четири категорије мера индивидуализације, а њихова детаљнија, илустрована примена, биће описана у поглављу које се односи на мере прилагођавања у вези са различитим потребама за додатном подршком.

¹⁸ Мере индивидуализације су неретко начини да васпитач/наставник постигне не само задовољавајуће или оптимално реализовање активности подучавања одређеног детета, већ и на нивоу целе групе/одељења (мање прекида, мање застоја), те му тако примену ових мера не може нико ограничити.

Прилагођавање простора

Прилагођавање простора се односи на остваривање физичке приступачности која омогућава детету да приступи установи и учествује у свим активностима као и друга деца. У том процесу отклањају се физичке препреке тако да сва деца имају неометан приступ дворишту, школској згради / вртићу, учионици, тоалетима и свим осталим просторима, односно активностима у образовној установи. Остваривање физичке приступачности за децу са моторичким проблемима може бити и једина врста индивидуализације која је тој деци потребна. Ради обезбеђивања ове врсте доступности образовања за децу кориснике инвалидских колица могу се поставити рампе, лифтови, адаптирати тоалети, врата и улази, обезбедити приступачност клупа, табле и остале школске опреме. Прилагођавање простора, односно омогућавање физичке приступачности може бити веома важно и деци која имају друге врсте проблема. Тако је за децу са оштећењем вида (и за децу са проблемима крупне моторике) потребно поставити рукохвате на улазима, са обе стране степеника и дуж ходника, док је слабовидима од значаја још и то да се ивице степеника и ходника означе жутом или рељефном, тактилном траком. У најрестриктивнијим околностима, настава се може организовати у лако доступним учионицама у приземљу. Физичка приступачност за децу са оштећењем слуха означава да су постављени визуелни оријентирани, писане и визуелне ознаке на свим важним местима, светлосне ознаке за школско звоно и друго. Познато је од раније да је асистивна технологија основно средство у остваривању физичке приступачности, те је самим тим важна за овај облик индивидуализације.

Прилагођавање начина и средстава рада

Прилагођавање начина рада је широка категорија која се може тикати разнородних елемената/аспеката подучавања, као што су комуникација, давање упутстава, помоћ и подршка при учењу. Најчешће јој се придружује прилагођавање дидактичких средстава, наставних материјала и учила, јер свако овакво прилагођавање подразумева макар делимично мењање начина на који се ради са децом. Може се рећи да се насловљени вид индивидуализације остварује у две основне форме: а) кроз примену различитих облика, метода и техника рада и б) кроз примену различитих дидактичких или наставних средстава, наставних материјала и учила.

Коришћење различитих облика рада требало би да буде у складу са проценом корисности групног, рада у пару и индивидуалног рада за дете. Овај вид индивидуализације подразумева, потом, сврсисходну примену

различитих приступа и метода на нивоу целе групе/одељења који су инклузивни својом природом (нпр. активног учења, учења корак по корак, учења путем открића, искуственог учења, Монтесори приступа, драмског метода, комплексног метода за овладавање писањем и читањем). Васпитачи могу одабрати најпогоднији модел рада и додатно га прилагодити да би се дете са потребом за додатном подршком успешније укључило у активности – могу, на пример, одабрати пројектне теме у складу са интересовањима овог детета.

Начини рада се могу мењати и променом уобичајене организације учења, као што је промена распореда активности и/или темпа рада са дететом. Може се прилагођавати распоред и трајање активности на дневном, недељном и месечном нивоу. За децу са тешкоћама у одржавању вољне пажње може се обезбедити краће трајање појединих активности, њихова учесталија смена, време које је детету потребно да се одмори од напорне или монотоне активности, односно дозвољавање кратких одмора између задатака. Рад са децом на предшколском узрасту подразумева да се посебно води рачуна о ограничењима обима и трајања пажње, али се и на овом узрасту примећују изражене индивидуалне разлике, па последично постоји потреба додатног прилагођавања планираних активности. Потом, за децу која немају тешкоћа са пажњом али отежано овладавају неком облашћу може се обезбедити давање више времена за обављање активности. Реализација различитих токова активности на нивоу групе/одељења може бити олакшана унапред припремљеним материјалима са задацима који се разликују по очекиваном трајању решавања и/или броју.

Начини рада могу се тицати и веома специфичних прилагођавања које васпитачи и наставници примењују у склопу активности подучавања: док се говори, гледање детета у лице, без окретања главе; комуникација гестом или картицама за комуникацију; вођење руке приликом обуке у писању; олакшавање завршетка задатака уз употребу мерача времена; подсећање да не прекида рад на задатку одређеним невербалним сигналом.

Прилагођавање садржаја и тема: Поједностављивање или обogaћивање

Прилагођавање садржаја и тема које се обрађују у оквиру индивидуализације значи да се садржаји учења обogaћују – тако што се проширују, усложњавају, постављају когнитивно сложенији задаци – или поједностављују ако су предзнања ниска или је недовољно одговарајућег искуства деце, али са циљем да се на крају предшколског образовања оствари оно што је развојно очекивано или оно што представља основни ниво постигнућа у оквиру предмета.

Уколико је тема која се тренутно обрађује управни говор, поједини ученици могу радити на сасвим једноставним примерима управног говора (па и уз подсетник који је у форми шеме или са неколико примера сваког од три вида управног говора). Могу добити радни лист са већ уписаним знацима интерпункције (нпр. „_____”, _____.) са задатком да препознају који исказ од понуђених (нпр. „рече бака”; „дођи овамо”) треба да препишу у које од два поља, или са задатком да препознају које су реченице, од неколико понуђених, написане у управном говору, или са задатком да подвуку овакве реченице у тексту. Са друге стране, ученици са напредним нивоом знања могу добити за њих прилагођен задатак да напишу кратку причу која укључује дијалог два саговорника (односно управни говор).

Прилагођавање начина процене напредовања и начина оцењивања

Процена знања и вештина захтева између осталог да дете разуме вербалне инструкције и питања васпитача/наставника или да су му задаци представљени на други, детету разумљив начин. Мада у предшколском периоду нема оцењивања, развој деце се прати и региструје, те је и тада важно да ваљаност процене не буде компромитована јер се одвија метода у оквиру којих ће могућности деце бити потцењене због уплитања ограничења повезаних са развојним тешкоћама. Опште правило је да током подучавања треба осигурати да деца користе различите начине изражавања, укључујући и оне начине који су им тешки – писано, усмено, покрет и гест, цртеж, да употребљавају рачунар за писање и слично. Међутим, током провере наученог и оцењивања деци је неопходно омогућити да се изражавају на онај начин на који ће бити најправедније процењено њихово знање, односно на начин који деци највише одговара (Venalainen & Jerotijević, 2010; Jerotijević & Mrše, 2015; Mrše & Jerotijević, 2012).

У оквиру мера индивидуализације, према правилницима о оцењивању ученика у основној и средњој школи, ученик се оцењује на основу степена остварености циљева и исхода дефинисаних планом индивидуализације (Правилник о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању, 2024; Правилник о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању, 2024). Исходи у оквиру плана индивидуализације, како је претходно наглашено, у непосредној су вези са стандардима постигнућа који су општеважећи за све ученике. У том смислу се тежи да ученици са потребом за додатном подршком за које се реализује план индивидуализације остварују постигнућа макар на основном нивоу дефинисаних стандарда

постигнућа по предметима. Са друге стране, начин процене постигнућа (знања и вештина), као што је речено, мора бити прилагођен потребама деце. Тако се ученицима који отежано говоре планирају провере знања које укључују писано изражавање, док се онима који отежано пишу знање проверава усменим путем, а када се проверава познавање писања то се чини уз давање додатног времена са предвиђеним одговорима који подразумевају мало писања. За ученике који отежано разумеју градиво додатно се поједностављују упутства и смањује се количина информација у тексту и задацима. Могуће је дозволити ученицима да контролне вежбе/тестове раде уз коришћење бележака/подсетника, дати више времена за решавање задатка, омогућити да сниме одговоре (у случају слепих ученика или ученика који још нису овладали вештинама читања и писања) итд. Такође, када је реч о ученицима са потребом за додатном подршком који отежано остварују основни ниво стандарда постигнућа, веома је важно избегавати временски притисак, такмичење и поређење са другим ученицима.

Шта није индивидуализација?

Индивидуализација није: а) снижавање захтева испод основног нивоа постигнућа на предмету или одустајање од основних циљева образовања у предшколском периоду; б) снижавање критеријума оцењивања – приликом сумативног оцењивања, бројчано исте оцене ученика који је имао индивидуализовану наставу и ученика који није не разликују се ни суштински по свом значењу; нити је в) примена искључиво индивидуалног или рада „један на један” са дететом.

Поједини наставници рећи ће да индивидуализују наставу тако што: ромски ученици током трајања првог разреда сваки дан преписују слова из буквара у свеску док остали ученици читају, пишу и дискутују о текстовима; ученик са интелектуалним сметњама црта у првој клупи док остали ученици раде на задацима из математике у малим групама; ученик добија задатак да држи хамер папир на коме је постер као резултат групног рада у коме није учествовао ни на који други начин; деца уче о правилима понашања пешака у саобраћају, а дете са аутизмом се игра аутомобилима у вртићу. Поменути примери указују на одступања од принципа индивидуализације јер су уведене промене такве да онемогућавају да се оствари и основни ниво постигнућа, односно исходи који се могу постићи у раду са тим дететом нису ни сродни са исходима који ће моћи да се препознају код друге деце.

Индивидуализација није исто што и индивидуални рад детета, мада се може на тај начин спроводити. Индивидуални облик рада подразумева

да деца самостално раде на задацима, радним листовима и слично. Када остала деца раде индивидуално, смислено је и да дете са потребом за додатном подршком ради индивидуално, на прилагођеним задацима и материјалима (Mrše & Jerotijević, 2012). Примера ради, ако остали ученици решавају задатке из радних листова који подразумевају сабирање у оквиру прве десетице, ученик може радити исте задатке уз укључивање рачуналке, коришћење прстију или штапића. Такође, уместо само коришћењем цифара и знакова за рачунске операције, ученику исти или једноставнији задаци могу бити прилагођени приказивањем скупова са одговарајућим бројем елемената. Васпитач/наставник надгледа ток решавања и по потреби прискаче деци у помоћ, само онолико колико је неопходно да би могла да наставе самосталан рад. Овај вид индивидуализације не етикетира дете.

Постоје препоруке да се индивидуализација, као и ИОП, изводи у највећој могућој мери кроз рад у групи (Mrše & Jerotijević, 2012). То значи да приликом планирања групног или рада у пару треба посебним прилагођавањима (претходном припремом детета која се може одвијати код куће, начином давања налога, специфичним задацима за дете, прилагођавањем материјала и др.) омогућити да дете што више и равноправније учествује у раду са другом децом.

Рад васпитача или наставника са дететом „један на један” може се примењивати док други васпитач ради са осталом децом, или док друга деца нешто раде самостално, или путем упућивања на допунску наставу у школи. Када је то потребно, што може бити случај када је реч о деци са поремећајем из спектра аутизма, може се настојати да се повећа удео рада „један на један” са дететом. Циљ оваквог рада, међутим, мора бити постепено повећавање удела времена посвећеног оним облицима рада у којима су истовремено ангажована остала деца у групи/одељењу – фронталном, индивидуалном, раду у пару или кооперативном облику рада у групи.

Како утврдити да ли постоји потреба за израдом ИОП-а и да ли су испуњени неопходни предуслови?

Уколико мере индивидуализације омогућавају остваривање задовољавајућих резултата и дете напредује у развоју и учењу, онда их васпитач/наставник интегрише у свој редовни рад (Mrše & Jerotijević, 2012). Мере које не дају резултате треба напустити или ревидирати уз поновну процену ефеката. Могуће је и да ће након извесног периода дете бити успешно и без потреба за даљим прилагођавањима. Колико треба да је дуг тај период у коме ће се покушавати само са мерама индивидуализације, ствар је процене неког од релевантних актера, васпитача или наставника, родитеља и

стручног сарадника, или њиховог заједничког договора. Стручњаци саветују да се за децу предшколског узраста и за ученике првог и другог разреда основне школе не жури са израдом ИОП-а, јер је реч о периоду бурног развоја (Mrše & Jerotijević, 2012), па су могућа чак и релативно „спонтана” побољшања у функционисању детета (постављена развојним променама). Мере индивидуализације би требало да буду довољне ако су добро осмишљене и континуирано примењиване.

Уколико се са мерама индивидуализације почело непосредно након што су тешкоће уочене, уколико су планиране и усклађене са приоритетима у оквиру ваљано израђеног ПП-а, доследно примењиване, вредноване и ревидиране најмање једном, а резултати нису задовољавајући, онда се може размотрити могућност израде ИОП-а са прилагођеним програмом (у даљем тексту ИОП1).

Питање

- Које импликације има недостатак асистивне технологије у образовним установама?

Задатак

- Направите план индивидуализације за дечака описаног у ПП-у.

Индивидуални образовни план (ИОП)

ИОП представља званични писани документ на основу кога се планира додатна подршка у образовању уколико „мере индивидуализације нису довеле до остваривања добробити детета, односно остваривања исхода образовања и васпитања или до задовољавања образовних потреба ученика са изузетним способностима” (Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање, 2018, члан 6). Смисао израде ИОП-а огледа се управо у томе да се осигура добробит сваког детета, путем остваривања постигнућа у складу са потенцијалима детета и да се дете оспособи за што квалитетнији и самосталнији живот у заједници (Mrše & Jerotijević, 2012).

ИОП је „индивидуални” јер се конципира за специфично дете и као такав је јединствен – не постоји ИОП за одређену „дијагнозу”. Уколико је васпитач/наставник упознат са дијагнозом детета, то може донекле помоћи у планирању стратегија подршке, али увек треба имати на уму да готов „рецепт” за образовање одређене групе деце не постоји (Janjić et al., 2012). Слично као у случају индивидуализације, „индивидуално” не значи да се са дететом примењује искључиво индивидуални облик рада или рад „један

на један” са васпитачем/наставником. Напротив, активности и кораци предвиђени ИОП-ом се преваходно реализују тако што се укључују у редован рад у оквиру групе или одељења (Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање, 2018; видети и Mrše & Jerotijević, 2012), на начин на који је то описано у сегменту који се односи на мере индивидуализације.

Садржај ИОП-а

ИОП је сложен документ састављен од више образаца, од којих се неки попуњавају само у школи (не и у предшколској установи), неки за сву децу, а неки само за децу у одређеним околностима. У наставку наводимо све могуће елементе ИОП-а према наведеном правилнику (Правилник о ИОП-у, 2018): 1) подаци о детету или ученику, као и подаци о тиму за пружање додатне подршке; 2) педагошки профил; 3) план мера индивидуализације; 4) персонализовани програм наставе и учења; 5) подаци о вредновању ИОП-а; 6) сагласност родитеља; 7) план транзиције, односно пружања подршке при укључивању у образовање или преласку из једног нивоа образовања у други ниво; и 8) план превенције раног напуштања образовања.

Последња два обрасца нису установљена од почетка примене ИОП-а у нашем образовном систему, већ представљају одговор на уочене потребе у пракси да се предузму посебне мере подршке у одређеним околностима. Уочено је да се у *транзиторним периодима* значајно ремети или губи континуитет у пружању подршке детету. Запосленима недостају информације о детету из претходне образовне установе, у много чему се креће од почетка, губи се и на ефикасности и на квалитету пружања подршке. Општи транзиторни периоди – прелаз из вртића у школу, са разредне на предметну наставу, из основног у средње образовање – представљају изазов за свако дете, јер подразумевају усложњавање захтева за дете у новој средини, захтевају адаптацију на промене и слично. Најосетљивију транзицију вероватно представља прелаз детета из образовних установа за децу која се образују по ИОП-у у редовни систем образовања. Постоје још неки специфични видови транзиције (нпр. промена места боравка), па је за сваки потребно правити план у складу са потребама детета. Уколико се детету са тешкоћама не обезбеди посебна подршка, транзиторни период постаје „системска имплицитна препрека његовом/њеном даљем школовању и остваривању права на образовање” (Zlatarović & Mihajlović, 2013, str. 57).

Последњим Правилником о ИОП-у (2018) предвиђено је да тим за пружање додатне подршке најмање три месеца пре преласка детета у нову

образовну установу контактира са запосленима који ће чинити тим за пружање подршке у новој установи и да та сарадња траје најмање још три месеца након укључивања детета у нову образовну установу.

ИОП-ом се, када постоји процена да је ученик у ризику од раног напуштања система образовања, планирају мере подршке које би то требало да превенирају. Важан елемент плана превенције чини навођење потребних средстава, као и идентификовање ресурса у школи и ван школе за успешнију укљученост ученика у образовање.

План мера индивидуализације

За децу на предшколском узрасту, ИОП1 се односи на шест од наведених осам елемената/образаца. Укључује план мера индивидуализације, али не и персонализован програм наставе и учења, као ни план превенције раног напуштања образовања. Испод је наведен пример попуњеног обрасца за планиране мере индивидуализације. Истоветан образац се попуњава и за ученике у школи, само што је за ученике у оквиру ИОП-а предвиђена и израда персонализованог програма као сржног елемента ИОП-а.

Истраживање на узорку америчких васпитача и њихових сарадника у раду са децом показало је да иако су адекватно поставили социјалне циљеве у плану индивидуализације, у свом раду се не придржавају планираних активности које су намењене постизању социјалних циљева (Kwon et al., 2011). Притом је исто истраживање показало да иако васпитачи ретко подржавају иницирање и одржавање социјалне интеракције између деце, чак и у том малом опсегу, њихово ангажовање значајно доприноси томе да деца са развојним сметњама више иницирају и више одговарају на контакте вршњака.

ОБРАЗАЦ 3: План мера индивидуализације

Мере/врста подршке	За које активности, односно предмете/области	Кратак опис мере/врсте подршке	Циљ пружања подршке	Реализује и прати (ко, када)
Прилагођавање метода, материјала и учила (мере индивидуализације)	Комуникација, учење правила, социјална интеракција	Картице за комуникацију се користе најпре за указивање на жељене предмете/активности а потом за њихово именовање. Примена социјалних прича у сликама које показују пожељно понашање.	Успешнија комуникација са дететом, развој говора, успешнија интеракција детета са другом децом	Васпитач последњег дана у седмици бележи запажања о напретку; васпитач користи социјалне приче по потреби
Прилагођавање простора/услова у којима се активности односно учење одвија (нпр. отклањање физичких баријера, специфична организација и распоред активности и сл.)	Кретање кроз вртић; упознавање радне собе; организација и смена активности	На вратима просторија су цртежи или фотографије које указују на њихову намену; делови радне собе (коцке, материјал за обликовање, сликовнице и сл.) обележени су визуелним ознакама; уклоњени су светлуцави и предмети који трепере; постављен је визуелни распоред активности за сваки дан са могућношћу означавања када су завршене.	Сигурније кретање кроз вртић, разумевање окружења, ефикасније коришћење времена, уклоњени дистрактори, обезбеђена предвидивост активности	Васпитач и други запослени (ознаке просторија у вртићу) пре дететовог поласка у вртић
Прилагођавање начина праћења развоја детета, односно провере постигнућа и оцењивања ученика	Процена постигнућа и напредовања	Процењује се оно што може да направи и покаже. Захтеви се постављају једноставним реченицама и визуелним симболима.	Поуздана процена напредовања	Васпитач, када процењује и другу децу
Остале мере подршке (уколико их има, навести)	Значајне промене у устаљеним активностима/новине	Све промене благовремено најавити уз визуелни приказ и пара за подршку.	Превенција узнемирености и лакша адаптација на промене	Васпитач, друго дете или асистент

Персонализовани програм наставе и учења

Срж ИОП-а 1 за ученике чини елемент који се назива Персонализовани програм наставе и учења, који у својој основи представља детаљан план активности у раду са учеником. Овај програм се описује у оквиру Обрасца 4 и састоји се од више елемената: одређења области, циља, трајања, корака у реализацији циља и за сваки корак спецификоване реализаторе, учесталост и трајање, очекивани исход и начин на који ћемо исход проценити.

Образец 4 – Персонализован програм наставе и учења				
Предмет/ област:	Циљ (очекивана промена): Укупно трајање:			
Кораци/ Активности:	Реализатори	Учесталост и трајање	Исход / очекивана промена	Начин провере остварености исхода
1.				
2.				
3.				

Предмет, односно област у оквиру Персонализованог програма подразумева навођење школског предмета (нпр. Математика) или неакадемске области (нпр. комуникацијске вештине) за коју се израђује специфичан план активности. Међутим, боље је спецификовати „подобласт” која произлази из приоритета у оквиру ПП-а (нпр. математика: овладавање рачунском операцијом множења у оквиру прве стотине).

Потребно је израдити *план активности за сваки од приоритета* у ПП-у. Примера ради, уколико су приоритети у ПП-у из две неакадемске области и једног предмета (приоритет 1: комуникацијске вештине – коришћење речи за описивање свакодневних предмета и радњи; приоритет 2: социјалне вештине – прикладно изражавање узнемирености и искључивање самоповређивања; приоритет 3: српски језик – повезивање свих гласова са одговарајућим словима ћирилице), за сваки од ових приоритета потребно је израдити план активности. Потребно је, такође, уочити и да у случају „неакадемских” области план активности није везан за специфичан предмет већ се реализује у оквиру свих наставних и других активности.

Циљеви представљају жељене промене које покушавамо да оствари-мо. Циљеви би требало да буду (Janjić et al., 2012):

- специфични и да се односе на конкретне промене;
- мерљиви, односно да омогућавају да постигнуће ученика буде процењено и да можемо бити сигурни да ли је циљ остварен или не;
- оствариви, тј. да се могу постићи у задатом временском року са расположивим ресурсима;
- релевантни и реални – значајни за дете и његово напредовање, фокусирани на позитивне промене;
- везани за време, орочени, а у почетку боље да буду краткорочни.

Има смисла планирати циљеве који се могу остварити до временске границе за отпочињање евалуације ИОП-а. То значи да у првој години примене ИОП-а треба поставити циљеве који се могу реализовати највише за три месеца, а у наредним годинама примене највише за шест месеци. Постављени циљеви могу бити део дугорочнијих циљева.

Кораци/активности представљају специфичан опис онога што је планирано у раду са дететом, што ће допринети остваривању постављеног циља. Примера ради, уколико је циљ овладавање рачунском операцијом множења у оквиру прве стотине, потребно је планирати и реализовати низ појединачних активности у облику корака чија захтевност за ученика постепено расте (од једноставнијих ка сложенијим активностима). Није, другим речима, адекватан опис активности у коме предвиђамо „решавање примера множења у оквиру прве стотине”, јер је реч о томе шта желимо да постигнемо, а не опису тога како ћемо то постићи.

План активности потом подразумева спецификовање тога ко ће реализовати активности, односно ко су учесници (учитељ, наставник, родитељ, стручни сарадник, компетентнији вршњак, група). Такође се спецификује учесталост остваривања ове активности и њено трајање у свакој од ових ситуација (нпр. три пута седмично, по петнаест минута).

Поред поменутог, обавезно се дефинишу исходи које очекујемо код ученика за сваки корак, односно за сваку специфичну активност. Жељени исход не мора да значи апсолутно или максимално постигнуће. Може се тицати и доминантно позитивног понашања у некој ситуацији (односно, не очекујемо пожељно понашање нужно у свакој прилици) или задовољавајућег нивоа успешности: нпр. у три од четири ситуације; 70 или више процената тачно урађених задатака. У последњој колони се наводи начин на који ће се проверавати оствареност исхода (нпр. посматрање и бележење колико пута поштује правила у заједничкој игри; тест за задацима у визуелној форми).

Врсте ИОП-а

Од три врсте ИОП-а, у предшколској установи се примењује само прва, и то у редукованој форми, а у школама, основним и средњим, могућа је примена сва три типа документа.

Индивидуални образовни план по прилагођеном програму наставе и учења (ИОП1)

ИОП1 предвиђа примену управо оних мера које су биле описане у овом поглављу као четири облика индивидуализације (почев од прилагођавања простора до прилагођавања начина оцењивања), као и додатно учење језика наставе за нематерње говорнике (ЗОСОВ, 2023). ИОП1 не подразумева мењање предвиђених циљева, садржаја и исхода образовања за дете/ученика, односно одустајање од остваривања основног нивоа стандарда постигнућа за оне предмете за које постоје израђени стандарди.

Мада постоје бројне сличности, у поређењу са планом мера индивидуализације ИОП1 је као званичан документ формализованији и подразумева прецизније и детаљније разрађене и описане елементе пружања подршке. Уколико бисмо у плану мера индивидуализације као једну од мера навели, примера ради, коришћење сликовница за развијање говора детета/ученика, у оквиру Персонализованог програма наставе и учења, као саставног елемента ИОП-а, морали бисмо да одредимо у оквиру којих активности или на који начин бисмо користили сликовнице. На пример: листање једне сликовнице наизменично, показивање слике и изговарање назива, поткрепљивање ученика да покаже слику која одговара изговореном. Додатно, у персонализованом програму треба да буду систематично наведене и друге појединости (ко реализује активност, колико често и у ком трајању и друго према Обрасцу 4).

У оквиру ИОП-а 1 у предшколској установи планирање се задржава на плану индивидуализације (Образац 3), мада је наравно могуће (и пожељно) да и овај план буде релативно спецификован, нарочито ако почетна прилагођавања не дају очекиване резултате.

Индивидуални образовни план по измењеном програму наставе и учења (ИОП2)

Поред свих претходно наведених облика прилагођавања, ИОП2 укључује и мењање циљева, садржаја и исхода учења (ЗОСОВ, 2023). Другим

речима, ученици за које се примењује ИОП2 могу, у оквиру једног или више предмета имати предвиђене потпуно или делимично другачије наставне теме и садржаје, различите циљеве учења, као и измењене очекиване исходе. Примера ради, уколико ученици у групи раде на припреми постер презентације са предвиђеним исходом да покажу разумевање процеса фото-синтезе и да могу да објасне овај процес, ученик који ради према ИОП-у 2 ће у оквиру своје групе имати задатак прилагођен својим могућностима који се тиче разликовања биљака од животиња. ИОП2 представља посебан програм образовања за ученике који нису успели да достигну основни ниво постигнућа на неком предмету. Овај документ може бити средство да се подстакне напредовање ових ученика, али због тога што представља значајно одступање од стандардног програма образовања, садржи одређене импликације. Поред тога што се податак о образовању према ИОП-у 2 уноси у јавну исправу, односно сведочанство о завршеном образовању, такође има за последицу то да се ученик трајно измешта из заједничке образовне трајекторије када је реч о вредновању образовних постигнућа и, последично, при квалификовању у наредне циклусе образовања. Ученик који ради по ИОП2 квалификује се за наредни циклус образовања у оквиру квота које су предвиђене за ученике са потребом за додатном подршком. На тај начин, овај документ у највећој мери формализује статус ученика са потребом за додатном подршком.

Важно је напоменути да се ИОП2 по правилу не примењује осим у случајевима када постоје веома изражене сметње које у великој мери утичу на интелектуално функционисање ученика. Није прикладно, примера ради, примењивати ИОП2 са ученицима који потичу из нестимулативних средина или им језик наставе није довољно познат, па значајно заостају у погледу учења и развоја за вршњацима из ових разлога. Разлози успореног напредовања ових ученика нису или не морају бити трајни – стимулативно окружење вртића, школе, дома ученика, може надоместити деприваност средине из које дете долази, језик наставе се може прогресивно усвајати, или може бити реч о неком другом случају када су фактори неуспеха под могућношћу контроле. У таквим ситуацијама није оправдано образовати дете по ИОП-у 2 који га измешта из стандардне образовне трајекторије.

Стручњаци позивају на максималан опрез приликом доношења одлуке о ИОП-у са измењеним програмом наставе и учења на самом почетку образовања и дозвољавају могућност да се овај ИОП израђује при крају првог циклуса образовања (Mrše & Jerotijević, 2012).

Индивидуални образовни план са проширеним и продубљеним програмом наставе и учења (ИОПЗ)

ИОПЗ представља меру додатне подршке за ученике са изузетним способностима, као начин да се настава учини релевантном и смисленом за ове ученике, што подразумева развој и остваривање њихових потенцијала. Примењује се за ученике који остварују и превазилазе исходе на напредном нивоу стандарда постигнућа за одговарајући образовни циклус. Мада је прва асоцијација да се путем ИОПЗ реализује обogaћивање као један од три препоручена начина образовања за даровите, овим школским документом се могу планирати и убрзавање и груписање (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). У сврху убрзавања ученика, може се за једну школску годину планирати реализација наставног програма за две године. У нашем образовном систему не постоји могућност парцијалног убрзавања (по предметима или ширим областима), тако да се овладаност двогодишњим наставним програмом мора манифестовати за сваки предмет. Надаље, ИОП-ом 3 могу се предвидети хомогена груписања, у оквиру или ван школе, у сарадњи са установама које се баве даровитима, као што је Регионални центар за таленте.

Када је реч о обogaћивању, очекивано је да персонализованим програмом буду уведене нове теме уз искључивање већ савладаних (нпр. искључује се учење аритметичких операција јер их је ученик савладао, а укључују алгебарски изрази одговарајуће сложености), као и да буду уведене нове методе рада наставника и ученика (нпр. менторство истраживачког рада ученика). Кључно је осмислити шта и како се обogaћује у програму образовања за даровитог ученика. То никако не би требало да буде додавање „још истог“ (нпр. ученик ради два задатка више од других ученика, а задаци су сличног типа са осталим задацима у тесту). Наставници опажају даровите као неприлагођене и са проблемима у социоемоционалном домену чешће него што то показују истраживања на даровитима, а то може указивати не само на наставничке мисконцепције, већ и на неприлагођено образовање на које даровити реагују неприлагођеним понашањем (Starčević & Dimitrijević, 2023). Смернице за обogaћивање наставе (али и за друге форме образовања за даровите) могу се пронаћи у Ревидираној Блумовој таксономији сазнајних процеса који се могу ангажовати у настави, учењу и приликом оцењивања (Anderson & Krathwohl, 2001). Таксономија разликује пет категорија когнитивних процеса и уређује их од једноставнијих ка сложенијим: запамћивање, разумевање, примена, анализа, евалуација и креација. Интелектуално даровити ученик би морао да има прилике за ангажовање виших сазнајних процеса, што значи да наставници планирају подучавање и испитивање ученика тако да ангажују когнитивне процесе

попут имплементације (у категорији примене), или процесе у оквиру анализе, евалуације и креације (видети текст бокс за ближа одређења ових категорија). Запамћивање треба да се користи само у сврху ангажовања на решавању питања и проблема. Оно ће, наравно, бити и „латерални продукт” примене виших сазнајних процеса на задацима.

Податак о образовању према ИОП-у 3 такође се уноси у јавну исправу ученика.

Когнитивни процеси у обојаној настави за даровите

Имплементација као когнитивни процес у категорији примене знања представља наставну ситуацију у којој ученик решава непознат проблем без дефинисане процедуре решавања (ученик мора сам да је одабере).

Анализа подразумева да ученици утврђују елементе неке целине и начине на које су елементи међусобно повезани, како у структури тако и у функцији те целине. Ову категорију чине процеси диференцијације, организације и атрибуирања. У најкраћем, диференцирање представља умеће разликовања значајних од незначајних елемената, док се организација односи на структурисање неког материјала вођено одређеним питањем/циљем. Атрибуирање се састоји у утврђивању тачке гледишта или намере која је у основи датог материјала.

Евалуација представља ситуацију у којој ученици просуђују, односно доносе одлуке о вредности нечега путем самеравања чињеница на основу одређених критеријума/стандарда. Критеријуми који се најчешће користе су доследност, квалитет и ефикасност.

Креацију чини спајање елемената у кохерентну и функционалну целину или пак реорганизација постојеће структуре и настанак целине која претходно није постојала (или ученицима није била позната). У зависности од узраста детета, могући су различити ступњеви оригиналности креираног садржаја.

Процедура и неопходни предуслови за доношење ИОП-а

Уколико мере индивидуализације нису дале задовољавајуће резултате у погледу напредовања детета, а биле су увремене, планиране у складу са приоритетима из исцрпног и квалитетно израђеног ПП-а, доследно су примењиване и вредноване, разматра се могућност израде ИОП-а. Остваривање права на израду ИОП-а је процес који се састоји из више корака, представљених у Правилнику о ИОП-у. Укратко их излажемо у наставку.

1. Процену да је потребно да се за дете изради ИОП може донети васпитач, наставник, стручни сарадник или родитељ. Процена се износи тиму за инклузивно образовање који је основан на нивоу установе.
2. Уколико су чланови тима сагласни, подносе предлог за утврђивање права на ИОП директору установе. Неопходни предуслови за подношење оваквог предлога јесу докази о претходно пруженој подршци детету која није обезбедила напредовање, односно јасно и уверљиво образложење разлога за израду ИОП-а.
3. Установа писменим путем обавештава родитеља да је покренут поступак за утврђивање права на ИОП уз доказе о претходно организованом индивидуализованом раду и његовим резултатима: ПП, план мера индивидуализације, докази о реализацији и вредновању индивидуализације, што укључује вредновање постигнућа детета. Родитељу мора бити јасно образложено зашто се тражи сагласност за израду ИОП-а.
4. Родитељ потписом на посебном обрасцу потврђује да је упознат и сагласан са предлогом.
5. После донете одлуке о прихватању предлога израде ИОП-а, тим за инклузивно образовање предлаже директору чланове тима за пружање додатне подршке детету, односно тима који ће израдити, применити и вредновати ИОП. Овај тим у предшколској установи чине: васпитач, стручни сарадник, сарадник у предшколској установи и родитељ. Тим у школи чине: наставник разредне наставе, односно одељењски старешина, предметни наставник, стручни сарадник и родитељ. Ако дете у вртићу или школи има педагошког асистента или личног пратиоца, иако они нису обавезни чланови, могу да буду веома важни учесници у тиму због обима времена које проводе у непосредном раду са дететом. На предлог родитеља, члан тима и у предшколској установи и у школи може бити и стручњак ван установе који добро познаје дете.
6. Тим за пружање додатне подршке израђује ИОП и доставља га тиму за инклузивно образовање који педагошком колегијуму предлаже усвајање овог образовног документа.
7. Тим за пружање додатне подршке реализује и према унапред утврђеним интервалима (а по потреби и раније) вреднује ИОП. Резултате вредновања доставља тиму за инклузивно образовање и педагошком колегијуму.

Из наведеног се најпре може закључити да је пре подношења предлога за утврђивање права на ИОП осигурано да су ранији кораци у пружању додатне подршке детету били ваљано спроведени. Васпитач/наставник

је тако и поступио уколико је: а) добро упознао карактеристике детета и услове у којима дете живи и развија се, што је видљиво и у ПП-у детета; б) пружао додатну подршку кроз примену мера индивидуализације које су засноване на принципима увремењености, квалитетног планирања, доследне примене, одговорног вредновања и ревидирања ових мера; в) изградио партнерски однос са родитељима детета подржавајући њихову пуну укљученост у израду ПП-а, планирање, реализовање и вредновање мера подршке. У супротном, могуће је да ће процена да је неопходна израда ИОП-а у великој мери бити неоснована, односно резултат незадовољавајућег педагошког рада са дететом или неадекватне сарадње са родитељима, односно старатељима.

У оним случајевима у којима се са учеником већ примењује ИОП1, али је процењено да упркос адекватном планирању, примени и вредновању овог ИОП-а ученик не може да оствари исходе на основном нивоу, у складу са стандардима постигнућа за одговарајући циклус образовања, може се покренути процедура израде ИОП2. У овој ситуацији, потребно је (Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање, 2018): а) образложити потребу за израдом ИОП-а са измењеним исходима, кроз доказе који се односе на адекватно планирање, реализовање и вредновање ИОП-а 1; б) обезбедити информисану сагласност родитеља; в) прибавити позитивно мишљење интерресорне комисије.

Примена и вредновање ИОП-а

Примена

Примену ИОП-а, након што је усвојен на педагошком колегијуму установе, остварује васпитач, односно наставник, уз укључивање осталих чланова тима за пружање додатне подршке детету: педагошког или персоналног асистента, родитеља, стручног сарадника. Примена подразумева интегрисање активности из персонализованог програма наставе и учења у редован, што је више могуће заједнички рад у групи или одељењу. Препоруке које су дате за интегрисање индивидуализованих активности у рад са осталом децом – као што је претходна припрема различитих материјала за индивидуални рад различите деце, претходна припрема и прилагођени задаци за рад детета у групи – могу да се примењују као стратегије и за реализацију активности из ИОП-а.

Такође, исти принципи примене који су наведени за мере индивидуализације морају бити укључени и у процес примене ИОП-а. Другим

речима, пружање подршке детету у облику ИОП-а треба да буде: а) увременењено и то у смислу да се пружању подршке у овом облику не приступа уз дуго одлагање након што је установљено да потреба постоји, али ни преурањено (уколико нису исцрпљене остале мере додатне подршке, односно није адекватно индивидуализован рад са дететом); б) планирано у складу са приоритетима из квалитетног и исцрпног ПП-а, али и на основу увида стечених у процесу вредновања претходних мера прилагођавања (нпр. која мера је од помоћи детету, а која није); в) доследно реализовано у складу са програмом, а не у облику „посвећивања неколико минута раду са учеником“; г) учестало вредновано и на основу резултата овог вредновања ревидирано.

Активности се реализују према задатој временској динамици, или се према процени временска динамика коригује. Најчешће није планирано да се са свим активностима започне у исто време.

Вредновање

Вредновање ИОП-а може бити унутрашње и спољашње. Унутрашње вредновање се врши унутар установе од стране тима за пружање додатне подршке. У првој години спровођења минимално тромесечно, а у наредним годинама шестомесечно. Вреднују се: а) оствареност исхода и циљева планираних персонализованим програмом; б) активности или мере пружања додатне подршке са становишта њихове делотворности. Од увида који се на овај начин остваре зависе важне одлуке – да ли ће се и колико ИОП ревидирати, да ли ће се укинути, да ли ће се разматрати прелазак са ИОП1 на ИОП2. Мрше и Јеротијевић (2012) дају прецизне препоруке како да се резултати вредновања забележе. Оствареност исхода и циљева требало би да буде мерљиво изражена, у процентима. Према Мрше и Јеротијевић (2012), ако има 40 или више процената неостварених исхода (тј. мање од 60 процената остварених исхода), онда се врши ревизија ИОП-а. Ако је остварено 70 или више процената исхода, онда се пише нови ИОП. На крају, ако су сви исходи остварени и постоји сагласност да ученик може да напредује и само уз мере индивидуализације, доноси се одлука о укидању ИОП-а. Родитељ мора бити сагласан са престанком примене ИОП-а (што потврђује потписом).

Мере или стратегије пружања подршке у персонализованом програму класификују се на: а) оне које су делотворне и по потреби треба наставити са њиховом применом; б) оне које нису делотворне и треба их заменити. Примера ради, може се извести закључак да је мера коришћења картица у комуникацији била делотворна, као и да је планирани исход остварен у

потпуности јер је дете почело да употребљава картице за комуникацију, уместо да води васпитача/учитеља да му покаже шта жели.

Уколико је на основу вредновања донета одлука да се постојећи ИОП ревидира, то може да подразумева замену остварених приоритета по значају следећим приоритетима, мењање активности предвиђених у раду са дететом, допуњавање додатним активностима, искључивање неделотворних.

Спољашње вредновање врше просветни саветници, у оквиру стручно-педагошког надзора, и том приликом утврђује се испуњеност услова у поступку доношења ИОП-а, а вреднује се и садржај и примена ИОП-а (Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање, 2018).

Пример педагошког профила ученика	
Узраст: 10 година, 4. разред	
Јакe стране и интересовања ученика/це	Потребе за подршком
Учење и како учи	
<p>Српски језик:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Овладао основама писања свих штампаних и писаних слова ћирилице. Штампана слова пише читко. • Уме да препише текст самостално и уколико му неко чита. Тачније запише текст када сам преписује. • На почетку реченице ставља велико слово. • Уме да разликује и записује интерпункцијске знаке (тачку, запету, упитник и узвичник) када му се наложи нпр. „Стави тачку”. • Овладао основама читања. Уме да чита без срицања. • Чита и дуже текстове. • Разуме текст када му неко други прочита – може да одговори на једноставна питања. 	<p>Српски језик:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Правилно писање писаних слова ћирилице. • Замена слова у писању (уместо слова <i>a</i> записује слово <i>e</i>, уместо <i>m</i> записује <i>n</i>, уместо <i>h</i> записује <i>ц</i>). • Писање властитих именица почетним великим словом. • Завршавање реченице тачком, а питања знаком питања. • Замена слова у читању (нпр. уместо <i>и</i> чита <i>у</i>, уместо <i>о</i> чита <i>а</i>, уместо <i>ћ</i> чита <i>ц</i>). • Разумевање и изражавање мишљења о прочитаном. • Употреба падежа.
<p>Математика:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Уме да сабира и одузима у блоку бројева до 10. • Зна да реши просте текстуалне задатке са сабирањем и одузимањем у блоку бројева до 10. • Уме да броји и запише бројеве у блоку бројева до 100. • Зна да сабира десетицу са неким бројем у блоку бројева до 20 (нпр. $10+3=13$) • Зна да сабира десетице у блоку бројева до 100 (нпр. $30+50=80$) 	<p>Математика:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Рачунање у блоку бројева до 10 „у глави”. • Решавање сложенијих текстуалних задатака са сабирањем и одузимањем у блоку бројева до 10. • Сабирање и одузимање у блоку бројева до 20.

<p>Природа и друштво:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Уме да наброји дане у недељи, као и годишња доба. • Зна да наведе домаће и дивље животиње и да прави разлику између домаћих и дивљих животиња. • Уме да наведе различите врсте поврћа и воћа. • Посебно је заинтересован за историјске садржаје. • Памти датуме из историје које сматра важним (нпр. почетак Првог српског устанка 14. фебруара 1804). <p>Музичко и физичко васпитање:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Воли да учи и пева песмице из Музичке културе. • Радује се часовима физичког васпитања и воли да игра фудбал. • Има позитиван став према школи. 	<p>Природа и друштво:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Навођење месеци у години. • Разликовање живе од неживе природе. • Даљи развој интересовања за историјске садржаје. <p>Музичко и физичко васпитање:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Учење нота. • Координација покрета.
Социјалне вештине	
<ul style="list-style-type: none"> • Има неконфликтан однос са свим друговима из одељења. • На великом одмору често излази напоље да се игра, грудва и дружи са осталим друговима из одељења. • Врло је коректан у односу са вршњацима. • Показује поштовање према одраслима. • Ученик веома воли да се игра, а нарочито да игра фудбал са друговима. • Разуме основна правила у фудбалу и поштује их приликом игре. • Врло радо прихвата позив на игру и дружење. • Никада не реагује агресивно. 	<ul style="list-style-type: none"> • Интеракција са вршњацима без стидљивости

<ul style="list-style-type: none"> • Строго поштује правила у учионици. • Брине се о својим стварима, стварима других и школској имовини. 	
Комуникацијске вештине	
<ul style="list-style-type: none"> • Разуме вербалну инструкцију учитеља или било кога ко ради са њим, у форми краћих и конкретних реченица, као и јасна и прецизна питања. • Изговара углавном просте и просто проширене реченице. 	<ul style="list-style-type: none"> • Разумевање дужих и сложенијих реченица. • Развој речника (влада малим фондом речи). • Развој вербалног изражавања – да правилније и разговетније прича, да научи да изговара <i>ћ</i> (сада изговара <i>ч</i>); да изговара дуже, сложеније реченице. • Акцентовање речи.
Самосталност и брига о себи	
<ul style="list-style-type: none"> • Код куће може самостално да се брине о себи, односно да се сам обуче, једе и да сам одржава своју хигијену. • Самостално пакује књиге, свеске и прибор. • Самостално се креће по школи и школском дворишту. 	<ul style="list-style-type: none"> • Самостално кретање између куће и школе.
Утицај спољашњег окружења на учење	
<ul style="list-style-type: none"> • Мајка обезбеђује потребне књиге и прибор за рад. • Ученик је чисто и пристојно обучен и сваког дана има жину. • На путу од куће до школе и од школе до куће сваког дана га води мајка. • У суседству има неколико другова са којима се дружи и код којих иде. • Другови из одељења му у школи пружају подршку и помоћ у учењу. 	<ul style="list-style-type: none"> • Живи у лошим материјалним условима. • Мајка нема довољно времена да ради са учеником због свог посла (радити више у школи). • Са друговима из суседства не учи заједно јер нису истог узраста.

Идентификоване приоритетне области и потребе за подршком у образовању	Додатна подршка за коју је потребно одобрење Интерресорне комисије за додатном подршком:
<ul style="list-style-type: none"> • Српски језик: Правилно читање и правилно записивање свих слова, без мешања; коришћење знакова интерпункције; разумевање прочитаног. • Математика: сабирање и одузимање у блоку бројева до 20. • Комуникацијске вештине: развијање мишића језика и учење изговарања гласа <i>ћ</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ангажовање логопеда

Персонализовани програм наставе и учења

Предмет/област: Српски језик: писање и читање	Циљ (оčekивана промена): Правилно читање и правилно записивање свих слова, без мешања; правилно коришћење знакова интерпункције; разумевање краћег прочитаног текста. Укупно трајање: 3 месеца		
Кораци/Активности:	Реализатори	Учесталост и трајање	Исход / очекивана промена и како ће се она проценити
<p>1. Презентовање речи са словима која се мешају обојена различитим бојама: прво учитељ прочита реч, па ученик, а потом исту серију речи чита само ученик; када тачно прочита, тада реч записује у свеску, без гледања у модел.</p> <p>Вежба се ради прво са штампаним, а потом са писаним словима.</p>	У школи реализује учитељ, а код куће родитељ.	Три пута недељно, 15 минута, трајање по потреби	<p>Уме да запише и правилно изговори свако слово азбуке и не меша слова. За сваки знак правилно изговара глас.</p> <p>Провера: усмено и писмено.</p>

<p>2. У следећој етапи, одабрати речи које садрже „критична” слова на различитим позицијама (реч почиње или завршава се тим гласом, или се слово налази унутар речи). Тражити од ученика да прочита па запише те речи, систематски поређане према позицији слова. Речи које неправилно прочита или запише исправити, издвојити, а затим наредном приликом тражити да их поново прочита и запише док не уради све правилно.</p> <p>Вежба се ради прво са штампаним, а потом са писаним словима.</p>	<p>У школи реализује учитељ, а код куће родитељ.</p>	<p>Три пута недељно, 15 минута, 3 недеље</p>	<p>Уме да правилно прочита и запише речи у којима се налазе слова која је мешао. У 90% не меша та слова.</p> <p>Провера: усмено и писмено.</p>
<p>3. Родитељ са дететом у шетњи и на путу од куће до школе пита га да прочита неке од натписа око њих (на билбордима, зградама и сл.) и по потреби му у томе помаже – врати га да покуша поново да прочита реч у вези са којом је погрешно и по потреби је сам прочита.</p>	<p>Родитељ</p>	<p>Четири или више пута недељно, у безбедним деловима пута, трајање у седмицама по жељи детета.</p>	<p>Уме правилно да прочита речи у којима се налазе слова која је мешао, барем када се на њих врати да се исправи.</p> <p>Провера: усмено</p>
<p>4. Интерпункција: На неким картицама су реченице написане са правилно употребљеним знацима интерпункције, а на другим без знакова или са неправилно написаним. Задатак је да издвоји картице са правилно написаним реченицама и објасни свој избор.</p> <p>Све погрешно препознате реченице се појављују у наредним вежбањима.</p>	<p>У школи реализује учитељ, а код куће родитељ.</p>	<p>Три пута недељно, 5–10 минута, 2 недеље. Може се започети паралелно са активношћу број 2.</p>	<p>Препознаје правилно написане реченице.</p> <p>Провера: практично</p>

5. У следећој етапи Слагалица: На картицама су штампаним словима исписане речи и знакови интерпункције од којих треба сложити реченицу, а затим је преписати писаним словима ћирилице.	У школи реализује учитељ, а код куће родитељ.	Три пута недељно, 15 минута, трајање по потреби	Уме да креира и правилно запише реченицу писаним словима ћирилице. Провера: практично и писмено
6. Читање краћих текстова одабраних од стране учитеља који су везани за интересовања ученика (нпр. историјски садржаји) и одговарање на питања која је унапред добио. Када погрешно, учитељ га враћа да поново пронађе одговор и по потреби га на одговор усмерава.	У школи реализује учитељ, а код куће родитељ.	Два пута недељно, 10 минута, две недеље	Одговара тачно на 90% питања у вези са кратким текстом из области интересовања. Провера: усмено
7. Анализирање краћег текста у пару: Ученици добијају унапред питања и читају делове текста тако да ученици који седе у истој клупи читају исти део текста. Одговарају један другом наизменично на питања, а када се договоре око одговора, препричавају свој део текста другим ученицима.	Учитељ, ученик у клупи.	Два пута недељно, 15 минута активног учествовања, до истека тромесечног периода	Са разумевањем препричава текст кратким и пуним реченицама. Провера: усмено.

Предмет/област: Математика	Циљ (очекивана промена): Овладавање рачунским операцијама сабирање и одузимање у блоку бројева до 20, са прелазом и без прелазом преко десетице. Укупно трајање: 2 месеца		
Кораци/Активности:	Реализациони	Учесталост и трајање	Исход / очекивана промена и како ће се она проценити
1. Радни листови које попуњава на часу са једноставним задацима са сабирањем у блоку бројева до 20, без прелазом и са прелазом преко десетице. (нпр. $12+4=16$ и $8+4=12$) Прве седмице може да се помаже дидактичким материјалом (жетонима, штапићима).	Учитељ	Три пута седмично, 15 мин., две седмице	Тачно сабира у блоку бројева до 20, без прелазом и са прелазом преко десетице. Провера: писмено
2. Слуша снимљене једноставне текстуалне задатке за чије је решење потребно да запише и израчуна израз са сабирањем у блоку бројева до 20, са прелазом преко десетице.	Учитељ	Два пута седмично, 15 минута, треће седмице	Израз је тачно постављен и тачно сабира у блоку бројева до 20, са прелазом преко десетице. Провера: писмено
3. Радни листови које попуњава на часу са једноставним задацима са одузимањем у блоку бројева до 20, без прелазом преко десетице (нпр. $18-5=13$). По потреби се користи дидактички материјал.	Учитељ	Три пута седмично, 10–15 мин., једна седмица (по потреби продужити)	Тачно одузима бројеве у блоку бројева до 20, без прелазом преко десетице. Провера: писмено
4. Радни листови које попуњава на часу са задацима са одузимањем у блоку бројева до 20, са прелазом преко десетице. Прве седмице може да се помаже дидактичким материјалом (жетонима, штапићима).	Учитељ	Три пута седмично, 15 мин., две седмице	Тачно одузима бројеве у блоку бројева до 20, са прелазом преко десетице. Провера: писмено
5. Слуша снимљене једноставне текстуалне задатке за чије је решење потребно да запише и израчуна израз са одузимањем у блоку бројева до 20, са прелазом преко десетице (нпр. $13-5=8$).	Учитељ	Два пута седмично, 15 минута, једна седмица	Израз је тачно постављен и тачно одузима бројеве у блоку бројева до 20, са прелазом преко десетице. Провера: писмено

Предмет/област: Комуникацијске вештине		Циљ (оčekивана промена): Развијање мишића језика и учење изговарања гласа Ђ и коришћења у свакодневној комуникацији Укупно трајање: 3 месеца	
Кораци/Активности:	Реализатори	Учесталост и трајање	Исход/оčekивана промена и како ће се она проценити
1. Вежба „Чији су зуби чишћи” Лагано отворити уста, осмехнути се и вршком језика „почистити” горње зубе с унутрашње стране, покретима из стране у страну. Врх језика не сме вирити изван уста, нити се увртати према унутра; доња вилица је непокретна. Увежбавати подизање језика према горе и управљање њиме.	Родитељ код куће описује и показује како се вежба изводи, а затим прати извођење вежбе.	Три пута недељно, 5–10 минута, 3 недеље	Развијање мишића језика који су потребни за изговарање појединих гласова.
2. Вежба „Хармоника” Осмехнути се, лагано отворити уста, приљубити језик уз непце и почети отварати и затварати уста. Поновити 3 до 10 пута. У покрету је само доња вилица; пазити да језик није искошен.	Родитељ код куће описује и показује како се вежба изводи, а затим прати извођење вежбе.	Три пута недељно, 5–10 минута, 4 недеље	Развијање мишића језика који су потребни за изговарање појединих гласова. Растезање подјезичне везице.
3. Вежба „Ко ће даље бацити лопту” Усне су у положају „осмех”; широки опуштени језик је на доњој усни; изговарајући глас ф одувати лоптицу од вате на супротну страну стола. Доња усна не покрива зубе. Образи се не напухују, изговара се ф, а не х, како би зрачна струја била уска, а не распршена.	Родитељ код куће описује и показује како се вежба изводи, а затим прати извођење вежбе.	Три пута недељно, 5–10 минута, 4 недеље	Развијање мишића језика који су потребни за изговарање појединих гласова. Увежбано стварање течне, дуготрајне, непрекидне ваздушне струје која тече средишњом линијом језика.
4. Након опорочињања активности број 2, увежбавање изговора гласа Ђ: Понављање изолованог гласа и понављање речи које садрже глас у различитим деловима своје структуре (реч почиње или завршава са Ђ, или се Ђ јавља унутар речи).	Учитељ	Три пута недељно, 5 минута, 4 недеље	Сваки члан тима сматра да је опажљив напредак у изговарању гласа Ђ (у различитим речима).

5. Вежбати глас Ћ учењем и рецитовањем стихова, читањем наглас реченица и кратких прича и полако се спремати да се правилно изговорени глас почиње јављати у спонтаном говору.	Учитељ и у складу са могућностима родитељ	Три пута недељно, 15 минута, 4 недеље	Сваки члан тима сматра да је значајан напредак у изговарању гласа Ћ. Правилно изговарање гласа Ћ се јавља и у свакодневном говору.
--	---	---------------------------------------	--

Напомена: Едитован педагошки профил и делимично измењен персонализован програм израдила је студенткиња Марија Стефановић у оквиру предмета Инклузивно образовање – теорија и пракса на мастер студијском програму.

Питања

- У чему се огледа сличност између мера индивидуализације и ИОП-а 1?
- У чему се огледају разлике између мера индивидуализације и ИОП-а 1?
- У чему се огледају разлике између ИОП-а 1 и ИОП-а 2?
- Како се оцењује ученик који ради према ИОП-у 1, а како ученик који ради према ИОП-у 2?
- Да ли је у персонализованом програму тврдња да „ученик чита краће текстове и одговара на основна питања у вези са текстом” адекватан опис: а) циља; б) активности, односно корака; в) исхода активности? Објасните.

Задаци

- Направите и представите другима План мера индивидуализације за једно дете.
- Осмислите примере нових активности у односу на понуђене у персонализованом програму.
- Покажите шта се тачно вреднује у оквиру персонализованог програма наставе и учења.

Литература коришћена у поглављу

- Altaras Dimitrijević, A., & Tatić Janevski, S. (2016). *Образовање ученика изузетних способности: Научне основе и смернице за школску праксу*. Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). Longman.
- Baucal, A. (2003). Konstrukcija i ko-konstrukcija u zoni narednog razvoja: Da li i Pijaže i Vigotski mogu biti u pravu?, *Psihologija*, 36(4), 517–542.
- Baucal, A. (2012). *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta*. Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i UNICEF.
- Bergold, S., & Steinmayr, R. (2023). Teacher judgments predict developments in adolescents' school performance, motivation, and life satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 115(4), 642–664. <https://doi.org/10.1037/edu0000786>
- Berk, L. E. (2017). *Development through the lifespan* (7th ed.). Pearson.

- Daniels, R., & Stafford, K. (2001). *Integracija dece sa posebnim potrebama*. Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Janjić, B., Milojević, N., & Lazarević, S. (2012). *Primena i unapređenje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji: Priručnik za zaposlene u vrtićima i školama*. Udruženje studenata sa hendikepom.
- Jerotijević, M., & Mrše, S. (2015). *Priručnik za prilagođavanje pristupa obrazovanju učenika iz osetljivih grupa sa primerima dobre prakse (Bukvar inkluzivnog obrazovanja)*. Mreža podrške inkluzivnom obrazovanju.
- Kwon, K. A., Elicker, J., & Kontos, S. (2011). Social IEP objectives, teacher talk, and peer interaction in inclusive and segregated preschool settings. *Early Childhood Education Journal*, 39, 267–277. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0469-6>
- Mrše, S., & Jerotijević, M. (2012). *Priručnik za planiranje i pisanje individualnog obrazovnog plana (neredigovana verzija)*. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
- Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja* (2010). Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje (2018). *Službeni glasnik RS*, br. 88/17 i 27/18 – dr. zakon
- Pravilnik o obrazovnim standardima za kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja za predmete srpski jezik, matematika i priroda i društvo (2011). *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 5/2011.
- Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2024). *Službeni glasnik RS*, broj 10/2024-51.
- Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju (2024). *Službeni glasnik RS*, 10/2024-57.
- Reeve, J. M. (2010). *Razumijevanje motivacije i emocija*, prev. V. Križanić, I. Grgurinović i S. Laketa (4. izd.). Naklada Slap.
- Rosenthal, R. (1994). Interpersonal expectancy effects: A 30-year perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 3(6), 176–179. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/1467-8721.ep10770698>
- Starčević, J., & Dimitrijević, B. (2016). Teacher education: Towards the development of high-quality pedagogical profiles. International scientific conference proceedings *Improving Quality of Education in Elementary Schools* (pp. 92–95). Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, Institut za pedagoška istraživanja i ZUOV.
- Starčević, J., & Dimitrijević, B. (2023). Od uverenja nastavnika o darovitim učenicima ka pozitivnom obrazovanju darovitih. *Uzdanica*, XX, 143–161. doi: 10.46793/Uzdanica20.S.143S
- Venäläinen, R., & Jerotijević, M. (2010). *Strategije za podučavanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom*. Ministarstvo prosvete Republike Srbije.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2023). *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 88/2017, 27/2018 – dr. zakon, 10/2019, 27/2018 – dr. zakon, 6/2020, 129/2021 i 92/2023.

Zlatarović, V., & Mihajlović, M. (2013). *Karika koja nedostaje: Mehanizmi podrške detetu sa teškoćama pri prelasku na sledeći nivo obaveznog obrazovanja u „redovnom obrazovnom sistemu“*. Centar za interaktivnu pedagogiju.

IV МЕРЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈЕ У ВЕЗИ СА РАЗЛИЧИТИМ ПОТРЕБАМА ЗА ДОДАТНОМ ПОДРШКОМ

(Бојана Димитријевић)

Увод	161
Мере индивидуализације у раду са децом са развојним сметњама	163
Мере индивидуализације у раду са децом са сметњама чула вида	163
Опште мере индивидуализације: Прилагођавање простора	164
Област Учење и како учи: Прилагођавање начина и средстава рада	165
Област Учење и како учи: Прилагођавање начина процене напредовања и начина оцењивања	170
Област Самосталност и брига о себи: Прилагођавање начина и средстава рада	170
Област Социјалне вештине: Прилагођавање начина и средстава рада	171
Мере индивидуализације у раду са децом са сметњама чула слуха	173
Опште мере индивидуализације: Прилагођавање простора	173
Област Комуникацијске вештине: Прилагођавање начина и средстава рада	174
Област Учење и како учи: Прилагођавање начина и средстава рада	176
Област Учење и како учи: Прилагођавање начина процене напредовања и начина оцењивања	178
Област Социјалне вештине: Прилагођавање начина и средстава рада	179
Мере индивидуализације у раду са децом са поремећајем из спектра аутизма	180
Опште мере индивидуализације: Прилагођавање простора	182
Област Утицај окружења на учешће, развој и учење: Прилагођавање начина и средстава рада	182
Област Комуникацијске вештине: Прилагођавање начина и средстава рада	184

Област Социјалне вештине: Прилагођавање начина и средстава рада	185
Област Самосталност и брига о себи: Прилагођавање начина и средстава рада	187
Област Учење и како учи: Прилагођавање начина и средстава рада	188
Мере индивидуализације у раду са децом са сметњама у вези са пажњом и хиперактивношћу	189
Опште мере индивидуализације: Прилагођавање простора	190
Област Учење и како учи: Прилагођавање начина и средстава рада	191
Област Учење и како учи: Прилагођавање начина процене напредовања и начина оцењивања	193
Област Социјалне вештине: Прилагођавање начина и средстава рада	193
Мере прилагођавања у раду са децом са сметњама у интелектуалном развоју	195
Област Учење и како учи: Прилагођавање начина и средстава рада; Прилагођавање садржаја и тема – поједностављивање	197
Област Учење и како учи: Прилагођавање начина процене напредовања и начина оцењивања	200
Области Социјалне вештине, Комуникацијске вештине, Утицај окружења на учешће, развој и учење: Прилагођавање начина и средстава рада	200
Литература коришћена у поглављу	201

МЕРЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈЕ У ВЕЗИ СА РАЗЛИЧИТИМ ПОТРЕБАМА ЗА ДОДАТНОМ ПОДРШКОМ

Увод

Бројни аутори указују на то да васпитачи и наставници имају углавном благо позитиван однос према инклузији деце са сметњама у редовне васпитне групе и одељења, али да њихов став у великој мери зависи од тога колико израженим, односно „тешким” доживљавају сметње детета (Avramidis et al., 2000; Avramidis & Kalyva, 2007; Avramidis & Norwich, 2002; Bowman, 1984; Chiner & Cardona, 2013; Đević, 2009; Forlin, 1995; Ward et al., 1994). Васпитачи и наставници у појединим истраживањима показују да имају негативнији однос према инклузији деце са сметњама у интелектуалном домену и са проблемима у понашању, у односу на децу са телесним сметњама или са сметњама чула (Avramidis & Norwich, 2002; Đević, 2009; Karić et al., 2014). Као што је и претходно указано, преглед доступних истраживања показује да наставници чак и особине интелектуално даровите деце сагледавају у негативнијем светлу него што оне заиста јесу (Starčević & Dimitrijević, 2023). Такође, постоје назнаке да васпитачи и наставници који имају доживљај да су компетентни и обучени за рад са децом са тешкоћама имају позитивнији однос према инклузији ове деце у редовне васпитне групе и одељења (Avramidis et al., 2000; Desombre et al., 2019; Dimitrijević & Starčević, 2024; Lai-Mui-Lee et al., 2014; Savolainen et al., 2020; Starčević et al., 2018). Указује се и на то да доживљај да су „необучени” или „нестручни” за рад са децом са потребом за додатном подршком негативно утиче на мотивацију васпитача и учитеља и представља значајну препреку инклузији (Avramidis & Kalyva, 2007; Macura-Milovanović et al., 2009). И сами васпитачи доживљавају да је обученост међу најзначајнијим факторима који доприносе инклузивној пракси (Stančić & Stanisavljević Petrović, 2013)¹⁹.

¹⁹ Могуће је и да они који имају негативан однос према инклузији деце са сметњама не покушавају да додатно прилагоде свој рад, што нужно резултира неуспехом. Ови васпитачи и наставници могу накнадно имати доживљај да је узрок неуспеха у томе што су необучени и недовољно образовани.

У оквиру овог поглавља покушаћемо да допринесемо доживљају компетентности васпитача и наставника за рад са децом са тешкоћама у развоју тако што ћемо приказати мере индивидуализације које васпитачи и наставници могу примењивати у раду са децом са различитим потребама за додатном подршком. Одабране су потребе за додатном подршком које могу имати деца са сметњама чула вида и слуха, деца са поремећајем из спектра аутизма, са поремећајем пажње и хиперактивности и сродним тешкоћама, као и деца са сметњама у интелектуалном развоју. Ове групе тешкоћа одабране су јер искуство ауторки монографије указује на то да практичари често имају дилеме како да прилагоде свој рад са овом децом у редовним васпитним групама и одељењима. Деца са сметњама чула слуха и вида све чешће похађају редовне васпитне групе и одељења и уз адекватна прилагођавања начина рада могу без већих тешкоћа остваривати висока постигнућа. Васпитачи и наставници често изражавају забринутост у вези са понашањем деце са сметњама из спектра аутизма и са сметњама у вези са пажњом и хиперактивношћу и нису сигурни како да поступају у овим ситуацијама. Коначно, деца са интелектуалним сметњама често су опажена као она за коју је потребно много прилагођавања у раду.

У овом поглављу упоредо ћемо разматрати: а) области у оквиру педагошког профила одређене у оквиру Обрасца 2 *Правилника о ближим ујуишћивима за ушврћивање љрава на индивидуални образовни љлан, њејову љримену и вредновање* (2018)²⁰; б) мере индивидуализације предвиђене Обрасцем 3 истог правилника и друге могуће мере²¹, у оквиру сваке од претходно поменутих области ; в) за сваку од одабраних тешкоћа са којима се деца могу суочавати.

Ово поглавље нуди запосленим и будућим практичарима идеје о могућим начинима рада са децом са сметњама, али никако није реч о исцрпном списку могућих начина прилагођавања. Када се промишља о областима у којима ће деци са тешкоћама бити потребна подршка, као и о видовима подршке који би могли да им се пружи, неопходно је уважавати изразите индивидуалне разлике и чињеницу да два детета са сметњама у истом домену развоја никада нису иста. Такође, потребно је разумети да деца са тешкоћама имају јаке стране на које се увек треба ослањати у раду,

²⁰ Области: Учење и како учи; Социјалне вештине; Комуникацијске вештине; Самосталност и брига о себи; Утицај окружења на учешће, развој и учење.

²¹ Прилагођавање простора у којима се учење одвија, односно уклањање физичких и комуникацијских препрека; прилагођавање начина и средстава рада; прилагођавање садржаја и тема – поједностављивање или обогаћивање; прилагођавање начина процене напредовања и начина оцењивања.

као и да карактеристике контекста (физичке и социјалне средине у којој дете живи, развија се и учи) могу бити потенцијални ресурси или препреке за пружање подршке деци.

Мере индивидуализације у раду са децом са развојним сметњама

Мере индивидуализације у раду са децом са сметњама чула вида

Приликом планирања мера индивидуализације потребно је узети у обзир степен у ком су сметње чула вида изражене, односно чињеницу да слепа деца уопште не могу да се ослоне на ово чуло, док слабовиди могу да уз различита помагала и прилагођавање материјала и учила користе чуло вида у настави и активностима у извесној мери. Такође, треба имати на уму да ће се деца веома разликовати у погледу степена самосталности при кретању у новом простору, као и да ће нека деца умети да користе бели штап за помоћ при кретању²², а друга још неће овладати овом вештином.

Слепој и слабовидој деци биће, сасвим вероватно, потребна додатна подршка у области *Самосталности и брига о себи* (овладавање самосталним кретањем у вртићу/школи, повећавање самосталности у вези са доласком у установу и повратком кући). Такође, очекивано је да ће овој деци бити потребно прилагођавање начина на који се садржаји приказују, с обзиром на то да се ослањају на друга чула, односно подршка у области *Учење и како учи*.

Одступање од појединих садржаја биће неопходно у оквиру ликовних активности у предшколској установи или часова ликовне културе, као и физичких активности и часова физичког и здравственог васпитања. Будући да је реч о предметима за које не постоје дефинисани стандарди постигнућа за први циклус образовања, па се ученици оцењују на основу свог ангажовања, оствареног напретка у односу на претходни период, полазећи од њиховог нивоа способности у складу са Правилником о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању (2024), нема потребе за израдом ИОП-а са измењеним исходима, без обзира на значајна одступања од садржаја.

²² Бели штап је помагало које користе особе са сметњама чула вида тако што ритмичним померањем штапа пред собом додирују врхом штапа плочник и предмете око себе, што им омогућава да тумаче тактилне стазе, уколико оне постоје, као и да лоцирају препреке.

У бројним областима слепи и слабовиди ће, врло вероватно, имати изражене јаке стране: мотивација за учењем, интелектуалне способности, академска постигнућа и висока стопа похађања и завршавања високог образовања (Newman, 2005; Newman et al., 2011), развијеност перцепције када је реч о чулу слуха (Hötting & Röder, 2009) или додиром (Alary et al., 2009) и друго.

Опште мере индивидуализације: Прилагођавање простора

Веома је важно обезбедити да се деца са сметњама чула вида осећају безбедно у простору предшколске установе / школе (Venalainen & Jerotijević, 2010). Пре него што деца дођу у просторије које ће се користити за рад потребно је проверити у којој мери су оне прикладне за рад и безбедне. Уколико постоје оштри углови намештаја потребно је на њих ставити штитнике, тежак намештај за који постоји могућност превртања потребно је причврстити за зидове и уклонити тешке предмете за које постоји могућност да падну. Важно је обезбедити довољно простора за кретање (довољне размаке међу столовима, неометан прилаз свим важним предметима у соби – кутку за играње, кутку са књигама и материјалима, рачунару, лавабоу, вратима и слично). Све ове мере су важне за сву децу.

Пре него што боравак у просторији почне, потребно је дете довести у простор и без присуства друге деце омогућити му истраживање простора кретањем и додиром. Истраживање је потребно пратити упутствима у вези са тим шта је то што тренутно додирује, шта се налази „испред“, „иза“, „лево“ или „десно“ (Venalainen & Jerotijević, 2010). Потребно је омогућити довољно времена детету да се упозна са просторијом и да заједно са родитељима одабере место на коме би, за почетак, желело да седи и ради. Овом приликом је потребно и договорити које додатне измене је потребно начинити у просторији. Дете је, потом, потребно упознати и са просторним односом собе/учионице и других важних просторија (тоалета, трпезарије, излаза из зграде и дворишта), уз давање усмених упутстава приликом кретања по простору. Уколико је потребно, ово је могуће понављати више пута, док дете не формира јасну представу о простору у коме ће боравити.

Важно је да се једном успостављен распоред у простору не мења, посебно не без најаве детету са оштећењем вида, јер постоји могућност саплитања. На поду је могуће траком у боји означити места где стоје столови и столице, као и други намештај и предмети. Накнадно се остала деца, као и помоћно особље у установи, могу упутити да обрате пажњу на то да сто или столицу врате на предвиђено место уколико дође до померања.

Такође, корисно је да се на зидове предшколске установе / школе поставе тактилне табле са распоредом просторија, тактилни натписи на вратима просторије у висини која одговара детету (нпр. „II-1”, „Тоалет”), а да се на подове поставе тактилне стазе које користе деца и одрасли који употребљавају штап као помоћ при кретању (Lazor, 2017).

Област Учење и како учи: Прилагођавање начина и средстава рада

Слепа и слабовида деца имаће потребе за прилагођавањем у области облика и метода наставе / васпитног рада, а посебно материјала, учила и играчака. Ово не значи да ће за ову децу бити примењене потпуно другачије методе рада, већ ће постојеће бити прилагођене. Материјали на којима дете ради не треба да буду различити у погледу свог садржаја (тема које се обрађују) или нивоа постигнућа који се очекује од детета („лакши”), већ у погледу свог облика (нпр. електронски формат уместо одштампаног материјала за слепу децу, увећани фонтови за слабовиде).

Честа је дилема која се јавља у вези са учењем изгледа слова и цифара, као и других садржаја за које је важно чуло вида. Васпитачи и учитељи могу за ове потребе употребљавати материјале специфичне структуре: слова или цифре направљене од шмиргле, табле са магнетима од дрвета или пластике у облику слова, цифара или знакова за рачунске операције (Venalainen & Jerotijević, 2010). Ови материјали су неретко већ доступни, а многи од њих се користе у оквиру Монтесори приступа²³, па вртић и школа могу да их купе. Многе од ових материјала и сами васпитачи и наставници могу направити у сарадњи са децом. Рецимо, на часу ликовне културе или током ликовних активности може се направити картонска табла на коју ће деца залепити материјал по линији специфичног слова или цифре и на тај начин обезбедити да и дете које не види може чулом додиром да разуме облик одређеног слова, односно цифре. Уколико желите да „водите” дете помоћу своје руке, немојте преклапати њихову шаку својом, већ учините супротно – нека дечја шака буде

²³ Приступ образовању Марије Монтесори је заснован на спонтаном учењу, подстицању индивидуалне активности детета и дечје тежње ка независности, као и поштовању индивидуалних разлика међу децом (Montessori, 2004). У оквиру овог приступа конципирани су бројни дидактички материјали за подстицање развоја различитих сазнајних и других функција детета, а који су подељени у категорије које се тичу свакодневног живота, сензорних функција детета, математичке способности, језика и писмености, разумевања света и природе, креативности (уметност и дизајн) и окружења за учење на отвореном (Isaacs, 2018).

изнад ваше, тако да дете истовремено може да прати ваш покрет, али да има слободу кретања и нема осећај да се њиме управља (Ferrell & Smyth, 2017). Такође је потребно користити другачији начин приказивања броја предмета (уместо нацртаног скупа од пет елемената, обезбедити прави скуп од пет кликера или пет штапића). Постоје и тродимензионалне географске карте, макете геометријских тела и људског тела, интерактивне тактилне играчке (икс-окс, домине, „Не љути се човече“) и многи други потенцијално корисни материјали и средства. Познато је, иначе, да свој деци коришћење чула додира и покрета омогућава једноставније усвајање изгледа слова, цифара и знакова, тако да је сасвим прикладно употребљавати све поменуте материјале у раду са свом децом, а не само децом са оштећењем чула вида: нпр. игра погађања које је слово у питању затворених очију, састављање речи од слова магнета на табли у почетној фази учења писања или касније, за оне који имају тешкоћа са писањем, решавање математичких задатака употребом конкретних материјала (штапића, кликера) и слично. Ово је посебно значајно и због хармоничних односа у групи, с обзиром на то да су поменути материјали веома занимљиви сваком детету.

Некада је обука о употреби Брајевог²⁴, тактилног писма посматрана као неопходна да би се слепи и слабовиди описменили и могли да читају и пишу, а то је често био и аргумент за издвајање у развојне групе и специјалне школе за слепе и слабовиде. На Брајевом писму су штампане књиге које су ученици ослањајући се на своје чуло додира читали, а писали су користећи писаћу машину која откуцава садржаје Брајевим писмом и има тастатуру на овом писму (за предглед асистивних технологија видети Lazor, 2017 или Lazor et al., 2012). Данас је, међутим, обука о употреби Брајевог писма мање сврсисходна од обуке о употреби рачунара. Наиме, број књига и других извора на Брајевом писму је ограничен. Са друге стране, развој технологије је учинио доступним готово неограничен број књига (укључујући електронске уџбенике и аудио-књиге), едукативних програма и игара, чланака, али и материјала које припремају сами васпитачи/наставници (нпр. *Power Point* презентације, кратки сажетци и слично). Такође, развој технологије је омогућио развој читача текста на различитим језицима, тако да данас постоје прилично квалитетни програми који могу да прочитају текст у електронском формату (*word* или *pdf* документи), али су нешто мање успешни у „читању“ скенираних и фотографисаних материјала. *AnReader* је софтвер за синтезу говора који је развијен специфично за

²⁴ Брајево писмо је писмо сачињено од тактилних знакова, односно слова у виду специфичних испупчења на папиру. Слепа или слабовида особа прелази врховима прстију преко ових слова и на овај начин чита.

употребу на српском језику и омогућава кориснику читање материјала у електронском формату (Lazog, 2017).

Из ових разлога, потребно је учинити доступним рачунар и слушалице и обучити децу како да користе рачунар (Jerotijević & Mrše, 2015). Потребно је да деца школског узраста науче како се куца, односно потребно је помоћи им да се упознају са распоредом слова на тастатури, као и са значењем осталих команди. Такође, потребно је обезбедити програм који чита садржај екрана и омогућава коришћење рачунара (нпр. *JAWS for Windows*), као и софтвер за синтезу говора (нпр. *AnReader*) за читање текста у електронском формату (у вези са софтверима додатно видети нпр. у Lazog, 2017). Уколико деца познају Брајево писмо, потребно им је обезбедити доступне садржаје на овом писму, омогућити да користе писаћу машину на том писму или да воде белешке на рачунару, које ће накнадно бити одштапане на овом писму (Jerotijević & Mrše, 2015). У сваком од ових случајева, обука у раду са рачунаром је кључна за њихову самосталност у будућем раду и учењу.

Примена фронталној, индивидуалној облика и рада у пару/групи. Запамтите да деца са тешкоћама вида пропуштају различите елементе информација које друга деца примају путем овог чула – мимику и гестове (нпр. показивање истакнуте информације гестом или показивачем), шта је све од материјала доступно за рад, изглед шема, дијаграма, илустрација и слично (Ferrell & Smyth, 2017; Venalainen & Jerotijević, 2010). Када објашњавате положај нечега детету, увек то чините у односу на њихово тело (а не у форми „тамо”, „овде”) (Ferrell & Smyth, 2017; Venalainen & Jerotijević, 2010). Када користите фронтални облик рада и пишете или презентујете садржаје путем видео-презентације, постера, књиге у сликама и слично, неопходно је да пратите приказивање ових садржаја усменим излагањем: изложите садржај слајдова/постера, описујете слике које показујете, коментаришете оне елементе цртаног филма које деца не могу да виде (Venalainen & Jerotijević, 2010). Ово коментарисање визуелних садржаја се назива аудио-дескрипција.

Када се примењује индивидуални облик рада (сва деца раде на материјалу: радним листовима, задацима из радне свеске или приказаним на табли/презентацији), потребно је да се примени једна од следећих могућности.

а) Слепој и слабовидој деци треба обезбедити доступност рачунара/таблета и слушалица, припремити задатке за рад у електронској форми (*word* или *pdf* фајл) и програм који чита електронске садржаје. Они ће на овај начин, под условом да су претходно обучени у слепом куцању на рачунару, бити у стању да сами реше задатке и откуцају своје одговоре.

б) Уколико сте тек на почетку рада са дететом па оно не познаје довољно рад са рачунаром, можете обезбедити „помоћника”. Друго дете или сам васпитач, односно наставник, може читати питања детету и бележити одговоре или помагати у бележењу одговора (Venalainen & Jerotijević, 2010).

в) Уколико је реч о слабовидом ученику који може да чита фонт већи од стандардног, унапред одштампати припремљени материјал и задатке одштампане већим фонтом, понудити му већи папир, са двоструким или троструким проредом и подебљаним линијама, као и граничнике за писање. Овакви материјали (папир и граничници) могу се купити у готовом облику или се припремити (видети Lazor, 2017). Потребно је проверавати да ли ученик може да прочита садржај материјала, да ли има тешкоћа са разумевањем, као и да ли има тешкоћа са организацијом свог записа на папиру.

Када се примењују *облици рада у пару или тријуми*, потребно је припремити осталу децу на то да је потребно да материјале који су им доступни читају наглас. Такође, треба примењивати све принципе организовања успешног рада у групи: доступност једног материјала и прибора подстиче заједнички рад на проблему, равноправно расподељивање моћи међу свим учесницима и указивање на неопходност да заједно дођу до решења, указивање на то да има више могућих решења, а не само једно и слично (Masura, 2015).

Када је реч о *домаћим загацима* такође је неопходно обезбедити електронску форму задатака и материјала (нпр. послати ученику задатке у електронској форми, сегмент електронског уџбеника на који се односи задатак) и прихватити одговоре у овом облику или у форми аудио записа. Омогућити ученику да сними важне сегменте часова у аудио облику, односно да употребљава диктафон, и/или му дати сажетак најважнијих информација у електронској форми (Venalainen & Jerotijević, 2010).

Физичко и здравствено васпитање. Када је реч о часовима физичког и здравственог васпитања, односно одговарајућим активностима у предшколској установи, важно је разумети да деца која су слепа неће у свакој ситуацији моћи у једнакој мери да учествују у групним играма које подразумевају неорганизовано кретање, посебно уз употребу лопте (нпр. „између две ватре”, „ледени чика”), због могућности повређивања. Међутим, ова деца моћи ће да раде индивидуалне вежбе обликовања, да се добацују лоптом у пару или групи уколико се обезбеди звучна лопта, да играју ластиш, да прескачу звучну вијачу (за преглед могућих асистивних технологија видети Lazor, 2017 или Lazor et al., 2012) и многе друге игре и спортове

(трчање, пливање, класични и модерни плес или фолклор). Треба охрабривати дете да трчи, пење се и игра са осталом децом (Ferrell & Smyth, 2017). Важно је избећи стварање двоструке хендикепираности ограничавањем или неподстицањем развоја крупне моторике, што одрасли чине у страху да се дете не повреди. Можете припремити полигон који ћете унапред детаљно описати детету и пратити дете док савладава полигон уз придржавање и вербални коментар. Док дете не савлада одређену вештину или вежбу, потребно је уз усмена упутства кориговати додиром положај тела детета. Имајте на уму да детету сигурно неће бити пријатно да само ради вежбе обликовања док друга деца играју групну игру са лоптом, тако да је потребно да се формирају мале групе које током часа имају различите задатке (Jerotijević & Mrše, 2015).

Деца која се уопште не ослањају на чуло вида често имају неправилан телесни став са спуштеном главом, па их је због оптималног развоја кичменог стуба, као и због слике коју вршњаци могу имати о таквом положају тела потребно у том погледу кориговати. Са дететом треба договорити дискретан сигнал (нпр. благ додир по рамену) који ће им сугерисати да исправе положај тела, док овај положај не постане навика детета.

Ликовна култура и ликовне активности у предшколској установи. На часовима ликовне културе биће неопходно прилагођавање које укључује доступност материјала за вајање (глина, пластелин, глинамол), резбарење уколико је у складу са узрастом детета, као и тродимензионалних модела (предмета или особа) које дете може додиром да опази и да према њима ваја.

Игра и ваннаставне активности. Потребно је размотрити позицију детета које уопште не види у контексту ваннаставних активности (посета позоришту, музеју). Одабирајте макар повремено изложбе које имају елементе прилагођене слепим особама (репродукције скулптура које служе за опажање чулом додира), пратите позоришну представу тихим вербалним коментаром („Девојчица је сада села и почела да плаче“) или одведите старије ученике у позориште које има опрему за аудио-дескрипцију²⁵. Организујте сопствену представу у којој ће поред деце-глумаца учествовати и наратор који коментарише визуелне аспекте представе (изглед сцене, положај и радње глумаца) и позовите родитеље и друге групе или одељења да буду гледаоци.

²⁵ Велика сцена и сцена „Раша Плавић“ Народног позоришта у Београду поседују опрему која омогућава да паралелно са трајањем представе деца прате коментаре и опише онога што се догађа на сцени, а што не могу да виде. Повремено се организују представе за које је обезбеђена аудио-дескрипција.

Организујте игре и активности које ће истицати јаке стране слепог или слабовидог детета, као и оне које ће омогућити боље разумевање позиције овог детета код вршњака. Понудите им да проведу сат времена везаних очију у пратњи вршњака који види и опишу своје искуство. Организујте игре погађања о ком је предмету или особи реч затворених очију или „трку” у ношењу лоптице у удубљењу кашике, са циљем да не испусте лопту и да буду што бржи.

Област Учење и како учи: Прилагођавање начина оцењивања

Опште правило које смо у претходним поглављима истакли, а које се односи и на овај случај, налаже да се са ученицима користе сви начини проверавања знања и разумевања током утврђивања градива, али да се оцењују на онај начин који ће најверније одразити њихово знање и разумевање, односно на начин који им највише одговара (Venalainen & Jerotijević, 2010; Jerotijević & Mrše, 2015). То значи да ћемо од слепих и слабовидих ученика очекивати да у писаној форми (помоћу рачунара или на папиру са великим проредом и граничницима, коришћењем Брајевог писма уколико га познају) одговарају током наставе, како би вежбали писање и читање.

Када је реч о провери знања у циљу сумативног оцењивања, међутим, важно је са самим ученицима договорити који начини су њима најприхватљивији (Venalainen & Jerotijević, 2010; Jerotijević & Mrše, 2015). Могуће је да ће већина ученика за ситуацију провере знања одабрати усмено одговарање. Када је неминовно да се знање процењује у писаној форми (нпр. писмени задатак) потребно је, уз прилагођена средства и материјал, обезбедити и додатно време које је ученицима потребно да најбоље што је могуће доврше свој рад. Такође, у појединим случајевима биће потребно присуство „помоћника” – наставника или друга из одељења (Venalainen & Jerotijević, 2010; Jerotijević & Mrše, 2015). Откуцан и одштампан писмени рад може се потом залепити у свеску за писмени рад и на тај начин задовољити формалан захтев. Најважније је обезбедити да ученици не буду оцењени ниским оценама због тога што им је начин проверавања знања неприлагођен, а да њихово реално знање и разумевање буде веће.

Област Самосталност и брига о себи: Прилагођавање начина и средстава рада

Многе слепе особе не користе штап приликом кретања и ретко се крећу самостално, односно без пратње пријатеља и породице. Могући узроци ове појаве односе се на потенцијалне опасности при самосталном кретању

(недостатак тактилних стаза, оштећења на путу), различите препреке на тротоарима и друго. Такође, многи родитељи страхују од опасности коју у односу на њихову децу могу представљати непознате одрасле особе које дете не може да препозна (Barton, 1997). Са друге стране, за квалитет живота слепе особе самосталност је од кључног значаја. Уколико се оспособе за самостално кретање слепи ученици ће вероватније бити у прилици да похађају више нивое образовања и пронађу запослење у складу са својим квалификацијама.

Прве кораке у овладавању самосталним кретањем потребно је начинити већ у предшколској установи и школи. У разговору са родитељима и са самим дететом потребно је најпре утврдити колико је дете оспособљено за самостално кретање и дефинисати кораке ка повећавању степена самосталности. Постоје једноставна упутства за употребу штапа која треба учинити доступним родитељима и усмерити их на организације и удружења слепих и слабовидих која организују обуке у самосталном кретању. Такође, важно је родитеље охрабрити и објаснити које мере ће васпитач/наставник предузети у овом смеру.

Док дете не савлада самостално кретање, треба обезбедити да се креће држећи се за руку са другим дететом у дворишту. Такође, у случају деце школског узраста треба охрабрити заједничко прелажење пута од куће до школе, уз паралелну употребу штапа и држање са другим дететом за руку, а са повећањем самосталности без држања за руку. Ученике треба научити да је веома важно да буду једни уз друге и да брину о безбедности сваког друга или другарице. Важно је и да науче да сви буду позвани и укључени у ваншколске активности (рођендане и дружења) и да је и у тим ситуацијама веома важно да буду уз дете са оштећењем вида и пружају вербалну потпору у кретању – упозоравају на евентуалне препреке.

Важно је да се према слепој и слабовидој деци не поступа као према немоћним особама – не треба им доносити предмете и играчке које желе, већ их подстаћи да уз вербална упутства и помоћ васпитача/наставника и друге деце то сама учине (Ferrell & Smyth, 2017). Исти принцип важи за облачење и обување, уз претходно успостављен договор о томе где се налази одећа и обућа, као и за паковање прибора, одлазак у тоалет и слично.

Област Социјалне вештине: Прилагођавање начина и средстава рада

Веома је значајно подстицати добре односе у групи деце у којој се налази дете са потребом за додатном подршком. У том смислу васпитач/наставник треба да организује бројне активности у пару и групи, са

заједничким задацима и материјалима прилагођеним за коришћење све деце, па и детета са оштећењем вида. Пожељно је задавати домаће задатке у пару или малој групи, чак и у предшколском узрасту, који ће укључивати заједнички рад у кутку за учење у библиотеци, заједничко прикупљање материјала из природе, интервјуисање друга или другарице, међусобне посете кућама друге деце и друго.

Питања

- Наведите и образложите које су основне предности похађања редовних васпитних група наспрам развојних група и редовних школа наспрам специјалних школа када је реч о слепој и слабовидој деци и ученицима.
- Наведите и образложите које су, према вашем мишљењу, најзначајније препреке за укључивање деце са сметњама чула вида у редовне васпитне групе и одељења.
- На основу информација које су изнете у првом поглављу овог текста о различитим облицима доступности, одаберите три вида доступности које су значајне за успешно укључивање слепе и слабовиде деце и ученика, а које су тренутно недовољно заступљене. Образложите свој одговор.
- Објасните у којим областима ће слепе особе имати најизраженију потребу за додатном подршком и какву.
- Која од предложених мера прилагођавања вам се чини најприменљивијом у редовним васпитним групама или одељењима, а која најмање применљивом? Објасните.
- Која од предложених мера прилагођавања вам се чини најкориснијом, а која најмање корисном? Образложите.

Задатак

- У овој вежби учесници се деле у парове. Један члан пара хода везаних очију док други члан даје вербалне инструкције и на друге начине олакшава кретање по простору, укључујући и бригу о томе да се особа са повезом не повреди. Након 5 минута улоге се могу заменити. Како сте доживели ову вежбу? Која осећања доминирају код „слепе” особе? Шта је од онога што је учинио „водич” било од користи, а шта није?

Мере индивидуализације у раду са децом са сметњама чула слуха

Деца са сметњама чула слуха су хетерогена група коју одликује веома велика разноликост у погледу тога да ли су тешкоће урођене или стечене и колико су изражене, од потпуног недостатка слуха до благо изражених тешкоћа у великој мери ублажених употребом слушних апарата. Сматра се да је благо оштећење слуха када особа не чује звукове између 25 и 40 db (особа може да чује речи изговорене нормалним тоном на растојању од једног метра; шапат у просторији је интензитета од оквирно 30 db), умерено оштећење слуха између 41 и 60 db (особа може да чује речи изговорене повишеним тоном на растојању од једног метра; звук падања кише умереним интензитетом или нормалан разговор у просторији су приближног интензитета), тешко оштећење између 61 и 80 db (особа може да чује неке речи уколико се викну директно у ухо на које боље чује; овог интензитета је звук усисивача или интензивног градског саобраћаја), као и дубоко оштећење преко 81 db (особа не може да разуме ни речи које се узвикују на ухо; овог интензитета је звук бушилице) (American Academy of Audiology, 2010; Olusanya et al., 2019). Јасно је, када се изложено узме у обзир, да постоје веома изражене разлике међу децом са оштећењем слуха.

Овој деци ће бити потребна подршка кроз прилагођавање начина на који се садржаји приказују, с обзиром на то да се ослањају на друга чула, односно подршка у областима: а) Комуникацијске вештине; б) Учење и како учи. Као и свој осталој деци са потребом за додатном подршком, могуће је да ће овој групи деце бити потребна подршка у области која се односи на утицај окружења, односно када је реч о односима са вршњацима.

У бројним областима деца са оштећењем слуха ће, врло вероватно, имати изражене јаке стране, засноване на супериорном визуелном опажању (Dye & Bavelier, 2013)²⁶.

Опште мере индивидуализације: Прилагођавање простора

Када је реч о деци са оштећењем слуха, биће неопходна извесна прилагођавања простора, у циљу њиховог што бољег разумевања усмене комуникације која се одвија у одељењу или групи. Најпре, потребно је размотрити могућност да се за групу или одељење у ком борави дете са

²⁶ Овај налаз се односи на оне особе које су одрасле са родитељима који су глуви и које су од рођења изложене знаковном језику.

оштећењем слуха обезбеди учионица у коју допире најмање буке, од свих које су доступне (примера ради, окренута ка унутрашњем дворишту, а не ка улици). Ово је могуће учинити у консултацији са самим дететом и родитељима детета, уколико је могуће пре почетка рада са дететом. Потом, потребно је размотрити могућност да се просторије обложе материјалима који омогућавају да се смањи одзивање (нпр. таписон, завесе). Особама које користе слушни апарат могу сметати звукови које остали уопште не чују (звук укључених уређаја у просторији), те да је потребно искључити оне апарате који се тренутно не користе (Venalainen & Jerotijević, 2010). Рад у простору би требало организовати у форми круга (Venalainen & Jerotijević, 2010) или ћириличног слова П, тако да дете са сметњама слуха може да види лица све деце и наставника. Деци треба дозволити да мењају место на коме седе у зависности од тога одакле најбоље чују и виде у датом тренутку. Потребно је уз звучне (нпр. звоно за крај часа или звук пиштаљке на часовима физичког васпитања) употребљавати и визуелне сигнале или јасне гестове упућене детету.

Област Комуникацијске вештине: Прилагођавање начина и средстава рада

Деца са сметњама слуха се међусобно веома разликују у погледу тога у којој мери могу да чују и разумеју усмену комуникацију и у погледу тога колико се служе читањем са усана. Постоје и деца која се готово искључиво користе знаковним језиком²⁷ у комуникацији. Такође, степен коришћења говорног језика, као и јасноћа изговореног значајно варира (повезана је са тим да ли дете не чује од рођења и у којој мери). Другим речима, у зависности од тога у којој мери су изражене препреке у комуникацији, биће потребно прилагођавати начин рада са децом.

Познато је да деца са изразитим оштећењем слуха у просеку имају тешкоћа у вербалној комуникацији, скроман речник за свој узраст, мање познају граматику и синтаксу говорног језика средине у којој живе и имају више тешкоћа у изговору речи у односу на вршњаке који чују (Heward, 2012). У новије време, све већи број деце поседује све напредније слушне апарате који појачавају ниво звука. Кохлеарни импланти²⁸ такође су све

²⁷ Знаковни језик је језик који се састоји од знакова који се показују длановима једне или обе руке, а укључује и мимику и гестикулацију говорника. Постоје национални знаковни језици, па се не може рећи да глуве и наглуве особе свуда у свету говоре једним језиком.

²⁸ Кохлеарни импланти су уређаји који се оперативним путем уносе под кожу у зони

заступљенији и омогућили су особама које без њих то никада не би могле да чују (Schirmer & Friedman Narr, 2012). Резултати истраживања указују на то да су кохлеарни импланти довели до тога да деца којој су имплантирани у ранијем узрасту и која су прошла интензивну обуку након тога имају значајно боље резултате у погледу разумевања говорног језика и говорења, али и у погледу социјалних односа са другом децом, у односу на своје вршњаке који немају импланте или су импланти касније уграђени (Schirmer & Friedman Narr, 2012).

Када у групи/одељењу постоји дете оштећеног слуха опште правило је да се у што већој мери редукује позадинска бука / шум, да се деца обуче у томе да говоре једно по једно када су позвана, као и да васпитач/наставник не говори када су му леђа окренута одељењу, односно групи (Venalainen & Jerotijević, 2010). Такође, опште правило је и да је потребно указати деци на то да се свако ко говори пажљиво слуша и да се грешке када је реч о садржају или изговору не коментаришу негативно, као и да није прихватљиво исмевање детета које је погрешило. Детету са сметњама чула слуха треба привући пажњу изговарањем имена или благим додиром уколико није у могућности да чује да му се васпитач/наставник обраћа. Потребно је обучити и осталу децу да не говоре прегласно, не обраћају се детету када не може да им види лице, као и да у групи/одељењу буду окренута у смеру овог детета када говоре (Venalainen & Jerotijević, 2010).

Потребно је говорити јасним, релативно једноставним и сажетим реченицама, умереним темпом, довољно гласно (Venalainen & Jerotijević, 2010). Идеално би било да је свако дете на растојању од око два метра од васпитача/наставника, односно од особе која говори, а могуће је, такође, користити и микрофон и сет појачала за оптималан интензитет звука у свим деловима учионице (Palmer, 1997).

Потребно је подстицати децу да говоре, а уколико нешто неправилно изговоре потребно је гледајући непосредно дете похвалити одговор и изговорити правилно (нпр. „Тако је. Лисица је дивља животиња.“). Деца са оштећењем слуха не чују сама себе док говоре и последично често греше у изговору речи и реченица (Heward, 2012), односно изостављају гласове, замењују их другим гласовима, изговарају их неправилно и друго. Никада не треба показивати нестрпљење када се уочи да дете нешто није разумело, већ прићи и поновити тако да може да чује и прочита са усана. Такође, никада не треба ограничавати време за давање одговора и негативно коментарисати уколико је изговор неправилан. Другу децу је неопходно

иза уха детета или одрасле особе која је глува или наглува, а који директно стимулишу нерве омогућавајући на овај начин да чују (Schirmer & Friedman Narr, 2012).

усмеравати на то да пажљиво слушају саговорнике, да буду стрпљива и да дају времена да се до краја изговори, пре него што се укључе у комуникацију (Venalainen & Jerotijević, 2010).

У појединим случајевима биће неопходно и укључивање тумача који користи знаковни језик са дететом и преводи са говорног језика на знаковни (асистент или родитељ који овај језик познаје), али би било значајно да се постепено дете усмерава ка ослањању на читање са усана и усвајању навике да користи говорни језик. Када је присутан тумач, потребно је унапред доставити списак важних, нових појмова тумачу. Такође, важно је да васпитач/наставник гледа у дете док говори, а не у особу која тумачи. У овом процесу значајно је показати стрпљење, јер је у неким случајевима реч о матерњем језику који се говори у породици у којој родитељи такође имају оштећење слуха, тако да је за дете најједноставнији вид комуникације управо овај. Међутим, један од циљева инклузивног образовања односи се и на припрему деце за више нивое образовања и живот у заједници са већином која чује, тако да је због остваривања овог циља важно да се постепено обуче у комуникацији говорним језиком. Такође, поједини налази указују на то да су способност читања са усана и богатство речника у узрасту од седам година предвиђале значајно боље резултате у вештини читања текста на узрасту од једанаест година (Kyle & Harris, 2010). Боље резултате имала су она деца чије је оштећење слуха било раније откривено, које је било мањег степена и која су више комуницирала говорним него знаковним језиком (Kyle & Harris, 2010).

Област Учење и како учи: Прилагођавање начина и средстава рада

Познато је да деца са веома израженим сметњама чула слуха у просеку имају мања академска постигнућа у односу на типичне вршњаке (American Speech–Language–Hearing Association, 2011 према Heward, 2012). Ово је, међутим, у великој мери условљено тешкоћама у овладавању говорним језиком, те последично и отежаним разумевањем апстрактних концепата, али и налога и задатака, а не нижим интелектуалним способностима деце оштећеног слуха (Heward, 2012). У фази описмењавања и развоја говора, уз визуелни приказ слова потребно је обезбедити и јасну слику о томе у ком је положају говорни апарат приликом изговарања одговарајућег гласа.

У раду са дететом са оштећењем слуха, потребно је учестало проверавати да ли је разумело садржај излагања. Притом треба имати на уму да деца може бити нелагодно да кажу да нешто нису разумела, па треба од њих тражити да то кажу сопственим речима. Усмена упутства наставника

је потребно пратити писаним записом за ученике који могу да читају (одштампаним упутством за ученике или одговарајућим слајдом на презентацији) (Venalainen & Jerotijević, 2010).

Током увођења нових садржаја потребно је јасно истицати најзначајније елементе и обезбедити запис о основним појмовима (на табли или на слајдовима, као и у форми сажетка након или пре часова). Треба посебно проверити да ли ученици разумеју нове термине или речи које се ретко користе и понудити писану дефиницију ових појмова. Приликом фронталног облика рада, уколико се врши записивање на табли, важно је раздвојити процес записивања од коментарисања записаног. У ове сврхе прикладно је користити презентације које се пројектују на платну и не захтевају окретање васпитача/наставника. Такође, инструкције за индивидуални, рад у пару или групи, поред усменог излагања треба понудити и у писаној форми ученицима који могу да читају (Venalainen & Jerotijević, 2010).

Овој категорији ученика није пожељно диктирати под временским притиском, без обзира на низак степен изражености тешкоћа. Уколико постоји потреба да се провери познавање писања или правописа ово је прикладније постићи тестом правописа или писаним саставом.

Потребно је бити свестан тешкоћа у разумевању апстрактних појмова и радити на обогаћивању фонда речи које дете разуме и може да их адекватно користи. Апстрактне појмове особе које чују почињу да разумеју спонтано на основу значења бројних реченица у којима се ови појмови користе, а деца са сметњама чула слуха током свог развоја имају тешкоћа да на основу читања са усана разумеју значење реченица, а потом и да схвате значење новог, апстрактног појма (Heward, 2012). Деца са веома израженим урођеним оштећењем слуха користе и разумеју значајно мање речи у односу на своје вршњаке (American Speech–Language–Hearing Association, 2011 према Heward, 2012; Boothroyd et al., 1991). Због тога је веома значајно све апстрактне појмове прецизно дефинисати и повезивати са конкретним искуством детета. Уколико, примера ради, желимо да објаснимо шта је субјективно, а шта објективно, треба уз јасну, писану и изговорену дефиницију („Објективно је оно око чега се може сложити више посматрача”; „Субјективно је оно у вези са чим се не мора сложити више посматрача”), да то прикажемо кроз више примера (нпр. „Објективно је да је једна слика већа од друге, а субјективно да је једна опажена као лепша од друге”). Изузетно је значајно не потценити интелектуалне могућности деце са израженим оштећењем слуха која имају ограничен фонд речи, као ни њихово знање и разумевање.

Деца са оштећењем слуха могу повремено остављати утисак незаинтересованости или одсутности. Међутим, ова деца улажу велики напор у

намери да разумеју комуникацију која се око њих одвија и због тога се могу уморити. Такође, када изгубе „нит” током наставе или активности и не разумеју оно о чему је реч, могу преусмерити пажњу на друге садржаје. Управо из ових разлога изузетно је важно олакшавати им укљученост у излагање васпитача/наставника и у комуникацију која се одвија у групи / на часу.

На часовима музичке културе или музичким активностима у вртићу ће, у зависности од изражености потреба за додатном подршком, бити потребна делимична или значајна прилагођавања. Уколико је реч о сметњи која је изражена у мањој мери, потребно је обезбедити слушалице и умањивање позадинске буке на часовима музичке културе или страног језика, као и у свим случајевима у којима је неопходно слушање снимљеног материјала. Пожељно је да снимљени материјал садржи и транскрипт изговореног или отпеваног. У случају деце са дубоким оштећењем слуха, сасвим вероватно биће неопходно одустати од многих садржаја који се тичу слушања музике, па ће се дете, према важећим правилницима, на предмету оцењивати на основу уложеног труда, ангажовања, као и напретка у учењу и раду (што су компоненте оцене и код других ученика). Познато је, међутим, да деца са оваквим оштећењем слуха могу осетити вибрације бубња и бити изузетни плесачи.

Пожељно је да васпитачи/наставници науче неколико речи знаковног језика уколико је реч о детету које се овим језиком служи и да знаковним језиком организују учење и остале деце. Другој деци ће ова активност бити занимљива, а дете са сметњама слуха може бити „учитељ” осталој деци.

Треба истицати јаке стране детета са оштећењем слуха, подстицати посећивање оних институција културе чији се програми заснивају на коришћењу чула вида (изложбе, галерије, музеји), пуштати цртане и друге филмове, односно емисије за децу које су транскрибоване или праћене тумачењем на знаковном језику.

Област Учење и како учи: Прилагођавање начина оцењивања

Са ученицима треба договорити онај начин провере знања који њима највише одговара. Треба подстицати ученике да се усмено изражавају током часова обраде и утврђивања, али провере знања у сврхе сумативног оцењивања код ученика са дубоким сметњама чула слуха је потребно изводити у писаној форми и обезбедити довољно времена за одговор, или уз превођење тумача за знаковни језик уколико то детету више одговара. Када постоји потреба да се вреднује усмено излагање ученика (нпр. страни језик) потребно је унапред ученицима омогућити увид у тип питања који

ће добити, како би могли да увежбавају одговарање. Уколико дете добро влада усменим говором, може усмено одговарати без посебне припреме, осим осигуравања да разуме питања. Никада није прихватљиво оцењивати ученике са оштећењем слуха када им се садржаји диктирају под временским притиском.

Област Социјалне вештине: Прилагођавање начина и средстава рада

Веома је значајно превентивно деловати у ситуацији када дете има изражене тешкоће чула слуха и отежано говори, када је реч о социјалним вештинама и односима детета са једне стране, односно реакцији вршњака са друге. Познато је да деца са оштећењем слуха имају доживљај да су усамљена, без пријатеља и искључена из интеракције са вршњацима који чују (American Speech–Language–Hearing Association, 2011 према Heward, 2012).

Неопходно је активно подстицати дете да користи говор, а другу децу да прихвате тешкоће у говору без негативних реакција (Venalainen & Jerotijević, 2010). Такође, потребно је организовати рад у пару и малој групи (на настави, ваннаставним активностима, али и током израде домаћих задатака и припреме за пројектне активности). У почетку треба пажљиво надгледати и подржавати повезивање детета са оштећењем слуха са другом децом при раду на задацима, како би се међу њима успоставили задовољавајући односи. Веома је важно да уколико дете има тумача за знаковни језик буде уложен труд васпитача/наставника да дете и тумач (родитељ или друга ангажована особа) не буду изоловани од остатка групе/одељења. Све време је неопходно обраћати се детету (а не тумачу), тражити од детета да се обраћа васпитачу/наставнику, подстицати усвајање коришћења говора и охрабривати дете указивањем на изражен напредак у говору и разумевању говора.

Питања

- У чему је разлика у погледу тешкоћа у овладавању значењем апстрактних појмова код деце са сметњама слуха и деце са интелектуалним сметњама? Објасните.
- Како разумете због чега се баш код деце са сметњама чула слуха посебно истиче доживљај усамљености? Како бисте још могли да утицете на превладавање овог проблема, поред начина који су наведени?

Задаци

- Потребно је прибавити чепове за уши за неколико особа и обезбедити просторију са таблом, рачунаром и пројектором. Група се дели на оне који ће бити предавачи и оне који ће бити публика. Предавачи припремају кратко индивидуално излагање у трајању од по пет минута. Имају задатак да док презентују говоре само онда када гледају у публику, а да не говоре док показују презентацију, пишу по табли или се из другог разлога окрећу од публике. Такође, задатак предавача је да користе јасну, једноставну реченицу док говоре и да се користе визуелним помагалима – сликама, графиконима и слично. Публика има чепове за уши и значајно слабије чује излагање. Задатак публике је да покушају да разумеју смисао излагања читањем са усана и ослањањем на слух, да забележе ситуације када је предавач био у положају који им није одговарао и да оцене предаваче у погледу тога колико су излагање учинили приступачним. Након вежбе дискутује се: а) како се публика која има тешкоћа да чује говорника осећала; б) шта су од излагања разумели, а шта нису; в) шта је од онога што је предавач чинио било олакшавајуће, а шта је отежавало да разумеју излагање.
- Истражите шта је култура глувих (енгл. *deaf culture*). Како разумете ову појаву?

Мере индивидуализације у раду са децом са поремећајем из спектра аутизма

Деца са поремећајем из спектра аутизма, по правилу, имају тешкоћа у социјалној комуникацији и интеракцији, као и склоност ка успостављању образаца и ритуала који се упорно понављају у ситуацијама када не делује да је то прикладно (DSM-5-TR by American Psychiatric Association, 2022). Ове тешкоће се код деце испољавају већ у раном детињству и ометају функционисање детета у различитим областима живота, у различитом степену (Ibid.). Потребно је имати на уму да деца са поремећајем из спектра аутизма могу имати интелектуалне способности које су просечне, натпросечне или испод просека, односно да интелектуалне сметње нису дефинишућа карактеристика поремећаја из спектра аутизма. Такође, тешкоће у погледу развоја говора су уобичајене, али дете може говорном комуникацијом овладати у различитој мери: а) нека деца неће говорити уопште; б) друга деца ће понављати исказе које су чула без јасне комуникацијске сврхе и ван прикладног контекста, а неће говор користити да изразе своје потребе; в) поједина деца ће користити говор искључиво инструментално – да укажу

на оно што желе или ће невербално комуницирати тако што „воде” руку васпитача или учитеља ка жељеном предмету; ова деца, међутим, ретко ће изражавати своје утиске, доживљаје или емоције говором; г) поједина деца ће имати задовољавајући фонд речи и граматички правилну реченицу, али ће имати тешкоћа да разумеју нека правила комуникације – ретко ће започињати разговор, неће одговарати осим уколико им се експлицитно не обратимо, говориће само о ономе што их интересује и слично (Hannah, 2007). Сва деца са поремећајем из спектра аутизма имаће тешкоћа да разумеју пренесено значење – иронију, сарказам, метафоре и слично, односно исказе ће разумети дословно. Сродне тешкоће се појављују и када је реч о разумевању и испољавању невербалне комуникације, па деца могу избегавати продужени контакт очима, имати тешкоћа да разумеју невербалне показатеље (мимику: мрштење, осмех, „спуштене” црте лица при туговању и слично; гестове показивања, заустављања, позивања да се приђе) или слабо испољавати показатеље невербалне комуникације. Тешкоће у комуникацији по правилу се делимично одражавају у социјалним односима са одраслима и вршњацима, па може бити тешкоћа у прихватању присуства особа на које нису навикнути, тешкоћа у игрању игара у којима неки предмет, особа или понашање представља, односно симболизује нешто друго – симболичких игара („доктор”, „породица”, замишљање да је импровизирана конструкција заправо свемирски брод, оловка штапић за прегледање грла и слично) (Hannah, 2007).

Понашања ове деце могу бити интерпретирана као одсутност и незаинтересованост, мада свакако имају потребу за блискошћу са другима коју са тешкоћама изражавају и која се обично не уочава од стране других. Једна од најчешћих заблуда у вези са децом са поремећајем из спектра аутизма тиче се идеје да ова деца „живе у свом свету” и „не опажају оно што се око њих догађа”. Заправо, многа деца опажају оно што се око њих догађа, што се може уочити на основу понављања онога што је речено и данима након догађаја, дословно онако како је тада изречено. Ова деца, међутим, имају тешкоћа да разумеју оно што се око њих догађа и да изразе оно што доживљавају.

Коначно, нека деца са поремећајем из спектра аутизма имаће великих тешкоћа да интегришу информације из чула (слуха, вида, укуса, додира и друго) и претерана стимулација (галама и продорни звукови, интензивни укуси и парфеми и слично) их може узнемирити. Додатна, упечатљива карактеристика односи се на ослањање на устаљене обрасце понашања (раде исте радње, истим редоследом) и отпор приликом суочавања са променама, а посебно оним које су нагле и које им нису на оптималан начин најављене и објашњене (Hannah, 2007).

Деца са поремећајем из спектра аутизма имаће мање или више изражену потребу за прилагођавањем у свим областима заступљеним у оквиру педагошког профила, а посебно у области комуникацијских и социјалних вештина. Степен потребе за додатном подршком може да варира у значајној мери и могуће су и додатне области у којима је потребна подршка.

Са друге стране, ова деца могу имати бројне изражене јаке стране и високо развијене способности, чак и у областима у којима постоји потреба за додатном подршком – учење и како учи (нпр. високе интелектуалне способности, посебно невербалне; рад са савременим технологијама; трајно запамћивање образаца, правила, законитости; висока мотивација када је реч о њиховој специфичној области интересовања и преокупације), комуникацијске вештине (нпр. натпросечан или просечан фонд речи за узраст), социјалне вештине (нпр. изразито доследно поштовање правила која су усвојили и разумели). Свакако, појединачна деца ће се разликовати у погледу индивидуалног профила својих снага и потреба за подршком.

Опште мере индивидуализације: Прилагођавање простора

Из просторије треба искључити предмете који светлуцају, испуштају занимљиве звукове, љуљају се (звончиће, украсе) јер могу привлачити пажњу детета и скретати је са онога што је потребно да ради (Hannah, 2007). Овакви предмети могу имати функцију у привлачењу пажње детета на васпитача или наставника, као и у награђивању детета за извршене налоге. Потребно је направити визуелни распоред (слике са дневним активностима које се чичак траком или штампалкама могу закачити и померати), које ћете користити у раду са дететом тако да буде јасно шта следи након тренутне активности. Унапред треба обележити пластифицираним картицама са чичак траком важна места у соби (нпр. „тихи кутак”, место где се црта / слажу коцке, излаз из просторије ка дворишту, тоалет) (Hannah, 2007). Уколико дете не уме да вербално тражи оно што жели, детету треба показати места на којима се налазе предмети које уобичајено жели, означени сличицама закаченим за ормар у коме се предмет налази.

Област Утицај окружења на учешће, развој и учење: Прилагођавање начина и средстава рада

Пре доласка детета у групу или одељење, важно је успоставити општа прилагођавања услова у којима дете борави. Да би ово било могуће, са

родитељима детета важно је продискутовати о томе које ситуације узнемиравају дете (речи, предмети, укуси, звукови и слично) и на које негативно реагује (Hanley, 2011). Потребно је истражити како изгледају они тренуци када је дете узнемирено, колико уобичајено узнемиреност детета траје и како се испољава. Такође је важно упознати се са стратегијама за умиривање детета које су дале позитивне резултате (давање специфичног предмета, пуштање музике или специфичног цртаног филма и слично). Ове информације је значајно прикупити и из осталих извора – од стручњака (логопеда, дефектолога, психолога), васпитача, учитеља и наставника са којима је дете раније радило, као и педагошких и персоналних асистентата, ако их је било, као и од самог детета уколико је у могућности да пружи ове информације.

Уколико дете долази у већ формирану групу или одељење, потребно је имати развијене стратегије за утишавање групе или одељења. Примера ради, треба установити знак након кога сва деца престају са бучним активностима (и иначе је добро да васпитач/наставник има такав знак). Могуће је да ће некој деци са поремећајем из спектра аутизма повремено бити потребне слушалице које утишавају позадинску буку. Неопходно је унапред организовати „тихи кутак” – део просторије (дечји шатор у удаљеном селу собе) или посебну просторију опремљену душеком, сликовницама и играчкама. Такође, у сарадњи са осталим запосленима треба развити стратегију за реаговање у ситуацији када је бука и дете се узнемири – ко изводи дете, ко остаје са осталом децом, где га одводи, шта са дететом ради и слично. Овакве стратегије и тихи кутак могу бити од користи и за рад са осталом децом када постану узнемирена.

За децу са поремећајем из спектра аутизма најважније је избећи суочавање са великом, ненајављеном променом. Било би стога пожељно да васпитач посети породицу детета и проведе извесно време поред детета, како би се дете навикло на његово присуство. Такође, важно је и да пре него што дете дође у групу са осталом децом најпре упозна васпитачице, простор у коме ће боравити и да се у складу са могућностима разумевања упозна са смислом одласка у вртић и редоследом радњи путем визуелног распореда. Важно је такође да учитељи посете децу у њиховој васпитној групи или породичном дому пре поласка у школу и дозволе детету да се навикне на њихово присуство. Сваку промену васпитача/наставника (замену у случају болести или из других разлога) треба унапред припремити и одабрати особу коју дете познаје и прихвата, али ју је такође неопходно најавити и образложити.

Будући да деца са поремећајем из спектра аутизма могу имати тешкоћа са прихватањем борављења у новом простору и великом групом

друге деце, унапред је потребно у сарадњи са родитељима начинити план постепеног увођења детета у групу или одељење. Дете у првим седмицама може боравити у вртићу или школи краће и у присуству познатих особа од поверења, да би се постепено продужавало време боравка и дете оспособило за самосталан боравак у установи.

Област Комуникацијске вештине: Прилагођавање начина и средстава рада

Као што смо на почетку истакли, деца са сметњама из спектра аутизма имаће у веома различитом степену изражене тешкоће у вербалној и невербалној комуникацији. Опште правило је да је најнеповољнији случај када дете плакањем и узнемиреношћу изражава своје потребе, а потом следи вођење одраслог за руку и гурање туђе руке ка жељеном предмету, потом коришћење картица и других невербалних симбола за комуникацију, да би најнапреднији облик комуникације била вербална.

Када је реч о деци која уопште не користе говор или га не користе у сврхе комуникације, односно само понављају оно што су претходно чула ван адекватног контекста, неопходно је радити на унапређивању комуникације детета са својом средином. Развој говора се може подстицати уз помоћ рачунара, картица за комуникацију, у оквиру игре са луткама и на друге начине (Hannah, 2007). Рачунари/таблети садрже ресурсе за учење говора, као што су специфични програми или *PowerPoint* презентације које могу направити и сами васпитачи/наставници са сликама објеката и радњи са којима је повезан аудио-запис назива објекта/радње. Дете приликом означавања одговарајуће сличице чује изговорену реч / изговорене речи. Паралелно се могу користити картице за комуникацију – пластифициране картице са сличицама различитих појмова (Hannah, 2007). Идеално, идентичан распоред и комплет картица треба обезбедити и родитељима. Када вас дете „води” тако што гура вашу руку ка жељеном предмету, треба узети одговарајућу картицу и изговорити име предмета (нпр. „Желиш воз?”), а онда и дати детету играчку воза. Временом ће дете повезати изглед картице са предметом и тада се може тражити да уместо вођења за руку доноси одговарајућу картицу. Ове активности треба да буду праћене изговором речи која означава предмет, како би дете формирало везу између предмета и речи. Такође, дететово доношење одговарајуће картице и евентуално изговарање речи треба доследно и дуготрајно награђивати давањем жељеног предмета или жељеном активношћу (балончићи, звучне играчке, слаткиши и слично) (Hannah, 2007). Учење значења мањег броја речи за конкретне предмете

и радње треба да буде приоритетна област рада са дететом уколико дете не говори. Могу се користити гињол луткице за прсте или мале лутке. У почетку ће дете слушати васпитача/учитеља и лутке које „разговарају”, а онда се може постепено на једноставном нивоу укључивати и само дете (Hannah, 2007).

Уколико дете комуницира говором, потребно је ипак прилагођавати начин обраћања детету: давати специфичне информације, а не уопштене („Отвори уџбеник на страни 23 и реши задатке један, четири и пет”); проверавати да ли је дете разумело налоге; избегавати пренесено значење у говору (уместо што ће наставник рећи: „Бриши тамо”, треба да каже: „Иди са осталима у двориште, одмор је”); објашњавати пренесено значење, онда када се мора употребити (објаснити због чега се каже „У лажи су кратке ноге”); указивати на то када се реч не употребљава у дословном значењу (објаснити да реч „cool” означава хладноћу, али и означава да некога позитивно вреднујемо); указивати да изрази лица не морају нужно да означавају емоције са којима их је дете повезало (примера ради, да се мрштимо јер нам сунце иде у очи, а не само када смо љути); обучавати дете, помоћу фотографија и сличица, како се мимиком изражавају емоције.

Област Социјалне вештине: Прилагођавање начина и средстава рада

Деца са поремећајем из спектра аутизма имаће тешкоћа у функционисању у социјалном контексту: са одраслима, вршњацима, а посебно у непознатим ситуацијама. Приликом упознавања са дететом не треба инсистирати на сасвим непосредном физичком и вербалном контакту, већ привући пажњу детету занимљивим објектима и радњама, тако да дете може да повеже будућег васпитача или учитеља са позитивним искуствима (балони од сапунице, луткице које испуштају тихе звукове, занимљиве шарене књиге, нешто што дете веома занима и друго) (Hannah, 2007).

Мада се индивидуализација (као и ИОП), по правилу, реализује што је више могуће у групи и са групом вршњака (Janjić et al., 2012), када је реч о деци са поремећајем из спектра аутизма овај принцип треба прилагодити њиховим потребама. Поједина деца са поремећајем из спектра аутизма уживаће у присуству вршњака, али ће многа деца, посебно у почетку, бити узнемирана у већој групи (Hannah, 2007). Стога је важно да се ова деца повезују са малим бројем вршњака (једним или двоје) чије присуство прихватају. У почетку ће бити прикладно да деца раде паралелно једно са другим, а касније ће бити вероватније да се међу њима развије узајамност у активностима (Hannah, 2007).

Уколико дете не успоставља контакт очима и делује као да не обраћа пажњу на васпитача или наставника, потребно је применити индивидуални рад са дететом. Приђите детету и почните да радите исто што и дете (Hannah, 2007). Ређајте предмете, окрећите сликовницу и друго. Када дете прихвати ваше присуство можете покушати да му привучете пажњу ка вашем лицу интересантним објектима (дувањем балона, звончићима, светлуцавим предметима). Такође, могу се користити гињол луткице за прсте које примичемо сопственом лицу или мале лутке. Сваки пут када вас дете макар и летимично погледа треба га наградити (нпр. дувањем балона од сапунице). За успостављање узајамности у односу са васпитачем и наставником могу се користити једноставне активности које се заснивају на наизменичним радњама детета и одраслог (гурање камиончића, слагање пузли, наизменично дување балона од сапунице, гурање или бацање лопте и слично). Када дете пристане на узајамност у игри, могу се постепено уводити и деца коју дете добро прихвата (Ibid.).

Децу са аутизмом потребно је често експлицитно подучавати социјалним вештинама – да је потребно да се поздраве, да одговоре када им је питање постављено, да дозволе другима да говоре о ономе што њих занима, да подигну руку пре него што нешто кажу, да је потребно да позајме нешто другу или другарици и да ће им бити враћено (Venalainen & Jerotijević, 2010; Lazarević, 2012). Ова правила понашања у социјалном контексту они могу примењивати круто, тако да је потребно бити што специфичнији (нпр. могу персирати свима који су чак и веома мало старији од њих). Такође, једном када ова деца науче правила понашања у вртићу и школи, она их се доследно придржавају – поздрављају друге, распакују своју торбу, знају напамет распоред часова, али ће отежано прихватити промену – у распореду активности, присуству друге особе и друго.

Једна од мера подршке разумевању социјалних ситуација јесу кратке и једноставне приче о социјалним ситуацијама (тзв. социјалне приче), које се користе уз пратећи визуелни материјал (илустрације кључних сегмената), којима ће детету бити омогућено да научи нешто о томе како треба да се понаша и какве реакције код других људи може да очекује у појединим ситуацијама (Hannah, 2007).

Када је реч о емоционалном развоју детета, важно је најпре разумети узнемиреност детета у свим ситуацијама које су детету непознате или представљају промену коју не разуме (Venalainen & Jerotijević, 2010). Деца тада могу почети да вичу, плачу, самоповређују се и слично. Треба препознати ситуације у којима се ово догађа и колико је год то могуће избегавати их, односно научити да се препознају „окидачи” и знакови који упозоравају на могућност налета узнемирености (Hanley, 2011). Такође, треба

научити и другу децу да реагују на начин који је најефикаснији за то дете – да се утишају, игноришу ситуацију – у зависности од тога шта детету са аутизмом прија. Важно је да васпитачи и наставници буду сасвим смирени и да немају доживљај да се догађа нешто што је неприхватљиво. Емоционалне реакције детета биће зрелије када отклонимо оно што дете узнемирава, као и када детету помогнемо да разуме ситуацију у којој се налази. Ако је потребно треба применити стратегију извођења детета у „тихи куток” опремљен предметима који су детету важни и умирујући и пружити прилику да се примене технике умиривања (дубоко дисање, слушање тихе музике, држање „умирујућих” предмета и друго). Уколико дете обучавамо техникама које могу помоћи у самоумиривању и самоконтроли, сваки напредак је важно похваљивати.

Изузетно је значајно не награђивати и тиме утврђивати неприкладно понашање детета (Hanley, 2011). Примера ради, одвођење детета кући у ситуацији када дете то жели и показује узнемиреност утицаће на утврђивање овог понашања и отежавање адаптације на вртић или школу.

Област Самосталност и брига о себи: Прилагођавање начина и средстава рада

За учење детета како се обављају различите активности у вези са бригом о себи (паковање и распакивање прибора и уџбеника, облачење и обување, хигијенске навике, понашање за столом и друго) могу бити потребни „распореди” ових активности визуелног карактера (нпр. сличице које приказују редом – устати из кревета, умити се и опрати зубе, обавити нужду, опрати руке, скинути пиџаму, обући се, обути се, изаћи из стана итд.) (Venalainen & Jerotijević, 2010; Hannah, 2007). На овај начин дете ће разумети шта је оно што следи и шта је оно што треба да уради. Ови распореди су у почетку крајње специфични и детаљни (редослед обувања: прво чарапе па ципеле), а касније могу бити и уопштенијег карактера (нпр. припрема за школу, доручак, пут, математика, српски језик, природа и друштво, музичка култура, припрема за одлазак кући). Када дете ове обрасце савлада специфичне смернице за обављање појединачних активности неће бити потребне, изузев када се нешто мења у редоследу предвиђених радњи (Ibid.). Било би пожељно да се у вртићу интензивно ради на усвајању вештина самоуслуживања и развоју хигијенских навика.

Област Учење и како учи: Прилагођавање начина и средстава рада

У подучавању је важно користити визуелне материјале, који прате излагање (књиге у сликама, филмове, шеме, графиконе) (Venalainen & Jerotijević, 2010). За учење изгледа слова и цифара могу се користити одговарајуће картице или програми. Такође је значајно да се, као и код све друге деце која имају тешкоћа са развојем говора, провери колико добро разумеју излагање и налоге васпитача/наставника. Важно је поједностављивање и прецизно изражавање, као и давање специфичних упутстава. Потребно је користити оно што представља специфичну преокупацију детета, јер многа деца са аутизмом имају омиљене теме (возове, неки цртани лик, изградња куле од карата). Ове теме треба користити у сврхе мотивисања детета да учи у вези са другим садржајима, или у облику награде или тако што ће имати задатке који се ослањају на ове теме (нпр. да процени потребан број карата за кулу чија је основа један метар, а висина пола метра; да у складу са правилима о писању великог и малог слова препише текст у коме ова правила нису примењена, у вези са темом која га занима – возови, цртани ликови, рачунарске игре и друго) (Venalainen & Jerotijević, 2010; Hannah, 2007).

Многа деца са поремећајем из спектра аутизма могу релативно једноставно меморисати и изговарати редом гласове азбуке или абецеде, умети да кажу како се изговара реч која је написана у књизи, која им је више пута показана и изговорена. То не значи, наравно, да су овладали вештином читања. Вештина читања обухвата: разликовање гласова у изговореним речима и манипулисање њима – фонолошку свесност, опажање слова, разумевање да слова означавају гласове, разумевање да речи читамо повезивањем више гласова, разумевање значења саме речи – на шта се реч односи, повезивање значења више речи у значење целовитих реченица и значење текста у целини (Berk, 2017). Многа деца са поремећајем из спектра аутизма неће разумети све ове аспекте и уместо тога ће повезивати изглед целовитог записа са изговором речи (Hannah, 2007). Примера ради, када виде написану реч ФОТО-АПАРАТ моћи ће да изговоре реч (док им је читана омиљена књига много пута је показано на ту реч и она је изговорена истовремено), али не и да је разложи на гласове и слоге, а у неким случајевима неће бити сигурни на шта се значење ове речи односи.

Неке од препорука за овладавање овим вештинама тичу се обележавања свих предмета картицама са исписаним речима (како би повезали предмет и написану реч), коришћења картица које са једне стране имају насликан предмет или радњу, а са друге стране запис речи која их означава,

као и програма који истовремено нуде детету визуелни приказ предмета, запис назива предмета, читање записа назива предмета слово по слово и на крају као целовите речи (Ibid.) Децу од најранијег узраста треба упознавати са књигама, користити звучне књиге и књиге са елементима које дете може да помера, садржином интересантне „књиге” која садржи бројне фотографије и слике, као и појединачне речи које означавају предмете са фотографија и слика, а могу се користити и сликовнице за децу млађих узраста (Ibid.).

Када је реч о оцењивању ученика, потребно је начинити аналогна прилагођавања – одабрати начине провере знања који омогућавају да се ученик најбоље изрази.

Задаци

- Погледајте следећи видео у оквиру ког Стефан Лазаревић, младић са поремећајем из спектра аутизма, говори о различитим препрекама са којима се суочавају особе са поремећајем из спектра аутизма и о предрасудама о особама са аутизмом (<https://www.youtube.com/watch?v=KK8S3jNHldc>).
- Направите сажетак основних препрека и предрасуда са којима се особе са аутизмом суочавају на основу садржаја излагања.
- Током посматрања овог снимка покушајте да уочите специфичности у вези са особама са поремећајем из спектра аутизма о којима је било речи у оквиру овог поглавља.

Мере индивидуализације у раду са децом са сметњама у вези са пажњом и хиперактивношћу

Деца са сметњама које се тичу пажње и хиперактивности имају тешкоће у домену одржавања вољне пажње и/или заступљеност изразите покретљивости и импулсивности (American Psychiatric Association, 2022). Значајно краће од остале деце истог узраста могу да обављају монотону активност и остављају утисак непажљивости – брзо одустају од захтевних задатака, не узимају у обзир све релевантне информације, лако им пажњу преусмери нека занимљивост и промена, често губе своје ствари. Нека од ове деце имаће и придружене тешкоће у вези са потребом да се крећу – устају, померају предмете, врпоље се на столици, цупкају ногом, играју се прибором, трче, скачу и пењу се, онда када то није предвиђено активношћу у вртићу/школи и када је неприкладно. Нека од ове деце учестало ће тражити да оду до тоалета, устајати да зарезу оловку или једноставно

неће моћи да седе мирно и обављају активност. Ова деца ће имати тешкоћа да успоставе самоконтролу и да у довољној мери промисле пре него што поступе, односно испољаваће импулсивност, најчешће у виду „упадања у реч”, тешкоћа да сачекају свој ред да говоре, узму ужину или прибор, као и у облику одговарања пре него што су до краја чули и разумели питање (Ibid.). Деца могу бити а) углавном непажљива, б) углавном хиперактивна, или в) имати једнако изражене тешкоће непажљивости и хиперактивности (Ibid.).

Важно је имати на уму да инсистирање на томе да дете ради сасвим исте задатке у једнаком трајању као и остала деца или да ни под којим условима не може да устане са столице може само појачати узнемиреност детета. Такође, експлицитно указивање детету да треба да се смири, буде добро и послушно, није од помоћи у овим ситуацијама, јер је реч о немогућности одржавања адекватне самоконтроле над понашањем. Такође је значајно напоменути да нису сва деца која су опажена као „немирна” деца са поремећајем пажње и хиперактивности. Многа од деце која делују као да имају поремећај пажње и хиперактивности могу имати сметње другачије природе, односно испољавати оваква понашања као реакцију на неко неповољно искуство, губитак или трауму, могу имати тешкоће у учењу које се испољавају као непажљивост и слично (Ibid.).

Деци са поремећајем пажње и хиперактивности биће потребна подршка у различитим областима развоја, као што су учење и како учи, социјалне вештине и утицај окружења на учешће, развој и учење. Ова деца могу имати јаке стране – интелектуалне и моторичке способности које су просечне или изнад просека, специфичне таленте и интересовања и друго.

Опште мере индивидуализације: Прилагођавање простора

Као и у случају деце са поремећајем из спектра аутизма, најпре је неопходно смањити ометајуће факторе у учионици – буку, изложеност занимљивим играчкама и предметима када је потребно да се организује концентрисан рад (Venalainen & Jerotijević, 2010). Дете треба сместити у миран кутак просторије и окружити другом децом која немају тешкоћа са одржавањем пажње. Као и у случају деце са аутизмом, потребно је припремити „тихи кутак” где дете, према потреби, може да се повуче како би се умирило (Ibid.).

Традиционални образац распореда клупа, окренутих ка катедри, у случају ове деце даје боље резултате од обрасца у облику круга или слова П (Brock et al., 2009). Близину и непосредан преглед понашања детета од стране васпитача или наставника, боравак у средишњем реду и предњим

клубама (удаљеним од прозора, врата и других извора ометања) пожељно је обезбедити како би се смањили ометајући фактори и омогућило одраслом да правовремено уочи потенцијални проблем (Venalainen & Jerotijević, 2010).

Област Учење и како учи: Прилагођавање начина и средстава рада

Принципи за рад са децом са поремећајем пажње и хиперактивности који се често истичу су следећи (прилагођено према Brock et al., 2009): 1) краће трајање рада на задацима, дељење захтевних задатака на мање целине и пружање непосредне повратне информације о успеху; 2) тежина задатака која је прилагођена нивоу разумевања детета како би се избегла осујећеност због неуспеха, као и досада у случају превише једноставних задатака; 3) директно подучавање један на један са васпитачима/наставницима, а посебно у вези са стратегијама учења и одржавања пажње; 4) вршњачко подучавање од стране успешнијег детета, на изазовним задацима и под надзором васпитача/наставника или уз узајамно подучавање на нивоу целе групе где сви имају прилике да се опробају у улози онога који подучава, што може бити од велике користи деци са различитим тешкоћама (видети и Mitchell, 2013); 5) реорганизација распореда тако да у ранијем делу радног дана буду оне активности које су захтевне, а касније оне које су занимљивије; 6) повећавање занимљивости активности и наставе, уз увођење новина, макар у форми филмова, практичних задатака, употребе различитих боја и текстура; 7) успостављање распореда којих се васпитачи/наставници придржавају, доследно поступање и структурисање подучавања тако да основни појмови и њихови односу буду јасни и истакнути, уз давање плана за час ученику унапред; 8) омогућавање детету да ради својим темпом, онда када је то могуће; 9) давање једноставних упутстава за рад и тражење од детета да их објасни својим речима; 10) планирање и реализовање плана о томе како ће се покрет укључити у свакодневне активности и смењивати са активностима мировања; 11) активно укључивање детета у рад уместо пасивног слушања – примера ради, у функцији помоћника који ће прикључити опрему или онога ко записује на табли; 12) отклањање ометајућих фактора – мобилних телефона, буке и разговора у позадини; 13) претпостављање које су ситуације веома захтевне за дете и превазилазе трајање и опсег пажње детета и прилагођавање ових ситуација – скраћивањем захтевних задатака (нпр. да пружи адекватну идеју за начин решавања проблемског задатка и да напише поставку, али не мора да реши задатак до краја том истом приликом).

Када је реч о деци са тешкоћама у одржавању пажње, потребно је учинити наставу и активности занимљивијим и динамичнијим (Venalainen & Jerotijević, 2010). Неопходно је да се током истог часа смењују различити облици рада (фронтални облик праћен занимљивим аудио-визуелним садржајима, индивидуални облик рада, рад у пару и групи), као и појединачне методе. Када год је то могуће, треба сврсисходно укључити активности које подразумевају и покрет и различите начине изражавања – пантомиму, глуму, плес, вежбе обликовања, истезање, вајање, сликање и друго (Ibid.).

Идеално окружење за рад деце подразумева могућност кретања када је детету то неопходно. Треба проценити колико дуго је дете у стању да се уз подршку старијег усредсреди на рад на задатку и мирује, а након истека тог времена променити активност за целу групу или доделити дужност која детету омогућава кретање и промену – да обрише таблу, да подели радне свеске или да их прикупи, залије биљке, скупи играчке, бележи на табли и слично (Brock et al., 2009). Могу се прибавити и специфична средства – педале које дете може да okreће, јастук за седење који пружа одређен степен нестабилности, лоптица коју може да стеже, сто подесиве висине који би омогућио да дете стоји и док ради на задацима²⁹, како би се задовољила потреба за кретањем.

Време мировања детета и концентрисаног рада на задатку ће се коришћењем посебних техника постепено продужавати. У сврху развијања самоконтроле над вољном пажњом детета може се користити мерач времена (тајмер) који визуелно показује колико је још предвиђено до краја активности. Предвиђено време треба веома постепено продужавати по неколико минута, када дете савлада претходно трајање активности, а дете треба подсећати да погледа у мерач времена и охрабривати (Kuli, 2010). Након успешно обављене активности потребно је дете похвалити и наградити занимљивијом и динамичнијом активношћу (у психолошкој литератури познато и као Премаково начело). Такође, дете се може учити да надзире свој рад на задацима на основу система договорених сигнала. Примера ради, када год васпитач/наставник пусти специфичан, пријатан звук дете има задатак да размисли о томе шта тог тренутка ради, односно да ли ради на задатку који је предвиђен или ради нешто друго (Vajnbrener, 2010). Свој одговор треба да забележи у претходно направљену листу за бележење. Ова техника представља могућност да се дете врати предвиђеном задатку, као и да прати своје напредовање у успостављању самоконтроле (Ibid.).

²⁹ За додатне идеје у вези са средствима и материјалима погледати *Кашлој асистивне технологије* (Lazor, 2017; Lazor et al., 2012)

Деци школског узраста са тешкоћама у домену који се тиче одржавања пажње биће потребна помоћ у организацији учења – запишите им у свеску или проверите да ли су записали шта је предвиђено за домаћи задатак, научите их да уче тако што се повуку на одговарајуће место за учење и искључе све што би могло да их омета, помозите им да праве дневне, недељне и месечне распореде учења и да бележе да ли су испунили оно што је предвиђено распоредом, а да себе потом награде пријатном активношћу (Venalainen & Jerotijević, 2010). Заједно са дететом поделите учење у мање целине и проверавајте постигнуће непосредно након таквих целина. Научите их да уче уз наглашавање разумевања – тако што ће издвајати неколико кључних појмова, наводити примере за сваки појам и слично. Све ове технике и мере прилагођавања биће од велике користи и осталој деци у одељењу.

Област Учење и како учи: Прилагођавање начина оцењивања

У школи је и иначе потребно дати јасан план рада са роковима за предају задатака и терминима провере знања, али је то од посебног значаја за ову децу. Из описа прилагођавања подучавања могу се извести неки основни принципи код провере знања и оцењивања ученика са тешкоћама у одржавању пажње: а) давати задатке за које је потребно мање времена да се ураде (краћа упутства, мање потребе за писањем одговора); б) уколико је потребно, један контролни задатак ученик може радити са паузама – током више часова или различитих дана; в) ученике треба подсећати да пажљиво саслушају питање и проверити како су разумели питање или налог – не треба оцењивати импулсивне одговоре ученика које даје без пажљивог слушања питања до краја или пажљивог читања и недовољног разумевања инструкција; г) одложити проверу знања уколико ученик тог дана испољава посебно изражене тешкоће са пажњом и телесно изражени немир – њихове тешкоће могу значајно варирати у свом степену од дана до дана (видети Brock et al., 2009; Venalainen & Jerotijević, 2010; Kuli, 2010).

Област Социјалне вештине: Прилагођавање начина и средстава рада

У домену социјалних вештина биће потребно помоћи детету да на прикладан начин испољава негативне емоције – досаду, незадовољство, љутњу и слично. Правила понашања заједно са децом треба усвојити, она треба да буду малобројна, заиста значајна за одржавање добрих односа у групи и рад током активности, јасно формулисана, визуелно истакнута у

просторији и на њих децу треба учестало подсећати, а посебно приликом смена активности и пре одмора (Barkley, 1998 према Brock et al., 2009; Kuli, 2010). Деца са тешкоћама да одрже пажњу могу нешто чешће кршити ова правила од остале деце јер их сметну с ума када им нешто друго скрене пажњу или се узнемире када се од њих очекује да дуго раде на монотоним задацима. Васпитачи/наставници не треба да дозволе да ова деца постану „негативни примери” у групи/одељењу. Деца предшколског и раног школског узраста неминовно ће развијати негативан однос према детету које је опажено као „лоше”, а само дете развија негативну слику о себи и ниско самопоштовање (да је „неваљало и немирно”, „глупо”, „досадно” и слично). Потребно је осмислити начин на који ће се подстицати добра понашања кроз реституцију (Vizek Vidović et al., 2003), односно принцип да онај ко не поступи на прикладан начин према другом детету или васпитачу/наставнику или прекрши неко правило треба да се „искупи” – да носи књиге или купује ужину другом детету неколико дана, да очисти сто за ликовно након сваког часа током ограниченог периода и слично. Након овог периода надокнађивања сматраће се да се „искупио” за неприкладно понашање и кршење правила – гурање у врсти или ометање током рада другог детета што је довело до тога да цртеж не буде добар.

Потребно је осмислити систем који омогућава детету да кроз визуелне показатеље прати свој напредак у понашању, односно да развије стратегију надзирања свог понашања са којим ова деца имају тешкоћа (Bruhn et al., 2015). На магнетној табли свако дете може имати поље испод кога се ређају магнети зелене боје (када нешто успешно савлада или истраје) и магнети црвене боје (када се неприкладно понаша). Исто се може постићи и на друге начине (рецкама различите боје, различитим печатима, „смајлијима”, теглама са куглицама различите боје) (Vajnbrener, 2010). На крају седмице може се доделити награда – детету које је било најуспешније и детету које се највише поправило у односу на претходну седмицу. За старију децу треба осмислити листе за обележавање са списком понашања која представљају кршење правила. Ученици треба да обележавају када правило прекрше или се не понашају прикладно и на тај начин надзиру своје понашање (Vajnbrener, 2010; Kuli, 2010). На крају дана, наставник може са учеником размотрити „стање” на табли или садржај чек-листе и обезбедити предвиђену награду за напредак и прикладно понашање.

Такође је неопходно похваљивати сва добра понашања детета и сва интересовања или таленте које испољава, као и сваки напредак у учењу и понашању (Vajnbrener, 2010; Zentall, 2005; Kuli, 2010). Штавише, поједини аутори указују на то да треба веома специфично похваљивати изостанак непожељних понашања („Врло сам задовољна што на одмору никога ниси гурао.”) (Vajnbrener, 2010). У адолесценцији се ученици са проблемима у

домену пажње и хиперактивности веома разликују међу собом – од оних који су претходно научили да на прикладније начине испољавају своју узнемиреност (могу, међутим, имати осећај да им је тешко да мирују и тешкоће у организацији учења и рада), до оних који и даље имају снажну потребу да промене окружење и активност, а када им то није омогућено осујећеност испољавају на неприкладне начине (American Psychiatric Association, 2022). У том смислу изузетно је важно да у предшколском и раном школском периоду сва деца науче да се носе са осећајем осујећености, као и да постепено повећавају контролу над својом пажњом.

Питања

- Да ли сте у личном животу, професионалном раду или на пракси током студија имали прилике да видите дете које није у стању да седи мирно и ради? Присетите се ове деце и тога какав су положај у очима васпитача/наставника заузимали, а какав у очима својих вршњака.
- Поједини сматрају да је деци са поремећајем пажње и хиперактивности место у специјализованим установама, будући да захтевају много пажње васпитача/наставника. Да ли сматрате да би ово било оптимално решење? Објасните.

Задатак

- Предложите начине на које бисте могли да прилагодите активности у вртићу/школи, тако да деца деца могу да се крећу и буду физички активна. Објасните.

Мере прилагођавања у раду са децом са сметњама у интелектуалном развоју

Деца са сметњама у интелектуалном развоју испољавају сметње у развоју интелектуалних функција које се тичу апстрактног мишљења, решавања проблема, извођења закључака из претходних искустава, расуђивања (American Psychiatric Association, 2022). Ове сметње се идентификују тестовима интелектуалних способности и клиничком проценом. Други важан критеријум представљају тешкоће у свакодневној адаптацији, самосталном и друштвено одговорном функционисању у различитим ситуацијама. Тешкоће могу бити изражене у веома различитом степену, од благих до дубоких сметњи у интелектуалном функционисању, па ће захтевати различит ниво пружања подршке у учењу и самосталном функционисању. Тешкоће се испољавају у домену развоја појмова, социјалном и

практичном домену. Када је реч о развоју појмова, ова деца могу имати извесних тешкоћа у усвајању основних вештина какве су читање и разумевање прочитаног, писање, рачунање, управљање новцем, мерење времена и друго. Када је реч о социјалном домену, деца (а касније и одрасли) са интелектуалним сметњама у социјалним односима делују мање зрело од вршњака, говор и невербална комуникација касне у односу на вршњаке, могу имати тешкоће да разумеју различите ризике, да исправно расуђују у социјалним ситуацијама и могу деловати „наивно”, односно бити подложна потенцијалним преварама вршњака и одраслих. У практичном домену, јављају се тешкоће у свакодневним вештинама бриге о себи (одржавање личне хигијене, храњење, облачење и сл.) и испуњавању задатака који се тичу бриге о кућним пословима (куповина, чишћење, припрема хране и сл.), као и могућности да раде, употребљавају новац на адекватан начин, путују самостално од куће до школе или посла и слично (Ibid.).

Важно је, међутим, уочити да постоје деца која могу имати тешкоћа у учењу и овладавању основним академским вештинама из потпуно другачијих разлога – деца са специфичним тешкоћама у учењу (дисграфија, дислексија, дискалкулија), са поремећајем из спектра аутизма или са сметњама у развоју говора, деца која потичу из изразито нестимулативних средина. Ова деца не морају примарно имати тешкоће у интелектуалном развоју, већ могу деловати као да их имају јер су стекла мање знања, вештина, искустава, имају скромнији речник од вршњака и слично (Ibid.). Примера ради, дете које одраста у изразито нестимулативним условима екстремног сиромаштва може имати тешкоћа да научи да чита, пише или рачуна за једнако време као и друга деца без прилагођавања наставе. Ово дете, међутим, може бити веома добро прилагођено у свакодневним ситуацијама и успевати да реши и веома тешке животне проблеме – да прибави и припреми храну, огрев, брине о себи и другима, сналази се у простору и јавном саобраћају, да управља превозним средством или пољопривредном машином, зарађује и употребљава новац у трговини, бити у стању да уочи потенцијалну превару и друго. У овом случају, јасно је да „тест стварног живота” односи превагу над тестовима интелектуалне способности или проценама заснованим на томе колико је дете успешно у савладавању школског градива.

Дете са сметњама у интелектуалном развоју имаће потребу за подршком у различитим областима – учење и како учи (овладавање почетним и основним математичким појмовима и операцијама, вештинама читања и писања и другим школским захтевима), социјалне вештине (разумевање правила и поштовање правила, разумевање социјалних ситуација и сналажење у њима), комуникацијске вештине (развој говора), а могуће и у

домену утицаја социјалног окружења (утицај вршњака), као и у развијању самосталности и вештинама бриге о себи. То, међутим, не значи да је могуће одредити границу до које је могуће подучавати ову децу, а преко које они неће моћи да пређу (Jerotijević & Mrše, 2015) – већина деце са сметњама у интелектуалном развоју моћи ће да развије најважније академске вештине као што су писање, читање, почетно рачунање са дигитроном или без њега.

Уколико мере индивидуализације или након тога ИОП са прилагођеним програмом (ИОП1) не буду довели до задовољавајућих исхода са децом са веома израженим интелектуалним сметњама, за њих је оправдано конципирати ИОП2, који предвиђа измењен програм и сасвим индивидуалне исходе када је реч о постигнућу ученика, као и измењене критеријуме оцењивања (Jerotijević & Mrše, 2015).

Деца са интелектуалним сметњама могу имати изражене јаке стране – све оно чиме су већ овладали и што је развијено, али и специфичне ликовне, музичке, физичке способности, развијено саосећање за другу децу, изражену мотивацију и друго. Наглашава се и да они могу бити изузетно сарадљиви, реаговати на похвале и веома мотивисани у ситуацијама када су опажени као успешни, похваљени и прихваћени (Ibid.). И они, као и друга деца, у својим сферама интересовања могу више да напредују.

Област Учење и како учи: Прилагођавање начина и средстава рада; Прилагођавање садржаја и тема – поједностављивање

Основно полазиште у раду са сваким дететом, а посебно са децом са интелектуалним сметњама, јесте да се најпре процени који је њихов тренутни ниво могућности и постигнућа, а онда да се интензивно ради на развијању знања и вештина која су први следећи корак у развоју – односно у зони наредног развоја детета. Другим речима, дете не треба обучавати у вештинама и знањима које су у том тренутку презахтевне и потпуно недоступне разумевању детета, већ у ономе чему се дете већ „приближило” и што већ може делимично да уради уз помоћ васпитача/наставника. Такође, треба одабрати и посебан нагласак ставити на оно што је од садржаја и вештина посебно значајно за тренутно и будуће образовање и живот детета (Jerotijević & Mrše, 2015) – говор и комуникација, вештине читања са разумевањем прочитаног, писање, основни рачун и употреба калкулатора, вештине самоуслуживања, сарадња са другима и друго.

Један од начина на које се може организовати рад са децом са интелектуалним сметњама јесте да се са њима ради на начин који је карактеристичан за децу без интелектуалних сметњи, али млађег узраста. Тако

васпитачи са дететом са интелектуалним сметњама које има пет година могу покушати да се „врате” уназад у погледу начина рада на начине који су карактеристични за млађу васпитну групу. С обзиром на то да ово дете може још увек бити на сензомоторном стадијуму и доминантно функционисати кроз практично-опажајно мишљење, овом детету се могу планирати активности које укључују различите материјале, текстуре, облике, боје, предмете (Stevanović & Videnović, 2012). Овим предметима деца могу манипулисати уз вербални коментар васпитача („Пада лопта”, „Иде возић”). Такође могу бити осмишљени задаци практично-опажајног типа који подразумевају налажење различитих начина да се дође до предмета (повлачење узице или подлоге, уклањање заклона који је пред дететом постављен, уклапање објеката у отворе одговарајућег облика и слично). Уколико дете говори и има скроман фонд од десетак речи карактеристичан за значајно млађи узраст до две године, може се радити на богаћењу речника кроз технике које су описане и у случају деце са поремећајима из спектра аутизма.

Учитељи ће, са друге стране, са дететом у нижим разредима основне школе вероватно морати да раде на начине који су карактеристични за децу предшколског узраста која још нису почела да овладавају конкретним логичким операцијама – класификацијом, серијацијом и конзервацијом. Учитељи ће, такође, имати потребе да ученицима све време обезбеђују конкретне и очигледне материјале, примере, моделују понашање које ученик треба да испољава и слично.

Неки од основних принципа у раду са децом са интелектуалним сметњама су:

- прилагођавање темпа којим се са дететом ради – давање више времена за одговарање, за учење и разумевање основних концепата, већа селекција најважнијих концепата и интензивнији рад на њиховом разумевању – интензивно вежбање и понављање; разлагање садржаја учења на ситне елементе и интензивно подучавање у овим елементима (нпр. интензивна обука у томе како изгледа једно слово, навођењу речи које почињу тим словом, препознавањем слова и изговарањем гласа, специфичним покретима које су потребни да би се написало ово слово и слично), учење „корак по корак” и активно учење (Jerotijević & Mrše, 2015; Kauffman & Landrum, 2007);
- јасно дефинисање правила и очекивања од детета, као и позитивних последица пожељних понашања („Можеш да слажеш слагалицу након што препишеш два реда слова”) или негативних последица непожељних понашања („Остаћеш у школи док не препишеш ова два реда слова”), често понављање и доследно придржавање, позитивна поткрепљења (награде и похвале за уложен труд или добро понашање) и

негативна поткрепљења (односно изостанак непријатних последица) треба да буду честа, непосредно дата након испољеног понашања детета, тесно повезана са понашањем, разнолика и треба развијати очекивање детета шта ће уследити (Kauffman & Landrum, 2007):

- прилагођавање материјала и средстава (употреба очигледних средстава којима дете може да манипулише – употреба прстију, рачуналке, штапића различитих дужина, слова од текстурираног материјала, картица са сликама, књига у сликама, словарица, визуелних приказа односа међу основним појмовима, већ сложене слагалице као модела за слагање исте такве), као и различитих облика и метода рада (интеракција ученик–наставник током редовне, допунске наставе и у продуженом боравку, вршњачко подучавање од стране напреднијег вршњака, прилагођени задаци за ученика приликом рада у пару или групи) (Daniels & Stafford, 2001).

Конкретне препоруке за прилагођавање рада се децом са сметњама у интелектуалном развоју могу се ослонити и на стратегије које се примењују у предшколском узрасту за подстицање интелектуалног развоја (Daniels & Stafford, 2001). Примера ради, потребно је развијање математичко-логичког мишљења у виду:

- подстицања развоја логичке операције класификације (нпр. уочавања сличности и разлика међу конкретним предметима, разврставања конкретних предмета према специфичним правилима – боји, облику, величини или у категорије живо биће – предмет, поновно разврставање према другом критеријуму – „од свих црвених предмета издвој оне који служе да се једу”);
- подстицање развоја логичке операције серијације (ређање у низове према дужини, тежини, од светлијег ка тамнијем) кроз објашњавање принципа, моделовање серијације, давање серије са једним празним местом које треба допунити;
- подстицање разумевања појма броја (учење изговарања низа бројева до десет, песмица о бројевима, бројање предмета или деце; размена „један за један”);
- упознавање са геометријским облицима (цртање, сецкање, вајање, прављење једноставних геометријских облика од коцкица, именовање и понављање имена геометријских облика – круг, квадрат, троугао);
- оријентација у времену (пре–после, јутро–подне–вече, дан–ноћ) (Ibid.).

Област Учење и како учи: Прилагођавање начина оцењивања

Ученици са сметњама у интелектуалном развоју имаће потребу за прилагођавањем програмских садржаја који би требало да буду усредсређени на стицање основних академских вештина и знања, минимално у складу са основним нивоом стандарда постигнућа, уколико се за њих примењују мере индивидуализације. Начин провере знања, међутим, треба да буде прилагођен њиховим могућностима и ослоњен на начине на које се најбоље изражавају. Ученици могу добити конкретна питања или задатке које ће припремити пре провере знања, сажетке и најважније информације у форми подсетника, визуелне показатеље (нацртане скупове елемената), материјале и средства који олакшавају рачунање (рачуналке, могућност да користе калкулатор у ситуацијама сложенијег израчунавања), могућност да користе своје белешке или да имају пред собом слова-рицу, уџбеник, белешке и слично. Треба избегавати „двоструко захтевне“ задатке за ученика – ако ученик није савладао писање не може да ради контролни задатак из предмета Природа и друштво који подразумева давање отворених одговора. Боље је, у поменутој ситуацији, понудити одговоре ученику које треба да заокружи, повеже или да кратко допише, или заменити овај вид провере усменим одговарањем.

Области Социјалне вештине, Комуникацијске вештине, Утицај окружења на учешће, развој и учење: Прилагођавање начина и средстава рада

У вези са поменутиим областима је много тога речено у контексту претходних група тешкоћа и сви ови принципи се могу применити и у раду са децом са сметњама у развоју, уколико за тим постоји потреба. Ова деца могу заостајати у развоју говора за својим вршњацима и преласком на симболичко мишљење, карактеристично за преоперационални стадијум и (оквирно) узраст између друге и шесте године (Ivić, 2015; Stepanović & Videnović, 2012). Сугестије претходно изнете у вези са децом са тешкоћама слуха и аутизмом, када је реч о развоју говора, могу се у великој мери применити и на децу са интелектуалним сметњама. Смернице у вези са унапређивањем социјалних вештина деце са сметњама пажње и хиперактивности у погледу поштовања правила и потребе да се крећу могу бити примењене и у случају друге деце са тешкоћама. Од посебног је значаја, међутим, обучити „типичну“ децу да воде бригу и имају позитиван однос према другу или другарици са интелектуалним сметњама – помажу у раду, у сналажењу у различитим ситуацијама и прихвате улогу онога ко

подучава у активностима које се заснивају на вршњачком подучавању. Колико је ово значајно за ученике са интелектуалним сметњама, али још и више за типичне ученике, када је реч о развијању одговорности и саосећања, указује следећи пример.

У једној основној школи ученици петог разреда током великог одмора чекали су своју доскорашњу учишћељицу и наставнике испред зборнице видно узнемирени. Нису успели да пронађу Јоцу, дечака са интелектуалним сметњама који је од почетка у њиховом одељењу. Учишћељица их је научила да брину о њему на посебан начин, увек је био неко групу задужен да води рачуна о његовом кретању, распакивању прибора и књиџа, да помаже у решавању задатака и да не дозволи да Јоца буде сам. Веома брзо сви ученици усвојили су заштитнички и подржавајући однос према свом групи. Када су кренули у шести разред, и сами збуњени тражењем одговарајуће кабине за сваки предмет, успели су Јоцу из вида на крајко. Веома брзо су их схватили и почели да траже „несталог“ групу мноо пре него што је ико од наставника уопште приметно да ученика нема. Јоца се вратио у своју учионицу у којој су боравили током четвртог разреда и ту је успешно пронађен.

Задаци

- Пронађите шта је значење синтагме „становане уз подршку“ и размислите о значају осамостаљивања младих са интелектуалним сметњама.
- Погледајте следећи видео-снимак и размислите о сличностима и разликама међу децом која су учествовала у креирању видео-снимка. <https://www.youtube.com/watch?v=VwrPKbDRGPM>

Литература коришћена у поглављу

- Alary, F., Duquette, M., Goldstein, R., Chapman, C. E., Voss, P., La Buissonnière-Ariza, V., & Lepore, F. (2009). Tactile acuity in the blind: a closer look reveals superiority over the sighted in some but not all cutaneous tasks. *Neuropsychologia*, 47(10), 2037–2043. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2009.03.014>
- American Academy of Audiology (2010). *Levels of noise in decibels*.
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed. text revision). <https://psychiatryonline.org/doi/book/10.1176/appi.books.9780890425787>

- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology, 20*(2), 191–211. <https://doi.org/10.1080/713663717>
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 22*(4), 367–389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Barton, D. D. (1997). Growing up with Jed: Parents' experiences raising a son who is blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 91*(3), 203–212. <https://doi.org/10.1177/0145482X9709100305>
- Berk, L. E. (2017). *Development through the lifespan* (7th ed.). Pearson.
- Boothroyd, A., Geers, A. E., & Moog, J. S. (1991). Practical implications of cochlear implants in children. *Ear and hearing, 12*(4), 81S–89S.
- Bowman, I. (1986). Teacher training and the integration of handicapped pupils: Some findings from a fourteen nation UNESCO study. *European Journal of Special Needs Education, 1*(1), 29–38. <https://doi.org/10.1080/0885625860010105>
- Brock, S. E., Jimerson, S. R., & Hansen, R. L. (2009). *Identifying, assessing, and treating ADHD at school*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0501-7>
- Bruhn, A., Mcdaniel, S., & Kreigh, C. (2015). Self-Monitoring Interventions for Students with Behavior Problems: A Systematic Review of Current Research. *Behavioral Disorders, 40*(2), 102–121. <https://doi.org/10.17988/BD-13-45.1>
- Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion?. *International Journal of Inclusive Education, 17*(5), 526–541. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>
- Daniels, E. R., & Stafford, K. (2001). *Integracija dece sa posebnim potrebama*. Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Desombre, C., Lamotte, M., & Jury, M. (2019). French teachers' general attitude toward inclusion: The indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology, 39*(1), 38–50. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1472219>
- Dimitrijević, B., & Starčević, J. (2024). Beliefs and Experiences of Serbian Preschool Educators on Inclusive Education. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE), 12*(3), 621–632. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2024-12-3-621-632>
- Dye, M.W.G., & Bavelier, D. (2013). Visual Attention in Deaf Humans: A Neuroplasticity Perspective. In A. Kral, A. Popper, & R. Fay (Eds.), *Deafness: Vol 47 Springer Handbook of Auditory Research* (pp. 237–265). Springer. https://doi.org/10.1007/2506_2013_9

- Dević, R. (2009). Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike sa teškoćama u razvoju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 367–382. <https://doi.org/10.2298/ZIPI0902367D>
- Ferrell, K. A., & Smyth, C. A. (2017). Growth and Development of Young Children. In M. C. Holbrook, T. McCarthy, & C. Kamei-Hannan (Eds.), *Foundations of Education: Vol. 1 History and Theory of Teaching Children and Youths with Visual Impairments* (3rd ed., pp. 114–145). American Foundation for the Blind.
- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22(4), 179–185. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.1995.tb00932.x>
- Hanley, G. P. (2011). Functional analysis. In J. K. Luiselli (Ed.), *Teaching and behavior support for children and adults with autism spectrum disorder: a practitioner's guide* (pp. 22–30). Oxford University Press.
- Hannah, L. (2007). *Podrška u učenju deci sa poteškoćama iz spektra autizma: Praktičan vodič za roditelje i osoblje u redovnim školama i vrtićima*. Republičko udruženje za pomoć osobama sa autizmom.
- Heward (2012). *Exceptional children: An introduction to special education* (10th ed). Pearson.
- Hötting, K., & Röder, B. (2009). Auditory and auditory-tactile processing in congenitally blind humans. *Hearing research*, 258(1–2), 165–174. <https://doi.org/10.1016/j.heares.2009.07.012>
- Isaacs, B. (2018). *Understanding the Montessori approach: Early years education in practice* (2nd ed.). Routledge.
- Ivić, I. (2015). *Čovek kao animal symbolicum*. Zavod za udžbenike.
- Janjić, B., Milojević, N., & Lazarević, S. (2012). *Primena i unapređenje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji*. Udruženje studenata sa hendikepom.
- Jerotijević, M. & Mrše, S. (2015). *Priručnik za prilagođavanje pristupa obrazovanju učenika iz osetljivih grupa sa primerima dobre prakse (Bukvar inkluzivnog obrazovanja)*. Mreža podrške inkluzivnom obrazovanju.
- Karić, T., Mihić, V., & Korda, M. (2014). Stavovi profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju. *Primenjena psihologija*, 7(4), 531–548. <https://doi.org/10.19090/pp.2014.4.531-548>
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2007). Educational Service Interventions and Reforms. In J. W. Jacobson, J. A. Mulick, & J. Rojahn (Eds.), *Handbook of Intellectual and Developmental Disabilities* (pp. 173–188). Springer.
- Kuli, M. L. (2010). *Podučavanje dece sa poremećajima mentalnog zdravlja i učenja u redovnoj nastavi*. Kreativni centar.
- Kyle, F. E., & Harris, M. (2010). Predictors of reading development in deaf children: A 3-year longitudinal study. *Journal of experimental child psychology*, 107(3), 229–243. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.04.011>

- Lai-Mui-Lee, F., Tracey, D., Barker, K., Fan, J., & Yeung, A. S. (2014). What predicts teachers' acceptance of students with special educational needs in kindergarten?. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 14 (Special Issue), 60–70.
- Lazarević, S. (2010). *Moj sin Stefan: Iskustvo porodice dečaka sa autizmom uključene u redovno obrazovanje*. Inicijativa za prava osoba sa mentalnim invaliditetom Srbije – MDRI.
- Lazor, M. (2017). *Katalog asistivne tehnologije*. MPNT Republike Srbije.
- Macura, S. (2015). *Inkluzivno obrazovanje: Kvalitetno obrazovanje za sve*. Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.
- Macura-Milovanović, S., Gera, I., & Kovačević, M. (2009). *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstu društvenih i kulturnih različitosti, Nacionalni izveštaj za Srbiju* [Mapping Policies and Practices for Preparing Teachers for Inclusive Education in the Context of Social and Cultural Diversity, National Report for Serbia]. European Training Foundation.
- Mitchell, D. (2013). *What Really Works in Special and Inclusive Education* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203105313>
- Montessori, M. (2004). *The Montessori method: The origins of an educational innovation*. Rowman & Littlefield.
- Newman, L. (2005). Postsecondary education participation of youth with disabilities. In M. Wagner, L. Newman, R. Cameto, N. Garza, & P. Levine (Eds.), *After high school: A first look at the postschool experiences of youth with disabilities. A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. SRI International.
- Newman, L., Wagner, M., Knokey, A.-M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., ... Schwarting, M. (2011). *The post-high school outcomes of young adults with disabilities up to 8 years after high school: A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)* (NCSER 2011-3005). SRI International.
- Olusanya, B. O., Davis, A. C., & Hoffman, H. J. (2019). Hearing loss grades and the International classification of functioning, disability and health. *Bulletin of the World Health Organization*, 97(10), 725–728. <https://doi.org/10.2471/blt.19.230367>
- Palmer, C. V. (1997). Hearing and listening in a typical classroom. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 28(3), 213–218. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2803.213>
- Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje, *Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 74/2018.
- Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju, *Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 10/2024.
- Savolainen, H., Malinen, O. P., & Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis.

- International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 958–972. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Schirmer, B. R., & Friedman Narr, R. A. (2012). Phonemic Awareness and Phonics Instruction with Deaf and Hard-of-Hearing Students. In W. L. Heward (Ed.), *Exceptional children: An introduction to special education* (10th ed., pp. 318–330). Pearson.
- Stančić, M., & Stanisavljević Petrović, Z. (2013). Mišljenje vaspitača o koristima od inkluzije i načinima njenog ostvarivanja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3), 353–369. <https://doi.org/10.5937/specedreh12-2719>
- Starčević, J. S., & Dimitrijević, B. M. (2023). Od uverenja nastavnika o darovitim učenicima ka pozitivnom obrazovanju darovitih. *Uzdanica: časopis za jezik, književnost i pedagoške nauke*, 20, 143–161. <https://doi.org/10.46793/Uzdanica20.S.143S>
- Starčević, J., Macura, S., & Topalović, M. (2018). Utvrđivanje faktora koji su povezani sa stavovima učitelja prema radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju. *Uzdanica: časopis za jezik, književnost i pedagoške nauke*, 15(1), 121–134.
- Stepanović, I., & Videnović, M. (2012). Intelektualni (saznajni) razvoj. U A. Baučal (Ed.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta* (pp. 23–37). Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i UNICEF.
- Vajnbrener, S. (2010). *Podučavanje dece s teškoćama u učenju u redovnoj nastavi*. Kreativni centar.
- Venalainen, R., & Jerotijević, M. (2010). *Strategije za podučavanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom*. Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M., & Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. IEP.
- Ward, J., Center, Y., & Bochner, S. (1994). A question of attitudes: integrating children with disabilities into regular classrooms?. *British Journal of Special Education*, 21(1), 34–39. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.1994.tb00081.x>
- Zentall, S. S. (2005). Theory-and evidence-based strategies for children with attentional problems. *Psychology in the Schools*, 42(8), 821–836. <https://doi.org/10.1002/pits.20114>

СПИСАК РЕФЕРЕНЦИ

- Alary, F., Duquette, M., Goldstein, R., Chapman, C. E., Voss, P., La Buissonnière-Ariza, V., & Lepore, F. (2009). Tactile acuity in the blind: a closer look reveals superiority over the sighted in some but not all cutaneous tasks. *Neuropsychologia*, 47(10), 2037–2043. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2009.03.014>
- Altaras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*. Mali Nemo, Institut za psihologiju i Centar za primenjenu psihologiju.
- Altaras Dimitrijević, A. (2016). Deo prvi: Polazišta i putevi obrazovanja darovitih. U A. Altaras Dimitrijević & S. Tatić Janevski (ur.), *Obrazovanje učenika izuzetnih sposobnosti: naučne osnove i smernice za školsku praksu* (str. 13–98). Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- Altaras Dimitrijević, A. & Tatić Janevski, S. (2016). *Obrazovanje učenika izuzetnih sposobnosti: Naučne osnove i smernice za školsku praksu*. Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- American Academy of Audiology (2010). *Levels of noise in decibels*.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed. text revision). <https://psychiatryonline.org/doi/book/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Ames, G. J., & Murray, F. B. (1982). When two wrongs make a right: Promoting cognitive change by social conflict. *Developmental Psychology*, 18(6), 894–897. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.18.6.894>
- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). Longman.
- Anđelković, D. (2012). Razvoj komunikacije: neverbalna komunikacija, govor i pismenost. In A. Baucal (Ed.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta* (pp. 49–67). Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i UNICEF.
- Araújo, L., & Costa, P. (2015). Home book reading and reading achievement in EU countries: The progress in international reading literacy study 2011 (PIRLS). *Educational Research and Evaluation*, 21(5–6), 422–438. <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1111803>
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191–211. <https://doi.org/10.1080/713663717>

- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Barton, D. D. (1997). Growing up with Jed: Parents' experiences raising a son who is blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 91(3), 203–212. <https://doi.org/10.1177/0145482X9709100305>
- Baucal, A. (2003). Konstrukcija i ko-konstrukcija u zoni narednog razvoja: Da li i Pijaže i Vigotski mogu biti u pravu?, *Psihologija*, 36(4), 517–542.
- Baucal, A. (2006). Development of mathematical and language literacy among Roma students. *Psihologija*, 39(2), 207–227. <https://doi.org/10.2298/PSI0602207B>
- Baucal, A. (2012). *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta*. Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i UNICEF.
- Baucal, A., & Stojanović, J. (2010). *Indikatori jednake dostupnosti kvalitetnog obrazovanja za Rome*. Fond za otvoreno društvo.
- Bergold, S., & Steinmayr, R. (2023). Teacher judgments predict developments in adolescents' school performance, motivation, and life satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 115(4), 642–664. <https://doi.org/10.1037/edu0000786>
- Berk, L. E. (2017). *Development through the lifespan* (7th ed.). Pearson.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002/2010). *Priručnik za inkluzivni razvoj škole: Upotreba Indeksa za inkluziju za razvoj inkluzivne kulture, politike i prakse*. Save the Children UK SEE, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Boothroyd, A., Geers, A. E., & Moog, J. S. (1991). Practical implications of cochlear implants in children. *Ear and hearing*, 12(4), 81S–89S.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 15–29). Greenwood.
- Bowman, I. (1986). Teacher training and the integration of handicapped pupils: Some findings from a fourteen nation UNESCO study. *European Journal of Special Needs Education*, 1(1), 29–38. <https://doi.org/10.1080/0885625860010105>
- Brock, S. E., Jimerson, S. R., & Hansen, R. L. (2009). *Identifying, assessing, and treating ADHD at school*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0501-7>
- Bruhn, A., Mcdaniel, S., & Kreigh, C. (2015). Self-Monitoring Interventions for Students with Behavior Problems: A Systematic Review of Current Research. *Behavioral Disorders*, 40(2), 102–121. <https://doi.org/10.17988/BD-13-45.1>
- Caro, D. H., & Mirazchyski, P. (2012). Socioeconomic gradients in Eastern European countries: Evidence from PIRLS 2006. *European Educational Research Journal*, 11(1), 96–110. <https://doi.org/10.2304/eerj.2012.11.1.96>

- Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion?. *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526–541. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A Once and a Future Discipline*. Harvard University Press.
- Daniels, E. R., & Stafford, K. (2001). *Integracija dece sa posebnim potrebama*. Centar za interaktivnu pedagogiju.
- De Lange, M., Dronkers, J., & Wolbers, M. H. (2014). Single-parent family forms and children's educational performance in a comparative perspective: Effects of school's share of single-parent families. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 329–350. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.809773>
- Delpit, L. (1992). Acquisition of literate discourse: Bowing before the master?, *Theory Into Practice*, 31(4), 296–302. <https://doi.org/10.1080/00405849209543556>
- Desombre, C., Lamotte, M., & Jury, M. (2019). French teachers' general attitude toward inclusion: The indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology*, 39(1), 38–50. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1472219>
- Džonston, K. (2014). *Pristup školi i obrazovnom okruženju II: Univerzalni dizajn za učenje*, stručni priručnik (Vebinar 11). Unicef.
- Dimitrijević, B. (2024). Dijaloški self marginalizovanih učenika: Ka rekonceptualizaciji „protivljenja” obrazovanju. *Uzdanica: časopis za jezik, književnost i pedagoške nauke*, 21(2), 249–266. <https://doi.org/10.46793/Uzdanica-21.2.249D>
- Dimitrijević, B., Petrović, D., & Leutwyler, B. (2017). Implicitna uverenja nastavnika o učenicima romske i mađarske kulturne grupe. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 49(1), 55–76. <https://doi.org/10.2298/ZIPI1701055D>
- Dimitrijević, B., & Starčević, J. (2024). Beliefs and Experiences of Serbian Preschool Educators on Inclusive Education. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 12(3), 621–632. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2024-12-3-621-632>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Dye, M. W. G., & Bavelier, D. (2013). Visual Attention in Deaf Humans: A Neuroplasticity Perspective. In A. Kral, A. Popper, & R. Fay (Eds.), *Deafness: Vol 47 Springer Handbook of Auditory Research* (pp. 237–265). Springer. https://doi.org/10.1007/2506_2013_9
- Derić, I., Gutvajn, N., Jošić, S., & Ševa, N. (2020). *Nacionalni izveštaj: TIMSS 2019 u Srbiji, pregled osnovnih nalaza*. Institut za pedagoška istraživanja.
- Đević, R. (2009). Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike sa teškoćama u razvoju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 367–382. <https://doi.org/10.2298/ZIPI0902367D>
- Ferrell, K. A., & Smyth, C. A. (2017). Growth and Development of Young Children. In M. C. Holbrook, T. McCarthy, & C. Kamei-Hannan (Eds.), *Foundations of*

- Education: Vol. 1 History and Theory of Teaching Children and Youths with Visual Impairments* (3rd ed., pp. 114–145). American Foundation for the Blind.
- Findley, M. J., & Cooper, H. M. (1983). Locus of control and academic achievement: Literature review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(2), 419–427. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.44.2.419>
- Fond za otvoreno društvo. (2007). *Jednaka dostupnost kvalitetnog obrazovanja za Rome u Srbiji*. Fond za otvoreno društvo.
- Fordham, S., & Ogbu, J. U. (1986). Black students' school success: Coping with the "burden of 'acting white'". *The Urban Review*, 18(3), 176–206. <https://doi.org/10.1007/BF01112192>
- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22(4), 179–185. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.1995.tb00932.x>
- Hanley, G. P. (2011). Functional analysis. In J. K. Luiselli (Ed.), *Teaching and behavior support for children and adults with autism spectrum disorder: a practitioner's guide* (pp. 22–30). Oxford University Press.
- Hannah, L. (2007). *Podrška u učenju deci sa poteškoćama iz spektra autizma: Praktičan vodič za roditelje i osoblje u redovnim školama i vrtićima*. Republičko udruženje za pomoć osobama sa autizmom.
- Holenveger, Dž., & Krompak, E. (2018). *Priručnik za nastavnike: Aktivnosti za podršku svim učenicima u školi i učionici*. Unicef.
- Heward (2012). *Exceptional children: An introduction to special education* (10th ed). Pearson.
- Hötting, K., & Röder, B. (2009). Auditory and auditory-tactile processing in congenitally blind humans. *Hearing research*, 258(1–2), 165–174. <https://doi.org/10.1016/j.heares.2009.07.012>
- Hrnjica, S. (ur.) (2004). *Škola po meri deteta – priručnik za inkluzivno obrazovanje dece sa teškoćama u razvoju*. Save the Children, UK i Institut za psihologiju.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Gordon, T. (1998). *Kako biti uspešan nastavnik*. Kreativni centar.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Institut za otvoreno društvo (2010). *Romska deca u „specijalnom” obrazovanju u Srbiji – prezastupljenost, niska postignuća i uticaj na život: Istraživanje o školama i odeljenjima za decu sa teškoćama u razvoju*. Fond za otvoreno društvo.
- IPSOS, UNICEF & MNPTR (2016). *Analiza kvaliteta obrazovanja u školama i odeljenjima za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju*. Retrieved from <http://defektolozi.rs/bije.org/wp-content/uploads/2016/05/UNICEF.pdf>
- Isaacs, B. (2018). *Understanding the Montessori approach: Early years education in practice* (2nd ed.). Routledge.
- Ivić, I. (1964). *Dečje mišljenje*. Rad.

- Ivić, I. (2015). *Čovek kao animal symbolicum*. Zavod za udžbenike.
- Ivić, I., Milinković, M., Rosandić, R., & Smiljanić-Čolanović, V. (1976). *Razvoj i merenje inteligencije*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ivić, I., Pešikan, A., & Antić, S. (2003). *Aktivno učenje 2: priručnik za primenu metoda aktivnog učenja/nastave*. Institut za psihologiju.
- Janjić, B., Milojević, N., & Lazarević, S. (2012). *Primena i unapređenje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji*. Udruženje studenata sa hendikepom.
- Jensen, E. (2009). *Teaching with poverty in mind: What being poor does to kids' brains and what schools can do about it*. ASCD.
- Jerotijević, M., & Mrše, S. (2015). *Priručnik za prilagođavanje pristupa obrazovanju učenika iz osetljivih grupa sa primerima dobre prakse (Bukvar inkluzivnog obrazovanja)*. Mreža podrške inkluzivnom obrazovanju.
- Jovanović, V, Zavišić V, Lazarević, S., & Jerotijević, M. (2018). *Priručnik za rad interresorne Komisije za procenu potreba za pružanjem dodatne obrazovne, zdravstvene ili socijalne podrške detetu i učeniku*. Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Jussim, L., Eccles, J., & Madon, S. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 28, pp. 281–388). Academic Press.
- Karić, T., Mihić, V., & Korda, M. (2014). Stavovi profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju. *Primenjena psihologija*, 7(4), 531–548. <https://doi.org/10.19090/pp.2014.4.531-548>
- Kashikar, L., Soemers, L., Lüke, T., & Grosche, M. (2023). Does the 'learning disability' label lower teachers' performance expectations? *Social Psychology of Education: An International Journal*, 26(4), 971–1000. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09775-1>
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2007). Educational Service Interventions and Reforms. In J. W. Jacobson, J. A. Mulick, & J. Rojahn (Eds.), *Handbook of Intellectual and Developmental Disabilities* (pp. 173–188). Springer.
- Kuli, M. L. (2010). *Podučavanje dece sa poremećajima mentalnog zdravlja i učenja u redovnoj nastavi*. Kreativni centar.
- Kwon, K. A., Elicker, J., & Kontos, S. (2011). Social IEP objectives, teacher talk, and peer interaction in inclusive and segregated preschool settings. *Early Childhood Education Journal*, 39, 267–277. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0469-6>
- Kyle, F. E., & Harris, M. (2010). Predictors of reading development in deaf children: A 3-year longitudinal study. *Journal of experimental child psychology*, 107(3), 229–243. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.04.011>
- Lai-Mui-Lee, F., Tracey, D., Barker, K., Fan, J., & Yeung, A. S. (2014). What predicts teachers' acceptance of students with special educational needs in kindergarten?. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 14 (Special Issue), 60–70.

- Lazarević, S. (2010). *Moj sin Stefan: Iskustvo porodice dečaka sa autizmom ključnog u redovno obrazovanje*. Inicijativa za prava osoba sa mentalnim invaliditetom Srbije – MDRI.
- Lazor, M. (2017). *Katalog asistivne tehnologije*. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Lazor, M., Isakov, M., & Ivković, N. (2012). *Asistivna tehnologija u školi*. Škola za osnovno i srednje obrazovanje „Milan Petrović” sa domom učenika.
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2012). *The development of children* (7th ed.). Worth Publishers.
- Luković, S., Marinković, B., & Zotović-Kostić, M. (2022). The zone of actual and the zone of proximal development measured through preschool dynamic assessment as predictors of later school performance—a longitudinal study. *Psihologija*, 55(1), 89–105. <https://doi.org/10.2298/PSI200914004L>
- Mackintosh, N. J. (2011). History of Theories and Measurement of Intelligence. In R. J. Sternberg, & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 3–20). Cambridge University Press.
- Macura Milovanović, S. (2003). Kako negovati ličnost deteta u školi. U M. Kovačević (ur.), *Deca vole: Priručnik za učitelje uz čitanku za prvi razred osnovne škole* (str. 13–26). Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- Macura-Milovanović, S. (2013). Pre-primary education of Roma children in Serbia: Barriers and possibilities. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 3(2), 9–28. <https://doi.org/10.26529/cepsj.237>
- Macura, S. (2015). *Inkluzivno obrazovanje: Kvalitetno obrazovanje za sve*. Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.
- Macura, S. (2022). *Inkluzija u obrazovanju: Škola za svu decu*. Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.
- Macura, S., & Dimitrijević, B. (2016). Cross-cultural field experience as a pre-service teacher preparation strategy for teaching Roma pupils in Serbia. *Journal of Contemporary Educational Studies / Sodobna Pedagogika*, 67(2), 46–63.
- Macura-Milovanović, S., Gera, I., & Kovačević, M. (2009). *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstu društvenih i kulturnih različitosti, Nacionalni izveštaj za Srbiju* [Mapping Policies and Practices for Preparing Teachers for Inclusive Education in the Context of Social and Cultural Diversity, National Report for Serbia]. European Training Foundation.
- Macura Milovanović, S., Gera, I., & Kovačević, M. (2011). Priprema budućih učitelja za inkluzivno obrazovanje u Srbiji: trenutno stanje i potrebe. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(2), 208–222.
- Macura-Milovanović, S., Tatić-Janevski, S., Kovačević, M., & Arsić, M. (2010). Ogled izbliza: socijalnopedagoški aspekti rada sa romskom decom i roditeljima u naselju Deponija. In S. Macura Milovanović (Ed.), *Socijalna pedagogija u nastajanju – traženje odgovora na problem društveno isključenih grupa* (pp. 191–209). Faculty of Education in Jagodina.

- Maier, S. F., & Seligman, M. E. (2016). Learned helplessness at fifty: Insights from neuroscience. *Psychological review*, 123(4), 349–367. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/rev0000033>
- Miles, S. (2002). *Škola za sve: Uključivanje djece sa razvojnim smetnjama u obrazovanje* (prev. J. Đorđević). Save the children UK.
- Milivojević, Z. (2015). *Analiza pravnog okvira i aktuelnog statusa i prakse pedagoških asistenata*. Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Republike Srbije.
- Milojević, N., & Zavišić, V. (2011). *Inkluzivno obrazovanje = uspešan obrazovni sistem: Profesionalne kompetencije za inkluzivno obrazovanje*. Inicijativa za inkluziju VelikiMali.
- Mitchell, D. (2013). *What Really Works in Special and Inclusive Education* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203105313>
- Montessori, M. (2004). *The Montessori method: The origins of an educational innovation*. Rowman & Littlefield.
- Moskowitz, G. B. (2005). *Social cognition: Understanding Self and Others*. The Guilford Press.
- Mrše, S., & Jerotijević, M. (2012). *Priručnik za planiranje i pisanje individualnog obrazovnog plana (neredigovana verzija)*. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
- Myrberg, E., & Rosen, M. (2009). Direct and indirect effects of parents' education on reading achievement among third graders in Sweden. *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 695–711. doi: 10.1348/000709909X453031.
- Nacionalni izveštaj o inkluzivnom obrazovanju u Republici Srbiji: Za period od 2019 do 2021. godine (2022). Ministarstvo prosvete, Delegacija Evropske unije, UNICEF.
- Newman, L. (2005). Postsecondary education participation of youth with disabilities. In M. Wagner, L. Newman, R. Cameto, N. Garza, & P. Levine (Eds.), *After high school: A first look at the postschool experiences of youth with disabilities. A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. SRI International.
- Newman, L., Wagner, M., Knokey, A.-M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., ... Schwarting, M. (2011). *The post-high school outcomes of young adults with disabilities up to 8 years after high school: A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)* (NCSE 2011-3005). SRI International.
- Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja* (2010). Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Ogbu, J. U. (2004). Collective identity and the burden of “acting white” in black history, community, and education. *The Urban Review*, 36(1), 1–35. <https://doi.org/10.1023/B:URRE.0000042734.83194.f6>

- Olusanya, B. O., Davis, A. C., & Hoffman, H. J. (2019). Hearing loss grades and the International classification of functioning, disability and health. *Bulletin of the World Health Organization*, 97(10), 725–728. <https://doi.org/10.2471/BLT.19.230367>
- Ottavia, B. (2020). *Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs*. OECD Education Working Papers.
- Palmer, C. V. (1997). Hearing and listening in a typical classroom. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 28(3), 213–218. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2803.213>
- Pavlović Babić, D., & Baucal, A. (2013). *Podrži me, Inspiriši me, PISA 2012 u Srbiji: Prvi rezultati*. Institut za psihologiju.
- Petrović, V. (2021). *Naučni pojmovi i kako ih razvijati u nastavi*. Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, Jagodina.
- Pešić, J. (1995). Razvoj pojmova na ranom osnovnoškolskom uzrastu. *Psihologija*, 28(3–4), 283–303.
- Pijaže, Ž., & Inhelder, B. (1978). *Intelektualni razvoj deteta*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pijaže, Ž., & Inhelder, B. (1990). *Psihologija deteta*. Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Pravilnik o bližim kriterijumima za prepoznavanje oblika diskriminacije od strane zaposlenog, deteta, učenika ili trećeg lica u ustanovi obrazovanja i vaspitanja (2016). *Službeni glasnik RS*, br. 22/2016.
- Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje (2018). *Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 74/2018.
- Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu, učeniku i odraslom, *Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 80/2018.
- Pravilnik o kriterijumima i standardima finansiranja ustanove koja obavlja delatnost osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2020). *Službeni glasnik RS*, br. 73/2016, 45/2018, 106/2020 i 115/2020.
- Pravilnik o obrazovnim standardima za kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja za predmete srpski jezik, matematika i priroda i društvo (2011). *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 5/2011.
- Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2024). *Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 10/2024.
- Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju (2024). *Službeni glasnik RS*, 10/2024-57.
- Pravilnik o pedagoškom asistentu i andragoškom asistentu (2019). *Službeni glasnik RS*, br. 87/2019.
- Pravilnik o postupanju ustanove u slučaju sumnje ili utvrđenog diskriminatornog ponašanja i vređanja ugleda, časti ili dostojanstva ličnosti (2018). *Službeni glasnik RS*, br. 65/2018.

- Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje (2020). *Službeni glasnik RS*, br. 46/2019 i 104/2020.
- Pravilnik o resursnom centru (2021). *Službeni glasnik RS*, br. 80/2021.
- Psaltis, C. (2005). Communication and the construction of knowledge or transmission of belief the role of conversation type, behavioral style and social recognition. *Studies in Communication Sciences*, 5(2), 209–228.
- Radivojević, D., Jerotijević, M., Stojić, T., Ćirović, D., Radovanović-Tošić, Lj., Kocavska, D., Paripović, S., Josimov, G., Vasiljević, I., Stojanović, Lj., Stanaćev, V., Kuveljić, D., Seizović, V. (2007). *Vodič za unapređivanje inkluzivne obrazovne prakse*. Fond za otvoreno društvo.
- Randelović, B., Đukić, D., Karalić, E., Čaprić, G., & Radulović, M. (2023). *PIRLS 2021: Nacionalni izveštaj o rezultatima istraživanja čitalačke pismenosti*. Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Reeve, J. M. (2010). *Razumijevanje motivacije i emocija* (prev. V. Križanić, I. Grgurinović i S. Laketa, 4. izd.). Naklada Slap.
- Ruijs, N. M., Van der Veen, I., & Peetsma, T. T. D. (2010) Inclusive education and students without special educational needs, *Educational Research*, 52(4), 351–390, <https://doi.org/10.1080/00131881.2010.524749>.
- Republički zavod za statistiku (2024). *Domaćinstva prema porodičnom sastavu i broju članova*. Retrieved Septembar 2, 2024, from <https://popis2022.stat.gov.rs/sr-latn/5-vestisaopstenja/news-events/20240426-domacinstva-prema-porodicnom-sastavu-i-karakteristikama-nosioca-domacinstva/?a=0&s=0>
- Rosenthal, R. (1994). Interpersonal expectancy effects: A 30-year perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 3(6), 176–179. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/1467-8721.ep10770698>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *Urban Rev*, 3, 16–20. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>
- Savolainen, H., Malinen, O. P., & Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion—a longitudinal cross-lagged analysis. *International journal of inclusive education*, 26(9), 958–972. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Schirmer, B. R., & Friedman Narr, R. A. (2012). Phonemic Awareness and Phonics Instruction with Deaf and Hard-of-Hearing Students. In W. L. Heward (Ed.), *Exceptional children: An introduction to special education* (10th ed., pp. 318–330). Pearson.
- Schwarz, B. B., Neuman, Y., & Biezuner, S. (2000). Two wrongs may make a right... if they argue together!. *Cognition and instruction*, 18(4), 461–494. https://doi.org/10.1207/S1532690XC11804_2
- Simić, N., & Vranješević, J. (2019). Refugee children in formal education in Serbia – Multi-perspective views on challenges and good practices. In K. Górak-Sosnowska, M. Pachocka & J. Misiuna (Eds.), *Muslim minorities and the refugee crisis in Europe* (pp. 135–147). SGH publishing house, SGH Warsaw school of economics.

- Stančić, M., & Stanisavljević Petrović, Z. S. (2013). Mišljenje vaspitača o koristima od inkluzije i načinima njenog ostvarivanja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3), 353–369. <https://doi.org/10.5937/specedreh12-2719>
- Stangor, C. (2016). The Study of Stereotyping, Prejudice, and Discrimination within Social Psychology: A Quick History of Theory and Research. In T. D. Nelson (Ed.), *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination, second edition*, (pp. 3–27). Taylor & Francis Group.
- Starčević, J., & Dimitrijević, B. (2016). Teacher education: Towards the development of high-quality pedagogical profiles. International scientific conference proceedings *Improving Quality of Education in Elementary Schools* (pp. 92–95). Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, Institut za pedagoška istraživanja i ZUOV.
- Starčević, J., & Dimitrijević, B. (2021). Visual appearance matters: socioeconomic determinants of student teachers' and teachers' perception of children and their parents. In I. Janković, & M. Spasić Šnele (Eds.), *Days of applied psychology: Psychology in the Function of the Well-being of the Individual and Society, Book of Abstract* (pp. 124–125). Faculty of Philosophy, University of Niš.
- Starčević, J. S., & Dimitrijević, B. M. (2023). Od uverenja nastavnika o darovitim učenicima ka pozitivnom obrazovanju darovitih. *Uzdanica: časopis za jezik, književnost i pedagoške nauke*, 20, 143–161. <https://doi.org/10.46793/Uzdanica20.S.143S>
- Starčević, J., Dimitrijević, M. B., & Milenković, J. (2020). Upis deteta u razvojnu ili vaspitnu grupu u predškolskoj ustanovi: Ka razumevanju odluke roditelja. U A. Altaras Dimitrijević, D. Hinić (Ur.), *Psihologija iz dana u dan: Svakodnevni problem u praksi psihologa i primena psihologije u svakodnevnom životu* (str. 46–47), 68. Naučno-stručni skup psihologa Srbije, Društvo psihologa Srbije.
- Starčević, J., Dimitrijević, B., & Macura Milovanović, S. (2016). Rethinking the role of pedagogical assistants: Establishing cooperation between Roma families and schools in Serbia. *CEPS Journal*, 6(4), 73–91. <http://dx.doi.org/10.26529/cepsj.54>
- Starčević, J., Macura, S., & Topalović, M. (2018). Utvrđivanje faktora koji su povezani sa stavovima učitelja prema radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju. *Uzdanica*, XV/1, 121–134.
- Stepanović, I., & Videnović, M. (2012). Intelektualni (saznajni) razvoj. U A. Baucal (Ed.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta* (pp. 23–37). Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i UNICEF.
- Sternberg, R. J., Conway, B. E., Ketrion, J. L., & Bernstein, M. (1981). People's conceptions of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(1), 37–55. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.1.37>
- Stiff, J., Lenkeit, J., Kayton, H., & McGrane, J. A. (2023). Research engagement in the Progress in International Reading Literacy Study: A systematic review. *Educational Research Review*, 40, 100547. doi: 10.1016/j.edurev.2023.100547

- Šefer, J., Angelovski, N., & Milošević, Z. (2012). *Kreativna nastava u praksi: Igra i istraživanje*. Institut za pedagoška istraživanja.
- Tatić Janevski, S. & Starčević, J. (2012). Identifikacija darovitih u osnovnim školama u Srbiji. U A. Altaras Dimitrijević (ur.), *Darovitost: pogledi i ogledi* (str. 289–313). Filozofski fakultet.
- Teodorović, J., Jakšić, I., & Dimitrijević, B. (2024). Faktori čitalačke kompetencije učenika. In N. Gutvajn, B. Randelović, & M. Radulović (Eds.), *PIRLS 2021 u Srbiji: rezultati međunarodnog istraživanja razvoja čitalačke pismenosti u četvrtom razredu osnovne škole* (pp. 47–69). Institut za pedagoška istraživanja.
- Tomanović, S. (2014a). Od društvene pretnje do individualizacije: jednoroditeljske porodice u savremenom društvu, konceptualno-analitički okvir istraživanja. In S. Tomanović, M. Ljubičić, & D. Stanojević (Eds.), *Jednoroditeljske porodice u Srbiji – sociološka studija* (pp. 9–37). Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Tomanović, S. (2014b). Svakodnevni kontekst roditeljstva. In S. Tomanović, M. Ljubičić, & D. Stanojević (Eds.), *Jednoroditeljske porodice u Srbiji – sociološka studija* (pp. 107–121). Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Topping, B. (2014). *Pristup školi i obrazovnom okruženju I: Fizički aspekt, informisanje i komunikacija: Stručni priručnik* (Vebinar 10). Unicef.
- Vajnbrener, S. (2010). *Podučavanje dece s teškoćama u učenju u redovnoj nastavi*. Kreativni centar.
- Van Ijzendoorn, M. H., Belsky, J., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2012). Serotonin transporter genotype 5HTTLPR as a marker of differential susceptibility? A meta-analysis of child and adolescent gene-by-environment studies. *Translational psychiatry*, 2(8), e147–e147. <https://doi.org/10.1038/tp.2012.73>
- Vasta, R., Haith, M. M., & Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija*. Naklada Slap.
- Venalainen, R., & Jerotijević, M. (2010). *Strategije za podučavanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom*. Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Videnović, M., & Čaprić, G. (2019). *PISA 2018, Izveštaj za Republiku Srbiju*. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
- Vigotski, L. (1977). *Mišljenje i govor*. Nolit.
- Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M., & Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. IEP.
- Vranješević, J., Kalezić Vignjević, A., Zlatarović, V., Koruga, D., Jerković, D., Belenzada, M., & Lakićević, O. (2019). *Vrtić kao sigurno i podsticajno okruženje za učenje i razvoj dece*. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
- Vučković Šahović, N., & Petrušić, N. (2015). *Prava deteta*. Pravni fakultet Niš.
- Waldfoegel, J., Craigie, T. A., & Brooks-Gunn, J. (2010). Fragile families and child wellbeing. *Future Child*, 20(2), 87–112. <https://doi.org/10.1353/foc.2010.0002>

- Ward, J., Center, Y., & Bochner, S. (1994). A question of attitudes: integrating children with disabilities into regular classrooms?. *British Journal of Special Education*, 21(1), 34–39. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.1994.tb00081.x>
- Weiner, B. (2000). Interpersonal and intrapersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1–14. <https://doi.org/10.1023/A:1009017532121>
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45 (1), 28–36. <https://doi.org/10.1080/00461520903433596>
- Weinraub, M., & Kaufman, R. (2019). Single parenthood. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting Vol. 2. Being and Becoming a Parent*, (3rd ed., pp. 271–311). Routledge.
- Woolfolk, A. (2016). *Educational psychology* (3rd ed). Pearson.
- World Health Organization (2011). *World Report on Disability*.
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju. *Službeni glasnik RS*, br. 18/2010, 101/2017, 113/2017 – dr. zakon, 10/2019, 129/2021.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009). *Službeni glasnik RS*, 72/2009.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2023). *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 88/2017, 27/2018 – dr. zakon, 10/2019, 27/2018 – dr. zakon, 6/2020, 129/2021 i 92/2023.
- Zakon o zabrani diskriminacije (2009). *Službeni glasnik RS*, 22/6 i 52/2021.
- Zentall, S. S. (2005). Theory-and evidence-based strategies for children with attentional problems. *Psychology in the Schools*, 42(8), 821–836. <https://doi.org/10.1002/pits.20114>
- Zlatarović, V., & Mihajlović, M. (2013). *Karika koja nedostaje: Mehanizmi podrške detetu sa teškoćama pri prelasku na sledeći nivo obaveznog obrazovanja u „redovnom obrazovnom sistemu”*. Centar za interaktivnu pedagogiju

(Footnotes)

1 Односи се на дете у предшколском васпитању и образовању

2 Односи се на ученика у основном и средњем образовању и васпитању и полазника у ФООО

Индекс појмова

А

Активност јединке 6, 46, 77
AnReader 166, 167
Асиметрична интеракција 78, 79,
Асистивна технологија 20, 24
Аудио-дескрипција 167,169

Б

Бели штап 163
Биолошки фактори развоја 46
Брајево писмо 33, 166, 167

В

Вредновање 7, 8, 97, 98, 126, 145

Г

Гарднерова теорија вишеструких
интелигенција 64
Говорни језик 176
Групни облик рада 105, 128, 131, 132

Д

Дискриминација 16, 37, 38, 40, 41, 57
Доступност образовања (видети и
Приступачност образовања) 5, 14, 28,
29, 30, 33, 34, 57, 74, 107, 167, 168,169

З

Зона актуелног развоја 79, 82
Знаковни језик 90, 174, 176, 178, 179
Зона наредног развоја 22, 24, 79, 82,
120

И

Индивидуализација 7, 11, 97, 98, 99,
122, 124, 127, 131, 132, 185
Индивидуални облик рада 132, 134,

167, 192

Индивидуални образовни план 11, 98,
99, 100, 101, 103, 122, 133, 134, 139,
141, 144, 146, 162
Индивидуални образовни план са
измењеним програмом 40, 127, 140
Индивидуални образовни план са
прилагођеним програмом 20, 127, 133
Индивидуални образовни план
са проширеним и продубљеним
програмом 141
Инклузивна култура 35, 36
Инклузивна политика 35
Инклузивна пракса 36
Интелектуалне сметње 103, 140, 180,
197
Интелигенција 64, 65, 66, 69, 83, 90
Интерресорна комисија 30, 99, 111

Ј

JAWS for Windows 167
Јаке стране 6, 97, 101, 102, 103, 104,
112, 147
Једнородитељске породице 48, 59, 61

К

„Као да” активност 69
Картице за комуникацију 129, 136,
146, 184
Класификација 18, 72
Когнитивни процеси 142
Комуникацијске вештине 4, 106, 137
173, 182, 197
Комуникативни гестови 69
Конзервација 70, 71, 198
Континуум приступачности 31
Кохлеарни имплант 174, 175
Култура отпора 50
Културни капитал 51, 52

Л

Лични пратилац 26, 40
Логичке операције 70, 72, 199

М

Медицински модел 17
Менталне слике 69
Мере прилагођавања 97, 122, 126, 160, 195
Монтесори приступ, 129, 165

Н

Научена беспомоћност 50, 55, 86
Научни појмови 76

О

Одложена имитација 69

П

Педагошки профил 11, 97, 99, 100, 101, 115, 134, 155
Пигмалион ефекат 54
Педагошки асистент 26
Персонализовани програм наставе и учења 110, 134, 135, 137, 150, 155
План мера индивидуализације 99, 136, 156
Поремећај из спектра аутизма 12, 17, 24, 47, 48, 90, 106, 109, 110, 119, 125, 132, 159, 162, 180, 181, 182, 183, 185, 188, 189, 190, 196, 198
Поремећај пажње и хиперактивности 12, 86, 162, 189, 190, 191, 195, 200
Посебно осетљиве групе 15, 16, 20, 29, 37
Потребе за подршком 101, 103, 104
Прве речи 69, 89
Преоперационални стадијум развоја 200
Прилагођавање начина и средстава рада 57, 97, 128, 136, 159, 160
Прилагођавање начина оцењивања 98, 159, 160

Прилагођавање простора 97, 128, 136, 159, 160, 162
Прилагођавање садржаја и тема 97, 129
Приоритетне области 97, 102, 110, 115, 150
Приступачност образовања (видети и Доступност образовања) 5, 14, 28, 29, 30, 33, 34, 57, 74, 107, 167, 168, 169

Р

Рад у пару 128, 132, 167, 168, 172, 177, 179, 192, 199
Развој говора 46, 90, 115, 184
Ресурсни центар 27, 99

С

Сазнајни конфликт 77, 80
Самоиспуњавајуће пророчанство 54, 84
Самосталност и брига о себи 101, 102, 106, 107, 109, 114, 115, 149, 159, 163
Сензомоторни стадијум развоја 198
Серијација 71, 72
Симетрична интеракција 11, 77
Сметње чула вида 109, 163, 109, 162, 181
Сметње чула слуха 109, 12, 105, 109, 159, 162, 164, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 181
Снови 69, 70
Социјалне вештине 19, 101, 102, 104, 106, 108, 110, 113, 137, 148, 159, 160, 162, 171, 179, 182, 185, 193, 190, 196, 200
Социјални капитал 51, 54
Социјални модел 20
Социоекономски статус 48, 49, 50, 106
Специјално образовање 13, 16, 17, 18, 19
Спонтани појмови 76
Средински фактори развоја 46, 72, 74
Стадијум конкретних логичких операција 72

Стандарди постигнућа 123, 130, 144,
163

Т

Тактилне стазе 30, 163, 165
Тактилне табле 30, 165
Тактилни натписи 165
Тим за инклузивно образовање 11,
143
Тим за пружање додатне подршке 135
Тихи кутак 182, 183, 190
Тумач за знаковни језик 176, 178, 179

У

Универзални дизајн 34
Утицај окружења на учешће, развој
и учење 101, 102, 106, 107, 109, 149,
159, 160, 162, 182, 190, 200
Утицај и како учи 101, 104, 107, 108,
112, 147, 159, 162, 163, 165, 170, 173,
176, 178, 182, 188, 190, 191, 193, 196,
197, 200

Ф

Фонолошка свесност 188,
Фронтални облик рада 167, 192

Ц

Цртеж 65, 69, 130, 194

Ч

Читање са усана 38, 176

БЕЛЕШКА О АУТОРИМА



Бојана Димитријевић је дипломске студије психологије, а потом мастер и докторске студије из области психологије образовања завршила на Одељењу за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду. Запослена је у звању доцента на Факултету педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, где ради од 2014. године. Почев од 2018. године ангажована је на Заједничком студијском програму Психологија. Радно искуство стицала је и у својству наставника психологије у средњој стручној школи и гимназији, као и у својству сарадника у настави на Одељењу за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду. Предаје предмете који припадају области развојне психологије, психологије образовања, као и примењеним дисциплинама – инклузивном и интеркултурном образовању. Објавила

Јелена Старчевић је дипломирала и докторирала на Одељењу за психологију Филозофског факултета у Београду. У области образовања је запослена 20 година, најпре као стручни сарадник у основној школи, а од 2008. године као асистент, а потом и наставник на Факултету педагошких наука Универзитета у Крагујевцу. Ванредни је професор и предаје на студијском програму психологије на истом универзитету. Реализује студијске предмете из области психологије образовања и специфично инклузивног и интеркултурног образовања. Објавила је више научних радова у домаћим и иностраним часописима и излагала је на домаћим и међународним научним скуповима. Била је ангажована као сарадник Завода за унапређивање образовања и васпитања, Ужичког центра за права детета, на развојним пројектима Факултета

је више научних радова и учествовала на бројним научним конференцијама. Учествовала је у реализацији више развојних и научних пројеката Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, као и Института за психолошка истраживања Универзитета у Београду. Потпредседник је Секције универзитетских наставника психологије образовања у оквиру Друштва психолога Србије.

педагошких наука и као истраживач на научним интеринституционалним пројектима.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

376.1-056.26/36-053.2(0.034.2)

ДИМИТРИЈЕВИЋ, Бојана, 1983-

Образовно-психолошке основе инклузивног образовања [Електронски извор] / Бојана М. Димитријевић, Јелена С. Старчевић. - Јагодина : Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 2025 (Јагодина : Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу). - 1 електронски оптички диск (CD-ROM) : tekst; 12 cm. - (Едиција Монографије / Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина)

Системски захтеви: Нису наведени. - Насл. с насловног екрана. - Сlike ауторки. - Тираж 50. - Белешка о ауторима. - Библиографија. - Регистар.

ISBN 978-86-7604-241-8

1. Старчевић, Јелена, 1977- [аутор]

а) Деца са посебним потребама -- Образовање -- Инклузивни метод б) Инклузивно образовање

COBISS.SR-ID 164021257

Научни значај монографије састоји се у повезивању основних принципа инклузивног образовања са психолошким принципима и законитостима развоја детета, наставе и учења. Ауторке монографије на јасан и конкретизован начин објашњавају утемељеност концепта јаких страна детета; концепта потреба за подршком; приоритета у педагошком профилу, те различитих мера прилагођавања, у пољима психологије образовања и развојне психологије. Такав приступ разради основних тема инклузивног образовања, који се како у националној, тако и интернационалној академској и стручној литератури појављује по први пут, представља несумњив научни допринос ове монографије. Истовремено, монографија има и значајан практичан допринос за припрему различитих професионалаца запослених у образовању за инклузивно образовање у пракси.

Проф. др Сунчица Мацура

Поред доприноса теорији инклузивног образовања из психолошке перспективе, практични значај ове монографије представља свеобухватан приказ различитих мера индивидуализације и смерница за њихово планирање и примену у реалним образовним окружењима. Монографија је писана научним језиком који се лако прати и чита, па је због тога она драгоценост штиво за васпитаче, наставнике, стручне сараднике и све друге практичаре из области образовања. Поред тога, ова монографија је драгоцен ресурс за доносиоце одлука и истраживаче који раде на развоју и унапређењу инклузивног образовања.

Проф. др Данијела Петровић

Суштински, ауторке у овом рукопису експлицирају и елаборирају тезе у вези са инклузивним образовањем које су присутне у науци, али које се не доводе увек у везу са инклузивним образовањем на јасан и недвосмислен начин. Теоријски значај овог рукописа је неспоран, ауторке концепт инклузивног образовања смештају у појмовну структуру психолошких наука које се баве развојем и образовањем, градећи тако значајне везе инклузије са теоријским сазнањима о развоју дететових потенцијала, уз поштовање његове индивидуалности. Ауторке континуирано повезују теоријску утемељеност инклузивног образовања са праксом поступања у предшколској установи и школи, на начин који подразумева уважавање интереса детета.

Проф. др Блаица Злајковић

ISBN 978-86-7604-241-8

