

Мина Д. Бирташевић

ОШ Коста Вујић

Београд

Тијана Д. Гајић¹

Универзитет у Београду

Правни факултет

<https://orcid.org/0000-0002-5013-2867>

ПЕДАГОШКИ ПОТЕНЦИЈАЛ НАСТАВНИЧКИ КРЕИРАНИХ РЕСУРСА У ИНКЛУЗИВНОЈ НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА²

Овај рад истражује улогу материјала креираних од стране наставника у унапређењу наставе енглеског језика у инклузивном образовном контексту. Циљ истраживања био је да се испита на који начин је употреба оваквих материјала повезана са учешћем ученика у наставним активностима, њиховом спремношћу за рад и успешношћу у извршавању задатака у поређењу са стандардним уџбеничким садржајима. Истраживање је спроведено у три разреда основне школе, у којима је укупно шест ученика укључено у индивидуалне образовне планове (ИОП). Примењена је квалитативна методологија, заснована на систематском посматрању часова од стране наставника-истраживача и анализи ученичког учешћа и напретка током употребе прилагођених наставних материјала. Резултати указују на то да су једноставнији, визуелно обогаћени и пажљиво диференцирани задаци били повезани са већим учешћем ученика у активностима и већом спремношћу за рад у односу на стандардне уџбеничке задатке. Као посебно подстицајни за ученичко учешће показали су се задаци који укључују слике, боје, кратке дијалоге и заједнички рад, док су у посматраним случајевима активности из стандардних уџбеничких материјала често представљале већи изазов за ученике са тешкоћама у учењу. Анализа такође указује на важност сарадње између наставника и асистената у разреду, будући да квалитет пружене подршке може утицати на успешност примене индивидуализованих приступа. Иако ограничено обимом узорка, истраживање пружа емпиријски увид у педагошки потенцијал наставнички креираних материјала и указује на значај веће флексибилности у планирању наставе и континуираног стручног унапређивања наставника у области инклузивне праксе.

Кључне речи: инклузивно образовање, енглески као страни језик, наставнички креирани материјали, диференцирана настава, индивидуални образовни план, ангажованост ученика, универзални дизајн за учење, наставна подршка

Увод

¹ tijana.gajic@ius.bg.ac.rs

² Основа за истраживање представљено у овом раду постављена је у мастер раду Мине Бирташевић на студијском програму Примењена англистика Универзитета Сингидунум, одбрањеном 2025. године. Рад представља проширену и унапређену верзију првобитног истраживања, допуњену додатним анализама и теоријским разматрањима.

Према смерницама Унеска (UNESKO 2009), савремени образовни системи широм света теже остваривању принципа једнакости и доступности образовања за сву децу, без обзира на њихове индивидуалне способности, порекло или посебне образовне потребе. Инклузивно образовање, дефинисано као процес који омогућава учешће свих ученика у заједничком образовном окружењу, постало је кључна компонента образовних политика и педагошке праксе (GONČAROVA 2020; HARDINEZ & NAVIDAD 2024). У европском контексту, инклузивно образовање подразумева приступачност и учешће све деце у заједничком школском окружењу (EVROPSKA AGENCIJA ZA POSEBNE POTREBE I INKLUZIVNO OBRAZOVANJE 2017). У контексту образовног система Републике Србије, принципи инклузивног образовања такође су интегрисани у законску регулативу и стратешке документе, али њихова примена у пракси и даље зависи од материјалних услова, организационих ресурса, стручне подршке и спремности наставника да прилагоде наставу потребама свих ученика (VUJAČIĆ, LAZAREVIĆ i dr. 2015). У настави страних језика, овај изазов је израженији јер успешно усвајање језика захтева континуирано излагање, интеракцију и систематично увежбавање језичких вештина (RASULOVA 2024). Ученици са тешкоћама у учењу, когнитивним или сензорним потешкоћама, као и ученици који показују спорији темпо усвајања градива, често захтевају додатну подршку у облику прилагођених наставних материјала и метода рада. Емпиријска истраживања указују да је комбинација наставничке креативности и флексибилног планирања један од кључних фактора успешне инклузије (SOTOMAJOR KANTOS, MARTINEZ GARSEZ i dr. 2022). Наставник који самостално израђује материјале има могућност да их прилагоди нивоу знања ученика, интересовањима и стилевима учења, што може допринети већој укључености ученика у наставне активности и њиховој ангажованости. Поред тога, универзални дизајн за учење (UDL) представља теоријски оквир који омогућава планирање наставе на начин који подстиче разноврсност приступа и једнакост у учењу (MEJER, ROUZ i dr. 2014). Овај модел полази од претпоставке да се образовни садржаји, методе и облици рада могу прилагодити различитим стилевима, темпу и потребама ученика, чиме се ствара окружење које подржава активну укљученост свих ученика, укључујући и оне са тешкоћама у учењу или другим специфичним образовним потребама (KAST 2018). У погледу наставе енглеског језика, примена ових принципа омогућава наставницима да креирају активности и материјале који су приступачни, флексибилни и стимулативни за све ученике, без обзира на њихове индивидуалне разлике (HARDINEZ & NAVIDAD, 2024). У контексту Републике Србије, формални оквир за инклузивно образовање обухвата израду индивидуализованих образовних планова који дефинишу циљеве, садржаје и начине прилагођавања наставе ученицима са посебним образовним потребама (MINISTARSTVO PROSVETE 2017). Иако законски оквир дефинише процедуре за израду и примену ИОП-а, начин њихове реализације у пракси може зависити од доступности стручне подршке, наставних материјала и ресурса конкретне школе. У таквим околностима, наставнички креирани материјали могу представљати важан инструмент за диференцијацију наставе и прилагођавање образовних садржаја различитим потребама ученика. У том процесу, наставник има важну улогу као посредник између образовних политика

и реалности учионице. Његова спремност да препозна индивидуалне потребе ученика, да прилагоди наставне садржаје и да креира подстицајно окружење представља основни предуслов за успешну инклузивну праксу (BUT & ENSKO 2011). Савремена литература о инклузивном образовању наглашава да успешна инклузија не значи само физичку присутност ученика са тешкоћама на редовној настави, већ њихово активно и смислено учење у наставним активностима (ENSKO & MAJLS 2008). Кључну улогу у томе има наставник, који дугорочним планирањем и избором материјала ствара услове за учење на различитим нивоима сложености. Материјали које наставник сам креира често омогућавају вишеструке модалитете учења – визуелни, аудитивни и кинестетички, чиме се задовољавају потребе различитих ученика. Универзални дизајн за учење заснива се на три принципа: вишеструки начини представљања информација, изражавања знања и ангажовања ученика (KAST 2018). Када наставник израђује сопствене материјале, он имплицитно примењује ове принципе, кроз задатке који комбинују текст и слику, активности које омогућавају избор између писаног и усменог одговора, или задатке који подстичу сарадњу међу ученицима. Коришћење наставнички израђених материјала има додатну предност јер омогућава инкорпорирање локалног контекста, културе и искустава ученика, што често недостаје у комерцијалним уџбеницима (LU, JIANG i dr. 2022). Комерцијални уџбеници најчешће су конципирани за хетерогену ученичку популацију и не могу увек у потпуности одговорити на специфичне образовне потребе свих ученика у инклузивном окружењу. Прилагођени материјали омогућавају диференцијацију задатака по сложености, темпу и визуелној подршци, чиме се обезбеђује активно учење сваког ученика.

Будући да је реч о студији случаја ограниченог обима, циљ рада није статистичка генерализација резултата, већ дубље разумевање могућности примене наставнички креираних материјала у конкретном инклузивном образовном контексту. Резултати овог истраживања могу пружити практичне смернице наставницима и креаторима курикулума у процесу планирања и реализације инклузивне наставе енглеског језика. Истовремено, они доприносе емпиријском разумевању употребе наставнички креираних материјала у инклузивном образовном контексту и могу послужити као основа за даља истраживања и унапређивање иницијалног образовања будућих наставника (HIDAJA & MORGANA 2019; LU, JIANG i dr. 2022; AJTUNGA & BAHAR 2008). Научни допринос овог рада огледа се у емпиријском увиду у примену наставнички креираних материјала у инклузивној настави енглеског језика у оквиру анализираних случајева у контексту основног образовања у Србији, као и у идентификацији конкретних педагошких пракси које могу допринети већој укључености ученика са тешкоћама у учењу.

Методологија истраживања

Ово истраживање засновано је на квалитативном приступу и има карактер студије случаја, јер се фокусира на детаљну анализу наставне праксе у конкретном образовном контексту и на ограниченом узорку ученика. Студија случаја омогућава дубље разумевање процеса учења и наставе у реалним условима, са посебним освртом на примену наставнички креираних материјала у инклузивној настави енглеског језика. Истраживање је спроведено у складу са етичким принципима педа-

гошких истраживања, уз поштовање приватности ученика и анонимност података. Истраживање које је предмет овог рада спроведено је у основној школи „Коста Вујић” у Земуну током школске 2024/2025 године. У истраживању су учествовала три разреда, а посебна пажња посвећена је раду са укупно шест ученика који су укључени у индивидуалне образовне планове (ИОП). У питању су ученици са различитим тешкоћама у учењу – од блажих облика дислексије и дисграфије до поремећаја пажње и проблема у разумевању усмених и писаних инструкција. Циљ истраживања био је да се испита на који начин ученици реагују на наставнички креиране материјале у поређењу са стандардним уџбеничким садржајима, као и да се анализира улога асистенције у настави енглеског језика у инклузивном контексту. У истраживању је примењена квалитативна методологија, заснована на посматрању наставе, анализи ученичких активности и рефлексiji наставника-истраживача. Током периода од два месеца, прикупљани су подаци о ученичкој ангажованости, мотивацији, концентрацији и брзини рада на скали од 1 до 5. Процену посматраних категорија вршио је наставник-истраживач на основу унапред дефинисаних дескриптивних индикатора. Будући да је наставник-истраживач уједно био и реализатор наставе, добијене налазе треба тумачити као део интерпретативне анализе карактеристичне за студије случаја, а не као објективна мерења независног процењивача. Ангажованост је процењивана кроз учесталост укључивања у активности, спремност за извршавање задатака и трајање активног учешћа. Мотивација је процењивана посредно, на основу показатеља као што су добровољно укључивање у рад, истрајност у извршавању задатака, иницијатива за наставак активности и одсуство понашања која указују на одустајање. Потребно је нагласити да мотивација није посматрана као психолошки конструкт у строгом смислу, већ као скуп понашајних индикатора уочљивих током наставних активности. Концентрација је процењивана на основу способности одржавања пажње током активности и потребе за додатним подсећањем или усмеравањем, док је брзина рада процењивана у односу на време потребно за завршавање задатака у оквиру наставног часа. Нумеричке вредности коришћене су искључиво као помоћни дескриптивни показатељи у оквиру квалитативне анализе и нису предмет статистичког закључивања. Настава је реализована у редовним одељењима, али су ученици са ИОП-ом добијали додатну подршку кроз индивидуализоване задатке и диференциране активности. Током истраживања примењиване су две врсте материјала: (1) стандардни уџбенички материјали из актуелног програма за енглески језик у основним школама, и (2) наставнички израђени материјали, посебно осмишљени у складу са циљевима ИОП-а и индивидуалним могућностима ученика. Наставнички израђени материјали укључивали су радне листове са скраћеним и визуелно обогаћеним текстовима, задацима повезивања слике и речи, једноставним дијалозима и играма улога, као и кратке задатке за слушање са јасним и предвидивим обрасцима. Посебна пажња посвећена је прилагођавању језичког нивоа, избору боја, величини фонта и прегледности странице. Материјали су примењивани током редовних часова и употребљени са уџбеничким задацима по критеријумима ангажованости, успешности и мотивације. У процесу реализације наставе учествовала су два асистента, чије су улоге и ниво стручне спремности били различити. Први асистент, студент дефек-

тологије, активно је пружао подршку ученицима током рада и помагао наставнику у диференцирању активности. Квалитет сарадње између наставника и овог асистента представљао је важан аспект посматран у оквиру овог истраживања, јер су заједничко планирање и рефлексивна омогућили ефикасније прилагођавање задатака потребама ученика. Други асистент, волонтер, без одговарајуће стручне обуке, није био у могућности да пружи подршку ученици којој је био додељен у истој мери као први асистент, што је утицало на ограниченост ефеката индивидуализованог приступа. Прикупљени подаци анализирани су применом квалитативне тематске анализе, засноване на систематском посматрању и компарацији реакција ученика током рада са различитим типовима наставних материјала. Овај приступ омогућио је идентификацију образаца у ученичком учешћу, ангажованости и начину извршавања задатака, као и интерпретацију уочених разлика у контексту теоријских поставки инклузивног образовања и диференциране наставе.

Резултати истраживања

У овом делу рада су приказани резултати по разредима, уз поређење реакција ученика на активности из уџбеника и задатке из наставнички израђених материјала, са посебним освртом на тип задатака (читање, писање, визуелне активности).

Резултати за други разред

У другом разреду анализирана је наставна јединица *My Body*, која је реализована у оквиру редовног плана и програма наставе енглеског језика током периода спровођења истраживања. Циљ часа био је усвајање и увежбавање вокабулара који се односи на делове тела кроз различите рецептивне и продуктивне активности. Лекција *My Body* у уџбенику започела је читањем стрипа у којем животиње повређују делове тела, а доктор их лечи. Иако је први задатак, који је подразумевао праћење и читање кратких дијалога, био занимљив на први поглед, показао се превише сложеним за ученике са тешкоћама у учењу. Ученик који је имао подршку асистенткиње успевао је делимично да прати задатак, али уз честе губитке пажње и слабу мотивацију, док је други ученик, иначе активан на часовима, овог пута био незаинтересован и одбијао је учешће.



Слика 1. Сцрип из уџбеника *Fairyland 2* (Dooley and Evans 2010)

У следећем задатку, игри *Simon Says*, ученик са подршком је уз помоћ асистенткиње повремено извршавао задате покрете, али без већег ентузијазма, док се други ученик убрзо повукао и престао да учествује. Слично је било и у трећем задатку, који је захтевао допуњавање реченица описима делова тела – сложеност и недостатак визуелних елемената довели су до смањене ангажованости и повлачења из активности.



Слика 2. Задатак из уџбеника *Fairyland 2* (Dooley and Evans 2010)

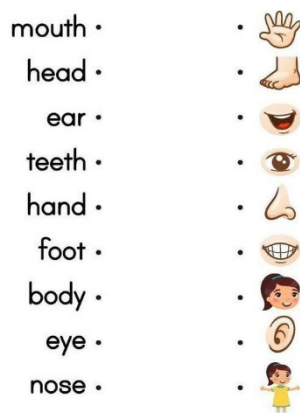
Резултати процене активности указивали су на низак ниво ангажованости, ограничену спремност за учешће и краткотрајно задржавање пажње код оба ученика.

Табела 1. Резултати ученика у другом разреду – уџбеник

Ученик	Ангажованост	Мотивација	Концентрација	Брзина рада
Са асистентом	3	2	2	3
Без асистента	2	2	2	2

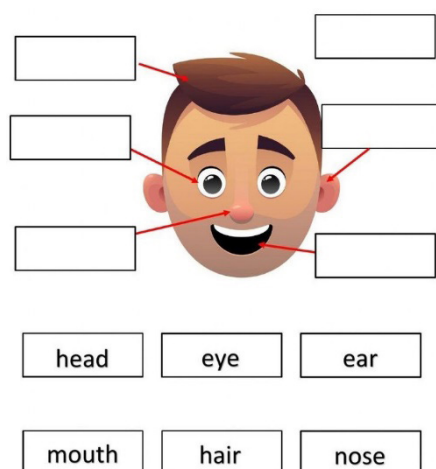
Након тога, примењени су наставнички израђени материјали засновани на

визуелној подршци и физичкој манипулацији. У првом задатку ученици су повезивали слике делова тела са њиховим називима.



Слика 3. Радни листи за повезивање делова тела са називима (извор: Pinterest)

У другом задатку ученици су лепили картончиће са речима на одговарајуће делове цртежа тела, уз гласно изговарање. Овакви задаци омогућили су учење путем више чула (визуелног, кинестетичког и аудитивног), што је било праћено већим степеном укључености ученика у активности, дужим задржавањем пажње и већом спремношћу за рад.



Слика 4. Радни листи за препознавање и именовање делова лица (извор: Pinterest)

У поређењу са уџбеничким активностима, оба ученика показала су виши ниво ангажованости и позитивне афективне реакције на задатке, јер су прилагођени задаци отклонили осећај фрустрације и омогућили су им активније учешће у задацима у складу са њиховим могућностима.

Табела 2. Резултати ученика у другом разреду – наставнички израђени материјали

Ученик	Ангажованост	Мотивација	Концентрација	Брзина рада
Са асистентом	4	4	4	4
Без асистента	5	5	5	4

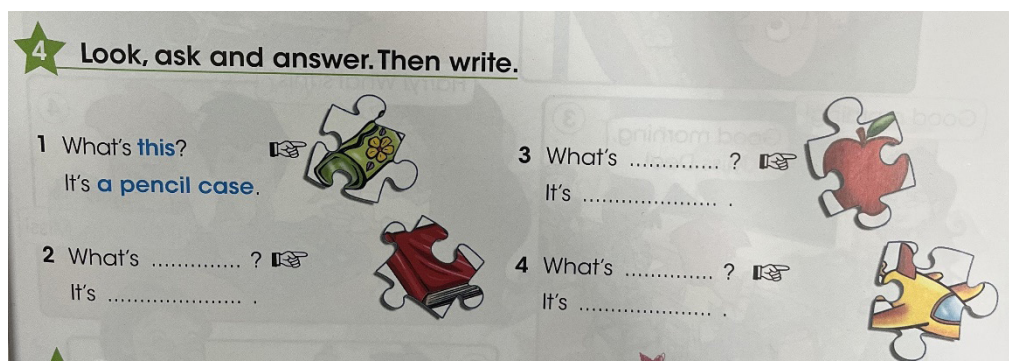
Резултати за трећи разред

У трећем разреду обрађивала се лекција *School Supplies*, чији је циљ био усвајање назива школског прибора. Прва активност подразумевала је читање стрипа у којем се понављају речи као што су *pencil*, *rubber*, *book* и *schoolbag*. Ученица са потешкоћама није могла да прати активност јер њена асистенткиња, која није познавала енглески језик, није била у могућности да јој помогне, па је девојчица у потпуности одустала од рада. Насупрот томе, ученик са потешкоћама успео је да прати садржај и самостално прочита поједине делове текста.



Слика 5. Стрип из уџбеника *Fairyland 3* (Dooley and Evans 2010)

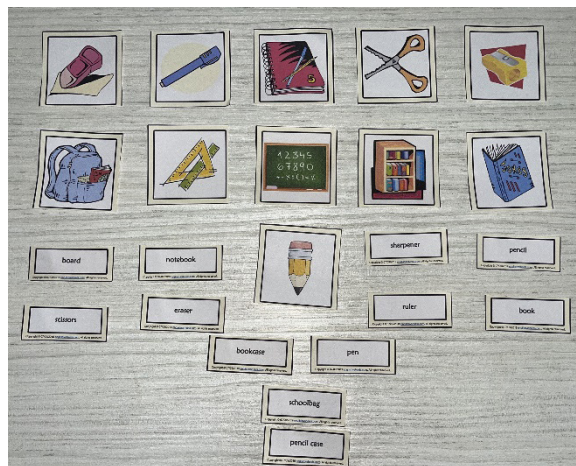
Следећа активност била је усвајање разлике између *this* и *that*, што се показало веома захтевним за оба ученика. Ни уз додатна објашњења и гестикуларну подршку нису успевали да самостално примене правило.



Слика 6. Задаћак из уџбеника *Fairyland 3* (Dooley and Evans 2010)

Знатно бољи резултати постигнути су применом наставнички израђених материјала – картончића са сликама школског прибора и називима које су ученици повезивали. Ова активност је довела до повећане пажње, мотивације и позитивне емоционалне укључености ученика; задаци су изведени брзо, тачно и са високим

НИВООМ АНГАЖОВАНОСТИ.



Слика 7. Задаћак 1 – наставнички креиран материјал

У оквиру посматраних случајева уочена је разлика у реакцијама ученика током рада са различитим типовима материјала: док су задаци из уџбеника изазивали несигурност и одустајање, визуелна подршка и могућност манипулације предметима били су повезани са већим учешћем ученика и лакшим праћењем наставних садржаја, што се јасно види у табелама 3 и 4 испод.

Табела 3. Резултати ученика у шрећем разреду – уџбеник

Ученик	Ангажованост	Мотивација	Концентрација	Брзина рада
са асистентом	1	1	1	1
без асистента	4	3	3	3

Табела 4. Резултати ученика у шрећем разреду–наставнички израђени материјали

Ученик	Ангажованост	Мотивација	Концентрација	Брзина рада
са асистентом	5	5	5	5
без асистента	5	5	5	5

Резултати за пети разред

У оквиру лекције о празнику *Diwali*, текст из уџбеника од 14 реченица прилагођен је и скраћен на пет, што је знатно олакшало разумевање и омогућило активније учешће ученица са тешкоћама у учењу. Дискутовало се двојезично – на енглеском и српском, како би се осигурало праћење и разумевање садржаја. На тај начин ученице су задржале пажњу и успешно учествовале у разговору.

Diwali is an important time in the Hindu calendar. Raj, 14, from Mumbai, celebrates it every year with his family in India.

1

Diwali is a family festival. It's called the 'Festival of Lights'. It's a celebration of the victory of 'good' over 'bad' with special lights or 'diyas', and candles. The family is important in traditional Diwali activities.

2

We usually celebrate Diwali in October or November at the start of the Hindu New Year. The festival is five days of celebrations.

3

It's an international festival, but India's got a bigger Hindu population than any other country, so it's very important there. Other countries with Hindus also celebrate it, for example, Nepal, Sri Lanka, Malaysia, Singapore and parts of Europe.

4

It's important for people and their houses to be clean. We also wear more colourful clothes than usual: yellow, red and green. Diwali is a festival of colour! Family is always important to Hindus, but during Diwali it's even more important. People celebrate with their families at home and they eat special meals. It's a wonderful time!

Слика 8. Текст „Diwali Festival“ из уџбеника *Eyes Open 1* (Goldstein, Jones and Bolton 2018)

Грамматика, односно садашње време (*Present Simple*), уведена је помоћу прилагођених листића са једноставним објашњењима и конкретним примерима као што су *I eat lunch every day* и *She brushes her teeth every morning*. Уместо сложене терминологије, акценат је стављен на практичну употребу језика, што је допринело бољем разумевању и мањем когнитивном оптерећењу.

Diwali is a family holiday called the Festival of Lights. People light candles and small lamps to show the victory of good over bad. The festival lasts five days and is celebrated in October or November. It is also celebrated in other countries where Hindus live. During Diwali, people clean their homes, wear colorful clothes, eat special food, and spend time with their families.

Слика 9. Текст „Diwali Festival“ из уџбеника *Eyes Open 1* (Goldstein, Jones and Bolton 2018) – џрилагођен

Посебно је значајно што ученице нису имале асистенте, већ су радиле равноправно и у сарадњи. Међусобно су се подржавале, исправљале грешке и заједно долазиле до решења, што је било праћено већом међусобном сарадњом и спремношћу ученица да активно учествују у раду. На пример, једна ученица је исправила другу када је рекла *She brush her teeth* уместо *She brushes her teeth*, што указује на активно разумевање и колаборативно учење.

Према процени, обе ученице су оствариле највише резултате у ангажованости, мотивацији и концентрацији (оцене 5), док је брзина рада била нешто нижа (оцена 4). Ови налази указују да је сарадничко учење у посматраном примеру било повезано са већим учешћем ученица у наставним активностима.

Налази из петог разреда показују да је примена наставнички креираних материјала била повезана са активнијим учешћем ученица и лакшим праћењем наставних садржаја. Скраћени текст и поједностављени радни листићи омогућили су активније укључивање, сарадњу и боље разумевање кроз конкретне примере. За разлику од рада са уџбеником, када су испољавале несигурност и фрустрацију, током рада са прилагођеним материјалима ученице су испољиле висок ниво мотивације, активне укључености и перципираног успеха.

Табела 5. Резултати ученика у петом разреду – уџбеник

Ученици	Ангажованост	Мотивација	Концентрација	Брзина рада
Ученица 1 (ИОП2)	2	2	2	2
Ученица 2 (ИОП1)	3	3	3	3

Табела 6. Резултати ученика у петом разреду – наставнички израђени материјали

Ученици	Ангажованост	Мотивација	Концентрација	Брзина рада
Ученица 1 (ИОП2)	5	5	5	4
Ученица 2 (ИОП1)	5	5	5	4

Упоредна анализа резултата

У свим анализираним случајевима учени су повољнији обрасци ученичког учешћа током рада са наставнички креираним материјалима у односу на стандардне уџбеничке активности. Уџбенички задаци били су превише сложени и апстрактни за ученике са тешкоћама у учењу, што је довело до слабе мотивације, ниске концентрације и честог одустајања. Насупрот томе, наставнички материјали, визуелно обogaћени и прилагођени индивидуалним способностима ученика, подстакли су већу ангажованост, брже извршавање задатака и осећај постигнућа. Највеће разлике уочене су у домену мотивације и концентрације, где су резултати са уџбеничким задацима били знатно нижи (просечно 2), док су код наставничких материјала достизали највише оцене (5). Вредности у табели 7 представљају просечне вредности за све ученике обухваћене истраживањем.

Табела 7. Поређење уџбеничких и наставничких материјала - просечне дескриптивне вредности за посматране категорије

Параметар	Уџбеник	Прилагођени материјал
Ангажованост	2.2	4.8
Мотивација	2.0	4.7
Концентрација	2.1	4.7
Брзина рада	2.0	4.3

У другом разреду највећа разлика уочена је у мотивацији – ученик без аси-

стента показивао је веома низак ниво учешћа са уџбеником, док је уз наставничке материјале радио веома активно. У трећем разреду, ученица са некомпетентним асистентом потпуно је одустала од уџбеничких задатака, али је уз прилагођене материјале постигла изузетан напредак, што указује да квалитет наставних ресурса може делимично надоместити недостатак стручне подршке. У петом разреду, ученице су успешно савладале скраћене текстове и једноставне примере, док су код уџбеника брзо губиле пажњу; посебно се истакао позитиван утицај кооперативног учења и међусобне подршке. Упоредна анализа свих разреда указује на значајну улогу наставнички креираних материјала у подстицању мотивације, концентрације и ангажованости ученика са тешкоћама у учењу. Док су уџбеници често доводили до фрустрације и неуспеха, прилагођени материјали омогућили су им активно и смислено учешће у процесу учења, што указује на потенцијал оваквих материјала у инклузивној настави енглеског језика.

Улога асистенције

Поред анализе наставних материјала, посебна пажња у истраживању посвећена је улози асистената у настави. Од шесторо ученика који су учествовали, двоје је имало асистенте, али је њихов допринос био веома различит у зависности од стручности и ангажованости. У првом случају, студенткиња дефектологије пружала је активну и конструктивну подршку – пратила је рад ученика, објашњавала задатке, мотивисала га и усмеравала пажњу. Током рада уз њену подршку ученик је показивао већи степен укључености у активности, био је концентрисанији, држе је извршавао задатке и постигао боље резултате. Кључну улогу има сарадња између асистента и наставника, заснована на редовној размени информација о напретку ученика и правовременом прилагођавању наставе. Насупрот томе, у другом примеру, недостатак стручне спреме и познавања енглеског језика онемогућио је асистенткињу да пружи подршку ученици. Ученица је постепено одустајала од учешћа у активностима и одбила да учествује у даљем раду.

Ови налази јасно показују да само присуство асистента није довољно – одлучујућу улогу има његова стручност и обученост. У анализираним случајевима, квалитетнија подршка асистента била је повезана са већим степеном укључености ученика у наставне активности. Насупрот томе, нестручна асистенција не доноси напредак и може представљати додатно оптерећење. Ови налази указују на значај стручне припреме и сарадње асистената са наставницима у инклузивном образовању.

Тумачење резултата у односу на литературу

Налази истраживања у великој мери су у складу са постојећим теоријским ставовима и резултатима претходних студија у области инклузивног образовања и наставе енглеског језика. Ученици су у раду са уџбеницима показивали слабу мотивацију, брзо губили интересовање и тешко пратили садржај, што је у складу са теоријом когнитивног оптерећења (SVELER 1988), према којој сложени и апстрактни задаци могу преоптеретити радну меморију, нарочито код ученика са тешкоћама у учењу. Дуги текстови, апстрактне граматичке структуре и недовољно диференцирани задаци представљали су додатни когнитивни терет, што је доводило до фрустрације и одустајања. Ови резултати потврђују и налазе да стандардни

уџбеници нису у довољној мери прилагођени ученицима у инклузивним одељењима (TOMLINSON 2014), јер се обично израђују за „типичне“ ученике, занемарујући специфичне потребе оних са тешкоћама у учењу.

Супротно томе, у анализираним случајевима примена наставнички израђених и пажљиво прилагођених материјала била је повезана са већим степеном ученичког учешћа и ангажованости. Ученици су били мотивисани, ангажовани и концентрисани, што је у складу са принципима диференциране наставе (MAKSIMOVIĆ & OSMANOVIĆ 2017; TOMLINSON 2001), која подразумева прилагођавање задатака различитим нивоима способности. Једноставнији, визуелно подржани и конкретни задаци омогућили су ученицима са тешкоћама у учењу да напредују у складу са својом зоном наредног развоја (VIGOTSKI 1978). Користећи материјале као што су картони са сликама и краће реченице, настава је подстакла активно учешће ученика, што је у складу са конструктивистичким приступима учењу (BRUNER 1983; PIAŽE 1970). Сличне налазе представљају и домаћа истраживања, која указују да прилагођени материјали и диференцирана настава значајно доприносе укључености и напредовању ученика у инклузивним одељењима (DIMITRIJEVIĆ & STARČEVIĆ 2025; ŠALJIĆ 2023).

Посебну вредност има пример из петог разреда, где је двојезично вођење часа потврдило значај подршке на матерњем језику у инклузивним одељењима. Када ученици имају могућност да повежу нови садржај са знањем на матерњем језику, смањује се когнитивно оптерећење и повећава разумевање, што је у складу са теоријом о међујезичкој подршци у процесу учења (KAMINS 2000). Резултати који се односе на улогу асистенције показују да само присуство асистента није довољно – пресудна је њихова стручност. Ово је у складу са истраживањима која сматрају да је ефикасност асистенције условљена компетенцијама и квалитетом комуникације са наставником (DŽANGREKO 2010). С друге стране, асистенти без довољне стручности нису могли пружити адекватну подршку, већ су додатно оптерећивали наставника. Такви налази подударују се са истраживањима која упозоравају да нестручна асистенција може имати неутралан или чак негативан ефекат на ток наставе (BLEČFORD, BASIT i dr. 2009).

У целини, налази ове студије случаја указују на значај квалитетно прилагођених наставних материјала и стручне асистенције у инклузивној настави енглеског језика. Када су ови услови били присутни у анализираним случајевима, ученици су показивали већи степен укључености у наставне активности и дужу задржаност пажње. У супротном, уџбеници и нестручна асистенција могу постати препрека учењу, довести до смањене мотивације и повлачења ученика из наставног процеса. Ови налази су у складу са смерницама Правилника о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његово спровођење и вредновање (MINISTARSTVO PROSVETE 2010), који наглашава потребу за прилагођавањем наставе индивидуалним могућностима ученика.

Закључак

Ово истраживање бавило се применом уџбеничких и наставнички креираних материјала у настави енглеског језика у инклузивном контексту, као и улогом наставних асистената у подршци ученицима са тешкоћама у учењу. Сprovedено је

у три разреда основне школе и обухватило шест ученика који раде по индивидуалним образовним плановима. Иако обим узорка ограничава могућност генерализације, резултати пружају драгоцен увид у праксу инклузивне наставе.

Налази ове студије случаја указују да су прилагођени материјали били повезани са активнијим учешћем ученика, лакшим разумевањем наставних садржаја и позитивнијим реакцијама на наставне активности у односу на анализиране уџбеничке задатке. Налази који се односе на улогу асистената указују да је квалитет пружене подршке био повезан са њиховом стручном компетенцијом и квалитетом сарадње са наставником, а не само њиховим присуством у учионици. Ови налази указују на потребу за системским решењима која подразумевају континуирану обуку, јасно дефинисане улоге асистената и тимску сарадњу у школи.

Поред ограничења која се односе на величину узорка, једношколски контекст и процену засновану на посматрању наставне праксе, добијени резултати указују на потенцијал трајнијих позитивних ефеката прилагођених материјала и квалитетне подршке. Будућа истраживања требало би да обухвате већи број ученика, различите школе и примену додатних инструмената, као што су интервјуи и упитници, како би се добила свеобухватнија слика о ефектима наставнички креираних материјала у инклузивној настави енглеског језика.

Добијени налази посебно наглашавају значај наставничке аутономије и професионалне компетенције у креирању материјала који одговарају различитим образовним потребама ученика. Наставнички креирани материјали могу представљати важан инструмент у остваривању принципа инклузивног образовања, јер омогућавају већу флексибилност, приступачност и активну укљученост ученика у наставни процес. Ови налази указују да инклузивна пракса у настави страних језика захтева не само методолошку флексибилност, већ и институционалну подршку и системско планирање. Њихова примена може имати значајне импликације за наставну праксу, иницијално образовање наставника и даљи развој инклузивних приступа у настави енглеског језика.

Цитирана литература

- AINSCOW, MILES 2008: AINSCOW, Mel, Miles, Susie. Making education for all inclusive: where next? *Prospects*, vol. 38, no. 1 (2008): pp 15–34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- AYTUNGA, BAHAR 2008: AYTUNGA, Oguz, Bahar, H. Ozge. The importance of using authentic materials in prospective foreign language teacher training. *Pakistan Journal of Social Sciences*, vol. 5, no. 4 (2008): pp. 328–336. <https://doi.org/pjssci.2008.328.336>
- BLATCHFORD et al. 2009: BLATCHFORD, Peter, Basset, Paul, Brown, Penelope, Webster, Rob. The effect of support staff on pupil engagement and individual attention. *British Educational Research Journal*, vol. 35, no. 5: pp. 661–686. <https://doi.org/10.1080/01411920902878917>
- BOOTH, AINSCOW 2011: BOOTH, Tony, Ainscow, Mel. *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.
- BRUNER 1983: BRUNER, Jerome. *Child's talk: Learning to use language*. New York: W. W. Norton & Company, 1983.
- CAST 2018: *Universal Design for Learning Guidelines*. Version 2.2, CAST, 2018.

- CUMMINS 2000: CUMMINS, Jim. *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.
- DIMITRIJEVIĆ, STARČEVIĆ 2025: DIMITRIJEVIĆ, Biljana, Starčević, Jelena. *Obrazovno-psihološke osnove inkluzivnog obrazovanja*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka, 2025. [orig.] Димитријевић, Биљана, Старчевић, Јелена. Образовно-психолошке основе инклузивног образовања. Јагодина: Факултет педагошких наука, 2025.
- DOOLEY, EVANS 2016: Dooley, Jenny, and Virginia Evans. *Fairyland 3: Pupil's Book*. Express Publishing, 2016.
- DOOLEY, EVANS 2016: Dooley, Jenny, Virginia Evans. *Fairyland 2: Pupil's Book*. Express Publishing, 2016.
- EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION 2017: *Raising the Achievement of All Learners: A Resource to Support Self-Review*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017.
- GIANGRECO 2010: GIANGRECO, Michael. Utilization of teacher assistants in inclusive schools: Is it the kind of help that helping is all about? *European Journal of Special Needs Education*, vol. 25, no. 4 (2010): pp 341–345. <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513537>
- GOLDSTEIN et al. 2015: Goldstein, Ben, Ceri Jones, and David Bolton. *Eyes Open 1: Student's Book*. Cambridge University Press, 2015.
- GONCHAROVA 2020: GONCHAROVA, Liubov. Foreign language teaching within inclusive education: Innovations and prospects. *International Journal of Social Sciences and Humanities*, vol. 4, no. 2 (2020): pp. 85–90. <https://doi.org/10.29332/ijssh.v4n2.411>
- HIDAYAH, MORGANNA 2019: HIDAYAH, Jumatul, Morganna, Ruly. Fulfilling the needs of diverse students: Teaching strategies for EFL inclusive classrooms. *Suar Betang*, vol. 14, no. 2 (2019): pp. 183–195. [10.26499/surbet.v14i2.135](https://doi.org/10.26499/surbet.v14i2.135)
- JARDINEZ, NATIVIDAD 2024: JARDINEZ, Mayonel J, Natividad, Lexter R. The advantages and challenges of inclusive education: Striving for equity in the classroom. *Shanlax International Journal of Education*, vol. 12, no. 2 (2024): pp. 57–65. <https://doi.org/10.34293/education.v12i2.7182>
- LU et al. 2022: LU, Jinjin, Jiang, Han, Huang, Yi. Inclusive EFL Teaching for Young Students with Special Needs: A Case in China. *Children*, vol. 9, no. 5 (2022): pp. 749. <https://doi.org/10.3390/children9050749>
- MAKSIMOVIĆ, OSMANOVIĆ 2017: MAKSIMOVIĆ, Jelena, Osmanović, Jasmina. Refleksivno obrazovanje za inkluzivnu nastavu – stanje i perspektive. *Godišnjak za pedagogiju*, vol. 2, no. 1 (2017): стр. 31–39. <http://dx.doi.org/10.46630/gped.1.2017.03>. [orig.] Максимовић, Јелена, Османовић, Јасмина. Рефлексивно образовање за инклузивну наставу – стање и перспективе. *Годишњак за педагогију*, вол. 2, бр. 1 (2017): стр. 31–39.
- MEYER et al. 2014: MEYER, Anne, Rose, David H., Gordon, David. *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield: CAST, 2014.
- MINISTARSTVO PROSVETE REPUBLIKE SRBIJE 2017: *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. Službeni glasnik RS, 2017. [orig.] Министарство просвете Републике Србије. Закон о основама система образовања и васпитања. Службени гласник РС, 2017.
- MINISTARSTVO PROSVETE, NAUKE I TEHNOLOŠKOG RAZVOJA REPUBLIKE SRBIJE 2010: *Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovo sprovođenje i vrednovanje*. Službeni glasnik RS, 2010. [orig.] Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. *Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његово*

- спровођење и вредновање*. Службени гласник РС, 2010.
- PIAGET 1970: PIAGET, Jean. *The science of education and the psychology of the child*. New York: Grossman, 1970.
- RASULOVA 2024: RASULOVA, Iroda. Problems of teaching foreign languages in the direction of inclusive education. *Innovative and integrative problems of foreign language development in a multilingual environment: International scientific-practical conference*. Tashkent, 2024. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11255639>
- ŠALJIĆ 2023: ŠALJIĆ, Zorica. *Inkluzivno obrazovanje: Ideal ili realnost?* Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, 2023. [orig.] Шаљић, Зорица. *Инклузивно образовање: Идеал или реалност?* Београд: Институт за педагогију и андрагогију, 2023.
- SOTOMAYOR CANTOS et al. 2022: SOTOMAYOR CANTOS, Karina, Martínez Garcés, Rosmaira, Varas Giler, Rosa. Attitudes towards Inclusive Education in Teaching English As a Foreign Language: An Academic Review. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, vol. 3, no. 2 (2022): pp. 145-53. <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.71>
- SWELLER 1988: SWELLER, John. Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, vol. 12, no. 2 (1988): pp. 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- TOMLINSON 2001: TOMLINSON, Carol Ann. *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria: Pearson Education, 2001.
- TOMLINSON 2014: TOMLINSON, Carol Ann. *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria: ASCD, 2014.
- UNESCO 2009: *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO, 2009.
- VUJAČIĆ et al. 2015: VUJAČIĆ, Marina, Lazarević, Emilija, ĐEVIĆ, Radmila. Inkluzivno obrazovanje: od zakonske regulative do praktične realizacije. *Teme*, vol. 39, no. 1 (2015): стр. 231–247. [orig.] Вујачић, Марина, Емилија Лазаревић, Радмила Ђевић. Инклузивно образовање: од законске регулативе до практичне реализације. *Теме*, вол. 39, бр. 1 (2015): стр. 231–247.
- VYGOTSKY 1978: VYGOTSKY, Lev S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

Mina D. Birtašević

Tijana D. Gajić

THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF TEACHER-CREATED MATERIALS IN INCLUSIVE ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Summary

Inclusive education aims to ensure equal participation and learning opportunities for all students, regardless of their individual abilities and educational needs. Within this framework, English language teachers are increasingly expected to adapt instructional materials and teaching practices to accommodate diverse learners. This study explores the pedagogical potential of teacher-created materials in inclusive English language teaching and examines their relationship with student engagement, motivation, concentration, and task performance in comparison with standard textbook materials.

The research was conducted in a Serbian primary school during the 2024/2025 academic year and involved six students following Individual Education Plans (IEPs) across three grade levels. The participants included students with various learning difficulties, such as dyslexia, dysgraphia, attention deficits, and challenges in processing oral and written instructions. A qualitative case study approach was employed, combining systematic classroom observation, analysis of

student participation, and teacher-researcher reflection over a two-month period.

Two types of instructional materials were compared: commercially produced textbook materials and teacher-created materials specifically adapted to students' individual needs. The adapted materials included shortened texts, visually enriched worksheets, picture-word matching activities, simple dialogues, role-play tasks, and listening activities with predictable linguistic patterns. Particular attention was paid to language simplification, visual clarity, font size, colour coding, and task differentiation.

The findings indicate that teacher-created materials were associated with higher levels of student engagement, motivation, concentration, and willingness to participate in classroom activities. Visual support, multimodal learning opportunities, collaborative tasks, and reduced cognitive load appeared particularly beneficial for students with learning difficulties. In contrast, standard textbook activities were often perceived as overly demanding, resulting in frustration, reduced participation, and task abandonment. The study also highlights the importance of classroom support assistants. Students receiving assistance from trained and competent assistants demonstrated greater participation and task completion, whereas the presence of inadequately trained assistants did not appear to provide comparable benefits.

The findings are consistent with the principles of differentiated instruction and Universal Design for Learning (UDL), suggesting that flexible, student-centred materials can facilitate meaningful participation in inclusive foreign language classrooms. Although the study is limited by its small sample size and single-school context, it provides valuable insights into practical strategies that may support inclusive English language teaching. The results underscore the importance of teacher autonomy, professional competence, and collaboration among educational stakeholders in creating accessible and engaging learning environments.

Keywords: inclusive education, English as a foreign language, teacher-created materials, differentiated instruction, Individual Education Plan (IEP), student engagement, Universal Design for Learning (UDL), classroom support