

ТМГ. XXXVII	Бр. 2	Стр. 753-768	Ниш	април - јун	2013.
-------------	-------	--------------	-----	-------------	-------

UDK 376.1.013

Pregledni rad

Primljeno: 26. 04. 2012.

Odobreno za štampu: 30. 05. 2013.

Milja Vujačić

Rajka Đević

Institut za

pedagoška istraživanja

Beograd

INKLUZIVNO OBRAZOVANJE: POJMOVNO ODREĐENJE, PRINCIPI I KARAKTERISTIKE *

Apstrakt

U radu je dat osvrt na osnovna ishodišta na osnovu kojih je nastala ideja o inkluzivnom obrazovanju. Ključna argumentacija koja podržava inkluziju nije isključivo obrazovne prirode već uključuje i značajne etičke i socijalne faktore. Dat je pregled različitih definicija ovog pojma. U pokušajima određenja pojma inkluzije i inkluzivnog obrazovanja postoje različita, često suprotstavljena stajališta, što ovu ideju čini kontroverznom. Inkluzija se istovremeno odnosi na društvene i obrazovne vrednosti, ali i na individualne vrednosti pojedinca. O inkluzivnom obrazovanju se govori kao o konceptu, pokretu, teoriji, filozofiji, procesu, obrazovnoj praksi, obrazovnoj politici. U domenu razumevanja pojedinih termina postoji još uvek značajna neusaglašenost koja na praktičnom planu proizvodi određena nerazumevanja i protivrečnosti. Ukazano je na ključne karakteristike i principe koji stoje u osnovi ovog koncepta obrazovanja. Ključni principi su definisani na osnovu ideja o dečijim pravima, jednakosti i kvalitetu obrazovanja.

Ključne reči: inkluzivno obrazovanje, pojmovna određenja, principi, karakteristike

mvujacic@rcub.bg.ac.rs

* Članak predstavlja rezultat rada na projektima: „Od podsticanja inicijative, saradnje i stvaralaštva u obrazovanju do novih uloga i identiteta u društvu“, br. 179034 (2011–2014), „Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije“, br. 47008 (2011–2014) – koje finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

INCLUSIVE EDUCATION: CONCEPTUAL DEFINITION, PRINCIPLES AND CHARACTERISTICS

Abstract

This paper provides an overview of the foundations for the idea of inclusive education. The key arguments in favour of inclusion do not exclusively pertain to education, but involve significant ethical and social factors as well. A review of different definitions of this concept is given. Attempts to describe the concept of inclusion and inclusive education comprise different and often opposed standpoints, making this idea controversial. Inclusion simultaneously refers to social and educational values, as well as to personal values of an individual. Inclusive education is discussed as a concept, movement, theory, philosophy, process, educational practice, and educational policy. There is still considerable disagreement over the understanding of certain terms, which, in practice, leads to some misunderstandings and discrepancies. The paper focuses on key characteristics and principles underlying this concept of education. The key principles are defined based on the ideas about children's rights, equality, and quality of education.

Key words: Inclusive Education, Conceptual Definition, Principles, Characteristics

Ključne ideje o inkluziji javljaju se još polovinom prošlog veka u okviru različitih civilnih pokreta koji ukazuju na to da bi sva ljudska bića trebalo posmatrati kao individue sa svojim vlastitim pravima. Na osnovu ovih inicijativa nastaju brojni dokumenti, u kojima su formulisane strateške smernice i standardna pravila izjednačavanja položaja marginalizovanih i isključenih grupa, posebno u pogledu ostvarivanja prava na obrazovanje. Inkluzija je, dakle, kao ideja, pokret i danas kao praksa proizašla iz četiri važna ishodišta (Pašalić-Kreso, 2003): (1) velikog broja istraživanja koja su ukazala na neravnopravnosti u obrazovanju, segregaciju, diskriminaciju, rasizam, seksizam, marginalizaciju i stigmatizaciju; (2) postavki kritičkih teorija društva, vaspitanja i obrazovanja čija su učenja doprinela pokretanju njihovih reformi; (3) najnovijih naučnih istraživanja i dostignuća o individualnim razlikama, vrstama inteligencije, funkcijama mozga, emocionalnoj i socijalnoj inteligenciji Gardnera, Sternberga, Golemana i (4) odredbama Deklaracije o pravima čoveka, odredbama Konvencije o pravima deteta, koje afirmišu vrednost svakog čoveka i deteta, kroz delovanje međunarodnih organizacija na donošenju dokumenata i preporuka za inkluziju.

POJMOVNO ODREĐENJE INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

U pokušajima određenja pojma inkluzije i inkluzivnog obrazovanja postoje različita, često suprotstavljena stajališta, što ovu ideju čini kontroverznom (Cerić, 2007). Inkluzija se istovremeno odnosi na društvene i obrazovne vrednosti, ali i na individualne vrednosti pojedinca. O inkluzivnom obrazovanju se govori kao o konceptu, pokretu, teoriji, filozofiji, procesu, obrazovnoj praksi, obrazovnoj politici.

Jedan broj autora u svojim definicijama inkluzivno obrazovanje posmatra u sklopu šireg pojma inkluzije. Na taj način naglašava se da je promene u školama nemoguće posmatrati izdvojeno od promena koje se dešavaju u društvu. Termin *inkluzija* ima poreklo u građanskoj demokratiji i pravnim aktima vezanim za ovu problematiku, te se odatle izvodi njeno šire značenje. Tako se u najširem smislu inkluzija odnosi na proces kojim se osigurava da svako, bez obzira na iskustva i životne okolnosti, može ostvariti svoje potencijale u životu. Inkluzivno društvo karakterišu smanjenje nejednakosti, te balans između prava i obaveza pojedinca i povećanje socijalne kohezije (Centre for Economic and Social Inclusion, 2002). Objašnjavajući inkluziju kroz odnose na relaciji pojedinac–društvo, Freiler (Freiler, prema: Cerić i Alić, 2005) uvodi termin socijalna inkluzija i navodi njene tri međusobno zavisne dimenzije: (a) prostornu: socijalna inkluzija kao bliska socijalna i ekonomska udaljenost; (b) odnosnu: socijalna inkluzija kao osećaj pripadanja i prihvatanja (pozitivne interakcije, biti cenjen, imati korisne društvene uloge, učestvovanje) i (v) funkcionalnu: socijalna inkluzija kao povećanje mogućnosti, sposobnosti i kompetencija. Kada se navedene dimenzije socijalne inkluzije razmatraju u kontekstu obrazovnog procesa, onda se može govoriti o inkluzivnom obrazovanju, odnosno inkluziji u užem smislu. Na taj način, inkluzivno obrazovanje je samo jedan aspekt socijalne inkluzije.

Međunarodne inicijative koje teže inkluzivnom obrazovanju tiču se obrazovanja sve dece. Ove inicijative za krajnji cilj imaju ne samo kvalitetno obrazovanje već i inkluzivnija društva. Inkluzija se obično široko definiše kao program u kome deca sa teškoćama u razvoju i njihovi vršnjaci bez teškoća u razvoju zajednički učestvuju u programskim sadržajima i aktivnostima. Naglašava se da se aktivnosti ne odvijaju samo u učionici već i van škole, u okviru zajednice u kojoj deca žive (Guralnick, 2001; Odom, 2002). Ključna argumentacija koja podržava inkluziju nije isključivo obrazovne prirode već uključuje i značajne etičke i socijalne faktore. Inkluzivno obrazovanje vodi inkluzivnijem društvu, kroz promene koje se organizuju na nivou škola koje predstavljaju prvi organizovani oblik društva sa kojim se deca

susreću (Sretenov, 2008a). Kako navodi Stabs (Stubbs, 1998), inkluzivno obrazovanje je strategija čiji je krajnji cilj unapređivanje inkluzivnog društva u kojem se svoj deci i odraslima bez obzira na pol, uzrast, sposobnosti, etničku pripadnost i poteškoću omogućava da učestvuju i daju svoj doprinos, odnosno da se obrazuju u skladu sa svojim sposobnostima. Ovako shvaćeno društvo ne podrazumeva da svi njegovi članovi moraju biti jednaki, nego da svi, bez obzira na navedene različitosti, imaju jednako pravo i mogućnost da učestvuju u društvenim aktivnostima.

Sa razvojem ideje o inkluziji prava dece sa teškoćama u razvoju sve više postaju predmet interesovanja Ujedinjenih nacija i drugih međunarodnih organizacija. Pojavljuje se niz međunarodnih dokumenata koji probleme dece sa teškoćama u razvoju razmatraju iz ugla dečijih prava i jednakih mogućnosti, ne samo u pogledu obrazovanja, već i uključivanja u aktivnosti zajednice, iz kojih su ova deca do tada uglavnom bila isključena. U ovim dokumentima ideja inkluzivnog obrazovanja se promovira sa aspekta njenog pozitivnog uticaja na ostvarivanje dečijih prava kao što su: pravo na nediskriminaciju, pravo na opstanak i razvoj, pravo da žive u svojim porodicama, pravo da se njihovo mišljenje čuje i uvaži, pravo na kvalitetno obrazovanje. Kako navode neki autori (Shea & Bauer, 1997), inkluzija podrazumeva da sva deca, bez obzira na sposobnosti pripadaju redovnom obrazovnom sistemu. To znači da sva deca imaju pravo na kvalitetno obrazovanje i da bi, u skladu sa tim, trebalo da budu uključena u redovne škole pripremljene za ovaj proces. Inkluzija podrazumeva mrežasti, fleksibilan sistem u kome se polazi od toga da sva deca mogu da uče i da se sva deca razlikuju među sobom u pogledu interesovanja, sposobnosti, etničkog porekla, prethodnih iskustava i znanja (Grenot-Scheyer et.al., 1996). Inkluzija ne podrazumeva da smo svi jednaki, nego stvara novi odnos prema svemu što je različito. Njena suština i vrednost je u poštovanju različitosti među ljudima, koje bi trebalo iskoristiti za širenje znanja, obogaćivanje iskustava i razvoj pozitivnih osobina ličnosti. U kontekstu obrazovanja to znači da svi imaju jednako pravo da se obrazuju u skladu sa svojim sposobnostima. Ovakvo shvatanje jednakosti doprinosi smanjivanju i iskorenjivanju svih oblika segregacije, podvajanja, izolacije i diskriminacije.

Jedan broj definicija inkluzivnog obrazovanja ovaj pojam dovodi u vezu sa reformama obrazovnih sistema i stvaranjem uslova za kvalitetno obrazovanje sve dece. Inkluzivna orijentacija škole ima puni smisao u okviru inkluzivne orijentacije obrazovnog sistema. Neki autori (Slee & Weiner, prema: Arnesena *et al*, 2007) izdvajaju dva pristupa istraživanju i shvatanju inkluzivnog obrazovanja zasnovana na dva različita interesovanja istraživača. Prvi pristup se odnosi na traženje praktičnih rešenja nekih problema inkluzivnog obrazovanja (parcijalne reforme

obrazovnog sistema i škola) dok drugi pristup inkluziju vidi kao kulturnu politiku koja zahteva kompletnu rekonstrukciju obrazovanja i nov način mišljenja. Prema mišljenju ovih autora, inkluzivno obrazovanje predstavlja jedan od fundamentalnih problema obrazovanja i ne predstavlja samo smeštanje u centar one dece koja su marginalizovana, već podrazumeva radikalne promene obrazovnog sistema. Inkluzivno obrazovanje podrazumeva logični sled promena koje zahvataju školu i obrazovne sisteme, koji bi vodili većoj jednakosti i kvalitetu obrazovanja sve dece (Pašalić-Kreso, 2003). Inkluzivno obrazovanje zahteva stvaranje otvorenog i fleksibilnog obrazovnog sistema u kome je moguće otkloniti prepreke koje onemogućavaju optimalan razvoj potencijala sve dece, pa i dece sa teškoćama u razvoju. Stvaranje otvorenog i fleksibilnog obrazovnog sistema podrazumeva promene sredine, promene stavova učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu i spremnost za izlazak u susret najrazličitijim obrazovnim potrebama dece. U skladu sa tim, inkluzija se najčešće određuje kao proces izlaženja u susret potrebama učenika, kako bi se stvorile mogućnosti da deca uče i pripreme se za samostalan život u okviru redovnog obrazovnog sistema (Radivojević i sar., 2007).

Inkluzija nije samo jedna prelomna tačka u orijentaciji i organizaciji škole, već je razvoj inkluzivne dimenzije škole jedan kontinuiran proces promena u pravcu jačanja i podsticanja različitih oblika participacije učenika, nastavnika, roditelja i članova lokalne zajednice. Ove promene vode ka razvoju politike, kulture i prakse u školama koje izlaze u susret razlikama među učenicima, stvaraju uslove za identifikovanje i otklanjanje prepreka učenju i participaciji, razvijanje programa i obuku nastavnika. Ovakvo shvatanje podrazumeva da inkluzija predstavlja određenu obrazovnu politiku. Politika se obično tumači kao plan delovanja prihvaćen od strane pojedinca ili socijalne grupe. Da bi postojao bilo kakav plan delovanja (u ovom slučaju na polju obrazovanja), neophodno je da prethodno postoje određeni principi na kojima bi se to delovanje zasnivalo. Analiza mogućnosti kojima škola raspolaže u pogledu kvalitetnog obrazovanja dece sa teškoćama u razvoju podrazumeva kontinuirano praćenje koje za cilj ima sagledavanje postojećih uslova i planiranje daljih aktivnosti u cilju stvaranja boljih uslova u školi. Školama se sugeriše korišćenje dokumenta pod nazivom „Indeks za inkluziju“ (Booth *et.al*, 2000). Indeks za inkluziju predstavlja dokument koji se sastoji od određenih indikatora pomoću kojih se prati postojeće stanje u školama. Pažnja je usmerena na tri dimenzije školskog života: praksa, politika i kultura. Indeks za inkluziju je zamišljen kao vodič za prikupljanje i analizu podataka o postojećim uslovima u školama u pogledu inkluzivnog obrazovanja, kao i za dobijanje smernica u kom pravcu bi trebalo planirati dalje promene u školama. Stvaranje uslova za inkluzivno obrazovanje i razvoj škole u pravcu njene veće inkluzivnosti je u direktnoj vezi sa kreiranjem pozitivne školske klime. Engleska kan-

celarija za standarde u obrazovanju (Office for standards in education – OFSED) daje sledeću definiciju inkluzivnih škola u kojoj je veza sa školskim etosom (klimom u školi) očigledna. Inkluzivna škola je efikasna škola koja u središte postavlja dobrobit svakog pojedinca. Njena inkluzivnost se ogleda u njenom etosu i spremnosti da ponudi nove mogućnosti učenicima koji imaju teškoće u razvoju (OFSED, 2000).

Međutim, sve aktuelniji termini „dostizanje standarda“ (raising standards) i socijalna inkluzija (social inclusion), prema mišljenju teoretičara i praktičara koji se bave ovim problemima, stoje u opoziciji jedan prema drugom. Iako aktuelna istraživanja ukazuju na koristi od kreiranja inkluzivnog sistema obrazovanja, podaci ukazuju na to da trenutne obrazovne politike često predstavljaju barijere za ostvarivanje ovog cilja (Ainscow et. al., 2004).

PRINCIPI INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

Polazeći od prava koja pripadaju svoj deci, teorijskih postavki i pojmovnih određenja inkluzivnog obrazovanja, mogu se izdvojiti opšti principi koji se odnose na ovaj proces. Jedan od osnovnih principa inkluzivnog obrazovanja je pružanje jednakih šansi svima: (a) svako dete ima neotuđivo pravo na obrazovanje, bez obzira na individualne razlike; (b) zbog svoje različitosti ili poteškoća u učenju deca ne bi trebalo da budu diskriminisana ili isključena iz obrazovnog procesa i (v) njihove potrebe su potpuno iste kao i potrebe ostale dece i ne postoje opravdani razlozi da se deca razdvajaju tokom školovanja (Radivojević i sar., 2007).

Inkluzivno obrazovanje je kao pokret nastalo u okviru socijalnog modela obrazovanja dece sa teškoćama u razvoju u kome se fokus sa deteta i njegovog problema pomera na društvo u celini i njegove institucije koje je neophodno menjati kako bi se obezbedili uslovi za adekvatan razvoj dece sa teškoćama u razvoju i njihovo uključivanje u društveni život. Socijalni model ne tretira razvojne teškoće samo kao individualni problem pojedinca i njegovog neadekvatnog funkcionisanja nego, istovremeno, i kao problem neadekvatnog i nepodesnog društvenog okruženja i tretmana (Radoman, 2003; Sretenov, 2008a; Hrnjica i sar., 2004; Cerić i Alić, 2005). Ovaj model podrazumeva pristup prema kojem se na decu sa teškoćama u razvoju ne gleda samo kroz njihova ograničenja, nego i kroz njihove sposobnosti i interese, potrebe i prava. U skladu sa tim, Hrnjica (Hrnjica i sar., 2004), ukazuje na sledeća dva principa od kojih treba poći u inkluzivnom obrazovanju: a) svako dete je osobena, celovita ličnost (teškoća u razvoju najčešće nije suština identiteta deteta, dete poseduje očuvane potencijale koje je potrebno prepoznati i razvijati) i b) detetu treba pomoći neupadljivo – samo tako će doći do izražaja očuvani potencijali kojima svako dete raspolaže.

Deca sa teškoćama u razvoju se međusobno značajno razlikuju u odnosu na svoje individualne mogućnosti, teškoće, načine učenja, što onemogućava identifikovanje jednog, univerzalnog modela stimulacije, koji bi mogao biti uspešan kod sve dece iz ove kategorije (Sretenov, 2005). Uprkos ovoj činjenici postoji očekivanje da je moguće identifikovati opšte principe podučavanja dece sa teškoćama u razvoju, kao i uspešne intervencije koje se baziraju na ovim principima. Opšte principe bi trebalo dalje adaptirati za decu sa različitim vrstama teškoća u razvoju, kao i u odnosu na uzrasne karakteristike, zahteve sredine i očekivanja u odnosu na sadržaj različitih predmeta koje deca uče, i primeniti ih tokom kreiranja inkluzivnih programa za decu sa teškoćama u razvoju. Jedan od principa inkluzivnog obrazovanja odnosi se na sveobuhvatnu individualnu procenu deteta i uslova u kojima se ono obrazuje i odrasta. Tako, inkluzivno obrazovanje podrazumeva uključivanje deteta sa teškoćama u razvoju u redovne škole samo ukoliko je to zaista u interesu tog deteta i ostale dece u odeljenju (Hrnjica, 1997). Da li će dete biti uključeno ili ne, zavisi od vrste i stepena razvojne teškoće, ostalih individualnih karakteristika, kao i od uslova koji postoje u konkretnoj školi.

Važno je istaći da u procesu kreiranja inkluzivnog obrazovanja nema gotovih rešenja i da je nemoguće razviti jedinstveni inkluzivni model, koji bi se sa istim uspehom realizovao u različitim zemljama. Dosadašnje iskustvo zemalja koje su već ušle u ovaj proces je veoma dragoceno, jer ukazuje na sve bitne elemente ovog procesa i daje smernice u pogledu načina odvijanja neophodnih promena. Međutim, u razvijanju inkluzivne obrazovne prakse u našoj zemlji, neophodno je, pored teorijskih postavki i praktičnih rešenja do kojih se došlo u obrazovnim sistemima drugih zemalja, uzeti u obzir naše kontekstualne uslove (tradicija, kultura, karakteristike obrazovnog sistema, finansijske mogućnosti i slično).

KARAKTERISTIKE INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

Polazeći od teorijskih postavki i ključnih principa inkluzivnog obrazovanja, moguće je izdvojiti specifičnosti nastavnog procesa u redovnim školama u kojima su uključena deca sa teškoćama u razvoju. Inkluzivno obrazovanje se posmatra u kontekstu sveobuhvatnih obrazovnih promena koje su usmerene na prevazilaženje ograničenja tradicionalne nastave i koje vode ka kvalitetnijem obrazovanju sve dece, pa i dece sa teškoćama u razvoju. Promene koje bi vodile kvalitetnijem obrazovnom sistemu i stvaranju uslova za inkluzivno obrazovanje podrazumevaju menjanje implicitnih pedagogija nastavnika, postojanje fleksibilnijeg nastavnog plana i programa, individualizovani pristup

učeniku (primena interaktivnih metoda u radu, bogatije i fleksibilnije okruženje za učenje, individualni obrazovni plan, kontinuirano ocenjivanje), podsticanje vršnjačke interakcije i kvalitetniju saradnju škole sa roditeljima i lokalnom zajednicom.

Jedan od bitnih i neophodnih uslova za kvalitetno uključivanje dece sa teškoćama u razvoju u redovne škole jesu adekvatne implicitne pedagogije odnosno predstave nastavnika o detetu, detinjstvu, dečijem razvoju, procesu učenja i vlastitim ulogama (Vujačić, 2011). Neophodno je da nastavnici prevaziđu ustaljeno shvatanje da prosečna deca postoje i da bi nastava trebalo da bude usmerena na prosek. Ukoliko nastavnik prihvati da su sva deca u odeljenju osobena bića koja se među sobom razlikuju po mnogim karakteristikama, onda će biti spremniji da prihvati dete sa teškoćama u razvoju. Unapred dat, rigidan plan i program nastavnike obavezuje da ga doslovno realizuju imajući u vidu svu decu u odeljenju. To može dovesti do pogrešnog očekivanja nastavnika da sva deca u odeljenju moraju da nauče iste stvari u isto vreme i da sva deca moraju da nauče sve što je predviđeno planom i programom. To je praktično nemoguće, imajući u vidu brojne razlike koje među decom postoje u pogledu sposobnosti, interesovanja, stilova učenja, temperamenta i drugih karakteristika. Insistiranje na usvajanju svih propisanih sadržaja može uticati na to da se potencijali koje dete u određenim oblastima poseduje zanemare. S druge strane, insistiranje da dete sa teškoćama u razvoju nauči i one sadržaje i veštine koje zbog prirode svoje smetnje nije u stanju da usvoji može dovesti do neuspeha deteta i pada njegove motivacije i interesovanja za dalje učenje. Stoga je za uključivanje dece sa teškoćama u razvoju u redovna odeljenja osnovne škole važno da postoji fleksibilniji plan i program koji će dovesti do toga da nastavnici promene svoja očekivanja. Takođe, važno je da nastavnici prevaziđu predrasudu da je dete sa teškoćama u razvoju manje vredno od ostale dece i da je, samim tim što ima teškoću, manje sposobno za učenje i participaciju u grupi vršnjaka. Ova predrasuda je često uslovljena pogrešnim pristupom detetu sa teškoćama, u kome se ono posmatra samo u odnosu na problem koji ima, a zanemaruje se ličnost u celini i brojni potencijali koje dete poseduje u mnogim drugim oblastima u kojima nema teškoća u razvoju (Vujačić, 2011). Menjanje ovih pogrešnih predstava i očekivanja uticaće na promenu eventualnih negativnih stavova nastavnika prema deci sa teškoćama u razvoju.

U razmatranju mogućnosti primene individualizovanog pristupa u kontekstu inkluzivnog obrazovanja polazi se od toga da su osnovne potrebe sve dece iste, da je svako dete individualno biće i da je dete sa teškoćama u razvoju pre svega dete. Takođe, polazi se i od teorijski zasnovanih stavova i praktično potvrđenih uverenja da sva deca mogu da uče i da sva deca najbolje uče u grupi vršnjaka (Vujačić, 2010). Individualizovani pristup vaspitno-obrazovnom procesu podrazumeva da

nastavnik kreira aktivnosti i klimu u odeljenju tako da se svako dete oseti uspešnim, a da je pri tome suočeno sa izazovima. Pažljivim posmatranjem učenika tokom časa, planiranjem fleksibilnih i zanimljivih aktivnosti, prilagođenih njihovom uzrastu, sposobnostima i interesovanjima, nastavnik može organizovati svoj rad tako da bude usmeren na učenike. Primena adekvatne nastavne strategije za svrsishodno učenje znači da nastavnik primenjuje različite nastavne pristupe, aktivnosti i sredstva u cilju odgovaranja na različitosti svakog deteta.

Jedna od ključnih specifičnosti inkluzivne nastave je izrada Individualnog obrazovnog plana za svako dete sa teškoćama u razvoju. Individualni obrazovni plan je pedagoški dokument kojim se obezbeđuje prilagođavanje obrazovnog procesa, namenjenog deci određenog uzrasta, detetu sa teškoćama u razvoju, njegovim mogućnostima i potrebama (Hrnjica i sar., 2004). Izrada Individualnog obrazovnog plana je dugoročan proces u kome učestvuje tim koji je sastavljen od roditelja deteta, nastavnika, stručnih saradnika i stručnjaka različitih profila u zavisnosti od teškoće koju dete ima (Grenot-Scheyer et.al., 1996). Forma Individualnog obrazovnog plana varira od zemlje do zemlje, od škole do škole, ali je sadržaj, odnosno struktura uglavnom ista. Osnovni elementi individualnog obrazovnog plana su: (a) podaci o trenutnom nivou razvoja deteta – razvojni status deteta u celini i po oblastima razvoja, očuvani potencijali deteta i oblasti zaostajanja u odnosu na vršnjake (primarne i sekundarne posledice oštećenja, posledice na postizanje obrazovnih rezultata, posledice po socijalni razvoj deteta i odnose sa vršnjacima); (b) podaci o godišnjim ciljevima i zadacima; (v) podaci o praćenju razvoja deteta tokom godine; (g) podaci o interakciji sa ostalom decom u odeljenju; (d) podaci o posebnim obrazovnim uslugama koje su obezbeđene; (đ) podaci o potrebnim individualnim modifikacijama i (e) podaci o načinima obaveštavanja roditelja o napretku deteta. Za svako dete sa teškoćama u razvoju ciljevi i zadaci koji su dati u Individualnom obrazovnom planu su različiti i specifični, bez obzira da li se radi o deci koja imaju istu vrstu teškoće u razvoju. Postavljeni ciljevi koji su navedeni u Individualnom obrazovnom planu mogu se ostvarivati kroz individualni rad sa detetom sa teškoćama u razvoju ili kroz organizovane aktivnosti u odeljenju, zajedno sa ostalim vršnjacima. Uspeh dece sa teškoćama u razvoju biće povećan ukoliko su ona uključena u zajedničke aktivnosti sa ostalom decom, koja će mu biti partneri i modeli. Iz tog razloga se individualni rad sa detetom svodi na minimum i praktikuje samo u slučajevima kada pojedine aktivnosti nije moguće organizovati u grupi vršnjaka. Krajnji cilj koji se želi postići Individualnim obrazovnim planom jeste podsticanje razvoja deteta na očuvanim potencijalima, njegovo obrazovno postignuće u granicama očuvanih sposobnosti i

stvaranje atmosfere u odeljenju u kojoj će dete biti prihvaćeno i zadovoljno.

U skladu sa Individualnim obrazovnim planom vrši se i ocenjivanje svakog učenika. Predlaže se ocenjivanje učenika zasnovano na ishodima (Havelka i sar., 2003), odnosno procenjivanje individualnog napredovanja svakog učenika na putu ka definisanom ishodu. Kao osnovne komponente procesa ocenjivanja izdvajaju se: planiranje, praćenje, evidentiranje, izveštavanje i vrednovanje. Ovako shvaćeno ocenjivanje predstavlja deo procesa učenja i nastave i stoga je nastavnicima potrebna podrška da u okviru nastave optimalno razviju proces ocenjivanja i da ga stave u funkciju napredovanja učenika u učenju. Važno je da se poređenje ne vrši prema prosečnim postignućima dece u odeljenju, već prema tempu i nivou individualnog napredovanja deteta. Akcenat se stavlja na praćenje napredovanja učenika (da li su ciljevi i zadaci definisani u Individualnom obrazovnom planu ostvareni) i donošenje odluka o tome šta će i na koji način učenik dalje učiti. Jedan od načina kontinuiranog ocenjivanja je i ocenjivanje pomoću portfolija koje se koristi za prikupljanje podataka o razvoju i napredovanju deteta tokom vremena i razgovora sa roditeljima o detetu (Nall, 1996). Portfolio predstavlja smernicu za planiranje nastave, ukazuje na razvoj deteta tokom vremena, ukazuje na proces ili način rada, kao i na produkt, potvrđuje napredovanje, podstiče komunikaciju sa roditeljima, pomaže u evaluaciji programa. Korišćenje portfolija je u skladu sa principima razvojno prilagođene prakse i principima podučavanja koje uzima u obzir kompletnu ličnost deteta.

Ostvarivanjem prava dece sa teškoćama u razvoju na obrazovanje u redovnim školama, zajedno sa vršnjacima, stvaraju se uslovi za zadovoljavanje brojnih ljudskih potreba, koje ova deca, u uslovima socijalne izolacije, nisu u mogućnosti da ostvare. Stoga se, u okviru inkluzivnog obrazovanja, posebna pažnja posvećuje socijalnom razvoju dece sa teškoćama u razvoju, razvijanju pozitivnih odnosa sa vršnjacima i zajedničkom učenju. U grupi vršnjaka, tokom organizovanih aktivnosti, uz pomoć odraslog, spontano se otkrivaju očuvani potencijali, koji predstavljaju najbolju osnovu na kojoj će se dalje razvijati znanje, sposobnosti, samopouzdanje, nezavisnost i pozitivan odnos prema sebi i drugima. Inkluzija omogućava deci sa teškoćama u razvoju da uspostavljaju društvene odnose kao što to čini većina dece. Boraveći u grupi vršnjaka, ova deca imaju priliku da posmatraju, oponašaju i stupaju u interakciju sa decom koja se razvijaju na tipičan način. Tokom zajedničkih aktivnosti, deca sa teškoćama u razvoju stiču osećanje sigurnosti i pripadnosti grupi, razvijaju komunikacijske sposobnosti (izražavanje potreba, želja i namera verbalnim i neverbalnim putem), osetljivost za potrebe drugih (vršnjaka i odraslih), emocionalnu kontrolu i socijalizaciju (Hrnjica i sar., 2004). Pozitivna iskustva sa vršnjacima

predstavljaju ovoj deci temelj za socijalna iskustva koja će imati u kasnijem životu. Podaci nekih istraživanja (Vujačić, 2003) pokazuju da iskustva interakcije sa decom sa teškoćama u razvoju ostaloj deci pomažu da postanu osjetljivija za potrebe drugih, da pruže pomoć i podršku i da prihvate postojeće razlike.

U kontekstu inkluzivnog obrazovanja partnerstvo porodice i škole ima poseban značaj i predstavlja neophodan uslov za kvalitetno uključivanje dece sa teškoćama u razvoju u redovnu školu. Neophodno je da škola ponudi roditeljima različite načine i oblike saradnje sa školom i nastavnicima. Prema mišljenju nekih autora (Barker, Buchan, Dejvis, prema: Hrnjica, 2007) uspostavljanje poverenja između roditelja i školskog tima predstavlja početak uspostavljanja partnerskog odnosa. Ukoliko roditelji prepoznaju da su interesi, prioriteti i brige porodice u središtu programa koje škola nudi, raste verovatnoća da će razviti čvrste veze sa nastavnicima i postati partneri u osmišljavanju i realizaciji zajedničkih aktivnosti koje su isplanirane za njihovo dete. Da bi ostvario uspešnu saradnju, nastavnik bi u komunikaciji sa roditeljima trebalo da pokazuje poštovanje, stav u kome nema prosuđivanja i saosećanje koje se iskazuje osjetljivošću i razumevanjem situacije u kojima se roditelji nalaze (Vujačić, 2003). Roditelji dece sa teškoćama u razvoju obično preterano i svakodnevno strepe u vezi sa uspešnošću svoje dece, pa je poželjno da im se redovno prenose svi mali koraci koje dete čini ka uspehu. Za roditelje koji imaju dete sa teškoćama u razvoju veoma je korisno da se susreću i razgovaraju sa ostalim roditeljima. U okviru škole je moguće formirati grupu roditelja za uzajamno pružanje podrške. Na ovaj način roditelji dece sa teškoćama u razvoju imaju priliku da razmenjuju informacije, daju i primaju emocionalnu podršku i timski rade na zajedničkim problemima. Ključne uloge roditelja u okviru saradnje sa školom odnose se na učešće u timu za izradu i primenu Individualnog obrazovnog plana za njihovo dete. S obzirom na to da roditelji najbolje poznaju svoje dete i da je većina roditelja već uspostavila veze sa specijalistima i službama koje postoje u lokalnoj zajednici, oni predstavljaju značajan izvor podataka i podrške formiranom timu. Na taj način roditelji su direktno uključeni u donošenje odluka koje se tiču njihovog deteta, a koje su sastavni deo Individualnog obrazovnog plana kreiranog za dete sa teškoćama u razvoju: (a) ispitivanje, procenjivanje i postavljanje dijagnoze njihovoj deci; (b) utvrđivanje očuvanih potencijala njihove dece i oblasti koje zahtevaju obrazovnu podršku; (v) utvrđivanje specifičnih ciljeva i zadataka za svaku školsku godinu; (g) određivanje usluga koje će njihovo dete primati i podrške koju porodica želi da prima i (d) odluke koje se donose na osnovu procene napretka deteta na kraju školske godine (Vujačić, 2010).

ZAKLJUČAK

Pregled radova koji se odnose na inkluziju i inkluzivno obrazovanje ukazuje da se ovi pojmovi određuju na različite načine, što dovodi do njihovog nedovoljnog razumevanja. Takođe, u domenu razumevanja pojedinih termina koji su u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem (integracija, deca sa teškoćama u razvoju, deca sa posebnim potrebama) postoji još uvek značajna neusaglašenost koja na praktičnom planu proizvodi određena nerazumevanja i protivrečnosti. Prema mišljenju nekih autora (Sretenov, 2005), osnovni problem koji se javlja u pokušaju definisanja inkluzije i inkluzivnog obrazovanja uslovljen je nedostatkom preciznih detalja koji se odnose na primenu inkluzije na konkretnom nivou, što vodi nedoumicama i teškoćama. Čak i u okviru istog sistema, učitelji, specijalisti za rad sa decom sa teškoćama u razvoju, roditelji i predstavnici obrazovnih vlasti inkluziju definišu i razumevaju na različite načine. Najveće dileme za koje ne postoje univerzalni odgovori, već se oni formiraju od sistema do sistema, odnose se na sledeća pitanja: da li je inkluzija namenjena svoj deci sa teškoćama u razvoju, koja se deca mogu uključiti u redovne škole, a koja ne, koliko dugo se u njima mogu zadržati, koja vrsta obuke je potrebna nastavnicima, kako procenjivati napredovanje dece i kako obezbediti saradnju roditelja i stručnjaka van obrazovnih sistema.

Jedan od problema odnosi se i na istraživanja obrazovnih praksi u kojima se inkluzivno obrazovanje realizuje. Iako promene koje podrazumeva inkluzivno obrazovanje nailaze na podršku mnogih teoretičara i praktičara, postoji mali stepen saglasnosti o tome u kojoj meri se inkluzivni principi mogu primeniti u praksi, i kakav efekat mogu imati na postignuće dece u inkluzivnim školama. Rezultati istraživanja ukazuju na razlike koje postoje između zvanične politike zemalja koje su se opredelile za inkluziju i aktuelne prakse, koja uključuje i informisanost i obučenost stručnjaka za primenu uspešnih metoda u radu sa učenicima sa teškoćama u razvoju, u svim sferama svog rada koje uključuju program-ske i socijalne sadržaje (Sretenov, 2008b). Jedan broj istraživanja ukazuje na to da se ovi procesi uspešno odvijaju u velikom broju škola, ali postoje i istraživanja koja ukazuju na suprotne podatke. Stoga, u ovoj fazi je i dalje teško odgovoriti na pitanje šta funkcioniše u oblasti inkluzivnog obrazovanja, posebno kada su u pitanju intervencije koje vode boljem akademskom postignuću učenika. Moguće je izdvojiti sledeće probleme koji ukazuju na propuste dosadašnjih istraživanja u oblasti inkluzivnog

obrazovanja: (a) podaci o efektima inkluzije nisu pouzdani jer se istraživanja odvijaju u školama koje su identifikovane kao inkluzivne od strane samih škola ili istraživača, a one to često nisu; (b) podaci koji se odnose na školsko postignuće učenika uglavnom izostaju; (v) većina studija procenjuje efekte inkluzije na izuzetno malim uzorcima; (g) upitnici i intervjui sa roditeljima, učenicima i nastavnicima obično predstavljaju osnovni izvor informacija; (d) realizovane studije uglavnom nisu longitudinalne i veoma retko upoređuju procese na nivou škole u različitim fazama (pre i nakon uvođenja inkluzivnih promena) i (đ) studije retko pokušavaju da utvrde uzročno-posledične veze između inkluzivnih metoda u određenoj školi i efekata na učenike. Uobičajena pretpostavka istraživača je da visok stepen prihvatanja inkluzivnih principa od strane nastavnika neminovno vodi ka većem stepenu inkluzije učenika u praksi.

Proces uključivanja dece sa teškoćama u razvoju u redovne škole je izuzetno složen i uslovljen je brojnim faktorima koji se tiču ne samo uslova u školama već i šireg društvenog konteksta (finansijski uslovi, stavovi koji u društvu postoje prema ovoj deci, organizacija i povezivanje različitih društvenih sistema, zakonska regulativa u ovoj oblasti, jasno definisane smernice za realizaciju inkluzivnog obrazovanja). Svi ovi faktori se u različitoj meri mogu pozitivno ili negativno odraziti na kvalitet uključivanja ove dece u redovne škole. Da bi se inkluzivno obrazovanje kvalitetno implementiralo u obrazovni sistem neke zemlje, neophodno je da među ključnim akterima postoji razumevanje ovog pojma, kao i jasna strategija koja će dati odgovor na pitanje kako će se odvijati proces njene praktične realizacije. Dalja istraživanja u ovoj oblasti bi trebalo tako osmisliti da se uz pomoć njih dođe do pouzdanih i sveobuhvatnih podataka o procesu implementacije inkluzivnog obrazovanja (identifikovanje postojećih problema, sagledavanje efekata i utvrđivanje potreba i pravaca daljeg razvoja).

LITERATURA

- Ainscow, M., T. Booth, & A. Dyson (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network, *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 8, No.2, 125–139.
- Arnesena, A., Mietolab, R., & Lahelma, E. (2007). Language of inclusion and diversity: policy discourses and social practices in Finnish and Norwegian schools, *International Journal of Inclusive Education*, 11.(1), 97–110.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw L. (2000). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, Centre for Studies on Inclusive Education.
- Vujačić, M. (2003). Uključivanje djece sa posebnim potrebama u redovne grupe vrtića – mogućnosti i efekti, *odbranjena magistarska teza*. Beograd: Filozofski fakultet.

- Vujačić, M. (2010). Mogućnosti i ograničenja inkluzije dece sa teškoćama u razvoju u redovne osnovne škole. *Doktorska disertacija*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Vujačić, M. (2011). Specifičnosti inkluzivne nastave. *Vaspitanje i obrazovanje*, 1, 151–171.
- Grenot-Scheyer, M., Jubala, K.A., Bishop, K.D., & Coots, J.J. (1996). *The inclusive classroom*. Westminster: Teacher Created Materials.
- Guralnick, M.J. (2001). A framework for change in early childhood inclusion. In M.J. Guralnick (Ed.), *Early Childhood inclusion: Focus on change* (pp. 3-35). Baltimore: MD: Brookes.
- Nall S. W. (1996). Assessment Through Portfolio in the Primary Grades. *Of primary interest*, 2 (2), 157-177.
- Odom, S.L. (2002). Learning about the barriers to a facilitators of inclusion for young children with disabilities. In S.L.Odom (Ed.), *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs* (pp.1-9). New York: Teachers' college Press.
- Office for Standards in Education (2000). *Evaluating educational inclusion: guidance for inspectors and schools*. London: OFSED.
- Pašalić-Kreso, A. (2003). Geneza sazrijevanja ideje inkluzije ili inkluzija u funkciji smanjivanja neravnopravnosti u obrazovanju. U A. Pašalić-Kreso (prir.), *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine* (str. 2–24). Sarajevo: Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu.
- Radoman, V. (2003). Učenici s razvojnim smetnjama u novoj školi po meri deteta. U J. Šefer, S. Maksić i S. Joksimović (prir.), *Uvažavanje različitosti i obrazovanje* (str. 65–70). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Radovojević i sar. (2007). *Vodič za unapređivanje inkluzivne obrazovne prakse*. Beograd: Fond za otvoreno društvo.
- Shea, T.M. & A.M. Bauer (1997). *An introduction to special education: A social systems perspective* (2nd ed.). Madison, WI: Brown & Benchmark.
- Sretenov, D. (2005). *Socijalna interakcija i komunikacija dece sa smetnjama i dece bez smetnji u razvoju u inkluzivnom programu vrtića* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Sretenov, D. (2008a). *Kreiranje inkluzivnog vrtića*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Sretenov, D. (2008b). Međunarodna iskustva vezana za razvoj i realizaciju inkluzivne politike i prakse, u Sulejman Hrnjica (ur.) *Škola po meri deteta 2 – priručnik za rad sa učenicima redovne škole ometenim u razvoj* (str. 20-35). Beograd: Save the Children UK.
- Stubbs, S. (1998). What is Inclusive Education? Concept Sheet. *Enabling Education Network* (EENET). Retrived 16 October, 2003 from www.eenet.org.uk/theory_practice/whatisit.shtml.
- Havekla, N., Hebib, E., i Baucal, A. (2003). *Ocenjivanje za razvoj učenika. Priručnik za nastavnike*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije. Centar za evaluaciju.
- Hrnjica, S. (1997). *Deteta sa razvojnim smetnjama u osnovnoj školi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Hrnjica, S. (ured.) (2004). *Škola po meri deteta – priručnik za rad sa učenicima redovne škole ometenim u razvoju*. Beograd: Institut za psihologiju filozofskog fakulteta i Save the Children UK.
- Centre for Economic & Social inclusion (2002). www.cesi.org.uk
- Cerić, H. (2007). Mogućnost konstituisanja teorije inkluzivnog obrazovanja, *Metodički obzori*, 3 (1), 49–62.
- Cerić, H. i Alić, A. (2005). *Temeljna polazišta inkluzivnog obrazovanja*. Zenica: Hijatus.

Milja Vujačić, Rajka Đević, Institute for Educational Research, Belgrade

INCLUSIVE EDUCATION: CONCEPTUAL DEFINITION, PRINCIPLES AND CHARACTERISTICS

Summary

The inclusive movement developed in the 1990s, based on a number of studies that pointed out to inequality in education, critical theory of society and education, scientific research on individual differences, and documents on human and children's rights. This paper provides an overview of different definitions of the concept of inclusion, which differ to a large extent, consequently resulting in insufficient understanding of this concept both in theory and in practice. Inclusion simultaneously refers to social and educational values, as well as to personal values of an individual. Inclusive education is discussed as a concept, movement, theory, philosophy, process, educational practice, and educational policy. In a number of definitions, inclusive education is observed in the context of a wider concept of inclusion, while stressing that changes in schools cannot be viewed separately from changes occurring in society. Due to the development of the social model of education for children with special needs, inclusive education is analysed from the aspect of children's rights and equal opportunities for all children. The majority of authors in this field study inclusive education in the context of comprehensive reforms of the educational system, emphasising the necessity of creating a flexible and open system that would enable quality education for all children. The second part of the paper presents key principles of inclusive education, which primarily focus on a more positive attitude towards children with special needs, with emphasis on a child's personality as a whole and his/her preserved potentials, and not only on the disability. There are no ready-made solutions in the process of creating inclusive education and it is impossible to develop a unique inclusive model that would be implemented with same success in different countries. The paper points out to key characteristics of the teaching process in inclusive education, such as: changing teachers' implicit pedagogies, introducing a more flexible curriculum, using individualised approach, encouraging peer interaction, and enhancing quality cooperation between the school, parents, and the local community.

