

**Ivana Matic<sup>1</sup>**

Medicinski fakultet, Katedra za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju  
Univerzitet u Novom Sadu

Primljen: 29.03.2021.

Prihvaćen: 14.10.2021.

**Renata Škrbić**

Medicinski fakultet, Katedra za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju  
Univerzitet u Novom Sadu

UDC: 37.04:376

371.214:376

DOI: 10.19090/ps.2021.2.186-201

**Staša Ivezic**

Medicinski fakultet, Katedra za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju  
Univerzitet u Novom Sadu

Pregledni naučni rad

**Jelena Vručinić**

Medicinski fakultet, Katedra za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju  
Univerzitet u Novom Sadu

## INDIVIDUALNI OBRAZOVNI PLAN – IZAZOVI REALIZACIJE

### *Apstrakt*

*Kvalitet obrazovanja često se izjednačava sa kvalitetom inkluzije, a kako je stepen participacije dece i učenika u obrazovnom procesu jedan od ključnih parametara kvaliteta inkluzije, posebno se prepoznaje značaj dodatnih mera podrške učešću dece iz osetljivih grupa u procesu obrazovanja. Cilj rada jeste ukazati na izazove, prepreke i probleme u realizaciji individualnog obrazovnog plana (IOP) u Srbiji, kao i prikazati pozitivne preporuke iz prakse i implikacije za buduću upotrebu. U radu je korišćen pregled literature u domaćim i stranim časopisima objavljenim u poslednjih pet godina na srpskom i engleskom jeziku. Izdvojeni članci su navedeni i analizirani u radu. Podaci koji su prikupljeni na opisane načine su potom sistematizovani, analizirani i iz njih su izvedeni zaključci i preporuke ove studije. Većina roditelja učenika koji se obrazuju po IOP-u izveštavaju o napredovanju njihove dece u redovnim osnovnim školama, dok škole izveštavaju da 70% učenika koji se obrazuju po IOP-u ostvari napredak između dve revizije IOP-a. Najveće efekte primene IOP-a zaposleni u školama vide u integraciji učenika u vršnjačku grupu, redovnosti pohađanja nastave i senzitivizaciji drugih učenika što ukazuje na značaj primene IOP-a. Međutim, određeni problemi u realizaciji IOP-a mogu da uspore napredak i integraciju učenika kojima se pruža ova vrsta dodatne podrške, kao i da dovedu do smanjene učestalosti primene IOP-a. Predstavljeni rezultati prikazuju složenu sliku realizacije IOP-a, koji iako je usvojen*

---

<sup>1</sup> ivanamatic9799@gmail.com

*pre više od decenije i široko se koristi, još uvek nije u potpunosti prihvaćen u školama u Srbiji i različiti obrazovni sistemi bore se sa sličnim problemima.*

*Ključne reči: deca sa smetnjama u razvoju, individualni obrazovni plan, inkluzija.*

## Uvod

### ***Dodatna podrška za učenike iz osetljivih grupa***

Opšti kvalitet obrazovanja često se izjednačava sa kvalitetom same inkluzije, a kako je stepen participacije dece i učenika u obrazovnom procesu jedan od ključnih parametara kvaliteta inkluzije, posebno se prepoznaje značaj dodatnih mera podrške učešću dece iz osetljivih grupa u procesu obrazovanja.

Kako bi se svakom detetu obezbedilo sticanje znanja i veština u skladu sa ciljevima obrazovanja, metode, didaktički materijal, organizacija rada u grupi, ali i složenost i obim kurikuluma moraju se prilagoditi individualnim karakteristikama, sposobnostima i potrebama dece (Tomić, 2020). Ovo se može postići različitim merama dodatne podrške koje će unaprediti položaj dece sa smetnjama u razvoju u obrazovno-vaspitnom sistemu (Arsić i Isaković, 2019).

Najvažniji mehanizmi za unapređenje položaja dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom jesu (Jovanović, 2017):

- Izrada plana individualizacije;
- Izrada individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim načinom rada i uslova u kojima se izvodi obrazovno-vaspitni rad (IOP);
- Izrada IOP-a sa prilagođenim ciljevima sadržaja i načina ostvarivanja programa nastave i učenja i ishoda obrazovno-vaspitnog rada;
- Prilagođavanje broja učenika u vaspitnoj grupi/oddeljenju (Jovanović, 2017).

Prvi nivo podrške učeniku koji ne postiže očekivana obrazovna postignuća pruža se kroz diferencijaciju i individualizaciju nastave i vannastavnih aktivnosti. Ukoliko podrška pružena kroz individualizaciju ne dovede do pozitivnog pomaka u postignućima deteta, predlaže se izrada IOP-a sa prilagođenim programom (prilagođavanje metoda, materijala, prostora, uslova) prema kome će se odvijati obrazovno-vaspitni proces za to dete/učenika (u daljem tekstu IOP1). Prema Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (čl. 76), detetu, učeniku i odraslom kome je usled socijalne uskraćenosti, smetnji u razvoju, invaliditeta, teškoća u učenju, rizika od ranog napuštanja školovanja i drugih razloga potrebna dodatna podrška u obrazovanju i vaspitanju, ustanova obezbeđuje otklanjanje fizičkih i komunikacijskih prepreka, prilagođavanje načina ostvarivanja školskog programa i izradu, donošenje i ostvarivanje IOP-a (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2017).

Ako mere podrške predviđene dokumentom IOP1 ne daju rezultate, uz saglasnost roditelja i mišljenje interresorne komisije (IRK), Tim za podršku detetu pristupa izradi IOP-a sa izmenjenim/smanjenim sadržajem, ishodima i standardima (u daljem

tekstu IOP2). Tim za inkluzivno obrazovanje daje predlog za izradu IOP-a, a izrađuje ga Tim za pružanje podrške detetu/učeniku. Izrada i implementacija IOP-a u našoj zemlji regulisana je Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2017) kao i Pravilnikom o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje koji je tokom 2017. godine pripremljen, a 2018. stupio na snagu (Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje, 2018).

### Individualni obrazovni plan

Izrada IOP-a predstavlja vid dodatne podrške koji pomaže prilagođavanje vaspitno-obrazovnog procesa pojedincu, njegovim individualnim snagama i potencijalima, uz uvažavanje individualnih karakteristika u nastavnom procesu (Milojević i Sretenović, 2014). Vaspitači, nastavnici i stručni saradnici u obavezi su da kontinuirano prate razvoj i napredovanje deteta. Ukoliko vaspitač/nastavnik ili stručni saradnik uoče da dete ne postiže očekivane ishode obrazovanja i vaspitanja ili ih nadmašuje, razvijaju pedagoški profil deteta koji predstavlja osnovu za planiranje dodatne podrške (Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje, 2018).

U pedagoškom profilu se, pored identifikovanih teškoća u savladavanju obrazovnih i vaspitnih ciljeva, definišu i bliže opisuju važni elementi drugih aspekata razvoja i funkcionisanja deteta. Pored akademskih sadržaja, IOP-om se mogu predvideti i sadržaji koji za cilj imaju razvoj drugih sposobnosti i veština što ukazuje na to da IOP daje podršku celokupnom razvoju učenika (Maksimović, Golubović i Jablan, 2015).

### Broj učenika koji se obrazuju po IOP-u

Prema podacima Republičkog zavoda za statistiku, u 2017/2018. godini broj učenika u osnovnim školama koji se obrazuju po IOP-u, kao i broj obraćanja interesornoj komisiji (IRK) značajno je porastao u odnosu na 2013/14. godinu (Statistički godišnjak R. Srbije, 2018; MPNTR i UNICEF, 2020). Rezultati su prikazani u Tabeli 1.

Tabela 1.

*Broj učenika koji se obrazuju po IOP-u i obraćanje IRK 2017/18. godine u odnosu na 2013/14. godinu.*

	2013/14	2017/18
Ukupan broj učenika (N)	560.099	539.147
Broj učenika koji se obrazuju prema IOP1, N (%)	4.538 (.81%)	8.332 (1.54%)
Broj učenika koji se obrazuju prema IOP2, N (%)	2.500 (.45%)	5.025 (.93%)
Broj slučajeva u kojim je doneseno mišljenje IRK, N (%)	2.852 (.51%)	5.416 (1.01%)

Ukoliko se uporedi struktura dece u odnosu na vrstu IOP-a koji se primenjuje, može se zaključiti da značajno više dece u školama za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju ima IOP2 u odnosu na decu koja pohađaju redovne škole. Tako je procenat učenika sa IOP2 u specijalnom obrazovanju 81%, a u okviru redovnog obrazovanja 41%. Drugim rečima, u redovne škole pre svega se upisuju deca sa blažim i umerenim smetnjama u razvoju, dok se deca sa višestrukim i težim oblicima smetnji u razvoju uključuju u segregirane obrazovne sisteme (IPSOS, UNICEF i MNPTR, 2016).

Porast u broju učenika koji se obrazuju po IOP-u ne može se posmatrati kao pokazatelj veće stope uključenosti učenika kojima je potrebna dodatna podrška u redovne osnovne škole, s obzirom na to da on može biti i posledica veće učestalosti korišćenja IOP-a (Kovač Cerović, Jovanović i Pavlović Babić, 2016).

Međutim, i pored većeg broja implementiranih IOP-a, postoje brojni problemi u planiranju, implementaciji i realizaciji ove vrste dodatne podrške koji mogu da usapore napredak i integraciju učenika kojima se pruža ova vrsta dodatne podrške, kao i da dovedu do smanjene efikasnosti IOP-a. Iako je IOP u našem sistemu obrazovanja i vaspitanja prisutan celu deceniju, neki izazovi još uvek nisu prevaziđeni i beleže se ponovljenim istraživanjima iz godine u godinu. Identifikovane teškoće vode razvoju konstruktivnih rešenja i predloga za prevazilaženje istih, kao i stvaranju preporuka za budući razvoj IOP-a u našoj zemlji.

## Cilj rada

Svrha ovog rada jeste da pregledom dostupne literature dodatno ukaže na značaj individualnog obrazovnog plana kao izuzetno važnog sredstva u školovanju učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju. Takođe, cilj je identifikacija izazova u planiranju, implementaciji i realizaciji ovog oblika dodatne podrške, kao i ukazivanje na moguće načine i preporuke za dalji razvoj IOP-a i njegovo uspešnije sprovođenje.

## Metod

U radu je korišćen pregled naučnih i stručnih radova u domaćim i stranim časopisima koji su objavljeni u poslednjih 10 godina na srpskom i engleskom jeziku. U internet pretraživanju korišćene su citatne baze *Kobson*, *Ebsco*, *Scindex*, *Google Scholar*, a pretraživanje je obavljeno prema ključnim rečima: individualni obrazovni plan, inkluzija, inkluzivno obrazovanje, *individual education plan*, *inclusion*, *inclusion in Serbia*, *inclusion in Europe*. Izdvojeni su članci koji analiziraju primenu individualnog obrazovnog plana u Srbiji, a koji su navedeni u radu. Podaci o izazovima u realizaciji IOP-a koji su prikupljeni na opisane načine su potom sistematizovani, analizirani i iz njih su izvedeni zaključci i preporuke ovog rada.

## Diskusija

Prilikom pregleda dostupne literature koja se bavi realizacijom individualnog obrazovnog plana u Srbiji, određeni izazovi i problemi u planiranju i implementaciji IOP-a izdvojili su se kao značajni i konstantni. Predstavljeni rezultati pokazuju složenu sliku realizacije IOP-a, koji iako je usvojen pre više od decenije i široko se koristi, primena ove vrste dodatne podrške još uvek ne prolazi bez određenih teškoća. Obrazovni sistemi različitih zemalja suočavaju se sa sličnim dilemama: obezbediti napredak učenika kroz adekvatnost pri razvoju i praćenju IOP-a, prepoznati učenike obuhvaćene redovnim sistemom obrazovanja i vaspitanja kojima je dodatna podrška potrebna, osigurati učešće roditelja, saradnju između stručnjaka, razvoj kompetencija nastavnika i saradnika, poznavanje administrativnih procedura za primenu dodatne podrške od strane timova u školi.

### Retke revizije i vrednovanje IOP-a

Revizija IOP-a se najčešće vršila jednom tokom tromesečja (u 46% škola), a u nešto manje od trećine škola (28%) revizija se vršila jednom u toku polugodišta. Elementi IOP-a se menjaju po različitoj učestalosti: pedagoški profil i dugoročni ciljevi se u većini škola menjaju ponekad (u 65%, odnosno 71% škola), ishodi se u 50% škola menjaju ponekad, a u 42% često, dok se koraci/aktivnosti menjaju često u 54% škola (IPSOS, UNICEF i MNPTR, 2016).

Sekundarna analiza podataka iz četiri nacionalne studije o obrazovanju u našoj zemlji (Mreža za podršku inkluzivnom obrazovanju i UNICEF, 2017), koje su uključile ukupno 10.332 učesnika iz različitih interesnih grupa, dala je slične rezultate. Većina škola nikada (8%) ili ponekad (72%) menja pedagoški profil prilikom revizije IOP-a (Mreža za podršku inkluzivnom obrazovanju i UNICEF, 2017).

Nastavnici osnovnih i srednjih škola redovnog sistema obrazovanja i vaspitanja, kao i nastavnici iz škola za decu ometenu u razvoju relativno visoko ocenjuju svoje kompetencije za izradu, primenu i vrednovanje IOP-a (u proseku 69,6% ostvarenosti kompetencija), dok samo 24,2% nastavnika izjavljuje da su upoznati sa zakonskom regulativom u oblasti inkluzivnog obrazovanja (Kovač Cerović, Jovanović i sar., 2016) što implicira da usled nepoznavanja zakonske regulative ni kompetencije za vrednovanje IOP-a ne mogu biti visoke. Retke revizije i retko vrednovanje IOP-a otvaraju pitanje načina na koji se prati napredovanje deteta, kao i načina na koji se to praćenje integriše u planiranje podrške. U prvoj godini primene IOP-a, vrednovanje se vrši tromesečno, a u okviru vrednovanja dopunjuje se pedagoški profil i predlažu se izmene i dopune ostalih delova IOP-a (Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje, 2018). Bez adekvatnog pedagoškog profila nije moguće planirati mere podrške koje bi bile u skladu sa individualnim osobinama svakog učenika i koje bi učeniku pomogle da napreduje i savladava školsko gradivo u skladu sa svojim potencijalima i mogućnostima, što je

prvi cilj uključivanja dodatne podrške u obrazovanje. Uzimajući u obzir činjenicu da je dečiji razvoj skokovit i da se kroz tromesečni period mogu dogoditi velike i brojne promene u oblastima funkcionisanja svakog učenika, važno je ispratiti ovaj proces adekvatnim i blagovremenim opisima koji se beleže upravo u okviru pedagoškog profila i u skladu sa sadašnjim postignućima deteta planirati mere podrške. Primenom IOP-a ne završava se proces pružanja dodatne podrške, te je važno da redovnost i adekvatnost u praćenju, vrednovanju i reviziji svih delova IOP-a bude integralni deo edukacije nastavnika i stručnih saradnika.

### **Nedovoljno razvijen odnos škola-roditelj**

Još jedan izazov u primeni IOP-a jeste izgradnja partnerskog odnosa između škole i roditelja i timski rad na planiranju i pružanju podrške. Istraživanje Mreže podrške inkluzivnom obrazovanju ukazuje da je roditelj naveden kao član tima samo u slučaju 51.3% IOP-a (Mreža za podršku inkluzivnom obrazovanju i UNICEF, 2017).

Roditelji učenika za koje je izrađen IOP, a koji pohađaju osnovne i srednje škole obuhvaćene istraživanjem Mreže podrške inkluzivnom obrazovanju, znatno su češće uključeni u izradu, nego u reviziju IOP-a. Blizu polovine škola, 48%, navodi da su roditelji uključeni u izradu IOP-a, a 31% da su roditelji bili uključeni u reviziju IOP-a (IPSOS, UNICEF i MNPTR, 2016). Polovina roditelja (51%) čije se dete školuje prema IOP-u izvestili su da ih retko ili nikad ne pozivaju na sastanke timova (Kovač Cerović, Jovanović i sar., 2016).

Važno je formirati tim ljudi koji dobro poznaju potencijale i karakteristike deteta i koji najviše rade s njim, te je očekivanje da roditelji (staratelji) budu obavezno članovi tima, što znači i da učestvuju u svim aktivnostima tima, uključujući i izradu i revizije IOP-a. U tom smislu, preveliki je broj škola koje ignorišu doprinos roditelja u ovom procesu (Mreža za podršku inkluzivnom obrazovanju i UNICEF, 2017).

Škole često kao teškoću navode činjenicu da roditelji odbijaju da daju saglasnost za izradu IOP-a. Neki od razloga zbog kojih roditelji ne daju saglasnost na izradu IOP-a su: nizak nivo informisanosti o IOP-u, povezivanje IOP-a sa školama za decu sa smetnjama u razvoju, očekivanje da će dete biti obeleženo, izolovano, odbačeno, diskriminisano, kao i nizak nivo poverenja između roditelja i škole (Jovanović, 2017).

Ono što je takođe važno pomenuti jeste da neke redovne škole koje su bile deo studije autora Kovač-Cerović, Jovanović, Pavlović i Babić nisu uspostavile IOP timove (tri od 28). IOP timovi se često pominju kao važan most u uspostavljanju saradnje između škole i roditelja dece iz osetljivih grupa. Većina roditelja (63%) je mišljenja da ih članovi IOP tima poštuju, pokazuju spremnost za saradnju, cene njihovo mišljenje; a 72.4% roditelja je zadovoljno radom IOP timova. Oni prepoznaju da se članovi IOP tima trude da bolje razumeju njihovo dete (80.5%), ističu snage deteta (82%), razmišljaju o svakom postignutom napretku deteta (80.7%), uzimaju u obzir potrebe deteta (79.2%) i prethodni napredak (84.2%) pri razvoju IOP-a (Kovač Cerović, Jovanović i sar., 2016).

Učestvovanje roditelja u obrazovanju njihove dece od samog početka, od samog predloga dodatne podrške, preko planiranja i implementacije, pa sve do revizija IOP-a doprinosi najpre izgrađivanju poverenja u odnosu škola-roditelj, a svakako ima pozitivan efekat na kvalitet IOP-a kroz korišćenje informacija od visokog značaja o samom učeniku, a koji se mogu dobiti samo od roditelja, odnosno staratelja.

Ono što ohrabruje jeste činjenica da su roditelji koji su učestvovali u istraživanju u okviru situacione analize zadovoljni samim procesom prilagođavanja nastave učenicima sa smetnjama u razvoju u redovnim školama i samim procesom izrade IOP-a. U tom smislu, 89% roditelja dece za koji je izrađen IOP zadovoljno je napretkom deteta (Jovanović, 2017).

### **Nemogućnost praćenja napredovanja učenika koji se obrazuju po IOP-u**

S obzirom da za sada ne postoji istraživanje usmereno na procenjivanje neposrednih efekata upotrebe IOP-a, istraživanja se oslanjaju na percepciju relevantnih aktera u procesu sprovođenja IOP-a (Institut za psihologiju, 2015). Tako, 89.2% roditelja učenika koji se obrazuju po IOP-u izveštavaju o napredovanju njihove dece u redovnim osnovnim školama, dok škole izveštavaju da 77% učenika koji se obrazuju po IOP-u ostvari napredak između dve revizije IOP-a. Najveće efekte primene IOP-a zaposleni u školama vide u integraciji učenika u vršnjačku grupu, redovnosti pohađanja nastave i senzitivizaciji drugih učenika (Institut za psihologiju, 2015).

Istraživanje na uzorku od 462 odeljenja i 9.761 učenika (Jovanović, Plazinić, Bogdanović i Vušurović Lazarević, 2019) pokazalo je da prisustvo učenika koji se obrazuju po IOP-u nema sistematski efekat (ni pozitivan, ni negativan) na akademska postignuća učenika tipičnog razvoja. Ovaj nalaz ukazuje da su strahovi različitih aktera u obrazovanju da će se prisustvo učenika kojima je potrebna dodatna podrška negativno odraziti na akademska postignuća ostalih učenika u odeljenju neopravdani (Jovanović, Plazinić, Bogdanović i Vušurović Lazarević, 2019) ali i dalje nije definisan uticaj IOP-a kroz istraživanje neposrednih efekata na sam napredak učenika u savladavanju školskog gradiva. Ovo pokreće neke buduće implikacije za stvaranje okvira za praćenje napredovanja učenika koji će pomoći samim realizatorima IOP-a u školskom okruženju, ali i dodatno osvetliti IOP kao sredstvo dodatne podrške čiji se efekti ističu.

### **Nedovršena transformacija škola za učenike sa smetnjama u razvoju**

Iako zakonski okvir predviđa saradnju između škola, redovne škole ne koriste u velikoj meri resurse škola za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju. Tako, manje od jedne trećine škola za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju (29%) navodi da su nastavnici iz njihovih škola angažovani u pružanju dodatne podrške drugim odeljenjima ili drugim školama. Svega 11% nastavnika pruža dodatnu podršku drugim školama i drugim odeljenjima (Jovanović, 2017), te transformacija škola za učenike sa



smetnjama u razvoju i uspostavljanje profesionalne saradnje između škola za učenike sa smetnjama u razvoju i ustanova redovnog obrazovanja i vaspitanja ostaje jedan od izazova inkluzivnog obrazovanja.

Većina evropskih zemalja je započela transformaciju ovih škola u resurs centre koji najčešće imaju zadatak da obezbede obuke i treninge za nastavnike i druge profesionalce, razvijaju i promovišu materijale i metode rada sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška, podrže redovne škole i roditelje, obezbede individualizovanu podršku učenicima, podrže zapošljavanje učenika sa smetnjama u razvoju (*European Platform for Investing in Children – EPIC*, 2018). Situacija je slična i u Srbiji (Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020, 2012). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja u Stručnom uputstvu o načinu pružanja dodatne podrške u obrazovanju dece, učenika i odraslih sa smetnjama u razvoju u vaspitnoj grupi, odnosno drugoj školi i porodici od strane škole za učenike sa smetnjama u razvoju (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2017) prepoznaje škole za učenike sa smetnjama u razvoju kao moguće izvore dodatne podrške deci, učenicima i odraslima sa smetnjama u razvoju, porodici, vaspitačima, nastavnicima i stručnim saradnicima, ali i ustanovi u celini.

Ključne barijere u saradnji između redovnih škola i škola za učenike sa smetnjama u razvoju jesu: čest izostanak integracije podrške koja dolazi od defektologa i podrške koju pruža redovna škola. Istraživanje ukazuje i da potrebe redovnih škola često premašuju kapacitete škola za učenike sa smetnjama u razvoju. S druge strane, deo škola za učenike sa smetnjama u razvoju je započeo transformaciju ka resurs centrima, te su u školama zaposleni defektolozi koji su sa punom normom angažovani u pružanju dodatne podrške redovnim školama (Centar za obrazovne politike i Fondacija za otvoreno društvo, 2018). Iako je ovaj proces razvoju započeo, u narednom periodu biće potrebno definisati dugoročnu viziju i smernice.

### **Nedovoljne kompetencije nastavnika**

Polazeći od stanovišta da je izrada i implementacija IOP-a veoma složen i zahtevan posao koji zahteva visok stepen obučenosti, a kako se obuka nastavnika i vaspitača u redovnim školama i vrtićima vrši isključivo putem seminara, može se pretpostaviti da učesnici u izradi ovog dokumenta nailaze na brojne teškoće (Nikolić, Ilić-Stošović i Banović, 2015).

Nastavnici često nemaju neophodne veštine da pripreme i primene IOP, a neretko su među nastavnicima prisutne predrasude o deci sa smetnjama u razvoju. Ono što je zabrinjavajuće u odgovorima nastavnika u istraživanju Pokrajinskog ombudsmena Autonomne Pokrajine Vojvodine jeste da određeni broj njih smatra da je koncept „obrazovanja za sve“ veoma loš i da je potrebno decu sa smetnjama u razvoju izdvojiti u tzv. specijalne škole. Ono što se kao stav ispitanika takođe pojavljuje jeste da je visina zarade presudna za prihvatanje rada u inkluzivnom obrazovanju, te da zbog male zarade nastavnici nisu voljni da prihvate nove obaveze u okviru inkluzivnog obrazovanja (Muškinja, Lazić i Rista, 2011).



Istraživanje autorki Vujačić, Lazarević i Đević pokazalo je da kod blizu trećine učitelja obuhvaćenih uzorkom postoji negativna percepcija nedavnih promena koje se tiču uvođenja dodatne podrške. Učitelji navode da su više opterećeni administrativnim obavezama, te da nemaju dovoljnu podršku i uslove u školi. Takođe, oni smatraju da je postignuće ostale dece u razredu umanjeno jer su učitelji u obavezi da mnogo vremena provode sa decom sa smetnjama u razvoju (Vujačić, Lazarević i Đević, 2015).

Rezultati istraživanja Instituta za psihologiju ukazuju da redovne škole u Srbiji poštuju zakonom definisane upisne procedure, ali, sa druge strane, ukazuju i na visok procenat nastavnika koji i dalje imaju negativan stav prema uključivanju dece sa smetnjama u razvoju u redovne škole (Institut za psihologiju, 2015).

Na regionalnim sastancima najčešće se kao barijera za uspešan rad IOP timova navodi nedovoljna obuka, dok je 70.2% učesnika u onlajn anketi izjavilo da je nedostatak kompetencije nastavnika zaposlenih u redovnim školama jedna od ključnih prepreka efikasnijem uključivanju IOP-a u obrazovanje (Kovač Cerović, Jovanović i sar., 2016).

Istraživanje autora Florić, Ninković i Tančić iz 2018. godine bavilo se istraživanjem uloga i kompetencija nastavnika iz njihove perspektive. Rezultati su pokazali da svega 20% nastavnika smatra da ima kompetencije za rad sa decom sa smetnjama u razvoju (Florić, Ninković i Tančić, 2018). Slično istraživanje došlo je do podataka da većina učitelja (79%) smatra da nije osposobljena za rad sa decom sa smetnjama u razvoju u okviru inkluzivnog obrazovanja (Vujačić i sar., 2015). Grupa učitelja iz gore navedenog istraživanja koja smatra da nije osposobljena za rad sa decom sa smetnjama u razvoju kao razloge za to navodi nedovoljnu i neadekvatnu obuku koju su prošli putem seminara (48.3%) i neadekvatno inicijalno obrazovanje u čijem procesu nisu bili dovoljno pripremljeni za ove izazove (22.3%). Oni takođe smatraju da su nedostaci obuka koje su prošli bili kratki seminari, nedostatak praktičnih znanja i primera dobre prakse (Vujačić i sar., 2015). Istraživanje sprovedeno sa sličnim ciljem takođe pokazuje da obuka koja je realizovana od strane Ministarstva nije bila sveobuhvatna i dovoljna (Muškinja i sar., 2015).

Analiza nastavničkih kompetencija za inkluzivno obrazovanje izdvojila je nekoliko oblasti u kojima postoje najveće potrebe za stručnim usavršavanjem: znanje o razvojnim karakteristikama učenika sa smetnjama u razvoju, izradi i realizaciji IOP-a, praćenje, vrednovanje i ocenjivanje učenika, nastavne metode i generičke veštine. Ističu se još i senzibilisanje za inkluzivni pristup obrazovanju i saradnja sa roditeljima (Institut za psihologiju Filozoskog fakulteta u Beogradu, Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva i UNICEF, 2014; Jovanović, 2017). Andreason i saradnici ističu da je za ostvarivanje pozitivnih efekata posredstvom IOP-a neophodno da njegovi realizatori zaista i u potpunosti shvate „šta je IOP i kako treba da se koristi u praksi” (Andreasson, Asp-Onsjo & Isaksson, 2013).

Rezultati istraživanja iz 2016. godine autora Kovač Cerović, Pavlović Babić, Jokić, Jovanović O. i Jovanović V. ukazuju na velike varijacije u distribuciji IOP-a po

školama: broj IOP-a varira od 1 do 42, sa prosekom od 11.44 IOP-a po školi (SD = 8.74), dok je 23.1% škola izvestilo da neka odeljenja pohađa više od 3 učenika koji se obrazuju po IOP-u. Ovi rezultati ukazuju na nespremnost nekih nastavnika da imaju učenike sa smetnjama u razvoju u svojim učionicama. U ovom istraživanju, 21.7% škola je izvestilo da se 50% ili više njihovih učitelja ne bi složilo sa izjavom da svako dete zaslužuje da pohađa redovnu školu, a 37.6% direktora škola smatra da nekoliko nastavnika u svojoj školi izbegava rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška (Kovač Cerović, Pavlović Babić, Jokić, Jovanović i Jovanović, 2016).

Prema Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (ZOSOV) (čl. 31), broj učenika jednog odeljenja umanjuje se za dva po učeniku koji se obrazuje po IOP-u 1, odnosno za tri po učeniku koji se obrazuje po IOP-u 2 (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2017). Ovakav način finansiranja obrazovanja učenika koji se obrazuju po IOP-u, vodi riziku da će za učenike biti pokrenuta izrada IOP-a čak i u situacijama kada to nije neophodno, kako bi se obezbedilo funkcionisanje odeljenja i zadržala radna mesta zaposlenih (Jovanović, Kovač Cerović i Milovanović, 2018).

S druge strane, zabeleženi su slučajevi u kojima za učenika nije izrađen IOP, iako postoji potreba za dodatnom podrškom, kako bi se izbegla dodatna administracija i procedure koje prate proces izrade, primene i vrednovanja IOP-a (AAM Consulting, Expanzio Consulting & UNICEF, 2016). Jedan od problema na koji se nastavnici često žale jeste upravo prezauzetost administrativnim poslovima koja otežavaju rad i oduzimaju vreme. Iako je značaj prpratne dokumentacije u ovakvom tipu obrazovanja veliki, na prvom mestu uvek treba da bude učenik i njegove potrebe. U ovom delu implementacije IOP-a nastavnici često očekuju pomoć i podršku koja ne dolazi (AAM Consulting, Expanzio Consulting & UNICEF, 2016).

Činjenica je da je obuka koja je do sada sprovedena nedovoljna i da ona mora biti kontinuirana i dovoljno kvalitetna kako bi pružila dovoljno obučenosti za izradu i implementaciju IOP-a. Veoma je važno nastavnicima obezbediti eksternu profesionalnu podršku, kao i podići kapacitete školskih uprava na viši nivo. Zbog toga je potrebno angažovati sve raspoložive stručne kadrove koji bi bili podrška onima koji realizuju inkluzivnu nastavu u redovnom sistemu obrazovanja i vaspitanja (Muškinja i sar., 2015).

Kada je u pitanju identifikacija ključnih teškoća prilikom sprovođenja dodatne podrške od strane vaspitača i nastavnika, oni ističu da je problem odsustvo saradnje sa roditeljima dece kojima je potrebna dodatna podrška. Oni smatraju da na teže ostvarivanje saradnje utiče nedostatak vremena, kao i nedostatak poverenja roditelja u stručnost vaspitača i nastavnika (Gutvajn i Đerić, 2013; Korać, 2018). Ovakvi nalazi ukazuju na velike potrebe za rekonstrukcijom uloga, obaveza i odgovornosti vaspitača, nastavnika i roditelja.

Rezultati istraživanja u našoj zemlji (Ilić Stošović, Nikolić i Maksić, 2014; Šćepanović, 2016; Šćepanović, 2019) pokazuju da opada pozitivan stav prema inkluzivnom obrazovanju zbog nedostatka podrške nastavnicima, teškoća u izradi, realizaciji i primeni IOP-a, izostanka stalne podrške defektologa, nedostatka odgovarajućih

kompetencija i stručnih usavršavanja nastavnika i drugih faktora. Autorke Šćepanović i Kalinić (Šćepanović i Kalinić, 2018) sprovele su istraživanje ispitujući stavove zaposlenih u obrazovno-vaspitnim ustanovama – učitelje, defektologe, stručne saradnike i druge edukatore koji rade sa decom sa smetnjama u razvoju i učenicima sa izuzetnim sposobnostima – o inkluzivnom obrazovanju. Većina ispitanika (51.6%) veruje da inkluzivno obrazovanje u Srbiji nije uspešno.

Opšta ocena svih aktera jeste da deci sa smetnjama u razvoju nije u dovoljnoj meri dostupna podrška kako bi učestvovali u redovnom obrazovanju i razvili svoje veštine i talente. Ovo se odnosi kako na podršku u okviru škole od strane pedagoških asistenata, preko usluga podrške za razvoj detetovih veština, kao što su usluge logopeda, tako i na usluge važne za participaciju dece u zajednici, kao što je usluga ličnog pratioca (Jovanović, 2017).

### **Primer dobre prakse - Švedska**

Dok se u našoj zemlji IOP piše isključivo za učenike kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, u Švedskoj, zemlji sa jednim od najrazvijenijih sistema obrazovanja u Evropi, od 2006. godine za sve učenike potreban je individualni plan razvoja što omogućava praćenje napredovanja učenika u svakom trenutku (Swedish National Agency for Education – SNAE, 2013). U Švedskoj, prilikom izrade IOP-a pristup učenika učenju je prioritet u odnosu na samo učenje, odnosno sticanje akademskih veština. Nadalje, nezavisnost, motivacija i želja za učenjem su stavovi naglašeni u ciljevima koje učenici treba da postignu. (Andreasson et al., 2013). Autor Andreasson (Andreasson et al., 2013) takođe navodi da roditelji i učenici u Švedskoj imaju značajniji uticaj na proces donošenja i revizije IOP-a nego u većini drugih zapadnih zemalja jer su se tokom razvoja IOP-a, intenzivno razvijala i jasno predviđala i prava učenika i njihovih roditelja u švedskom zakonodavstvu, a koja se odnose na učešće u ovim procesima (Andreasson et al., 2013). U pokušaju prevazilaženja problema obimne dokumentacije koja prati IOP, Švedska nacionalna agencija za unapređenje škola pružila je 20 škola u Švedskoj priliku da razviju svoj način rada sa individualnim planiranjem i dokumentacijom. Izveštaj ove komisije opisuje kako škole rade sa različitim vrstama dokumentacije poput dnevnika, portfolija, IOP-a, edukativnih programa itd. U analizama se ističe da dobro vođena pedagoška dokumentacija može biti dobar alat za identifikaciju i analizu učenika kojima je potrebna podrška, ali i umnogome olakšava uključivanje roditelja u rad u školi. Efikasna politika Švedske počiva na konstantnoj saradnji između zakonodavaca i nastavnika koji su realizatori IOP-a. Povratne informacije koje nastavnici pružaju ključne su za efikasno sprovođenje dodatne podrške. U švedskoj politici ističe se i kompromis između zahteva prema školama i stvarnih uslova koje škole imaju. Kada je škola neprestano izložena novim zahtevima i očekivanjima postoji rizik da, ukoliko nastavnik nema pomoć i jasna uputstva, stalna pritisak i dodatni zahtevi dovedu do smanjene efikasnosti (Alexandersson & Engstrom, 2006).

## Zaključak

Pregled rezultata brojnih istraživanja o kvalitetu IOP-a ističe ozbiljne praznine u planiranju, implementaciji i primeni ove vrste dodatne podrške. Iako je IOP zakonodavstvom regulisan još 2009. godine, ni deceniju kasnije realizacija ovog dokumenta ne prolazi bez određenih problema i izazova. U prvom planu još uvek je identifikacija i targetiranje svih poteškoća koje se pojavljuju u procesu sprovođenja IOP-a, a u drugom planu naziru se moguća rešenja kroz analizu dodatne podrške u drugim zemljama i okruženju koje ovaj proces realizuju efikasnije. Pitanje koje prožima svu problematiku koja se pojavljuje prilikom sprovođenja IOP-a jeste kompetencija nastavnika i stručnih saradnika. Usled nedovoljne kompetencije izostaje i kvalitet dodatne podrške, odnos sa roditeljima i starateljima, praćenje napredovanja učenika, a prvi korak u podizanju kompetencija može biti transformacija škola za decu sa smetnjama u razvoju u resursne centre čiji će zaposleni kroz podršku nastavnicima u redovnom sistemu obrazovanja i vaspitanja ne samo podići nivo kompetencija, već i pružati podršku kroz ceo proces implementacije dodatne podrške učenicima, a sve u cilju stvaranja adekvatnih uslova obrazovanja za sve.

## INDIVIDUALISED EDUCATIONAL PLAN - CHALLENGES IN IMPLEMENTATION

### *Abstract*

*The quality of education is often equated with the quality of inclusion, and as the degree of participation of children and students in the educational process is one of the key parameters of the quality of inclusion, the importance of additional support measures for participation of children from vulnerable groups in education is especially recognized. The aim of this paper is to point out the challenges, obstacles and problems in the implementation of the individual educational plan (IEP) in Serbia, as well as to present positive recommendations from practice and implications for future use. This study uses a review of literature in domestic and foreign journals published in the last five years in Serbian and English. Selected articles are listed and analyzed in the paper. The data collected in the described ways were then systematized, analyzed, and the conclusions and recommendations of this study were derived from them. 89.2% of parents of IEP students report on their children's progress in regular primary schools, while schools report that 70% of IEP students make progress between two IEP revisions. The greatest effects of the application of the IEP are seen by the employees in the schools in the integration of students into the peer group, the regularity of attending classes and the sensitization of other students, which indicates the importance of the application of the IEP. However, certain problems in the implementation of the IEP can slow down the progress and integration of students who are provided with this*

*type of additional support, as well as lead to a reduced frequency of IEP implementation. The presented results show a complex picture of IEP implementation, although it was adopted more than a decade ago and is widely used, it is still not fully accepted in schools in Serbia and different education systems are struggling with similar problems.*

*Key words: children with disabilities, individual education plan, inclusion.*

## Literatura

- AAM Consulting, Expanzio Consulting, UNICEF (2016). *Formative evaluation of implementation of inclusive practices in the Education System in Serbia (2009–2014)*. Belgrade. Dostupno na: <http://socijalnoukljucivanje.gov.rs/wp-content/uploads/2014/11/Okvir-za-pracenje-inkluzivnog-obrazovanja-u-Srbiji-eng.pdf>  
Pristupljeno: 20.12.2020.
- Alexandersson, M. U., & Engstrom, M. S. (2006). Assessment within the education system in Sweden. Assessment Project Country Report Sweden.
- Andreasson, I., Asp-Onsjo, L., Isaksson, J. (2013). Lesson learned from research on individual educational plans in Sweden: Obstacles, opportunities and future challenges. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 413-426.
- Andreasson, I., Wolff, U. (2015). Assessment and intervention for pupils with reading difficulties in Sweden – a text analysis of individual education plans. *International journal of special education*, 30(1), 15-24.
- Arsić, R., Isaković, Lj. (2019). Special pedagogy and it's development in Serbia. *Knowledge*, 34(2), 345-351.
- Centar za obrazovne politike (2018). *Procena saradnje defektologa i tipičnih škola u pružanju dodatne obrazovne podrške učenicima tipičnih škola*. Beograd: Fondacija za otvoreno društvo.
- European Platform for Investing in Children (EPIC) (2018). *Access to quality education for children with special educational needs*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostupno na: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b2215e85-1ec6-11e9-8d04-01aa75ed71a1/language-en>  
Pristupljeno: 17.12.2020.
- Florić, O., Ninković, S., Tančić, N. (2018). Inkluzivno obrazovanje iz perspektive nastavnika: uloge kompetencije i barijere. *Nastava i vaspitanje*, 67(1), 7-22.
- Gutvajn, N., Đerić, I. (2013). Percepcije nastavnika o saradnji sa roditeljima u inkluzivnom obrazovanju: izazovi. U S. Gašić-Pavišić i S. Jošić (ur.): *Zbornik rezimea sa IV naučne konferencije sa međunarodnim učešćem „Inkluzija u predškolskoj ustanovi i osnovnoj školi: Kontinuitet inkluzivnog obrazovanja i vaspitanja u predškolskoj ustanovi i osnovnoj školi”* (23-24). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Ilić-Stošović, D., Nikolić, S., Maksić, J. (2014). Izrada individualnih obrazovnih planova: da li nam je zakon razumljiv. U J. Kovačević i D. Maćešić-Petrović (Ur.), *Zbornik radova 8. Međunarodnog naučnog skupa Specijalna edukacija i rehabilitacija danas* (277-282). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Institut za psihologiju Filozoskog fakulteta u Beogradu, Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva i UNICEF (2014). *Okvir za praćenje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji*. Dostupno na: <http://socijalnoukljucivanje.gov.rs/wp-content/uploads/2014/10/Okvir-za-pracenjeinkluzivnog-obrazovanja-u-Srbiji.pdf> Pristupljeno: 11.12.2020.
- Institut za psihologiju (2015). Izveštaj o stanju inkluzivnog obrazovanja u Republici Srbiji (Projektni izveštaj). Beograd: Fondacija za otvoreno društvo, SIPRU i UNICEF.
- IPROS, UNICEF i MNPTR (2016). *Analiza kvaliteta obrazovanja u školama i odeljenjima za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju*. Dostupno na: <http://defektolozi.rs/wp-content/uploads/2016/05/UNICEF.pdf> Pristupljeno 01.12.2020.
- Jovanović, I. (2017). *Situaciona analiza: Položaj dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u Republici Srbiji*. Beograd: Nacionalna organizacija osoba sa invaliditetom Srbije i UNICEF. Dostupno na: <https://www.unicef.org/serbia/media/2631/file/SitAn%20polo%C5%BEaj%20dece%20sa%20smetnjama%20u%20razvoju%20i%20invaliditetom%20u%20Srbiji.pdf> Pristupljeno: 15.12.2020.
- Jovanović, O., Kovač Cerović, T., Milovanovitch, M. (2018). *Education integrity as a barrier to inclusion: evidence from Armenia, Kazakhstan, Serbia and Ukraine*. Paper presented at ECER 2018 Inclusion and Exclusion, Resources for Educational Research?, Bolzano, Italy.
- Jovanović, O., Plazinić, Lj., Bogdanović, S., Vušurović Lazarević, A. (2019). *Unapređenje kvaliteta inkluzivnog obrazovanja zasnovano na otvorenim podacima*. Beograd: Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Vlade Republike Srbije i Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS. Dostupno na: [http://socijalnoukljucivanje.gov.rs/wp-content/uploads/2019/05/program\\_za\\_kreiranje\\_obrazovnih\\_politika\\_na\\_osnovu\\_podataka\\_i\\_rezultata\\_istrazivanja\\_zbornik\\_lat.pdf](http://socijalnoukljucivanje.gov.rs/wp-content/uploads/2019/05/program_za_kreiranje_obrazovnih_politika_na_osnovu_podataka_i_rezultata_istrazivanja_zbornik_lat.pdf) Pristupljeno: 02.01.2021.
- Korać, I. (2018). Timovi za inkluzivno obrazovanje kao kontekst horizontalnog učenja vaspitača. *Teme*, 42(2), 401-416.
- Kovač Cerović, T., Jovanović, O., Pavlović Babić, D. (2016). Individual education plan as an agent of inclusiveness of the educational system in Serbia: different perspectives, achievements and new dilemmas. *Psihologija*, 49(4), 431-445.
- Kovač Cerović, T., Pavlović Babić, D., Jokić, T., Jovanović, O., Jovanović, V. (2016). First comprehensive monitoring of inclusive education in Serbia: Selected fin-



- dings. In N. Gutvajn, M. Vujačić (Eds.), *Challenges and perspectives of inclusive education* (15-30). Belgrade: Institute for Educational.
- Maksimović, J., Golubović, S., Jablan, B. (2015). Stimulating the development of coordination in pupils with developmental difficulties in elementary school. *Nastava i vaspitanje*, 65(4), 753-767.
- Milojević, M., Sretenović, I. (2014). Individualizovan način rada sa učenicima sa smetnjama u učenju. *Nastava i vaspitanje*, 63(2), 275-285.
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja i UNICEF (2020). *Nacionalni izveštaj o inkluzivnom obrazovanju u Republici Srbiji*. Dostupno na: <https://www.unicef.org/serbia/publikacije/nacionalni-izvestaj-o-inkluzivnom-obrazovanju> Pristupljeno: 17.12.2020.
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (2017). *Stručno uputstvo o načinu pružanja dodatne podrške u obrazovanju od strane zaposlenih u školama za učenike sa smetnjama u razvoju za školsku 2017/18. godinu*.
- Mreža za podršku inkluzivnom obrazovanju i UNICEF (2017). *Analiza kvaliteta individualnih obrazovnih planova primenjivanih u osnovnim i srednjim školama tokom 2015/16. školske godine*. Neobjavljen istraživački izveštaj.
- Muškinja, O., Lazić, S., Rista, S. (2011). *Inkluzija između želje i mogućnosti*. Novi Sad: Pokrajinski ombudsman AP Vojvodine. Dostupno na: [http://narip.cep.edu.rs/biblioteka/literatura\\_na\\_srpskom\\_jeziku/inkluzija\\_izmedju\\_zelje\\_i\\_mogucnosti\\_2011.pdf](http://narip.cep.edu.rs/biblioteka/literatura_na_srpskom_jeziku/inkluzija_izmedju_zelje_i_mogucnosti_2011.pdf) Pristupljeno: 19.12.2020.
- Nikolić, S., Ilić-Stošović, D., Banović, O. (2015). Arhitektonska pristupačnost škola - implikacije za izradu individualnih obrazovnih planova za učenika sa motoričkim poremećajima. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 14(3), 367-381.
- Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje* (2018). Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 74/2018.
- Šćepanović, M. (2016). Minimizing barriers to participation and learning of all students in school. In S. Potić, Š. Golubović, & M. Šćepanović (Ur.), *Inclusive theory and practice: International thematic collection of papers* (118-125). Novi Sad: Društvo defektologa Vojvodine.
- Šćepanović, M., Kalinić, T. (2018). What do practitioners say about inclusive education? In: *Book of Papers from the 5th International conference Transformation towards sustainable and resilient society for persons with disabilities* (271-284). Skopje: Faculty of Philosophy, Institute of Special Education and Rehabilitation.
- Šćepanović, M. (2019). Korektivno defektološki rad u kontekstu inkluzivnog obrazovanja. *Sinteze*, 15(1), 17-38.
- SNAE (Swedish National Agency for Education) (2013). *Allmänna råd: Working with Individual Educational plans for children in need of special support*. Stockholm: Fritzes.



*Statistički godišnjak Republike Srbije* (2018). Beograd: Republički zavod za statistiku. *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020*. Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 107/2012.

Tomić, M. (2020). Inkluzivna nastava u sistemu vaspitanja i obrazovanja. *Pedagoška stvarnost*, 65(2), 111-122.

Vujačić, M., Lazarević, E., Đević, R. (2015). Inkluzivno obrazovanje: od zakonske regulative do praktične realizacije. *Teme*, 39(1), 231-247.

*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2017). Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 88/2017.