

**Individualni edukativni program** je pisani dokument za dete s ometenošću koji je razvijen, razmotren i čija je revizija urađena na sastancima IEP tima. Predstavlja edukacioni program koji je napravljen da zadovolji **jedinstvene potrebe** deteta, te mora biti **istinski individualizovan** dokument. On opisuje individualizovane **ciljeve, akomodacije, modifikacije i usluge** koje će detetu s ometenošću biti pružene, kao i **mere kojima će se pratiti njihov napredak**.

IEP pruža mogućnosti nastavnicima, roditeljima, školskoj administraciji, davaocima pratećih usluga i učenicima (kada je to odgovarajuće) da zajednički rade kako bi unapredili obrazovno-vaspitna postignuća deteta s ometenošću. Znanja, iskustva i posvećenost ovih osoba treba da pomognu dizajniranju edukacionog programa koji će podstaći uključivanje učenika u redovni obrazovno-vaspitni program.

Osnovna načela:

- svako dete treba da ima **obrazovni plan** koji je napravljen tako da dete **maksimalno ostvari sopstvene potencijale**
- **sve važne osobe iz detetovog okruženja**, uključujući i samo **dete**, treba da imaju mogućnost da daju **doprinos u razvijanju IEP**
- moraju se odrediti **ciljevi, zadaci i način praćenja**
- **resurse** treba određivati **na bazi potreba** učenika, a **ne** na osnovu **kategorije ometenosti**

Može se posmatrati kroz 2 glavne komponente:

- sastanke IEP tima
  - roditelji (a ponekad i dete) i predstavnici škole zajednički odlučuju o edukacionom programu deteta s ometenošću
- IEP document
  - zabeležene odluke koje su donete na sastanku/cima IEP tima u pogledu potreba deteta i plan kojim se izlazi u susret tim potrebama.

**Svrha i funkcija** sastanaka i dokumenta:

**Planiranje i određivanje resursa** koji će obezbediti **odgovarajuće obrazovanje** za dete s ometenošću.

- IEP sastanci služe kako **komunikaciono sredstvo roditelja i osoblja škole**, i omogućavaju im, kao ravnopravnim učesnicima, da zajednički ustanove:
  - koje su **potrebe deteta**
  - koje su **usluge** potrebne da bi se izašlo u susret tim potrebama
  - koji se pretpostavljeni **ishodi** mogu očekivati
- IEP proces omogućava **razrešavanje** bilo kojih **razlika** u stavovima koji se mogu pojaviti između roditelja i službi koje se brinu o posebnim obrazovnim potrebama deteta
  - kroz IEP sastanke
  - kroz zaštitne procedure koje su na raspolaganju roditeljima (ako je neophodno)
- IEP u pisanoj formi **određuje resurse** potrebne da bi se omogućilo detetu s ometenošću da dobije potrebno specijalno obrazovanje i prateće usluge koje odgovaraju detetovim posebnim obrazovnim potrebama

- IEP je dokument o **saglasnosti/praćenju** koji može biti korišćen od osoblja koje je zaduženo za praćenje s bilo kog državnog nivoa da proceni **da li dete s ometenošću dobija odgovarajuće obrazovanje o kome su saglasnost postigli roditelji i škola**
- IEP je i **sredstvo za evaluaciju** koje se koristi u određivanju opsega u kojem je dete napredovalo, u odnosu na ishode koji su projektovani na sastancima

**IEP je deo šireg procesa:**

1. uočena je mogućnost da su detetu potrebni specijalna edukacija i prateće usluge
2. evaluacija deteta
3. doneta je odluka da je detetu potrebno (da je kvalifikovano) specijalno obrazovanje
4. dete je kvalifikovano za dobijanje usluga
5. sastanak IEP tima je zakazan
6. sastanak tima je održan i IEP je napisan
7. IEP je primenjen (usluge su pružene)
8. napredak se meri saopštava roditeljima
9. IEP se pregleda i procenjuju njegovi efekti
10. dete se reevaluira

Svaki IEP mora da sadrži sledeće komponente:

- aktuelni nivo akademskog i funkcionalnog postignuća učenika
- godišnje ciljeve ili postignuća čije se ostvarenje očekuje na kraju školske godine
- kratkoročne ciljeve ili zadatke, iznete u nastavnim terminima, koji su međukoraci koji vode ispunjavanju godišnjih ciljeva (obavezni samo za učenike koji učestvuju u alternativnim procenama postignuća)
- dokumentaciju određenog specijalnog obrazovanja i povezanih usluga koje će biti pružene detetu
- indikacije o opsegu vremena koje će učenik provoditi u redovnim obrazovnim programima
- projekciju datuma za započinjanje usluga i anticipacija potrebnog trajanja tih usluga
- odgovarajuće objektivne kriterijume, evaluacione procedure i rasporede za ovladavanje određenim kratkoročnim ciljevima ili zadacima

## POSTOJEĆI NIVO AKADEMSKOG I FUNKCIONALNOG POSTIGNUĆA

Prvi korak u prevođenju evaluacionih informacija u praktično planiranje je određivanje postojećeg nivoa postignuća. On predstavlja osnovu za formulisanje godišnjih ciljeva i kratkoročnih ciljeva i zadataka, odbir odgovarajućih akomodacija i modifikacija, kao i određivanje usluga vezanih za specijalno obrazovanje i prateće usluge.

Te informacije pomažu timu da opiše “**postojeći nivo akademskog i funkcionalnog postignuća**”. Opisuje kakvo je detetovo snalaženje u školi na osnovu postojećih informacija. „Postojeće” informacije se obično odnose na one informacije koje nisu starije od godinu dana. Postojeći nivo postignuća treba da pokrije sve oblasti razvoja u kojima detetu može biti potrebna podrška:

- **akademske veštine** – matematika, čitanje, pisanje...
- **funkcionalne**
  - dnevne životne veštine ili veštine samopomoći - oblačenje, hranjenje, upotreba toaleta...
  - socijalne veštine (npr. sklapanje prijateljstava)
  - ponašanje
  - senzoričke sposobnosti
  - motoričke sposobnosti
  - komunikacione veštine
  - pokretljivost – kretanje u školi i zajednici
  - profesionalne veštine – rad

Dobro napisan „postojeći nivo postignuća,, opisuje:

- snage i potrebe deteta
- šta detetu pomaže da uči
- šta ograničava ili ometa učenje deteta
- objektivne podatke dobijene evaluacijom
- kako ometenost deteta utiče na uključenost i napredak u redovnom planu i programu
- brige roditelja i njihovo mišljenje o tome kako unaprediti obrazovanje i vaspitanje učenika

Pored ovih opštih faktora IEP tim mora da razmotriti i posebne (specijalne) faktore

*Posebni faktori* uključuju razmatranja vezana za sledeće osobenosti deteta:

- **Ako ponašanje deteta ometa njegovo učenje ili učenje druge dece**, IEP tim trebada razmotri strategije (uključujući pozitivne biheviorane intervencije) i podršku usmerenu na ponašanje deteta.
- Ako dete ima *ograničeno poznavanje jezika sredine*, IEP tim treba da razmotri jezičke potrebe deteta, kao i da ih poveže sa IEP.
- Ako je dete *slepo ili ima oštećenje vida*, IEP tim treba da obezbedi nastavu na Brajevom pismu ili korišćenje Brajevog pisma, sem ako se posle pažljive evaluacije utvrdi da detetu ova nastava nije potrebna.
- Ako dete ima *komunikacione teškoće* IEP tim ih mora razmotriti.

- Ako je dete gluvo ili ima oštećenje sluha, IEP mora razmotriti njegove jezičke i komunikacione potrebe. To uključuje mogućnosti deteta da direktno komunicira sa drugovima iz razreda i školskim osobljem koristeći njegov uobičajen način komunikacije (npr. jezik znakova) – uključujući i nastavu uz korišćenje tog kanala komunikacije.
- IEP tim uvek mora razmotriti potrebe deteta za *asistivnom tehnologijom* – uređajim ili uslugama

Ukoliko se ne radi o inicijalnom IEP treba razmotriti efekte prethodenog IEP (ostvarenost ciljeva, adekvatnost akomodacija i modifikacija, efekte specijalnog obrazovanja i pratećih usluga, da li je primenjena bihejvioralna intervencija bila uspešna...)

Često „postojeći nivo postignuća” pored rezultata evaluacije sadrži i opservacije nastavnika. Te informacije daju potpuni sliku onoga što pomaže učeniku da uči i šta ograničava njegovo učenje. Na primer:

- potrebno mu je tiho, izvojeno mesto za individualni rad
- uči brzo kada radi u maloj grupi
- razume i pamti ono što čuje u vezi s lekcijom. Učenje čitanjem ili gledanjem slika je mu teško i nije uspešno u njegovom slučaju
- imitira drugu decu i uči od njih

Ukratko, „postojeći nivo obrazovnog postignuća” govori kako se dete snalazi u školi i identifikuje oblasti u kojima ima teškoće. „Postojeći nivo obrazovnog postignuća” je značajan jer se na osnovu njega određuju akomodacije i modifikacije, ciljevi i zadaci, specijalno obrazovanje i prateće usluge. S obzirom na to da se na osnovu njega pišu drugi delovi IEP, treba da bude temeljno urađen.

Sugestije za određivanje postojećeg nivoa postignuća:

1. Efekti ometenosti deteta na postignuće u bilo kojoj oblasti obrazovanja, uključujući: (1) akademske oblasti (čitanje, pisanje, matematika...), (2) neakademske oblasti (aktivnosti svakodnevnog življenja, pokretljivost...). Kliničke oznake poput intelektualna ometenost ili gluvoća ne mogu se koristiti kao zamena za postojeći nivo obrazovnog postignuća.
2. Ciljevi moraju biti merljivi u maksimalno mogućoj meri. Podaci evaluacije deteta mogu biti dobar izvor takvih informacija. Relevantni evaluacioni skorovi mogu biti uključeni kad je to odgovarajuće. Ipak, ti skorovi treba da budu samoobjašnjavajući (mogu biti interpretirani od strane svih učesnika bez upotrebe uputstva za test ili druge pomoći) ili uz same skorove treba dati odgovarajuća objašnjenja. Rezultati koji se uključuju u postojeći nivo postignuća treba da ukazuju uticaj ometenosti na dečije postignuće. Dakle, sirovi skorovi obično nisu dovoljni.
3. Treba da postoji direktna veza između postojećeg nivoa postignuća i drugih komponenti IEP. Na primer, ako se opisuje problem u čitanju i ukazuje na specifične teškoće u veštini čitanja, taj problem treba da se odražava (1) u ciljevima i zadacima i (2) specijalnoj edukaciji i povezanim uslugama koje se pružaju detetu.

IEP tim je odgovoran za određivanje postojećeg nivoa postignuća u IEP. Tačna interpretacija informacija neophodna je tokom ispitivanja svih relevantnih informacija o učeniku i drugih evaluacionih podataka. Da bi se to postiglo procedura treba da uključuje:

1. pregled evaluacionih informacija
2. određivanje predmeta i oblasti veština za koje IEP treba da bude razvijen

3. određivanje da li je prikupljeno dovoljno evaluacionih podataka.
4. prikupljanje i pregled dodatnih evaluacionih podataka ako je neophodno
5. nivo postignuća vezan za sposobnosti, znanja i veštine koje će biti razvijene

### **Pregled informacija**

Informacije obično proističu iz rezultata evaluacije poput uspeha na testovima i zadacima (rađenih u određenom razredu), individualnih testova koji se zadaju u cilju utvrđivanja kvalifikovanosti za usluge ili tokom reevaluacije i opsevacija roditelja, nastavnika, davalaca pratećih usluga i drugog osoblja škole. Ako se dete prvi put uključuje u specijalno obrazovanje informacije će prevashodno biti dobijene testiranjem i opservacijama dobijenim tokom evaluacije. Ukoliko se vrši revizija IEP mogu se koristiti informacije dobijene evaluacijom tokom godine (od strane škole ili nezavisne evaluacije). Nastavnici i drugi koji rade s detetom mogu ponuditi informacije dobijene tokom svakodnevnog rada u školi.

Polazna tačka IEP tima je da pregleda sve evaluacione informacije koje su prikupljene. Članovi IEP tima treba da imaju pristup pisanim kopijama evaluacionih Izveštaja, kao i da imaju usmenu interpretaciju nalaza i zaključaka. Roditelji treba da budu iscrpno upoznati sa rezultatima evaluacije, pre ili tokom sastanka IEP tima.

Tokom razgovora o evaluacionim informacijama, podaci koji su doveli do formalne klasifikacije deteta treba da budu pregledani. Na primer, ako su osnova za razvrstavanje učenika sa lakom IO rezultati na testu inteligencije i skali adaptivno-bihejvioralnog funkcionisanja, ti rezultati treba da budu prezentovani kroz skorove, bolje i slabije strane, kao i stilove učenja. Pored toga, članovima tima su potrebne informacije direktno povezane sa individualnim planiranjem programa u oblastima kao što su jezik, veštine, matematika, poznavanje prirode i društva, fizičko vaspitanje, socijalna kompetencija... Specifična ponašanja vezana za postignuće su od posebnog interesa za sintezu iz evaluacionih izveštaja. Dva učenika koja imaju isti IQ (npr. 68) mogu imati potpuno različita postignuća u različitim oblastima kurikuluma. Nadalje, dva učenika koja imaju isto postignuće pri proveru razumevanja pročitano, mogu se potpuno razlikovati pri proveru tehnike čitanja. Pri pregledu evaluacionih podataka, pažnja treba da bude usmerena na specifične bihejvioralne indikatore postignuća, ili nivo postignuća.

### **Određivanje predmeta i oblasti veština**

Posle pregleda evaluacionih podataka IEP tim mora da odredi predmete i oblasti veština u kojima je potrebna specijalna edukacija. **Specijalna edukacija** se definiše kao **posebno dizajnirana nastava** čiji je cilj da izađe u susret **jedinstvenim potrebama** deteta s ometenošću. Dakle, IEP se mora razvijati za svaki predmet ili oblast programa u kojima se nastava mora adaptirati da bi se odgovorilo jedinstvenim potrebama učenika. Potreba za posebno dizajniranom nastavom može nastati zbog zaostajanja u postignuću, drugačijim strategijama prijema informacija (npr. Brajevo pismo umesto standardnog teksta, korišćenje pisanih materijala umesto usmenih lekcija za učenike oštećenog sluha), drugačijim načinima prezentacije znanja (npr usmeni, umesto pisanih odgovora za učenike s telesnom invalidnošću ili za učenike s oštećenjem vida) ili problema u ponašanju (npr. ekstremno agresivno ili povučeno ponašanje).

Posle pažljivog razmatranja evaluacionih podataka, tim najpre treba da odredi predmete u kojima postoji potreba za specijalnom edukacijom i akomodacijama i modifikacijama redovnog programa. Na primer, učeniku može biti potrebna posebno dizajnirana nastava u srpskom jeziku, matematici i prirodi i društvu, ali ne i u drugim oblastima. Pošto su identifikovane široke oblasti, tim treba da specifikuje oblasti veština koje će biti

pokrivene u svakom predmetu. Na primer, matematika može biti podeljena na sabiranje, oduzimanje, koncept novca i gledanje na sat. Kriterijumi koji se koriste u odabiru oblasti veština uključuju jače i slabije strane učenika, koji su prepoznati tokom evaluacije. Program će biti realizovan u okruženju koje je najmanje restriktivno za učenika, a treba odabrati sadržaje koji su najrelevantniji za uspešnu adaptaciju učenika na školsko i kućno okruženje.

Pri razmatranju boljih i slabijih strana tim mora obratiti pažnju na dalje izgrađivanje jačih strana, ali i na ublažavanje slabosti u svakom predmetu. Na primer, u matematici učenik može biti znatno bolji pri gledanju na sat, nego u oduzimanju. Pažnju treba obratiti na obe oblasti. Nivo postignuća je potrebno dokumentovati na različitim tačkama u svakoj oblasti. Na primer, učenik može govoriti vreme u jednodominantnim intervalima, dok je oduzimanje na nivou početnih elementarnih činjenica. U takvim uslovima tvrditi da je učenik na nivou drugog razreda znači zanemarivati i njegove slabosti, i njegove bolje strane.

Pri odabiru predmeta i oblasti veština važna je i relevantnost sadržaja za učenikovu uspešnu adaptaciju na školsko i porodično okruženje. Ako učenik ima teškoće u socijalnim odnosima u oba okruženja tim treba da odabere socijalno prilagođavanje kao oblast razvoja IEP. Prioritetne akademske potrebe treba da budu tako usmerene da budu osnova za izgradnju kasnijeg razvoja veština. Roditelji i učenici sa ometenošću mogu biti od izuzetne pomoći pri donošenju odluka o relevantnosti različitih veština.

Na kraju, uzrast je kriterijum koji zahteva razmatranje predmeta i oblasti veština za koje će biti uključene u IEP. Učenik viših razreda s intelektualnom ometenošću koji loše čita, zahteva drugačije prioritete, nego učenik sa sličnim problemom u nižim razredima. Na primer, za učenika viših razreda može biti odgovarajuće stavljanje akcenta na čitanje globalnom metodom i čitanje reči vezanih za profesionalnu orijentaciju, dok će kod učenika nižih razreda naglasak biti na glasovno analitičko-sintetičkoj metodi. Dakle tim se mora uveriti da su predmeti i oblasti veština odabrani za pružanje posebno dizajnirane nastave u skladu sa potrebama koje su vezane za njegov uzrast.

### **Određivanje da li je dostupno dovoljno evaluacionih podataka**

Pošto su članovi tima identifikovali sve predmete i oblasti veština u kojima je potrebna specijalno dizajnirana nastava, potrebno je da sagledaju da li imaju dovoljno evaluacionih podataka, na osnovu kojih će odrediti nivo postignuća učenika. Pri toj proceni tim treba da postavi sledeća pitanja:

1. koji je nivo postignuća učenika u svakom predmetu i oblasti veština
2. kakva je priroda posebno dizajnirane nastave koja će biti sprovedena u svakom predmetu i oblasti veština

Pri odgovoru na prvo pitanje tim treba da se uveri da su dostupne bihevioralne mere, a ne samo standardni skorovi. Ako učenik zahteva posebno dizajniranu nastavu u oblasti razumevanja pročitano, tim može pregledati evaluacione podatke da bi odredio nivo ovladavanja povezan sa sledećim komponentama čitanja:

- (a) koje veštine ima učenik u prepoznavanju glavne ideje
- (b) koje veštine učenik ima u sekvencioniranju posebnih događaja u priči
- (c) koje veštine ima u odgovaranju na usmena i pisana pitanja koja su povezana sa detaljima priče
- (d) koje sposobnosti učenik ima u izvlačenju zaključaka iz teksta

Ako odgovori na ova pitanja ne mogu biti dokumentovani potrebno je još evaluacionih podataka.

Na drugo pitanje vezano za prirodu specijalno dizajnirane nastave koju treba omogućiti za svaki predmet ili oblast veština treba odgovoriti u svetlu posebnih potreba svakog učenika za koga se izrađuje IEP. Indikacije učenikovih potreba za posebno dizajniranom nastavom uključuju smanjeno postignuće, alternativne strategije primanja informacija, alternativne strategije odgovaranja i bihevioralne probleme. Potrebno je da se tim uveri da evaluaciona dokumentacija daje dovoljno podataka i određuje preciznu prirodu posebnih nastavnih potreba (npr. koje su tačno adaptacije potrebne učeniku koji je slep).

### **Prikupljanje i pregled dodatnih evaluacionih podataka ako je potrebno**

Ako IEP tim ne može da odredi bihevioralne korelate postojećeg nivoa postignuća za svaki predmet ili oblast veština, ili za prirodu posebno dizajnirane nastave, on treba da prikupi još evaluacionih podataka umesto da rizikuje razvoj neodgovarajućeg IEP baziranog na pogrešnim pretpostavkama. Precizno određivanje ciljeva i zadataka zavisi od precizne procene postojećeg nivoa postignuća. Na primer, u matematici bi bio loš plan koji bi za cilj imao sabiranje potpisivanjem, ako učenik još nije naučio da sabere 2 jednocifrena broja.

Pre nego što prikupi još evaluacionih podataka, tim treba da precizno odredi nepoznanice i pitanja povezana sa određivanjem nivoa postignuća u predmetima i područjima veština, kao i da planira strategiju za pribavljanje potrebnih informacija. Na ranijem primeru čitanja, pitanja koja se tiču pribavljanja novih podataka mogu uključivati:

1. Kojim veštinama u sekvencioniranju posebnih događaja u priči je učenik ovladao?
2. Koje veštine učenik ima u pronalaženju glavne ideje?

Posle identifikovanja pitanja mora se odrediti strategija za pribavljanje informacija. Priroda pitanja u velikoj meri određuje i strategiju koja će biti odabrana. Ako su pitanja vezana za čitanje, može se izvršiti evaluacija primenom neformalnog testa, koji će obezbediti dodatne informacije. Pitanja vezana za socio-emocionalni razvoj mogu se uputiti psihologu, dok se pitanja vezana za adaptivno ponašanje mogu uputiti multidisciplinarnom evaluacionom timu s preporukom da se primeni određeni formalni test ili opservacija u razredu.

Novopribavljene informacije treba proslediti IEP timu u kratkom vremenskom roku. S obzirom da se IEP mora razviti u periodu od 30 dana od trenutka kada je ustanovljeno da je učenik kvalifikovan za specijalno obrazovanje, kašnjenje u bilo kom aspektu razvoja IEP treba izbegavati u najvećoj mogućoj meri.

Po završetku ovog koraka, svi evaluacioni podaci treba da budu sakupljeni i interpretirani od strane IEP tima, i to na način na koji su povezani sa individualnim planiranjem programa za pojedine predmete i oblasti veština koje zahtevaju posebno dizajniranu nastavu. U tom trenutku tim može razmatrati postojeći nivo postignuća.

### **Određivanje nivoa postignuća**

Kada se određuje postojeći nivo postignuća, povezan sa identifikovanim predmetima i oblastima veština koje će biti pokrivene IEP-om, kriterijumi koje koristi tim sadrže i sledeće:

1. korišćenje postojeće informacije
2. upotreba konciznog i jasnog jezika
3. identifikacija specifičnih veština

Logično je da se određivanje postojećeg nivoa postignuća bazirati na novim informacijama; ipak, obrazovna praksa često nije potpuno zasnovana na logičkom pristupu zadacima. Na primer, članovi IEP tima

moгу opisati ponašanje učenika na bazi incidenata koji su se dešavali tokom prethodne školske godine. Roditelji mogu izraziti problem vezan za prilagođavanje porodičnog okruženja koji je bio posebno stresan i uznemiravajući u prošlosti, zaboravljajući da pomenu da je on u velikom meri rešen. Pošto se ponovna evaluacija zahteva tek svake treće godine, tim može napraviti grešku tako što će se oslanjati na stare skorove testova, umesto da koriste postojeći repertoar veština učenika. Dakle članovi IEP tima uvek treba da zadrže fokus na postojećem nivou savladanosti svakog predmeta i oblasti veština (napr, za šta je učenik sposoban danas).

Upotreba konciznog i jasnog jezika je drugi značajan kriterijum kada se određuje nivo postignuća. Tim treba da razmotri određivanje svih nivoa postignuća i da ih definiše jezikom, koji omogućava njihovu opservaciju i merenje, slično onom koji se koristi pri formulisanju nastavnih ciljeva. Treba izbegavati stručni žargon i nedovoljno jasne i informativne termine kao što su „dobar učenik“ ili „loše se ponaša“, koji ne omogućavaju precizno planiranje vezano za potrebe učenika. Formulisanje ciljeva uz upotrebu jasnog i preciznog jezika može povećati mogućnost da će svi članovi tima na isti način razumeti aktuelni nivo postignuća deteta. Na primer, ako nivo postignuća u matematici uključuje izjavu „zna da sabira“ ona se može razumeti na razne načine. S druge strane, ako je napisano „sabira brojeve u okviru prve desetice“, nivo postignuća je koncizno i jasno određen.

Još jedan kriterijum koji je značajno povezan sa upotrebom konciznog i jasnog jezika kada se određuje postojeći nivo postignuća je identifikacija specifičnih veština. Kao što je ranije pomenuto, upotreba standardnih skorova ili kategorije ometenosti da bi se ukazalo na nivo postignuća ne odgovara na ključna pitanja:

1. koji je postojeći nivo učenika u ovladavalju određenim predmetom ili oblašću veština
2. kakva je priroda posebno dizajnirane nastave koju treba primeniti u svakom predmetu ili oblasti veština.

Kako bi se odredio nivo postignuća, kao polazne tačke za planiranje nastave, identifikacija posebnih veština je esencijalna.

U oblastima kao što je priroda i društvo može se desiti da članovi tima imaju više poteškoća pri određivanju postojećeg nivoa postignuća, u smislu definisanja izjava o specifičnim veštinama. Teškoće se javljaju jer su veštine u ovim oblastima tesno povezane sa drugim osnovnim oblastima, posebno čitanjem, i jer se specifične veštine u ovim oblastima ne javljaju obavezno u strukturisanim sekvencama, kao što je to slučaj u osnovnim oblastima čitanja i matematike. Dakle, deficiti u predmetima poput prirode i društva mogu biti direktno povezani sa teškoćama u čitanju. Deficiti vezani za znanja o Evropi ne ukazuju nužno na deficite u znanjima o Južnoj Americi, kao što ni nepoznavanje planeta u Solarnom sistemu ne ukazuje na znanja o klimatskim promenama na Zemlji. Iako u ovim slučajevima postoji struktura veština, ona nije hijerarhijska kao u slučaju osnovnih oblasti veština.

U određivanju nivoa postignuća u oblastima kao što je priroda i društvo, može se pronaći da postojeće veštine koreliraju sa temama koje su pokrivene programima. Na primer, ako se Solarni sistem identifikuje kao oblast koja je obrađivana, učenikovo znanje o Solarnom sistemu treba da bude tretirano kao specifična veština. Primeri veština mogu biti sledeći:

1. poznaje imena svih planeta
2. poznaje njihove pozicije u odnosu na Sunce i poziciju Meseca u odnosu na Zemlju
3. nije u stanju da opiše karakteristike okruženja na tim planetama

U takvim oblastima treba ukazati na nivo čitanja učenika, koji može biti primarni deficit u bilo kom predmetu ili njegovom delu, u kojem napredak zavisi od sposobnosti čitanja i pisanja.



## **Primeri izjava o nivou postignuća**

### Rukopis

- drži olovku blizu vrha s 3 prsta, ruka je opuštena
- rukopis je često nečitak – slova su spleljena i odnos veličine velikih i malih slova je neodgovarajući
- zna da napiše sva štampana i pisana slova (mala i velika)

### Adaptivno ponašanje u razredu

- izvršava 2 od 4 zadatka dogovorena bihevioranim ugovorom
- sposoban je da samostalno radi 5 do 8 minuta
- može da prati samo proste naloge – izvršava sukcesivno jedan po jedan nalog (ne može da prati složene naloge)
- učestvuje s vršnjacima u strukturisanim igrama za stolom
- često zahteva pomoć nastavnika u rešavanju zadataka koje je sposoban da reši i samostalno

### Razumevanje govora

- stavlja predmete u sledeće pozicije: na, ispod, iznad, pored, u, na vrhu, ispred, iza
- prepoznaje sličnost dva, iz grupe od 4 predmeta
- pokazuje suprotnosti u grupi od 3 stimulusa: malo/veliko, meko/tvrdo, puno/prazno, glatko/hrapavo, dugo/kratko, srećno/tužno, prljavo/čisto, staro/mlado
- diskriminiše komparaciju prideva pokazivanjem slika (duže, više)
- Razvrstava slike kada su prikazane 2 iste i 1 različita (slike koje je u stanju da razvrsta su mačke, brodovi, kamioni, lampe, drveće, stolice, satovi, kuće)

### Profesionalno osposobljavanje

- ispravno popunjava standardnu aplikaciju za posao
- jasno izražava interesovanja vezana za karijeru
- ne uspeva da identifikuje svrhu i kritična ponašanja prilikom intervjua za posao

## **Kvalitativni indikatori procene „postojećeg nivoa postignuća**

- opisuje individualne potrebe
- daje informacije koje su relevantne za nastavu
- opisuje kako će dete napredovati prema standardima redovnog plana i programa
- deskriptivan je i specifičan
- daje osnovu za određivanje godišnjih ciljeva i pružanje odgovarajućih obrazovno-vaspitnih programa i usluga
- naspisan je na takav način da ga mogu razumeti roditelji, profesionalci i paraprofesionalci
- baziran je na rezultatima individualne evaluacije
- odražava prioritete i brige roditelja kada je u pitanju obrazovanje deteta
- određuje gde je učenik trenutno, tako da je jasno šta treba sledeće da nauči i koje su mu usluge i podrška potrebni da bi u tome uspeo
- određuje uticaj ometenosti učenika na učešće i napredak u aktivnostima i kurikulumu koji su u skladu s njegovim uzrastom

Po završetku pisanja „postojećeg nivoa akademskog i funkcionalnog postignuća treba se zapitati:

1. da li je jasan i detaljan
2. da li odgovara na sva pitanja
3. da li opisuje učenika kao osobu
4. da li se može prepoznati veza između ciljeva IEP i podataka iznetih u postojećem nivou postignuća

## MODIFIKACIJE I AKOMODACIJE

Ako tim odluči da su detetu potrebne modifikacije ili akomodacije te informacije se moraju naći u IEP. modifikacije se mogu odnositi:

- na ono *šta* dete uči
- *kako* dete u uči školi

Ponekad se javlja konfuzija u upotrebi termina modifikacija i akomodacija.

*Modifikacija* obično znači promenu onoga što se uči (sadržaja) ili onoga što se očekuje od učenika (npr. zadavanje lakših zadataka učeniku, tako da on ne radi na istom nivou kao ostala deca u razredu). *Akomodacija* je promena koja pomaže učeniku da prevaziđe efekte ometenosti, bez promene očekivanih ishoda nastave u odnosu na vršnjake TR. Na primer, dopuštanje učeniku koji ima probleme u pisanju da odgovore daje usmeno (ako cilj nije provera savladanosti pisanog izražavanja). Od učenika se očekuje da poznaje određene nastavne sadržaje na istom nivou kao i drugi učenici u razredu, samo što odgovore može davati u usmenoj formi. Ono što je važno zapamtiti jeste da, i modifikacije, i akomodacije imaju cilj da pomognu detetu da uči.

Modifikacije ili akomodacije se najčešće prave u:

- *raspoređivanju (variranju) vremena*. Na primer:
  - davanju dodatnog vremena za završavanje zadatka ili testa
  - deljenje i zadavanje jednog testa tokom nekoliko dana
- *okruženju*. Na primer:
  - rad u malim grupama
  - individualni rad s nastavnikom
- *materijalima*. Na primer:
  - korišćenje knjiga i drugih materijala u audio-formati
  - davanje kopija nastavnikovog izlaganja na času
  - korišćenje krupno štampanih knjiga, knjiga štampanih brajevim pismom ili knjiga na CD-u (tekst u elektronskoj formi)
- *nastavi*. Na primer:
  - smanjivanje težine zadataka (zadavanje lakših zadataka)
  - redukovanje nivoa (težine) teksta
  - tutorstvo vršnjaka
- *odgovorima učenika*. Na primer:
  - dopuštanjem da se odgovori daju usmeno ili diktiranjem
  - kucanje teksta (npr. na računaru) umesto pisanja rukom
  - korišćenje jezika znakova, Brajevog pisma ili maternjeg jezika koji nije jezik društvene sredine u kojoj dete živi.

## PRIMER

Djordje je učenik 8. razreda koji ima teškoće u čitanju i pisanju. On pohađa redovni VIII razred, a podučavaju ga redovni nastavnik i specijalni edukator. Modifikacije i akomodacije koje su predviđene za njega tokom školskog dana (i tokom državnih testiranja) uključuju:

- kraće zadatke čitanja i pisanja
- sadržaj udžbenika odgovara programu VIII razreda, ali težina tekstova u njima je na nivou čitanja IV razreda
- kada zatraži, čitaju mu se ili objašnjavaju pitanja pri testiranju
- odgovore na esejskim testovima daje usmeno, umesto pismeno

### **Najmanje restriktivne akomodacije**

Potreba da dete s ometenošću učestvuje u razredu, kurikulumu i procenama naglašava značaj pružanja najmanje ograničavajućih akomodacija. Te akomodacije, ukoliko su uopšte potrebne, treba da u najmanjoj mogućoj meri ugrožavaju validnost testa (npr. mesto testiranja, poseban nameštaj, uvećana slova). Mnoge akomodacije su specifično vezane za određene ometenosti (npr. Brajevo pismo, produženo vreme, osoba koja hvata beleške), ali njihova svrha nije da menja validnost procene (iako se to javlja u izvesnom stepenu), nego da omogući učeniku da učestvuje u procenama ravnopravno s decom tipičnog razvoja.

Zahteva se da testovi i drugi evaluacioni materijali odgovaraju svrsi merenja, kao i da su mere validne i relijabilne. Moraju biti administrirane od strane obučenog i stručnog osoblja i to tako što će pratiti procedure date od autora testa

Nije lako klasifikovati akomodacije u smislu restriktivnosti. Čitanje učeniku pri proveri znanja iz društvenih nauka može biti legitimna akomodacija koja omogućava učeniku da pokaže znanje iz ovog predmeta, ali ipak može u izvesnoj meri uticati na validnost procene. U zavisnosti od toga da li se radi o testu snage (nema ograničenja vremena) ili testu brzine (zadatak je potrebno uraditi u određenom vremenu), produžavanje vremena za davanje odgovora može uticati na validnost testa. Konačno, akomodacije i modifikacije ne bi trebalo da redukuju težinu testa. Ipak, to nije lako postići. Testovi na Brajevom pismu ne uključuju uvek sve grafičke prikaze ili se oni mogu interpretirati drugačije. Isto tako, prevođenje na znakovni jezik može značajno uticati na validnost testa, što može otežati procenu napredovanja u redovnom programu deteta koje gluvo i ima značajne probleme u čitanju.

- akomodacije testova treba da se baziraju na svakodnevnim akomodacijama u razredu
- ne zahteva svako dete akomodacije u razredu i akomodacije pri testiranju
- od IEP tima se ne zahteva da odrede akomodacije u razredu i akomodacije pri testiranju, ukoliko one nisu neophodne
- akomodacije treba da budu što manje restriktivne
- deca kojoj je potrebna alternativna procena treba da budu ograničena na mali procenat testirane dece (< 1%)
- akomodacije testova treba da budu određene u razumnoj meri.

### **Akomodacije u razredu**

Na mnogo načina akomodacije u razredu i pri testiranju predstavljaju direktan produžetak postojećeg nivoa postignuća. Zbog ometenosti jedan ili više faktora onemogućavaju učešće deteta u redovnim aktivnostima i procenama. Akomodacije u razredu često predstavljaju prvi pokušaj da se zadovolje potrebe učenika.

Kada se određuju akomodacije treba postaviti 3 pitanja:

- Kako ometenost deteta utiče na napredak u programskim oblastima?

- Koja vrsta akomodacija, ako je uopšte potrebna, je neophodna da bi učenik ostvarivao odgovarajući napredak?
- Koja vrsta specijalno dizajnirane nastave, ako uopšte je potrebna, je neophodna da bi učenik ostvarivao odgovarajući napredak?

Razmatraju se 3 kategorije akomodacija i modifikacija: (1) akomodacije, modifikacije, ili dodatna pomoć i podrška koja je potrebna *učeniku*; (2) akomodacije, modifikacije, ili dodatna pomoć i podrška koja je potrebna *da za učešće na nacionalnim, okružnim i školskim procenama*; (3) pogradske modifikacije ili podrška koja će biti pružena *osoblju škole u primeni IEP*.

Postoji nekoliko razloga zašto akomodacije i modifikacije treba razmatrati pre određivanja godišnjih ciljeva, specijalne edukacije i pratećih usluga. Prvo, akomodacije testova se baziraju na akomodacijama, ako dete pohađa redovni razred, koje se već koriste. One daju direktnu vezu sa redovnim razredom i upućuju IEP tim da obezbedi pomoć, usluge i drugu podršku u redovnom razredu. Drugo, neke neke akomodacije u razredu mogu zahtevati korespondirajuće usluge ili podršku, a širina ove podrške i usluga variraće u odnosu na ometenost i opseg detetovih potreba. Ako je detetu potreban pomoćnik koji će za njega hvatati beleške ili čitati umesto njega, ili da mu pruži pomoć u korišćenju asistivnih tehnologija, takvu vrstu akomodacija treba prvo identifikovati. Naredni delovi IEP potom mogu razmotriti ciljeve, usluge i podršku potrebnu da bi se te akomodacije primenile. Treće, akomodacije u razredu usmeravaju odabir akomodacija potrebnih pri testiranju.

Akomodacije moraju biti određene u **razumnoj meri, bazirane na podacima** (dokazano uspešne) **upotrebljive** (moraju biti deo nastavnog programa učenika).

Iako akomodacije u razredu najčešće usmeravaju odabir akomodacija pri testiranju, to nije uvek slučaj. Na primer, ako učenik ima probleme u čitaju, on ipak može uspešno učestvovati u razredu i bez osobe koja će čitati umesto njega. U stvari, problemi vezani za čitanje ne mogu se rešiti tako što će neko čitati i pisati umesto deteta. Međutim, ova vrsta akomodacije pri testiranju može biti prihvatljiva ukoliko se ne radi o testovima koji ispituju veštinu čitanja učenika.

Testiranja u razredu daju idealnu priliku da se proveriti potreba za akomodacijama, kao i njihovu uspešnost. Na primer, glasno čitanje zadataka učeniku koji ima teškoće u čitanju može se nametati kao očigledna akomodacija pri rešavanju testova iz prirode i društva ili matematike. Međutim, onaj ko čita učeniku zadatke može shvatiti da čitanje testa ne pomaže učeniku da prevaziđe druge probleme (pažnja, rečnik, organizacione veštine i veštine rešavanja problema). Čitanje testa učeniku zahteva precizno razrađene smernice, tako da onaj koji čita ne odgovara na pitanja, ne definiše termine ili na drugi način rešava ili nenamerno daje odgovore na pitanja u testu. Kada se test čita neko drugi, razni faktori mogu uticati na validnost testa (npr. dodatno vreme da bi se pročitala pitanja, sposobnost pamćenja i prizivanja informacija).

Pri prvom identifikovanju akomodacija u razredu IEP tim treba da odredi akomodacije koje će uspešno zadovoljiti potrebe učenika. Pri tome se mora fokusirati na akomodacije koje su neophodne da bi se omogućilo učešće učenika u razredu, ali, s druge strane, one ne smeju davati prednost ili pružati dodatnu pomoć samo zato što dete ima ometenost. Davanje svakom detetu s ometenošću osobu koja će čitati umesto njega, nije samo restriktivno, već i diskriminišuće. Za mnogu decu osoba koja čita umesto njih, sem kada je neophodno, ograničiće učešće u redovnom programu. Slično tome, određivanje nekoga ko će hvatati beleške umesto deteta, kada je ono sposobno da to samo radi, može imati altruističke motive, ali je ograničavajuće i neodgovarajuće.

## **Učestalost akomodacija**

Učestalost mnogih akomodacija i modifikacija je „kada god se neka aktivnost javi“ (npr. produženo vreme za izradu zadatka), dok će dužinu njenog trajanja određivati trajanje same aktivnosti (koje je različito), i odvijace se u svim okruženjima. Korišćenje uobičajene tabele nije samo neodgovarajuće, nego i teško za interpretaciju. Ako je detetu potrebno Brajevo pisanje, ono će se koristiti svaki put kada deca tipičnog razvoja koriste uobičajene materijale za čitanje. Kada su detetu potrebni krupno štampani materijali, poseban sto ili određena vlažnost vazduha, to neće ukazivati na učestalost, trajanje ili lokaciju.

Učestalost, trajanje i lokacija se određuju kada akomodacija traži korespondirajuću uslugu. Ako je detetu potrebna osoba koja će mu pomagati u razredu ili pri procenama - učestalost, trajanje i lokacija treba da budu određeni u delu IEP koji određuje podršku za osoblje škole.

## **Asistivna tehnologija**

*Asistivna tehnologija (AT)* je termin širokog značenja, čiji se opseg kreće od jednostavnih dodataka (za olovku, klupu) do usluga koje zahtevaju posebnu stručnost. Ona predstavlja bilo koji uređaj, predmet, komad opreme ili sistem proizvoda, koji se koristi za podsticanje, održavanje ili poboljšavanje funkcionalne sposobnosti osoba s ometenošću. *Usluge vezane za AT* podrazumevaju bilo koju uslugu koja pomaže osobi s ometenošću izbor, sticanje ili korišćenje asistivne tehnologije (Assistive Technology Act, 2004). IEP tim za svako dete mora razmotriti da li mu je neka od ovih tehnologija ili usluga potrebna. Mnoga deca s ometenošću uz korišćenje AT mogu biti uspešna u redovnom obrazovnom okruženju.

Jasno je da postoji preklapanje između akomodacija u razredu, akomodacija pri testiranju i AT. Ako je AT uređaj opisan u odeljku o akomodacijama u razredu (npr. posebna stolica), nema potrebe ponovo o njemu govoriti u drugim delovima IEP. Mnoge akomodacije vezane za jednostavnije tehnologije biće opisane u delu koji opisuje akomodacije u razredu, dok će visoko-tehnološke akomodacije najčešće biti opisane u AT odeljku. Visoko-tehnološke akomodacije će često tražiti odgovarajuće usluge (npr. obuka za njihovo korišćenje), koje treba naznačiti u delu IEP koji njih opisuje.

## **Dobra nastavna praksa i akomodacije**

Lista potencijanih nastavnih akomodacija u razredu može biti praktično bez kraja. Nabranjanje svih mogućih akomodacija nije samo nerealno, već za rezultat može imati izbor akomodacija koje nisu neophodne, ali se nalaze ponuđene u obliku ček-liste, u okviru IEP. Tim treba da izbegava i navođenje akomodacija koje su pre dobra obrazovna praksa, nego neophodne akomodacije. Unapređivanje nastave ili više praktičnih primera mogu koristiti svim učenicima, ali zadatak IEP tima nije da nalaže dobru obrazovnu praksu, nego da odredi akomodacije koje su neophodne da bi dete dobilo odgovarajuće obrazovanje. Ukazivanje da je potrebno povremeno davati pozitivno potkrepljenje, koristi konkretne materijale, dodatna usmeravanja ili ponavljati učeni materijal su dobra obrazovna praksa, ali njihovo rutinsko citiranje u svakom IEP može učiniti trivijalnim druge specifične modifikacije neophodne da bi dete dobilo odgovarajuće obrazovanje. Ipak, ako je potrebno (npr. u slučaju intelektualne ometenosti) neke uobičajene metode i postupke koristiti češće (ili na specifičan način), nego što se oni primenjuju kod dece tipičnog razvoja, onda to ipak treba naglasiti u IEP.

Ako je potrebno da učenik sedi na određenom mestu (npr. u prvoj klupi ili blizu vrata) to treba da bude bazirano na specifičnim potrebama, kao i da postoje dokazi da će takvo sedenje ublažiti efekte ometenosti. Ako ne postoje

dokazi da su detetu potrebni pisani materijali s uvećenim fontom, takovoj akomodaciji nije mesto u IEP, i verovatno nikada i neće biti primenjena. Akomodacije koje nisu zasnovane na potrebama ili postoji verovatnoća da neće biti primenjene, umanjuju vrednost IEP. Zahtev u IEP da sva pitanja na testu treba da budu napisana u jednom redu kako bi se olakšalo čitanje može biti nemoguće primeniti na većinu testova, čak iako neko može napraviti takvu akomodaciju.

### **Akomodacije testova**

Akomodacije testova treba da budu povezane sa drugim akomodacijama u razredu. Cilj i jednih, i drugih akomodacija je da ublaži efekte ometenosti, bilo da je u pitanju evaluacija ili omogućavanje učeniku da praticanira u radu razreda, ali akomodacije u razredu pružaju priliku i da se ispita adekvatnost akomodacija.

Akomodacije u 4 oblasti: (1) akomodacije vezane za *vreme* (npr. administracija testa kroz kraće intervale rešavanja testa uz češće prekide i odmore, rešavanje testova tokom više dana); (2) akomodacije vezane za *okruženje* (npr. administracija testova individualno ili u malim grupama, u tihoj prostoriji,..); (3) akomodacije vezane za *format* (npr. korišćenje lupa ili uvećanih kopija testa za učenike s oštećenjem vida, verzije testa na Brajevom pismu) i (4) akomodacije vezane za *način beleženja odgovora* (npr. neko drugi beleži odgovore učenika, kompjuteri, komunikacione table, audio snimanje odgovora...).

Tokom testiranja standardizovanim instrumentima ne treba koristiti akomodacije koje test čine **nevalidnim** (npr. eliminisanje teških ajtema, čitanje testova namenjenih proceni čitanja), one akomodacije koje **nisu dozvoljene** ( npr. testiranje podeljeno na više dana može biti nedozvoljeno), one koje su **nepotrebne** ( npr. individualno testiranje) ili **nisu dostupne** (npr. test nije dostupan na Brajevom pismu).

Ispitanici koji imaju disleksiju ili prateće poremećaje na državnim testiranjima mogu se ispitivati usmeno na testovima iz matematike, društvenih nauka i prirodnim naukama.

Akomodacije pri državnom testiranju ne mogu biti odvojene od akomodacija koje se primenjuju u razredu. Ako one nisu primenjivane u razredu, čak i kada postoji potreba za njima, neodgovarajuće je primenjivati ih na državnim testovima, čak i ako bi poboljšale skor učenika pri proceni.

IEP tim ne treba da bira akomodacije samo zato što izgledaju odgovarajuće ili se čini korisnim izabrati ih sa duge liste mogućih akomodacija, ne samo zato što mogu ugrožavati validnost testa, već i zato što ako se biraju na taj način koji nije zasnovan na stvarnim potrebama, možda neće biti korišćene. Sve akomodacije moraju biti odabrane na osnovu pokazanih potreba i uzimati u obzir državne i smernice izdavača testa u vezi sa dozvoljenim prilagođavanjima.

### **Smernice za prilagođavanje testova**

**„Testiranje“ akomodacija u razredu** - Razred je mesto gde treba „testirati“ akomodacije, a ne formalna testiranja. Ukoliko IEP tim razmatra akomodacije koje nisu primenjivane ni tokom evaluacije, niti u razredu, evaluacioni podaci su nedovoljni da bi IEP tim mogao da razmotri potrebu učenika za određenom modifikacijom.

**Pružanje najmanje restriktivne akomodacije** - Ako će učeniku biti dovoljno produžavanje vremena za izradu testa, ne treba mu određivati osobu koja će čitati pitanja umesto njega. Ako je individualna administracija dozvoljena i dovoljna, ne treba menjati formu testa ili trajanje njegove izrade ( test mora biti administriran u skladu sa zahtevima autora).

Akomodacije i modifikacije treba da omoguće učeniku jednake mogućnosti za pristup kurikulumu i pokazivanje postignuća. Akomodacije i modifikacije takođe omogućavaju pristup vannastavnim i neakademske aktivnostima, kao i okruženjima koja su povezana sa obrazovanjem. Akomodacije koje se baziraju samo na potencijalu da poboljšaju postignuće, a prevazilaze davanje jednakog pristupa, nisu odgovarajuće (Virginija Department of Education Sample IEP Form).

**Akomodacije treba da budu bazirane na potrebama** - jedna od opasnosti je korišćene lista akomodacija s IEP formi ili ček-lista. Njihovo korišćenje podstiče tendenciju da se odabiraju akomodacije koje mogu biti upotrebljive, ali se ne zasnivaju na proceni potreba. Ako dete može postići odgovarajuće rezultate i bez određenih akomodacija, onda su one preterano restriktivne i stoga neodgovarajuće. Sve akomodacije treba da budu bazirane na podacima ili opsevacijama.

**Akomodacije treba birati na bazi potreba, a ne na osnovu ometenosti** – nije svoj deci s ometenošću potrebno produženo vreme izrade zadatka ili davanje uputstava na drugačiji način. Nisu svoj deci sa specifičnim teškoćama u učenju potrebni modifikovani testovi, niti su svoj deci s ADHD potrebni skraćeni zadaci ili česte pauze. Ako se akomodacije određuju samo uz pomoć ovih kriterijuma, one su diskriminatorne.

**Akomodacije treba da budu individualizovane** - davanje „pozitivne povratne informacije“ ili „pojašnjenja“ su poželjni u nastavi, ali IEP nije lista nastavnih strategija koje treba da budu u repertoaru svakog nastavnika. Treba navesti akomodacije koje su neophodne za ublažavanje efekata ometenosti i omogućavaju participaciju u razredu ili redovnom programu.

**Uvek treba razmotriti državne smernice** - nisu sve akomodacije dozvoljene na državnim testiranjima. Pored toga neke akomodacije mogu sadržavati specifične zahteve – odgovornosti interpretatora (npr. bukvalno čitanje/ili beleženje odgovora učenika).

**Namena akomodacija nije da učeniku omogući prednost u odnosu na druge učenike** – kao što onaj koji čita ili beleži odgovore učenika na testu nikada ne sme ispravljati ili davati odgovore, akomodacije treba da omoguće detetu s ometenošću da učestvuje na uporedivoj osnovi s učenicima tipičnog razvoja.

**Ne treba „pecati“ akomodacije** - „pecanje“ se javlja kada IEP tim odabira akomodacije koje nisu povezane s podacima ili potrebama deteta, kada se otprilike određuje koje bi akomodacije mogle biti korisne detetu. Istina je da mnoge akomodacije koje nisu potrebne za umanjivanje efekata ometenosti mogu biti korisne, ali one su neodgovarajuće ako nisu neophodne. Ne postoji pravilo ili zakon da se svakom, detetu s ometenošću moraju odrediti akomodacije, ali postoji pravilo da akomodacije treba da omoguće participaciju u razredu i kurikulumu.

**Ne treba preterivati s akomodacijama** – samo zato što IEP ima deo za akomodacije, to ne znači da IEP mora uključivati akomodacije. Ukoliko su nepotrebni, akomodacije i drugi delovi IEP umanjuju njegov značaj. To se dešava kada se uključuju sadržaji koji nikada neće biti primenjeni, niti je bila namera da budu primenjeni, ali su u skladu s nečijom vizijom kako IEP trebada izgleda.

### **Alternativna procena ili procena ispod nivoa za određeni razred**

Jeste jedinstvena procena koja meri i izlazi u susret jedinstvenim potrebama deteta. Dete koje pohađa jedan razred može raditi test za niži razred. Zastupnici ovakvog merenja smatraju da ono bolje meri stvarni nivo postignuća učenika, da je preciznija i manje stresna. Kritičari smatraju da ovakav način testiranja ne pokazuje da li učenik ostvaruje standarde razreda u koji je upisan, kao i da škodi učenicima jer institucionalizuje očekivanja koja su ispod nivoa razreda koji pohađa.



## ODREĐIVANJE GODIŠNJIH CILJEVA I NASTAVNIH ZADATAKA

Na osnovu postojećeg nivoa postignuća učenika, formulisanjem godišnjih ciljeva, konstituiše se plan kojim će specijalizovana nastava biti pružena učeniku s ometenošću. Godišnji ciljevi, kratkoročni ciljevi i zadaci moraju da odslikavaju pažljivo planiranje IEP tima kako bi se obezbedilo sistematsko sprovođenje nastave.

IEP daje mehanizam za određivanje (1) da li su anticipirani ishodi ostvareni, (2) da li smeštaj i usluge odgovaraju posebnim potrebama u učenju deteta. Ipak, ciljevi i zadaci u IEP nisu toliko specifični kao dnevni, nedeljeni ili mesečni planovi nastave.

Godišnji ciljevi ili kratkoročni ciljevi i zadaci treba da:

1. budu direktno povezani sa postojećim nivoom akademskog i funkcionalnog postignuća
2. budu direktno povezani sa specijalnom edukacijom i pratećim uslugama
3. služe kao osnova za razvoj detaljnog nastavnog plana i programa, koji obično uključuje određivanje metoda, aktivnosti i materijala koji će biti korišćeni pri postizanju ciljeva
4. postave opšte smernice za primenu u radu sa detetom

Razlika između IEP i nastavnog plana: svrha IEP je da odredi uslove - „opšte smernice za one koji će primenjivati IEP u radu sa detetom“ i „kao baza za razvoj detaljnog nastavnog plana“. Nastavni plan se opisuje kao onaj koji se bavi „specifičnijim ishodima, koji se postižu na dnevnoj, nedelnoj ili mesečnoj bazi“.

Određivanje koliko specifičan IEP treba da bude u smislu njegove vrednosti kao oruđa za specifično nastavno planiranje je pitanje od velike važnosti. Članovi IEP tima moraju odrediti u kom trenutku bi manjak specifičnosti eliminisao upotrebljivost IEP pri kasnijem planiranju i nastavi. Tim takođe mora odrediti kolika specifičnost je odgovarajuća, uzimajući u obzir vreme dostupno za razvoj IEP.

### Određivanje godišnjih ciljeva

Upotrebljiv proces pisanja IEP ciljeva omogućava merenje i saopštavanje napretka učenika na jednostavan, efikasan i ekonomičan način, u onoj meri koliko je to moguće. Ciljevi treba da budu ograničeni na one oblasti u kojima je potrebna specijalna edukacija.

Na početku pisanja ciljeva treba postaviti 2 pitanja:

- Koje su 3 ili 4 stvari koje učenik ne zna sada, a koje bi smo *najviše želeli da zna* na kraju godine?
- Koje su 3 ili 4 stvari koje bi smo najviše želeli da učenik *više ne radi* na kraju godine?

Te prve ideje (baš kao i ciljevi) treba da budu specifični i izraženi uobičajenim, svakodnevnim jezikom (npr. „da zna da obuče i svuče kaput, da ga okači na vešalicu“, a ne „da unapredi veštine samostalnog življenja u oblasti samopomoći“). Potom treba ustanoviti koliki je opseg željenih znanja/ponašanja u odnosu na školsku godinu (da li je potrebna čitava godina ili njen deo). Na primer, „proširivanje rečnika“ može obuhvatati celu godinu, dok će „oblačenje i svlačenje kaputa, i njegovo kačenje na vešalicu“ biti deo šireg klastera veština.

Godišnji ciljevi odnose se na potrebe koje **proizlaze iz ometenosti** učenika i koje **direktno utiču na učešće i napredak** u planu i programu ili zadovoljavaju **bilo koju drugu obrazovnu potrebu deteta, a koja je**

**rezultat ometenosti.** Godišnji cilj predstavlja postignuće koje se očekuje od učenika u toku perioda od jedne godine koju je proveo u programu specijalnog obrazovanja. Godišnji cilejvi moraju predstavljati pred učenika dovoljno izazova kako bi osigurali visoka očekivanja od učenika i u maksimalnoj meri ga adekvatno ga pripremili za samostalan i produktivan život. S druge strane, oni moraju biti merljivi i ostvarljivi. Ako se isti cilj ponavlja iz godine u godinu, s njim nešto nije u redu: nije godišnji, nije merljiv, nejasan je ili preobiman. Ukoliko ometenost zahteva samo modifikacije ili akomodacije kako bi napredovalo u određenoj oblasti redovnog programa, IEP ne mora sadržavati godišnje ciljeve za taj deo kurikuluma. Ipak, IEP mora sadržati te modifikacije ili akomodacije. Ako jedinstvene potrebe deteta zahtevaju ciljevi mogu biti usmereni i na **neakademske** oblasti (ponašanje, komunikacija i jezik, samoodređenje, samostalan život, socijalne veštine, povezane s poslom), a poreba za ciljevima u ovim oblastima treba da bude vidljiva iz postojećeg nivoa postignuća.

Formulacija godišnjih ciljeva predstavlja procenu postignuća učenika nakon jedne godine primene preporučenih sekvenci nastave. Pri pravljenu tih procena, tim treba da se drži sledećih kriterijuma:

1. postignuće učenika u prošlosti
2. postojeći nivo postignuća
3. praktičnost izabranih ciljeva
4. prioritete potrebe učenika
5. opseg vremena koji treba posvetiti u nastavi da bi se postigao zadati cilj.

Učenikov **raniji uspeh** predstavlja obrazac napretka ili manjka napretka, identifikovanog u ranijem školovanju. Ispitivanjem ranijeg smeštaja, nastavnih metoda, dosijea o postignuću i obrazaca ponašanja učenika, članovi IEP tima mogu dobiti informacije koje nije moguće dobiti primenom testova ili formalnom dijagnostikom. Periodi koji ukazuju na brži ili sporiji napredak treba da budu zabeleženi i razmotreni. Moguće je da se brzina napretka tokom takvih perioda može pripisati karakteristikama okruženja u kome je dete učilo ili otkriti koje oblasti predstavljaju područja relativne snage ili slabosti na osnovu tempa kojim je kroz njih napredovao. Kada se takve karakteristike identifikuju, treba ih razmotriti pri razvijanju IEP.

Kao što je ranije opisano, **postojeći nivo postignuća** ukazuje na bolje i slabije obrazovne strane i služi kao osnova programiranja. Prema tome, esencijalno je da tim odredi aktuelni nivo postignuća, tako da dugoročni ciljevi bazirani na njemu budu realni.

**Praktičnost** godišnjih ciljeva je značajna jer mnogi učenici s ometenošću akademski zaostaju za vršnjacima tipičnog razvoja i to se može nastaviti kroz celo školovanje. Izabrani ciljevi moraju biti praktični i **relevantni** za socijalne i profesionalne potrebe učenika. Na primer, može biti gubljenje vremena provođenje cele školske godine u podučavanju učenika s IO glavnim gradovima država, ako dete ne razume koncepte grada, sela, države. Pošto su godišnji ciljevi odabrani, oni predstavljaju **najesencijalnije potrebe** učenika, tim treba da odredi **prioritet** tih ciljeva za svaku oblast za koju je IEP napisan. Na primer, deset ciljeva može biti odabrano za učenika srednje škole u oblasti profesionalnog osposobljavanja. Očigledno je nemoguće ostvarivati svih 10 ciljeva istog trenutka i paralelno. Zato te ciljeve treba sekvencionirati, od jednostavnih ka kompleksnim, i uveriti se da su veštine koje prethode kompleksnijim savladane. Nadalje, mora se odlučiti koji ciljevi su vezani za trenutne potebe učenika, i zatim ih uvrstiti u IEP, redosledom kojim treba da budu učene. Ukoliko je IEP tim svestan da postoje i druge potrebe i ciljevi za koje su odlučili da budu odloženi za kasnije, njih treba zabeležiti u IEP, kako bi se izbegla kritika da su ove potrebe ignorisane ili neprepoznate.

S obzirom da se prioriteti mogu razlikovati u zavisnosti od individualnih perspektiva, svi učesnici u razvoju IEP treba da doprinesu određivanju prioriteta godišnjih ciljeva. Pošto škola i porodica imaju različite funkcije za učenika, opažene potrebe se mogu razlikovati. Dok škola može biti zainteresovana da podučava učenika kako da gleda na sat, roditelji mogu biti zabrinuti zbog nesposobnosti učenika da veže pertle. Aktivno učešće roditelja je neophodno i da bi se obezbedilo da razvoj veština svakodnevnog življenja bude uključen u obrazovni plan.

**Vreme posvećeno ostvarivanju godišnjih ciljeva** takođe ima suštinski uticaj na odabir ciljeva. Više nastavnog vremena obično vodi većem progresu ka ostvarivanju specifičnih ciljeva. Dakle tim mora definisati godišnje ciljeve, u smislu raspoloživog nastavnog vremena, ili rasporediti nastavno vreme u odnosu na prioritet pojedinih godišnjih ciljeva.

S obzirom na to da dosezanje mnogih ciljeva zahteva više od jedne godine, IEP ne treba posmatrati kao plan koji daje učeniku sve neophodne veštine u jednoj godini, već kao tekući plan nastave. Dakle godišnji ciljevi mogu se posmatrati u izvesnom smislu kao podciljevi koji vode znatno širim očekivanjima koji će omogućiti učenicima s ometenošću da postignu maksimum do završetka školovanja.

Razvoj godišnjih ciljeva je korak u procesu dugoročnog planiranja. Iako se ne može dati čvrsto pravilo, generalna smernica je da treba razviti 3 ili 4 cilja za svaki predmet. S obzirom da su oni široko povezani sa specifičnijim kratkoročnim ciljevima i zadacima, ovi godišnji ciljevi su u izvesnom smislu opšti. Ipak, oni treba da budu dovoljno detaljni da bi ih razumeli roditelji i profesionalci, kao i dovoljno eksplicitni da se ne bi radilo na drugim postignućima/ponašanjima, umesto na željenim.

Kada su jednom određeni, godišnji ciljevi predstavljaju polaznu tačku za nastavu koja je njima usmerena, kao i za ishode nastave koji su predviđeni za kraj te školske godine. Preostaje da se odrede međukoraci na putu ostvarivanja tih ciljeva.

## **Merljivost ciljeva**

Ciljevi u IEP-u treba da budu merljivi. Karakteristike koje se vezuju za merljive ciljeve:

- opisuju **šta treba meriti** da bi se utvrdilo da li je cilj ostvaren
- **različiti ljudi** mogu doneti **isti zaključak** (objektivnost)
- omogućavaju izračunavanje **koliki** je napredak ostvaren
- merenje je moguće **bez dodatnih (spoljašnjih) informacija**

Merljivi ciljevi sadrže i postignuće/ponašanje koje je moguće posmatrati (šta će učenik učiniti - npr. brojati, pisati, pokazivati, opisivati...), bilo koji značajan uslov – ukoliko postoji (npr. koristeći odgovarajući softver, koristeći kalkulator, koristeći rečnik... ), kao i merljivi kriterijum koji određuje na kom nivo će postignuće učenika biti prihvatljivo – koliko dobro mora biti postignuće/ponašanje da bi se smatralo da je cilj ostvaren (npr. brzina, tačnost, učestalost, kvalitet).

Dakle, merljivi ciljevi treba da sadrže odgovore na pitanja:

- ko ... (učenik)?
- šta će uraditi ... (PONAŠANJE)?
- kako /na koji način ili na kom nivou ... (KRITERIJUM)?
- pod kojim uslovima /ili u kom okruženju/... (USLOVI)?
- kada /za koje vreme/... (VREMENSKI OKVIR)?

### **Određivanje kratkoročnih ciljeva i zadataka**

Kratkoročni ciljevi i zadaci su merljivi međukoraci između postojećeg nivoa akademskog i funkcionalnog postignuća i godišnjih ciljeva koji su određeni za dete. Minimalno se određuju se za svaki period ocenjivanja (tromesečja i polugodište), što je u skladu sa zahtevom da roditelji dece s ometenošću moraju biti obaveštavani o napredovanju svoje dece ka ostvarivanju ciljeva, bar onoliko često, koliko i roditelji dece tipičnog razvoja.

Kratkoročni ciljevi i zadaci su:

- (a) razvijeni na osnovu logičnog razlaganja godišnjih ciljeva na komponente
- (b) mogu se koristiti kao značajne tačke za proveru napretka ka ispunjavanju godišnjih ciljeva.

IEP ciljevi i zadaci, poput onih u nastavnom programu, koriste se za:

- (1) opisivanje onoga što se očekuje da dete postigne u određenoj oblasti tokom određenog perioda vremena
- (2) određivanje opsega u kome je dete napredovalo ka njihovom ispunjavanju

### **Razmatranje oblasti za određivanje ciljeva**

Treba se podsetiti da se IEP ciljevi fokusiraju na otklanjanje ili redukovanje problema koji se javljaju kao rezultat ometenosti i prekalapaju se sa postignućem u obrazovanju i učenju. Globalno posmatrano, ciljevi se mogu razvijati u 3 oblasti: kognitivnoj, afektivnoj i psihomotornoj.

**Kognitivna.** Teorija kognitivnog područja bazirana na Blumovoj taksonomiji, bavi se kognitivnim odgovorima učenika i u većini kurikuluma vezana je za akademska postignuća. Za učenika koji zaostaje u akademskim veštinama IEP može biti primarno usmeren na ciljeve u kognitivnoj sferi. Neki ciljevi u ovoj oblasti mogu se baviti prizivanjem ili prepoznavanjem naučenog, i razvojem intelektualnih sposobnosti i veština. Drugi, eksplicitniji mogu tražiti od učenika da imenuje 4 osnovne grupe hrane sa 100% preciznošću.

**Afektivna.** Ciljevi koji se odnose na afektivnu oblast, opisuju promene u interesovanjima, stavovima i vrednostima. Oni se takođe bave razvojem rasuđivanja i adekvatnog prilagođavanja. Ponekad je vrlo teško definisati specifične bihevioralne ciljeve, zbog nemogućnosti opservacije ljudskih emocija, koje su fokus afektivne oblasti. Zbog toga, mi često pokušavamo da interpretiramo značenja određenih ponašanja na nepouzdan, često i pogrešan način. Na primer, kada se kaže „on začikava druge učenike“, ostaje nejasno šta tačno znači „začikavati“ druge učenike. To može podrazumevati verbalno ili fizičko uznemiravanje (ili oba).

Da bi odredili ciljeve vezane za menjanje socijalnog ponašanja učenika, ponašanje koje želimo da promenimo mora biti jasno definisano, a tek potom se može odrediti način na koji će ono biti menjano. Ciljevi i zadaci se razvijaju iz specifičnih ponašanja i prevode u prihvatljivo ponašanje. Ova procedura zahteva da nastavnik i drugi koji su uključeni u razvijanje ciljeva pretpostave da su određena ponašanja povezana sa osećanjima i emocijama. Na primer, za učenike koji su identifikovani kao učenici sa negativnom slikom o sebi i potrebom za IEP u oblastima socijalnog prilagođavanja, mogu se razviti različiti ciljevi u zavisnosti od toga za koja se specifična ponašanja veruje da ukazuju na pozitivnu sliku o sebi. Tako cilj može biti da učenik preuzima ulogu lidera u organizovanju aktivnosti u dvorištu, a da pri tome ne gura, vuče ili udara druge učenike u 9 od 10 ovakvih situacija. Prevođenje osećanja u događaje koji se mogu opservirati čini da se ciljevima može upravljati. Takvo specifikovanje omogućava razvoj sistematske intervencije, umesto pokušaja kontrole ponašanja koje nije jasno definisano.

**Psihomotorna.** Reprezentuje veštine poput fine i grube motoričke koordinacije, kontrolu mišića, vreme reakcije... Ciljevi u ovoj oblasti mogu biti česti kod dece sa telesnim invaliditetom ili kod one sa blagim problemima u motoričkoj koordinaciji. Ciljevi razvijeni u ovoj oblasti mogu tražiti da učenik pokaže fizičku aktivnost određenu ciljem. Na primer:

- da učenik trči 50 metara za manje od 1 minuta u 3 pokušaja
- da učenik bude u stanju da kuca u proseku 50 reči/min, u 5 pokušaja
- da loptu standardne veličine zakotrljanu ka njemu sa udaljenosti od 4.5m uspešno šutne u 9 od 10 pokušaja

Zahteva se da fizičko vaspitanje bude omogućeno i deci s ometenošću, a da kada je neophodno bude posebno dizajnirano. U razvijanju ciljeva u ovoj oblasti pažnju treba usmeriti na prilagođavanje metoda i postupaka koji se inače koriste u nastavi, kako bi se na različit način ostvarili jednaki ciljevi. Na primer, neke od sugerisanih adaptacija za decu ukolicima uključuju hodanje, kretanje na točkovima i valjanje kao zamenu za trčanje ili dozvoljavanje da loptica u tenisu ili stonom tenisu odskoči više puta. Dobro planirano fizičko vaspitanje za decu s ometenošću omogućava postizanje specifičnih fizičkih i motoričkih ciljeva baziranih na individualnim interesovanjima, potrebama i sposobnostima. Fizioterapeuti i okupacioni terapeuti takođe mogu razviti ciljeve i zadatke koji su primarno fokusirani na psihomotornu oblast, kako bi poboljšali, razvili ili ponovo uspostavili funkcije koje su oštećene ili izgubljene usled bolesti, povrede ili deprivacije.

### **Sekvencioniranje ciljeva**

Kako bi učenik prešao sa jednog nivoa postignuća na drugi, IEP mora da uključi kratkoročne nastavne ciljeve i zadatke, koji sekvencijano identifikuju veštine između postojećih nivoa postignuća i godišnjih ciljeva. Kratkoročni nastavni ciljevi i zadaci određuju nastavne sekvence koje su potrebne za postizanje godišnjih ciljeva. Iz tih razloga kratkoročni ciljevi i zadaci moraju biti:

- (1) sekvencijalni
- (2) specifični u određivanju željenog ponašanja i kriterijuma
- (3) izvodljivi i za učenika, i za nastavnika

Većina veština može se razložiti u sitnije komponente koje se razvijaju na sekvencijalna način. Na primer, u matematici se obično ne pristupa deljenju dok nisu savladani oduzimanje i množenje. Takođe se ne uče glavni gradovi pre nego što su usvojeni nazivi država. Koncept hijerarhije zadataka je koristan pri pravljenu kratkoročnih ciljeva, kako bi oni bili sistematski, sekvencijalni i inkluzivni.

Analiza zadatka, proces u kojem se zadatak rastavlja u sekvencijalne komponente, uključuje izolovanje, opisivanje i sekvenciranje svih neophodnih podzadataka, koji će, kada njima bude ovladano, omogućiti učeniku da postigne željeno ponašanje ili godišnji cilj. Iako koncept analize zadatka nije nov, IEP više naglašava ovaj proces u planiranju edukacionih programa. Zadatak može biti izolovan, opisan i sekvenciran na sledeće načine:

- (1) *unazad*, od uspostavljenog godišnjeg cilja ili željenog ponašanja
  - (2) *unapred*, od postojećeg nivoa postignuća do godišnjeg cilja
  - (3) *određivanje godišnjeg cilja analizom unapred* (od postojećeg nivoa postignuća, bez prethodno određenog godišnjeg cilja).
- (1) Analiza unazad** – od postavljenog godišnjeg cilja i odgovaranja na pitanje koje veštine moraju biti naučene neposredno pre veštine koja je zahtevana godišnjim ciljem. Na primer godišnji cilj može biti da učenik bude u stanju da oduzima dvocifrene brojeve od drugih dvocifrenih brojeva sa 90% uspehom. Veština koja neposredno prethodi godišnjem cilju može biti da je učenik sposoban oduzme jednocifren od dvocifrenog broja sa pozajmljivanjem. Veština koja prethodi ovoj je da učenik oduzima dvocifrene brojeve od dvocifrenih bez pozajmljivanja, a veština pre te je da učenik bude u stanju da oduzima jednocifren od dvocifrenog broja bez pozajmljivanja. Veštine treba da određivati obrnutim redosledom, sve dok se podveština ne poklopi sa postojećim nivoom postignuća učenika (npr. sabiranje i oduzimanje 2 jednocifrena broja).
- (2) Analiza unapred** – od postojećeg nivoa postignuća, a potom da se ide unapred u identifikaciji svake podveštine sve dok se ne dođe do, ranije utvrđenog, godišnjeg cilja. Poslednji kratkoročni cilj ili podveština treba da odgovaraju godišnjem cilju. Na primer, postojeći nivo postignuća učenika u gledanju na sat je prepoznavanje brojeva od 1 do 12, dok godišnji cilj može biti prepoznavanje vremena u petominutnim intervalima. Veština koja neposredno sledi nivo postignuća može biti da se identifikuju funkcije duge i kratke kazaljke na satu. Sledeća veština može biti identifikacija punog sata, a zatim prepoznavanje pre i posle punog sata, identifikacija polovine punog sata, četvrtine, a potom nivoa u kome se ostvaruje godišnji cilj. Još jednom treba pomenuti da se sekvenciranje veština može razlikovati u odnosu na to ko razvija plan.
- (3) Određivanje godišnjih ciljeva analizom unapred** – članovi tima mogu početi proces formiranja ciljeva od identifikacije kratkoročnih nastavnih ciljeva ili zadataka.- korišćenjem ovog procesa veštine se identifikuju krećući se unapred od postojećeg nivoa postignuća, sve dok tim ili podtim veruju da je identifikovano dovoljno veština za sastavljanje odgovarajućeg godišnjeg plana u određenoj oblasti veština. Poslednja veština koja se identifikuje postaje godišnji cilj. Prednost ove procedure je da je formulacija godišnjih ciljeva zasnovana na sistematskom razvoju oblasti veština i da je uspostavljena tek kada tim odredi dokle učenik može stići u sekvencama veština tokom jedne školske godine.

### **Analiza zadatka**

Bez obzira na proceduru koja je izabrana, svaki cilj u nastavnom planu treba da bude predstavljen na logičan i sistematičan način, neophodan da bi se postigli godišnji ciljevi. Iako sve veštine prate neke široke sekvence razvoja, mnoge oblasti veština nemaju striktno određen razvojni raspored. Na primer, pri analizi zadatka kako da učenik nauči da upravlja čekovnom knjižicom, verovatno će 10 nastavnika razviti 10 različitih sekvenci od kojih će svaka biti odgovarajuća i odražavati individualne sklonosti nastavnika. Sve dok cilj ili podveština prate razvoj

veštine na logičan i sekvencijalan način, analiza zadatka se može posmatrati kao reprezent odgovarajuće nastavne strategije.

Mnogi nastavnici imaju poteškoće pri razlaganju veštine u vrlo male komponente. Za učenike sa značajnim problemima u učenju, često je neophodno kategorisati veštine u najsitnije detalje kako bi se osiguralo postizanje postavljenog cilja. Iako naporan na početku, ovaj proces postaje manje težak tokom kontinuirane upotrebe, i ohrabruje edukatore da pažljivije posmatraju sitnije komponente veština uključene u određeni predmet.

Analiza zadatka radi određivanja kratkoročnih ciljeva ili zadataka omogućava proveru da li su uspostavljeni ciljevi izvodljivi i realni. Uspostavljeni godišnji ciljevi mogu se činiti izvodljivim pre nego što su identifikovane sve prethodne podveštine. Ipak, kada su podveštine određene, tim može uvideti da je predviđeno previše ili premalo napretka. Praktični, sistematski i sekvencijalni IEP ima veće šanse da bude uspešno primenjen od strane onih koji su uključeni u realizaciju nastavnog programa, od onog koji je zasnovan na pretpostavkama i ne odražava pažljivo razmatranje svih relevantnih faktora.

Proces formulisanja kratkoročnih ciljeva ili zadataka treba da isključi nepotrebne korake i fokusira se na esencijalne komponente ponašanja, znanja ili veština. To ne znači da će učenik biti učen samo informacijama koje se pojavljuju u IEP, naprotiv, treba omogućiti optimalne mogućnosti za sticanje širokog opsega iskustava tokom školske godine – IEP reprezentuje samo bazični kurikulum ili program veština formulisan na osnovu potreba učenika, a koji je vezan za specijalnu edukaciju i prateće usluge.

### **Nivo veština**

Pri sekvenciranju ciljeva treba voditi računa o tome da se nivo veštine ili cilja kreće od jednostavnog ka složenom. Blum i saradnici (Bloom et al., 1956) su definisali **6 nivoa klasifikacije**: znanje, razumevanje, primena, analiza, sinteza i evaluacija.

Ciljevi na nivou *znanja* mogu zahtevati da učenik zapamti određene informacije (značenje reči, datumi, događaji i mesta).

Nivo *razumevanja* ukazuje da učenik razume ono o čemu se komunicira sa njim. Ciljevi na tom nivou mogu tražiti veštine kao što su izlaganje određenih informacija usmeno ili pismeno, ili se od učenika može tražiti da definiše određene termine.

*Primena* je nivo iznad razumevanja i zahteva da učenik razume materijal, i koristi znanje i razumevanje za rešavanje novih nepovezanih problema. Najveći do onoga što se uči je povezano za primenu na problemskim situacijama u svakodnevnom životu, što znači da je vladanje nekim od veština na tom nivou esencijalno. Ciljevi na nivou primene treba da traže od učenika primenu koncepata i principa na nove situacije. U oblasti matematike od učenika se može tražiti da rešava tekstualne zadatke koristeći osnovne veštine računanja.

Na nivou *analize* od učenika se očekuje da bude sposoban da razloži informaciju na njene konstituente i da oceni relevantnost takve informacije. Učenik treba da bude sposoban da uoči razliku između činjenica i zaključaka. Od učenika se može tražiti da napravi dijagrame, teze, ili da izdvoji distinktivne karakteristike informacije. Na primer, pri proveri razumevanja pročitano od učenika se može tražiti da identifikuje glavnu ideju, a u istoriji da nabroji najznačajnije bitke II svetskog rata, učenik mora da pokaže analitičku sposobnost birajući „najbolje“ odgovore na postavljena pitanja.

*Sinteza* zahteva da je učenik u stanju da kombinuje segmente informacije sa drugim izvorima informacija, kako bi izvukao zaključak koji nije nužno ranije prikazan. Omogućavajući kreativno ponašanje,

sinteza kombinuje znanje, razumevanje, primenu i analizu zahtevajući od učenika da dođe do zaključaka koje nastavnik nije dao ranije, iako su za njih date logičke pretpostavke. Na ovom nivou se od učenika može tražiti da sastave dobro organizovan govor, da napišu rad u kome će izneti svoj stav ili da napišu sopstvenu muzičku kompoziciju.

Kada se od učenika traži da formiraju mišljenje o stavovima, sposobnost *evaluacije* je neophodna. Na primer, nastavnik može tražiti od učenika da proceni sopstvene kompozicije, koristeći kriterijume poput strukture, gramatike i sadržaja. Čineći to učenici moraju da uporede sopstveni rad sa odgovarajućim kriterijumima, razlikuju pozitivne i negativne karakteristike rada, opišu ove karakteristike, izvedu zaključke koji se tiču kvaliteta rada i potvrde te zaključke. Nastavnik može reevaluirati učenički rad, koristeći iste kriterijume i procedure, da bi odredio da li su učenici vešti u vrednovanju sopstvenog rada. Od učenika se takođe može tražiti da evaluiraju različite alternative u određenim situacijama, u skladu sa konsekvencama koje svaka može proizvesti. Treba zapamtiti da nastavnik procenjuje sposobnost učenika da evaluiira informaciju, a ne širinu informacija kojih se učenik može priseliti (znanje). Kada se od učenika traži da evaluiira informaciju nastavnik mora omogućiti učeniku da razvije kriterijume neophodne za procenjivanje ili da odredi kriterijume koji će biti korišćeni.

U zaključku, neke veštine kao što su računanje, imenovanje i pokazivanje su prilično jednostavne, dok su druge, kao što su prosuđivanje, objašnjavanje i analiza značajno teže. Pri pisanju i sekvencioniranju ciljeva za učenike s ometenošću, mora se razmotriti njihova težina ili nivo u poređenju sa aktuelnim nivoom postignuća.

## **OSIGURAVANJE SPECIFIČNOSTI PONAŠANJA I KRITERIJUMA**

Kratkoročni ciljevi i zadaci treba da budu opisani nastavnom terminologijom. To znači da ovi ciljevi ili zadaci IEP treba da identifikuju:

1. šta se očekuje da dete postigne
2. određena oblast za koj je cilj ili zadatak napisan
3. u kom vremenskom periodu se očekuje da će cilj ili zadatak biti ostvaren
4. određivanje opsega u kome će cilj ili zadatak biti ostvaren

Ovi kriterijumi za određivanje IEP ciljeva tesno su povezani s onima koji se odnose na ponašanje, a koji uključuju specifikaciju:

1. očekivanog ponašanja
2. uslove pod kojima će se ponašanje pojavljivati
3. kriterijume za procenu postignuća

Proces formulisanja IEP je pruža mogućnost da edukatori upoznaju upotrebu bihejvioranih ciljeva koja esencijalni aspekt obrazovno-vaspitnog planiranja. Najočiglednija karakteristika bihejvioralnih ciljeva jeste da se izražavaju u terminima koje je moguće opservirati, umesto nejasnih i dvosmislenih termina.

Korišćenje termina koje je moguće opservirati pomaže nastavniku da jasno shvati šta se tačno očekuje od učenika da bi se smatralo da je ovladao zadatkom, a isto tako pojašnjava šta tačno nastavnik treba da predaje. Nasuprot tome, teško je, ako ne i nemoguće, odrediti odgovarajuće nastavne metode za ostvarivanje nespecificovanih ponašanja. Dakle, nastavnik može učenika greškom podučavati nečemu što nije nameravano. Ako su nastavni ciljevi specifični, nastavnik može sistematski prepoznavati nastavne procedure i planirati lekcije



na način koji je u skladu sa postavljenim ishodima. Terminologija mora biti odabrana tako da omogući nastavniku da prepozna kada je učenik dosegao određeni cilj.

Terminologija koja dozvoljava **različita tumačenja** uključuje sledeće:

da razume	da zna
da shvati	da nauči
da uveća znanje	da ovlada
da mu se dopadne (razvije ljubav)	da bude zainteresovan
da ceni	

Terminologija koja dopušta **manje tumačenja**, i stoga je više bihevioralnog karaktera, uključuje

da navede	da uporedi
da suprotstavi (uoči razlike)	da ponovi
da napravi	da klasifikuje
da izračuna	da reši
da grupiše	da objasni

Pri odabiru termina, treba se prisetiti, da različite veštine uključuju različite nivoe težine.

Kada se određuje specifičnost ciljeva pažnju treba obratiti i na *prihvatljivost kriterijuma za određivanje ovaldanosti određenom veštinom ili znanjem*. Ako kriterijum nije određen, ovladanost se može greškom podrazumevati. Na primer, moguće je da učenik reši tri od četiri zadatka, bez ovladavanja procesom koji je uključen u njihovo rešavanje (npr. tablica množenja); Učenik može prikladno koristiti neku reč u jednoj prilici, ali je može zamenti nekom drugom u težoj situaciji. Nadalje, učenik može čitati reči, ali bez njihovog razumevanja.

Podrazumevajući da je učenik savladao određeno gradivo iako to nije slučaj, nastavnik će se sresti s većim teškoćama na sledećem nivou učenja. Da bi se uverili da je učenik savladao određeni zadatak, standardi moraju određeni tako da se učenikovo poznavanje odrađene veštine može evaluirati. To se može postići određivanjem vremenskom limita u kome se zadaci moraju uraditi (npr. da pretrči 30 metara u određenom vremenu) ili određivanjem minimalnog broja tačnih odgovora (npr. 80% tačnih odgovora). Ova dva kriterijuma se mogu i kombinovati (npr. da određeni broj tačnih odgovora u određenoj jedinici vremena).

Pri određivanju kriterijuma uspešnosti IEP tim mora odrediti *prikladnost kriterijuma u odnosu na samog učenika*, kao i na postavljene ciljeve. Mnogi ciljevi nisu dizajnirani na način da zahtevaju izvršenje u određenom periodu vremena i ne zahtevaju stopostotni uspeh – IO učenici možda neće moći da izlože neke činjenice u određenom vremenu i sa stoprocentnim uspehom. Treba odlučiti da li takvi kriterijumi odgovaraju i da li su suštinski važni za nastavni program učenika. U slučaju IO može se produžiti vreme i sniziti nivo uspešnosti. IEP tim treba da traži od nastavnika da odredi koji je nivo ovladavanja nekom veštinom potreban da bi ta veština koristila učeniku u budućim postignućima.

Bihevioralni ciljevi takođe treba da identifikuju *okruženje ili uslove pod kojima se određeno ponašanje pojavljuje*. Često se pominju posebni uslovi za ispoljavanje određenog ponašanja (npr. množenje uz pomoć kalkulatora, dopuštanje da „broje na prste“ pri sabiranju, koriste kucanje pri pisanju...). Ako su potrebni posebni

uslovi da bi se postigli postavljeni ciljevi, oni moraju biti deo ciljeva, tako da drugi koji su uključeni u obrazovni program učenika mogu biti svesni uslova pod kojima učenik može ostvariti željeno postignuće.

## **OBEZBEĐIVANJE IZVODLJIVOSTI I RELEVANTNOSTI CILJEVA**

Odabrane veštine mogu izgledati značajno, ali ako IEP ne odražava izvodljive, realne nastavne procedure ciljevi IEP neće biti ostvareni. Obezbeđivanje izvodljivosti i relevantnosti ciljeva zahteva da članovi IEP tima imaju sveobuhvatno znanje o karakteristikama učenika. Ni najbolje procene stručnjaka nisu uvek tačne, tako su greške moguće i pri proceni ciljeva i zadatka koji se postavljaju za određene učenike. Mnoge od tih grešaka mogu biti izbegnute ako se kreiranje ciljeva bazira na sveukupnoj informaciji koja je dobijena doprinosom svakog člana tima. Takve informacije uključuju ranije postignuće i brzinu ranijeg savladavanja gradiva, individualni stil učenja, postojeći nivo postignuća, sliku o sebi, odnose s vršnjacima, kućno okruženje i interesovanja. Oslanjanje isključivo na postojeći nivo postignuća često nije dovoljno za određivanje realnih ciljeva i zadataka. IEP tim mora pažljivo odmeriti obrazovno-vaspitne karakteristike učenika i prepoznati slabije i jače strane koje mogu uticati na njegovu postignuće.

IEP tim takođe mora odrediti koji su ciljevi najrelevantniji za zadovoljavanje potreba učenika. Iako učenik možda ima sposobnosti da prepozna uzroke vulkanske aktivnosti, može biti relevantnije da nauči da planira balansirane obroke.

Pri projektovanju godišnjih ciljeva treba razmotriti i sledeće faktore:

- Pri određivanju **opsega ciljeva** u obzir treba uzeti individualne **intelektualne sposobnosti** učenika.
- IEP **timovi** pri projektovanju ciljeva **češće greše projektujući nedovoljno napretka**, nego što se što greše ispoljavajući preterani optimizam.
- **Obučenost** nastavnika i **program** koji se koristi. Na primer, očekuje se da učenik kroz individualni rad sa specijalnim edukatorom i odgovarajućim metodama postigne više, nego u resursnoj sobi, sa 18 drugih učenika i nastavnikom koji nije obučen za specijalno obrazovanje.
- **Značaj** koji se pridaje određenom cilju. Na primer, kod adolescenta sa umerenom IO koji sledeće godine završava školu, a čita samo nekoliko reči napori će biti usmereni na uvećavanje funkcionalnog rečnika kako bi se obezbedila veća što veća samostalnost u kasnijem životu.

Školski dan deteta s ometenošću je neobično važan, jer sati provedeni u školi suštinski doprinose pripremanju učenika za život u odrasloj dobi. Ako učenik s ometenošću ima ograničene veštine i ograničeno vreme u kojem može ovladati novim veštinama, onda odabrane nove veštine koje će biti učene moraju imati primenu i u kasnijem životu (ili biti važne i za razvoj veština koje će biti potrebne kasnije u životu).

## **MERENJE NAPRETKA I OSTVARENOSTI CILJEVA I ZADATAKA**

IEP mora odrediti kako će biti meren napredak deteta prema ostvarivanju godišnjih ciljeva i kako će roditelji biti obaveštavani o tom napretku.

Potrebno je obavljati periodične preglede i evaluaciju IEP. IEP mora da sadrži odgovarajuće objektivne kriterijume, evaluacione procedure i njihov raspored. Dokumentovanje napretka daje nastavnik u razredu ne samo zbog prikazivanja napretka učenika, već i zbog stalne usmerenosti na uspešnije nastavno

planiranje. Evaluacija treba da bude kontinuirana, tako da i učenik, i nastavnik u svakom trenutku znaju poziciju učenika u odnosu postavljene ciljeve i zadatke.

### **Primenjivanje zahteva vezanih za evaluaciju ostvarenosti ciljeva i zadataka**

Postoje 3 glavna zahteva:

1. određivanje objektivnih **kriterijuma** evaluacije
2. određivanje odgovarajuće evaluacione **procedure**
3. određivanje **rasporeda** evaluacije.

### **kriterijumi evluacije**

Pisanje nastavnih ciljeva zahteva da specifični kriterijumi za postizanje ponašanja ili zadatka budu uključeni u cilj. *Ako se ciljeviu IEP razvijaju na odgovarajući način, onda su kriterijumi za evaluaciju već uspostavljeni.* Na primer cilj za čitanje može biti: učenik će biti u stanju da sa kartica čita izolovane konsonante, sa 100% preciznošću u 5 pokušaja. Kriterijum je dakle 100% tačnost u 5 pokušaja. Kada je učenik u stanju da izvrši zadatak na ovaj način, kriterijum je zadovoljen.

Neophodno je da kriterijumi budu precizni. Proizvoljni odabir kriterijuma može imati za posledicu neodgovarajuća i nerealistična očekivanja u pogledu napretka učenika. Cilj koji zahteva da učenik trči 50m sa 100% preciznošću je neodgovarajući, s obzirom da trčanje na 50m bez prekida ne daje precizne mere u procentima, nemoguće je opisati ovladanost na taj način. Bolji kriterijum bi bio trčanje 50m za 30s. Ovaj zahtev je merljiv i zato predstavlja odgovarajući kriterijum za evaluaciju.

Često se informacija o tome koliko dobro dete mora izvesti nešto već nalazi u ciljevima („s 90% uspeha u svih 5 pokušaja). S obzirom na to da mora biti merljiv, kriterijum se često izražava kroz broj, skor ili procenat. Ipak, napredak se nekada se izražava brojevima - npr. 15. juna V.L. će moći da pređe stazu s preprekama, što će dokumentovati nastavnik fizičkog. U ovom primeru nastavnik će opservirati i voditi beleške – njegove opservacije/beleške su jedini način provere napretka. Drugi načini praćenja napretka mogu podrazumevati: pregled zadataka koji su rađeni u razredu, domaćih zadataka, zadavanje testova, usmeno ispitivanje, liste zadataka koje je sastavio nastavnik, formalne i neformalne procene.

Svrha postavljanja kriterijuma je da da osnovu za saznanje kada je određeni cilj postignut. Ako kriterijum nije određen, evaluacija postaje podložna subjektivnosti ocenjivača, a ne objektivno postavljen standard. Ako kriterijum nije postavljen postaje teško, ako ne i nemoguće, da se odredi kada je cilj postignut. Ako se od učenika uočekuje da zna tablicu množenja sa 2, 3 i 4, treba odrediti koliko će grešaka učeniku biti dozvoljeno, koje će mu vreme biti dato za rešavanja zadatka i koliko prilika će mu biti dato da zadatak uradi ispravno. Na svako od ovih pitanja treba odgovoriti na samom početku kada se cilj postavlja.

### **Određivanje evaluacione procedure**

Izbor određene evaluacione procedure zavisi od *izbora ciljeva, vremenskih zahteva vezanih za kompletiranje procedure i karakteristika učenika.*

**Ciljevi.** *Vrsta ili oblast na koju se odnose ciljevi* koji se biraju za IEP često zahtevaju specifične procedura evaluacije. Kao što je pomenuto ciljevi u kognitivnom domenu bave se prizivanjem ili prepoznavanjem znanja i razvojem intelektualnih sposobnosti i veština. Procedure za evaluaciju u ovoj oblasti mogu uključivati testove postignuća i neformalne mere. Na primer, cilj u kognitivnoj oblasti može tražiti da se učenik priseti imena 4

osnovne kategorije hrane, sa 100% tačnošću. Nastavnik može definisati ovladavanje ciljem dajući učeniku da napiše nazve 4 grupe, da kaže nazive grupa hrane, ili da pokaže imena grupa. U svakom slučaju, nastavnik mora znati da odabere proceduru evaluacije u skladu sa ciljem, koji je u ovom slučaju prisećanje 4 osnovne grupe hrane.

S druge strane afektivna oblast uključuje ciljeve vezane za interesovanja, stavove, vrednosti i prilagođavanje. U ovoj oblasti je i socijalno ponašanje koje je često glavni fokus razvoija IEP. Procenjivanje postignuća i ciljeva u oblasti socijalnog ponašanja obično je teško evaluirati formalnim testovima zasnovanim na normi. Dakle, tehnika opservacije nekada je jedina procedura koja se koristi za evaluaciju ciljeva u toj oblasti. Pošto se unutrašnja osećanja ne mogu opservirati, neophodno je identifikovati spoljašnje bihevioralne indikatore osećanja u afektivnom domenu. Dakle, da bi se evaluirali ciljevi u toj oblasti, željeni ishodi moraju biti iskazani u terminima ponašanja koja se mogu posmatrati. Na primer, da bi se promenilo povučeno ponašanje određenog deteta, željeni ishod izražen u cilju može biti porast broja detetovih verbalnih odgovora, povećano učešće u grupnim slobodnim aktivnostima ili uspostavljanje i održavanje kontakta očima u određenom periodu vremena. Znači, ponašanje koje se evaluira u potpunosti zavisi od ponašanja koje se može opservirati, a koje učenik pokazuje i od opserviranog ponašanja koje treba da se zameni. Postoje i neke metode – npr. igranje uloga ili simulacija – koje omogućavaju nastavniku da evaluira ponašanja u situacijama koje retko pojavljuju u školskom okruženju.

U psihomotornoj oblasti, koja reprezentuje razvoj motoričkih veština, ciljevi se mogu evaluirati davanjem naloga učeniku da izvrši fizičku aktivnost određenu ciljevima. Procedura za evaluaciju ciljeva u psihomotornoj oblasti podrazumeva testove koji se fokusiraju na vreme reakcije, brzinu, ravnotežu i druge testove koordinacije, a mogu uključivati mere snage i izdržljivosti.

Pri određivanju procedure evaluacije koja će biti korišćena mora se razmotriti *na kom nivou je cilj ostvaren*. Opseg veština od jednostavnih do kompleksnih i variranje vrste evaluacione procedure se koriste da bi se izmerile različite tačke kontinuuma. Kada se razmatraju različiti nivoi ciljeva pri evaluaciji, nastavnik mora znati da procedura korišćena u evaluaciji nije ograničena na jedan nivo. Na primer, od učenika se može tražiti da napiše rad na temu sopstvenih hobija. Ako je cilj da se proveri pravopis, nastavnik će obratiti pažnju na ove vrste grešaka. Ali ako je cilj da se proveri sposobnost učenika da na piše dobro organizovan rad na nivou sinteze, nastavnik će pažnju usmeriti na organizaciju samog rada. Pre odabira evaluacione procedure, nastavnik mora odrediti tačno koju veštinu ili ponašanje želi da procenjuje.

Ako se nastavni cilj bavi posebnim *uslovima* u kojima će učenik pokazivati znanje ili veštinu, treba razmotriti pod kojim uslovima će učenik biti evaluiran. Cilj u IEP može glasiti: da učenik u mapu Srbije upiše imena 4 od 5 najvećih gradova u Srbiji. Da bi procenio napredak, nastavnik treba da se pridržava uslova datih u cilju, što zahteva da učeniku bude data odgovarajuća mapa. Ako uslovi dati u cilju nisu zadovoljeni, željena veština neće biti procenjena, a od učenika će možda biti tražena sposobnost da reši zadatak koji nije učio. Ako nastavnik traži da učenik nabroji sve tražene gradove bez mape, moguće je da učenik neće biti u stanju da to uradi. Mapa daje vizuelne podsticaje za prisećanje imena gradova, dok kod prostog nabranjanja imena nema nikakvog podsticaja. Uslovi pod kojima se izvodi zadatak treba da budu jasno navedeni u cilju, što će omogućiti odabir odgovarajuće procedure evaluacije.

Evaluacionu proceduru treba birati u zavisnosti od *vrste kriterijuma* koji su specificovani u ciljevima. Cilj može tražiti da učenik na nastavnom listiću rešiti 50 zadataka sabiranja jednocifrenih brojeva s prelaskom preko desetice, za 5 minuta, sa tačnošću od 80%. Evaluaciona procedura za ovaj cilj sadrži i vreme i procenat

tačnosti, da bi se odredilo da li je učenik dosegao postavljeni cilj. Takav cilj može biti dizajniran da bi se naučilo brzo prisećanje sa visokim stepenom tačnosti. Ako evaluaciona procedura ne bi uključivala vreme rešavanja, učenik može postizati tačnost od 80%, ali mu za to može biti potrebno 20 minuta. S druge strane, ako procenat tačnosti nije određen, učenik može odgovoriti samo na 20% pitanja. U oba slučaja svrha zbog koje je cilj postavljen nije ostvarena.

Uspostavljeni kriterijum može biti neodgovarajući za određenog učenika. Na primer, učenik možda neće moći da uradi 50 zadataka, za 5, min sa 80% tačnosti. Može biti odlučeno da dalje insistiranje na postavljenom kriterijumu neće dovesti do poboljšavanja ovladavanja određenom veštinom - u tom slučaju kriterijum treba da bude prilagođen u skladu sa potrebama i sposobnostima učenika, kao i sa relevantnošću cilja za budući uspeh u školovanju.

**Vremenski zahtevi.** Zahtevi za evaluaciju napretka u skladu sa postavljenim ciljevima ne moraju oduzimati dodatno nastavno vreme. Evaluacione informacije mogu biti dobijene opservacijom učenika, pregledanjem radova učenika, i podacima sa redovnih testiranja. Podaci koji se dobijaju tokom dnevne rutine u razredu često su najindikativnije mere napredovanja učenika.

Opservacije nastavnika su kontinuirani izvor evaluacionih informacija i mogu biti primenjene na sve aspekte kurikuluma, od akademskih veština do socijalnog prilagođavanja. Opservacija može varirati u nivou specifičnosti. Na primer, tokom slušanja drugih dok čitaju, nastavnik može napraviti mentalnu belešku da učenik počinje da čita reči u celini. Više strukturisan metod opservacije u istoj situaciji može uključivati korišćenje čeklista za čitanje, u kojima nastavnik može zabeležiti da učenik počinje da primenjuje određena znanja. Korišćenje čeklista omogućava nastavniku da dokumentuje napredak u nastavnom okruženju, bez gubitka nastavnog vremena.

Zadaci koje je učenik uradio u razredu takođe mogu dokumentovati napredak prema ostvarivanju ciljeva postavljenih u IEP. Datirani primeri radova koji su reprezentativni za postignuće učenika, treba da budu birani periodično, počevši od početka primene IEP, pa do vremena u kome se IEP evaluira. Ovaj način omogućava nastavniku da odredi ne samo koliko je učenik napredovao, nego i brzinu kojom to čini. Poređenje uzoraka radova, može pokazati da je učenik učio mnogo brže, ali da je određeni deo gradiva znatno teži i da je napredovanje sporije.

Uobičajeni testovi koji se zadaju celom razredu takođe mogu pokazivati napredak ka ostvarivanju ciljeva IEP. Uzorci testova su ređi, ali su sveobuhvatniji nego uzorci drugih radova.

Sveobuhvatnije evaluacione procedure treba primenjivati tokom uobičajenih perioda ocenjivanja kao što su tromesečja, umesto na dnevnoj ili nedeljnoj bazi. U tim periodima treba primeniti kriterijumske testove, neformalne inventare ili sprovesti formalne opservacije kako bi se dokumentovao napredak tokom proteklog perioda. Neki školski sistemi mogu izabrati da primene standardizovane testove na polovini IEP ili na kraju programa, da bi na formalan način dokumentovali napredak koji je učenik napravio u terminima standardizovanog nivoa postignuća. Ipak, ne treba zaboraviti da između pitanja na standardizovanim testovima i ciljevima u učenikovom IEP postoji samo ograničena korelacija.

Postoje različiti načini i metode dokumentovanja evaluacionih podataka. Svaki od njih se razlikuje u pogledu vremena koje je potrebno za sprovođenje određene procedure. Bez obzira na način na koji se evaluacija dokumentuje, treba zapamtiti da česta i sistematična evaluacija omogućava nastavniku da na dnevnoj bazi donosi odluke koje se tiču odgovarajućih nastavnih strategija, koje omogućavaju postizanje ciljeva određenih IEP.

**Karakteristike učenika.** Mnogi učenici s ometenošću mogu savladavati iste sadržaje kao deca TR, ali na različitom nivou. Na primer, učenik može biti u stanju da učestvuje u času poznavanja društva, ali će za njega znanje biti evaluirano pitanjima da pronade državu na mapi i da kaže šta se najviše proizvodi u državi. Od drugih učenika će na istom času biti traženo da daju šire informacije, oni mogu uporediti prirodne resurse u njihovoj državi sa onima na sličnim geografskim lokacijama.

*Priroda ometenosti* može biti faktor koji određuje kako će učenik biti evaluiran. Zahteva se da evaluacija ne kažnjava učenika zbog ometenosti, odnosno da ne vrednuje njegovo ograničenje zbog ometenosti, osim kada su stepen i priroda ometenosti fokus evaluacije. Kada evaluira napredak u odnosu na ciljeve u IEP, nastavnik treba da odabere proceduru u kojoj učenik može pokazati optimalne potencijale. Pisani test istorije koji treba da se završi u određenom vremenskom roku nije odgovarajući za učenika koji pokazuje teškoće u učenju i kod koga je ometenost povezana sa koordinacijom oko-ruka, što za posledicu ima otežano i sporo pisanje. Kao što ni usmeno odgovaranje ne odgovara učeniku koji ima značajno kašnjenje u razvoju govorne produkcije.

*Kulturni milje* učenika takođe može biti uzet u obzir pri izboru procedure evaluacije, tako da ga ne kažnjava zbog toga što određene veštine ne postoje u kulturnom okruženju učenika. Pošto su testovi često standardizovani na populaciji iste kulture unutar određenog geografskog regiona, treba razmotriti da li ta populacija odgovara učeniku i da li eventualna razlika može imati uticaje na postignuće učenika. Mnogi učenici s ometenošću zahtevaju stalno podsticanje. Test situacije često ne daju dovoljnu podršku i sa dovoljnom učestalošću, tako da učenik nema priliku da pokaže maksimalni potencijal. Ako učenik zahteva stalno podsticanje procedura evaluacije treba da odražava tu potrebu. To se može postići planiranjem sesija evaluacije u kratkim vremenskim periodima tako da se mali delovi informacije mogu proceniti i saopštiti učeniku. Mere evaluacije često zahtevaju da učenik provodi duge periode bez trenutne povratne informacije što može biti neprikladno za učenike kojima je neophodno stalno podsticanje.

Mnogi učenici s ometenošću, kao rezultat ponovljenih neuspeha, osećaju se anksiozno u test situacijama. Evaluacija treba da bude strukturirana na taj način da *minimalizuje osećanje pretnje kod učenika*. Da bi učenik uspešno započeo rešavanje testa, na njegovom početku treba da se nalaze pitanja čije odgovore učenik sigurno zna. S nekim učenicima procedure evaluacije treba sprovesti na neformalan način kako bi se smanjio nivo anksioznosti. Kada se učenik oseća prijatno pri evaluaciji, napredak će biti preciznije zabeležen u postignutim rezultatima. Učenici se prijatnije osećaju u procedurama koje su im od ranije poznate. Raniji uspeh koji je postignut primenom jedne ili više evaluacionih procedura, podstiče samopouzdanje učenika vezano za taj metod evaluacije. Često je poželjno upoznati učenika sa novom evaluacionom situacijom. To može biti urađeno kroz upoznavanje učenika sa osobama koje su uključene, informacijama koje sadrži, vremenom koje je na raspolaganju i prirodom učešća samog učenika. Od pomoći može biti i simuliranje situacije, pre nego što se evaluacija zaista sprovede, tako da učenik zna šta ga očekuje.

### **Određivanje rasporeda evaluacije**

Da bi bila maksimalno korisna, evaluacija treba da bude obavljena *kontinuirano*, a ne samo na godišnjoj bazi. Ako je moguće evaluaciju treba obavljati na dnevnoj bazi. To ne znači da nastavnik treba svaki dan da zadaje testove ili da beleži napredak svakog dana. Umesto toga, posmatrajući učenika kako radi na određenim zadacima ili učestvuje u grupnim aktivnostima, nastavnik može neformalno, na dnevnoj bazi pratiti napredak učenika. Potom, kada učenik ovlada veštinom koja se uči, mogu se koristiti metode evaluacije koje su više strukturirane. Evaluiranjem nastave i napretka učenika neposredno po ovladavanju veštinom, nastavnik se može uveriti da je

učenik ovladao svakim njenim delom pre nego što pređe na učenje težih veština. Ovom vrstom evaluacije nastavnik održava svežu, preciznu informaciju o napredovanju učenika i postiže bolji uvid u to da li koristi odgovarajuće materijale i metode. Može se doneti odluka da se učenik priključi drugoj grupi za čitanje jer je brzo napredovao u ovoj veštini, ili nastavnik može odlučiti da je učeniku potrebno dodatno vreme za uvežbavanje čitanja. Kontinuirana evaluacija daje potvrdu nastavniku da je potrebno da promeni metode ili sredstva, ili da inicira reviziju IEP, ako učenik ne napreduje u skladu sa kurikulumom koji je napravljen za njega.

Procedura procenjivanja učenika s ometenošću treba da se bazira na jasnim standardima individualnog napretka. *Stalna i precizna evaluacija* omogućava nastavniku da donosi odgovarajuće odluke tokom perioda ocenjivanja. Umesto da odluke koje se tiču napretka učenika donosi tokom određenog perioda ocenjivanja, nastavnik se može osloniti na *dokumentovane informacije* koje se odnose na ostvarivanje ciljeva predviđenih za određenog učenika. Kontinuiranom procenom napretka, nastavnik može da proceni koliki napredak je učenik ostvario u određenom periodu vremena.

Komunikacija između nastavnika i roditelja se može značajno unaprediti ako i nastavnici i roditelji znaju gde se učenik nalazi u odnosu na postavljene ciljeve u IEP. U mnogim slučajevima ovaj dokument je za roditelje jedina veza sa nastavim programom učenika, i prema tome služi kao osnova za saopštavanje informacija o napretku. Mogu se javiti i pitanja vezana za napredak u odnosu na ciljeve koje je postavila država. Kada roditelji žele da znaju na kojoj se poziciji nalazi postignuće učenika u određenom trenutku, nastavnik treba da bude u mogućnosti da na njega odgovori specifičnim iskazima. Izjave kao što su „Petar radi dobro, ali Vam ne mogu reći tačno gde će biti posle testa na tromesečju“, ni izbliza ne zadovoljavaju ni nastavnika ni roditelja kao specifičnije izjave „Petar je uspešno ovladao ciljevima iz matematike za ovaj mesec, što uključuje osnovna znanja vezana za deljenje. On sada radi na deljenju trocifrenih brojeva jednocifrenim deliocem bez ostatka“. Ova vrsta komunikacije omogućava roditeljima da znaju na kojim veštinama mogu raditi sa detetom ako to požele. Roditelji treba da budu informisani i kada se ciljevi ne ostvare. Adekvatno informisanje roditelja bilo pismom, telefonom, na roditeljskim sastancima ili u ličnim susretima stvara poverenje i daje osnovu za buduću saradnju u pogledu obrazovno-vaspitnog planiranja.

Nastavniku u redovnoj nastavi može biti teško da kontinuirano vrši evaluaciju individualnog napretka velikog broja učenika. U takvim slučajevima treba napraviti raspored evaluacije onoliko često koliko je to izvodljivo - najmanje jednom nedeljno.

### **Metode dokumentovanja**

Mogućnosti za dokumentovanje napretka u ostvarivanju kratkoročnih i dugoročnih ciljeva IEP, pored ostalih, uključuju sledeće metode: (a) IEP forma, (b) ček-liste veština, (c) grafički prikazi, (d) anegdotske beleške.

**IEP forma.** Metod datiranja ostvarivanja IEP ciljeva onako kako se oni realizuju, na relativno jednostavan način prikazuju napredak učenika. Može biti ostavljen prostor pored svakog cilja tako da nastavnik može upisati vreme kada je učenik ostvario postavljeni cilj u odnosu na kriterijum.

Korišćenje IEP forme za dokumentovanje napretka učenika pojednostavljuje proceduru vođenja beleški jer se sve informacije nalaze na jednom mestu. Ovaj način beleženja doprinosi sistematičnosti procedura praćenja.

Dokumentovanje napretka učenika na IEP formi daje potpunu informaciju koja se tiče postignuća koje se odnosi na postavljene ciljeve. Definisanjem ciljeva u nastavim terminima, osnova za evaluaciju je data u

samom IEP. Nastavnik je već dokumentovao uslove pod kojima će evaluacija biti sprovedena, zadatak koji će se uraditi i prihvatljive kriterijume koji određuju uspešnost u obavljanju zadataka. Nastavnik, roditelj, učenik, ili drugi koji su odgovorni za praćenje IEP, mogu posmatrati ne samo koliki je napredak napravljen prema ostvarivanju kratkoročnih nastavnih ciljeva ili zadataka, nego i uslove i kriterijume pod kojima je taj napredak učinjen.

Prikazivanje datuma kada su ciljevi postignuti u IEP formi takođe daju i osnovu za reviziju IEP. Ako je projektovano da se neki cilj ostvari za jedan mesec, a on se ne ostvaruje ni posle drugog meseca, treba napraviti reviziju IEP. Ove informacije takođe mogu doprineti planiraju realnijih IEP u budućnosti.

Pošto kratkoročni ciljevi ili zadaci nisu pisani na dnevnoj bazi, inicijalni napredak može biti težak za dokumentovanje. Neki kratkoročni ciljevi i zadaci uključuju nekoliko veština i mogu biti potrebne nedelje i meseci da bi se postigli. Kratkoročni nastavni cilj može zahtevati da učenik bude sposoban da prepozna pri čitanju pasusa naglas sve inicijalne konsonantne sa preciznošću 100%. U tom slučaju dokumentovaće se samo ako je učenik sposoban da izvede zadatak prema kriterijumu koji je postavljen u IEP. U IEP se ne beleži napredak koji učenik ostvari prepoznajući jedan konsonant ili čak ako ih prepoznaje sa preciznošću od 80%. Sposobnost da se prepozna i dokumentuje čak i mali napredak je značajan motivacioni faktor za učenika nastavnike i roditelje. Prema tome, dokumentovanje napretka u IEP formi ne daje dovoljno često podsticaje neophodne da bi se obezbedila maksimalna motivacija i postignuće učenika.

**Ček-liste veština.** Daju alternativni metod dokumentovanja napretka učenika. Ček-liste su napravljene prema oblastima veština, i date su u sekvencijalnom redosledu prema hijerarhiji zadatka. Nastavnici koji koriste ček-liste kao osnovu za planiranje nastave, mogu da ih koriste i kao indikator kojom je komponentom veština učenik ovladao, a kojima još uvek nije.

Ček-liste veština imaju prednost locirajući ciljeve u kontekst kontinuuma povezanih veština, što omogućava nastavniku da odredi gde je unutar tog kontinuuma postignuće učenika. Pošto su ček-liste razvijene da bi prikazale svaku malu komponentu zadatka, potrebnu da bi se veština usvojila, moguće je dokumentovati čak i mali napredak učenika. Dakle, čak i ako cilj zahteva da se inicijalni konsonantni prepoznaju sa 100% tačnošću, nastavnik može dokumentovati ovladavanje čak i ako su u pitanju 3 konsonanta, kako bi prikazao napredak unutar šireg kratkoročnog cilja. Ček-liste veština mogu se nabaviti iz komercijalnih izvora ili ih može razviti školski sistem, škola ili nastavnik. Može se desiti da komercijalne ček-liste nije moguće u potpunosti primeniti na ciljeve koji su odabrani za konkretnog učenika i da stoga ne predstavljaju dobru osnovu za dokumentovanje napretka učenika. Ček-liste koje razvijaju nastavnici ili škola više odgovaraju dokumentovanju napretka učenika. Ipak, njihov razvoj zahteva vreme i napor nastavnika, što može biti nedostupno.

Ček-liste, zbog njihove sveobuhvatnosti često su preobimne, posebno ako nastavnik koristi detaljne ček-liste za svaku oblast veština koju razvija. Zbog toga, ako ček-liste veština treba da budu dostupne svima koji su uključeni u pisanje, primenu i evaluaciju IEP, umnožavanje će tražiti dodatno vreme i troškove.

**Grafičko prikazivanje.** Daje vizuelni prikaz napredovanja učenika, i može se izraziti u raznim formama. Napredak prema cilju može se prikazati na dnevnoj ili nedeljnoj bazi. Na primer, kratkoročni cilj može zahtevati da učenik sa kartica može da pročita 20 novih reči posle 20 dana i to sa 100% tačnošću. Grafikon napravljen da bi prikazao napredak učenika počinje nulom. Kako se koja nova reč nauči, napredak se prikazuje na grafikonu.

Prednost grafičkog prikazivanja je davanje kontinualnih, vizuelnih indikatora napretka, koji učenik čini prema određenom cilju. Svaki novi napredak učenika se beleži na grafiku. Stepenu u kome učenik postiže cilj



trenutno se pojavljuju na grafiku. Dakle, učenik i nastavnik mogu reći dokle je učenik stigao, kada je podučavanje započelo i koliko još preostaje da bi se postigao postavljeni kratkoročni nastavni cilj. Ovaj vid vizuelne prezentacije ilustruje svako sukcesivno postignuće učenika, i deluje motivišuće na učenika u budućim naporima.

Grafici su *osetljivi i na male promene u postignuću* i mogu zabeležiti takve promene čak i kada one nisu očigledne nastavniku i učeniku. Porast napredovanja učenika postaje vidljiv kada se prikaže na grafiku i daje podsticaj za dalji napredak iako on možda na drugi način ne bi bio prepoznat. S druge strane, opadanje postignuća takođe se brzo pojavljuje na grafiku, i upozorava učenika i nastavnika da prepoznaju šta ometa napredak učenika.

Pored toga što ilustruje *koliko je učenik napredovao*, grafik takođe pokazuje *brzinu kojom se napredak javlja*. Učenik može imati veći napredak tokom određenih perioda vremena, na primer, on može brže učiti nove reči tokom jedne nedelje, nego tokom druge. Beleženjem dnevnog ili nedeljnog postignuća, nastavnik prepoznaje uobičajenu brzinu napredovanja, što pretpostavlja osnovu za odgovarajuće obrazovno-vaspitno planiranje.

Pravljenje i održavanje grafika može zahtevati puno vremena ako nastavnik pokušava da to čini na dnevnoj bazi za puno učenika.

**Anegdotske beleške.** Nastavnik beleži komentare koji se tiču napretka učenika na dnevnoj ili nedeljnoj bazi u vidu narativne beleške.

Njihova glavna prednost je što omogućavaju nastavniku da dokumentuje *informacije koje se ne mogu dokumentovati na drugi način*. Takve informacije mogu uključivati odsustvovanje ili bolest, prekide u uobičajenom rasporedu časova ili promene nastavnih metoda ili sredstava. Svaka od ovih okolnosti može uticati na postignuće učenika. Beleženje podataka o učeniku i nastavnih procedura omogućava nastavniku da poboljša uvid u okolnosti koje su dovele do napretka ili smanjivanja postignuća učenika. Na primer, raspored sedenja u razredu može se promeniti jer učenik često stupa u konverzaciju sa drugim učenikom za vreme nastave. Ovo može biti uneto u anegdotske beleške. Ako se postignuće poboljša, nastavnikova dokumentacija ukazuje na mogući razlog tog napretka. Poznavanje okolnosti koje poboljšavaju ili snižavaju postignuće određenog učenika imaju suštinsku edukacionu vrednost. Informacije koje sadrže anegdotske beleške mogu biti prosleđene novim nastavnicima kako bi ih razmotrili pri planiranju odgovarajućih nastavnih strategija za određenog učenika. Anegdotske beleške mogu sadržati *subjektivne impresije nastavnika* što može biti i njihova mana. Opservacije napravljene u jednoj situaciji možda ne važe za drugu i mogu biti različito interpretirane od strane različitih ljudi. Razmotrimo primer učenika koji je vrlo stidljiv i retko učestvuje u diskusijama u razredu. Jedan nastavnik može interpretirati njegovo ponašanje kao prihvatljivo i prema tome ga ne smatrati za barijeru u napredovanju. Drugi nastavnik može interpretirati isto ponašanje kao neodgovarajuće, i smatrati da ono umanjuje napredak učenika. Treba biti oprezan i sa mogućim pristrasnostima prirođenim anegdotskim beleškama. Shodno tome anegdotske beleške ne treba koristiti kao jedini metod za dokumentovanje napretka učenika. Treba koristiti i druge, objektivnije mere, kako bi se potvrdile informacije date u beleškama.

Vođenje anegdotskih beležaka zahteva dosta vremena, pa ovakva procedura može biti izvodljiva samo kada nastavnik ima nešto slobodnog vremena na početku ili na kraju školskog dana koje može posvetiti ovom metodu dokumentovanja.

## **Revizija IEP bazirana na evaluaciji ciljeva i zadataka**

Sistematska evaluacija ciljeva za rezultat može imati odluku da se izvrši revizija IEP u bilo kom trenutku kada se nastavne potrebe učenika ili brzina učenja razlikuju projekcija koje je napravio IEP tim. Ako se evaluacija ciljeva obavlja na kontinuiranoj osnovi, potreba za revizijom biće prepoznata pre nego što se napravi značajan jaz između anticipiranog i postojećeg postignuća.

Evaluacija može da ukaže na potrebu za redefinisanjem kratkoročnih i godišnjih ciljeva, vremenskih opsega i resursa. Ako evaluacija ukazuje da su ciljevi nerealni, treba ih redefinisati u smislu ciljeva koji više odgovaraju potrebama učenika. Takve promene mogu uključivati menjanje *očekivanih specifičnih ponašanja učenika, uslova pod kojima se takva ponašanja javljaju*, ili *minimalne kriterijume* koji se postavljaju za procenu postignuća. U skladu sa tim treba redefinisati i godišnje ciljeve.

Ako se originalno postavljeni ciljevi i dalje smatraju odgovarajućim, odluka se može odnositi na *proširivanje ranijih vremenskih okvira* umesto promene sadržaja ciljeva. U tom slučaju, biće dozvoljeno više vremena za učenje originalno postavljenih ciljeva. Godišnji ciljevi će biti prilagođeni u skladu sa vremenom koje će biti posvećeno kratkoročno postavljenim nastavnim ciljevima ili zadacima.

Manjak napredovanja učenika može ukazivati i na potrebu revizije *širine specijalnog obrazovanja* koje je određeno na početnom sastanku IEP tima. Može se proceniti da ostvarivanje specifikovanih ciljeva zahteva više nastavnog vremena, ali i prisustvo resursnog nastavnika koji dolazi u razred da bi radio sa učenikom na individualnoj bazi. Pažnju treba usmeriti i na obezbeđivanje dodatnih usluga ukoliko su potrebne. Evaluacija ciljeva i zadataka, pored toga što daje osnovu za reviziju IEP, mogu doprineti i *identifikovanju brzine kojom učenik uči*, što će biti od pomoći u planiranju IEP za sledeću godinu. Dokumentovanje napredovanja učenika tokom godine ukazuje koliko materijala učenik može da nauči u određenom periodu vremena. Takva informacija daje osnovu za buduće odgovarajuće planiranje.

Pre nego što se donese odluka o reviziji IEP, nastavnik treba pažljivo da razmotri strategiju koju je koristio pri podučavanju u cilju ostvarivanja ciljeva IEP. Verovatno je da će učenik koji nije redovno pohađao razred sporo napredovati u matematici i čitanju, i da će imati koristi od angažovanja vršnjaka tutora, interesantnih materijala ili individualnih projekata. Treba isprobati alternativne nastavne strategije pre nego što se donese odluka o reviziji ciljeva i zadataka koji su ranije postavljeni. Dakle, problem može biti u „deficijentnosti podučavanja“, pre nego u deficijentnosti učenika.

### **Praćenje IEP zasnovano na evaluaciji ciljeva i zadataka**

Dokumentovanje napretka učenika direktno je povezano sa procesom praćenja, jer takva dokumentacija služi kao glavni izvor informacija pri donošenju odluka o potencijalnim promenama programa. Ako učenik ne ostvaruje projektovani napredak, naponi treba da budu usmereni ka identifikovanju i otklanjanju barijera za napredovanje.

Sistematska evaluacija takođe može dati podatke o tome da li je IEP razvijen na odgovarajući način, kao i o kompetencijama nastavnika vezanim za implementaciju IEP. Ako nastavnik smatra da učenik ne ostvaruje napredak koji odgovara projektovanom, on treba da *razmotri kvalitet procedura korišćenih pri razvijanju IEP*. Verovatno odgovornosti članova tima nisu dobro definisane tokom planiranja ili je odluka o smeštaju učenika neadekvatna. Takve proveduralne slabosti pri razvoju IEP se često odražavaju u slabom postignuću učenika.

Sistematska evaluacija može naglasiti *kompetencije nastavnika* vezane za primenu IEP. Sposobnost nastavnika da individualizuje nastavu, koristi različite metode podučavanja i vodi odgovarajuće beleške su

direktno povezane sa postignućem učenika. Pri proceni napretka ka postavljenim ciljevima i zadacima, i pri praćenju razvoja i implementacije IEP, treba razmotriti sposobnosti i nastavnika, i učenika.

## IEP USLUGE

Zahteva se da IEP sadrži opseg **specijalne edukacije i pratećih usluga, dodatne pomoći i usluga**, koje će biti pružene detetu, ili u interesu deteta, kao i opis **programskih modifikacija i podrške za osoblje škole**. IEP treba da sadrži i opis usluga koje **neakademske** prirode, kao i **tranzicione usluge** ukoliko su detetu potrebne.

Ove usluge mogu biti pružene zbog:

- odgovarajućeg napretka ka ostvarivanju godišnjih ciljeva
- uključenosti i napredovanja u redovnom planu i programu
- uključenosti u vannastavne aktivnosti (klubovi posle škole, sportovi) ili drugim neakademskim aktivnostima (rekreacija, zapošljavanje)
- obrazovanja i učestvovanja u drugim aktivnostima sa ostalom decom (bilo tipičnog razvoja, bilo one s ometenošću)

Tip i opseg usluga koje će biti pružene moraju se navesti na takav način da nivo na kome će biti pružene bude jasan roditeljima i članovima tima. Mora biti naveden i vremenski opseg u kome će biti pružana svaka od usluga tako da on bude jasan svima koji su uključeni u razvoj i implementaciju IEP.

Određena usluga može biti deo IEP samo ako tim odredi da je neophodna i u skladu s jedinstvenim potrebama deteta. Može se odrediti i da je određena usluga potrebna samo pod određenim okolnostima (npr. pojava epileptičkih napada ili pojava određenog ponašanja).

Termin “u interesu deteta” uključuje, između drugih stvari, usluge koje se pružaju roditeljima (npr. savetovanje vezano za ometenost deteta) ili nastavnicima deteta (npr. posebne obuke) kako bi uspešnije radili s detetom.

### Razlikovanje usluga i smeštaja

Pri razmatranju potrebnih usluga IEP tim mora odlučiti i da li će određena usluga biti pružana u redovnom razredu ili u nekom drugom, restriktivnijem okruženju (delom ili u potpunosti). Međutim, tim mora praviti jasnu razliku između usluge i mesta na kojem se ona sprovodi. Razlika će najlakše biti uočena ako se najpre odrede *sve* potrebne usluge, njihova učestalost i trajanje, a tek potom mesto na kome će one biti pružane.

### Učestalost i trajanje

Kada je u pitanju pružanje određene usluge IEP mora odrediti:

- **kada** počinje i kada se završava (datum otpočinjanja i završetka)
- **koliko često** će biti pružana (dnevno, nedeljno, mesечно)
- **njen opseg** (koliko dugo će trajati svaka „sesija” - broj minuta)
- **gde** će biti pružana (npr. u redovnom ili specijalnom razredu, logopedskom kabinetu...)
- **ko** će je pružati

Obično se određuje nedeljna učestalost i trajanje usluge (npr. 3 puta nedeljeno po 30 minuta), ali, ako je pogodnije, može se izražavati i drugačije (npr. ukoliko nastavnik želi konsultacije s logopedom jednom mesečno, u trajanju od 40 minuta). Pri određivanju trajanja usluga treba uzeti u obzir i dinamiku školskog dana. Na primer, ako tim odredi da neka uslugu treba pružati 3 puta nedeljno, u trajanju od 75 minuta, to može delovati disruptivno na školski raspored i participaciju deteta u razredu, s obzirom na to da školski čas traje 45 minuta (ili 30 minuta u školama za decu s intelektualnom ometenošću).

## Modeli pružanja usluga

- *Procena* - pribavljanje informacija za edukaciono planiranje; uključuje pregled dosjea, intervjue, opservacije i primenu formalnih i neformalnih instrumenata koji su odgovarajući i validni za učenika.
- *Direktne usluge* - pruža ih kvalifikovano osoblje direktno učeniku.
- *Indirektne usluge* - učenicima ih pružaju druge osobe (npr. paraprofesionalci) pod supervizijom kvalifikovanog osoblja.
- *Konsultacije* - planirana razmena informacija ili veština jedne osobe s drugim osobama. Podrazumeva tehničku pomoć i obuku, praćenje, koordinaciju usluga i administrativne konsultacije.
- *Kombinacija* modela

Treba uskladiti model usluge (ili kombinaciju modela) sa njenom svrhom.

## Specijalna edukacija

Posebno dizajnirana nastava usmerena je na jedinstvene potrebe učenika koje nastaju kao posledica ometenosti. Pružanje ove nastave treba da omogući da učenik s ometenošću bude uključen i napreduje u okviru redovnog kurikuluma, učestvuje u vannastavnim i neakademske aktivnostima, i bude obrazovan zajedno sa drugom decom s ometenošću i decom tipičnog razvoja. Posebno dizajnirana nastava obuhvata prilagođavanja koja se obično ne omogućavaju učenicima tipičnog razvoja. Međutim, nije svim učenicima s ometenošću potrebna posebno dizajnirana nastava u svim obrazovno-vaspitnim oblastima, niti su svim učenicima s ometenošću potrebne sve vrste specijalno dizajnirane nastave<sup>1</sup>.

*Posebno dizajnirana nastava* uključuje adaptacije koje se tiču sadržaja, metoda i/ili kriterijuma postignuća koji su neophodni učeniku kako bi mogao da uči i učestvuje u obrazovno-vaspitnom procesu. Ta nastava je dizajnirana i sprovodi se od strane, ili uz saradnju, specijalnog edukatora ili pružaoca prateće usluge. Uključuje nastavu koja se pruža u razredu, kod kuće, u bolnicama, institucijama, i drugim okruženjima. Usluge specijalne edukacije treba da budu zasnovane na naučnim israživanjima u meri u kojoj je to moguće.

U svakom pojedinačnom slučaju, tim mora da odluči da li nastavne metode treba uključiti u IEP. Generalno, ako je metoda je bitan deo onoga što je potrebno za ispunjavanje individualnih potreba učenika, nju treba uključiti u IEP. Na primer, ako učenik ima teškoće u učenju i nije naučio da čita koristeći tradicionalne metode, onda treba probati primenu drugih metoda. Kada se u IEP uključuje takva vrsta preporuka poželjno je opisati komponente odgovarajućih metoda, umesto njihovog imenovanja.

Treba odrediti da li će se specijalna edukacija pružati u redovnom razredu (npr. tako što će specijalni edukator imati samo indirektnu funkciju), ako to nije moguće treba razmotriti sledeći najmanje restriktivan način pružanja usluga (npr. rad specijalnog edukatora u samom razredu, resursnoj sobi, specijalnom razredu...). Treba voditi računa o tome da opseg i širina specijalne edukacije ne prevaziđu opseg u kome su neophodne detetu, jer u suprotnom one postaju segregirajuće i restriktivne.

---

<sup>1</sup> Nekoć deci s ometenošću nije čak potrebna ni specijalna edukacija. U tim slučajevima nije potreban ni IEP, već postoje drugi dokumenti (npr. plan 504 u USA) koji razmatraju potrebe dece kojima nije potrebna specijalna edukacija, ali su im, na primer, potrebne akomodacije ili obezbeđivanje transporta da bi mogli da učestvuju u redovnom obrazovnom okruženju.

### *Pitanja koja treba razmotriti kada se donose odluke vezane za specijalno obrazovanje*

- Da li su učeniku potrebne promene sadržaja ili svrhe redovnog programa (npr. manje sadržaja na nivou određenog razreda, sadržaji programa razreda koji su ispod onog koji učenik pohađa)?
- Da li učenik ima koristi od uobičajenih nastavnih pristupa koji se koriste u redovnom razredu?
- Koji su nastavni metodi ranije bili uspešni u radu sa učenikom?
- Koje su adaptacije u pogledu prezentovanja nastavnih sadržaja potrebne učeniku da bi ostvario postvljene ciljeve ili drugih delova redovnog programa?
- Da li predložene adaptacije prezentovanja nastavnih sadržaja ili nastavne metode pomažu učeniku da se uklopi i bude deo razreda ili mogu stigmatizovati učenika?
- Da li je IEP tim, u zavisnosti od uzrasta, razmotrio tranzicione usluge?

### **Prateće usluge**

Da bi dete imalo koristi od specijalne edukacije može mu biti potrebna dodatna pomoć u nekim oblastima (npr. govor, kretanje...) – ta dodatna pomoć naziva se prateće usluge. Obično škola ima stručnjake koji pružaju prateće usluge (logopedi, okupacioni terapeuti), ali ako ih nema, dužna je da ih obezbedi (kontaktirajući javne ili privatne službe, druge škole). Ciljevi i zadaci se pišu i za prateće usluge, baš kao i za specijalnu edukaciju – oni takođe treba da sadrže predviđeni način merenja napretka.

Među prateće usluge se ubrajaju:

- Audiološke usluge
- Usluge savetovanja
- Rana identifikacija i procena deteta s ometenošću
- Medicinske usluge (samo u dijagnostičke i evaluaciona svrhe)
- Okupaciona terapija
- Usluge vezane za orijentaciju i kretanje
- Savetovanje i obuka roditelja
- Fizikalna terapija
- Psihološke usluge
- Rekreacija (uključujući terapijsku rekreaciju)
- Usluge rehabilitacionog savetovanja
- Zdravstvene usluge u školi
- Usluge socijalnog rada u školi
- Logopedске usluge
- Transport

Ova lista nije konačna i može da uključi i usluge poput art, muzičke ili terapije plesom, ako su one neophodne da bi dete imalo koristi od specijalnog obrazovanja.

Neke prateće usluge mogu se davati samo *periodično*, umesto dnevno ili nedeljno. Identifikovanje i dokumentovanje ove vrste pratećih usluga često može biti zanemareno, ali je značajno kada su u pitanju progresivne ili fluktuirajuće ometenosti. Na primer, ako gubitak sluha raste, a adekvatnost slušnog aparata se ne proverava periodično, može se desiti da dete ne dobija punu dobrobit od edukacionih programa.

Moguće je i da će potreba za pratećom uslugom nestati pre predviđenog vremena. Manji problemi u govoru mogu biti korigovani, učenik može biti rehabilitovan kroz fizikalnu ili okupacionu terapiju pre predviđenog

termina ili se problemi u porodici mogu razrešiti. U takvim slučajevima prateće usluge se ne mogu prekidati pre predviđenog termina bez saglasnosti roditelja i škole.

Treba imati u vidu da IEP tim ne treba da odredi sve dostupne usluge, nego samo one koje su potrebne da bi se zadovoljile edukacione i druge potrebe deteta, odnosno one koje će mu omogućiti da ima koristi od specijalne edukacije. Učenici s ometenošću ne pohađaju školu da bi dobijali prateće usluge, već ove usluge dobijaju da bi uspešno pohađali školu. Drugim rečima, prateće usluge se pružaju u školi samo ako su neophodne da bi učenik imao pristup obrazovanju ili da bi adekvatno savladao svoj obrazovno-vaspitni program.

Određivanje više usluga, nego što je to potrebno može:

- smanjiti vreme provedeno s vršnjacima
- remetiti normalan tok razrednih aktivnosti
- ometati prihvatanje deteta kao člana u razreda
- ometati usvajanje, vežbanje ili generalizovanje veština
- uzrokovati nepravednu raspodelu odskudnih resursa
- učenik s ometenošću se može osetiti stigmatizovanim “specijalnim” uslugama
- stvoriti zavisnost
- nepotrebno komplikovati komunikaciju i koordinaciju

#### *Odabir pratećih usluga*

Određivanje koje su usluge neophodne spada u odgovornosti IEP tima, i to na bazi rezultata evaluacije i preporuka kvalifikovanih davalaca usluge. Preporuka za određenu prateću uslugu može biti uključena u evaluacioni izveštaj koji multidisciplinarni evaluacioni tim daje IEP timu. Međutim, pre nego što se prateća usluga usvoji kao neophodna, treba je ponovo razmotriti u svetlu evaluacionih rezultata i mišljenja kvalifikovanog davaoca usluga (priroda, učestalost i širina usluge koja će biti pružena detetu).

Prateće usluge moraju biti **edukaciono relevantne**, imati jasnu **svrhu** i biti **neophodne**.

Prateća usluga je edukaciono **relevantna** ako se može *eksplicitno* povezati sa određenom komponentom edukacionog programa.

<b>relevantna</b>	<b>nije relevantna</b>
Predlaže se podrška razvoju rukopisa, a rukopis je uključen kao potreba u IEP ili je deo redovnog obrazovnog programa.	Predlaže se da učenik radi na unapređivanju ravnoteže kako bi mogao da vozi bicikl, ali vožnja bicikla nije deo edukacionog programa učenika.

Pri razmatranju određene usluge tim mora jasno razumeti njenu **svrhu**. Jasna svrha usluge omogućava uspešnu primenu i evaluaciju.

Primeri svrhe:

- odabir uređaja
- pravljenje adaptacija
- prenošenje informacija ili veština drugima
- resurs ili podrška porodici

Eukaciona elevantnost i razumevanje svrhe nisu dovoljan razlog za pružanje prateće usluge. Usluga mora biti i edukaciono **neophodna**.

Pri ustanovljavanju da li je usluga neophodna pomažu odgovori na sledeća pitanja:

*Ako je odgovor na sledeće pitanje DA, onda je predložena usluga edukaciono NEOPHODNA*

- Da li će izostanak ove usluge ometetati pristup ili učešće učenika u njegovom edukacionom programu?

*Ako je odgovor na sledeća pitanja DA, onda je predložena usluga NIJE edukaciono neophodna*

- Mogu li predloženu uslugu na odgovarajući način pružiti specijalni edukator ili nastavnik u razredu?
- Da li će učenik imati koristi od edukacionog programa i bez te usluge?
- Da li se usluga može uspešno pružiti u vreme kada učenik nije u školi?
- Da li predložena usluga ima bilo koje neželjeno ili nepotrebno preklapanje ili kontraindikaciju sa drugim predloženim uslugama?

U mnogim slučajevima tim postavlja pogrešno pitanje: *“Može li predložena usluga pomoći?”*. Odgovor je najčešće *“DA”*. Međutim, to nije pitanje koje je potrebno postaviti kada su pitanju prateće usluge. Umesto toga bolje je postaviti pitanje: *„Ako učenik ne dobije predloženu prateću uslugu postoji li razlog da se veruje da on neće: (a) imati pristup odgovarajućem obrazovanju; ili (b) ostvariti obrazovni napredak?”*. Neke prateće usluge koje roditelji mogu smatrati poželjnim neće zadovoljiti kriterijume relevantnosti i neophodnosti. To ne znači da te usluge nisu značajne, već da ne treba da ih obezbeđuje škola.

#### *Koordinacija pratećih usluga*

Jednom kada su neophodne prateće usluge identifikovane, kao i davaoci tih usluga i njihov obim, treba pristupiti njihovoj koordinaciji. Iako je koncept pratećih usluga zasnovan na pretpostavci da su one neophodne da bi dete imalo koristi od specijalnog obrazovanja, njih treba koordinirati na takav način da se podstakne edukacioni program deteta. Da bi prateće usluge doprinosile obrazovnom programu deteta u maksimalnoj meri IEP tim treba da razmotri sledeće kriterijume:

1. prateće usluge treba da budu tako raspoređene da najmanje ometaju bar glavne elemente obrazovnog programa
2. treba obezbediti praćenje napretka
3. treba planirati adekvatne procedure kako bi se efekti pratećih usluga podstakli u razredu
4. treba uspostaviti procedure kojima će roditelji biti obaveštavani o napretku.

Da bi se ove smernice realizovale svi članovi IEP tima i osoblje vezano za usluge moraju uspostaviti sistem komunikacije i razmene informacija. Na primer, dogovaranje periodičnih sastanaka omogućava osoblju koje pruža usluge da posmatra dete u obrazovnom okruženju, i obrnuto - nastavnicima da opserviraju dete pri pružanju pratećih usluga. Distribuiranje kopija IEP osoblju zaduženom za prateće usluge takođe omogućava koordinaciju usluga.

#### **Dodatna pomoć i usluge**

Podrazumeva pomoć, usluge i drugu podršku koja se pruža u razredu ili u drugom okruženju koje je povezano sa obrazovanjem i vaspitanjem kako bi se omogućilo detetu s ometenošću da se u maksimalno mogućoj meri obrazuje s decom tipičnog razvoja. Zahtevi za određivanjem usluga specijalne edukacije i pratećih usluga, s jedne strane, i zahtevi za određivanjem pomoći, usluga i druge vrste podrške, s druge strane, često su zbunjujući. Ne samo da dolazi do preklapanja među ovim terminima, već se javlja i konfuzija u pogledu redosleda kojim ih treba



navoditi u IEP. Međutim, ne postoji jedinstvena kategorija dodatne pomoći i usluga. Ove usluge obuhvataju specijalnu edukaciju, prateće usluge, modifikacije i akomodacije, ali i svaku drugu podršku koja omogućava da se dete s ometenošću obrazuje s vršnjacima tipičnog razvoja. Zato forme IEP i ne uključuju odvojeni odeljak za ovu vrstu usluga. IEP tim mora obezbediti sve neophodne usluge i obezbediti pun opseg usluga, evaluirati akademske dobrobiti ovih usluga i razmotriti uticaj koji ove usluge mogu imati na drugu decu u razredu.

### **Programske modifikacije**

Uključuju modifikaciju kurikuluma ili druge modifikacije programa uključujući vanastavne i druge neakademske aktivnosti. Takođe su deo IEP koji se odnosi na usluge potrebne detetu ili koje su u interesu deteta. Da bi se izbegla ponavljanja u IEP i kako se jednostavne akomodacije ne bi tretirale kao usluge (npr. određivala učestalost i trajanje za korišćenje uređaja za augmentativnu komunikaciju ili dodatka za olovku), modifikacije treba razmatrati kao usluge ako:

- obuhvataju sve aspekte kurikuluma, uključujući akomodacije u razredu i akomodacije pri testiranju
- traže određivanje specifične učestalosti i trajanja
- imaju specifičnu komponentu usluge (npr. asistenta nastavnika, interpretatora...)

### **Podrška osoblju škole**

Podrška je dostupna i **za one koji rade s detetom**, kako bi im se pomoglo da u radu sa detetom budu uspešniji. Podrška osoblju škole se nekada tumači samo kao dokumentovanje potrebe za dodatnom obukom, konsultacijama, seminarima, ovladavanjem specifičnim nastavnim metodama, podučavanjima kako se koriste uređaji ili kako se koriste određeni računarski programi. Obuke treba da budu direktno usmerene na pomaganje nastavniku da zadovolji jedinstvene potrebe učenika – ova vrsta podrške ne odnosi se na učešće u uobičajenim programima usvršavanja koji se organizuju za sve nastavnike.

Ipak, podrška za osoblje škole najčešće se tumači šire, pa pored prisustvovanja konferencijama, seminarima ili obukama u vezi s detetovim potrebama uključuje i:

- dobijanje pomoći od drugog osoblja škole ili administrativnog osoblja
- dobijanje pomoći u razredu (npr. volonteri, paraprofesionalci)
- obezbeđivanje posebne opreme ili nastavnih materijala

Kao i u slučaju drugih usluga, podrška za osoblje škole može se preklapati sa specijalnom edukacijom i pratećim uslugama. Nastavnik može tražiti 2 sata indirektno pomoći kroz konsultacije specijalnog edukatora (specijalna edukacija) ili kroz nedeljne sastanke sa školskim psihologom, socijalnim radnikom ili okupacionim terapeutom (prateće usluge). Pored specijalne edukacije i pratećih usluga, šira podrška škole može biti vrlo korisna (npr. nastavnik se može periodično sretati sa stručnim timom škole). Za razliku od programskih modifikacija koje se primenjuju u svim ili gotovo svim aktivnostima u razredu, podrška za osoblje škole zahteva određivanje učestalosti, trajanja i lokacije.

Primeri podrške koja se može pružati nastavniku ili specijalnom edukatoru:

- pomoćnici nastavnika
- usluge vezane za asistivne tehnologije
- pomoć stručnog tima škole
- konsultativne usluge specijalnog edukatora
- konsultativne usluge drugih stručnjaka

- pomoć pri razvoju plana bihevioralne intervencije
- podrška roditelja
- osobe s posebnim iskustvom i znanjima (npr. specijalista za asistivne tehnologije)
- obuka od strane davalaca pratećih usluga
- školske zdravstvene službe
- usluga socijalnog rada
- profesionalni razvoj (fokusiran na specijalnu edukaciju)
- obuke (npr. upravljanje ponašanjem, korišćenje AT uređaja)
- tranzicione usluge (npr. pomoć radnih instruktora)
- seminari

Podrška za osoblje škole uključuje korišćenje direktnih i indirektnih konsultativnih usluga, pomoćnike nastavnika, volontere, usluge resursnih soba i remedijalnih (korektivnih) usluga. Ona može uključivati i obuku za paraprrofesionalce, indirektnu podršku ili direktnu nastavu za decu s ometenošću ili za decu tipičnog razvoja (npr. pomoć drugog nastavnika koji može pomagati ili voditi nastavnu aktivnost, tako da razredni nastavnik može direktno raditi sa detetom s ometenošću).

Treba imati u vidu da suština ove podrške nije da ukloni dete iz razreda, već da mu omogući učešće i redovnom razredu, i redovnom planu i programu.

### **Neakademske i druge usluge**

Pored toga što specialna edukacija i druge usluge treba da omoguće napredovnje učenika ka ostvarivanju godišnjih ciljeva i uključivanje deteta u redovni razred i redovni plani program, one treba da obezbede učešće učenika u vannastavnim i drugim neakademskim aktivnostima. To se odnosi na odmore, slobodne aktivnosti, obroke u školi, sekcije, klubove, izlete, ekskurzije...

### **Tranzicione usluge**

Tranzicione usluge upućuju na aktivnosti čiji je cilj da pripreme učenika s ometenošću za odraslo doba. One podrazumevaju davanje učeniku koordiniranog seta usluga koje će mu pomoći pri prelasku sa školskih, na one aktivnosti koje se dešavaju u periodu posle završetka školovanja. To može uključivati razvoj srednjoškolskog obrazovanja i ciljeve vezane za razvoj karijere, sticanje radnog iskustva tokom školovanja, povezivanje sa pružaocima usluga koji se bave odraslima (npr. službe za profesionalnu rehabilitaciju), usluge vezane za samostalan život ili učestvovanje u životu zajednice. Ove usluge se moraju pružati u skladu s interesovanjima učenika, njegovim sklonostima, veštinama i potrebama.

Neka pitanja koje tim treba da razmotri su:

- Šta će dete raditi po završetku škole?
- Da li će nastaviti školovanje ili će tražiti posao?
- Da li će biti uključeno u zapošljavanje s podrškom ili će posao tražiti na tržištu?
- Da li će živeti samostalno ili će nastaviti da živi s roditeljima?
- Da li će biti potrebna pomoć drugih službi da bi se ovi planovi realizovali?

Počevši najkasnije od 16. godine, a potom godišnje usklađujući, treba odrediti:

- *godišnje ciljeve*, zasnovne na uzrastu odgovarajućoj tranzicionoj proceni, u vezi sa obukom, obrazovanjem, zapošljavanjem, i kada je to potrebno, veštinama samostalnog življenja.
- tranzicione *usluge* (uključujući kurseve učenja) koje će pomoći učeniku u osvarivanju tih ciljeva.

Uključuju:

- (1) nastavu
- (2) prateće usluge
- (3) iskustvo u zajednici
- (4) zapošljavanje i druge životne ciljeve u odrasloj dobi (po završetku školovanja)
- (5) ako je potrebno, usvajanje dnevnih životnih vještina i funkcionalnu profesionalnu evaluaciju.

*Punoletnost* – bar jednu godinu pre punoletnosti IEP mora sadržati izjavu da je učenik obavješten o pravima koja će biti preneti na njega sticanjem punoletstva. Ako se dobije zvanično obavještenje da je učenik po zakonu nekompetentan, tada se prava ne prenose na učenika iako je punoletan, a to mora biti zabeleženo u IEP. Takođe se može navesti koja je prava trebala preneti, a to nije učinjeno.

### **Modifikacija školskog dana ili godine**

Pod određenim uslovima IEP tim može preporučiti modifikaciju školskog dana ili godine. On može preporučiti kraći ili duži školski dan ili kraću ili dužu školsku godinu. U svakom od ovih slučajeva tim mora opisati modifikaciju i razloge za takvu odluku.

Obično se kraći školski dan ili školska godina razmatraju samo kada ih lekar preporučuje zbog zdravstvenog stanja učenika i posledične nemogućnosti da učestvuje u nastavi tokom čitavog dana. Druge razloge za skraćivanje školskog dana treba razmatrati s krajnjim oprezom, jer mogu ograničiti obrazovni napredak učenika.

IEP najčešće sadrži deo koji se odnosi na produžetak školske godine. Produžen školski dan ili godina se razmatra i preporučuje na individualnoj bazi. Nije svim učenicima kojima je potreban produžen školski dan ili godina potrebno jednako produžavanje pružanja usluga. Procena za produženim školskim danom ili školskom godinom mora se bazirati na (1) jedinstvenoj prirodi specijalne edukacije ili pratećih usluga koje su potrebne zbog ometenosti učenika ili (2) učenik pokazuje, ili bi pokazivao, značajnu regresiju zbog prekida usluga (poput perioda letnjeg raspusta). Treba imati u vidu da svi učenici u određenoj meri zaboravljaju gradivo ili se vraćaju na ranija ponašanja tokom raspusta. Mora se odrediti da li je regresija određenog učenika supstancijalna, i da li će učeniku biti potrebno više vremena nego što je uobičajeno da se vrati na nivo postignut u trenutku prekida usluge. Ove odluke tim mora doneti na osnovu individualnih potreba, a ne na osnovu prirode ili težine ometenosti.

## ODLUČIVANJE O VRSTI OBRAZOVNOG OKRUŽENJA

Odluke o smeštaju ne mogu se donositi dok IEP tim, koji uključuje i roditelje, ne postigne konsenzus u pogledu detetovih potreba, programa i ciljeva. Tim nikada ne sme odrediti (ili podrazumevati) obrazovno okruženje pre razvoja IEP ili na početku IEP procesa. Kada je odlučeno koje su usluge potrebne detetu može se doneti odluka gde će te usluge biti pružane. Odluku o smeštaju donosi grupa ljudi, uključujući roditelje i druge osobe koje imaju znanja o detetu, značenju evaluacionih podataka i različitim opcijama za smeštaj.

Dete mora biti smešteno u **najmanje restriktivno okruženje**. Ono podrazumeva da u maksimalno odgovarajućoj meri dete s ometenošću mora biti obrazovano sa decom TR. Pri određivanju smeštaja moraju se razmotriti jedinstvene potrebe deteta. Najmanje restriktivno okruženje za jedno dete može se razlikovati od najmanje restriktivnog okruženja drugog deteta. To znači da se ne može primeniti jedinstveni kriterijum za svu decu s ometenošću. Odluke se moraju donositi na osnovu individualnih potreba onako kako su zabeležene u IEP, a ne na osnovu:

- detetove ometenosti ili kliničke oznake (npr. smeštanje u specijalni razred samo zato što je dete razvrstano kao intelektualno ometeno)
- rada po programu za određenu kategoriju (npr. smeštanje deteta u segregativno okruženje samo zato što radi po programu za decu s intelektualnom ometenošću)
- lokacije osoblja (npr. smeštanje deteta u specijalnu školu samo zato što su tamo zaposleni kadrovi čije su usluge potrebne detetu)
- dostupnosti fondova
- zato što to odgovara školskom okrugu

Odluka o vrsti smeštaja ne donosi se jednom i zauvek, već se mora razmatrati bar jednom godišnje (pri izradi narednog IEP ili reevaluaciji postojećeg). Ona se bazira na IEP, a mesto (škola ili mesto na kome dete dobija dodatne usluge) treba da bude što bliže mestu stanovanja. Ukoliko IEP ne zahteva drugu vrstu smeštaja dete će se obrazovati u školi, u koju bi išlo i da nema ometenost. Kada se razmatraju različite mogućnosti smeštaja moraju se razmotriti potencijalno štetni efekti odabranog okruženja – na dete s ometenošću, ili na kvalitet usluga koji su mu potrebne, kao i mere u cilju njihovog prevazilaženja ili umanjivanja. Takođe, dete s ometenošću se ne izmešta iz redovnog razreda samo zato što su mu potrebne modifikacije redovnog kurikulumu.

Odabiranje smeštaja se oslanja na IEP i smeštaj koji je najpogodniji za dete. Najpre se razmatra da li se dete može obrazovati u redovnom razredu na odgovarajući način i koje su usluge, pomoć i podrška potrebni da bi to bilo moguće. Smeštanje u specijalne razrede, odvojene škole ili druge vidove segregativnog smeštaja dolazi u obzir **samo ako su priroda ili težina ometenosti** deteta takvi da se obrazovanje u redovnom razredu, čak ni uz dodatnu pomoć i usluge, **ne može ostvariti na zadovoljavajući način**.

U zavisnosti od potreba deteta, negov IEP se može ostvarivati u redovnom razredu (uz dodatnu pomoć i usluge, ako su potrebni), specijalnom razredu (gde svaki učenik u razredu dobija specijalno obrazovanje tokom dela, ili tokom celog školskog dana), specijalnim školama, kod kuće, u bolnicama i institucijama ili u dugim okruženjima.

Školski sistem mora osigurati da dete dobije odgovarajući smeštaj u pogledu:

- pružanja detetu odgovarajućeg programa u okviru škole (koju pohađa ili druge škole s kojom se sklapa ugovor);

- sklapanjem ugovora sa drugim službama u cilju sprovođenja odgovarajućeg programa;
- korišćenjem drugih mehanizama za pružanje ili plaćanje odgovarajućih programa za dete.

Kao što je već rečeno, pri donošenju odluke o smeštaju mora se voditi računa o tome da će dete imati maksimalno odgovarajućoj meri mogućnosti da uči sa decom tipičnog razvoja – u akademskim, neakademsim i vannastavnim aktivnostima (najmanje restriktivno okruženje). Pretpostavlja se da će se deca s ometenošću obrazovati sa vršnjacima tipičnog razvoja uz odgovarajuću pomoć i usluge, osim ako postoji edukaciono opravdanje za pružanje izdvojenih usluga. U slučajevima kada se učenik isključuje iz razreda da bi dobio specijalnu edukaciju i prateće usluge često se zahteva objašnjenje zašto se ove usluge ne mogu pružiti u razredu ili zašto učenik ne može biti više vremena biti uključen u redovni razred, uz obezbeđivanje kurikularnih modifikacija, akomodacija i/ili dodatne pomoći i usluga, ili menjanjem načina pružanja usluga. Za ove učenike se traži i opis tranzicionih strategija (npr. kriterijume za premeštanje učenika u manje restriktivno okruženje) koji će u budućnosti omogućiti učeniku da (uz podršku) u većoj meri bude s vršnjacima tipičnog razvoja.

Obrazovni smeštaj ne treba posmatrati kao seriju odvojenih okruženja (npr. redovni razred, resursna soba, alternativni smeštaj), već kao njihovu kombinaciju, čije pravljenje počinje određivanjem maksimalnog opsega u kome dete može učestvovati u redovnom razredu (za neko dete će biti odgovarajuće da u redovnom razredu da boravi 90% školskog dana, dok će za drugo dete biti odgovarajuće 50% ili 30%). Poslednje suštinski važne odluke koje donosi IEP tim su određivanje mesta na kome će usluge biti pružane. Ako su učestalost i trajanje usluga određeni u odgovarajućem delu IEP, te informacije se kombinuju s informacijama o mestu na kome će biti pružane kako bi se došlo do odluke u pogledu obrazovnog okruženja. Ključno pravilo koje tim mora slediti jeste da su usluge najmanje restriktivne i da nisu zasnovane na ometetnosti. Na primer, ako sva deca s ometenošću, bez obzira na potrebe, nastavu dobijaju u specijalnom razredu to je diskriminatorno i u suprotnosti s principom najmanje restriktivnog okruženja.

S obzirom na to da se specijalna edukacija ne posmatra kao mesto, nego kao program, odluka o smeštaju nije izbor između redovnog obrazovanja i specijalne edukacije. Stoga, prvi zadatak nije odluka o smeštaju, već opseg mogućeg učešća deteta u redovnom razredu, a potom određivanje najmanje restriktivnog smeštaja za sva druga alteranativna okruženja.

Kada je to potrebno, škola mora preduzeti odgovarajuće međukorake, kao što su: smeštanje deteta u redovan razred na nekim časovima akademske nastave (a u alternativna okruženja na drugim), pohađanje redovnog razreda samo na časovima neakademske nastave ili omogućavanje interakcije s vršnjacima tipičnog razvoja tokom ručka i odmora. Odgovarajuća kombinacija varira od deteta do deteta, i verovatno će se menjati, s razvojem deteta, od jedne do druge školske godine. Tako da možemo govoriti o kontinuumu učešća, umesto o odvojenim uslugama ili smeštaju.

Za decu kojoj je potrebno pohađanje specijalne škole ili rezidencijalni smeštaj, izuzetno je važno odrediti opseg vremena koje će provoditi u redovnom obrazovnom okruženju, jer obrazovni smeštaj ne sme onemogućiti participaciju s decom tipičnog razvoja ili učešće u redovnom programu. To nije uvek jednostavno jer je u tim slučajevima redovno školsko okruženje fizički odvojeno, a planovi i programi u ovim ustanovama mogu se potpuno razlikovati od onih u redovnim školama. Iako ovi problemi objektivno postoje, oni nisu suštinski relevantni. Dužnost IEP tima je da obezbedi najmanje restriktivno okruženje, a ne da najpre odredi okruženje koje će potom uticati na opseg vremena koje će dete s ometenošću provoditi s vršnjacima tipičnog razvoja. Mnogi problemi vezani za smeštaj, posebno za onaj u alternativnim obrazovnim okruženjima, mogu biti rešeni ako se najpre razmotri opseg u kome će dete učestvovati u redovnom obrazovnom okruženju (makar ono

bilo jedan dan ili sat nedeljno), a tek potom odabre najmanje restriktivno okruženje koje odgovara potrebama deteta.

Ponašanje i potrebe vezane za učenje mogu biti takve da, čak i uz celodnevnu pomoć i ekstenzivne individualne usluge specijalnog edukatora u redovnom razredu, dete ne napreduje u redovnom programu i ometa učenje druge dece u razredu. Isključivanje deteta iz redovnog razreda može biti opravdano

- (1) kada dete od učešća u njemu nema obrazovnu korist
- (2) kada dobrobit koju dete ima od odvojenog obrazovnog okruženja, prevazilazi minimalnu korist od uključivanja u redovni razred
- (3) kada dete deluje disruptivno na rad u redovnom razredu.

#### **Smernice za utvrđivanje najmanje restriktivnog okruženja:**

- Razmatranje dodatne pomoći i usluga kako bi se postiglo zadovoljavajuće obrazovanje u redovnom razredu.
- Ako je detetu potrebno obrazovno okruženje koje nije redovni razred, IEP tim mora odrediti opseg u kome dete može učestvovati u redovnom razredu.
- Posle određivanja opsega učešća u redovnom razredu, tim treba da odredi sledeće najmanje restriktivno okruženje iz kontinuuma alterantivnih smeštaja.
- Maksimalan opseg učešća za svako okruženje treba odrediti pre nego što se pređe na razmatranje sledećeg restriktivnijeg okruženja. Ta „mešavina“ okruženja za rezultat ima najmanje restriktivan smeštaj.
- Tim se mora uveriti da je detetu s ometenošću u optimalnoj meri omogućen pristup redovnom planu i programu. Smeštaj deteta ne sme ometati pristup redovnom planu i programu.
- Neophodne modifikacije programa ne smeju biti razlog za odabir alternativnog smeštaja.
- Najmanje restriktivno okruženje primenjuje se i na sve modifikacije i usluge u kojima modifikacije i usluge mogu ograničiti pristup redovnom kurikulumu ili deci tipičnog razvoja.

#### **Smernice za određivanje obrazovnog okruženja:**

- redovni razred je pretpostvljeno obrazovno okruženje za svu decu
  - odluku o smeštaju donosi grupa osoba, uključujući roditelje, i druge osobe koje imaju znanja o detetu, značenju evaluacionih podataka i različitim opcijama za smeštaj
1. dete treba da bude smešteno u najmanje restriktivno okruženje
  2. obrazovni smeštaj se bazira na kontinuumu alterantivnih smeštaja
  3. obrazovni smeštaj se određuje bar jednom godišnje
  4. obrazovni smeštaj se određuje na osnovu IEP deteta
  5. obrazovni smeštaj treba da je što bliže mestu na kome dete živi
  6. poželjno je, ukoliko IEP drugačije ne odredi, da se dete obrazuje u školi u koju bi išlo da nema ometenost
  7. pri odabiru najmanje restriktivnog okruženja treba razmotriti potencijalno štetne efekte na dete ili kvalitet usluga koji su mu potrebni
  8. dete s ometenošću se ne izmešta iz uzrastu odgovarajućeg razreda samo zbog potrebe za modifikacijama redovnog programa.