



UNIVERZITET CRNE GORE
FIOZOFSKI FAKULTET

Katarina Nikčević

**ORGANIZACIJA RADA S DJECOM SA INTELEKTUALNIM
SMETNJAMA U PRVOM CIKLUSU OSNOVNE ŠKOLE**

MASTER RAD

Nikšić, novembar 2023. godine

UNIVERZITET CRNE GORE
FIOZOFSKI FAKULTET
- Studijski program za obrazovanje učitelja-

**ORGANIZACIJA RADA S DJECOM SA INTELEKTUALNIM
SMETNJAMA U PRVOM CIKLUSU OSNOVNE ŠKOLE**
MASTER RAD

Mentor:

Prof. dr Nada Šakotić

Kandidat:

Katarina Nikčević

Broj ineksa: 792/21

Nikšić, novembar, 2023. godine



PODACI I INFORMACIJE O MAGISTRANDU

Ime i prezime: Katarina Nikčević

Datum i mjesto rođenja: 23.05.1981. godine, Nikšić

Naziv završenog osnovnog studijskog programa i godina završetka studija: Diplomirani učitelj, 2010.

INFORMACIJE O MASTER RADU

Naziv postdiplomskog studija: Obrazovanje učitelja, master studije

Naslov rada: Organizacija rada s djecom sa intelektualnim smetnjama u prvom ciklusu osnovne škole

Fakultet/Akademija na kojem je rad odbranjen: Filozoski fakultet, Nikšić

UDK, OCJENA I ODBRANA MASTER RADA:

Datum prijave master rada:

Datum sjednice Vijeća na kojoj je prihvaćena tema: 12. 01. 2022. godine

Mentor: Prof. dr Nada Šakotić

Komisija za ocjenu teme i podobnosti magistranda:

Komisija za ocjenu magistarskog rada:

Datum sjednice Vijeća na kojoj je usvojen izvještaj o ocjeni master rada i formirana komisija za odbranu rada:

Komisija za odbranu rada:



Univerzitet Crne Gore

Filozofski fakultet

IZJAVA O AUTORSTVU

Kandidat: Katarina Nikčević

Na osnovu člana 22 Zakona o akademskom integritetu, ja, dolje potpisani/potpisana

IZJAVLJUJEM

pod punom krivičnom i materijalnom odgovornošću da je master rad pod nazivom „Organizacija rada s djecom sa intelektualnim smetnjama u prvom ciklusu osnovne škole“

rezultat sopstvenog istraživačkog rada, da nijesam kršio/kršila autorska prava i koristio/koristila intelektualnu svojinu drugih lica i da je navedeni rad moje originalno djelo.

Nikšić, datum

Potpis studenta



ZAHVALNICA

Zahvaljujem se svojoj porodici na pružanju podrške tokom pisanja master rada, svojoj mentorki Prof. dr Nadi Šakotić na stručnoj pomoći u svim etapama izrade rada kao i kolegamicama i kolegama koji su bili raspoloženi da popune anketu i pomognu mi u realizaciji ovog rada.



REZIME

Ovaj istraživački rad fokusira se na inkluzivno obrazovanje i ključnu ulogu učitelja u transformaciji obrazovnog sistema. Inkluzivno obrazovanje nije samo cilj, već i proces kontinuiranog unapređenja sistema obrazovanja na svim nivoima, uz poštovanje različitosti. Učitelji, nastavnici i stručnjaci igraju ključnu ulogu u ovom procesu. Poseban naglasak stavljen je na ulogu učitelja u prvom ciklusu osnovne škole, gdje se stiče veći dio osnovnih znanja i vještina. Nastavnici u inkluzivnom obrazovanju odgovorni su za stvaranje podržavajućeg okruženja, prilagođavanje nastave i podršku individualnim potrebama učenika. Predmet ovog istraživanja predstavljaju iskustveni stavovi učitelja prema organizaciji rada s djecom koja imaju intelektualne smetnje u prvom ciklusu osnovne škole.

Cilj rada je prikazati spremnost i obučenost učitelja za rad s djecom sa intelektualnim smetnjama uključenim u redovnu nastavu u prvom ciklusu osnovne škole.

Istraživanjem je obuhvaćeno 100 učitelja u I ciklusu osnovne škole na teritoriji Crne Gore. Rezultati koje smo dobili ovim istraživanjem ukazuju na to da većina anketiranih učitelja ima urađene IROP-e i u skladu s njim vrši individualnu organizaciju nastave.

Osim toga, istraživanje je identifikovalo potrebu za poboljšanjem resursa i podrške učiteljima koji rade s učenicima sa intelektualnim smetnjama, uključujući pravilno prilagođen didaktički materijal, saradnju sa stručnjacima, dodatnu obuku i bolju organizaciju rada. Zaključci ovog istraživanja ukazuju na neophodnost kontinuiranog unapređenja inkluzivnog obrazovanja i pružanjem podrške učiteljima kako bi se osiguralo da djeca sa intelektualnim smetnjama imaju pristup visokokvalitetnom obrazovanju i mogućnost razvoja svojih potencijala. Nedostatak saradnje između škola, stručnjaka i roditelja može imati negativan uticaj na obrazovanje djece sa intelektualnim smetnjama i njihovu socijalizaciju.

Ključne riječi: Inkluzivno obrazovanje, učenici sa intelektualnim smetnjama, spremnost učitelja za rad s djecom sa IS, problemi s kojima se učitelji susrijeću u realizaciji nastave.



APSTRAKT

This research paper focuses on inclusive education and the pivotal role of teachers in transforming the educational system. Inclusive education is not only a goal but also a process of continuous improvement of the education system at all levels while respecting diversity. Teachers and professionals play a crucial role in this transformative process. Special emphasis is placed on the role of teachers in the primary school's first cycle, where the majority of fundamental knowledge and skills are acquired. In inclusive education, teachers are responsible for creating a supportive environment, adapting teaching methods, and providing support for individual student needs. This research examines the experiential attitudes of teachers toward organizing work with children with intellectual disabilities in the first cycle of primary school.

The aim of the study is to assess the readiness and training of teachers for working with children with intellectual disabilities included in regular education in the first cycle of primary school. The research included 100 primary school teachers, both classroom and subject teachers, in Montenegro. The results obtained from this research indicate that the majority of surveyed teachers have completed Individualized Educational Programmes (IEPs) and accordingly implement individualized teaching organization.

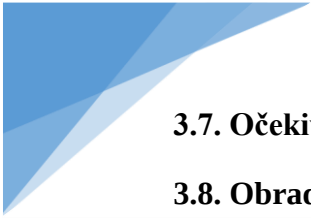
Furthermore, the research has identified the need for improving resources and support for teachers working with students with intellectual disabilities, including properly adapted teaching materials, collaboration with experts, additional training, and better organization of work. The conclusions of this research point to the necessity of continuous improvement of inclusive education and providing support to teachers to ensure that children with intellectual disabilities have access to high-quality education and the opportunity to develop their potential. The lack of collaboration between schools, experts, and parents may have a negative impact on the education and socialization of children with intellectual disabilities.

Keywords: Inclusive education, Students with intellectual disabilities, Readiness of teachers for working with children with intellectual disabilities, Challenges encountered by teachers in implementing instruction.



SADRŽAJ

IZJAVA O AUTORSTVU.....	2
ZAHVALNICA.....	3
REZIME.....	4
APSTRAKT	5
SKRAĆENICE	8
UVOD	9
1.1. Definicija intelektualnih smetnji	15
1.2. Klasifikacija intelektualnih smetnji	20
1.3. Organizacija rada s djecom sa IS.....	23
1.3.1. Organizacija rada s djecom sa poremećajem pažnje	30
1.3.2. Organizacija rada s djecom u ovladavanju računskim operacijama.....	33
1.3.3. Organizacija rada s djecom u izradi tekstualnih zadataka.....	35
1.3.4. Organizacija rada s djecom u ovladavanju vještinom čitanja.....	37
1.3.5. Organizacija rada s djecom u ovladavanju vještinom pisanja	39
II PRIMJERI IZ PRAKSE.....	41
2.1. Primjer IROP-a	43
2.2. Primjeri prilagođavanja nastave i provjere postignuća	52
2.3. Primjeri pripremljenog radnog materijala	53
III METODOLOŠKI PRISTUP	56
3.1. Problem i predmet istraživanja.....	56
3.2. Cilj i zadaci istraživanja.....	56
3.3. Hipoteze i varijable.....	57
3.4. Populacija i uzorak istraživanja.....	58
3.6. Preliminarno (sondažno) istraživanje.....	59



3.7. Očekivani doprinos i dalji pravci.....	59
3.8. Obrada prikupljenih podataka	60
IV REZULTATI ISTRAŽIVANJA.....	61
ZAKLJUČAK.....	79
LITERATURA	81
PRILOZI	85
Prilog br. 1 ANKETA.....	85
Prilog br. 2 Matematički centar - Montessori materijal	88
Prilog br. 3 Jezički centar- Montessori materijal	90
Prilog br. 4 Primjeri vježbi za pisanje riječi i brojeva	91



SKRAĆENICE

AAMR -Američka asocijacija za mentalnu retardaciju

ADHD - Poremećaji pažnje i hiperaktivnosti

ASD - Autizam spektralnih poremećaja

DSM-5 -Dijagnostički i statistički priručnik za mentalne poremećaje, peto izdanje

ICD-10 – Međunarodna statistička klasifikacija bolesti i problemi u vezi sa zdravljem

IROP - Individualni razvojni obrazovni plan

ITU – medicinska i socijalna ekspertiza

MKF – Međunarodna klasifikacija funkcionisanja, invaliditet i zdravlje

OZD – invalidnost

SZO – Svjetska zdravstvena organizacija



UVOD

Procesi koji se odvijaju u svijetu, kao što su globalizacija, sve veća konkurencija ekonomskih sistema, integracija i sl. izazivaju sistemske promjene u oblasti obrazovanja. Obrazovanje se smatra važnim pokretačem društveno-ekonomskog razvoja koji može doprinijeti stabilnosti političkog i ekonomskog sistema. U tom kontekstu, inkluzivno obrazovanje se može smatrati paradigmom razvoja savremenog obrazovanja, svojevrsnim globalnim brendom, koji obezbeđuje jednak pristup obrazovanju za sve učenike, uzimajući u obzir raznolikost posebnih obrazovnih potreba i individualnih mogućnosti .

Humanizacija savremenog društva predviđa razvoj inkluzivnih procesa u svim sferama života, uključujući i obrazovanje. Inkluzivno obrazovanje (fr. Inclusif – uključujući, lat. Include – uključujem, uključujem) – proces razvoja obrazovanja, koji podrazumeva dostupnost obrazovanja za sve u smislu prilagođavanja različitim potrebama svih učenika, čime se obezbeđuje pristup obrazovanju učenika sa posebnim potrebama. Ove potrebe određene su osobinama (fizičkim, mentalnim, socijalnim, jezičkim, nacionalnim itd.) i sposobnostima učenika.

Obrazovanje predstavlja jedno od osnovnih ljudskih prava i preduslov je za ostvarenje mnogih drugih, poput prava na rad i prava na informisanje, učestvovanje u društvenom životu. Dijete sa fizičkim ili mentalnim smetnjama treba da uživa pun i kvalitetan život u uslovima koji obezbeđuju dostojanstvo, unapređuju samopouzdanje i olakšavaju njegovo aktivno učešće u zajednici (United Nations, 1989).

Mogućnost obrazovanja za svu djecu, bez obzira na ograničenja njihovog zdravlja, pravno je regulisano Ustavom Crne Gore, opštim Zakonom o obrazovanju i vaspitanju i Zakonom o osnovnom obrazovanju i vaspitanju. Navedenim Zakonima predviđeno je „Obrazovanje i vaspitanje ima za cilj da: obezbijedi mogućnost za svestrani razvoj pojedinca, bez obzira na pol, starost, invaliditet, socijalno i kulturno porijeklo, nacionalnu i vjersku pripadnost i tjelesnu i psihičku konstituciju”, odnosno „Osnovno obrazovanje i vaspitanje dostupno je svim licima i ne može biti neposredno ili posredno ograničeno po osnovu: pola, rase, boje kože, jezika, vjere, bračnog stanja, političkog ili drugog ubjeđenja, nacionalnog, etničkog ili drugog porijekla, imovinskog stanja, invalidnosti, ili po drugom sličnom osnovu, položaju ili okolnosti, u skladu sa posebnim zakonom”.

U procesu pristupanja EU, Crna Gora je poglavljima 23 i 26 preuzela obavezu konstantnog unapređenja obrazovanja i prava osoba s invaliditetom u inkluzivnom obrazovanju.



Strategijom inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori (2019-2025) oslanjajući se na obavezujuća međunarodna načela, standarde i preporuke Konvencije o pravima osoba s invaliditetom, određuju se dalji pravci razvoja obrazovanja za djecu sa posebnim obrazovnim potrebama. Inkluzivno obrazovanje trenutno deluje kao prioritet za razvoj nacionalnih obrazovnih sistema u različitim zemljama i aktivno se podržava i u Crnoj Gori.

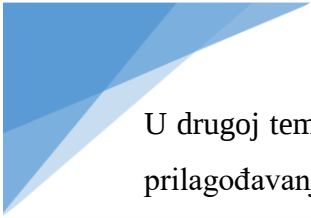
Inkluzija je najsavremeniji pojam koji se tumači kao reforma obrazovnih institucija i redizajn učionica na način da zadovolje potrebe i zahtjeve svih učenika bez izuzetka. Inkluzija je jedan od uslova koji doprinosi poboljšanju kvaliteta života, ostvarivanju prava građana na kvalitetno i pristupačno obrazovanje, njihovoj socijalnoj adaptaciji i integraciji u društvo. Inkluzivno obrazovanje je zasnovano na ideologiji koja isključuje svaku diskriminaciju učenika, obezbeđuje jednak tretman svih učenika, ali stvara posebne uslove za učenike sa posebnim potrebama.

Osnovni zadatak inkluzivnog obrazovanja je stvaranje sistema koji uzima u obzir individualne obrazovne potrebe učenika, formirajući nove pristupe podučavanju djece sa posebnim potrebama. Za stvaranje ovakvog sistema, ne formalno, već praktično operativnog, potrebni su posebno obučeni pedagoški radnici, nastavnici-defektolozi, asistenti, predmetni nastavnici, pedagozi-psiholozi i socijalni pedagozi. Nastavnik inkluzivne grupe mora pored svog predmeta poznavati i osnove korektivne pedagogije i specijalne psihologije, sposobnost organizovanja rada sa različitim kategorijama učenika, spremnost na human odnos i komunikaciju sa osobama sa posebnim potrebama.

Kvalitet obrazovanja koji učenici dobijaju direktno je povezan sa kvalitetom njihovog života u kasnijim godinama. Rano obrazovanje posebno ima moć da oblikuje budućnost djeteta. Iz tog razloga, za nastavnike je od ključnog značaja da se suoče s preprekama koje učenici mogu da iskuse kako bi postigli uspeh u školi.

Imajući u vidu navedeno opredijelili smo se za temu *Organizacija rada s djecom sa intelektualnim smetnjama u prvom ciklusu osnovne škole*. Osnovni cilj istraživanja je na osnovu iskustvenih stavova učitelja utvrditi način organizacije rada s djecom sa intelektualnim smetnjama u I ciklusu osnovne škole.

U prvoj tematskoj cjelini data je definicija intelektualnih smetnji kao i klasifikacija istih. U ovom dijelu prezentovana je organizacija rada s djecom sa intelektualnim smetnjama u ovladavanju računskim operacijama, izradi tekstualnih zadataka kao i u ovladavanje vještinoma čitanja i pisanja.



U drugoj tematskoj cjelini dati su primjeri iz prakse kada je u pitanju izrada IROP-a, kao i primjeri prilagođavanja nastave djeci sa intelektualnim smetnjama uz primjenu prilagođenog materijala.

Trećim poglavljem rada predstavljena je metodologija istraživanja, posmatrana populacija, uzorak i postavljane hipoteze koje su usklađene sa teorijskim dijelom rada. Nakon toga odradjena je analiza dobijenih rezultata istraživanja, kao i diskusija i prijedlog zaključaka.



1. INTELEKTUALNE SMETNJE

Međunarodna klasifikacija funkcionisanja, invaliditeta i zdravlja (MKF) je sistem klasifikacije razvijen od strane Svjetske zdravstvene organizacije (SZO) radi opisivanja stanja zdravlja i funkcionalnih sposobnosti osoba, kao i identifikacije poteškoća ili invaliditeta s kojima se suočavaju (ICF - International Classification of Functioning, disability and health, 2007).

MKF ima za cilj da obezbjedi zajednički jezik i klasifikacioni sistem koji se može primjenjivati u različitim sektorima, kao što su: zdravstveno i socijalno osiguranje, rad, obrazovanje, ekonomija, socijalna politika i opšte zakonodavstvo.

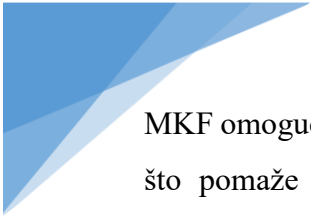
Klasifikacija ima tri ključna elementa:

1. „Funkcionalna sposobnost i zdravlje (Funkcionisanje)”: Ovaj dio MKF-a opisuje zdravstveno stanje pojedinca i kako se to stanje manifestuje u svakodnevnim aktivnostima. Funkcionisanje se razmatra u sljedećim aspektima:

- Tjelesne funkcije i struktura kojom se opisuje kako tijelo funkcioniše na nivou organskih sistema i fizioloških procesa.
- Aktivnosti: njome se opisuje šta osoba može ili ne može da radi u svakodnevnim situacijama.
- Učešće: Opisuje mjeru u kojoj osoba učestvuje u različitim aspektima života, uključujući obrazovanje, rad, društvene aktivnosti i slično.

2. „Faktori okoline”: MKF prepoznaje da okolina u kojoj osoba živi i radi može imati značajan uticaj na njihovo zdravlje i funkcionisanje. Ovi faktori okoline mogu biti pozitivni ili negativni, što utiče na sposobnost osobe da se uključi u društvo.

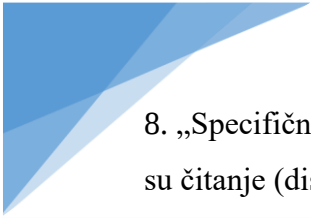
3. „Faktori ličnosti”: Ovi faktori odnose se na individualne karakteristike osobe, kao što su starost, pol, obrazovanje, socioekonomski status i drugi aspekti koji takođe mogu uticati na funkcionisanje osobe.



MKF omogućava sistematično i sveobuhvatno opisivanje zdravstvenog stanja i funkcionisanja osoba, što pomaže u donošenju odluka o podršci, intervencijama i planiranju politika za osobe sa invaliditetom i drugim zdravstvenim izazovima.

Djeca sa smetnjama u razvoju predstavljaju grupu djece koja imaju odstupanja u razvoju u odnosu na tipično razvijenu djecu. Ova djeca mogu imati različite vrste i nivoe smetnji koje utiču na njihov intelektualni, emocionalni, socijalni, fizički ili senzomotorički razvoj. Terminologija i klasifikacija ovih smetnji često se mijenjaju i razlikuju od jedne zemlje do druge. Evo nekih ključnih termina i klasifikacija:

1. „Smetnje u razvoju”: Ovaj opšti termin obuhvata različite vrste smetnji i ukazuje da dijete ne prati očekivane obrasce razvoja.
2. „Razvojne smetnje”: Ovo je još jedan opšti termin koji se koristi da se opiše narušen razvoj kod djece.
3. „Intelektualna ometenost”: Takođe poznata kao mentalna retardacija, predstavlja značajno ograničenje u intelektualnoj funkciji i adaptivnim sposobnostima. Kategorije intelektualne ometenosti mogu se razlikovati prema IQ testovima.
4. „Autizam spektralnih poremećaja (ASD)”: Autizam je razvojni poremećaj koji obuhvata širok spektar simptoma, uključujući poteškoće u socijalnoj interakciji, komunikaciji i ponašanju. ASD obuhvata različite nivoe ozbiljnosti.
5. „Aspergerov sindrom”: Nekada se smatrao dio ASD-a, ali sada se često razmatra kao poseban entitet. Djeca sa Aspergerovim sindromom imaju prosječnu ili iznadprosječnu inteligenciju, ali imaju poteškoće u socijalnim interakcijama i komunikaciji.
6. „Govorno-jezički poremećaji”: Ovo obuhvata poteškoće u razvoju govora i jezika, uključujući izražavanje i razumijevanje jezika.
7. „Poremećaji pažnje i hiperaktivnosti (ADHD)”: Djeca sa ADHD-om imaju poteškoće u održavanju pažnje, impulsivnost i/ili hiperaktivnost.



8. „Specifični poremećaji učenja”: Ovdje se misli na poteškoće u učenju specifičnih vještina, kao što su čitanje (disleksija), matematika (diskalkulija) ili pisanje (disgrafija).

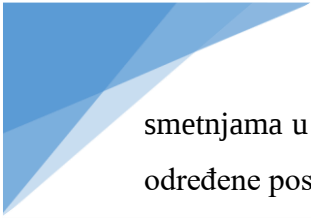
9. „Smetnje motoričkog razvoja”: Ovo uključuje poteškoće u fine ili grube motoričke sposobnosti.

10. „Fizičke smetnje”: Smetnje koje proizilaze iz fizičkih oštećenja ili ograničenja, poput cerebralne paralize.

U savremenoj literaturi najčešće korišćeni termini su „djeca sa posebnim potrebama” i „djeca sa smetnjama u razvoju”. Iako se ova dva termina često koriste kao sinonimi, termin „djeca sa posebnim potrebama”, uključuje pored djece sa smetnjama u razvoju i darovitu djecu i djecu koja dolaze iz drugih kultura, jezičkih grupa ili imaju migracionu pozadinu. U ovu grupu djece spadaju i djeca sa kulturnom deprivacijom, što ponekad samo ostavlja utisak mentalno ometenog djeteta (Šakotić, 2016). Iako se ovi slučajevi razlikuju po prirodi svojih potreba, termin „djeca sa posebnim potrebama” se koristi kako bi se naglasila potreba za prilagođenim pristupom i podrškom kako bi se svako dijete, bez obzira na svoje specifične okolnosti ili karakteristike, podstaklo da postigne svoj puni potencijal.

Jedna od ključnih figura koja je doprinijela razvoju i promociji koncepta inkluzije i podrške za djecu sa posebnim potrebama je Marija Montessori (Maria Montessori), italijanska ljekarka i pedagoškinja. Ona je razvila Montessori pedagogiju koja se fokusira na individualnom pristupu učenja i podržava inkluziju sve djece, bez obzira na njihove različite sposobnosti (Velišek-Braško, 2020). Ubraja se u zaslužne pojedince u razvoju pedagoške misli i smatraju je italijanskim predstavnikom naučne pedagogije (Potkonjak, 2007). Između ostalih pionira, koji su igrali značajnu ulogu u promociji inkluzivnog obrazovanja i podrške djeci sa posebnim potrebama, Erik H. Erikson bio je poznat širom svijeta kao učitelj, kliničar i teoretičar u oblasti psihoanalize i ljudskog razvoja. Njegovi sada poznati koncepti identiteta, rasta i životnog ciklusa, promenili su način na koji doživljavamo sebe i društvo (Coles. 2005). Vigotski (Выготский), koji je istraživao koncept zone bliskog razvoja i socijalnog učenja, doprinio je razumijevanju različitih potreba i razvojnih puteva djece sa posebnim potrebama (Лифанова, 1995).

Važno je napomenuti da svako dijete može imati jedinstveni skup smetnji, a klasifikacija može varirati u različitim dijagnostičkim sistemima i zemljama. Dijagnostika i procjena se obično vrše od strane stručnjaka, kao što su pedijatri, psiholozi, logopedi i drugi specijalisti koji rade s djecom sa



smetnjama u razvoju. Takođe, može se reći da svako dijete ima posoben skup potreba i da izražava određene posebnosti u odnosu na drugu djecu (Vujačić, 2010).

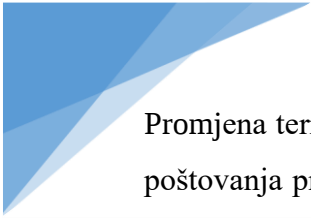
1.1. Definicija intelektualnih smetnji

Tokom vremena došlo je do značajnih promjena u terminologiji koja se koristi za opisivanje djece sa smetnjama u razvoju. Ranije su se koristili izrazi kao što su „debil“, „imbecil“, „idiot“ ili „invalid“ za opisivanje osoba sa različitim smetnjama, uključujući i djecu.

Međutim, ovi izrazi postali su uvredljivi i stigmatizirajući jer su često imali negativan i ponižavajući prizvuk. Takođe, fokus tih termina bio je na ograničenjima osobe umjesto na njenim sposobnostima i potencijalu.

Svijest o važnosti uvažavanja dostojanstva i prava svih pojedinaca, bez obzira na njihove sposobnosti, dovela je do promjene terminologije. Sada se sve češće koriste neutralni, inkluzivni i afirmativni izrazi kako bi se opisala djeca sa smetnjama u razvoju. Umjesto stigmatizujućih termina, sada se preferiraju sljedeći izrazi:

1. „Djeca sa smetnjama u razvoju”: Ovo je neutralan i inkluzivan izraz koji naglašava da djeca imaju specifične smetnje koje utiču na njihov razvoj.
2. „Osobe sa invaliditetom”: Ovaj izraz naglašava da osobe imaju invaliditet, ali takođe ističe da imaju svojstva, sposobnosti i prava kao i svi drugi.
3. „Osobe sa posebnim potrebama”: Izraz se koristi da opiše osobe koje zahtjevaju specifične oblike podrške ili resurse kako bi ostvarili svoje potencijale.
4. „Osobe sa autizmom”: Umjesto stigmatizujućih izraza, sada se preferira jednostavan i direktan opis, kao što je „osobe sa autizmom”.
5. „Osobe sa intelektualnim smetnjama”: Ovo je inkluzivan izraz koji opisuje osobe sa različitim nivoima intelektualnih potencijala.



Promjena terminologije igra važnu ulogu u smanjenju stigme, podržavanju inkluzije i promovisanju poštovanja prema osobama sa različitim sposobnostima. Važno je da svi koristimo ove nove izraze kako bismo stvorili društvo koje prihvata različitost i poštuje prava i dostojanstvo svih pojedinaca.

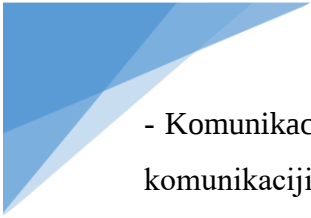
Intelektualne smetnje, poznate i kao intelektualni poremećaji ili intelektualna oštećenja, su stanja koja karakteriše znatno niži nivo intelektualnih sposobnosti i funkcionisanja u poređenju s prosječnim nivoom za određenu starosnu populaciju. Ova stanja obuhvataju širok spektar težine i mogu se javiti u različitim nivoima (Wechsler, 2003). Smanjene intelektualne sposobnosti nijesu bolest, već naziv za skup genetskih, medicinskih i socijalnih stanja iz kojih proizilazi značajno ispodprosječno intelektualno funkcionisanje osobe. One se ne mogu liječiti. Mogu se definisati kao značajno ograničenje u ukupnome životu pojedinca okarakterisano ispodprosječnim intelektualnim funkcionisanjem koje je praćeno smanjenim nivoom vještina kao što su: komunikacija, briga o sebi, stanovanje, socijalne vještine, samousmjerenje, zdravlje i sigurnost, funkcionalna akademska znanja, slobodno vrijeme i rad (Gljušić i Marinić, 2007).

Američka asocijacija za mentalnu retardaciju (AAMR, 1992) definiše mentalnu ometenost kao ometenost koja se odnosi na bitna ograničenja u trenutnom funkcionisanju, karakteristično je značajnim ispodprosječnim intelektualnim funkcionisanjem, koje je istovremeno povezano sa ograničenjima na dva ili više područja adaptivnog ponašanja: komunikacija, briga o sebi, život u kući, socijalne vještine, korišćenje socijalne zajednice, samousmjerenje, zdravlje i sigurnost, funkcionalna znanja, slobodno vrijeme i rad, mentalna retardacija se javlja prije 18-e godine (Šakotić, 2016).

Glavne karakteristike intelektualnih smetnji uključuju:

1. Osobe sa intelektualnim smetnjama generalno pokazuju niži koeficijent inteligencije (IQ) u odnosu na prosječnu populaciju. To može uticati na njihovu sposobnost rješavanja problema, apstraktno mišljenje, kritičko razmišljanje i razumijevanje složenih koncepata. Ovo može uticati na njihov akademski napredak i sposobnost učenja novih vještina.

2. Osim intelektualnih sposobnosti, adaptivno funkcionisanje je ključni aspekt intelektualnih smetnji. Ovaj pojam se odnosi na sposobnost osobe da se prilagodi svakodnevnim zahtjevima i zahtjevima okoline. Adaptivno funkcionisanje obuhvata niz vještina koje su potrebne za samostalan život i efikasno funkcionisanje u svakodnevnim situacijama. To uključuje:

- 
- Komunikaciju: Osobe sa intelektualnim smetnjama mogu imati izazove u verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji. Ovo može uticati na njihovu sposobnost izražavanja misli, razumijevanje instrukcija i učestvovanje u društvenim interakcijama.
 - Socijalne interakcije: Poteškoće u razumijevanju društvenih normi, empatije i razvoju prijateljskih odnosa često su prisutne kod osoba sa intelektualnim smetnjama. Moguće je da se osećaju izolovano ili imaju teškoća u čitanju neverbalnih znakova i emocionalnih izraza drugih ljudi.
 - Lična higijena i samopomoć: Osobe sa intelektualnim smetnjama mogu imati poteškoća u obavljanju svakodnevnih aktivnosti kao što su oblačenje, kupanje, pravilna ishrana i upravljanje ličnom higijenom.
 - Organizacija i planiranje: Problemi u organizaciji vremena, planiranju aktivnosti i donošenju odluka mogu biti prisutni. Osobe sa intelektualnim smetnjama mogu imati teškoća u razumijevanju dugoročnih posljedica svojih akcija.

Definicija intelektualnih poteškoća prema DSM-5, pruža sistematičan okvir za razumijevanje ovih poteškoća (Dijagnostički i statistički priručnik za mentalne poremećaje, peto izdanje, 2013). DSM-5 se koristi širom svijeta kao referentni priručnik za klasifikaciju i dijagnozu različitih mentalnih poremećaja. Važno je napomenuti da se, iako je razvijen u Sjedinjenim Američkim Državama, koristi i u mnogim drugim zemljama širom svijeta, mada se u nekim zemljama mogu koristiti i lokalno prilagođeni dijagnostički priručnici.

Prema DSM-5, intelektualne poteškoće karakterišu opšte oštećenje mentalnih sposobnosti u tri osnovna domena:

1. „Konceptualni domen”: Ovaj domen obuhvata različite aspekte intelektualnih funkcija, uključujući:

- Jezičke sposobnosti: Procjena sposobnosti verbalnog komuniciranja i razumijevanja jezika.
- Čitanje i pisanje: Procjena sposobnosti čitanja i pisanja na adekvatan način za odgovarajući uzrast.
- Zaključivanje i razmišljanje: Procjena sposobnosti za zaključivanje, apstraktno razmišljanje i rješavanje problema.
- Matematičke operacije: Procjena sposobnosti za matematičke operacije i razumijevanje osnovnih matematičkih koncepata.
- Memorija i znanje: Procjena sposobnosti za pamćenje informacija i zadržavanje znanja.



2. „Socijalni domen”: Ovaj domen fokusira se na socijalne vještine i interpersonalnu komunikaciju i uključuje:

- Nedostatak interpersonalnih komunikacijskih vještina: Procjena sposobnosti za efikasnu komunikaciju s drugima.
- Sklapanje prijateljstava: Procjena sposobnosti za razvijanje i održavanje prijateljskih odnosa.
- Socijalno prosuđivanje: Procjena sposobnosti za razumijevanje društvenih situacija i pravilnog prosuđivanja socijalnih konteksta.
- Empatija: Procjena sposobnosti za empatiju i razumijevanje emocija drugih ljudi.

3. „Praktičan domen”: Ovaj domen se bavi praktičnim vještinama potrebnim za svakodnevni život. To uključuje:

- Deficit lične njege: Procjena sposobnosti za samostalno obavljanje osnovnih aktivnosti lične njege, kao što su oblačenje, higijena i ishrana.
- Odgovornost: Procjena sposobnosti za preuzimanje odgovornosti za svoje postupke i obaveze.
- Upravljanje novcem: Procjena sposobnosti za upravljanje finansijama i razumijevanje novčanih koncepata.
- Obavljanje poslova: Procjena sposobnosti za obavljanje svakodневnih zadataka i poslova, kao što su kućni poslovi i briga o sebi.

Ovi domeni čine osnovu za dijagnostiku i procjenu intelektualnih poteškoća prema DSM-5. Ispitivanje i razumijevanje različitih aspekata ovih domena pomažu stručnjacima da identifikuju potrebe pojedinaca sa intelektualnim poteškoćama i razvijaju odgovarajuće strategije podrške i intervencije kako bi se poboljšao njihov kvalitet života i sposobnosti za samostalno funkcionisanje u svakodnevnom životu.

Britanska psihološkinja Lorna Wing (Lorna Wing) bila je pionir u istraživanju autizma i različitih oblika intelektualnih smetnji. Njeno istraživanje i rad doprinijeli su razumijevanju spektra autizma i raznolikih manifestacija intelektualnih smetnji. U svojim radovima ona je istakla da mnogi ljudi sa intelektualnim smetnjama imaju određene snage i talente koji se često ne prepoznaju na prvi pogled (Wing, 1992). Individualizovan pristup podršci i intervencijama može se značajno unaprijediti kvalitet života osoba sa intelektualnim smetnjama. Kliničke manifestacije intelektualnih smetnji bilo



kog stepena, odnosno nivoa su veoma raznovrsne svako dijete sa intelektualnim smetnjama može imati svoje jedinstvene karakteristike i varijacije u manifestacijama kao što su:

1. Mentalna budnost i interesovanje za okolinu: Kod neke djece sa intelektualnim smetnjama može biti izraženija želja za istraživanjem okoline i novim iskustvima. Ovo može biti posljedica raznih faktora, uključujući povećanu pažnju prema senzornim podražajima i manjem inhibicijom. Međutim, ovo nije uvek slučaj kod sve djece sa intelektualnim smetnjama, i postoje i oni koji mogu ispoljavati suprotne karakteristike.

2. Fantazija i maštovitost: Djeca sa intelektualnim smetnjama mogu pokazivati veću fantaziju i živu maštu. To se može pripisati činjenici da se neka djeca sa intelektualnim smetnjama oslanjaju na svoju maštu kako bi kompenzovala izazove sa kojima se suočavaju u svakodnevnom funkcionisanju (Wechsler, 2003).

3. Želja za pohvalama i emocionalna izražajnost: Djeca sa intelektualnim smetnjama mogu ispoljavati veću potrebu za pohvalama i pažnjom, što može biti posljedica njihove želje da se pokažu u pozitivnom svjetlu. Takođe, emocionalna izražajnost može biti izraženija kod neke djece sa intelektualnim smetnjama, što može uticati na njihovu motivaciju i angažman u aktivnostima.

4. Nedostatak percepcije, usporavanje pamćenja i nizak nivo logičke memorije: Ovi aspekti intelektualnih smetnji su često prisutni i mogu otežati razvoj komunikacionih, socijalnih i svakodnevnih vještina. Nedostatak percepcije i usporenje pamćenja mogu uticati na sposobnost djeteta da obrađuje informacije i uči nove vještine. Nizak nivo logičke memorije može otežati razumijevanje uzročno-posljedičnih veza i složenih koncepata (Kaljača, 2008).

5. Razvoj komunikacionih i socijalnih vještina: Siromaštvo rječnika, klišeji, izgovorni nedostaci i nerazvijenost motoričkih aktivnosti mogu zaista uticati na razvoj komunikacionih i socijalnih vještina kod djece sa intelektualnim smetnjama. Ovi izazovi mogu dovesti do poteškoća u razumijevanju i izražavanju misli, kao i u uspostavljanju međuljudskih odnosa (Vantić-Tanjić, Nikolić i dr. 2021).

Prema Svjetskoj zdravstvenoj organizaciji, pokazatelj rasprostranjenosti osoba sa blagim i umjerenim intelektualnim smetnjama u populaciji kreću se od 1 do 10% u odnosu na populaciju države. U regionima gdje postoji uticaj ekopatogenih faktora i uočavaju se i izolovane društvene grupe,



rasprostranjenost ove patologije može dostići 17%. Među muškarcima, ovi poremećaji se javljaju približno 1,5 puta češće nego kod žena.

1.2. Klasifikacija intelektualnih smetnji

Američki psiholog David Večsler (David Wechsler) razvio je poznate testove inteligencije kao što su Večslerov test inteligencije za djecu - četvrto izdanje - WISC-IV 2003 (Wechsler Intelligence Scale for Children WISC –IV, 2003).

WISC-IV je jedan od najpoznatijih i najčešće korišćenih testova inteligencije za djecu. On nam pruža informacije o opštoj intelektualnoj sposobnosti djeteta, ali takođe nam daje uvid u njihove specifične kognitivne vještine. Ovo izdanje odražava najnovija saznanja iz teorije i prakse mjerenja kognitivnih sposobnosti kod djece. WISC-IV je izuzetno koristan alat za dijagnostiku djece i adolescenata, uključujući nadarenu djecu i one sa poteškoćama.

Ovaj test omogućava identifikaciju djece sa različitim izazovima, uključujući teškoće u učenju i čitanju, hiperaktivnost, poremećaje pažnje, emocionalne probleme, oštećenja sluha, kao i teškoće u govoru. Takođe se koristi za procjenu intelektualne zaostalosti i kao dio neuropsihološke procjene djece i adolescenata. WISC-IV se može primjenjivati već od šeste godine uzrasta i pomaže u identifikaciji nadarene djece.

Za utvrđivanje smanjenih intelektualnih sposobnosti koriste se višestruki kriterijumi kao što su nizak rezultat na testu inteligencije, nizak rezultat na ostalim testovima dostignuća te nizak rezultat funkcionisanja u raznim područjima socijalnog prilagođavanja (Vizek Vidović i saradnici, 2003).

Intelektualne smetnje variraju u težini i podijeljene su u nekoliko kategorija prema IQ rezultatima:

- Blaga intelektualna smetnja (IQ 50-70)
- Umjerena intelektualna smetnja (IQ 35-49)
- Teška intelektualna smetnja (IQ 20-34)
- Profoundna/intelektualna oštećenja (IQ ispod 20)

Intelektualne smetnje mogu biti uzrokovane genetskim faktorima, metaboličkim poremećajima, neurološkim oštećenjima, infekcijama, izloženosti toksinima ili drugim nepoznatim razlozima.



Djeca sa blagom intelektualnom smetnjom, često označavana kao djeca sa lakšim oblikom intelektualnog oštećenja, imaju različite karakteristike i potrebe. Važno je napomenuti da svako dijete sa smetnjom u razvoju ima jedinstvene osobine, pa tako i djeca s blagom intelektualnom smetnjom. Međutim, evo nekih opštih karakteristika kojima se takva djeca mogu odlikovati:

Djeca sa blagom intelektualnom smetnjom obično imaju niži intelektualni koeficijent (IQ) u rasponu od 50-70. To znači da im može biti potrebno više vremena i podrške za usvajanje novih vještina i razumijevanje apstraktnih pojmova. Djeca s ovim tipom smetnje obično sporije procesuiraju informacije, što može uticati na njihovu sposobnost rješavanja problema, razumijevanje uzročno-posljedičnih veza i apstraktno razmišljanje. Moguće je da imaju izazove u usvajanju vještina kao što su čitanje, pisanje i matematika. Međutim, uz odgovarajuću podršku i prilagođeni pristup, mogu postići napredak u ovim oblastima.

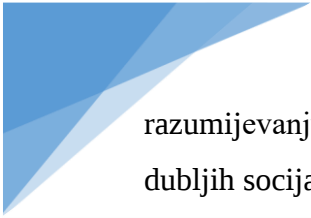
Djeca sa blagom intelektualnom smetnjom mogu imati poteškoće u razvijanju socijalnih vještina i razumijevanju društvenih normi. Mogu imati izazove u čitanju neverbalnih znakova, interpretaciji emocija i uspostavljanju prijateljstava. Djeca sa blagom intelektualnom smetnjom mogu imati potrebu za dodatnom podrškom u oblastima kao što su samoposluživanje, komunikacija, higijena i organizacija. Neka djeca sa blagom intelektualnom smetnjom mogu iskusiti izazove u održavanju motivacije i samopoštovanja usljed percepcije svojih teškoća. Važno je raditi na izgradnji njihovog samopouzdanja i podržavati ih u postizanju uspjeha (Soresi, Nota, i Wehmeyer, 2011).

Djeca sa blagom intelektualnom smetnjom imaju svoje jedinstvene talente, interese i sposobnosti. Važno je prepoznati i podržavati njihove pozitivne strane i pružiti im prilike da razvijaju svoje potencijale.

Djeca sa umjerenom intelektualnom smetnjom imaju nešto ozbiljnije poteškoće u intelektualnom funkcionisanju u poređenju s djecom koja imaju blagu intelektualnu smetnju.

Djeca sa umjerenom intelektualnom smetnjom obično imaju značajno niži intelektualni koeficijent (IQ) u rasponu od 35-50. Ovo može značiti da im je potrebna znatno veća podrška i struktura u učenju i svakodnevnom funkcionisanju.

Što se tiče „Kognitivnih i jezičkih poteškoća” one mogu imati izazove u razumijevanju kompleksnijih koncepata, apstraktnog razmišljanja i rješavanja problema. Takođe, mogu imati teškoća u razvoju jezičnih vještina, što može uticati na njihovu sposobnost komunikacije. Iako mogu razvijati osnovne socijalne vještine, djeca sa umjerenom intelektualnom smetnjom često imaju poteškoća u



razumijevanju složenih društvenih situacija, interpretaciji neverbalnih znakova i uspostavljanju dubljih socijalnih veza (Clarke, Faragher, 2015).

Kod ove djece mogu postojati poteškoće u motoričkim vještinama kao što su fina i grublja motorika. Ovo može uticati na sposobnost obavljanja svakodnevnih zadataka kao što su oblačenje, hranjenje i održavanje higijene. Ova djeca mogu zahtijevati značajnu podršku kod tzv. „Adaptivnog ponašanja” tj. u oblastima kao što su samoopsluživanje, higijena, upravljanje novcem i korišćenje javnog prevoza. Ona često zahtijevaju stalnu podršku u školovanju i svakodnevnom životu. Moguće je da će biti uključena u specijalizovane obrazovne programe ili okruženja. Mogu postojati poteškoće u razvoju emocionalne samoregulacije i razumijevanju sopstvenih osećanja, kao i osećanja drugih ljudi.

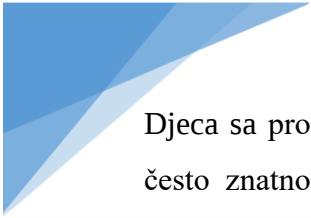
Djeca sa teškim intelektualnim smetnjama imaju najozbiljnije poteškoće u intelektualnom funkcionisanju i svakodnevnom životu. Ovo su djeca koja zahtijevaju najviši nivo podrške i pažnje.

Djeca sa teškim intelektualnim smetnjama imaju veoma nizak intelektualni koeficijent (IQ), često ispod 35. Njihova sposobnost za razumijevanje apstraktnih pojmova i složenih koncepata je ozbiljno ograničena. Mogu imati ozbiljne poteškoće u razvoju govora i jezičkih vještina. Ovo može značiti da koriste samo osnovne oblike komunikacije, kao što su gestikulacija ili vizuelni simboli.

Mogu imati ozbiljne motoričke izazove, uključujući ograničenu finu i grubu motoriku. To može otežati izvođenje osnovnih svakodnevnih aktivnosti. Djeca sa teškim intelektualnim smetnjama mogu imati značajne poteškoće u razvoju vještina samoposluživanja, higijene, oblačenja, ishrane i drugih osnovnih životnih vještina. Ova djeca obično zahtijevaju stalnu i intenzivnu podršku u svim aspektima svog života. Moguće je da će biti uključena u specijalizovane obrazovne programe ili centare koji nude specifičnu terapiju i podršku.

Djeca sa teškim intelektualnim smetnjama mogu imati teškoća u razumijevanju i izražavanju emocija, kao i u uspostavljanju društvenih veza. Iako su izazovi ozbiljni, svako dijete ima svoje jedinstvene potencijale i sposobnosti. Važno je pružiti im podršku i prilike za razvoj tih potencijala na način koji je prilagođen njihovim sposobnostima.

Djeca sa dubokim ili profoundnim intelektualnim oštećenjima imaju najozbiljnije poteškoće u intelektualnom funkcionisanju i razvoju. Ova djeca često zahtijevaju izuzetno visok nivo podrške i pažnje, i mogu imati značajne teškoće u svakodnevnom funkcionisanju.



Djeca sa profoundnim intelektualnim oštećenjima imaju veoma nizak intelektualni koeficijent (IQ), često znatno ispod 20. Ovo znači da njihova sposobnost za razumijevanje složenih koncepata, komunikaciju ili apstraktno razmišljanje može biti značajno ograničena. Ova djeca mogu imati vrlo ograničene ili potpuno odsutne verbalne ili neverbalne komunikacijske vještine. Moguće je da će koristiti jednostavne znakove, gestikulaciju ili druge oblike neverbalne komunikacije.

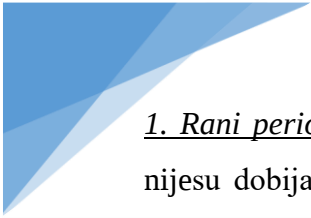
Profondna intelektualna oštećenja često prate ozbiljne motoričke poteškoće, uključujući značajno oštećenje fine i grublje motorike. Ovo može ozbiljno uticati na sposobnost obavljanja svakodnevnih aktivnosti. Djeca sa dubokim intelektualnim oštećenjima su često potpuno zavisna od kontinuirane podrške i njege. Zahtijevaju posebno obučene stručnjake i često će biti uključena u specijalizovane programe ili centre. Mogu imati osjetljivost ili specifične izazove u procesiranju senzornih informacija, kao što su dodir, zvuk, miris i svjetlost. Neke osobe sa profoundnim intelektualnim oštećenjima mogu imati i značajne medicinske probleme ili stanja koja zahtijevaju posebnu pažnju i njegu. Razvoj emocionalnih i socijalnih vještina je često značajno ograničen. Ove osobe mogu imati teškoće u razumijevanju i izražavanju emocija te uspostavljanju društvenih veza (Guralnick i Bruder, 2016).

Svako dijete sa posebnim potrebama, bez obzira na vrstu oštećenja, treba pažljiv pristup, individualizovan pristup i podršku kako bi se osiguralo njihovo optimalno fizičko, emocionalno i intelektualno razvijanje. Takođe je važno da se osigura inkluzivno obrazovanje i okolina koja podržava različite vrste sposobnosti i omogućava svakom djetetu da ostvari svoj puni potencijal.

1.3. Organizacija rada s djecom sa IS

Odnos društva prema osobama sa smetnjama u razvoju ima istorijski karakter i zavisi od stepena razvoja nauke i kulture, od društveno-ekonomskih odnosa, od dominacije vjerskih pogleda, nacionalne tradicije, pravnih normi i slično.

S obzirom na istoriju formiranja i razvoja nacionalnih Sistema specijalnog obrazovanja, mogu se identifikovati nekoliko perioda. Ovaj pregled je opšti i varira zavisno od države do države, ali pruža osnovnu predstavu o razvoju specijalnog obrazovanja. Razvoj i evolucija specijalnog obrazovanja imaju bogatu istoriju koja seže stotine godina unazad.



1. Rani periodi: U većini društava tokom istorije, osobe sa posebnim potrebama ili invaliditetom nijesu dobijale priliku za formalno obrazovanje. One su često bile izolovane ili zanemarivane, a obrazovanje je bilo rezervisano za djecu bez invaliditeta. Osobe sa invaliditetom su bile isključene iz obrazovnih sistema i društva u cjelini.

2. 18. i 19. vijek: Tokom ovog perioda, neki pojedinci i organizacije počeli su da se zalažu za pružanje obrazovanja osobama sa posebnim potrebama. Osnivanje prvih škola za slijepu djecu i djecu sa oštećenim sluhom označilo je početak inkluzivnih nastajanja. Gaspard Itard, istraživao je mogućnosti obrazovanja i rehabilitacije djece sa posebnim potrebama. Itard je konstatovao: „Otkrio sam da je dete sposobno za obrazovanje, čak i dete koje je sasvim izgubilo svaku sposobnost da koristi svoja čula, ako je osoba koja obavlja obrazovanje dovoljno vešta, dovoljno iskusna i dovoljno strpljiva" (Itard, 1883). Njegova studija ističe važnost prilagođavanja metoda i pristupa kako bi se pomoglo deci s posebnim potrebama (Njuman, 2006).

3. Sredina 20. vijeka: Sredinom 20. vijeka, mnoge zemlje su usvojile pristup segregacije, gdje su osobe sa invaliditetom bile smještane u specijalne ustanove ili škole, odvojene od ostale populacije. Ovo je donekle odražavalo shvatanje invaliditeta kao deficita ili abnormalnosti, ali postepeno se razvijala i veća svijest o potrebama osoba sa invaliditetom. Osim otvaranja specijalnih škola došlo je i do razvoja specijalnih obrazovnih programa, posebno za djecu sa intelektualnim i razvojnim poteškoćama. Značajan uticaj na pokušaje da se školovanje djece sa smetnjama u razvoju približi školovanju ostale djece pružio je Vigotski (Выготский), ruski psiholog i teoretičar razvoja djeteta.

Prema Vigotskom, pokretačka snaga mentalnog razvoja je obrazovanje. Važno je napomenuti da su razvoj i učenje različiti procesi. Proces razvoja ima unutrašnje zakone samoizražavanja. „Razvoj je proces formiranja ličnosti, koji se odvija kroz pojavu u svakoj fazi novih osobina specifičnih za osobu, pripremljenih čitavim prethodnim tokom razvoja, ali ne sadržanih u gotovom obliku u ranijim fazama. Učenje je, unutrašnji neophodan i univerzalni trenutak u procesu razvoja kod djeteta ne prirodnih, već istorijskih osobina ličnosti” (Выготский, 1934).

4. Kraj 20. vijeka i dalje: Inkluzivno obrazovanje postaje dominantniji pristup. Veći broj zemalja počeo je da zagovara uključivanje osoba sa invaliditetom u redovne obrazovne ustanove, sa prilagođenim podrškama kako bi se omogućilo uspješno učenje i razvoj. Početak šezdesetih godina prošlog vijeka predstavlja period „normalizacije“ u odnosu prema osobama sa smetnjama u razvoju.



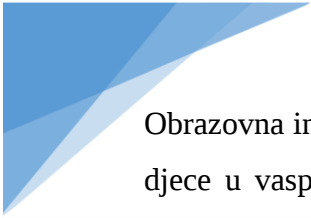
Normalizacija je koncept koji se fokusira na pružanje normalnijeg života i iskustava osobama sa intelektualnim teškoćama, uzimajući u obzir individualne potrebe i želje. Ideja je bila da se osobe sa intelektualnim teškoćama integrišu u zajednicu na način koji omogućava njihovu participaciju i inkluziju, umesto izolacije u institucijama.

Volf Volfensberger (Wolfensberger, 1972) razvio je teoriju „Socijalne uloge“ (Social Role Valorization), koja se bavi identifikacijom i jačanjem pozitivnih društvenih uloga za osobe sa intelektualnim teškoćama. Njegova filozofija i pristupi postavili su temelje za inkluzivnije prakse i promovisali ideju da sve osobe, bez obzira na njihove sposobnosti, zaslužuju da budu tretirane sa poštovanjem, uvažavanjem i jednakom mogućnošću da participiraju u društvu, odnosno da imaju priliku da doprinose društvu na način koji odražava njihovu individualnost i vrijednost.

5. 21. vijek: Specijalno obrazovanje i dalje evoluiralo kako bi se bolje prilagodilo potrebama učenika sa različitim izazovima. Tehnološki napredak i istraživanja doprinose razvoju inovativnih metoda podrške. Na nedavnom Međunarodnom forumu UNESCO-a o inkluziji i ravnopravnosti u obrazovanju (UNESCO, 2019) inkluzija je definisana kao:

Transformativni proces kojim se osigurava puno učešće i pristup kvalitetnim mogućnostima za učenje za svu djecu, mlade i odrasle, uz poštovanje i uvažavanje različitosti i eliminaciju svih oblika diskriminacije u obrazovanju i putem obrazovanja. Pojam inkluzije predstavlja opredjeljenje da vrtići, škole i druga vaspitno-obrazovna okruženja budu mjesta na kojima je svako cijenjen i osjeća pripadnost tom mjestu, i gdje se različitost smatra bogatstvom.

Inkluzivni vaspitanje i obrazovanje znači da svi učenici pohađaju i da su dobrodošli u lokalno vaspitno-obrazovno okruženje i da im se pruža podrška da uče, doprinose i učestvuju u svim aspektima tog konteksta. Inkluzivno školovanje znači da su svi prihvaćeni u svojim najbližim školama i da se podučavaju u redovnim odjeljenjima koja odgovaraju njihovom uzrastu i da se uključuju u sve aspekte učeničkog života u školi, te da primaju podršku koja odgovara njihovim potrebama. Nadalje, inkluzivno obrazovanje u ranom detinjstvu je pozitivno povezano sa razvojem „stepena pripadnosti“ što znači da djeca sa smetnjama u razvoju uspostavljaju „očekivanja o društvenim odnosima svih oblika koje će trajati i posle ranog detinjstva“ (Guralnick i Bruder, 2016).



Obrazovna inkluzija je termin koji podrazumijeva obrazovanje za svu djecu, to jest uključivanje sve djece u vaspitno-obrazovni sistem i redovne škole bez obzira na njihovo tjelesno, intelektualno, emocionalno, socijalno, jezičko ili drugo stanje (Dobrosavljević, 2017).

Paradigma savremenog sistema specijalnog obrazovanja može biti definisana kao humanistička, jer je u središtu dijete sa svojim potrebama i saradnja sa drugim ljudima (u vašem domu ili porodici, studiranju, poslu, prijatelji, zabava, učešće u kulturnom životu itd.). Smatra se kao samorazvijajući sistem i samim tim aktivan učesnik i ravnopravan partnera u procesu dijaloga.

U skladu sa humanističkom paradigmom smisao pedagoške pomoći je sistematski pomagati djetetu da zadovolji svoje potrebe stvaranjem posebnih uslova (individualni tempo obuka, korišćenje vizuelnih oslonaca, tehničkih uređaja).

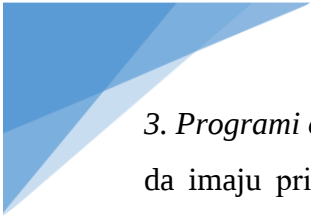
Nastavnici igraju ključnu ulogu u obezbjeđivanju kvalitetnog obrazovanja za svu djecu. Nastavnici širom svijeta posvećeni su obezbjeđivanju prava na obrazovanje za svu djecu. Iako mnogi nastavnici rade u izazovnim okruženjima (veliko odjeljenje, nedostatak adekvatnih infrastruktura, nedostatak osnovnog materijala za nastavu i učenje, loša posećenost, nefleksibilne politike i nastavni planovi i programi, niske plate itd.), oni ipak ulažu veliki napor da pomognu svim učenicima u njihovim školama.

Prema mišljenju većine domaćih i stranih istraživača, uspjeh inkluzije zavisi od skupa pedagoških i psiholoških resursa: stručne osposobljenosti nastavnika, sadržaja i strukture nastavnih planova i programa i programa obuke i prekvalifikacije stručnjaka u obrazovanju i kreiranja posebno organizovanog inkluzivnog obrazovnog programa (Hrnjica i Rajović, 2009).

Inkluzija je kompleksan proces koji zahtijeva skup različitih resursa i faktora kako bi se pravilno sprovela (Faragher, Robertson & Bird, 2020).

1. Stručna osposobljenost nastavnika: Nastavnici moraju imati odgovarajuću obuku i kompetencije kako bi se nosili sa raznovrsnim potrebama učenika, uključujući one sa smetnjama u razvoju. Njihova sposobnost prilagođavanja nastavnih metoda i pristupa različitim potrebama učenika igra ključnu ulogu u inkluzivnom obrazovanju.

2. Sadržaji i struktura nastavnih planova i programa: Nastavni planovi i programi trebalo bi da budu fleksibilni i prilagodljivi kako bi podržali različite učenike. Uključivanje raznovrsnih materijala, metoda i ocjenjivanja pomaže da se zadovolje potrebe svih učenika.



3. *Programi obuke i prekvalifikacije*: Postojeći nastavnici i stručnjaci u oblasti obrazovanja trebalo bi da imaju priliku da se dodatno obuče za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju. Ovo može uključivati radionice, kurseve i druge oblike obuke.

4. *Inkluzivni obrazovni programi*: Kreiranje posebnih inkluzivnih obrazovnih programa koji su prilagođeni potrebama učenika sa smetnjama u razvoju. Ovi programi treba da ponude podršku učenicima kroz individualizovane planove, dodatne resurse i podršku asistenta ili specijalnog pedagoga.

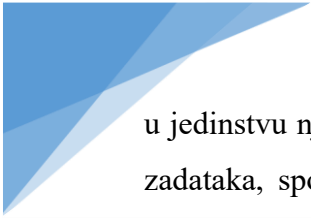
5. *Organizacioni, finansijski i metodološki uslovi*: Škole i obrazovne institucije treba da pruže odgovarajuće resurse kako bi podržale inkluzivno obrazovanje. Ovo uključuje prilagođavanje fizičkog okruženja, finansijsku podršku za dodatne resurse i razvoj metodologija koje podržavaju inkluziju.

Trendovi u pedagoškoj teoriji i praksi se svakodnevno razvijaju kako bi se bolje odgovorilo na potrebe različitih učenika. Fokus na inkluzivnu kompetenciju kod nastavnika je od suštinskog značaja kako bi se osiguralo da svi učenici imaju jednak pristup kvalitetnom obrazovanju i podršci. Ova inkluzivna kompetencija obuhvata razumijevanje različitih potreba učenika, prilagodljivost u nastavnom pristupu i sposobnost efikasnog rada sa raznolikim grupama učenika.

Za praktičnu implementaciju inkluzivnog obrazovanja neophodno je riješiti niz problema koji se odnose ne samo na materijalnu bazu, već i na različite položaje članova društva, a prije svega na nespremnost, odnosno nedovoljna obučenost nastavnika za obavljanje svojih profesionalnih aktivnosti u novim uslovima inkluzivnog obrazovanja. S obzirom na to da djetetu sa smetnjama u razvoju treba dati mogućnost da slobodno bira obrazovnu ustanovu, svaki nastavnik mora imati određeni nivo inkluzivne kompetencije kao komponentu svoje profesionalne kompetencije.

Osnovne aktivnosti učenja u prvom ciklusu osnovne škole kod djece sa intelektualnim smetnjama je obezbijediti s jedne strane uspješan početak školovanja i svjesni stav prema učenju, s druge strane, pružiti osnovu da u starijim razredima obavlja složenije radnje koje će doprinijeti daljem razvoju učenika, kao subjekta svjesnog aktivnosti i aktivnog učenja na njemu dostupnom nivou.

1. Lične aktivnosti učenja osiguravaju da je dijete spremno za prihvatanje nove uloge učenika, zainteresovano da ide u školu, uči, radi stvari kao član porodice, drug iz razreda, prijatelj; Sposobnost shvatanja društvenog okruženja, svoje mjesto u njemu, prihvatanje primjereno uzrastu vrijednosti i društvene uloge; Pozitivan odnos prema životnoj sredini i stvarnosti, spremnost da se sa njom organizuje interakcija i njegova estetska percepcija; Holistički, društveno orijentisan pogled na svijet



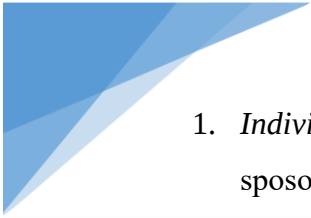
u jedinstvu njegovih prirodnih i društvenih djelova; Samostalnost u obavljanju obrazovno-vaspitnih zadataka, sporazumi; Shvatanje lične odgovornosti za svoje postupke je osnova ideja o etičkim normama i pravilima ponašanja u modernom društvu; Spremnost za bezbjedno i oprezno ponašanje u prirodi i društvu (Freeman & Alkin, 2000).

2. Komunikativne aktivnosti učenja pružaju sposobnost uključivanja u komunikaciju sa odraslima i vršnjacima u procesu učenja, uspostavljaju kontakt i rade u timu (nastavnik-učenik, učenik- učenik, učenik-razred, učitelj-razred); Koriste prihvaćene rituale društvene interakcije sa drugovima iz razreda i nastavnikom; Zatraže pomoć i dobiju je; Da slušaju i razumiju uputstva za obrazovni zadatak u različitim oblicima aktivnosti iz života; Budu ljubazni, empatični, konstruktivni u komuniciranju sa ljudima; Pregovaraju i mijenjaju svoje ponašanje u skladu sa objektivnim mišljenjem većine u konfliktnim ili drugim situacijama interakcije sa drugima (Soresi, Nota, Vehmeier, 2011).

3. Regulatorne aktivnosti učenja obezbjeđuju uspješan rad na bilo kojoj lekciji i bilo kojoj fazi učenja; Adekvatno pridržavati se rituala školskog ponašanja (podići ruku, ustaniti i napustiti radni sto itd.); Prihvatati ciljeve i dobrovoljno se upuštati u aktivnosti, pratiti predloženi plan i raditi zajedničkim tempom; Aktivno učestvovati u aktivnostima, prate i vrednuju svoje radnje i radnje drugova iz razreda; Povezuju svoje postupke i rezultate sa datim obrascima, prihvataju ocjenu svoje aktivnosti, ocjenjuju je uzimajući u obzir predložene kriterijume, prilagođavaju svoje aktivnosti uzimajući u obzir uočene nedostatke. Ove aktivnosti stvaraju uslove za formiranje i sprovođenje početnih logičkih operacija (Faragher, 2010).

4. Kognitivne aktivnosti učenja su predstavljene kompleksom početne logičke operacije koje su neophodne za savladavanje i korišćenje znanja i vještina u različitim uslovima, čine osnovu za dalje formiranje logičkog mišljenja školaraca. Stiču i prepoznaju neka bitna, zajednička i karakteristična svojstva poznatih predmeta; Uspostavljaju i razlikuju vrste i generičke odnose objekata; Upoređuju, klasifikuju i vizuelišu materijal; Koriste znakove, simbole, zamjenske predmete; Čitaju; Pišu; Obavljaju aritmetičke operacije pod vođstvom mentora; Rade sa informacijama koje su jednostavne po sadržaju i strukturi (razumije sliku, tekst, usmenu izjavu, elementarno šematski prikaz, tabela prikazana na papiru i elektronskim i drugim medijima)

Ključni aspekti organizacije rada u prvom ciklusu osnovne škole sa takvom djecom su:

- 
1. *Individualni pristup:* Svako dijete sa intelektualnim smetnjama ima jedinstvene potrebe i sposobnosti. Važno je prilagoditi pristup i planiranje nastavnih aktivnosti za svako dijete kako bi se osiguralo da se ostvare njihovi najbolji potencijali.
 2. *Male grupe i prilagođeni programi:* Djeca sa intelektualnim smetnjama često će imati koristi od rada u malim grupama, gdje im se može pružiti više pažnje i individualne podrške. Nastavnici treba da prilagode programe i zadatke kako bi odgovarali različitim potrebama djece.
 3. *Korišćenje vizuelnih pomagala:* Vizuelna pomagala, poput slika, grafikona i dijagrama, mogu biti vrlo korisna u podsticanju razumijevanja i komunikacije kod djece sa intelektualnim smetnjama.
 4. *Raznolike metode poučavanja:* Nastavnici bi trebali koristiti različite metode poučavanja kako bi se zadovoljili različiti stilovi učenja i interese djece sa intelektualnim smetnjama.
 5. *Saradnja s roditeljima i stručnjacima:* Redovna komunikacija s roditeljima je ključna kako bi se razmijenile informacije o napretku djeteta i kako bi se uskladili pristupi između škole i porodice. Takođe, saradnja sa stručnjacima poput pedagoga, psihologa, defektologa i terapeuta može biti od velike pomoći u podršci djetetu.
 6. *Podrška vršnjaka:* Podsticanje inkluzivnog okruženja u kojem se podstiče razumijevanje i prihvatanje djece sa intelektualnim smetnjama od strane njihovih vršnjaka može imati pozitivan uticaj na socijalni razvoj djeteta.
 7. *Praćenje i evaluacija napretka:* Redovno praćenje napretka djeteta kroz različite oblike procjena omogućava nastavnicima da prilagode svoj rad i pristupe prema potrebama djeteta.

Organizacija rada s djecom sa intelektualnim smetnjama u prvom ciklusu osnovne škole zahtijeva kontinuiranu fleksibilnost i prilagodljivost, kako bi se osiguralo da svako dijete ima pozitivno i uspješno iskustvo u školi. Saradnja svih uključenih strana, individualni pristup i podrška ključni su za postizanje najboljih rezultata.

Istraživanje koje su sprovedi (Vantić-Tanjić, Nikolić, Imširović i Krdžić, 2021) sa ciljem da ispituju nivo samopoštovanja učenika sa intelektualnim smetnjama u odnosu na uslove školovanja, pol, hronološki uzrast i stepen intelektualnih teškoća (uzorak su činila 82 učenika sa intelektualnim smetnjama), je pokazalo da se učenici sa IS razlikuju u nivou samopoštovanja u odnosu na hronološki uzrast. Učenici sa intelektualnim smetnjama starijeg hronološkog uzrasta pokazuju veći nivo



samopoštovanja, što jasno govori o tome da što se više, duže i kvalitetnije radi s njima rezultati su bolji.

Učenici s invaliditetom koji su se školovali u redovnim učionicama pokazuju bolje rezultate od učenika koji su se školovali u segregiranim okruženjima (Hehir, 2016).

Socijalni/emocionalni razvoj veći je u inkluzivnim okruženjima (Buckley, Bird, Sacks & Archer, 2006). Utvrđena je i veza između inkluzivnog školovanja i socijalne inkluzije (Evropska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje, 2018).

1.3.1. Organizacija rada s djecom sa poremećajem pažnje

Problemi u ponašanju su glavni izvori dodatnih teškoća kod djece, mladih i odraslih osoba sa intelektualnim smetnjama. Oni predstavljaju dodatnu patnju kako za samu osobu, tako i za njene roditelje uzrokujući stres, čime se povećava vjerovatnoća za institucionalizacijom, odnosno smanjenem društvene integracije i mogućnosti zapošljavanja.

Prema Međunarodnoj klasifikaciji bolesti poremećaj pažnje i hiperaktivnosti spada u grupu mentalnih poremećaja, tačnije u hiperkinetičke poremećaje.

Oni su okarakterisani kao „grupa poremećaja koje karakteriše rani početak” (obično u prvih pet godina života), nedostatak istrajnosti u aktivnostima koje zahtevaju mentalni fokus i tendencija da se preskače sa jednog zadatka na drugi bez njegovog završetka. Istovremeno, primjećuje se neorganizovana, neregulirana i prekomjerna aktivnost. Mogu postojati i drugi prekršaji. Djeca sa hiperkinetičkim poremećajima često su očajna i impulsivna, podložna nezgodama i disciplinskim mjerama zbog nepromišljenog kršenja pravila, prije nego što shvate svoje prkosno ponašanje. Njihovi odnosi sa odraslima često su nekonvencionalni, bez uobičajenih ograničenja i rezerve. Ne uživaju u ljubavi druge djece i mogu postati izolovani. Kognitivni deficiti su česti, a specifična kašnjenja u motoričkom i jezičkom razvoju su nesrazmjerno česta. Sekundarne komplikacije uključuju antisocijalno ponašanje i nisko samopoštovanje.

Američka DSM-5 klasifikacija koristi termin hiperaktivni poremećaj deficita pažnje. ADHD je neurobiološki poremećaj koji se obično javlja u djetinjstvu, ali može trajati kroz cio život. Glavni simptomi obuhvataju probleme sa pažnjom, hiperaktivnost i impulsivnost. Ona dijeli ovaj poremećaj na tri podtipa.



Pretežno sa poremećajima pažnje: Ovaj podtip karakterišu glavni simptomi vezani za pažnju. Osobe s ovim podtipom mogu imati poteškoća da održe pažnju na izradi zadataka, da se organizuju ili završe svoje obaveze.

Pretežno sa impulsivnošću i hiperaktivnošću: Ovaj podtip karakterišu glavni simptomi vezani za impulsivnost i hiperaktivnost. Osobe s ovim podtipom mogu biti nemirne, impulsivne i teško se kontrolišu.

Mješovito: Ovaj podtip uključuje simptome iz oba prethodna podtipa, pa osobe mogu imati izazove u vezi sa pažnjom, impulsivnošću i hiperaktivnošću.

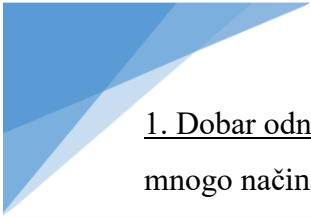
Klasifikacija ovih podtipova pomaže stručnjacima i nastavnicima da bolje razumiju i tretiraju specifične karakteristike ADHD-a kod svakog pojedinca. Prve manifestacije ADHD-a obično postaju primjetne u školi jer ona zahtijeva pažnju i istrajnost djeteta, njegovu društvenu adaptaciju. S obzirom na podatke o zastupljenosti ADHD-a, u svakom odjeljenju ima 1-2 djeteta sa ovim sindromom. Važno je znati da se može manifestovati bez hiperaktivnosti, pa čak i mirno dijete koje je često ometano gledanjem kroz prozor, može imati ovaj poremećaj različitog stepena težine. Nastavnik ima priliku da bude jedan od prvih koji će uočiti ove probleme. Ali, nažalost, ne samo kod nas, već i širom svijeta, nastavnici su slabo svjesni ovog problema. Mnogi pogrešno vide ovo kao nedostatak roditeljstva, posljedicu prekomjerne upotrebe pametnih telefona, računara i TV-a.

Pošto ovaj sindrom često dovodi do pogoršanja obrazovnog procesa i ponašanja, nastavnici takvo dijete počinju da smatraju nedovoljno sposobnim, teškim i tvrdoglavim što, naravno, nije slučaj. To ne dovodi do poboljšanja ponašanja djeteta, već formira negativan stav učenika prema nastavniku, školi i sebi, doprinoseći školskoj neprilagođenosti.

Ciljevi nastavnika u radu sa djecom sa ADHD i njihovim roditeljima treba da bude (Zdravković, 2009):

- ✓ Podržati integraciju djeteta u obrazovnu zajednicu
- ✓ Pomoći da se razvije motivacija za učenje i sposobnost učenja
- ✓ Promovisati razvoj samokontrole kod djeteta i smanjiti manifestacije poremećaja ponašanja
- ✓ Podržiti djetetovo samopouzdanje i pozitivno samopoštovanje
- ✓ Podrška roditeljima i pomoć u obrazovanju

Faktori uspjeha za dijete sa ADHD-om u školi su brojni, ali među osnovne se mogu svrstati sljedeći:



1. Dobar odnos između nastavnika i učenika, odnosno bezrezervna podrška nastavnika se postiže na mnogo načina:

- Svakog dana lično pozdravite dijete;
- Koristiti prilike za razgovor (pitajte tokom pauze o njegovom učenju);
- Neverbalno dobro ponašanje (lagani dodir, tapšanje po ramenu);
- Pažljiv i prijateljski odnos prema djetetu;
- Isticanje uspjeha djeteta, njegovih snaga, često i pred razredom;
- Odbijanje pogrdnih kritika.

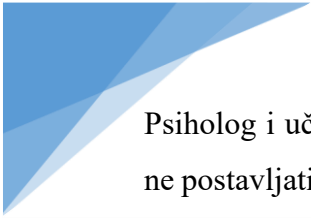
Da biste pomogli u koncentraciji, važno je da vizuelno pojačate svoj govor kada podučavate dijete. Za određeni vremenski period potrebno je djetetu dati samo jedan zadatak. Neophodno je podržati bilo koji, čak i najbeznačajniji uspjeh djeteta. Dajte kratka, jasna i konkretna uputstva.

2. Organizacija i struktura obrazovnog procesa. Njemu je blizak koncept povoljnog okruženja koji može imati sljedeće karakteristike:

- Strukturiran i predvidljiv za dijete;
- Organizacija časa po njemu poznatim pravilima;
- Ima različite oblike podsjetnika za djecu;
- Važne informacije i aktivnosti imaju najinteresantniji oblik;
- Željeno ponašanje se odmah, često i redovno nagrađuje;
- Unaprijed predviđati moguće probleme.

Za vrijeme časa treba propisati jasna pravila. Važno je da ih ne bude previše, jer će ih dijete teško naučiti. Pravila treba da budu vrlo konkretna, tipa: toliko vremena sjedimo u učionici, kada nastavnik govori – slušam, ako treba da se pomjerim – izlazim. Poželjno je da budu zapisane i uvijek se nalaze djetetu negdje pred očima kao podsjetnik.

3. Saradnja i partnerstvo roditelja i nastavnika. Teško je zamisliti efikasnu psihološku i pedagošku podršku djeci sa ADHD-om bez uspješne interakcije s roditeljima djeteta. Da bi uspostavili kontakt s roditeljima, nastavnik i psiholog prije svega treba da shvate činjenicu da roditelji nijesu krivi za prisustvo ovih tegoba kod djeteta, da i sami doživljavaju mnoge probleme zbog njegovog ponašanja, kao i osjećanja krivice i straha.



Psiholog i učitelj informišu roditelje o osnovnim principima vaspitanja takvog djeteta. Ali važno je ne postavljati dijagnozu, jer je to isključivo ovlašćenje ljekara. Možete prijaviti prisustvo problema sa pažnjom i ponašanjem, preporučiti kontaktiranje specijaliste.

U procesu praćenja takvog djeteta roditelji imaju više mogućnosti da podstaknu željeno ponašanje koje je dijete pokazalo u školi. Na primjer, oni mogu nagraditi mlađeg učenika odmah poslije škole za dobro ponašanje kupovinom slatkiša. Zbog toga nastavnik obavještava roditelje o različitim aspektima ponašanja djeteta.

U radu s djecom sa ADHD-om veoma je važan inkluzivni pristup, nastavnik treba da pokuša da sagleda svijet očima ovog djeteta, razumije njegove potrebe i probleme.

1.3.2. Organizacija rada s djecom u ovladavanju računskim operacijama

Od svih vrsta mišljenja (vizuelno-efektivno, vizuelno-figurativno i verbalno-logičko) za učenike sa blagim intelektualnim smetnjama je obično najnerazvijenije verbalno-logičko mišljenje. To se izražava u slabosti generalizacije, teškoće u razumijevanju značenja neke pojave ili činjenice.

Dajana Brajant (Diane Bryant), američka istraživačica i stručnjakinja za obrazovanje djece sa posebnim potrebama, posebno u oblasti matematike. Njeno istraživanje se fokusira na razvoju strategija i metoda za podršku djeci sa intelektualnim smetnjama u matematičkom učenju. Kritične oblasti matematike u kojima mnogi učenici imaju poteškoća su rano računanje, mjerenje vremena i novca, kombinacije brojeva, razlomci, rješavanje zadataka formulisanih riječima, algebra i slično (Pedrotty - Bryant, 2021).

Rad s djecom sa blagim intelektualnim smetnjama u oblasti matematike je važna tema u obrazovanju i pedagogiji. Ova djeca mogu imati izazove u razumijevanju apstraktnih matematičkih koncepata i njihovoj primjeni. Organizacija rada sa ovom populacijom zahtijeva poseban pristup i strategije kako bi se osiguralo da dobiju odgovarajuću podršku i prilike za razvoj matematičkih vještina. Nastavnici mogu da percipiraju pojačanu nastavu za učenike sa IS ne kao smanjenje kognitivnih sposobnosti i funkcija ali kao pojačan naglasak na učenikovom aktivnom razvoju znanja (Hunt & Empson, 2014; Tzur & Lambert, 2011; Vuković, 2012).

Biti u stanju da koristimo matematiku koja nam je potrebna u kontekstu naših života i spremnost da to uradimo su suština matematike. A, računanje je važno! Računanje je ključni faktor za poboljšanje

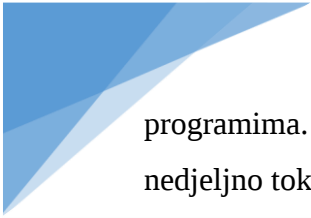


kvaliteta života pojedinca, posebno onih sa intelektualnim invaliditetom. Razvoju matematike treba pristupiti sistematski. Jedana od metoda da se to uradi, nudi se plan razvoja numeracije i proces se istražuje kroz primjer slučaja. Neki od pristupa koji se često primjenjuju u organizaciji rada s djecom sa blagim intelektualnim smetnjama u oblasti matematike uključuju (Faragher, 2010):

1. Vizuelizacija: Korišćenje vizuelnih pomagala kao što su slike, dijagrami ili manipulativni materijali može olakšati razumijevanje apstraktnih matematičkih koncepata.
2. Konkretna iskustva: Upotreba stvarnih situacija i konkretnih primjera kako bi se povezali matematički zadaci sa svakodnevnim životom.
3. Diferencirano učenje: Prilagođavanje nastavnog materijala i pristupa individualnim potrebama i sposobnostima svakog djeteta.
4. Multisenzorno učenje: Uključivanje više čula u procesu učenja, što može pomoći djeci da bolje razumiju i duže zadrže matematičke informacije (Vuković, 2012).
5. Ponavljanje i vježba: Ponavljanje ključnih koncepata kroz različite aktivnosti i vježbe može pomoći djeci da učvrste svoje razumijevanje.
6. Individualni planovi podrške: Izrada individualnih planova podrške koji se fokusiraju na specifične matematičke ciljeve i korake ka postizanju tih ciljeva.
7. Saradnja s roditeljima i terapeutima: Saradnja s roditeljima, terapeutima i drugim stručnjacima može pružiti dodatnu podršku djetetu u razvoju matematičkih vještina.

U mnogim zemljama postoje obrazovni resursni centri koji se bave podrškom učiteljima i stručnjacima za inkluzivno obrazovanje, uključujući i podršku djeci sa intelektualnim smetnjama u matematičkom učenju (Hunt & Empson, 2014). Osim toga postoje mnoge organizacije i udruženja posvećena inkluzivnom obrazovanju i podršci djeci sa posebnim potrebama u matematičkom učenju. Takve organizacije često pružaju resurse, alate i obuku učiteljima i stručnjacima koji rade s djecom sa intelektualnim smetnjama (Fuchs, Seethaler, 2008).

Materijali za dopunske intervencije su sve češće dostupni nastavnicima za upotrebu sa učenicima koji prikazuju rezultat niži od očekivanog uprkos opštem obrazovanju, osnovnoj nastavi matematike (npr. Briant, Gersten, Scammacca & Chavez, 2008; Fuchs, Seethaler, 2008). Materijali za dopunske časove dizajnirani su za upotrebu zajedno sa cijelim razredom u skladu sa nastavnim planovima i



programima. Mogu se sprovoditi svakodnevno u malim grupama 30 do 40 minuta nekoliko puta nedjeljno tokom 10 do 20 nedjelja (Coine, Kame'enui & Carnine, 2011).

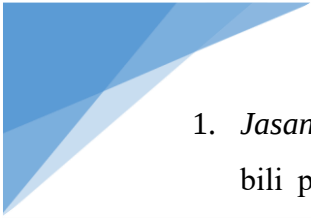
Lekcije matematike mogu se pripisati teškim časovima. Dobro je ako je dijete u prvom, drugom i trećem razredu dobro savladalo tabelu sabiranja i oduzimanja u okviru prve desetice i tabelu množenja. Sa takvim učenikom je lako razvijati računske vještine u sljedećim razredima ali postoji kategorija djece koja teško mogu zapamtiti toliki obim informacija (Bryant - Pedrotty, 2021). Oni zahtijevaju duži vremenski period, a pošto program ne toleriše i vrijeme treninga ne može da se rastegne, preporučljivo je da tabele sa osnovnim računskim operacijama stalno budu pred očima svoj djeci. Ovo pomaže da se učenici oslobode nepotrebne nervoze i razvijaju vizuelno pamćenje, koje će funkcionisati u pravo vrijeme.

Način rada na zadatku, takođe treba prilagoditi uzimajući u obzir osobine djeteta. Učenicima u prvom i drugom razredu uz dijagram ili crtež, potrebni su uslovi zadatka, i tek onda slijedi potraga za rješenjem. U trećem i četvrtom razredu možete vježbati samostalno čitanje i analizu zadatka. Naravno, za ovo će biti potrebno malo više vremena, ali će to doprinijeti razvoju vještina i sposobnosti za samostalan rad. To će djetetu nesumnjivo biti od koristi u budućnosti kada bude rješavalo drugi oblik zadataka. Zadatke geometrijske prirode, po pravilu, učenik lako razumije, ali izgradnja figura, grafikona ponovo izaziva poteškoće zbog bolesti (Faragher, 2010).

Djeca sa IS treba da budu uključena u sve sesije. Omogućiti djeci da samostalno obavljaju male zadatke kako bi osjetili uspjeh i postignuće. Motivisati ih i da budu što više uključena u aktivnosti koliko god mogu.

1.3.3. Organizacija rada s djecom u izradi tekstualnih zadataka

Organizacija rada s djecom sa intelektualnim smetnjama (IS) u izradi tekstualnih zadataka zahtijeva poseban pristup kako bi se osiguralo da svako dijete dobije odgovarajuću podršku i prilagođen zadatak za njihove individualne potrebe. Izrada tekstualnih zadataka može biti korisna za podsticanje kritičkog razmišljanja, jezičkih vještina i razumijevanja problema (Mijušković, Peruničić, Alfirović, 2015). Ključni koraci i strategije koje mogu pomoći u organizaciji izrade tekstualnih zadataka za djecu sa intelektualnim smetnjama su:

- 
1. *Jasan i jednostavan jezik*: Koristiti jasan i jednostavan jezik u tekstualnim zadacima kako bi bili pristupačniji i razumljiviji za djecu sa IS. Izbjegavati složene rečenice i nepotrebno komplikovane izraze.
 2. *Smanjiti količinu teksta*: Skratiti tekstualne zadatke kako bi bili kraći i koncizniji. Djeca sa intelektualnim smetnjama mogu imati poteškoća u obrađivanju velike količine informacija, pa je važno pojednostaviti zadatke koliko je god moguće.
 3. *Vizuelna podrška*: Koristiti vizuelna pomagala, poput slika, grafikona, ilustracija i piktograma, kako bi dodatno podržali razumijevanje zadatka. Vizuelni elementi mogu pomoći djeci da bolje shvate što se od njih traži.
 4. *Postupnost i strukturiranost*: Organizovati zadatke na jasan i strukturiran način. Koristiti redosljed koraka i jasno označiti što treba učiniti prvo, drugo, treće, itd.
 5. *Individualni pristup*: Prilagoditi zadatke prema potrebama i sposobnostima svakog djeteta. Razmotriti različite nivoe složenosti i prilagoditi ih kako bi odgovarali individualnim sposobnostima učenika.
 6. *Praćenje i povratna informacija*: Pratiti napredak djeteta u rješavanju tekstualnih zadataka i pružiti konstruktivnu povratnu informaciju kako bi se stimulisao rad i poboljšanje koncentracije.
 7. *Saradnja i podrška*: Osigurati saradnju između nastavnika, terapeuta i roditelja kako bi se dijete podržalo u rješavanju tekstualnih zadataka i postizanju napretka.
 8. *Konkretni primjeri*: Uključiti konkretne primjere ili situacije u zadatke kako bi bili povezani s stvarnim iskustvima djece i time ih učinili razumljivijim.
 9. *Podsticanje samostalnosti*: Podsticati samostalnost djece u rješavanju tekstualnih zadataka koliko je god to moguće. Pružiti podršku i vođstvo, ali dopustiti im da sami razmišljaju i donose zaključke.
 10. *Pozitivno ojačavanje*: Pohvaliti napore i trud djece u rješavanju tekstualnih zadataka i nagraditi postignuća kako bi se podstakla motivacija za učenjem.

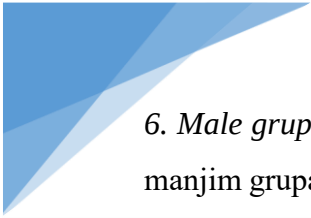
Važno je osigurati motivaciono okruženje i podržavajući pristup u izradi tekstualnih zadataka kako bi djeca sa intelektualnim smetnjama imala pozitivno iskustvo učenja i postizala napredak u rješavanju zadataka.

1.3.4. Organizacija rada s djecom u ovladavanju vještinom čitanja

Ovladavanje čitanjem je težak i intenzivan posao koji zahtijeva određene napore djeteta (voljni, emocionalni, fizički). Nijesu svi učenici u stanju da savladaju čitanje sa lakoćom. Psihofiziološka osnova teškoće čitanja je spori tempo prijema i obrade vizuelno percipiranih informacija, uspostavljanje asocijativnih veza između vizuelnih, slušnih i govornih motoričkih centara uključenih u čin čitanja. Niska stopa misaonih procesa u osnovi razumijevanja percipiranih informacija, slabost samokontrole.

Organizacija rada s djecom sa intelektualnim smetnjama (IS) u ovladavanju vještinom čitanja zahtijeva poseban pristup kako bi se osiguralo da svako dijete dobije odgovarajuću podršku prilagođenu njihovim individualnim potrebama. Bitna aktivnost učenja za djecu u prvim godinama školovanja jeste razvijanje vještina pismenosti, naročito učenje čitanja. S ovim se obično počne prije škole, a nastavlja se tokom cijelog života (Clarke & Faragher, 2015; Moni & Jobling, 2001). Za mnogu djecu je čitanje relativna prednost i čini važan temelj kada učenje čitanja zamjenjuje čitanje da bi se učilo. Neke od ključnih strategija koje mogu pomoći u organizaciji učenja čitanja za djecu sa intelektualnim smetnjama su:

1. *Individualni pristup*: Svako dijete sa intelektualnim smetnjama ima jedinstvene potrebe i sposobnosti. Važno je prilagoditi pristup i nastavne metode kako bi se zadovoljile njihove specifične potrebe i stilovi učenja.
2. *Budite strpljivi i pažljivi*: Djeca ne uče stalno, potreban im je odmor. Pažljivo posmatrajte dijete, pokušajte da razumijete kako ono razmišlja, da zna da koristi vještine.
3. *Rano prepoznavanje i procjena*: Rano prepoznavanje izazova s kojima se dijete susrijeće u čitanju i sprovođenje temeljnih procjena njegovih vještina pomaže u identifikaciji specifičnih područja na kojima treba raditi.
4. *Korišćenje vizuelnih pomagala*: Vizuelna pomagala, poput slika, grafikona, ilustracija i piktograma, mogu pomoći djeci da bolje razumiju tekst i razviju vizuelnu pismenost.
5. *Individualni razvojni obrazovni plan (IROP)*: Izraditi IROP za svako dijete sa intelektualnim smetnjama kako bi postavili ciljeve, strategije podrške i pratili napredak u čitanju.



6. *Male grupe i individualni rad*: Djeca sa intelektualnim smetnjama često će imati koristi od rada u manjim grupama ili individualnom radu s nastavnikom, gdje im se može pružiti više pažnje i podrške.

7. *Metoda multisenzorne obrade*: Uključiti pristupe koji angažuju više čulnih kanala kako bi se podržalo učenje kroz različite senzorne percepcije, uključujući vizuelne i auditivne stimulanse.

8. *Različite metode učenja*: Koristiti različite metode učenja kako bi se zadovoljili različiti stilovi učenja i interesovanja djece sa intelektualnim smetnjama.

9. *Upotreba tehnologije*: Tehnologija može biti korisna u podržavanju učenja čitanja kod djece sa intelektualnim smetnjama. Razmisliti o upotrebi posebnih aplikacija, softvera ili pomoćnih tehnologija za čitanje.

10. *Redovne vježbe i ponavljanja*: Obezbjediti dovoljno vremena za vježbanje čitanja i redovno ponavljanje gradiva kako bi se poboljšala čitalačka vještina.

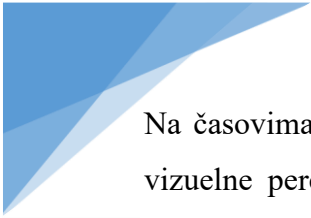
11. *Praćenje napretka*: Redovno praćenje napretka djeteta u čitanju i prilagođavanje nastave prema njegovim potrebama u zavisnosti od napredovanja.

Važno je naglasiti da svako dijete sa intelektualnim smetnjama ima svoj jedinstveni ritam razvoja i potrebno je strpljenje i individualni pristup kako bi se osiguralo pozitivno iskustvo učenja čitanja i postizanje napretka (Moni & Jobling, 2001). Saradnja sa stručnjacima i roditeljima takođe je ključna za uspješnu organizaciju rada s djecom sa intelektualnim smetnjama u ovladavanju vještinom čitanja.

U nižim razredima osnovne škole Crnogorskog-srpskog, bosanskog, hrvatskog jezika i književnosti u ovladavanju vještinom čitanja trebalo bi riješiti sljedeće zadatke:

Pripremu za asimilaciju početne vještine čitanja. Razvoj slušne pažnje, fonemski sluh. Elementarna analiza zvuka. Usavršiti izgovor. Razumijevanje pojmova: „glas/slovo”, „slog”, „riječ” i „rečenica”.

Formiranje elementarnih čitalačkih vještina. Zvuci govora. Definicija nizova glasova u jednostavnim riječima. Razlikovati samoglasnike i suglasnike po sluhu i po svom izgovoru. Označavanje zvuka slovom. Korelacija i razlikovanje zvuka i slova. Zvučno-slovna analiza riječi koje su jednostavne strukture. Formiranje i čitanje slogova različitih struktura. Sastavljanje i čitanje riječi iz naučene slogovne strukture (Marić, Bogojević, Đurović, 2011). Formiranje osnova ispravne vještine, svjesno i izražajno čitanje na materijalu rečenica i malih tekstova (nakon prethodne obuke kod nastavnika). Učenje kratkih pjesama, zagonetki i sl.



Na časovima čitanja radi se na formiranju opštih govornih vještina kod djece, razvijanju slušne i vizuelne percepcije, poboljšanju izgovora i prostorne orijentacije (Slee, 2006.). Obrazovanje se sprovodi u procesu upoznavanja sa predmetima i pojavama okolne stvarnosti, organizovanjem didaktičkih igara.

Po završetku prvog ciklusa osnovne škole učenici bi trebali postići sljedeće rezultate:

Minimalni nivo:

- svjesno i pravilno čitati tekst naglas po slogovima i cijelim riječima;
- prepričavati sadržaj pročitano teksta po pitanjima;
- učestvovati u kolektivnom radu na procjeni postupaka glavnog lika, junaka i događaja;
- izražajno izrecitovati (napamet) 5-7 kratkih pjesama.

Dovoljan nivo:

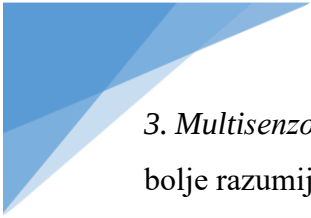
- čitati tekst nakon prethodne analize naglas cijelim riječima uz pauze, uz odgovarajući ton glasa i tempo govora;
- odgovarati na pitanja nastavnika o pročitano tekstu;
- odrediti glavnu ideju teksta nakon njegove preliminarne analize;
- istaći glavne likove, dati elementarnu ocjenu njihovih postupaka;
- čitati dijaloge po ulogama koristeći neka sredstva usmenog izražavanja;
- prepričavati tekst u djelovima na osnovu pitanja nastavnika, plana slike ili ilustracije;
- izražajno izrecitovati napamet 7-8 pjesama.

1.3.5. Organizacija rada s djecom u ovladavanju vještinom pisanja

Organizacija rada s djecom sa intelektualnim smetnjama (IS) u ovladavanju vještinom pisanja zahtijeva stručnost i prilagodljivost nastavnika kako bi se osigurala adekvatna podrška i razumijevanje potreba svakog djeteta. Ključni koraci koji mogu pomoći u organizaciji učenja pisanja za djecu sa intelektualnim smetnjama:

1. Individualni pristup: Važno je prilagoditi pristup učenja pisanja za svako dijete, uzimajući u obzir njihove specifične potrebe i razvojne mogućnosti.

2. Vizuelna pomagala: Upotreba vizuelnih pomagala može biti korisna u učenju pisanja. To može uključivati korisne dijagrame, ilustracije, slikovne kartice i vizuelne vodiče za pravilno pisanje slova i riječi.



3. *Multisenzorno učenje*: Integriranje multisenzornog pristupa u učenju pisanja može pomoći djeci da bolje razumiju i zapamte oblike slova i riječi.

4. *IROP*: Izraditi individualne planove za učenje pisanja za svako dijete. Planovi bi trebali da sadrže ciljeve, strategije podrške i vrednovanje napretka kako bi se prilagodili specifičnim potrebama svakog djeteta.

5. *Vježba finih motoričkih vještina*: Razvijanje finih motoričkih vještina pomaže djeci sa IS da bolje koriste olovku i kontrolišu pokrete tokom pisanja. Koristiti igre i aktivnosti koje podstiču razvoj finih motoričkih vještina.

6. *Postupno učenje*: Postupno uvoditi vještine pisanja, počevši od jednostavnijih do složenijih oblika. Osigurati dovoljno vremena za ponavljanje i vježbe kako bi djeca postupno napredovala u svojim vještinama pisanja.

7. *Praćenje napretka*: Redovno pratiti napredak djeteta u pisanju i prilagoditi nastavu prema njihovim potrebama kako napreduju.

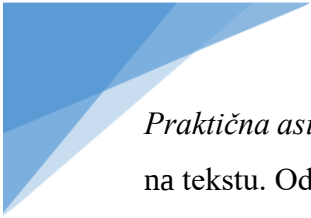
8. *Pozitivno stimulisanje*: Koristiti pozitivno stimulisanje i pohvalu za podsticanje djece na trud i uspjeh u pisanju.

9. *Saradnja s roditeljima i konsultacije sa stručnjacima i kolegama*: Saradnja sa roditeljima i stručnjacima iz drugih područja, poput logopeda i fizioterapeuta, kao i konsultacije sa kolegama mogu pružiti dodatnu podršku u razvoju vještina pisanja kod djece sa IS.

10. *Strpljenje i podrška*: Biti strpljiv i pružati kontinuiranu podršku djeci u njihovom učenju pisanja. Pohvaliti svaki napredak i osigurati podsticajno okruženje za učenje.

Priprema za savladavanje početnih vještina pisanja: Razvoj vizuelne percepcije i prostorne orijentacije na samom listu.

Razvoj finih motoričkih sposobnosti prstiju, koordinacija i tačnost pokreta ruku: Razvoj sposobnosti navigacije u prostoru lista sveske i table. Ovladavanje stilom i pisanjem velikih i malih slova. Pisanje slova, slovnih kombinacija, slogova, riječi i rečenica. Ovladavanje čitljivim, urednim pismom. Doslovno prepisivanje riječi i rečenica. Ovladavanje tehnikom i redoslijedom pravilnog prepisivanja teksta. Pisanje po diktatu, riječi i rečenica čije pisanje nije u raskoraku sa njihovim izgovorom.



Praktična asimilacija nekih gramatičkih vještina i pravopisnih pravila: Označavanje granica rečenice na tekstu. Odvajanje riječi. Pisanje velikih slova imena i prezimena ljudi, gradova i država i sl.

Važno je prilagoditi vježbe nivou sposobnosti svakog djeteta i pružiti motivaciono i podržavajuće okruženje kako bi djeca sa intelektualnim smetnjama mogla razvijati svoje fine motoričke vještine na najbolji mogući način.

II PRIMJERI IZ PRAKSE

Izrada dobrog individualnog obrazovnog programa za djecu sa posebnim potrebama zahtijeva pažljivo planiranje i prilagođavanje programa kako bi se omogućilo najbolje obrazovno iskustvo za svako dijete. U prvom ciklusu osnovnog obrazovanja za djecu sa intelektualnim smetnjama treba pristupiti sistematično i detaljnoj izradi IROP-a.

Prvo je potrebno detaljno procijeniti potrebe djeteta. To uključuje razumijevanje njegovih jakih strana, izazova i interesovanja. Uz pomoć stručnjaka, kao što su pedagozi, psiholozi, logopedi, defektolozi i drugi terapeuti, kako bi stvorili sveobuhvatnu sliku djetetovih sposobnosti i potreba.

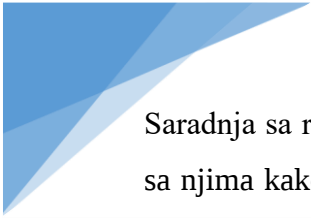
Postaviti jasne i mjerljive ciljeve za obrazovanje djeteta. Ovi ciljevi treba da budu realni i prilagođeni djetetovim sposobnostima i potrebama. Razmisliti o ciljevima za akademske vještine, socijalne vještine, samostalnost, komunikaciju i druge oblasti koje su važne za djetetov razvoj.

Na osnovu procjene i postavljenih ciljeva, izraditi prilagođeni nastavni plan. Ovo uključuje odabir odgovarajućih metoda i materijala za učenje, kao i strategija za prilagođavanje sadržaja prema djetetovom tempu i stilu učenja.

Osigurati da dijete ima pristup potrebnim resursima kako bi uspješno pratilo program. Ovo može uključivati tehnološke alate, prilagođene materijale, dodatnu podršku učitelja ili terapeuta i slično.

Kontinuirano pratiti napredak djeteta i revidirati program prema potrebi. Periodično procjenjivati postignuća u odnosu na postavljene ciljeve i prilagoditi plan kako bi osigurali da dijete ostvaruje napredak.

Djetetove potrebe i sposobnosti tokom vremena se mijenjaju, pa je važno biti fleksibilan i prilagoditi program kako bi se osiguralo da dijete dobija odgovarajuću podršku u skladu sa svojim razvojem.



Saradnja sa roditeljima i starateljima je od suštinskog značaja, pa je potrebno redovno komunicirati sa njima kako bi dijelili informacije o napretku, razgovarali o izazovima i zajedno radili na dopuni plana.

Saradnja sa stručnjacima iz oblasti pedagogije, psihologije, terapije i drugih relevantnih disciplina kao i sa kolegama, kako bi redovno procjenjivali i unapređivali program.

Kontinuirana edukacija nastavnika i terapeuta koji rade s djetetom kako bi usavršili potrebne vještine i znanje za pružanje odgovarajuće podrške. Redovno organizovanje obuka i edukacija u okviru škole kako bi osoblje bilo informisano o najnovijim metodama i pristupima.

2.1. Primjer IROP-a

Opšti podaci o učeniku/učenici	Učenik/učenica	
	Škola, razred i odjeljenje	Drugi razred
	Smetnja/teškoća u razvoju učenika/učenice i ključne preporuke komisije za usmjeravanje	Dijete sa lakšom intelektualnom smetnjom. Obezbijediti timsku izradu IROP-a uz prisustvo roditelja. Neophodno kontinuirano timsko praćenje postignuća i razvoja djeteta i intenzivan rad stručne službe Škole. Važno je raditi na pravilima, granicama, osamostaljivanju, socio poželjnim oblicima ponašanja, te primjerenim psiho emocionalnim obrascima. Rad u Školi treba da kombinuje sa preporukama adekvatnih zdravstvenih i socijalnih službi (porodični saradnik npr.) u radu polaziti od inicijalnog postignuća djeteta. Nastavni sadržaj i zahtjeve prilagoditi mogućnostima djeteta. Pažnja i kvalitet znanja treba da su u fokusu rada. Pružiti joj podršku u razumijevanju značenja opaženog, podsticati napredak konkretnog kvaliteta mišljenja, iskazivanje misli govorom. U radu je usmjeravati kroz jasne, kratke, i konkretne instrukcije i zahtjeve. Unapređivati razvoj i održavanje pažnje. Motivisati je i podsticati razvoj interesovanja. U radu koristiti pohvalu i nagradu kako bi se motivisala za učenje i poboljšala samosigurnost i samostalnost. Nastavne sadržaje povezivati sa svakodnevnim iskustvom. Raditi postupno i raščlanjivati zadatke na manje korake. Zadavati ključne riječi/pojmove/rečenice, omogućiti oslobađanje od sadržaja koji nijesu funkcionalni za dijete. Koristiti demonstraciju, stvarne predmete, crtanje, očigledna sredstva u nastavi pojedinih predmeta, praktične radove, imitacije, odigravanje situacije. Potrebno je omogućiti dodatno vrijeme za rad, češće pauze. Prilikom provjeravanja koristiti potpitanja koja traže odgovore tipa da/ne ili jednostavno sažimanje i navođenje. Razvijati orijentaciju u prostoru i vremenu. Razvijati grafomotoriku. Raditi na adaptaciji na novi kolektiv i njenoj socijalizaciji. Upućivati je u metode i tehnike učenja. Razvijati radne navike i odnos prema radu. Prema potrebi uključiti je u rad dopunske nastave. Obezbijediti osjećaj sigurnosti i bezbjednosti, biti strpljivi u radu sa naglaskom na davanju potrebnog vremena za izvršavanje aktivnosti. Biti strpljiv u radu, posebno senzibilisan za potrebe djeteta. Raditi na bogaćenju rječnika, razumijevanju značenja riječi, izgradnji, bogaćenju i proširivanju rečenica. Koristiti metod dramatizacije, kratke priče, bajke. Obezbijediti postupnost i dovoljno vremena za vježbanje i

		ponavljanje. Davati kratka i jasna uputstva. Uključivati je u grupne aktivnosti sa djecom. Raditi i na njenim interesovanjima kako bi se uključila u slobodne aktivnosti u skladu sa individualnim potrebama. U saradnji sa roditeljima imati izvještaj kardiologa zbog planiranja časova fizičkog vaspitanja. Raditi na dosljednom pristupu Škola-porodica. Dijete jačati u ličnoj strukturi, mehanizmima ponašanja, reagovanjima, ophođenja. Podsticati razvoj socijalizacije kroz grupne oblike rada. Primjenjivati aktivnosti i učenje u grupi vršnjaka. Obezbijediti atmosferu sigurnosti i povjerenja i socijalnu podršku uz razvijanje drugarskih i prijateljskih veza u odjeljenju, inicirati vršnjačku podršku.
Opis trenutnog funkcionisanja i potreba učenika/učenice u odnosu na koje će se postaviti razvojni i obrazovni ciljevi i strategije rada za predviđeni vremenski period (fokus na očuvane potencijale)	Sposobnosti učenja (pažnja, pamćenje, čitanje, računanje...)	Kratkotrajno usmjerava pažnju na zadato. Adekvatno odgovara na jednostavna pitanja o sebi i drugima. Nedovoljno razumije zahtjeve, ali pomoć rado prihvata. Pokazuje interesovanje za sadržaje. Sluša zahtjeve i u zavisnosti od razumijevanja i mogućnosti daje kratke odgovore. Zna kako se zove, koliko ima godina, nabraja članove porodice, na slici prepoznaje određene predmete, prepoznaje i imenuje boje . Uporna je i voljna da radi. Pokazuje neizmjereno zadovoljstvo kada za rad i trud dobije pohvalu i nagradu. Zna da napiše kraće riječi ćirilicom (mama, tata, baba, nos, oko...), velikim štampanim slovima. Prepoznaje skoro sva slova ćirilice. Čita slovo po slovo kraće riječi. Zna brojeve do 10, sabira i oduzima uz pomoć didaktičkog materijala do 10. Bolje pamti jednostavne sadržaje i potrebno je stalno ponavljati kako bi ih naučila. U situacijama kada nije raspoložena, odbija da radi zadatke i odbija podršku učiteljice.
	Vještine komunikacije (potreba za komunikacijom, mogućnost, način i oblik)	Verbalno komunicira. Artikulaciju glasova je potrebno korigovati. Govor je agramatičan. Razumije jasne, nedvosmislene instrukcije i izvršava ih. Na postavljena pitanja daje kratke ali tačne odgovore. Trudi se da ispriča i poveže u smislenu cjelinu neki događaj. Aktivna je i uključuje se u razgovor.
	Socio-emocionalne vještine (ponašanje, samostalnost, briga o	Dosta je saradljiva, dobro uspostavlja kontakt sa vršnjacima. Voli da se druži i pokazuje emocije prema svojim drugarima.

	sebi, interakcija, prihvatanje i pridržavanje pravila rada, upravljanje emocijama i sl.)	Uglavnom je uključena u aktivnosti u vršnjačke grupe, povremeno joj pružaju pomoć i podršku u učenju. Poštuje školska pravila i ponaša se u skladu sa njima. Rado učestvuje u svim aktivnostima na času. Ponašanjem dominira princip zadovoljstva. Pohvala stimulatивно djeluje na nju. Samostalno vodi brigu o sebi. Samostalno se priprema za čas.
	Motoričke vještine (kretanje, ravnoteža, izdržljivost, orijentacija u mikro i makro prostoru, fina i krupna motorika, preciznost)	Gruba motorika je očuvana, samostalno se kreće. Na časovima fizičkog radi vježbe u skladu sa svojim mogućnostima. Samostalno crta i boja. Orijentacija u učionici i školi je dobra.
	Senzorne sposobnosti - vid, sluh (opseg, prijem, obrada, reakcija na stimulus, vladanje prostorom)	Nosi naočare.
	Pomagala koja dijete treba da koristi, prilagođavanje (Tehničko-tehnološki i elektronski uređaji, AAC, AT, aplikacije, medicinsko-protektivne sprave i pomagala, oprema, namještaj, oznake, vizuelni, grafički, reljefni simboli, specijalizovana nastavna i didaktička sredstva, pribor za rad i učenje, format...).	

Ciljevi i strategije rada s učnikom/učenicom

Naziv nastavnog predmeta:				<i>Crnogorski- srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost</i>		
Cilj predmetnog programa usaglašen sa sposobnostima i potrebama učenika/učenice¹	Precizno navesti konkretne aktivnosti / metode / oblike rada² kojima se postiže postavljeni razvojni i obrazovni cilj	Navesti načine prilagođavanja³ (kada/u kojim nastavnim situacijama)	Prijedlog aktivnosti, podrške (individualno, u odjeljenju), postupaka za rad stručnih saradnika (ko, što, kada/koliko?)	Konkretizacija za inkluzivne vannastavne, vršnjačke aktivnosti, dodatnu stručnu podršku (kada je dostupna u zajednici)	Definisanje uloge asistenta ukoliko je potrebna ova vrsta podrške (đe, ko, kada/koliko?)	Način praćenja, provjere i vrednovanja postignuća (razvojnog i obrazovnog) ⁴
Recitovanje dijela pjesme po redovnom programu	Izgovara više puta stihove pjesme nakon učiteljice. -Povezuje riječi pjesme sa odgovarajućom slikom, a nekad i cijelev stihove.	Prilagođeni nastavni listić za svaki čas i predmet -zadaci koji su usmjereni na razvoj govora Nastavne sadržaje povezivati sa svakodnevnim iskustvom. Raditi postupno i zadatke raščlaniti na manje korake. Koristiti		Učestvovanje u priredbi Kad god je moguće podršku asistenta zamijeniti vršnjačkom podrškom Svakoga dana mijenjati raspored sjedjenja sa drugom djecom radi ostvarivanja kvalitetnije	Usmjerava pažnju Pomoć prilikom čitanja zadataka Usmjerava je na rad	-Recituje pjesmu,tj.njen dio koji je napamet naučila. -Crtežom predstavlja doživljaj pjesme.

¹ Viđeti opis trenutnog funkcionisanja i potreba učenika/učenice

² U skladu s ovim se izrađuje radni/edukativni i materijal za provjeru znanja i vrednovanje postignuća

⁴ Vrijeme obavljanja zadataka, font, format, komunikacija/izražavanje: znakovni jezik, Brajevo pismo, sistem za komunikaciju putem slika, prilagođavanje postupaka, izrada zadataka, modela, nastavnog i radnog materijala; simbolizacija; audio zapis; demonstriranje; i sl.)

⁴ Saglasno aktivnostima/metodama/oblicima rada

Sluša tekstove/bajke po redovnom program (u skraćenom obliku) i uz pomoć nastavnika odgovara na kratka pitanja vezana za tekst	- Postavljati kratka i jasna pitanja na koja kratko odgovara. -Prepozna mjesto događanja radnje -Sa učenicima uraditi dramatizaciju teksta	demonstraciju,stvarne predmete,crtanje,očigledna sredstva u nastavi. Razvijati radne navike i odnos prema radu. U radu praviti pauze, biti strpljiv i tolerantan. Konstantno potrebna pomoć, podrška učiteljice ili asistenta		komunikacije sa drugarima.Davati joj razna zaduženja,npr. da dijeli djeci nastavni materijal,sveske,pribor... Podsticati druženje i vršnjačku saradnju kroz kolektivne igre i aktivnosti u razredu, uz podršku učiteljice, asistenta kao i drugara, sa jasnim zaduženjima.		Postavljati jasna i kratka pitanja u vezi obrađivanog teksta i očekivati da da kratke odgovore (ko su likovi, mjesto radnje, pozitivni i negativni likovi).Postavljati sugestivna pitanja,i potpitanja koja traže odgovore tipa da/ne
Razvijanje govora	U tekstu razlikuje njegov slikovni i tekstualni dio, prepoznaje slova i neke riječi. -Kroz odgovarajući slikovni materijal podsticati da imenuje ono što je slikom predstavljeno, a zatim da pokuša da sklopi rečenicu.					Na slikovnom materijalu pokazuje šta je prikazano i formira kratku rečenicu, uz pomoć asistenta.

Upoznaje i usvaja početno pisanje i čitanje. Osposobljava se da prepoznaje velika štampana slova ćirilice. Osposobljava se da prepoznaje i sastavlja kraće riječi po modelu.	Pravi slova od kartona, kolaž papira, krep papira... -Kroz igru u slovarici prepoznaje velika štampana ćirilična slova. Učiteljica/asistentkinja imenuje slova i objekte na slikama (npr. A-auto). Traži se da izdvoji određeno slovo („Daj mi A-auto“). -Na listiću učenik gleda kratke riječi od 3-4 slova, koje su praćene slikama. Nekoliko riječi se stalno ponavljaju, učenik treba da ih prepoznaje globalno i da ih uparuje sa odgovarajućim slikama. -Od izrezanih slova na kartonu sastavlja kraće riječi, po modelu. -Piše kraće riječi koristeći naučena slova, po modelu.					-Pronalazi traženo slovo među tri ponuđena. -Sastavlja riječ od slova na karticama, po modelu. -Pratimo kako učenik prihvata aktivnosti, šta pobuđuje najviše interesovanja, kakve su mu reakcije. -Pratimo uspješnost i nivo potrebne podrške.
---	--	--	--	--	--	---



Datum, potpisi članova tima za izradu i primjenu IROP-a		Datum: 8.2.2023.				
		Potpis:				
		Učiteljica;	Psihološkinja;	Logoped;		
		_____	_____	_____		
		Roditelj/staratelj;	Nastavnica engleskog jezika;			
		_____	_____			
		Pedagoškinja;				



Ciljevi i strategije rada s učenicom/učenicom

Naziv nastavnog predmeta:				Matematika		
Cilj predmetnog programa usaglašen sa sposobnostima i potrebama učenika/učenice ⁵	Precizno navesti konkretne aktivnosti / metode / oblike rada ⁶ kojima se postiže postavljeni razvojni i obrazovni cilj	Navesti načine prilagođavanja ⁷ (kada/u kojim nastavnim situacijama)	Prijedlog aktivnosti, podrške (individualno, u odjeljenju), postupaka za rad stručnih saradnika (ko, što, kada/koliko?)	Konkretizacija za inkluzivne vannastavne, vršnjačke aktivnosti, dodatnu stručnu podršku (kada je dostupna u zajednici)	Definisanje uloge asistenta ukoliko je potrebna ova vrsta podrške (đe, ko, kada/koliko?)	Način praćenja, provjere i vrednovanja postignuća (razvojnog i obrazovnog) ⁸
Određuje položaj predmeta u odnosu na sebe	Uočava i razliku medju predmetima/bićima i prateći zahtjeve izdvaja manji, viši, deblji,tanji,predmet/biće	Prilagođeni nastavni listić za svaki čas i predmet -zadaci koji su usmjereni na razvoj govora Nastavne sadržaje povezivati sa svakodnevnim iskustvom. Raditi postupno i zadatke raščlaniti na manje korake. Koristiti demonstraciju,stvarne predmete, crtanje, očigledna sredstva u		Učestvovanje u priredbi Kad god je moguće podršku asistenta zamijeniti vršnjačkom podrškom Savakoga dana mijenjati raspored sjedjenja sa drugom djecom radi ostvarivanja kvalitetnije komunikacije sa drugarima. Davati joj razna zaduženja, npr. da dijeli djeci nastavni	Usmjerava pažnju Pomoć prilikom čitanja zadataka Usmjerava je na rad	Stečena znanja provjeravati kroz nastavne listiće (zaokruži veći/manji, deblji/tanji
Prepoznaje predmete oblika lopte, kocke i valjka	uočava i u učionici prepoznaje predmeta oblika lopte,kocke i valjka					-Na nastavnom listiću uočava oblike, povezuje iste,boja isti oblik jednom bojom

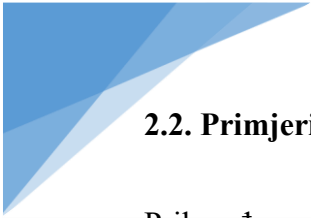
⁵ Viđeti opis trenutnog funkcionisanja i potreba učenika/učenice

⁶ U skladu s ovim se izrađuje radni/edukativni i materijal za provjeru znanja i vrednovanje postignuća

⁴ Vrijeme obavljanja zadataka, font, format, komunikacija/izražavanje: znakovni jezik, Brajevo pismo, sistem za komunikaciju putem slika, prilagođavanje postupaka, izrada zadataka, modela, nastavnog i radnog materijala; simbolizacija; audio zapis; demonstriranje; i sl.)

⁸ Saglasno aktivnostima/metodama/obicima rada

	-opipavajući razlikuje loptu od valjka ili kocke -koristeći očigledna sredstva prepoznaje ove oblike	nastavi. Razvijati radne navike i odnos prema radu. U radu praviti pauze, biti strpljiv i tolerantan. Konstantno potrebna pomoć, podrška učiteljice ili asistenta		materijal, sveske, pribor... Podsticati druženje i vršnjačku saradnju kroz kolektivne igre i aktivnosti u razredu, uz podršku učiteljice, asistenta kao i drugara, sa jasnim zaduženjima.		
Brojevi do 10 Sabira i oduzima brojeve do 10	- Prepoznaje brojeve - Zapisuje brojeve do 10 - Grupiše elemente prema boji, obliku, veličini. - Koristi odgovarajući didaktički materijal - Sabira i oduzima dva broja uz pomoć štapića, bojice...					Na pripremljenom materijalu prepoznaje i izdvaja poznate brojeve. Na nastavnom listiću zapisuje brojeve i povezuje određen broj predmeta sa datim brojem. Sabira i oduzima usmeno pomoću očiglednih sredstava.
Datum, potpisi članova tima za izradu i primjenu IROP-a						



2.2. Primjeri prilagođavanja nastave i provjere postignuća

Prilagođavanje nastave i provjere postignuća ključno je za uspješno učenje i napredak kod djece sa intelektualnim smetnjama (IS).

Prilagođavanje nastave zahtijeva:

Prilagoditi nastavni plan i program kako bi zadovoljili individualne potrebe svakog djeteta. To može uključivati različite metode učenja, tempo učenja i materijale prilagođene različitim nivoima sposobnosti.

U toku rada upotrijebiti vizuelna pomagala, poput slika, grafikona, ilustracija i piktograma kako bi poboljšali razumijevanje gradiva i olakšali komunikaciju.

Uključiti multisenzorne aktivnosti kako bi podstakli učenje kroz različite senzorne kanale, što može poboljšati razumijevanje i zadržavanje informacija.

Podjela lekcija u kraće segmente i omogućiti pauze kako bi djeca sa IS mogla bolje pratiti i duže zadržati pažnju.

Gdje god je moguće integrisati igru i praktične primjere u nastavu kako bi podstakli motivaciju i učenje kroz iskustvo.

Važno je stvoriti prijatno okruženje u kojem svako dijete ima priliku postići uspjeh i osjećati se uspješno u svom učenju (Guralnick, 2017).

Prilagođavanje provjere postignuća:

Koristiti različite metode procjene, osim tradicionalnih testova, kako bi procijenili razumijevanje djece sa IS. To može uključivati praktične zadatke, prezentacije, portfolije, vrednovanje kroz igru i druge oblike procjene.

Tradicionalne testove, prilagoditi potrebama djece. Skratiti zadatke, koristiti više vizuelnih elemenata i pružiti dodatnu podršku tokom provjere.

Postaviti individualne ciljeve za svako dijete, uzimajući u obzir njihove specifične potrebe i razvojne mogućnosti.



Vrednovati napredak djece sa IS na temelju njihovih ličnih postignuća i poboljšanja, umjesto upoređivanja sa drugim učenicima.

Saradnja sa roditeljima i stručnjacima, kao što su terapeuti i psiholozi, može pružiti dodatne informacije o napretku djeteta i pomoći u odabiru prilagođenih pristupa i procjena.

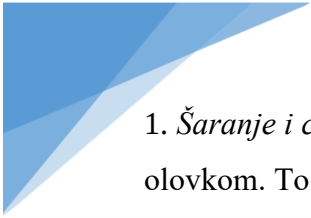
2.3. Primjeri pripremljenog radnog materijala

DEJZI udžbenik omogućava čitalačko iskustvo svim učenicima koji iz bilo kojeg razloga ne mogu da čitaju odštampani tekst. Dominantno su namijenjeni za djecu sa smetnjama vida, intelektualnim smetnjama i sa teškoćama u čitanju i pisanju. Ove udžbenike mogu u svakodnevnoj nastavi koristiti svi učenici koji treba da uvježbaju vještinu pažljivog slušanja. Crna Gora je prva zemlja u svijetu koja sistematski koristi DEJZI udžbenike u inkluzivnom obrazovanju. Primjena ovih udžbenika je proširena na sve škole u Crnoj Gori.

“Za rad s djecom u procesu opismenjavanja, rad s djecom sa autizmom i ovladavanje matematičkim pojmovima u I ciklusu, pripremljen je instruktivno-edukativni nastavni materijal za inkluzivan rad i učenje sa ciljem osnaživanja nastave, stručne podrške i poboljšanja inkluzivne prakse i sprovedena je obuka za korišćenje. Urađeni su modeli za poboljšanje čitalačke pismenosti putem unapređenje kvaliteta procesa savladavanja čitanja i pisanja u I ciklusu osnovnoškolskog obrazovanja. Urađen je Vodič za rad s djecom s intelektualnim smetnjama koji sadrži opis istraživanja, definiciju intelektualnih smetnji i opis karakteristika i potreba ove djece, pristupe u radu, preporuke, primjere iz prakse i sprovedene obuke za primjenu Vodiča“. Informacije u vezi sa inkluzivnom praksom dostupne su na portalu: <http://www.skolskiportal.edu.me/Pages/Inkluzivnoobrazovanje.aspx>” (Strategija inkluzivnog obrazovanja, 2018. str.11).

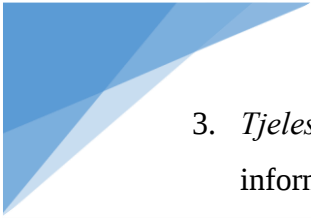
Za čitanje i razvoj govora može se u okviru vannastavnih aktivnosti formirati čitalačka radionica. Tu bi se mogla čitati kratka djela o prirodi rodnog kraja, o životu djece, njihovom prijateljstvu i drugarstvu, djela o radu, o moralnim i etičkim standardima ponašanja, o dobru i zlu, bajke, pripovijetke, pjesme, basne, poslovice, izreke, zagonetke, brojalice, dječije pjesme.

Razvoj finih motoričkih vještina ključan je za djecu sa intelektualnim smetnjama kako bi bolje koristila olovku i kontrolisala pokrete tokom pisanja, crtanja i drugih aktivnosti koje zahtijevaju precizne sitne pokrete prstiju. Brojne su vježbe koje mogu pomoći u razvijanju finih motoričkih vještina kod djece sa intelektualnim smetnjama:

- 
1. *Šaranje i crtanje po tragovima:* Dati djeci jednostavne obrasce, linije ili tragove koje mogu pratiti olovkom. To će podstaknuti koordinaciju oka i ruke te razvijati preciznost pokreta.
 2. *Manipulacija sitnim predmetima:* Podstaknuti djecu da koriste pincetu ili štapiće kako bi prenosila sitne predmete poput perlica, gumica ili kuglica iz jedne kutije u drugu. To razvija preciznost hvatanja i kontrole prstiju.
 3. *Rezanje papira:* Neka djeca vježbaju rezanje papira makazama. Početi s jednostavnim linijama i oblicima, a zatim postupno uvoditi složenije zadatke.
 4. *Slikanje prstima:* Dopustiti djeci da slikaju prstima na papiru ili drugim površinama. Ovo je dobra vježba za razvijanje kontrole prstiju i osjećaja za likovni izražaj.
 5. *Izrada mozaika:* Podstaknuti djecu da koriste komadiće papira, tkanine ili druge materijale kako bi stvarali mozaik. Ovo razvija preciznost i koncentraciju.
 6. *Vježbe sa šarenim trakama:* Djeca mogu vježbati vezanje i manipulaciju trakama u boji, što pomaže u razvijanju spretnosti prstiju.
 7. *Modeliranje gline:* Podstaknuti djecu da modeluju oblike sa glinom ili plastelinom. To podstiče finu motoričku koordinaciju i kreativnost.
 8. *Igranje igara sa lego kockicama:* Djeca mogu graditi različite oblike i strukture sa lego kockicama, što razvija finu motoričku preciznost i vizuelno-motoričku koordinaciju.
 9. *Vježbe preciznosti:* Postaviti male predmete poput dugmića ili klikera u uske otvore ili male fioke kako bi djeca vježbala preciznost hvatanja i pomjeranja.
 10. *Preslikavanje oblika:* Djeca mogu preslikavati oblike, slova ili brojeve s jednog papira na drugi. Ovo razvija kontrolu prstiju i percepciju prostora.

Primjeri multisenzornog učenja uključuju:

1. *Korišćenje vizuelnih pomagala:* Upotreba dijagrama, grafikona, ilustracija, slika i piktograma kako bi se vizuelno prikazali koncepti i informacije.
2. *Korišćenje auditivnih pomagala:* Slušanje govora, zvukova, priča, pjesama ili zvučnih efekata koji prate gradivo i pomažu učenicima da bolje razumiju.

- 
3. *Tjelesno učenje:* Učenje kroz tjelesne pokrete i aktivnosti koje pomažu učenicima da zapamte informacije, poput plesa, skakanja ili rukovanja manipulativnim materijalima.
 4. *Učenje dodirrom i opipivanjem:* Upotreba materijala za dodir, poput različitih tekstura ili oblika, kako bi se podstaklo razumijevanje i pamćenje informacija.
 5. *Učenje putem ukusa i mirisa:* Povezivanje ukusa i mirisa s određenim informacijama kako bi se podstaklo pamćenje i razumijevanje.

Korišćenje multisenzornog učenja može biti posebno korisno za učenike sa različitim stilovima učenja i različitim potrebama. Integriranjem više čula u procesu učenja, nastavnici mogu stvoriti bogatije i zanimljivije iskustvo učenja, što može poboljšati razumijevanje, motivaciju i pamćenje gradiva kod učenika.



III METODOLOŠKI PRISTUP

3.1. Problem i predmet istraživanja

Predmet ovog istraživanja predstavljaju iskustveni stavovi učitelja prema organizaciji rada s djecom koja imaju intelektualne smetnje u prvom ciklusu osnovne škole. Posljednjih godina u savremenim društvima događaju se promjene vezane za vaspitanje i obrazovanje djece sa intelektualnim smetnjama. Odnos društva prema djeci sa intelektualnim smetnjama usko je povezan sa specifičnim društveno-ekonomskim i kulturološkim uslovima svake sredine. Poteškoće koje objektivno postoje kod djece sa intelektualnim smetnjama ponekad predstavljaju veliki problem u savladavanju nastavnih sadržaja. Takve smetnje, ipak ne čine tu djecu manje važnijom od ostalih.

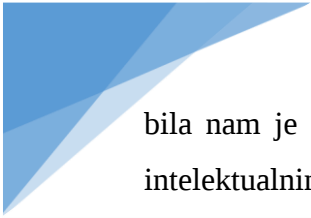
Tokom posljednjih nekoliko decenija širom svijeta predškolski i školski programi su počeli da uključuju djecu sa intelektualnim smetnjama u redovnu razrede. Uloga učitelja u radu s djecom sa intelektualnim smetnjama je najveća. Njihovo mišljenje o radu s djecom sa intelektualnim smetnjama je od velike važnosti za postizanje najboljih rješenja. Potrebna im je dobra priprema, prilagođen nastavni program i odgovarajuća strategija i resursi. Timska saradnja između škole, roditelja i stručnjaka je jako bitna za organizaciju rada s djecom sa intelektualnim smetnjama, a posebno u prvom ciklusu osnovne škole.

Iz istraživanja koje ćemo izvršiti u osnovnim školama na teritoriji Crne Gore vidjećemo da li učitelji posvećuju dovoljno pažnje pri organizaciji rada s djecom sa intelektualnim smetnjama u prvom ciklusu osnovne škole. U istraživanju očekujemo i određene probleme metodoloških ograničenja kao što su: nedovoljan uzorak, mogućnost da učitelji daju socijalno poželjne odgovore. Rezultati dobijeni ovim istraživanjem mogu naći svoju primjenu na seminarima u kontekstu daljeg usavršavanja učitelja.

Istraživanje u ovoj oblasti može pomoći boljem razumijevanju izazova i mogućnosti u obrazovanju djece sa intelektualnim smetnjama u prvom ciklusu osnovne škole, a rezultati istraživanja mogu biti od koristi za razvoj boljih praksi i politika u oblasti obrazovanja.

3.2. Cilj i zadaci istraživanja

Cilj nam je da ispitivanjem postojećih praksi u obrazovanju djece sa intelektualnim smetnjama u prvom ciklusu osnovne škole, identifikujemo pozitivne aspekte i izazove. Svrha ovog istraživanja



bila nam je ispitati uticaj inkluzivnih praksi na akademski napredak i socijalni razvoj djece sa intelektualnim smetnjama.

Osim toga pokušali smo da kroz istraživanje, na osnovu iskustvenih stavova učitelja, utvrdimo pravilan način organizacije rada sa djecom sa intelektualnim smetnja u prvom ciklusu osnovne škole. Posebna stručna rješenja u radu sa učenicima prvog ciklusa osnovne škole sa smanjenim intelektualnim sposobnostima mogu da pruže učitelji u saradnji sa pedagogom, psihologom, roditeljem (Bojanin, Ćordić, 2000).

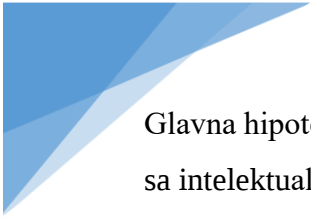
Istražiti uticaj inkluzivnih praksi na akademski napredak i socijalni razvoj djece sa intelektualnim smetnjama, kao i doprinijeti razvijanju praktičnih preporuka i smjernica za poboljšanje organizacije rada sa ovom grupom učenika.

Glavni motiv za sprovođenje ovog istraživanja je poboljšati rad s djecom koja imaju intelektualne smetnje, zbog toga su nam i glavni zadaci:

1. Utvrditi na koji način nastavnici prvog ciklusa osnovne škole vrše organizaciju rada s djecom sa intelektualnim smetnjama;
2. Utvrditi na koji način nastavnici vrše organizaciju rada s djecom sa intelektualnim smetnjama u ovladavanju računskim operacijama;
3. Utvrditi na koji način nastavnici vrše organizaciju rada s djecom sa intelektualnim smetnjama u ovladavanju vještinom čitanja;
4. Ispitati koji problemi u organizaciji rada su najčešći u radu s djecom sa intelektualnim smetnjama u prvom ciklusu osnovne škole;
5. Da sistematično prikupimo i analiziramo relevantne podatke i tako doprinesemo boljem razumijevanju i poboljšanju organizacije rada sa djecom sa intelektualnim smetnjama u prvom ciklusu osnovne škole.

3.3. Hipoteze i varijable

Na osnovu obrađenog problema, definisanog predmeta, postavljenog cilja i zadatka ovog istraživanja možemo izdvojiti glavnu i pomoćne hipoteze.



Glavna hipoteza glasi: Pretpostavlja se da učitelji posvećuju veću pažnju u organizaciji rada s djecom sa intelektualnim smetnjama u prvom ciklusu osnovne škole u odnosu na posvećenu pažnju djeci bez smetnji i teškoća u razvoju.

Sporedne hipoteze ovog istraživanja su:

1. Pretpostavlja se da učitelji u prvom ciklusu osnovne škole organizuju rad s djecom sa intelektualnim smetnjama i realizuju individualno po IROP-u.
2. Pretpostavlja se da učitelji prvog ciklusa osnovne škole realizuju organizaciju rada prema intelektualnim mogućnostima djeteta u ovladavanju računskih operacija.
3. Pretpostavlja se da učitelji prvog ciklusa osnovne škole realizuju organizaciju rada prema intelektualnim mogućnostima djeteta u ovladavanju vještina čitanja.
4. Pretpostavlja se da postoje problemi u realizaciji programa u radu s djecom sa intelektualnim smetnjama u prvom ciklusu osnovne škole.

3.4. Populacija i uzorak istraživanja

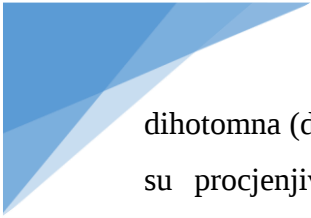
Populacija čiji će se stavovi istraživati su nastavnici osnovnih škola u Crnoj Gori. Prema podacima Monstata u Crnoj Gori ukupno je zaposleno 5.214 nastavnika u školskoj 2022/2023. godini.

S obzirom na to da je u pitanju prvi ciklus osnovne škole, anketirani su samo učitelji koji realizuju nastavu u prvom ciklusu. Istraživanje se realizovalo na uzorku od 100 učitelja iz sve tri crnogorske regije. Kako nijesmo mogli da dođemo do podatka o broju učitelja u prvom ciklusu osnovnih škola po regijama Crne Gore, pokušali smo da procenti u našem uzorku približno odgovaraju procentu svih nastavnika u osnovnim školama u Crnoj Gori. Svjesni smo činjenice da to nije baš mjerodavno, ali nijesmo imali drugi izbor.

3.5. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

U radu ćemo primijeniti metodu teorijske analize. Ova metoda će se primijeniti u procesu definisanja problema, predmeta, cilja, istraživačkih zadataka i istraživačkih hipoteza.

Za prikupljanje podataka korišćena je strukturisana anketa za učitelje. Anketa je bila dostupna online putem e-pošte, takođe je bila distribuirana u papirnom formatu. Sama anketa je podijeljena u četiri sekcije: opis i cilj istraživanja, pitanja o demografskim i socio-ekonomskim karakteristikama, zatim



dihotomna (da, ne) i na kraju pitanja o percepciji i mišljenju učitelja sa skalom odgovora. Ispitanici su procjenjivali stepen saglasnosti sa pitanjima putem petostepene Likertove skale (od 1 – uopšte nijesam saglasan/na do 5 – u potpunosti sam saglasan/na).

Pitanja su bila koncipirana kako bi se istražili različiti aspekti percepcije učitelja u vezi sa stavovima o inkluzivnom obrazovanju u prvom ciklusu osnovne škole, kao i potrebne resurse za njegovu realizaciju.

Prilikom sprovođenja istraživanja, poštovani su etički principi, uključujući pristanak ispitanika i anonimnost njihovih odgovora. Takođe je osigurana zaštita podataka i privatnosti sve u cilju dobijanja što pouzdanijih i relevantnijih podataka za donošenje zaključaka.

3.6. Preliminarno (sondažno) istraživanje

Preliminarno (sondažno) istraživanje je početna faza istraživanja koja se sprovodi kako bi se stekao opšti uvid u određenu temu ili problem koji će kasnije biti detaljnije istraživani. Ova faza je korisna za prikupljanje osnovnih informacija, identifikaciju ključnih pitanja i postavljanje osnova za dalje istraživanje. Sondažno istraživanje se često koristi kao prvi korak u procesu istraživanja, prije nego što se detaljnije razviju hipoteze i postave ciljevi za istraživanje.

U sondažnom istraživanju, primijenili smo osnovne metode teorijske analize. Ovaj pristup poslužio nam je kao temelj za dalje empirijsko istraživanje, jer nam je pomogao da postavimo osnove za razumijevanje i testiranje teorija u stvarnim uslovima. Cilj nije dubinska analiza ili donošenje zaključaka, već skupljanje inicijalnih podataka i informacija kako bi se bolje razumjela situacija i problematika u obrazovanju djece sa intelektualnim smetnjama u okviru redovne nastave u prvom ciklusu osnovne škole.

3.7. Očekivani doprinos i dalji pravci

Očekujemo da će istraživanje pružiti dublje razumijevanje trenutnih obrazovnih praksi za djecu sa intelektualnim smetnjama i sugerisati načine za njihovo unapređenje. Istraživanje može ponuditi smjernice za poboljšanje saradnje između roditelja, nastavnika i stručnjaka, kao i za bolje korišćenje resursa u obrazovanju.

Buduća istraživanja mogu dublje istražiti specifične aspekte inkluzivnih praksi, kao što su individualizacija nastavnog plana, podrška za učenje ili uloga vršnjaka u inkluzivnom okruženju.



Dalja istraživanja mogu se usmjeriti na ocjenu efikasnosti obuka i podrške za nastavnike kako bi se bolje pripremili za inkluzivno obrazovanje.

Uporedno istraživanje inkluzivnih praksi u različitim zemljama kako bi se razumjeli faktori uspjeha i razlike u pristupima.

Očekivani doprinos i dalji pravci istraživanja treba da budu usklađeni sa ciljevima istraživanja i doprinesu boljem razumijevanju i poboljšanju organizacije rada s djecom sa intelektualnim smetnjama u prvom ciklusu osnovne škole.

3.8. Obrada prikupljenih podataka

Osnovni koraci u analizi i obradi prikupljenih podataka su:

- Nakon prikupljanja podataka, sprovedeno je grupisanje podataka, kako prema demografskim tako i socioekonomskim karakteristikama (pol, staž u prosvjeti, godine starosti, regija u kojoj je zaposlen). Sve navedene varijable su obrađivane kao nezavisne promenljive.
- Potom smo grupisali odgovore dobijene u anketi prema cilju istraživanja i u skladu sa već postavljenim hipotezama, što nam je pomoglo u fokusiranju analize i interpretaciji rezultata.
- Zatim smo pristupili kvantitativnoj analizi kako bi se identifikovale tendencije i stavovi o percepciji učitelja. Korišćenje deskriptivnih statističkih metoda, kao što su srednja vrijednost, modus, standardna devijacija, koeficijent varijacije je korisno za sumiranje i prikazivanje osnovnih karakteristika podataka.
- U obradi su korišćeni različiti grafički prikazi kao što su histogrami, grafikoni, ili box plotovi kako bismo vizuelizovali podatke. Ovo nam je pomoglo u boljem razumijevanju raspodjele i odnosa između promjenljivih.
- Za obradu statističkih podataka i grafički prikaz, korišćeni su odgovarajući statistički alati, uglavnom Excel.

IV REZULTATI ISTRAŽIVANJA

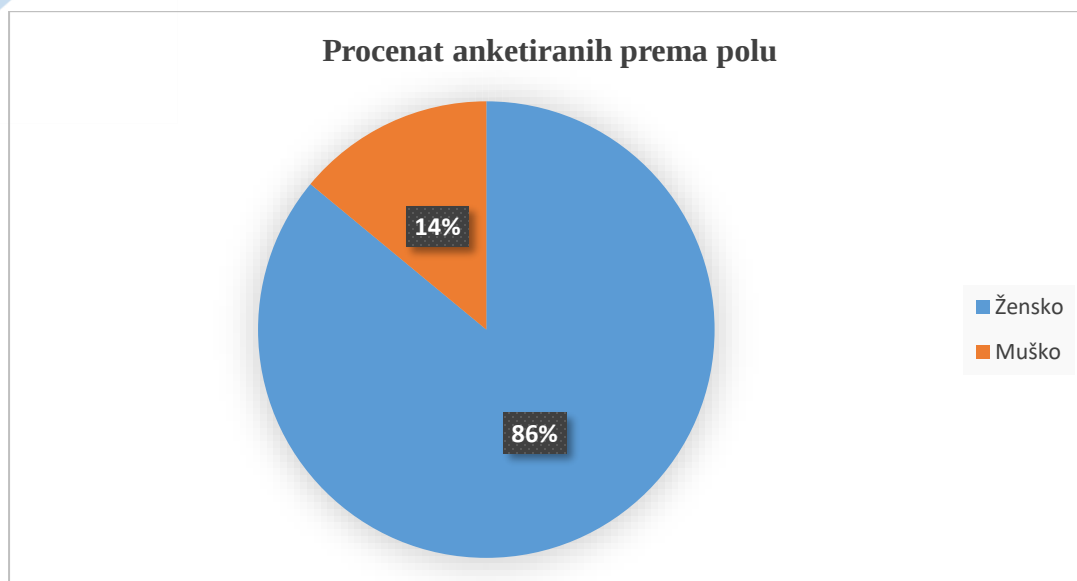
Prije nego što sam pristupila analizi podataka, sagledala sam prikupljene podatke i prošla kroz proces čišćenja podataka. Anketu je popunilo 104 učitelja/ica. Od tog broja 4 ispitanika bili su predmetni nastavnici i davali su nepotpune odgovore pa zbog toga nijesu ušli u analizu podataka.

Shodno tome broj ispitanika obuhvaćenih ovim istraživanjem je bio 100 učitelja/ica u prvom ciklusu osnovnih škola u Crnoj Gori. Anketa se sastojala od 25 pitanja od toga 6 pitanja o demografskim karakteristikama ispitanika, 4 dihotomna pitanja, 5 o percepciji nastavnika sa Likertovom skalom (od 1 – uopšte nijesam saglasan/na do 5 – u potpunosti sam saglasan/na), 5 pitanja rangiranja sa više ponudnih odgovora. Anketa je 20 pitanja struktuiranih, a samo 5 pitanja nestruktuiranih tzv. otvorenih pitanja. Ona daju bogatije podatke, pružaju autentičnost, dubinu i iskrenost, ali su mnogo teža za statističku analizu.

Tabela br.1: Demografske i socio-ekonomske karakteristike anketiranih učitelja

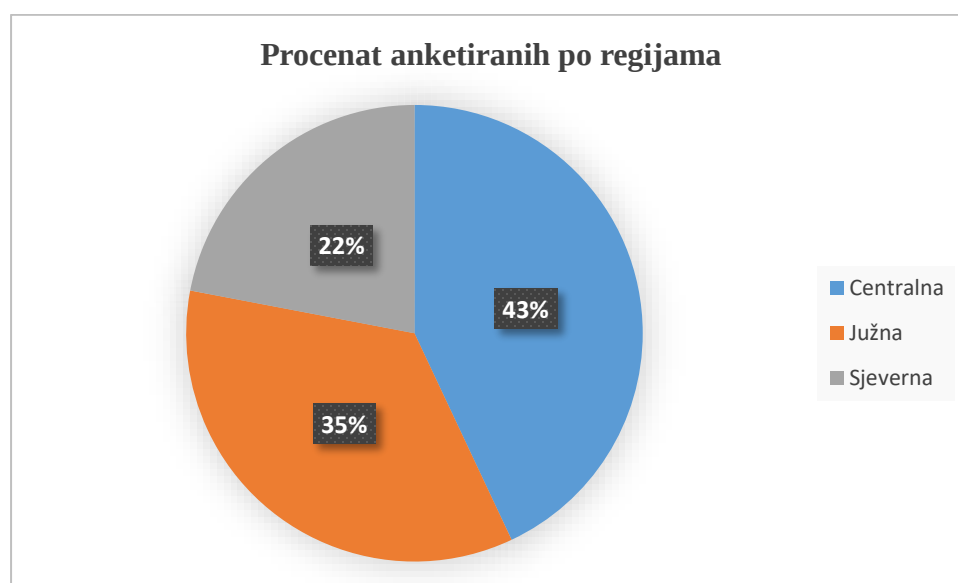
Varijable	Karakteristike	Frekvencija-apsolutna	Procenat učešća - %	Kumulativ ispod od relativne frekv.
POL	Ženski	86	86%	86%
	Muški	14	14%	100 %
REGIJA	Centralna	43	43%	43%
	Južna	35	35%	78%
	Sjeverna	22	22%	100%
OBRAZOVANJE	Master	28	28%	28%
	Specijalističke	41	41%	69%
	Bečelor	20	20%	89%
	Drugo	11	11%	100%
STAROST	24-30	24	24%	24%
	31-37	28	28%	52 %
	38-44	32	32 %	84%
	45+	16	16%	100%
GODINE STAŽA	1-10	50	50%	50%
	11-20	12	12%	62%
	21-30	20	20%	82%
	30 +	18	18%	100 %

Izvor: Podaci dobijeni sprovedenom anketom



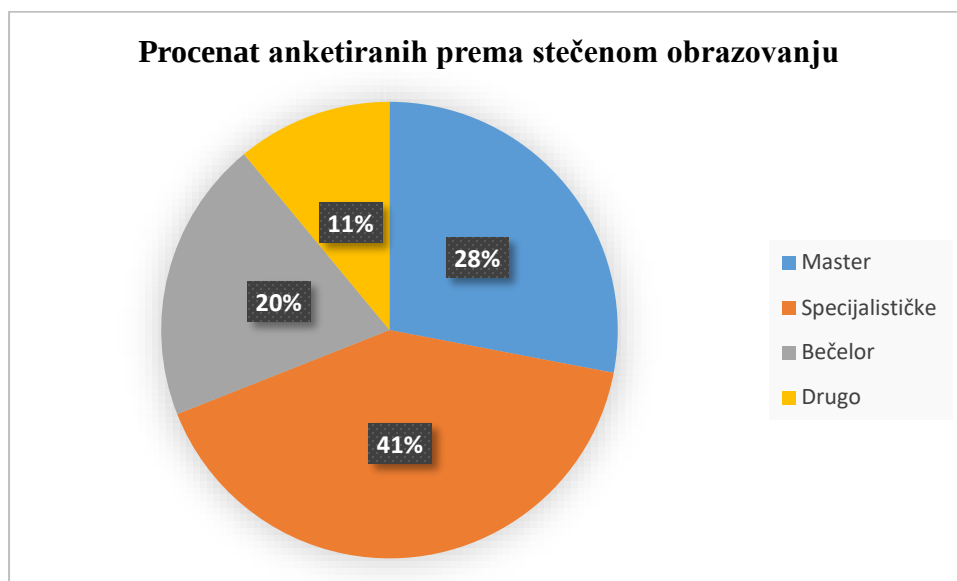
Grafikon br.1: Struktura ispitanika prema polu

Struktura anketiranih učitelja/ica po polu je približno jednaka strukturi zaposlenih nastavnika u Crnoj Gori u školskoj 2022/2023 godini. Naime od ukupnog broja zaposlenih nastavnika u osnovnim školama (5.214) ili 80 % su bile žene a samo 20% su bili muškarci ((Uprava za statistiku, Saopštenje br.42/2023). U našem uzorku procenat žena čini 86% (86) ili 6 indeksnih poena više nego u broju zaposlenih, što predstavlja relativno malo odstupanje, pa po osnovu toga možemo konstatovati da je uzorak reprezentativan.



Grafikon br.2: Struktura ispitanika prema regijama

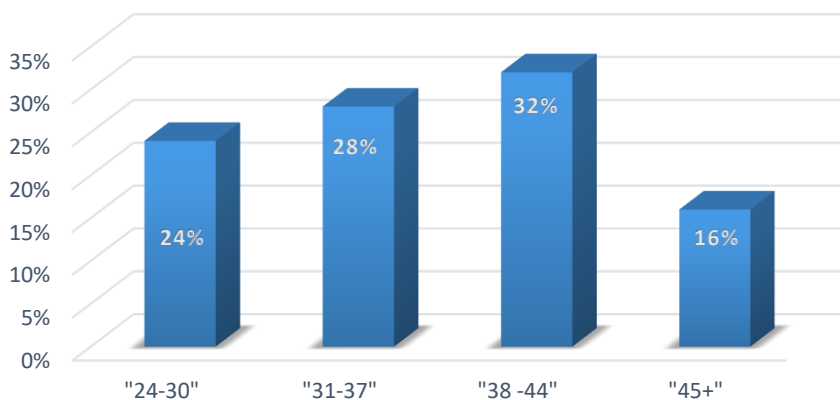
Od ukupnog broja anketiranih učitelja/ica najviše je bilo iz centralne regije Crne Gore (43 ispitanika), zatim iz južne regije (35 ispitanika) i iz sjeverne regije (22 ispitanika). Struktura anketiranih učitelja po regijama je približno srazmjerna procentu ukupnog broja zaposlenih nastavnika u osnovnim školama po regijama. Prema zvaničnim podacima broj osnovnih škola u školskoj 2022/2023. je bio 75 škola u sjevernoj, 62 škole u centralnoj i 31 škola u južnoj regiji. U istom periodu broj zaposlenih nastavnika u centralnoj regiji činio je 42,3% zaposlenih i odgovara procentu anketiranih, koji je iznosio 43% ((Uprava za statistiku, Saopštenje br.42/2023). Kod sjeverne i južne regije došlo je do odstupanja procenta anketiranih od procenta zaposlenih. Pa tako u južnoj regiji procenat zaposlenih u odnosu na ukupan broj je 25,2 %, a naš uzorak je obuhvatio 35%. U sjevernoj regiji broj zaposlenih nastavnika je obuhvatio 32,5% od ukupnog broja nastavnika, a naš uzorak čini 22% od ukupno anketiranih učitelja/ica.



Grafikon br.3: Struktura ispitanika prema stečenom obrazovanju

Struktura anketiranih učitelja/ica prema stečenom nivou obrazovanja prikazana je grafikonom br.3. Na osnovu njega najveći broj je imao visoko obrazovanje ili specijalističke studije odnosno 240 ECTS i to 41%, magistarske ili master studije (300 ECTS) - 28% i više stručno obrazovanje ili Bečelor -180 ECTS (20%).

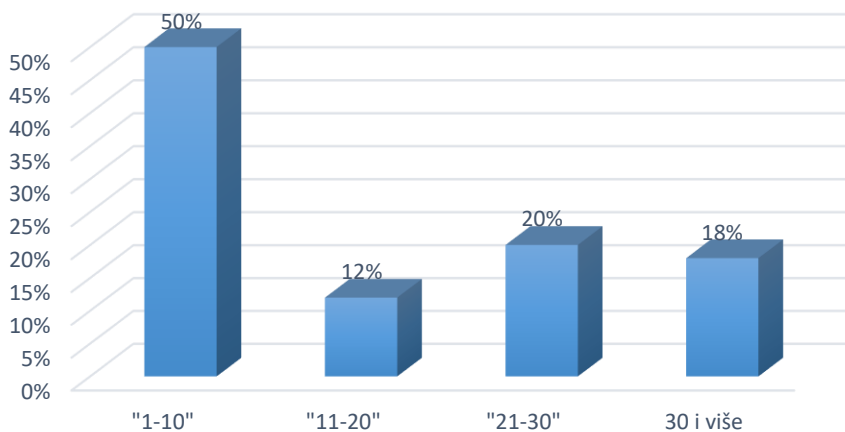
Procenat anketiranih prema godinama starosti



Grafikon br.4: Struktura ispitanika prema godinama starosti

Na osnovu grafikona br.4 možemo zaključiti da je prosječna starost anketiranih učitelja/ica 36,8 godina. Jedna trećina ispitanika je bila starosti od 38-44 godina (32%), najmanji procenat anketiranih učitelja je imalo 45 i više godina i to 16%.

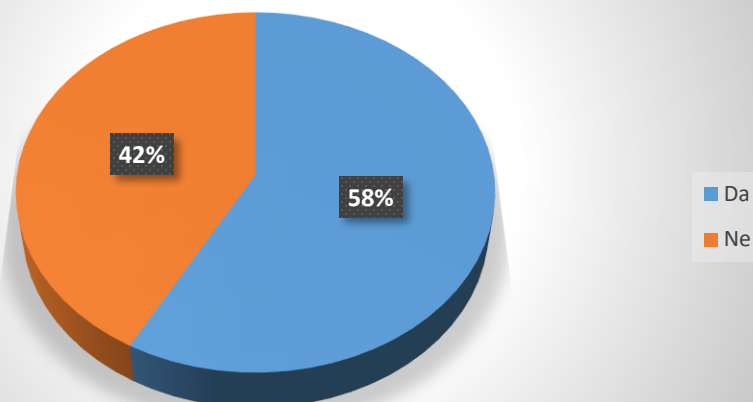
Procenat anketiranih učitelja prema godinama staža u prosvjeti



Grafikon br.5: Struktura ispitanika prema godinama staža

Na osnovu grafikona br.5 možemo vidjeti da je najveći procenat anketiranih imao radni staž od 1-10 godina njih 50 (50%), 20% je imalo radni staž od 21-30 godina, 18% je imalo preko 30 godina, a najmanje su bili zastupljeni učitelji od 11-20 godina radnog staža u prosvjeti. Prosječan radni staž anketiranih učitelja je 15,6 godina.

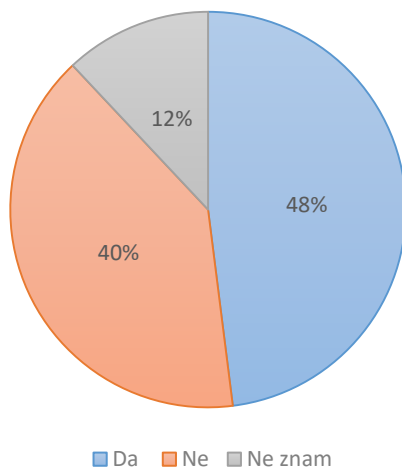
Procenat anketiranih koji imaju učenike sa IS u odjeljenju



Grafikon br.6: Struktura anketiranih učitelja koji su u svom odjeljenju imali učenike sa intelektualnim smetnjama

Na osnovu grafikona br.6 možemo zaključiti da od ukupnog broja anketiranih čak 42% učitelja/ica, nije imalo u odjeljenju učenike sa IS. U poređnom analizom sa godinama staža došli smo do zaključka da su to uglavnom (99%) učitelji/ice sa kraćim radnim stažom.

Škola pruža dovoljno podrške za učenike sa IS

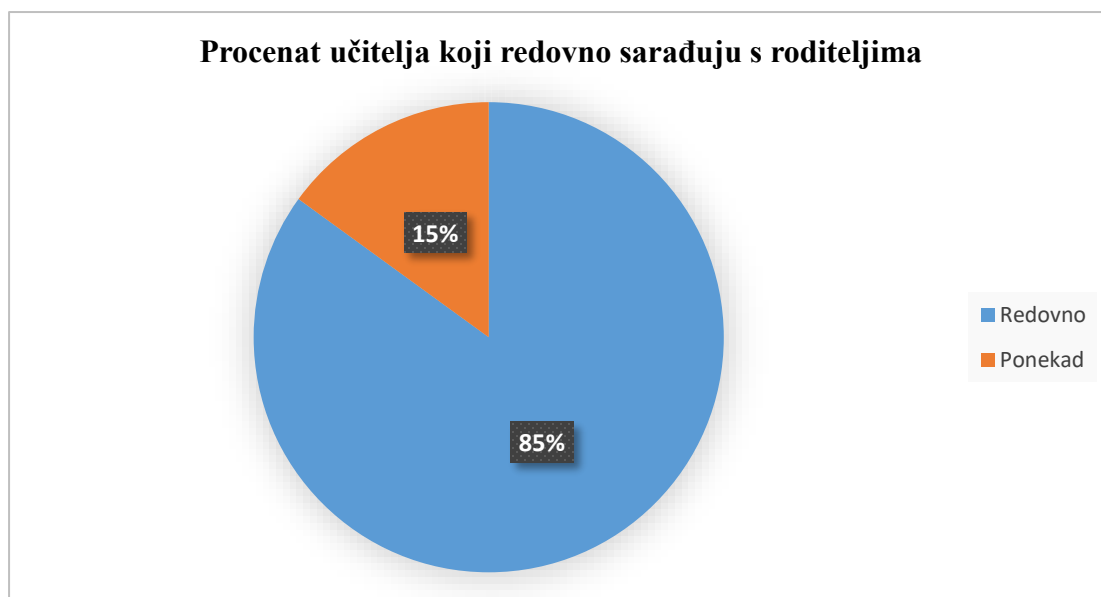


Grafikon br.7: Stav anketiranih učitelja o pružanju podrške od strane škole za učenike sa IS

Odgovori anketiranih na pitanje da li njihova škola pruža dovoljno podrške za učenike sa intelektualnim smetnjama, prikazan je grafikonom br.7.

Na osnovu njega možemo zaključiti da samo 48% (ili 48 učitelja) smatra da škola pruža dovoljno podrške za učenike sa IS, dok 40% smatra suprotno. Na osnovu ovakve proporcije možemo konstatovati da škole u Crnoj Gori nijesu još uvijek opremljene kako bi mogle da pruže odgovarajuću podršku učenicima sa IS i učiteljima/icama u relizaciji nastave.

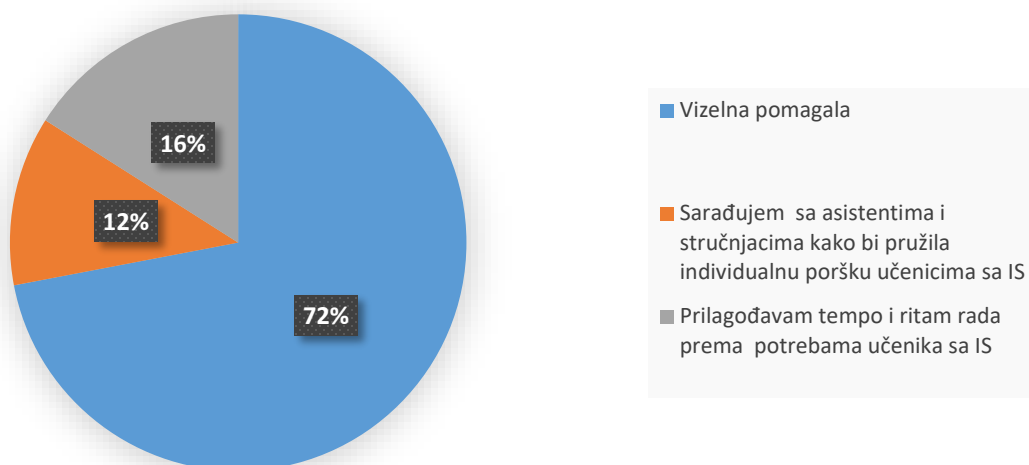
Zaštitnik ljudskih prava i sloboda, obilazeći mnoge obrazovno-vaspitne ustanove u Crnoj Gori u 2021. godini, zapazio je da nijesu sve prilagođene osobama sa invaliditetom. „Najviše 16 osnovnih škola od 163 su potpuno pristupačne”, navodi se u izvještaju o radu Zaštitnika za 2021. godinu.



Grafikon br.8: Struktura anketiranih nastavnika prema saradnji sa roditeljima učenika sa IS

O neophodnosti saradnje sa roditeljima, kako pri izradi IROP-a, tako i kod procenjivanja usvojenih znanja, pisali smo u prvom dijelu ovog rada. U želji da provjerimo, postavili smo ovo pitanje u anketi. Na osnovu grafikona br.8 evidentno je da čak 85% (odnosno 85 anketiranih) ispitanika redovno sarađuje sa roditeljima, a samo 15% ponekad, što je vrlo korektan podatak i dokazuje da anketirani učitelj/ice, kao i većina pokušavaju da maksimalno realizuju obuku učenika sa IS.

Načini prilagođavanja nastave u cilju podrške učenika sa IS



Grafikon br.9: Struktura anketiranih učitelja/ica prema načinima prilagođavanja nastave u cilju podržavanja učenika sa intelektualnim smetnjama

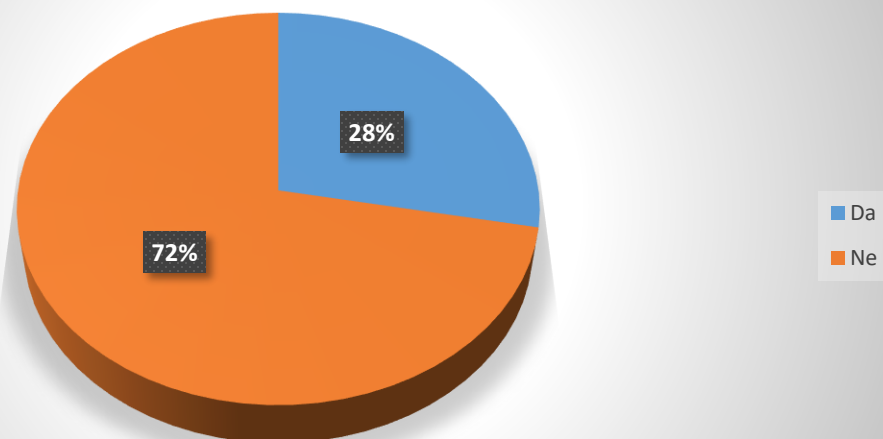
Na osnovu grafikona br.9 možemo uočiti da je 72% anketiranih učitelja/ica izjavilo da *Upotrebljava vizuelna pomagala i ilustracije kako bi podržao/la razumijevanje gradiva*. Samo 16% je izjavilo *Sarađujem s asistentima i stručnjacima kako bi pružio/la individualnu podršku učenicima sa IS*. Svega 12% je odabralo ponuđen odgovor *Prilagođavam tempo i ritam nastave prema potrebama učenika sa IS*.

Interesantno je napomenuti da su bila ponuđena još 2 odgovora, za koja se nije opredijelilo nijedan ispitanik, u sklopu pitanja i to:

- *Koristim multisenzorne metode kako bih podstaknuo/la bolje razumijevanje i zadržavanje informacija.*
- *Pružam dodatno vrijeme i podršku za rješavanje zadataka i vježbi.*

Mišljenja smo da je razlog tome nedostatak potrebnih resursa, smanjen broj potrebnih asistenata u nastavi kao i preopterećenost učitelja/ica kako administrativnim obavezama, tako i dodatnim opterećenjem za rad s učenicima sa IS.

Osposobljenost za rad sa učenicima sa IS



Grafikon br.10: Percepcija anketiranih o njihovoj osposobljenosti za rad s učenicima sa IS

Na osnovu odgovora na pitanje *Smatrate li sebe dovoljno osposobljenim za rad sa učenicima sa IS?* od strane anketiranih učitelja/ica, prikazan grafikonom br.10 pokazuje da je čak 72% je odgovorilo sa „NE”. Ovaj podatak je vrlo indikativan posebno ako se vodimo činjenicom da se iz godine u godinu povećava broj djece sa IS, koja se upisuju u redovne škole, a nastavnici još uvijek smatraju da nijesu dovoljno osposobljeni za rad sa njima.

Prema podacima MONSTATATA u period od 2018. do 2023. školske godine, broj djece sa posebnim potrebama koji je upisan u prvi razred osnovne škole se povećao za 21,72%. Istovremeno je broj djece sa posebnim potrebama upisan kroz redovnu nastavu je povećan za 23,3%, dok je taj procenat rasta u posebnim odjeljenjima bio 13%, a u resursnim centrima 17,3%. Prosječan godišnji rast učenika sa posebnim potrebama uključenim u redovno obrazovanje, u posmatranom periodu iznosio je 2,3% (Uprava za statistiku, Saopštenje br.42/2023). Realno je očekivati da će se ova tendencija nastaviti, ako ne i ubrzati, zbog toga je nužno posvetiti dodatnu pažnju obezbjeđivanju odgovarajućih resursa za inkluzivno obrazovanje.

Rezultati našeg istraživanja potpuno su u skladu sa istraživanjima sprovedenim ranije u Crnoj Gori.

“Neki ispitanici vjeruju da je bilo dovoljno obuke za nastavnike za ovu vrstu rada, dok sami nastavnici ne osjećaju da imaju dovoljno samopouzdanja da samostalno realizuju ovu aktivnost. Iz ovog neslaganja proističe još veće neslaganje o ulogama nastavnika u procjenjivanju uspjeha učenika. Neki vjeruju da je proces evaluacije jednostavan logički proces zasnovan na kreiranju individualnog nastavnog plana sa individualizovanim ciljevima učenja za koje su nastavnici obučeni. Međutim, nastavnici i dalje nijesu ubijeđeni zbog njihovog nepoznavanja individualizovanih standarda uspjeha

učenika i njihove nespremnosti da se bolje upoznaju kroz praksu. Oni smatraju da je rješenje još više Obuke” (Šakotić, Veljić, 2010, str. 190).

Na pitanje *Koje biste resurse i obuke smatrali korisnim za unapređivanje vašeg rada s učenicima sa intelektualnim smetnjama?*, odgovori su vrlo različiti, ali se mogu grupisati u ključne nedostatke i to: Obuke i pomoć osposobljenog i stručnog kadra. Evo i nekih primjera datih odgovora :

- Obuka nikada nije dovoljno što se tiče OSI. Što više obuka koje pružaju bolje znanje i lakši rad sa njima;
- Metodološke obuke savremene primjene nastavnih sredstava u radu s djecom sa IS; Izrada plana i procjena;
- Praktične, sa naznakom za određene smetnje, sa radionicom i do nekoliko dana gdje bi nam predavači demonstrirali svoj rad, a ne teorija ;
- Mislim da i pored naše volje, potrebna je stručna pomoć logopeda, psihologa, defektologa;
- Smatram da učitelji/ice daju sve od sebe i da bi stručna lica trebalo da budu više uključena u rad s djecom sa POP.

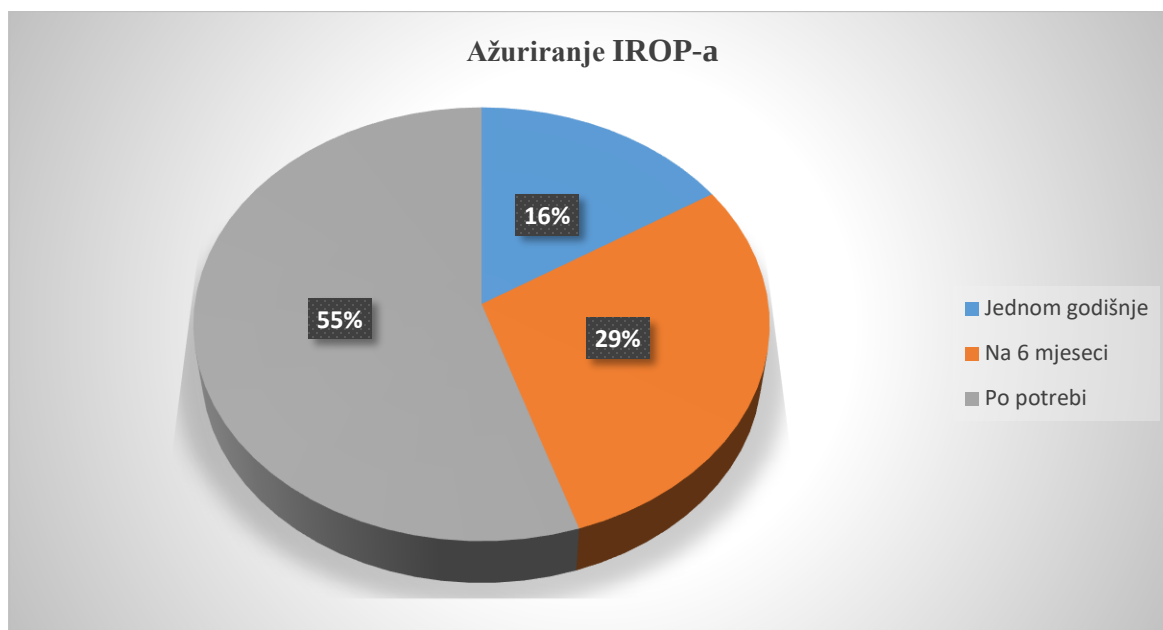


Grafikon br.11: Struktura ispitanika prema načinu organizacije rada s učenicima sa IS

Da bismo provjerili tačnost **prve sporedne hipoteze** *Pretpostavlja se da učitelji u prvom ciklusu osnovne škole organizuju rad s djecom sa intelektualnim smetnjama i realizuju individualno po IROP-*

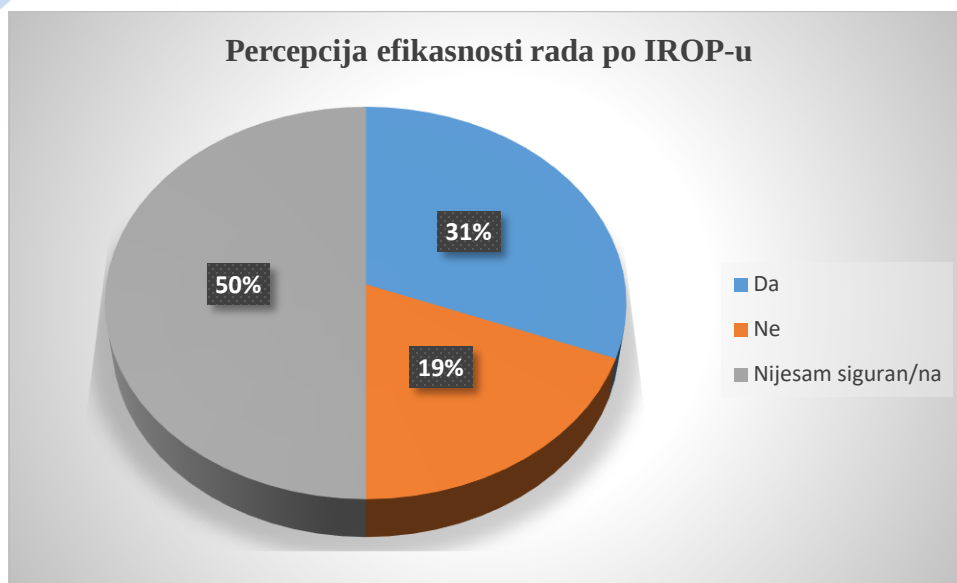
u, postavljeno je pitanje o načinu organizacije rada. Bila su ponuđena 3 odgovora i to : Individualno, prema njihovim IROP-ima, Grupno, zajedno s drugim učenicima i Nijesam siguran/sigurna.

Odgovori su prikazani grafikonom br.11 gdje je lako uočiti da 88% učitelja/ica potvrđuje našu hipotezu, a samo 12 % organizuje nastavu grupno, zajedno sa drugim učenicima. Ono što je pozitivno je da u ovoj grupi nije bilo odgovora „nijesam siguran”, jer smo do sada imali dosta tzv. neodlučnih odgovora poput ne znam ili nijesam siguran.



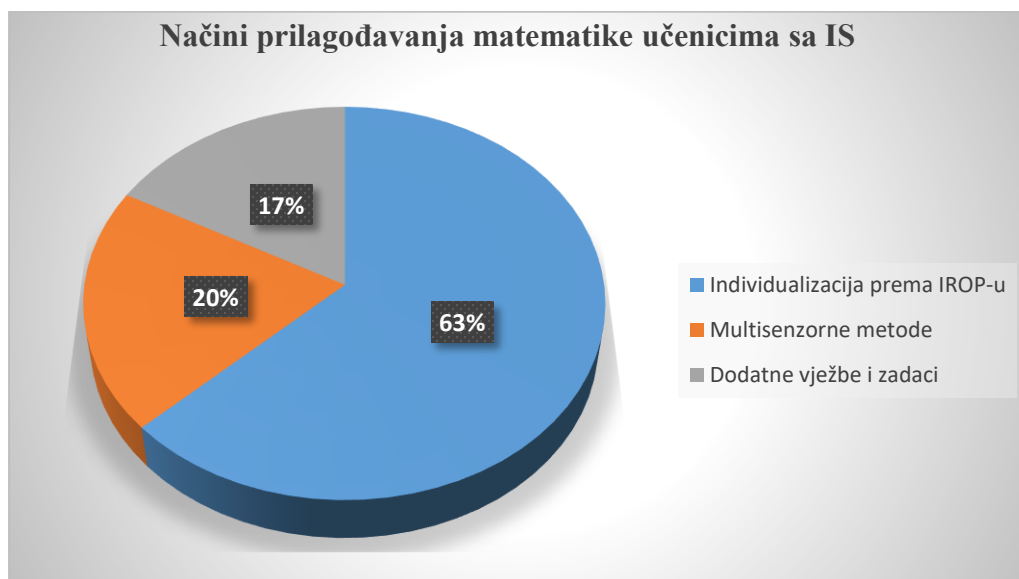
Grafikon br.12: Struktura ispitanika prema tome koliko često ažuriraju IROP-e

Na osnovu podataka prikazanih grafikonom br.12 da anketirani učitelji/ice daju značaj IROP-u, odnosno svjesni su značaja individualizacije nastave, kao podrška učenju učenika sa IS. Pa stoga i 55% anketiranih pristupa ažuriranju IROP-a po potrebi, 29% na svakih 6 mjeseci, a samo 16% jednom godišnje.



Grafikon br.13: Percepcija anketiranih o efikasnosti njihove organizacije rada prema IROP-u

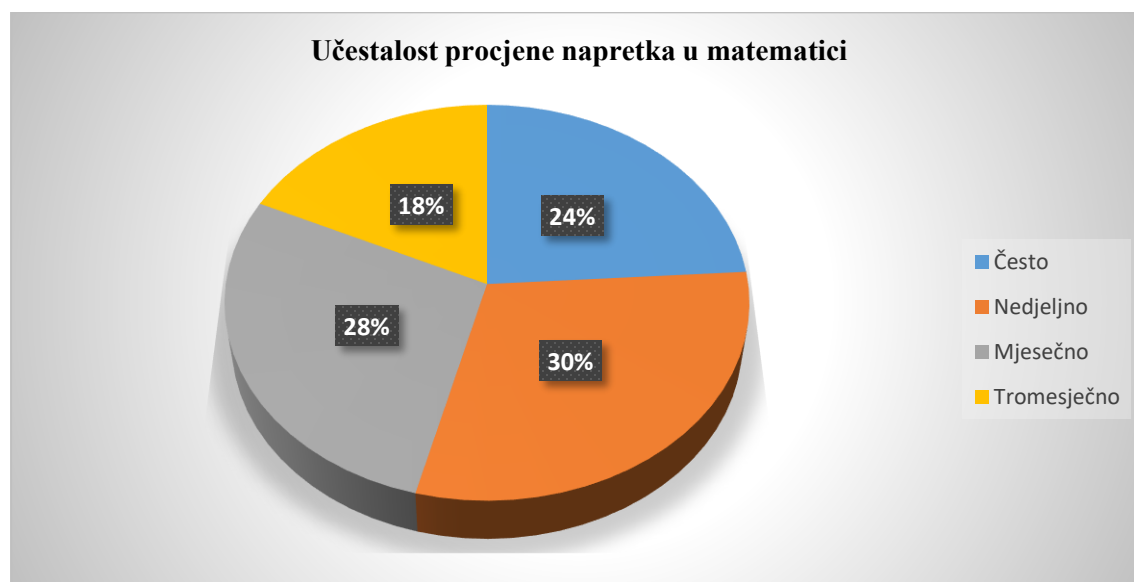
Rezultati nam govore da su ipak učitelji/ice u pravu kada traže dodatne obuke, jer ako 50% anketiranih nijesu sugurni u efikasnost njihovog rada po IROP-u s djecom sa IS, to znači da smo kao društvo negdje zatajili. U suštini, postoji potreba za boljom obukom učitelja, većom podrškom stručnjaka i roditelja, kao i uspostavljanjem efikasnih mehanizama komunikacije i saradnje između svih relevantnih institucija kako bi se obezbijedilo kvalitetno inkluzivno obrazovanje za djecu sa intelektualnim smetnjama u Crnoj Gori.



Grafikon br.14: Realizacija nastave u ovladavanju računskim operacijama

Na pitanje kako prilagođavate nastavu matematike učenicima sa intelektualnim smetnjama kako bi bolje savladali računske operacije, 63% anketiranih je odgovorilo primjenom individualizovane strategije prema IROP-u. Ovaj podatak dokazuje tačnost i naše **druge sporedne hipoteze**, koja glasi *Pretpostavlja se da učitelji prvog ciklusa osnovne škole realizuju organizaciju rada prema intelektualnim mogućnostima djeteta u ovladavanju računskih operacija.*

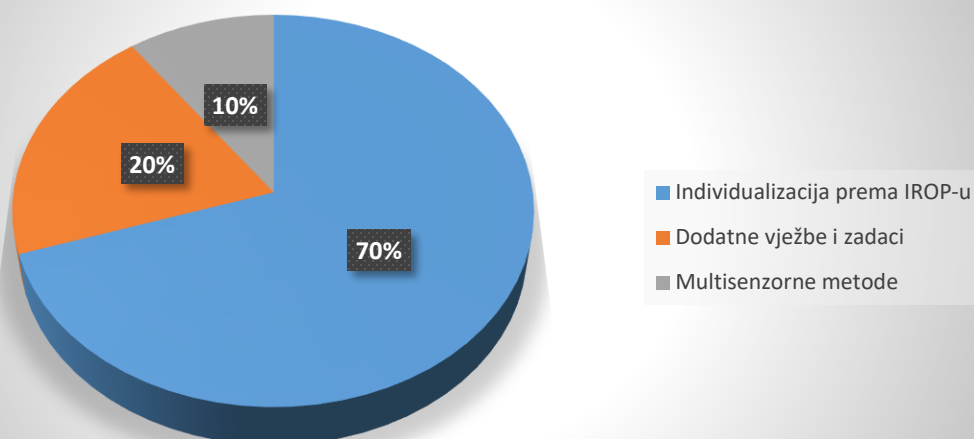
Primjena dodatnih vježbi i zadataka (17%), i (20%) primjena multisenzornih metoda u ovladavanju računskim operacijama za učenike sa IS.



Grafikon br.15: Redovnost procjene napretka učenika sa intelektualnim smetnjama u matematici

Na osnovu grafikona br.15 možemo uočiti da je procenat anketiranih učitelja/ica dosta ujednačen. Najveći procenat 30% anketiranih učitelja (30) vrši nedjeljnu procjenu napretka učenika sa IS, neznatno niži procenat je kod mjesečne provjere napretka (28%). Čestu provjeru napretka sprovodi (24%), a tromjesečnu 18% učitelja.

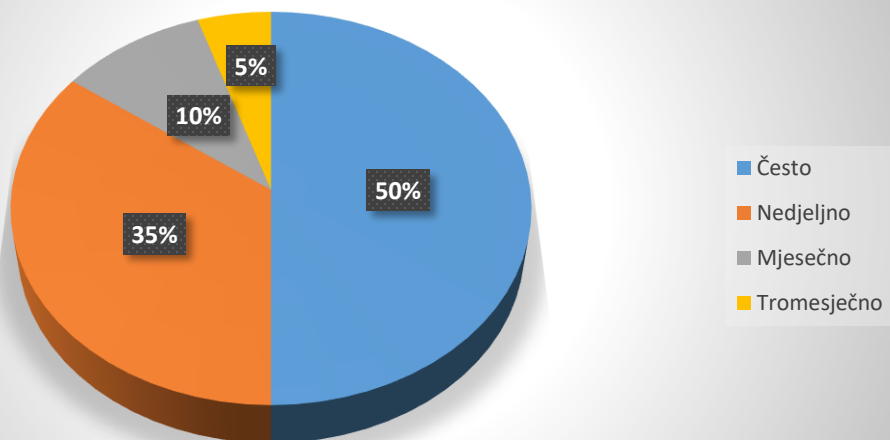
Načini prilagođavanja vještini čitanja učenika sa IS



Grafikon br.16: Realizacija nastave u ovladavanju vještinama čitanja

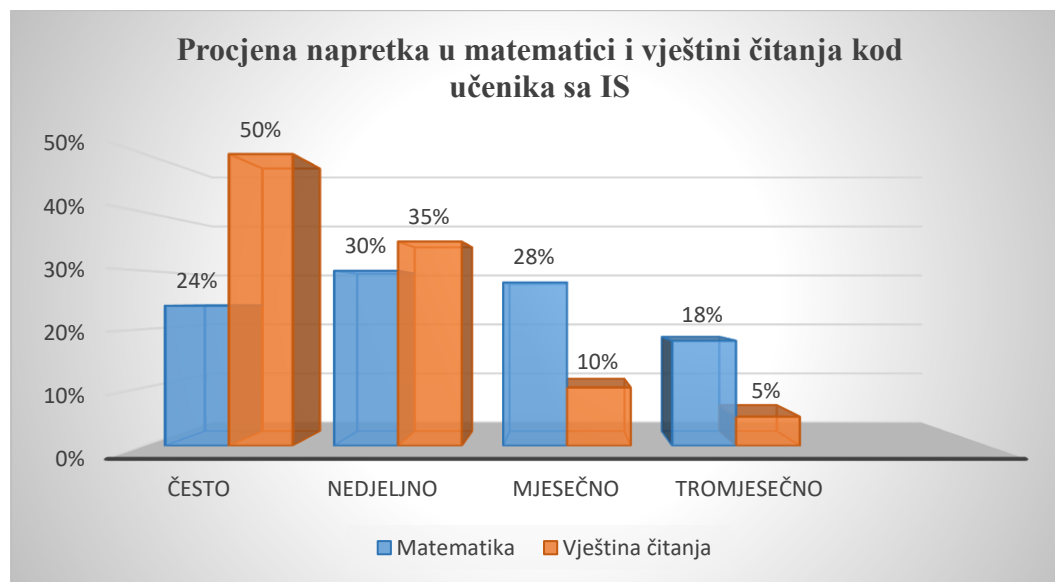
Sporedna hipoteza broj 3 koja glasi *Pretpostavlja se da učitelji prvog ciklusa osnovne škole realizuju organizaciju rada prema intelektualnim mogućnostima djeteta u ovladavanju vještina čitanja* ovom anketom je u potpunosti potvrđena, naime 70% učitelja/ica, odnosno 70 anketiranih učitelja/ica, je odgovorilo da organizaciju rada učenika sa IS u procesu ovladavanja vještinom čitanja vrše putem individualizovane strategije prema IROP-u. Putem dodatnih vježbi i zadataka vrše njih 20%, a samo 10% koristi multisenzorne metode učenja.

Učestalost procjene napretka u ovladavanju vještinom čitanja



Grafikon br.17: Redovnost procjene napretka učenika sa IS u ovladavanju vještinom čitanja

Na osnovu prezentovanih podataka u grafikonu br.18 možemo uočiti da učitelji/ice CSBH jezika i književnosti mnogo češće i agilnije vrše procjenu ovladavanja vještinom čitanja. Čak 50% njih skoro svakodnevno provjerava usvojene vještine kod učenika sa IS, a 35% anketiranih to radi bar jednom nedjeljno. Samo 10% ispitanika provjeru vrši na mjesečnom nivou, a 5% tromjesečno.



Grafikon br.18: Komparacija procjene napretka u matematici i čitanju

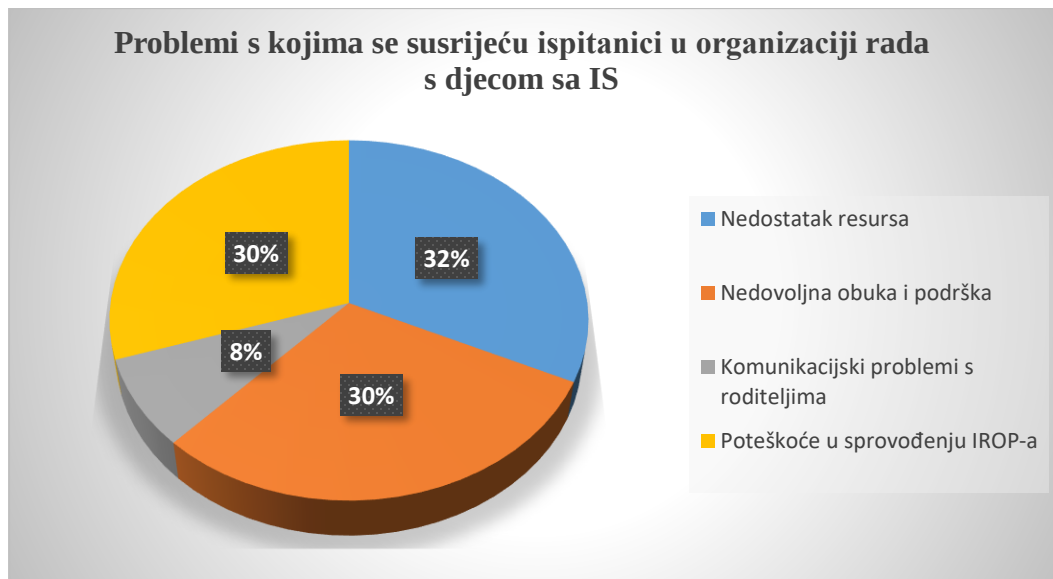
Indikativan je podatak o mnogo redovnijoj provjeri napretka od strane učitelja/ica iz predmeta CSBH jezika i književnosti u prvom ciklusu osnovne škole kod učenika sa intelektualnim smetnjama nego u predmetu Matematika.

Na temelju podataka prikazanih na grafikonu br.18 možemo izvući nekoliko mogućih zaključaka i razloga za razlike u provjeri napretka:

- Jedan od razloga može biti razlika u prirodi predmeta. Učitelji kod predmeta CSBH jezika i književnosti češće provjeravaju napredak jer čitanje i jezik zahtijevaju kontinuiranu praksu i razumijevanje teksta. S druge strane, matematika zahtijeva više vremena za razumijevanje konceptata prije nego što se provjerava napredak.
- Pedagoška obuka ili iskustvo u radu s različitim vrstama učenika i njihovim potrebama mogu značajno uticati na pristup ocjenjivanju i praćenju napretka učenika sa IS. Stoga je moguće da učitelji/ice, koji su učestvovali u anketi, skloniji sprovođenju češćeg praćenja napretka kako bi bolje prilagodili svoj pristup i podršku tim učenicima.

- Praksa ocjenjivanja i standardi škole takođe mogu uticati na redovnost provjere napretka. Ako škola postavlja visoke standarde za jezičke vještine ili ako se pridaje više značaja ocjenjivanju jezika u prvom ciklusu, to može dovesti do češće provjere napretka učenika.

Međutim, treba napomenuti da to mogu biti samo neki od faktora i da bi se stekla potpuna slika razlika u ocjenjivanju i praćenju napretka potrebno je uraditi dublju analizu.

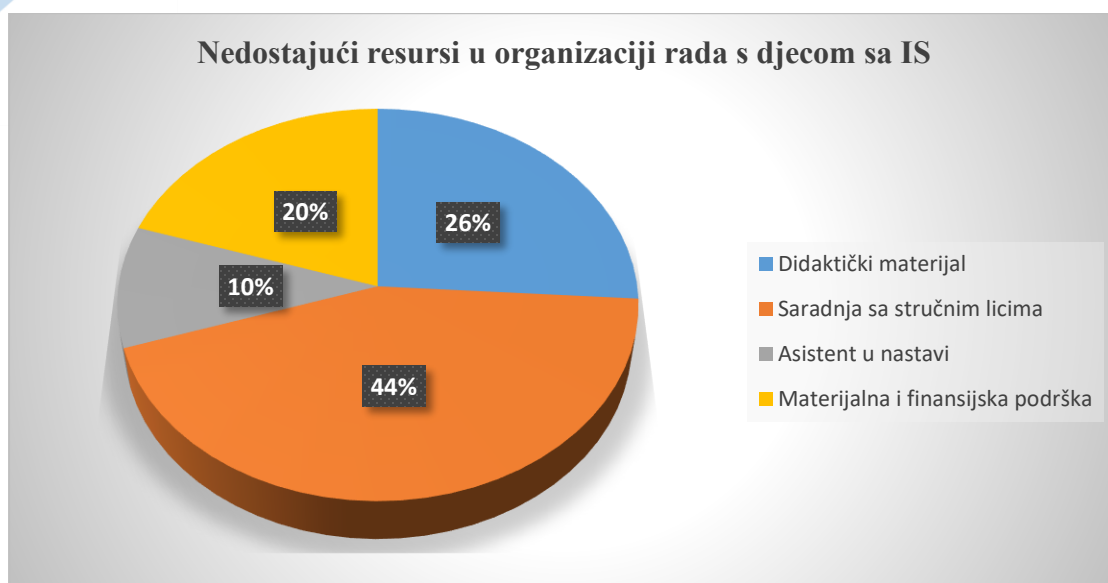


Grafikon br.19: Problemi u realizaciji programa u radu s djecom sa IS.

Na osnovu podataka prikazanih grafikonom br.19 možemo potvrditi kao tačnu i **4. sporednu hipotezu** koja glasi *Pretpostavlja se da postoje problemi u realizaciji programa u radu s djecom sa intelektualnim smetnjama u prvom ciklusu osnovne škole.*

Očigledno da su svi navedeni problem prisutni i da nijedan nema dominantno učešće u strukturi. Sva tri problema (nedostatak resursa i materijala, nedovoljno obuke i podrške, poteškoće u sprovođenju IROP-a i individualnih pristupa) čine oko 92% ukupnih izazova s kojima se susreću anketirani učitelji/ice u organizaciji rada s djecom sa IS. Samo 8% je navelo da im je problem komunikacija s roditeljima djece sa IS i kolegama od kojih očekuju stručnu pomoć.

Nedostajući resursi u organizaciji rada s djecom sa IS



Grafikon br.20: Podrška i resursi koji bi pomogli u rješavanju navedenih problema

Analizom podataka prikazanih grafikonom br.20 možemo konstatovati sljedeće:

- Više od četvrtine, odnosno 26 ispitanika (26%) smatra da je za bolju organizaciju rada s učenicima sa IS neophodan odgovarajući didaktički materijal. Ovo ukazuje na potrebu za stvaranjem ili pružanjem resursa koji će podržati učitelje u pružanju adekvatne podrške ovim učenicima.
- Veliki broj ispitanika njih 44 naglašava važnost saradnje sa defektolozima, psiholozima i saradnicima. Nužnost multidisciplinarnog pristupa u radu s učenicima sa IS je problem koji je potenciralo čak 44 % anketiranih ispitanika. Ovaj podatak potvrđuje i osnovanost zahtjeva anketiranih učitelja/ica za dodatnom obukom, gde se stručnjaci iz različitih oblasti mogu udružiti kako bi pružili najbolju podršku.
- Skoro petina (20%) ispitanika ističe potrebu za materijalnom i finansijskom podrškom u pripremi materijala. Ovo ukazuje na ograničenja u resursima i potrebu za dodatnim ulaganjima u inkluzivno obrazovanje.
- Iako samo 10% ispitanika izražava potrebu za prisustvom asistenata u nastavi, ovo i dalje ukazuje na važnost podrške i dodatnih resursa u učionici, posebno kada su u pitanju učenici sa IS.

S obzirom da su nam sve četiri sporedne hipoteze dokazane, odnosno da je potvrđena njihova tačnost, tada možemo zaključiti i da nam je glavna hipoteza dokazana.

Tabela br.2: Deskriptivna analiza provjere glavne hipoteze

Pitanja	Lekertova skala odgovora	1	2	3	4	5	M	M ₀
		Broj anketiranih nastavnika					Aritmetička sredina	Modus
Posvećujem više pažnje djeci sa IS		7	2	14	35	42	4,13	5
Posvećujem nešto više pažnje djeci sa IS		10	11	13	30	36	3,71	5
Podjednako posvećujem pažnju za oba tipa djece		8	20	20	28	24	3,40	3
Posvećujem nešto više pažnje djeci bez IS		8	20	26	26	20	3,30	3,50
Posvećujem više pažnje djeci bez IS		14	18	19	26	23	3,26	4

Legenda : M – izračunata srednja vrijednost

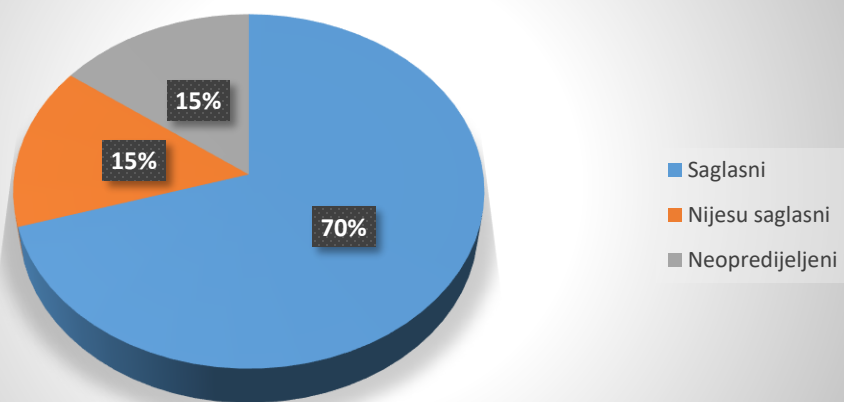
M₀ – poziciona srednja vrijednost sa najvećom apsolutnom frekvencijom

Glavna hipoteza ovog rada je *Pretpostavlja se da učitelji posvećuju veću pažnju u organizaciji rada s djecom sa intelektualnim smetnjama u prvom ciklusu osnovne škole u odnosu na posvećenu pažnju djeci bez smetnji i teškoća u razvoju.*

Na osnovu tabele br.2 vidimo da su obje srednje vrijednosti (M =4,13; M₀ =5) najveće kod konstatacije da nastavnik posvećuje više pažnje u organizaciji rada s djecom sa IS u odnosu na djecu bez smetnji i teškoća u razvoju. Kako je M=4,13 a M₀ =5, to znači da su učitelji/ice uglavnom ili u potpunosti slaglasni sa činjenicom da posvećuju veću pažnju u organizaciji rada s djecom sa intelektualnim smetnjama u prvom ciklusu osnovne škole u odnosu na posvećenu pažnju djeci bez smetnji i teškoća u razvoju, što nedvosmisleno potvrđuje tačnost naše glavne hipoteze .

Približno je i kod pitanja da li učitelj/ica posvećuje nešto više pažnje u organizaciji rada s djecom sa IS u odnosu na ostalu djecu (M =3,71; M₀ =5).

Procenat učitelja koji podržavaju našu osnovnu hipotezu



Grafikon br.21: Struktura anketiranih učitelja/ica koji podržavaju našu osnovnu hipotezu

Od ukupnog broja anketiranih učitelja/ica 70% su uglavnom ili u potpunosti saglasani sa tvrdnjom da *Učitelji posvećuju veću ili nešto veću pažnju u organizaciji rada s djecom sa intelektualnim smetnjama u prvom ciklusu osnovne škole u odnosu na posvećenu pažnju djeci bez smetnji i teškoća u razvoju*, a samo 15% ili njih 15-oro nije saglasno ili uglavnom nije saglasno. Neopredijeljenih je bilo isti procenat kao i onih koji nijesu saglasni i mogli bismo reći da je to nešto veći procenat onih koji se nijesu izjasnili. Međutim ako smo već ranije konstatovali da 42% ispitanika nemaju, odnosno nijesu imali učenike sa IS u svom odjeljenju, možemo zanemariti broj neopredijeljenih, jer većina onih koji nijesu imali učenike sa IS, realno nijesu mogli ni da se izjasne po ovom pitanju.

Razlozi koji su učitelje/ice naveli da se ovako izjasne su brojni ali najčešći su:

- Djeci sa smetnjama u razvoju je potrebno više podrške.
- Treba posvetiti više pažnje djeci sa smetnjama u razvoju jer im je neophodna naša pomoć.
- Potreban je dodatan rad i posebna posvećenost djetetu sa IS.
- Takvoj djeci treba više puta ponavljati uputstva.
- Sporije rade i usvajaju znanja.

Najiskreniji, najiscrpniji, a možda i najrealniji je bio odgovor nastavnice:

„Kod kuće smišljam, tražim i spremam materijale za rad s djetetom sa IS, u školi objašnjavam asistentu (ako imam sreće da postoji i da prihvata saradnju) kako da primijeni taj materijal dok ja radim sa drugom djecom, pregledam urađeno i kontrolišem ispravnost urađenog materijala za učenika sa IS i tako skoro svaki dan”.



ZAKLJUČAK

Zakonski okviri u Crnoj Gori čvrsto štite prava djece sa smetnjama u razvoju. Djeca sa smetnjama u razvoju imaju pravo na kvalitetno obrazovanje, baš kao i sva ostala djeca. Iako postoje razlike između djece sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka, te razlike bi trebalo da budu razlog za uvažavanje u inkluzivnoj učionici. One bi trebalo da posluže kao osnova za izgradnju konstruktivnih odnosa, kako između učitelja i djece sa smetnjama u razvoju, tako i između učenika sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka sa tipičnim razvojem.

Inkluzivno obrazovanje nije samo cilj, već i proces kontinuiranog unapređenja sistema obrazovanja na svim nivoima, uz poštovanje različitosti. Nastavnici i stručnjaci igraju ključnu ulogu u ovom procesu, a posebno je istaknuta uloga nastavnika u osnovnoj školi, gdje se formira temelj za buduće obrazovanje i razvoj svakog pojedinca. Njihova odgovornost obuhvata stvaranje inkluzivnog okruženja, prilagođavanje nastave i podršku individualnim potrebama učenika, promovišući inkluzivne vrijednosti u školskoj zajednici. Njihov doprinos odražava se na kvalitet obrazovanja, socijalizaciju i integraciju svih učenika u društvo.

Sve hipoteze su deskriptivnom analizom podataka i putem različitih grafičkih dijagrama dokazane i potvrđene kao tačne. Istraživanje potvrđuje glavnu hipotezu o većoj pažnji učitelja u organizaciji rada s decom sa intelektualnim smetnjama u prvom ciklusu osnovne škole u odnosu na djecu bez smetnji. Inkluzivno obrazovanje zahtijeva sistemsku promjenu, fleksibilne nastavne planove i programe, i prilagođeno ocjenjivanje kako bi se obezbijedilo da svi učenici, uključujući one sa intelektualnim smetnjama, ostvaruju svoje potencijale u obrazovnom sistemu.

Istraživanjem je utvrđeno da većina nastavnika u prvom ciklusu osnovne škole organizuju rad s djecom sa intelektualnim smetnjama i realizuju individualno po IROP-u, kako u ovladavanju računskim operacijama, tako i u vještini čitanja.

Analiza podataka dobijenih anketom sugerise nam da postoji potreba za poboljšanjem resursa i podrške učiteljima koji rade s učenicima sa IS i to:

- Jačanje saradnje sa stručnim kadrom kao što su psiholozi, defektolozi i socijalni radnici koji bi mogli pružiti podršku u obrazovanju ovih učenika. Nedostatak saradnje između škola, stručnjaka i roditelja dovodi do situacija u kojima djeca sa posebnim potrebama ne dobijaju prilagođeno obrazovanje. Ovo može imati negativan uticaj na socijalizaciju i razvoj ovih učenika, kao i na zadovoljstvo roditelja i nastavnika.

- 
- Unapređenjem resursa i podrške za nastavnike koji rade s učenicima sa posebnim potrebama, uključujući pribavljanje odgovarajućeg didaktičkog materijala.
 - Obezbjedivanje materijalne i finansijske podrške tj. adekvatno finansiranje za dodatne nadoknade nastavnicima, vaspitačima i instruktorima koji rade sa ovom grupom učenika.
 - Razmatranje mogućnosti povećanja broja asistenata u nastavi, kako bi se omogućila bolja organizacija rada s ovom populacijom učenika. Proširiti obuku asistenata (sa 11 časova), da to ne bude samo tehnička podrška već da učestvuje bar u izradi nastavnih sredstava.
 - Nastavnici, sami konstatuju da im trebaju dodatne obuke za rad s djecom sa IS, jer pojedini nijesu prošli nijednu obuku, a drugi posjeduju samo osnovna znanja i u oba slučaja im često nedostaje praktičnog iskustva. Preciznija uputstva i mentorski programi bi bili adekvatna podrška u radu. Ključna preporuka je da programi obrazovanja nastavnika budu fokusirani na kompetencije relevantne za stvarnu praksu učenja i podučavanja u inkluzivnom okruženju.

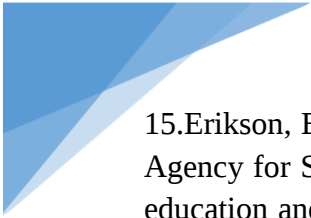
Ovaj rad ukazuje na važnost kontinuirane podrške inkluzivnom obrazovanju kako bi se osiguralo pravo na obrazovanje za sve učenike, bez obzira na njihove individualne karakteristike i potrebe. Nastavnici u inkluzivnom obrazovanju moraju stalno raditi na razvoju svojih pedagoških i emocionalnih kompetencija kako bi se bolje nosili s različitim izazovima koje inkluzivna nastava može donijeti. To uključuje razumijevanje različitih dijagnostičkih kategorija, prilagođavanje nastave, podršku individualnim potrebama učenika i promociju inkluzivnih vrijednosti u školskoj zajednici, usavršavanje tehnika za rad s učenicima sa posebnim potrebama i strategija za upravljanje različitim situacijama u učionici.

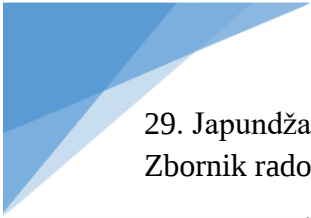
Da bi se dobio dublji uvid u stavove nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju, buduća istraživanja trebalo bi da primijenjuju kvalitativne istraživačke metode, poput intervjua, fokus grupa i neposrednog posmatranja rada nastavnika. Takođe, važno je istražiti mišljenja nastavnika o drugim važnim aspektima inkluzivnog obrazovanja, kao što su prihvaćenost djece sa teškoćama od strane njihovih vršnjaka i saradnja sa roditeljima, kako bi se dobile dodatne smjernice za unapređenje inkluzivnog obrazovanja.



LITERATURA

1. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2010). Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports. Washington, DC;
2. Andrejević, D. (2001): Problemi integracije djece oštećenog sluha, Zavod za udžbenike, Ljubljana;
3. Banik, A., Arya, S. i Kant, A. (2015). Vocal Parameters in Children between 4 To 12 Years of Age: An Attempt to Establish a Prototype Database. *Int J Sci Res*, 5 (11), 446-453;
4. Bašić, L., Budimir, L., Šimović, M. (2019): Kompetencije učitelja za rad sa učenicima u teškoćama u razvoju; Međunarodna stručna konferencija, Unapređenje kvaliteta života djece i mladih (od 21. do 23. juna 2019. Istanbul, Turska, ISSN 1986-9886), Tuzla 402-415;
5. Bryant Pedrotty D. (2021) Intensifying Mathematics Interventions for Struggling Students Edited by Diane Pedrotty Bryant Hardcover, 25-28;
6. Buckley, S., Bird, G., Sacks, B., & Archer, T. (2006). A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: implications for parents and teachers. *Down Syndrome Research and Practice*, 9(3), 54-67;
7. Clarke, B., & Faragher, R. (2015). Inclusive practices in the teaching of mathematics: Supporting the work of effective primary teachers. In M. Marshman, V. Geiger, & A. Bennison (Eds.), *Mathematics education in the margins. Proceedings of the 38th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*. (pp. 173-180). Sunshine Coast: MERGA;
8. Cockroft, C., & Atkinson, C. (2015). Using the Wider Pedagogical Role model to establish learning support assistants' views about facilitators and barriers to effective practice. *Support for Learning*, 30(2), 88-104. doi:10.1111/1467-9604.12081;
9. Crna Gora. (2002). Opšti Zakon o obrazovanju i vaspitanju "Sl. list RCG", br. 64/2002, 31/2005 i 49/2007 i "Sl. list CG", br. 4/2008 - dr. zakon, 21/2009 - dr. zakon, 45/2010, 40/2011 - dr. zakon, 45/2011, 36/2013 - odluka US, 39/2013, 44/2013 - ispr. i 47/2017) :
10. Crna Gora (2002), Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju ("Sl. list RCG", br. 64/2002, 49/2007 i "Sl. list CG", br. 45/2010, 40/2011 - dr. zakon, 39/2013 i 47/2017);
11. Crna Gora (2022) Strategija za zaštitu lica s invaliditetom od diskriminacije i promociju jednakosti 2022-2023 Ministarstvo ljudskih i manjinskih prava (55-58);
12. Crna Gora (2018) Strategija inkluzivnog obrazovanja (2019-2025) Ministarstvo prosvjete (10-11)
13. Dobrosavljević, D. (2017). Specifične kompetencije učitelja u inkluzivnom sustavu odgoja i obrazovanja, D2iplomski rad. Retrieved 11 16, 2020, from Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet – Odsjek za učiteljske studije: www.core.ac.uk;
14. Đorđević, B., Maksić, S. (2005). Podsticanje talenata i kreativnosti mladih izazov savremenom svetu (Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, broj 1. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd;

- 
15. Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. New York: W. W. Norton & Company. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Evidence of the link between inclusive education and social inclusion: A review of the literature*. (S. Symeonidou Ed.). Odense, Denmark: Author 62-68;
16. Farago, E. (2007). Voice in children with mental retardation and Down syndrome. *Speech*, 24 (1), 15-29. ;
17. Faragher, R., Robertson, P., & Bird, G. (2020). *International guidelines for the education of learners with Down syndrome*. Teddington, UK: DS 36- 41;
18. Faragher, R. (2010). Developing numeracy to enhance quality of life. In R. Kober (Ed.), *Enhancing the quality of life of people with intellectual disabilities. From theory to practice*. (pp. 401-411). London: Springer
19. Freeman, S. and Alkin, M., 2000. 'Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings' *Remedial and Special Education*, 21 (1), 3–18;
20. Gautam, S. & Singh, L. (2016). Speech Impairments in Intellectual Disability: An Acoustic Study. *IJACSA* 7 (8), 259-264;
21. Glaze, L. E., Bless, D. M., Milenkovic, P. & Susser, R.D. (1988). Acoustic characteristics of children's voice. *J Voice*, 2 (4), 312-319;
22. Golubović, S. (2004): *Gnosogena patologija verbalne komunikacije*, Savez defektologa zajednice Srbije i Crne Gore;
23. Graff Silver, R. (2008). *Prvi grafički organizatori: čitanje, Ostvarenje*, Zagreb;
24. Guralnick, M. J. (2017). Early intervention for children with intellectual disabilities: an update. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30, 211-229. doi:10.1111/jar.12233
25. Guralnick i Bruder, 2016, str. 174). Guralnick, M. J. and Bruder, M., 2016. 'Early Childhood Inclusion in the United States: Goals, Current Status, and Future Directions' *Infants & Young Children*, 29 (3), 166–177;
26. Hasek, C., Singh, S. (1980): Acoustic attributes of preadolescent voices. *J Acoust Soc Am*, 68, 1261-1265;
27. Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). A summary of the evidence on inclusive education. Retrieved from Instituto Alana: http://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/12/A_Summary_of_the_evidence_on_inclusive_education.pdf
28. Hirano, M., Kurita, S., Nakashima, T. (1983). Growth development and aging of the vocal folds. In D. M;

- 
29. Japundža, Milosavljević, M. (2013): Socijalna participacija osoba sa intelektualnom ometenošću, Zbornik radova, Beograd;
30. Jovanović, N., Bajković, R. (2014). Podrška darovitim i talentovanim učenicima priručnik za nastavnike. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Podgorica;
31. Kaljača, S. (2008): Umerena intelektualna ometenost, Univerzitet u Beogradu Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Izdavački centar (CIDD), Beograd;
32. Lazor, M., Marković, S., Nikolić, S. (2008): Priručnik za rad sa decom sa smetnjama u razvoju, Novosadski humanitarni centar (NSHC), Novi Sad;
33. Лифанова, Т. М., Библиография трудов Л. С. Выготского: сборник работ / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1995.
34. Marić, A., Bogojević, D., Đurović, N. (2011): Poteškoće u čitanju i pisanju, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica;
35. Montessori M. "The Montessori Method", portal www.scinexx.de. Pedagogija i škola Marije Montessori i Rudolfa Štajnera - istorija ili futurologija ,Zbornik radova Filozofskog 2002, br. 32, str. 89-124, Fakulteta u Prištini 2002, br. 32, str. 89-124;
36. MKF- Međunarodna klasifikacija funkcionisanja, invaliditeta i zdravlja (ICF - International Classification of Functioning, disability and health), SZO (2001, 2007)
37. Mijušković, D., Peruničić, B., Alfirović, K. (2015): Ovladavanje matematičkim pojmovima u prvom ciklusu, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica;
38. Milić, T., Marić, A., Bogićević, I., Đurišić, A., Paket za organizaciju aktivnosti na nivou škole na temu NEdiskriminacija (2018), Ministarstvo prosvjete, UNICEF;
39. Mujezinović, A., Vantić-Tanjić, M., Dizdarević, A., Bratovčić, V., (2019): Stres roditelja djece sa intelektualnim i razvojnim teškoćama; Međunarodna stručna konferencija, Unapređenje kvaliteta života djece i mladih (od 21. do 23. juna 2019. Istanbul, Turska, ISSN 1986-9886), Tuzla;
40. Radulović, J., Marić, A., Milić, T., Vešović-Ivanović, A., Janković, M., (2017). Priručnik za korišćenje Daisy udžbenika u nastavi, ZUNS, Podgorica;
41. Soresi, S., Nota, L. and Wehmeyer, M. L., 2011. 'Community Involvement in Promoting Inclusion, Participation and Self-Determination' *International Journal of Inclusive Education*, 15 (1), 15–28;
42. Slee, R., 2006. 'Limits to and possibilities for educational reform' *International Journal of Inclusive Education*, 10 (2–3), 109–119;
43. Saopštenja br. 42/2023, Uprava za statistiku, 6.4.2023. Podgorica;
44. Šakotić, N., Veljić, Č. , Inkluzivno obrazovanje u Bolonjskom procesu, Inkluzivno obrazovanje u Bolonjskom procesu, (2010) *Sociološka luča* IV/1 ,185-194;
45. Šakotić, N., (2016): Inkluzivno obrazovanje, Univerzitet Crne Gore, Podgorica;

- 
46. Marić T., Vuksanović, A., Popović, A., Trailović-Šljivančanin, A., Radulović, J., Popović, J. (2017). Instrukтивно-edukativni materijal za inkluzivni rad i učenje dece s posebnim obrazovnim potrebama, Ministarstvo prosvjete, UNICEF, Podgorica;
47. Trailović-Šljivančanin, Begović A., Milić T., Marić A., (2018.), Vodič za rad s decom s intelektualnim smetnjama, Podgorica;
48. United Nations (1989). Convention on the Rights of the Child, Article 23;
49. UNESCO (2019). Cali commitment to equity and inclusion in education. Retrieved from <https://unes-doc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910>;
50. Vantić-Tanjić, Nikolić i dr. (2021): Istraživanje djece sa intelektualnim smetnjama 2021. godina, Edukacijskorehabilitacioni fakultet, Gradačec;
51. Velišek- Braško O. (2020), Pedagogija Marije Montessori: kontekst reformi kod nas, Pedagoško društvo Vojvodine VŠSSOV, Trener za GU i PeDrVo;
52. Выготский, Л. С. Основы дефектологии Москва Педагогика 1983.;
53. World Health Organisation (1992): The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders – Clinical descriptions and diagnostic guidelines: World Health Organization;
54. Wing, L. (1992), "Manifestations of Social Problems in High Functioning Autistic People", in Schopler, E. & Mesibov, G. (eds.), High Functioning Individuals with Autism, New York, Plenum Press;
55. Wechsler D. (2003), Pearson Assessments/The Psychological Corporation 19500 Bulverde Road San Antonio, TX 78259 ,Ur. hrv. izdanja: Krunoslav Matešić IZDAVAČ: Naklada Slap, Zagreb, 2009;
56. Zdravković, A. (2009). The Strengths and Difficulties Questionnaires, Goodman, 1997, Goodman et al., 199.



PRILOZI

Prilog br.1 ANKETA

Poštovane kolegice/kolege,

Molim vas da izdvojite malo vašeg slobodnog vremena i popunite upitnik. Upitnik će mi poslužiti za prikupljanje podataka u cilju izrade master rada na temu *Organizacija rada s djecom sa intelektualnim smetnjama u prvom ciklusu osnovne škole*.

Uloga učitelja u radu sa djecom sa intelektualnim smetnjama je veoma bitna. Ova anketa može pomoći u prikupljanju korisnih informacija o potrebama nastavnika i izazovima s kojima se suočavaju u radu s učenicima sa intelektualnim smetnjama. Mišljenje učitelja o radu s djecom sa intelektualnim smetnjama je od velike važnosti za postizanje najboljih rješenja, stoga vas molim da date precizne i korektne odgovore. Istraživanje je u potpunosti anonimno.

Unaprijed hvala na saradnji!

Srdačno, Katarina Nikčević, student master studija

1. Pol

- Ženski
- Muški

2. Regija u Crnoj Gori u kojoj ste zaposleni*

- Sjeverna regija
- Centralna regija
- Južna regija

3. Vaša godina rođenja

4. Koliko imate godina radnog staža?*

5. Obrazovanje*

- Bečelor
- Specijalističke studije
- Master studije
- Drugo

6. Vaše zvanje je*

7. Da li ste imali u vašem odjeljenju učenika sa intelektualnim smetnjama (IS)?*

8. Vaša škola pruža dovoljno podrške za učenike sa intelektualnim smetnjama?*

- Da
- Ne
- Ne znam

9. Sarađujete li redovno s roditeljima učenika sa intelektualnim smetnjama kako bi osigurali konzistentnu podršku između škole i roditelja?*

- Da

- 
- Ne
 - Ponekda

10. Molimo vas da ocijenite svoj nivo pažnje i posvećenosti u radu s djecom sa intelektualnim smetnjama u poređenju s djecom bez smetnji i teškoća u razvoju: 1- Uopšte nijesam saglasan/na; 2 – Nijesam saglasan/na; 3 – Nemam mišljenje; 4 – Saglasan/na; 5 - U potpunosti sam saglasan/na *

- Posvećujem više pažnje djeci sa intelektualnim smetnjama
- Posvećujem nešto više pažnje djeci sa intelektualnim smetnjama
- Podjednako im posvećujem pažnju
- Posvećujem nešto više pažnje djeci bez smetnji i teškoća u razvoju
- Posvećujem više pažnje djeci bez smetnji i teškoća u razvoju

11. Molimo vas da navedete razloge za Vaš odgovor u prethodnom pitanju.

12. Na koji način prilagođavate nastavu kako biste podržali učenike sa intelektualnim smetnjama? (odaberite jedan ili više odgovora)*

- Upotrebljavam vizualna pomagala i ilustracije kako bih podržao/la razumijevanje gradiva
- Koristim multisenzorne metode kako bih podstaknuo/la bolje razumijevanje i zadržavanje informacija
- Prilagođavam tempo i ritam nastave prema potrebama učenika sa IS
- Sarađujem s asistentima i stručnjacima kako bih pružila individualnu podršku učenicima sa IS
- Pružam dodatno vrijeme i podršku za rješavanje zadataka i vježbi

13. Osjećate li se dovoljno osposobljeni za rad s učenicima sa intelektualnim smetnjama?

- Da
- Ne

14. Koje biste resurse ili obuke smatrali korisnima za unaprijeđenje Vašeg rada s učenicima sa intelektualnim smetnjama?

15. Kako organizujete rad s djecom sa intelektualnim smetnjama u Vašem razredu?*

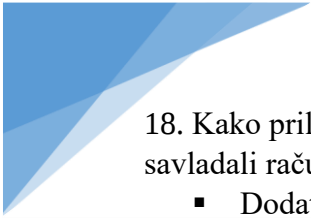
- Individualno, prema njihovom IROP-u
- Grupno, zajedno s drugim učenicima
- Nijesam siguran/sigurna

16. Koliko često ažurirate IROP-e učenika sa intelektualnim smetnjama?*

- Jednom godišnje
- Na svakih šest mjeseci
- Po potrebi

17. Smatrate li da je Vaša trenutna organizacija rada prema IROP-u efikasna?

- Da
- Ne
- Nijesam siguran/na



18. Kako prilagođavate nastavu matematike učenicima sa intelektualnim smetnjama kako bi bolje savladali računske operacije?*

- Dodatne vježbe i zadatke
- Vizuelna pomagala i ilustracije
- Multisenzorne metode učenja
- Individualizovane strategije prema IROP-u
- Drugo

19. Koliko često sprovodite procjenu napretka učenika sa intelektualnim smetnjama u matematici?*

20. Kako prilagođavate nastavu čitanja učenicima sa intelektualnim smetnjama kako bi bolje ovladali vještinama čitanja?*

- Dodatne vježbe i zadatke
- Multisenzorne metode učenja
- Individualizovane strategije prema IROP-u
- Drugo

21. Koliko često sprovodite procjenu napretka učenika sa intelektualnim smetnjama u čitanju?*

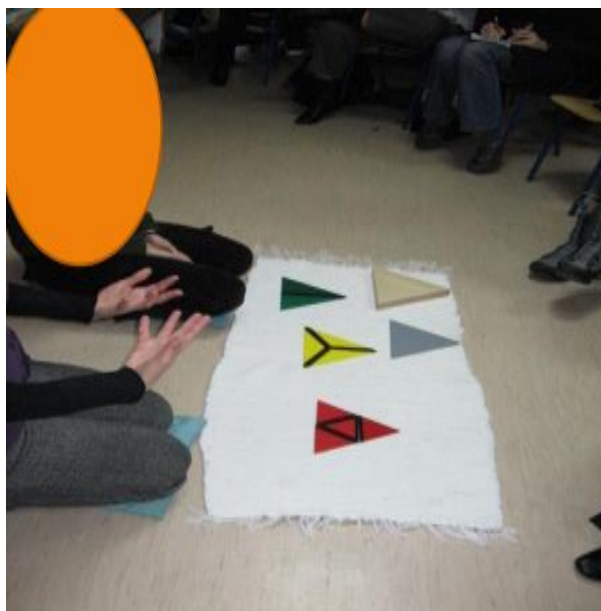
22. Koji su najveći izazovi s kojima se susriječete u organizaciji rada s djecom sa intelektualnim smetnjama?*

- Nedostatak resursa i materijala
- Nedovoljno obuke i podrške
- Komunikacijski problemi s roditeljima i kolegama
- Poteškoće u sprovođenju IROP-a i individualnih pristupa

23. Koji bi Vam resursi i podrška pomogli u rješavanju tih problema?

24. Imate li još neke dodatne komentare ili prijedloge za poboljšanje inkluzivnog obrazovanja u Vašoj školi?

Prilog br.2 Matematički centar - Montesori materijal





Prilog br.3 Jezički centar- Montesori materijal



Vrste rečenica: izjavne, upitne, uzvične (.,?!,)

Prilog br.4 Primjeri vježbi za pisanje riječi i brojeva

Pisanje rečenica i jednostavnih tekstova

Zadatak 1:
Pronađi sliku i upiši riječ

1. Напољу пада _____.	1. Напољу пада _____.
2. Мачка _____.	2. Маčka _____.
3. _____ пливају.	3. _____ plivaju.
4. _____ скаче.	4. _____ skače.
5. Мачка лови _____.	5. Маčka lovi _____.
6. Птица је на _____.	6. Ptiца je na _____.
7. Риба _____ у води.	7. Riba _____ u vodi.
8. Пас лежи у _____.	8. Pas leži u _____.

29



1	1 1 1								
2	2 2 2								
3	3 3 3								
4	4 4 4								
5	5 5 5								

1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Izvor: Trailović-Šljivančanin, Begović A., Milić T., Marić A., (2018.), Vodič za rad s decom s intelektualnim smetnjama, Podgorica;