

9. nedelja

INKLUZIVNO OBRAZOVANJE

INKLUZIVNO OBRAZOVANJE

Od dana kada je osnovno obrazovanje postalo obavezno za svu decu postavljeno je i pitanje: "A šta sa detetom koje nije u stanju da ispuni zahteve koje škola postavlja pred dete?" Odgovor na ovu dilemu ubrzo je stigao. Za decu koja nisu bila u stanju da ispune očekivanja škole (a da pri tome nije bilo podsticaja da se sama škola promeni) počele su da se osnivaju specijalne škole, pripremaju prilagođeni nastavni programi i obrazuju specijalni učitelji. Jedan od doprinosa ovom pokretu zasnivanja specijalnih škola dali su i Bine i Simon, konstruisanjem čuvene Bine-Simonove skale za merenje inteligencije, a čija je osnovna namena bila da izdvoji decu koja nisu u stanju da savladaju postojeće programe u školi.

Nažalost, onako kako su bile zamišljene, specijalne škole nisu ispunile očekivanja. Iako su ove škole bile prvenstveno namenjene obrazovanju dece sa teškoćama u intelektualnom razvoju, težim senzornim oštećenjima (vida i sluha) i težim oblicima telesnog invaliditeta pod zaštićenim uslovima uskoro se ispostavilo da u njima ima previše dece iz socijalno i kulturno nerazvijenih sredina. Posebno je bio izražen problem u školama za decu sa teškoćama u intelektualnom razvoju, u kojima su većinu činila deca iz najsiromašnijih društvenih slojeva. Umesto dela obrazovnog sistema koji bi služio, pre svega, podsticanju razvoja u posebnim uslovima, uspostavljen je obrazovni podsistem koji je proizvodio diskriminaciju i bio izvor segregacije. Usvajanjem Konvencije o pravima deteta UN (1989), te niza dokumenata koji su bili zasnovani na Konvenciji, a posebno jačanjem udruženja roditelja i njihovim insistiranjem na pravu dece sa teškoćama u razvoju da se školuju pod istim uslovima i zajedno sa vršnjacima, dat je snažan podsticaj integraciji, a kasnije i razvoju inkluzivnog pokreta u obrazovanju. Doprinosi Marije Montessori u Italiji, Karla Štajnera u Austriji, Eduarda Klapareda u Švajcarskoj dali su osnove za zasnivanje pokreta koji danas označavamo kao **inkluzivni pokret u obrazovanju**. Inkluzivni pokret (koji smo, sledeći sugestiju Edvarda Klapareda, prihvatili pod nazivom **Škola po meri deteta**) poprimio je planetarne razmera. Psihosocijalna podrška je ključno obeležje škole inkluzivnog tipa i obuhvata ne samo prilagođavanje programa (sadržajno i metodički) detetu sa teškoćama u razvoju, već i stvaranje atmosfere podrške i dobrodošlice svakom detetu. Iako nema neke definicije inkluzivne škole (a ni škole po meri deteta) moglo bi se reći da je zajedničko obeležje svih određenja ovog pojma da je **Inkluzivna ona škola koja je uspeła da za svako dete (obdareno, prosečnih ili smanjenih određenih sposobnosti) stvori uslove da se razvija u granicama svojih sposobnosti**.

Pokret usmeren na uključivanje dece sa teškoćama u razvoju u školu zajedno sa vršnjacima bio je, u mnogim sredinama, pa i u nas, suočen sa jednom zabludom. Verovanje da je suština ideje u tome da pripremimo dete sa razvojnim teškoćama za školu ne menjajući u samoj školi ništa, bila je suština te zablude. Osnovno obeležje vrednosnog sistema inkluzivno orijentisane škole je da je **dete vrednost, iz čega sledi da treba menjati obrazovni sistem, a ne dete**.

Individualni obrazovni plan (IOP) je od suštinskog značaja za razvoj inkluzivnog programa. Individualni plan podrške detetu sa razvojnim teškoćama predstavlja dokument kojim se podstiču i objedinjuju sve aktivnosti u školi usmerene na podršku detetu, kako bi bili ostvareni i obrazovni ciljevi primereni sposobnostima deteta, ali i vaspitni ciljevi koji bi trebalo da omoguće da se za svako dete stvori atmosfera podrške u školi. Ovim dokumentom se određuju svi bitni elementi trenutnog razvojnog statusa deteta (intelektualni, emocionalni, socijalni i fizički), prepoznaju jake strane i interesovanja, utvrđuju se oblasti u kojima je detetu potrebna podrška i na osnovu svih raspoloživih elemenata određuju **precizni i proverljivi ciljevi za određeni vremenski period, kao i tipovi i stepen podrške**. Ako je u prethodnom periodu školovanja (u predškolskoj ustanovi i u mlađim razredima osnovne škole) za učenika već rađen i primenjivan individualni obrazovni plan, onda se on uzima kao izvor informacija za nastavak pružanja podrške učeniku, uz konsultovanje osoba koje su u prethodnom periodu pružale podršku učeniku i timski se razmatraju svi elementi neophodni za nastavak rada. Ciljevi se formulišu kratkoročno (nedeljno i mesečno) i dugoročno (orijentaciono, za jedno polugodište), prati se njihovo ostvarenje i na osnovu toga donosi odluka da li je

potrebno i za koje ciljeve revidirati IOP. Aktivnosti predviđene IOP-om se realizuju timski. Veoma je bitno već u početku rada jasno utvrditi koje su obaveze svakog od članova tima. Tim čine: roditelj učenika (po mogućnosti oba, kad god je to moguće), razredni starešina, tokom prvog perioda i učitelj koji je vodio učenika u mlađim razredima, predmetni nastavnik/nastavnici u čijem predmetu/predmetima učenik značajno zaostaje i psiholog/pedagog koji bi trebali da budu koordinatori svih aktivnosti za svako dete u inkluzivnom programu. Pored navedenih, članovi IOP tima mogu biti i personalni asistent i stručnjaci koji su u prethodnom periodu radili sa detetom, npr. pedijatar koji vodi dete od rođenja, kao i samo dete/mlada osoba, ukoliko se to proceni mogućim. Jedan od suštinskih principa na kome se zasniva pomoć detetu sa teškoćama u razvoju je princip „**pomoći detetu, ali neupadljivo**“.

Neprilagođeno ponašanje dece sa posebnim potrebama, nedovoljno razvijene komunikacijske i socijalne veštine predstavljaju osnovne prepreke za započinjanje i održavanje kvalitetnih odnosa sa vršnjacima. Neka deca razvijaju neadekvatno ponašanje u situacijama kada su komunikaciono frustrirana dok ostala deca potpuno odustaju od aktivnosti u ovakvim situacijama i povlače se. Ključne uloge u podsticanju socijalne interakcije dece sa posebnim potrebama i vršnjaka svakako pripadaju nastavnicima. Za uspešnu realizaciju inkluzivnog programa od nastavnika se, pored ostalog, očekuje da primenjuje individualizovani pristup u radu, prepoznaje i podstiče razvoj očuvanih potencijala dece sa posebnim potrebama, stvara uslove za pozitivnu socijalnu interakciju među decom i kontinuirano saraduje sa stručnim saradnicima i roditeljima. Međutim, negativni stavovi nastavnika prema deci sa teškoćama u razvoju i inkluziji mogu uticati na to da vršnjaci ne prihvate dete sa posebnim potrebama, što otežava njihovo uključivanje i međusobnu interakciju. Od nastavnika se očekuje da stvori okolinu oslobođenu predrasuda, uslove u kojima će deca biti u mogućnosti da stupaju u međusobne interakcije, uče jedna od druge i razmenjuju iskustva i mišljenja (pogledati lekciju o konstruktivističkom moralnom obrazovanju). Pored toga, veoma je bitno da nastavnici ne uzima u obzir samo konkretnu smetnju već da posmatra dete kao jedinstvenu i celovitu ličnost (stavlja naglasak na ono u čemu se dete sa posebnim potrebama oseća sigurno, na različite sposobnosti, hobije i interesovanja), ili kao što je iskazano u Konvenciji o pravima deteta: „**Dete sa teškoćama u razvoju je dete sa posebnim potrebama, a dete sa posebnim potrebama je dete.**“

DECE SA POTREBOM ZA DODATNOM PODRŠKOM

Pristup po kome je vrsta i stepen težine razvojne teškoće bio osnova za razvrstavanje dece i njihovo upućivanje u specijalne škole pokazao se kao neodgovarajući. Zanimljivo je da su očuvani potencijali deteta, a pažnja je usmeravana na korekciju razvojne teškoće. Sa razvojem psiho-socijalnog modela umetenosti, naglasak se sa vrste i stepena ometenosti koje dete ima, premešta na oblasti u kojima postoji potreba za podrškom kod određenog deteta, te se umesto kategorizacije razvojnih smetnji ukazuje na nekoliko grupa dece koja mogu imati teškoće u uključivanju. Za ove potrebe može se koristiti OECD klasifikacija koja predlaže sledeće grupe: deca sa smetnjama u razvoju, deca sa teškoćama u učenju, deca iz socijalno-ekonomski nestimulativnih sredina.

Opšta kategorija "A" – deca sa smetnjama u razvoju (Disabilities). Deca sa razvojnom smetnjom koja posmatrana u medicinskim terminima može biti pripisana nekoj vrsti organske patologije, bilo da je reč o kognitivnim, fizičkim ili senzornim smetnjama. Smatra se da su kod ove grupe dece obrazovne potrebe primarno posledica razvojne smetnje.

Opšta kategorija "B" – deca sa teškoćama u učenju (Difficulties). Deca koja ispoljavaju emocionalne probleme ili probleme u ponašanju, kao i učenici koji imaju specifične teškoće u učenju. Smatra se da obrazovne potrebe ovih učenika primarno proističu iz teškoća u interakciji između učenika i obrazovnog konteksta.

Opšta kategorija "C" – deca iz socijalno-ekonomski nestimulativnih sredina (Disadvantages). Deca čije obrazovne potrebe proizilaze primarno iz socio-ekonomskih razloga, ili iz činjenice da se školuju na nematernjem jeziku.

O primarnim i sekundarnim posledicama teškoća u razvoju

Svaka osoba sa oštećenjem senzornih, intelektualnih ili motornih funkcija izložena je dvema vrstama posledica. Jedne nastaju kao direktna posledica razvojne teškoće (veoma otežano shvatanje apstraktnih odnosa kod osoba sa teškoćama u intelektualnom razvoju, otežana orijentacija u prostoru kod osoba sa oštećenjem vida i sl.). Druge nastaju kao rezultat neodgovarajućeg odnosa uže (porodične) i šire sredine prema osobi i njenom nedostatku. Prvu grupu posledica je, najčešće, veoma teško otkloniti ili ublažiti, druga se uvremenjenim intervencijama može izbeći. Brojna istraživanja ukazuju da su osobe sa razvojnim teškoćama od najranijeg životnog doba nesigurne, sklone izolaciji od drugih ljudi i nepoverljive. Nesigurnost, nepoverenje i sklonost izolaciji retko kad mogu nastupiti kao direktna posledica razvojne teškoće. U pravilu, nastaju kao posledica grešaka socijalnog porekla.

Osobe sa razvojnim teškoćama veoma se razlikuju po vrsti i poreklu primarnog razvojnog oštećenja. U emocionalnoj i socijalnoj sferi različiti tipovi razvojnih poremećaja imaju veoma slične posledice. Anksioznost i depresija su najčešće reakcije kako porodice, tako i deteta čim postane svesno svoje različitosti. U ranom razvojnom periodu često se sreću regresivne tendencije (vraćanje na već prevaziđene oblike ponašanja), preterana zavisnost, snažan egocentrizam (zbog odsustva iskustva davanja često je insistiranje na vlastitim zahtevima i neosetljivost na potrebe drugih), povlačenje u sebe, sklonost fantazmima (kao obliku zaštite od neprijatne realnosti) i niz drugih. Sve navedene posledice razvojnih teškoća teško je otkloniti iz brojnih psiholoških razloga, ali ih je moguće bitno ublažiti. Prijatna atmosfera u porodici, vrtiću i školi bitno smanjuje verovatnoću javljanja navedenih svojstava ličnosti. Treba imati na umu da su sve navedene posledice praćene visokim stepenom emocionalne napetosti i da zbog toga ***biva bitno otežano korišćenje očuvanih potencijala deteta. Emocionalna ravnoteža je bitan uslov za korišćenje razvojnih potencijala deteta, a nju nije moguće uspostaviti dok se ne ublaže sekundarne posledice razvojnih teškoća.*** Preventivni rad na sprečavanju sekundarnih posledica razvojnih teškoća je najuspešniji kada se odvija u ranom razvojnom periodu. Porodica, vršnjaci, zdravstveno osoblje u razvojnim savetovaštima, osoblje u vrtićima mogu, svojim odnosom prema detetu, i sprečiti i ubrzati javljanje sekundarnih posledica teškoća u razvoju. Ukoliko su sekundarne posledice nastupile pre polaska u školu neophodno ih je što pre uočiti i individualnim obrazovnim planom predvideti mere za njihovo ublažavanje.

OSLONCI RAZVOJU KONCEPCIJE OBRAZOVANJA DECE KOJOJ JE POTREBNA DODATNA PODRŠKA: OD SEGREGIRANOG KA ZAJEDNIČKOM OBRAZOVANJU ZA SVE

MODELI DRUŠTVENOG ODNOSA PREMA OSOBAMA KOJIMA JE POTREBNA DODATNA PODRŠKA

Razvoj koncepcije inkluzivnog obrazovanja biće prikazan kroz razvoj modela društvenog odnosa prema osobama kojima je potrebna dodatna podrška, s obzirom da dominantan model u društvu odražava, ali i određuje, odnos toga društva prema osobama kojima je potrebna dodatna podrška i njihov položaj.

Medicinski model tretira teškoće/smetnje u razvoju kao karakteristiku osobe izazvanu genetskom anomalijom, bolešću ili traumom, koja, kao takva, zahteva individualni medicinski tretman koji sprovedu profesionalci. U okviru ovog modela kojima je potrebna dodatna podrška se posmatraju kroz kategoriju/dijagnozu, koja često postaje osnovna, sa rizikom da bude i jedina vidljiva, karakteristika ličnosti. Klasifikacija deteta u određeni dijagnostički okvir uz preciziran stepen "oštećenja" određuje i njegov tretman, pri čemu se zanemaruju individualne specifičnosti svakog deteta i specifičnosti sredine u kojoj ono odrasta. Za razliku od partnerskog pristupa koji je karakterističan za socijalni model, ključna karakteristika medicinskog modela je ekspertski model donošenju odluka. Odluke o tretmanu deteta poverene su stručnjacima, najčešće medicinske struke, dok se zanemaruje značaj informacija koje mogu pružiti roditelji, kao osobe koje najbolje poznaju svoje dete, njegove snage i oblasti funkcionisanja u kojima je potrebna dodatna podrška, ili pak značaj informacija koje može pružiti samo dete u pogledu svojih preferencija, aspiracija... Ovaj model je prvenstveno bio orijentisan na zdravstvene potrebe deteta, a zanemario je značaj razvoja drugih aspekata za adekvatno funkcionisanje pojedinca. Usmerenost na nedostatke, umesto na potencijale, vodila je opažanju deteta kao netipičnog, pri čemu je netipičnost nosila negativnu konotaciju. Akcenat na menjanju deteta i „popravljanju“ njegovih nedostataka, imao je za posledicu izdvajanje deteta u specijalne, „detetu prilagođene“ ustanove, pre nego prilagođavanje „prirodnog“ okruženja kroz saradnju osoba iz detetove okoline u osmišljavanju i pružanju podrške razvoju njegovih/njenih potencijala. U ovom modelu zastupljen je čitav opseg segregirajućih konteksta odrastanja i obrazovanja dece. Posledice takvog pristupa su, između ostalog, teškoće pri adaptaciji i socijalizacija osoba koje su detinjstvo i mladost provele segregirane, isključene iz lokalne zajednice i lišene prilika za učenje kompetencija, pravila ponašanja, simboličkih značenja potrebnih za život u zajednici. Takođe, s obzirom da deca tipičnog razvoja u okviru ovog modela nemaju priliku da uspostave kontakt sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška, da razviju osetljivost za njihove potrebe i unutrašnju motivaciju za pružanje podrške, koja proističe iz odnosa poverenja i prihvatanja, razvijaju predrasude o različitosti od najranijeg uzrasta. Na taj način stvara se društvo u kojem nema mesta za one koji su "drugačiji". Ovaj začarani krug socijalne isključenosti su lepo istakli Bratković i Teodorović (2002, prema Jablan i Kovačević, 2008), "najveći apsurd segregacijskih programa je da sadrže ciljeve "osposobljavanja" svojih "štićenika" za usvajanje veština potrebnih za život u zajednici – onaj istoj iz koje su isključeni".

Socijalni model tretira hendikep kao društveno kreiran problem, a ne kao problem pojedinca i karakteristiku individue. U okviru ovog modela problem se smešta u restriktivnu okolinu i nepodešeno društveno okruženje. Smetnja ili teškoća u razvoju nisu sami po sebi teškoća, već teškoća nastaje ukoliko ih dominantan vrednosni sistem u društvu ocenjuje kao takve, a okruženje je kreirano ne uzimajući u obzir različitosti u načinu funkcionisanja i

zadovoljavanja potreba. Društveni sistem koji razvija socijalni model teži da prevaziđe stigmatizovanje i izdvajanje osoba kojima je potrebna dodatna podrška tako što akcenat stavlja na pružanje adekvatne podrške relevantne za uključivanje u društvo. Osnovni teorijski princip socijalnog modela izražen je u idejnoj osnovi inkluzije svih u redovne društvene strukture i dostupnost svima društveno vrednovanih uloga (Wolfensberger, 1983). Svako dete viđeno je kao individua, a procena potrebe za dodatnom podrškom je holistička, obuhvata sredinske faktore, usmerena je na individualno dete, na njegove sposobnosti, potencijale i sklonosti, njegovu porodičnu situaciju i životno okruženje, s ciljem da se detetu omogući kvalitetno obrazovanje u *najmanje restriktivnom okruženju*, naglašavajući dostizanje punih potencijala deteta, umesto korigovanja i kompenzovanja "nedostataka". Preporučeni tretman, vrste podrške, oblici obrazovnog i životnog okruženja deteta određuju se u najboljem interesu deteta, uz aktivno učešće samog deteta i njegove porodice u donošenju odluke. Odlučivanje o vrsti i stepenu podrške koja je potrebna detetu, zasnovano je prvashodno na proceni trenutnih razvojnih potreba i trenutnog funkcionisanja deteta, kao i snaga, kapaciteta i mogućnosti porodice, škole i društvene zajednice da učestvuju u planiranju i pružanju adekvatne podrške. Za razliku od medicinskog modela, dijagnostikovanje se ne vrši radi kategorizacije određene osobe, već radi „identifikovanja značenja određenog problema za budući život individue i zajedničkog planiranja različitih vrsta pomoći i podrške kako individui, tako i njenoj porodici u celini.“ (Rajović, 2004). Procenjivanje više nije statično. Ono se realizuje da bi se radilo na daljem razvoju individue u oblastima relevantnim za donošenje konkretne odluke u najboljem interesu individue, npr. odluke o uključivanju u određeni oblik obrazovanja i vaspitanja, program, proces rada i slično. „Kako se individua stavlja u prvi, a problem u drugi plan, tako i bilo kakva stroga grupisanja koja sa sobom nose segregirajući odnos sve manje imaju smisla. Terminologija je sve fleksibilnija i otvorenija.“ (Rajović, 2004). Kada je u pitanju obrazovanje dece kojoj je potrebna dodatna podrška, ono se ovde posmatra kao oruđe za razvoj samostalnosti i način da se obezbede mogućnosti za kvalitetan život svakog pojedinca. Kada je reč o inkluzivnom obrazovanju dece koja imaju potrebu za dodatnom podrškom, njihovo uključivanje je paradigma za obezbeđivanje škole po meri (svakog) deteta, kako je to predviđeno Salamanka izjavom „škole za sve“ kao institucije koja uključuje sve, uvažava razlike, podržava učenje svih i aktivno odgovara na individualne potrebe kako se one manifestuju u datom kontekstu i trenutku individuacije (Rajović, Jovanović, Radević, 2012).

PODSTICAJI ZA RAZVIJANJE KONCEPCIJE OBRAZOVANJA DECE KOJOJ JE POTREBNA DODATNA PODRŠKA

U nastavku ćemo navesti neke od impetusa koji su vodili menjanju koncepcije od medicinskog ka psiho-socijalnom modelu, odnosno od segregiranog ka zajedničkom obrazovanju za sve.

Teorijske koncepcije koje naglasak stavljaju na značaj društva za razvoj i učenje, ali i na društvene grupe i socijalne nejednakosti postaju dominantne. Tokom istorije, "netipične" individue uvek su bile odvajane od ostalih, tipičnih vršnjaka, čak i iz celokupne društvene zajednice. Suštinski razlozi pokreta za uključivanje učenika kojima je potrebna dodatna podrška u redovna obrazovna okruženja zasnovani su na teoriji socijalnog razvoja, kao i na snažnom pokretu za ostvarivanje bazičnih prava svih građana. Argumenti za inkluziju bazirani na teoriji socijalne konstrukcije naglašavaju ključnu ulogu vršnjaka u razvoju svakog deteta (posebno značaj interakcije sa vršnjacima za usvajanje novih znanja i veština, uključujući i socijalne veštine). U nastavku ćemo predstaviti još neke principe koji proizilaze iz, za ovu oblast relevantnih teorijskih okvira, : **1) Princip normalizacije** koji kao kriterijum normalnosti

ne uzima ponašanje većine ili ono što se u kulturi ceni kao vredno, a što se u populaciji retko sreće, već kako ga Volfensberger određuje kao korišćenje sredstava koja data kultura vrednuje da bi se obezvređenim ljudima omogućilo da žive životom koji se u toj kulturi smatra vrednim i da se vrednuje njihova društvena uloga. Volfensberger uvodi ovaj princip nasuprot modelu deficita čija je dominantna karakteristika nastojanje da se osoba «normalizuje», odnosno prilagodi okruženju (Wolfensberger, 1983). Princip normalizacije znači orijentaciju na okruženje, menjanje, prilagođavanje okruženja, tako da se obezbede uslovi svakodnevnog života i participacije u društvu karakteristični za kvalitet života okruženja. **2) Princip uvažavanja raznovrsnosti** individualnih karakteristika ljudi. Ovaj princip podrazumeva razumevanje da uvažavanje različitosti omogućava ljudima ne samo da rade i žive zajedno, već, takođe, da budu svesni prednosti ovih razlika i da ove prednosti koriste za obogaćivanje individualnog razvoja i međusobne komunikacije. **3) Princip uvažavanja univerzalnosti ljudskih potreba**, što uključuje i razumevanje da postoje razlike u načinu zadovoljavanja ovih potreba. Npr. za osobu koja ne vidi, način na koji može da čita kompjuterski dokument je uz pomoć govornog izlaza ili Brajevog displeja.

Rezultati istraživanja sugerišu nisku pravednost i efektivnost segregiranog obrazovanja. Argument niske pravednosti segregiranog obrazovanja se oslanja na podatke koji govore o **neopravdano visokom procentu učenika iz marginalizovanih grupa koji su pohađali škole za učenike sa smetnjama u razvoju.** “Nažalost, onako kako su bile zamišljene, specijalne škole nisu ispunile očekivanja. Iako su ove škole prvenstveno bile namenjene obrazovanju dece sa teškoćama u intelektualnom razvoju, težim senzornim oštećenjima (vida i sluha) i težim oblicima telesnog invaliditeta pod zaštićenim uslovima, uskoro se ispostavilo da u njima ima previše dece iz socijalno i kulturno nerazvijenih sredina.” (Hrnjica i saradnici, 2009). Tako, prema podacima iz 2008. i 2009. godine, preko 30% učenika u specijalnim školama u Srbiji činili su učenici romske nacionalnosti (Institut za otvoreno društvo, 2010). Ovaj podatak je posebno alarmantan ukoliko se ima u vidu da je na osnovu Popisa iz 2011. udeo romske zajednice u ukupnoj populaciji bio 2,05%, odnosno oko 6% prema procenama eksperata (na osnovu procenjenog broja od 450.000 Roma). S druge strane, različiti podaci o stanju pre 2009. godine ukazuju da značajan procenat dece sa smetnjama u razvoju nije bio obuhvaćen nikakvim sistemom obrazovanja. Npr. u izveštaju OECDa iz 2007. godine navodi se da je svega 15% dece sa smetnjama u razvoju upisano u škole za učenike sa smetnjama u razvoju, dok se ostala deca nalaze ili u redovnim školama gde nemaju dodatnu podršku ili uopšte ne pohađaju školu.

Drugi argument proizilazi iz debate o najpogodnijem obrazovnom okruženju za učenike kojima je potrebna dodatna podrška, odnosno iz pitanja da li učenici kojima je potrebna dodatna podrška ostvaruju bolja postignuća u segregiranom ili u inkluzivnom obrazovnom okruženju (McCoy et al., 2014). S jedne strane, neka istraživanja ukazuju da segregirano obrazovno okruženje ima određene prednosti, kakve su manji broj učenika u odeljenju, posebno obučeni nastavnici, naglasak na usvajanju funkcionalnih veština i individualizovane instrukcije (npr. Kauffman & Hallahan, 1993). Dok, s druge strane, značajan broj međunarodnih istraživanja ukazuje da učenici koji imaju potrebu za dodatnom podrškom ne ostvaruju niža akademska postignuća u redovnom nego u segregiranom obrazovnom okruženju (npr. Hegarty, 1993, Lipsky & Gartner, 1997, prema Dyson et al., 2004). Pored toga, istraživanja pokazuju da inkluzivno obrazovanje, u odnosu na segregirano obrazovanje, nudi više mogućnosti za razvoj socijalnih, emocionalnih i bihevioralnih veština dece kojoj je potrebna dodatna podrška, ali i dece tipičnog razvoja kroz razvoj razumevanja i prihvatanja različitosti (McCoy et al., 2014; npr. Sharpe, York, Knight, 1994; D’Alonzo, Giordano & Vanleewen, 1997). Tako, na primer, na osnovu pregleda 36 studija koje su se bavile mladima sa intelektualnim smetnjama, Friman i Alkin (Freeman & Alkin, 2000) zaključuju da, uprkos podatku da učenici sa intelektualnim smetnjama u redovnim odeljenjima retko izražavaju visoke nivoe prihvaćenosti od strane vršnjaka, ovi učenici u većoj meri ovladavaju socijalnim veštinama u odnosu na učenike u specijalnim odeljenjima. Međutim, istraživanja ukazuju i na potencijalne rizike uključivanja dece kojoj je potrebna dodatna podrška, prvenstveno dece sa smetnjama u razvoju, u redovna odeljenja redovnih škola. Istraživanje Dajsona i saradnika (2004) upućuje da su

deca sa smetnjama u razvoju koja pohađaju redovna odeljenja pod većim rizikom od izolacije i razvoja niskog samopoštovanja u odnosu na svoje vršnjake tipičnog razvoja.

U prilog inkluzivnom obrazovanju govore i rezultati istraživanja dugoročnih efekata uključivanja dece kojoj je potrebna dodatna podrška u redovna odeljenja, koji ukazuju da je u ovom okruženju, u odnosu na segregirano, veća verovatnoća da će učenici steći socijalni kapital koji će olakšati njihovo kasnije zapošljavanje, s obzirom da im redovna škola omogućava da uspostave trajne prijateljske odnose na kojima kasnije mogu graditi socijalne odnose koji će im biti od koristi u ličnom i profesionalnom životu (Ebersold et al., 2011, prema McCoy et al., 2014).

Dakle, mogli bi zaključiti da, iako rezultati istraživanja nisu jednoznačni, ipak donekle govore u prilog inkluzivnom obrazovanju (Mitchell, 2010). Naime, najveći deo istraživanja ukazuje na pozitivne efekte obrazovanja dece kojoj je potrebna dodatna podrška u inkluzivnom okruženju u odnosu na segregirano, ili pak pokazuju izostanak efekta vrste obrazovnog okruženja (npr. Freeman & Alkin, 2000; Lindsay, 2007; Dyson et al., 2004; Lipsky & Gartner, 1997, prema Dyson, 2010).

Značajna finansijska izdvajanja za specijalno obrazovanje. Razvoj inkluzivnog obrazovanja delom je povezan i sa značajnim finansijskim izdvajanjima za specijalno obrazovanje. Tako je na primer za učenike sa smetnjama u razvoju, koji čine 5% učeničke populacije, u provinciji Nju Bransvik u Kanadi izdvojen budžet koji je dva puta veći od budžeta izdvojenog za obrazovanje učenika tipičnog razvoja, dok je u Italiji ovaj budžet četiri puta veći za 2,4% učenika koji su procenjeni kao učenici kojima je potrebna dodatna podrška. Međutim, kada se cena koštanja obrazovanja posmatra po pojedinačnom detetu, i kada se uporedi cena njegovog/njenog obrazovanja u specijalnom sistemu sa cenom u redovnom sistemu uz sve neophodne podrške, slika postaje drugačija. U istraživanju koji je sproveo CERI između 1995. i 1998. godine (1999) u osam OECD zemalja pokazalo se da su izdvajanja za podršku učeniku unutar specijalne škole viša od izdvajanja za podršku učenika u redovnom obrazovnom okruženju, pri čemu je procenjeni odnos 1:1,2 (CERI, 1999). Slične rezultate, koji govore u prilog efikasnosti inkluzivnog obrazovanja, su dobili i drugi istraživači, a vrednosti variraju u zavisnosti od liste potrebnih podrški (npr. Jones, Power-de Fur. 1997).

Jačanje udruženja osoba kojima je potrebna dodatna podrška i roditeljskih udruženja. Jačanjem udruženja roditelja i njihovim insistiranjem na pravu dece kojoj je potrebna dodatna podrška da se školuju pod istim uslovima i zajedno sa vršnjacima, dat je snažan podsticaj menjanju koncepcije obrazovanja dece kojoj je potrebna dodatna podrška. Pored toga, jačanje psiho-socijalnog modela je podstaklo mobilizaciju osoba kojoj je potrebna dodatna podrška ideje da oni mogu da budu agensi u sopstvenom životu, pre nego pasivni primaoci nege. Tako su oformljene prve organizacije osoba sa smetnjama u razvoju i invaliditetom/hendikepom/posebnim potrebama sa ciljem zastupanja sopstvenih prava, što je u praksi dovelo do pomeranja od izolovanih pokušaja da unaprede uslove života pojedinaca do artikuliranih inicijativa za unapređivanje uslova života osoba sa kojima je potrebna dodatna podrška uopšte, uključujući i inicijative za menjanje obrazovanja.

Razvoj međunarodne zakonske regulative koja je usmerena na socijalnu inkluziju. Počevši od Konvencije o pravima deteta (UN, 1989), zakonska regulativa (međunarodna i domaća) bila je usmerena ka prepoznavanju snaga svakog pojedinca, kreiranju društva koje poštuje individualne razlike i naglašavanju obaveze društva da pruži podršku samoostvarenju svakog pojedinca. Domaća regulativa uglavnom se zasniva na međunarodnim dokumentima, čijom se ratifikacijom naša zemlja obavezala na poštovanje principa koji su u njima promovisani. U narednom poglavlju će biti dat detaljniji prikaz ovih dokumenata.

MEĐUNARODNA I NACIONALNA ZAKONSKA REGULATIVA

Inkluzivni pokret direktno je proistekao iz pokreta za ljudska prava. Promovisanje i zaštita ljudskih prava implementirani su u međunarodna dokumenta, koja su brojne zemlje ratifikovale i na taj način se obavezale na njihovo poštovanje. Prvi u nizu dokumenata bila je **Konvencija UN o pravima deteta (1989)**, za kojom je usledio niz srodnih dokumenata koji postaju podsticaji za razvoj integrišućeg, a kasnije i inkluzivnog rešenja u obrazovanju. Ovaj dokument naglašava da deca sa fizičkim i mentalnim smetnjama u razvoju imaju pravo na pun i kvalitetan život. Iako konvencija naglašava značaj osposobljavanja dece sa smetnjama u razvoju za aktivno učešće u zajednici, ona naglašava posebnu, besplatnu brigu u skladu sa detetovim potrebama i mogućnostima roditelja (Konvencija o pravima deteta, 1989).

Sveobuhvatan skup obaveza za inkluzivno obrazovanje međunarodne organizacije su sastavile na skupu u **Salamanki 1994. godine**. Dokument usvojen na ovom skupu prepoznaje obrazovanje kao osnovno pravo sve dece, uključujući i decu sa invaliditetom. On postavlja zahtev pred obrazovne sisteme da budu inkluzivni i dizajnirani tako da uzmu u obzir raznolikost među decom. Dogovor iz Salamanke takođe poziva međunarodne donatore da podrže razvoj inkluzivnog obrazovanja. Nekoliko godina kasnije, 2000. godine, vlade i međunarodne institucije usvojile su okvir **Obrazovanje za sve i Milenijumske razvojne ciljeve za univerzalno osnovno obrazovanje**. Oni čine globalnu agendu obrazovanja do 2015. godine. Dakarski okvir generiše obavezu i konsenzus o šest sveobuhvatnih ciljeva: brigu o ranom razvoju, besplatno i obavezno osnovno obrazovanje za sve do 2015. godine, pristup programima za usvajanje životnih veština, poboljšanje od 50% u pismenosti odraslih do 2015. godine, uklanjanje rodni nejednakosti do 2015. godine, kao i postizanje merljivih poboljšanja kvaliteta obrazovanja.

Konvencija o pravima osoba sa invaliditetom koje je usvojena 2006. godine, a u Srbiji ratifikovana 2009. godine, je dokument sa osnovnim ciljem da unapredi, zaštiti i osigura puno i jednako uživanje svih ljudskih prava i osnovnih sloboda svim osobama sa invaliditetom i unapredi poštovanje njihovog dostojanstva. Prema načelima ove konvencije, što je posebno važno u kontekstu obrazovanja gde se osobama sa invaliditetom garantuje poštovanje dostojanstva, slobode izbora i samostalnosti, zabrana diskriminacije i uvažavanje razlika, puno i efikasno učešće u društvu i jednake mogućnosti, dostupnost i uvažavanje razvojnih sposobnosti kao i poštovanje prava dece na očuvanje identiteta, kao i obezbeđivanje punog razvoja ličnosti, talenata i kreativnosti, kao i njihovih umnih i fizičkih sposobnosti do punog stepena njihovih potencijala. U ostvarivanju prava na obrazovanje, države obezbeđuju da osobe sa invaliditetom ne budu isključene iz sistema opšteg obrazovanja na osnovu invaliditeta, i specifičnije da imaju pristup inkluzivnom, kvalitetnom i besplatnom osnovnom i srednjem obrazovanju, ravnopravno sa drugima u zajednici u kojoj žive. Takođe, osobama sa invaliditetom obezbeđuje se učenje životnih veština i društvenog razvoja radi njihovog punog učešća u obrazovanju i ravnopravnog pripadanja zajednici. Konačno, osobama sa invaliditetom se obezbeđuje i pristup opštem tercijarnom obrazovanju, stručnoj obuci, školovanju odraslih i doživotnom učenju bez diskriminacije i ravnopravno sa drugima.

Dakle, u okviru **pokreta inkluzije različitost u sposobnostima i potrebama ima pozitivnu vrednosnu konotaciju, a centralna vrednost jeste osoba kao jedinstvena i celovita ličnost**, kojoj bi društvo trebalo da se prilagodi. Inkluzija u obrazovanju podrazumeva obrazovanje dece kojoj je potrebna dodatna podrška u lokalnoj redovnoj školi zajedno sa vršnjacima (bez obzira na tip i stepen ometenosti). Inkluzivno obrazovanje posmatrano je kao višestruki sistem iz koga proizilazi mnoštvo načina koji korespondiraju s potrebama dece, a profesionalcima postavljaju zadatke

formulisane Lisabonskim ciljevima za evropsko društvo zasnovano na znanju, koje odlikuje visok nivo socijalne kohezije.

Za razliku od projektnih inicijativa koje su realizovane početkom 2000-ih i drugih oslonaca (videti pregled u Kovač-Cerović i dr, 2014), **Zakon o osnovama vaspitanja i obrazovanja (ZOSOV)** koji je usvojen septembra 2009. (Sl. glasnik RS, br. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2015) predstavlja početak systemske implementacije inkluzivnog obrazovanja u Srbiji. Njime se uvode principi jednakosti, pravednosti i dostupnosti kvalitetnog obrazovanja za svu decu (čl. 3), i, što je za uspeh inkluzivnog obrazovanja posebno važno, garantuje se roditeljima pravo da izaberu školu koju će njihova deca pohađati – nezavisno od tipa (izvora) ili stepena potrebe za dodatnom podrškom. Mere podrške predviđene za decu iz grupa pod rizikom od društvenog isključivanja koje ZOSOV predviđa obuhvataju afirmativnu akciju (čl. 99) i uvođenje usluge ličnog i pedagoškog asistenta (čl. 117), kao i pravo na individualizovanu dodatnu obrazovnu podršku na svim nivoima obrazovanja u vidu individualnog obrazovnog plana (čl. 77).

Spomenućemo još dve značajne novine koje je doneo Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, a koje su značajne za temu kojom se bavimo. Jedna se odnosi na to da Zakon iz 2009. ne pominje mogućnost osnivanja specijalnih odeljenja u redovnim školama, tako da su ona na ovaj način proceduralno ukinuta. Međutim, praksa pokazuje da specijalna odeljenja, uprkos ne postojanju zakonskog osnova nastavljaju da postoje u brojnim redovnim školama u Srbiji. Druga značajna izmena se odnosi na promenu pristupa procenivanju od "kategorizacijskog" pristupa ka proceni usmerenoj ka donošenju odluka koja se odnosi kako na oblasti potrebe za dodatnom podrškom individualnom detetu, tako i na njegove snage, a sve u funkciji donošenja odluka o strategijama podrške individualnom detetu i o promena u okruženju. Ukidaju se tzv. komisije za razvrstavanje dece, dok se umesto njih uspostavlja mehanizam interresornih komisija za procenu potreba za pružanjem dodatne obrazovne, zdravstvene ili socijalne podrške učeniku sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Osnovna uloga interresornih komisija jeste procena tipa dodatne podrške koja je svakom pojedinačnom detetu potrebna, kao i načina na koji ona može biti obezbeđena (Sl. glasnik, br. 63/2010). Pored toga, saglasnost interresorne komisije i roditelja je sada definisana kao preduslov za upis dece u škole i odeljenja za učenike sa smetnjama u razvoju.

Za ovaj prikaz važna je regulativa koja se sprovodi preko dva pravilnika: **1) Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku** (Sl. glasnik RS, 63/2010), **2) Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje** (Sl. glasnik RS, 76/2010) kojim se definiše podrška uključivanju i učešću dece sa razvojnim smetnjama u redovnu nastavu u lokalnoj školi kojoj dete, po mestu stanovanja, i pripada. Rezultati istraživanja ukazuju da redovne škole u Srbiji poštuju zakonom definisane upisne procedure, ali sa druge strane ukazuju i na visok procenat nastavnika koji i dalje imaju negativan stav prema uključivanju dece sa smetnjama u razvoju u redovne škole (Institut za psihologiju, Unicef, Fond za otvoreno društvo, 2015).

Drugi zakoni, specifični za dati nivo i vrstu obrazovanja (gimnazija ili određena vrsta stručne škole), pravilnici, kao i priručnici su izvedeni iz krovnog zakona da bi se obezbedila njegova implementacija. Zajednički elementi ove zakonske regulative i strateških dokumenata u oblasti obrazovanja koje je vlada prihvatila čine sledeća tri prioriteta: **1. Jednakost i pravednost u obrazovanju; 2. Kvalitet i kompetitivnost u evropskim okvirima, te, 3. Efikasnost obrazovnog sistema** (Ministarstvo prosvete Republike Srbije, 2008).

U praksama nekih drugih zemalja, koje su u tom pogledu iskusnije, možemo videti sledeće:

1) u nekim SAD državama, kao što je Vermont, u specijalnu školu se upućuju samo deca koja imaju tendenciju ponašanja koja predstavljaju rizik po sopstvenu ili bezbednost drugih,

2) najveći broj opstalih specijalnih škola su one usmerene na podršku deci sa smetnjama iz autističnog spektra i/li deci bez ostatka sluha, tj. bez govora,

3) dok je, na primer, u Novom Zelandu kapacitet specijalnih škola određen spram incidencije dece koja imaju izražene i kompleksne potrebe za dodatnom podrškom (oko 3% učeničke populacije).

Značaj postojanja podržavajuće zakonske regulative za uspešnu implementaciju inkluzivnog obrazovanja je ispitivan i empirijski. Tako, na primer, studija Baumanove (Bowman, 1986), koja je uključila oko 1.000 nastavnika iz 14 zemalja, pokazuje da su stavovi nastavnika iz zemalja koje su imale zakone kojima se podstiče inkluzija bili povoljniji nego kod nastavnika iz zemalja koje su podsticale segregirano obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Međutim, politike, čak i one koje su dobro definisane, jesu nužan, ali ne i dovoljan uslov za razvoj efektivnog inkluzivnog obrazovanja u samim školama. Kada je reč o Srbiji, **ove promene politika i implementacija IO ogoljavaju različite probleme u sistemu obrazovanja od kojih su najznačajniji vezani za obrazovanje nastavnika i drugih zaposlenih u obrazovanju** (stručnih saradnika, direktora...). Naime, nastavnici, u toku svog inicijalnog obrazovanja, imaju malo ili nimalo prilike da steknu makar bazične kompetencije za IO (razumevanje principa raznovrsnosti i kompetencije za njegovo aktivno ugrađivanje u praksu, razumevanje sopstvene odgovornosti za (ne)uspeh u pogledu obrazovnih, socijalnih i afektivnih ishoda, razumevanje principa jednakosti prava na učešće i učenje, strategija diferencirane nastave – “individualizacije”, multikulturalnost...). Ove **teškoće** su vezane, pre svega za činjenicu da 1) do 2009. i novog ZOSOV-a veliki broj **predmetnih nastavnika nije imao pristup nastavničkom obrazovanju** tokom svojih osnovnih studija, te da, 2) tamo i gde ga je bilo, ono nije bilo dovoljno i nije bilo praćeno adekvatnom praksom (Kovač Cerović I dr, 2015), a, i 3) gde ga je bilo dovoljno (nastavnici razredne nastave), nedostajale su kompetencije samih edukatora nastavnika za IO. Zakonska regulativa usmerena na uspostavljanje sistema inicijalnog obrazovanja svih nastavnika, kojom se obezbeđuje implementacija novog zakonskog zahteva od minimum 30 kredita pedagoško-psihološkog i metodičkog obrazovanja uz dodatnih 6 kredita školske prakse je već inicirana i implementirana kroz Tempus projekat na svim državnim univerzitetima.

No, zastupljenost i kvalitet realizacije kurseva kojima se nastavnici pripremaju za IO još uvek nisu dovoljno osigurani i variraju od univerziteta do univerziteta, zavisno od konceptijskih pristupa i/li resursa (tj. kompetencija edukatora nastavnika). Nakon inicijalnog obrazovanja, nastavnici imaju prilike za dalja učenja kroz pripravništvo, a zatim i kroz programe kontinuiranog profesionalnog razvoja čiji sistem je uspostavljen kao obavezan 2003. godine. Inkluzija je jedan od prioriteta obuka od 2009 godine, a uvođenje inkluzivnog obrazovanja bilo je praćeno velikim brojem obuka skoro 30% nastavnika (DILS projekat). No i ponuda programa profesionalnog razvoja varira od škole do škole, od nastavnika do nastavnika u pogledu kvaliteta trenera programa, a, takođe, i opažanje potreba nastavnika za sticanjem kompetencija.

Očekivani efekti navedenih promena su bili redukovanje barijera i veća spremnost nastavnika za rad s decom sa smetnjama u razvoju, koja, kako pokazuju istraživanja, zavisi posebno od njihovog iskustva sa i stavova prema osobama sa smetnjama u razvoju i invaliditetom (npr. Avramidis & Kalyva, 2007; Avramidis & Norwich, 2002; Rajović i Jovanović, 2010). **Stavovi nastavnika kao barijera predstavljaju jedan od osnovnih izvora za ostale barijere, a, s druge strane, najotporniji su na promene.**

OD OŠTEĆENJA KA POTREBI ZA DODATNOM PODRŠKOM

Svetska zdravstvena organizacija (1980) u Međunarodnoj klasifikaciji oštećenja, invaliditeta, i hendikepa definiše ove termine. Razlike u značenju su značajne za razumevanje efekata neuroloških povreda na razvoj. Prema ovoj klasifikaciji, kao **oštećenje** definiše se svaki gubitak ili abnormalnosti psihološke, fiziološke ili anatomske prirode. **Invaliditet** je svako ograničenje ili nedostatak sposobnosti za obavljanje delatnosti na način ili u opsegu koji se smatra „normalnim“ za ljude (nastalo kao posledica oštećenja). **Hendikep** se definiše kao nedostatak za pojedinca

koji ograničava ili sprečava ispunjenje uloge koja se smatra normalnom. Ovako definisano, oštećenje se odnosi na problem sa strukturom ili organ tela, invalidnost je funkcionalno ograničenje u vezi sa određenom aktivnošću, a hendikep se odnosi na štetu u ispunjavanju uloge u životu u odnosu na uzrasnu grupu.

U tom smislu Međunarodna klasifikacija funkcionisanja, nesposobnosti/invalidnosti i zdravlja (u daljem tekstu ICF) (WHO, 2001), razvijena na osnovu **bio-psiho-socijalnog modela** razvojnih smetnji i invaliditeta, predstavlja iskorak jer sagledava problem zdravlja i funkcionisanja individue sa smetnjama u spoljašnjem okruženju. ICF demonstrira širi, napredniji pogled na koncepte "zdravlja" i "invaliditeta" navodeći da svako ljudsko biće može doći do izvesnog stepena invaliditeta u svom životu kroz promene u zdravlju ili u okruženju. Invalidnost se posmatra kao univerzalno ljudsko iskustvo, ponekad trajno, ponekad prolazno koje nije rezervisano samo za mali deo stanovništva.

ICF opisuje restrikcije u funkcionisanju koje proizilaze iz interakcije individue sa okruženjem koje su izvor prepreka u funkcionisanju i učešću individue u: učenju i primeni naučenog, rešavanju problema u profesionalnom, privatnom i javnom životu, komunikaciji, kretanju, samostalnosti u brizi o sebi, obavljanju svakodnevnih poslova i društvenih uloga, obrazovanju, profesionalnom životu, interpersonalnim interakcijama i odnosima, te učešću u životu zajednice. ICF-YC sistematizuje sve ove karakteristike, kako individualne (telesni sistemi i funkcionisanje), tako i kontekstualne (fizičke i socijalne) da bi se identifikovala adekvatna podrška (adaptacije i modifikacije kako fizičke, tako i socijalne sredine, psiho-socijalna podrška te univerzalni dizajn) učešću, učenju i razvoju. Otuda je ova sistematizacija korisna za praksu u različitim oblastima: vođenju statistike, proceni potreba u funkciji donošenja odluka, planiranja i evaluiranja podrške, socijalnoj politici, te kao oruđe za razvoj i evaluaciju kvaliteta inkluzivnog obrazovanja. A istovremeno, različito ga mogu koristiti različiti profesionalci: medicinari u kombinaciji sa više kliničkim klasifikacijama kakva je ICD10 ili DSM4, dok je iskorak ka relacionom definisanju hendikepa, kako je operacionalizovan u ICF, korisno oruđe za obrazovanje.

Ni primenom ove klasifikacije terminološka konfuzija nije prestala – čini se da je najčešće korišćeni termin koji se odnosi na grupu dece kao celinu, **deca sa invaliditetom**, ali nije još uvek jasno da li se fokus pretežno stavlja na decu sa intelektualnim teškoćama. Sledeći termin koji se koristi je **deca sa posebnim potrebama**. Ipak, sa razvojem psiho-socijalnog modela i jačim oslanjanjem na teorijske koncepcije, u ovom slučaju dominantno na Maslovljevu teoriju univerzalnih ljudskih potreba, ovaj termin je prepoznat kao problematičan, s obzirom da ne postoje posebne potrebe, već samo drugačiji načini za njihovo ispunjenje. Stoga, često je u upotrebi termin **deca kojoj je potrebna dodatna podrška**.

Upotreba pojma **posebne obrazovne potrebe** je precizniji termin od termina deca sa posebnim potrebama, a zamena je za dugo korišćen termin deca/osobe sa smetnjama u razvoju, koji potiče iz medicinskog modela i definiše osobu u kontekstu njene smetnje, a ne kao osobu jednaku drugima. Ipak, i upotreba termina "posebna obrazovna potreba" može da dovede do zabune, zbog različitog značenja koje mu se pripisuje u različitim zemljama. Usled toga, OECD definiše i koristi termin osobe sa invaliditetom, teškoćama i hendikepom da bi se jasnije definisale specifične potrebe ove populacije i pružila adekvatnija podrška. Ovi termini su korisniji okvir za obezbeđivanje efikasnijih pristupa nastavi. **Osobe sa invaliditetom** se definišu kao osobe sa medicinskim poremećajima koji se mogu pripisati organskoj patologiji (na primer kao senzorni, motorni ili neurološki defekat). Smatra se da obrazovne potrebe nastaju prvenstveno zbog problema koji se pripisuju ovim smetnjama u razvoju. **Učenici sa teškoćama** se definišu kao osobe sa emocionalnim problemima i problemima u ponašanju ili specifičnim teškoćama u učenju. Smatra se da su posebne obrazovne potrebe ovih učenika pre svega problemi u prilagođavanju učenika na obrazovni kontekst.

ŠTA ZAISTA DAJE REZULTATE U OBRAZOVANJU DECE KOJOJ JE POTREBNA DODATNA PODRŠKA?

Kada se govori o obrazovanju dece kojoj je potrebna dodatna podrška, kao neizostavno se postavlja pitanje gde se ta deca obrazuju. U poslednjih 15-ak godina dominantan trend u Evropi je razvoj obrazovnih politika usmerenih na uključivanje dece kojoj je potrebna dodatna podrška u redovne škole, što otvara pitanje odnosa redovnog i specijalnog obrazovanja u određenom obrazovnom kontekstu. Prema pregledu Evropske agencije za razvoj obrazovanja dece sa posebnim potrebama (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003), evropske zemlje se prema politici obrazovanja dece kojoj je potrebna dodatna podrška mogu svrstati u jednu od tri kategorije:

U prvu kategoriju spadaju zemlje (npr. Italija, Portugal) koje su razvile politike i praksu usmerenu na uključivanje svih ili skoro svih učenika u redovna odeljenja redovnih škola. U slučaju ovih sistema podrška je usmerena na razvoj redovne škole kao okruženja za učenje i razvoj svih učenika.

Drugu kategoriju čine zemlje koje imaju različite pristupe inkluziji (npr. Danska, Češka, Finska), što podrazumeva različite usluge koje predstavljaju "most" između redovnog i specijalnog sistema obrazovanja.

Treću kategoriju čine zemlje u kojima postoje dva odvojena obrazovna sistema/konteksta (npr. Švajcarska). Deca kojoj je potrebna dodatna podrška se obično obrazuju unutar specijalnih škola ili specijalnih odeljenja, pri čemu je ovaj deo obrazovanja najčešće i definisan posebnim zakonskim okvirom.

Prema obrazovnoj politici, Srbiju bi dominantno mogli oceniti kao zemlju koja je orijentisana na uključivanje sve ili skoro sve dece u obrazovni sistem, pri čemu u praksi polako nastaju i razvijaju se usluge koje povezuju redovno i specijalno obrazovanje. S druge strane, ne bi trebalo zanemariti da i na nivou politike još uvek postoje barijere daljem razvoju inkluzivnog obrazovanja. Ovo možemo ilustrovati kroz dva primera. Prema obrazovnoj politici, Srbiju bi dominantno mogli oceniti kao zemlju koja je

Specijalno obrazovanje u Finskoj

Tokom obaveznog školovanja u Finskoj, usluge specijalnog obrazovanja su dostupne učenicima u dva oblika: u punom trajanju (full-time) ili u kraćem vremenskom period (part-time). Ove usluge mogu biti određene za učenika u bilo kom trenutku njegovog školovanja.

U okviru specijalnog obrazovanja koje se odvija u kraćem vremenskom period, učenik pohađa redovnu nastavu sa 20 do 30 svojih vršnjaka, dok specijalnu podršku dobija iz jednog ili više predmeta tokom školskog dana. Pružanje specijalne podrške se najčešće odvija individualno ili u manjim grupama u izdvojenim "klinikama" koje vodi specijalni nastavnik. Prema Finskom statističkom centru (2009), oko 23% učenika u obaveznom obrazovanju dobija specijalnu podršku iz određenih predmeta u ovom režimu.

U okviru specijalne obrazovne podrške koja se realizuje u punom trajanju, učenici pohađaju časove iz određenog predmeta koji su namenjeni samo učenicima koji imaju posebne potrebe. Ovi časovi se mogu odvijati u zgradi redovne škole ili u odvojenim specijalnim školama. Alternativno, ova vrsta specijalne obrazovne podrške može biti integrisana u redovnu nastavu, u okviru koje ovi učenici dobijaju dodatnu podršku u učenju. Od svih učenika koji pohađaju obavezno obrazovanje, njih 8,5% iz bar jednog predmeta dobija ovaj vid specijalne podrške/obrazovanje, pri čemu je oko 29% ove podrške integrisano u redovne časove (Finnish Statistical Centre, 2009). Poslednjih godina broj učenika koji su korisnici ove podrške integrisane u redovnu nastavu je u stalnom porastu.

(preuzeto iz: Uusitalo-Malmivaara et al., 2012)

orijentisana na uključivanje sve ili skoro sve dece u obrazovni sistem, pri čemu u praksi polako nastaju i razvijaju se usluge koje povezuju redovno i specijalno obrazovanje. S druge strane, ne bi trebalo zanemariti da i na nivou politike još uvek postoje barijere daljem razvoju inkluzivnog obrazovanja. Ovo možemo ilustrovati kroz dva primera.

Tako, na primer, Strategija razvoja obrazovanja u Republici Srbiji do 2020. godine i dalje obrazovanje posmatra kroz medicinski model, navodeći stručnjake (lekare, pedijatare, dečje psihijatare, psihologe, defektologe i pedagoge) kao ključne pri donošenju odluke o modelu obrazovanja koje je najpogodnije za decu kojoj je potrebna dodatna podrška, zanemarujući pri tom perspektivu roditelja i samog deteta. Drugi primer proističe iz analize koju su sproveli Kovač Cerović i saradnici (2013). Jedan od nalaza jeste da uprkos orijentaciji obrazovnog sistema ka uključivanju sve dece u redovne predškolske ustanove/škole, sistem socijalnih davanja posredno podržava uključivanje dece sa smetnjama u razvoju u razvojne grupe, garantujući ovoj grupi dece pravo na određena socijalna primanja, koja im ne bi bila zagarantovana ukoliko bi pohađala redovnu predškolsku grupu. Odnosno, mogli bi zaključiti da javne politike drugih sektora nisu usklađene tako da podržavaju inkluzivno obrazovanje.

Što se uloge specijalnih škola tiče, većina evropskih zemalja je započela transformaciju specijalnih škola u resurs centre, koji najčešće imaju zadatak da obezbede obuke i treninge za nastavnike i druge profesionalce, razvijaju i promovišu materijale i metode rada sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška, podrže redovne škole i roditelje, obezbede individualizovanu podršku učenicima u kraćem vremenskom periodu, podrže zapošljavanje učenika sa smetnjama u razvoju (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003).

Situacija je slična i u Srbiji (Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020, Sl. glasnik 107/2012). Tako, na primer, Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja u Stručnom uputstvu o načinu pružanja dodatne podrške u obrazovanju dece, učenika i odraslih sa smetnjama u razvoju u vaspitnoj grupi, odnosno drugoj školi i porodici od strane škole za učenike sa smetnjama u razvoju (2012) prepoznaje škole za učenike sa smetnjama u razvoju kao moguće izvore dodatne podrške deci, učenicima i odraslima sa smetnjama u razvoju, porodici, vaspitačima, nastavnicima i stručnim saradnicima, ali i ustanovi u celini.

Međutim, pored resurs centara na lokalnom, regionalnom i/ili nacionalnom nivou, neki obrazovni sistemi su prepoznali i druge

Specijalna osnovna škola "Martin Boos", Gallneukirchen, Austrija

Škola je iz specijalne škole prerasla u tzv. inkluzivnu školu 1996. kada je pored osam specijalnih odeljenja otvorila i četiri nova odeljenja (za svaki razred po jedno) u kojem se zajedno obrazuju deca kojoj potrebna posebna podrška i deca tipičnog razvoj. Danas škola ima oko 300 redovnih učenika od predškolskog do srednjoškolskog nivoa, a pored nastave škola nudi svojim učenicima i celoj zajednici različite oblike terapije, obuke za zapošljavanje, obuke za samostalno kretanje i različite relaksacione aktivnosti.

Rad u svakom odeljenju obavljaju nastavnik i asistent, često se koristi Montesori metoda, a nedeljno planiranje ishoda učenja za svako dete, kao i nedeljno i dnevno planiranje aktivnosti pogodne za postizanje ishoda, uz podršku samostalnosti u planiranju i samoregulacije svakog učenika čine glavni oslonac pedagoškom radu u školi. Broj učenika u inkluzivnim razredima je po pravilu oko 20-25, a u specijalnim odeljenjima oko 6. Deca iz inkluzivnih odeljenja i deca iz specijalnih odeljenja se često sreću i veliki deo vannastavnih i deo nastavnih aktivnosti obavljaju zajedno. Deca sa ozbiljnim i višestrukim smetnjama u razvoju mogu ostati u školi i duže od 4 godine, dok ostala deca prelaze u redovna odeljenja drugih škola.

Školu karakteriše kooperativno planiranje i podrška profesionalnosti i profesionalnoj saradnji među nastavnicima. Škola tesno saraduje sa roditeljima, a razvija i produktivnu saradnju sa regionalnim organizacijama, privredom i naučnim institucijama.

(preuzeto sa: <http://lss-gallneukirchen.ac.at/>)

oblike podrške redovnim školama, koji su uglavnom orijentisani na jačanje kapaciteta redovne škole da odgovori na širok spektar potreba svojih učenika. Prikazaćemo dva takva oblika podrške koji su se pokazali kao efikasni sa aspekta materijalnih resursa koje zahtevaju (UNESCO, 2009):

Nastavnik koji je prošao dodatne obuke i stekao relevantnu ekspertizu predstavlja resurs za školu u kojoj je zaposlen. Uloga ovog nastavnika je da obezbedi podršku drugim nastavnicima i učenicima kroz rad sa celim odeljenjem. Iako je jasno da ovaj nastavnik može raditi individualno sa učenicima izvan odeljenja, on/ona je primarno prepoznat kao podrška drugim nastavnicima u razvoju kompetencija relevantnih za inkluzivno obrazovanje.

Podrška školi kao sistemu (whole school approach), pri čemu osoblje škole prolazi kroz različite obuke. Kada škola kao sistem razvije kompetencije potrebne za inkluzivno obrazovanje, ona postaje podrška školama u okruženju, sve dok te druge škole ne ojačaju dovoljno da samostalno unapređuju sopstvenu praksu i pružaju podršku drugim školama.

Ono što se postavlja kao jedno od pitanja kada se razmatraju specijalne škole kao podrška redovnom obrazovanju, jesu kapaciteti specijalnih škola da ovakvu podršku obezbede. Tako, Porter i saradnici (2002, prema Ware et al., 2009) navodi da nastavnici u specijalnim školama nisu u dovoljnoj meri pripremljeni za ovu novu ulogu, naglašavajući da ne postoje empirijski podaci koji potvrđuju da su specijalne škole spremne za ovu ulogu. U izveštaju koji su pripremili Ware i saradnici (Ware et al., 2009) navodi se da brojni faktori utiču na uspešnost uspostavljanja veze između specijalnih i redovnih škola. Na osnovu pregleda literatura oni su izdvojili kao najznačajniji faktor planiranje i koordinaciju, ističući da svi faktori i oblici saradnje o kojima se govori u literatura imaju značajne implikacije na resurse koji su potrebni.

Kao što smo već rekli, zemlje se međusobno razlikuju u pogledu podrške specijalnom, odnosno redovnom obrazovanju kao kontekstu za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju. Međutim, u poslednje vreme istraživači u ovoj oblasti, sve više naglasak stavljaju na dostupnost i kvalitet podrške u različitim obrazovnim kontekstima (McLeskey, Waldron, Spooner and Algozzine, 2014; Kavale, 2007). Stoga, veliki broj zemalja ide ka razvoju kontinuuma podrške koji se zasniva na potencijalima i potrebama kako redovnih, tako i specijalnih škola.

Jedan značajan aspekt ovog kontinuuma u brojnim zemljama (npr. Češka, Francuska, Finska, Austrija) su specijalna odeljenja u redovnim školama. Međutim, kako pokazuje pregled literatura, ovo je ujedno jedan od aspekata specijalnog obrazovanja o kojima se najmanje zna (McCoy et al., 2014). Ovome delom doprinosi i raznovrsnost naziva koji se koriste u različitim zemljama, kakvi su resurs sobe u Grčkoj, specijalne jedinice i funkcionalne grupa u SAD, jedinice za podršku učenju i jedinice za usmeravanje učenika u Engleskoj (Mitchell, 2010), pri čemu po svojoj ulozi oni nisu uvek istovetni specijalnim odeljenjima redovnih škola u Srbiji. Što se prakse u ovim odeljenjima tiče, neki obrazovni sistemi specijalna odeljenja u redovnim školama opisuju kao inkluzivna okruženja, dok bi ih drugi sistemi opisali kao segregirajuća okruženja. I dok jedne strane neka od istraživanja ističu prednosti specijalnih odeljenja u redovnim školama, navodeći da ova odeljenja olakšavaju uključivanje učenika u redovna odeljenja, olakšavaju prelazak učenika iz specijalnih u redovne škole, pružaju bezbedno okruženje za pojedine učenike, obezbeđuju dobar odnos učenika i nastavnika, omogućavaju učenicima kojima je potrebna dodatna podrška da ostanu u svojoj lokalnoj sredini (McCoy et al., 2014). S druge strane, rezultati istraživanja ukazuju da mnoge škole ne koriste ove prednosti da bi promovisali uključivanje učenika kojima je potrebna dodatna podrška u redovno obrazovno okruženje, već da ova specijalna odeljenja često postaju manje ili više izolovane škole u školi (Stevens, 2007, prema Ware, 2009).

Pored toga, kontinuum podrške se najčešće uključuje uključivanje u redovno odeljenje bez i sa dodatnom podrškom, delimično učešće u redovnom odeljenju ili u specijalnoj školi/odeljenju i uključivanje u specijalne škole

(Ware et al., 2009). Podrška uključivanju u redovna odeljenja se najčešće sprovodi kroz individualne obrazovne planove, pedagoške asistente (teaching assistant) i lične pratiocice (special needs assistant).

STRATEGIJE NASTAVE/UČENJA ZASNOVANE NA PODACIMA

Poslednjih decenija međunarodna ispitivanja ključnih kompetencija za lični razvoj, aktivno građanstvo, socijalnu uključenost i zapošljivost u društvu znanja skreću pažnju na razlike uslovljene drugim faktorima, osim individualnih razlika među učenicima.

Džon Heti je napravio sintezu rezultata preko 800 studija u obrazovanju u kojoj je prikazao efekte 138 različitih faktora koji potiču iz nekog od šest domena: 1) individualne karakteristike učenika, 2) porodica, 3) škola, 4) kurikulum, 5) nastavnik i 6) pristupi nastavi i učenju (Hattie, 2009). Heti je rangirao ove uticaje u odnosu na njihov uticaj na ishode učenja i to od vrlo pozitivnih do vrlo negativnih uticaja na postignuće individualnog učenika. Jedan o nalaza ove metastudije, koji je podržan i nalazima drugih istraživanja, jeste da su nastavnici ključni faktor učenja i postignuća učenika (Brofi, 2004; Hattie, 2009).

Kao što je već navedeno, pre **2009. godine specijalne škole u Srbiji su prvenstveno bile organizovane prema određenom tipu razvojne smetnje**, te su u tim školama radili defektolozi obrazovani za rad sa decom koja imaju upravo taj tip smetnji u razvoju. Uvođenjem inkluzivnog obrazovanja, kao što smo već rekli, menja se i uloga specijalnih škola, pri čemu postoji tendencija da specijalne škole obrazuju učenike kojima je potrebna intenzivna podrška, bez obzira na tip razvojne smetnje (Ware et al., 2009). Promena strukture učenika u specijalnim školama, s jedne strane, a sa druge strane menjanje uloge specijalnih škola, otvara pitanje kompetencija nastavnika u ovim školama da se da ovim promenama nose (Poter et al., 2002, prema Ware et al., 2009). Za sada ne postoji podatak o pripremljenosti defektologa u školama i odeljenima za učenike sa smetnjama u razvoju u Srbiji za rad u novonastalom okruženju, s obzirom da ih inicijalno obrazovanje, kao uostalom ni nastavnike, nije pripremalo za rad u okruženju u kom postoji i prepoznaje se širok spektar potreba za podrškom.

Međutim, kada se govori o kompetencijama nastavnika za inkluzivno obrazovanje, a u ovom kontekstu mogli bi govoriti i o **kompetencijama nastavnika za rad sa decom sa smetnjama u razvoju, postoje dve dominantne struje**. Jedna struja zastupa stanovište da postoji **posebno znanje** potrebno za rad sa "posebnom" decom, koje može, na primer, da obuhvata razumevanje socio-kulturoloških faktora koji utiču na razvoj i učenje ili, pak, stručno znanje o invaliditetu (Michailakis & Reich, 2009, prema ETF, 2009). Druga struja, pak, kompetencije nastavnika za inkluzivno obrazovanje posmatra kao kompetencije za rad u kontekstu u kom se **prepoznaju i poštuju razlike između učenika** i izlazi im se u susret, pri čemu se razlike u stepenu i vrsti potrebne dodatne podrške opažaju kao samo još jedna u nizu razlika koje je potrebno uzeti u obzir. Odnosno, kako navode Florian i Rouz (Florian & Rouseu, 2009), kompetencije nastavnika za inkluziju treba da obuhvate višeslojnu pedagogiju koja prepoznaje da odluke koje se odnose na držanje nastave treba da uzmu o obzir pojedinačne osobine deteta, učenje koje se odvija izvan škole i prethodno znanje onoga koji uči, pojedinačna i kulturološka iskustva i interesovanja.

U prilog ovom poslednjem gledištu govore i rezultati različitih empirijskih studija. Naime, pregled literature ukazuje da postoji širok spektar nastavnih strategija koje su zasnovane na podacima, a koje imaju pozitivan uticaj ne samo na akademsko postignuće, već i na socijalni i emocionalni razvoj učenika sa smetnjama u razvoju (npr. Meijer 2001; Mitchell 2008). Strategije o kojima govorimo su se koristile i koriste se u redovnoj nastavi i mogu biti izmenjene tako da u većoj meri odgovaraju pojedinačnim učenicima ili grupama učenika (Davis & Florian 2004; Lewis & Norwich 2005). U tabeli koja sledi prikazne su strategije nastave koje daju dobre rezultate u pogledu učenja i razvoja učenika kojima je potrebna dodatna podrška i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja.

Tabela 1. *Efektivne strategije nastave i učenja u inkluzivnom obrazovanju.*

Izvor	Strategije
Meijer, C.J.W. (2001). <i>Inclusive Education and Effective Classroom Practices</i> . European Agency for Development in Special Needs Education.	Kooperativna nastava, Kooperativno učenje, Kolaborativno rešavanje problema, Formiranje heterogenih grupa, Efektivno učenje
Kavale, K. A. (2007). <i>Quantitative Research Synthesis: Meta-Analysis of Research on Meeting Special Educational Needs</i> . In: Florian, L. (Ed.), <i>The SAGE Handbook of Special Education</i> , 207-221.	Kooperativna nastava, Vršnjačko podučavanje ili kooperativno učenje, Procena spram kurikuluma, Kolaborativno rešavanje problema, Mešoviti dizajn
Mitchell, D. (2008). <i>What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies</i> . New York: Routledge.	Kooperativna nastava, Vršnjačko podučavanje, Klima u odeljenju, Trening socijalnih veština, Kognitivne strategije, Samoregulisano učenje, Strategije pamćenja, Fonološka svesnost i proces, Bihevioralni pristup, Direktne instrukcije, Funkcionalna procena ponašanja, Pregled i vežbanje, Formativno ocenjivanje i povratna informacija, Asistivna tehnologija, Augmentativna i alternativna komunikacija...

Kao što se može videti iz prikaza, ono što je zajedničko nalazima različitih meta-studija, to je kooperativna nastava, kolaborativno rešavanje problema i vršnjačka podrška. Šta je to što je značajno u ovim strategijama učenja/nastave?

Vršnjačko podučavanje je jako moćan faktor učenja i napredovanja učenika kojima je potrebna dodatna podrška (Hattie, 2009). Ovaj oblik učenja omogućava učenicima da razviju samoregulaciju i kontrolu nad sopstvenim učenjem, odnosno da postanu sopstveni nastavnici tako što im daje priliku da se iz pozicije učenika pomere u poziciju nastavnika. Pregled literature ukazuje da vršnjačko podučavanje nosi brojne akademske i socijalne dobiti za učenike koji podučavaju, ali i za one koji su podučavani (Hattie, 2009). Uz to, ukoliko se učenicima omogući da imaju neku kontrolu i autonomiju nad sopstvenim učenjem, efekti su izraženiji. Značaj vršnjaka kao podrške u učenju i razvoju je prepoznat i u efektima kooperativne nastave. Saradničke grupe imaju pozitivan efekat na razvoj empatije učenika, tolerancije prema različitostima, osećanja prihvaćenosti, prijateljstva, samopouzdanja, pa čak i redovnog pohađanje nastave (Vulfolk, Hjuze, Volkap, 2012). Ono što je prednost kooperativnog učenja, jeste mogućnost

razmene sa drugima, odnosno društvena podrška učenju koja omogućava učenicima da ispune određene kognitivne zadatke, pre nego što bi bili u prilici da to urade samostalno. Osim toga, učenje u ovakvom kontekstu podržava razvoj socijalnih veština i veština komunikacije. Terhart (2001) ističe da ovakva nastava zahteva od nastavnika izuzetne kompetencije u oblasti planiranja i organizacije nastave, ali i osetljivost na socijalnu dinamiku u odeljenju/grupi, kao i revidiranje uloge nastavnika. „On (nastavnik) se više ne može poimati kao središnja upravljačka i razvodna instanca u nastavnom zbivanju... spektar funkcija i zahteva se širi, u saradničkoj nastavi nastavnik dobija pokretačku, prikazivačku, usklađujuću, vrednujuću i simulirajuću ulogu.“ Izgleda da je zajednička nit koja se provlači kroz najčešće navođene efektivne strategije nastave/učenja aktivna uloga učenika, ali i podsticanje unutrašnje motivacije za učenje i saznavanje, što jeste i jedna od ključnih karakteristika učenja putem rešavanja problema. Ovako organizovana nastava je usmerena na stvaranje uslova koji će podstaknuti učenika da samostalno misli i istražuje, kroz donošenje zanimljivih knjiga, pričanje priča o fenomenu, ohrabrivanje učenika da govore o svojim interesovanjima i da nalaze materijale relevantne za temu, punodu najrazličitijih medija, postavljanje kritičkih pitanja, itd.

Ono što je posebno potrebno istaći kada se govori o nastavi/učenju dece kojoj je potrebna dodatna podrška, jeste demonstriranje nastavničkih očekivanja, u čemu značajnu ulogu ima način na koji nastavnik daje povratnu informaciju učeniku o procesu i produktima učenja. S tog aspekta, posebno je značajno formativno ocenjivanje koje predstavlja izazov za komunikacijske veštine nastavnika, u smislu da: 1) umeju da prepoznaju dobre strane, te 2) ekspliciraju ih učeniku i roditelju na proaktiv i podsticajan način, i 3) na njih “naslone” preporuke za poboljšanja.

Dakle, socijalna interakcija i vršnjačka podrška, u obrazovanju učenika kojima je potrebna dodatna podrška imaju izuzetan značaj, kako za učenje, tako i za razvoj socijalnih i komunikacijskih veština, koje su od izuzetnog značaja za kasnije osamostaljivanje i uključivanje u život zajednice. Kada govorimo o nastavnicima moramo naglasiti da pregled literature nedvosmisleno govori o nastavničkim kompetencijama kao preduslovu uspešnog učenja i razvoja učenika kojima je potrebna dodatna podrška. Odnosno, o ključnom mestu koje zauzima poznavanje širokog spektra strategija nastave i učenja, koji se fleksibilno mogu birati i primenjivati u skladu sa individualnim karakteristikama učenika i karakteristikama odeljenja kao grupe.