

Dr Branka Jablan, Dr Jasina Kovačević
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
Beograd

UDK-376.4
Pregledni članak
Nastava i vaspitanje
LVII.1.2008.

OBRAZOVANJE U REDOVNIM ŠKOLAMA I ŠKOLAMA ZA DECU OMETENU U RAZVOJU: ZAJEDNO ILI PARALELNO

Apstrakt: Poslednjih godina, ne samo na našim prostorima, već u gotovo čitavom svetu, kao krajnji oblik integracije, razvija se pokret inkluzije. Inkluzija podrazumeva šire uključivanje dece ometene u razvoju u redovan sistem vaspitanja i obrazovanja, a iz obrazovnog sistema u sve segmente društvenog života i rada. U našoj zemlji redovni obrazovni sistem i sistem školovanja dece ometene u razvoju godinama funkcionišu odvojeno i bez ikakvih dodirnih tačaka. Rezultati istraživanja ukazuju na potrebu približavanja ovih sistema, pre svega u cilju obezbeđivanja neophodne podrške deci ometenoj u razvoju koja su uključena u redovne škole, ali i na potrebu adekvatnog informisanja nastavnika redovnih škola, učenika, roditelja i šire javnosti o specifičnim potrebama dece ometene u razvoju, njihovim sposobnostima i mogućnostima. Smatramo da bi se na ovaj način stvorila što povoljnija klima za šire uključivanje ove dece u sistem redovnog vaspitanja i obrazovanja.

Ključne reči: deca ometena u razvoju, redovne škole, škole za decu ometenu u razvoju, obrazovanje.

UVOD

Princip inkluzivnog obrazovanja je postao međunarodno prihvaćen kada je UNESCO pozvao svetsku političku i obrazovnu javnost da se principi inkluzivnog obrazovanja usvoje kao pitanje zakona, odnosno obrazovne politike koja će biti usmerena na uključivanje sve dece u redovne škole, ukoliko ne postoje razlozi da se postupi drugačije. Kako bi se proklamovalo svetski priznato pravo sve dece na obrazovanje, UNESCO je organizovao seriju međunarodnih konferencija po pitanju "Obrazovanja za

sve'' u Jomtien (1991), Salamanki (1994), Dakaru (2000) prema čijim načelima i principima inkluzivno obrazovanje postaje sastavni deo obrazovnih zakona i nacionalnih okvira mnogih zemalja.

Inkluzija je proces koji prihvataju skoro sve evropske zemlje, a razlika je u tome što se pojedine zemlje nalaze u različitim fazama ovog procesa. U većini evropskih zemalja rasprava se više ne vodi oko pitanja "Da li je inkluzija potrebna ili ne?" To pitanje je prevaziđeno, ali sledeće na koje se traži odgovor je "Kako primeniti inkluziju". Sa ovim dolaze i mnoga druga: Kako da pružimo nastavnicima osnovnu obuku da bi inkluzija mogla da funkcioniše? Koje metode je potrebno primeniti da bi deca napredovala u redovnoj nastavi? Kako da obezbedimo uslove u tom okruženju? Kako da se odvija nastavni proces za ostale učenike, a da ne izgubimo na njegovom kvalitetu? Koliko će to sve koštati? Teškoće, sumnje i pitanja koji prate inkluzivni proces možemo posmatrati kao uobičajne prepreke koje nastaju dok je jedan sistem u razvoju i kome su stručne i naučne snage potrebne da bi ubrzale njegovo utemeljenje.

Bratković i Teodorović (2002), navode da se opravdanost procesa inkluzije kreće od pitanja socijalne pravde (Taylor, 1988; Forest i Pearpoint, 1991), podsticanja odnosa u zajednici (Brown, Long, Udvari-Solner, VanDeventer, Ahlgren, Johnson, Gruenewald i Jorgensen, 1989; Snow, 1991), kritičkog sagledavanja tradicionalnog modela obrazovanja (Hunt, Goetz i Anderson, 1986; Taylor, 1988), i potrebe za rekonceptualizacijom postojećih modela obrazovnih službi u cilju približavanja potrebama sve dece, uz neophodno kombinovanje stručnih, kadrovskih i ostalih resursa, iz tradicionalno paralelnih i odvojenih sistema redovnog i specijalnog obrazovanja (Stainback i Stainback, 1984, Davis, 1990).

Medicinski i socijalni model ometenosti

Poslednjih godina inkluzija je postala tema o kojoj se vode mnoge žučne rasprave u našoj zemlji, jer se posmatra kao obrazovni model u kome učenici ometeni u razvoju treba da dobiju obrazovanje u redovnim školama, što bi automatski s druge strane dovelo do zatvaranja većine škola za decu ometenu u razvoju.

Prema Čolin (2005), tradicionalni model obrazovanja dece ometene u razvoju je ukorenjen u jasno artikulisanu teorijsku orijentaciju čija je suština aplicirana na oblast obrazovanja definisana pretpostavkom da grupisanje dece po sličnosti njihovih karakteristika i implementacija obrazovnih programa i nastavnih metoda kreiranih posebno za te karakteristike, stvara uslove za kvalitetnije i efikasnije obrazovanje. Najjednostavnije rečeno homogene grupe uče brže i bolje. To je omogućilo stvaranje obrazovnih sistema redovnih i specijalnih škola, koji funkcionišu dugo godina, potpuno paralelno i bez ikakvih dodirnih tačaka. Implikacija ovakvog stanovišta je da bi svako dete u odeljenju sastavljenom ekskluzivno od malih genijalaca uz korišćenje programa i načina nastave kreiranih specijalno za njihove visoke intelektualne sposobnosti, brže savladalo osnove trigonometrije nego kada bi bilo u običnom odeljenju. Prateći istu logiku, svako dete u odeljenju sastavljenom isključivo od vršnjaka sa oštećenjem vida, uz korišćenje programa i načina nastave kreiranih specijalno za njihove sposobnosti brže će savladati čitanje i pisanje Brajevog pisma, osnovne akademske, komunikacione i socijalne veštine nego kada bi bilo u klasičnom odeljenju redovne škole.

Otvoravanje specijalnih škola, istorijski gledano, svakako je bio važan korak koji je inicirao ukidanje vekovne socijalne odbačenosti i izolovanosti dece sa smetnjama i

oštećenjima u razvoju. Dalje, otvaranje specijalnih ustanova bilo je u skladu sa tadašnjim stavom društva: sistemom odvojenog, specijalnog školstva stvaraju se najpogodniji uslovi za socijalizaciju i osposobljavanje dece i omladine ometene u razvoju. Iz takvog stava nastao je medicinski model (Mason i Rieser 1994), u kome je centralno mesto zauzimalo oštećenje, a ne osoba, dok je rad specijalnih službi bio usmeren na uklanjanje ili smanjivanje posledica oštećenja. Deca su u najranijem periodu razvoja odvajana od porodica, smeštana u adekvatne ustanove, tako da su se njihovi socijalni kontakti ograničavali na vršnjake sa istim ili sličnim oblikom ometenosti. I kao poslednje, otvaranje ove vrste škola dovelo je do toga da su danas prava na obrazovanje i vaspitanje dece sa posebnim potrebama opšte priznata.

Ova teorijska orijentacija na kojoj je više od sto godina počivao specijalni sistem školovanja dece sa posebnim potrebama počela je ozbiljno da se uzdrmava polovinom XX veka. Čolin, (2005) naglašava da se u to vreme u Americi javlja pokret za normalizaciju na čijim je osnovama iznikao pokret za inkluziju zasnovan na činjenici o neophodnosti poštovanja osnovnih ljudskih prava svih građana i potrebi da društvene institucije ne odlučuju gde će se osoba ometena u razvoju školovati, i to samo na osnovu kriterijuma njegove različitosti od većine. Odluke donosi pojedinac ili njegova porodica, a uloga društvenih institucija je da obezbede svakom članu društva jednake mogućnosti. S druge strane rastao je broj solidno urađenih naučnih studija čiji su rezultati nedvosmisleno ukazivali na isto: deca ometena u razvoju, obrazovana u specijalnim školama po programima i metodama specijalno kreiranim za njihovu kategoriju problema nisu demonstrirala ništa bolja obrazovna i socijalna postignuća od dece sa potpuno istim

problemima koja su obrazovana u redovnim školama gde im nije nuđen nikakav specijalan program.

Dogradnjom i diferenciranjem sistema specijalnog školstva, stečena su i saznanja koja ukazuju da formiranje grupa sastavljenih samo od dece ometene u razvoju dovodi do smanjenja ili čak izostajanja važnih iskustava iz oblasti socijalnih odnosa. Upravo saznanja o negativnim posledicama segregacije uticala su na pojavu pokreta integracije koji je bio usmeren na socijalnu integraciju, a unutar koje je posebno mesto zauzimala edukacijska integracija usmerena na uključivanje dece sa lakšim oblicima ometenosti u redovan sistem vaspitanja i obrazovanja. Zagovornici pokreta integracije ističu da se uključivanjem dece i omladine ometene u razvoju u redovne škole omogućava lakša, brža, svrsishodnija i kvalitetnija socijalna integracija, što i jeste krajnji cilj celokupnog školovanja i profesionalnog osposobljavanja ove populacije (Kovačević, Stančić, Mejovšek 1988). Tako postavljen socijalno-vaspitni zadatak, (Bach, 2005), može se ostvariti samo u integrisanim životnim i radnim uslovima uz upoznavanje i poštovanje različitosti. Na taj način se menjaju stavovi i razbijaju predrasude nastavnika, učenika i šireg okruženja, o obrazovnim mogućnostima dece ometene u razvoju. Međutim, fizička integracija koja je podrazumevala samo "pridodavanje" deteta ometenog u razvoju već postojećoj celini, sama po sebi nije zadovoljila početna očekivanja. Osnovni problem procesa integracije je u tome što on nikada nije bio dovoljno jasno usmeren na sveobuhvatno uključivanje dece sa teškoćama u razvoju, ne samo u vaspitno-obrazovni sistem, već i sve ostale sadržaje života u zajednici. Tradicionalno se prepoznaje kroz rečenicu „mi odavno imamo inkluziju“, a u stvari misli se na vreme i mesto koje dete provede zajedno sa decom bez teškoća, npr. kroz susrete tokom zajedničkih kulturnih ili

sportskih manifestacija, ili kroz povremeno učestvovanje dece iz specijalne škole u nekim aktivnostima redovne nastave bez posebne pripreme obe grupe dece, nastavnika, roditelja. Možemo konstatovati da je ovaj proces omogućavao fizičku integraciju, ali ne i socijalnu, i na tom putu je i izgubio svoj pravi smisao.

Tokom sedamdesetih i osamdesetih godina prošlog veka dolazi do kritičkog preispitivanja koncepta integracije i sistema specijalnog školstva. Poslednjih godina pokrenute su mnogobrojne aktivnosti u pravcu razvijanja nove koncepcije obrazovanja sadržane u ideji o obrazovnoj inkluziji, koja stvarajući obrazovni sistem "po meri deteta", stvara adekvatnije mogućnosti za kvalitetnije obrazovanje dece ometene u razvoju, kako u sistemu redovnog vaspitanja i obrazovanja tako i u sistemu specijalnih vaspitno-obrazovnih institucija.

Vilotijević (1999) smatra da treba napustiti pretpostavku o jednakosti učenika i u redovnoj školi, na kojoj se temelji sadašnja koncepcija nastave, po modelu Komenskog, jer su u odeljenju učenici koji se razlikuju. Razlike se mogu posmatrati u sledećim obeležjima: razlike u fizičkim sposobnostima, razlike u mentalnim sposobnostima, razlike među učenicima istih opštih sposobnosti, u znanjima učenika. Konfekcijska nastava je "jednima do kolena, drugima preko glave: jednima preteška, a drugima prelaka. Ono što je zajedničko u ovoj nastavi je da nijednu od kategorija ne stimuliše u razvoju i napredovanju. Zasnivanje nastave na tzv. prosečnom učeniku je velika iluzija, jer takvih učenika u odeljenju nema".

Nove tendencije u organizaciji rada škola za decu ometenu u razvoju

Obrazovanje podrazumeva sticanje širokog dijapazona veština, ne samo akademskih, već i životnih koje osobi omogućavaju da se što efikasnije prilagodi promenama u spoljašnjoj sredini. Jedan od ciljeva obrazovanja za svu decu u većini zemalja Zapadne Evrope glasi "postizanje samostalnosti i individualnosti u funkcionisanju", (Brooks-Gunn, Denner & Klebanov, 1994. prema Čolin, T. 2005).

Ako je cilj obrazovanja usvajanje znanja, ali i priprema mladih za sve aspekte života u zajednici: razvoj ličnosti, društveni razvoj, profesionalni i porodični život, onda između ovako postavljenog cilja i forme isključivo specijalnog obrazovanja postoji disharmonija, upravo iz razloga što veliki broj ometenih ostaje niz godina u zajednici sebi jednakih da bi se "pripremili" za život bez stalnog i neposrednog kontakta sa drugom decom. Često nisu u mogućnosti i nemaju razvijenu sposobnost da navike stečene iz škole prenesu u nove uslove života. Prema Bratković i Teodorović (2002) "najveći apsurd segregacijskih programa je da sadrže ciljeve "osposobljavanja" svojih "štićenika" za usvajanje veština potrebnih za život u zajednici – onoj istoj iz koje su isključeni".

Moguće je da upravo specijalne škole predstavljaju dragocene resurse u budućnosti pre svega kao sistemi podrške redovnim školama u kojima se već nalazi značajan broj dece sa ometenošću. Smatramo da procesom reformi specijalna škola dobija mnogo značajniju *servisnu funkciju* prerastanjem u Centre za rehabilitaciju i edukaciju osoba sa posebnim potrebama. Škole, odnosno Centri bi ponudili odgovarajuće usluge roditeljima dece sa posebnim potrebama, samoj deci, odraslim ometenim u

razvoju, učiteljima i nastavnicima razredne i predmetne nastave u redovnoj školi, ostalim stručnjacima koji treba da dobiju odgovarajuća znanja o vrsti i stepenu oštećenja.

Transformacija specijalnih škola u resurs centre je uobičajen trend u Evropi. Iz većine zemalja izveštavaju da planiraju razvoj, razvijaju ili su već razvili mreže izvornih centara u svojim sredinama. Ovim centrima su dati različiti nazivi (Centri znanja, Centri veština ili Nacionalni centri) i namenjeni su im različiti zadaci. U nekim zemljama već postoji izvesno iskustvo sa izvornim centrima (Austrija, Norveška, Danska, Švedska, Finska), a druge upravo primenjuju sistem (Holandija, Nemačka, Češka). U Norveškoj je 20 prvobitno državnih specijalnih škola preraslo u regionalne ili nacionalne izvorne centre. Na Kipru je Zakonom o obrazovanju učenika iz 1999 regulisano da se nove specijalne škole grade u okruženju redovne škole da bi se obezbedio kontakt i povezivanje i gde god je moguće promovisala inkluzija (www.european-agency.org). Uglavnom, njihovim programima su obuhvaćeni sledeći zadaci:

- Stvaranje uslova za obuku i kurseve učitelja i nastavnika iz redovnih škola
- Pomoć učenicima ometenim u razvoju u redovnim školama i njihovim roditeljima
- Pružanje specifičnih usluga, (programi razvoja vizuelnog opažanja i vizuelni trening, taktilno-kinestetički trening, slušne i govorne vežbe, obezbeđivanje tehničkih pomagala i posebne kompjuterske tehnologije itd.)
- Učešće specijalnih nastavnika u izradi individualnih programa koji specifikuju učenikove potrebe, preciziraju stepen i vrstu adaptacije koje treba uraditi na redovnom kurikulumu.

- Inovacija i primena nastavnih metoda za decu ometenu u razvoju koja su uključena u redovni sistem
- Inovacija i primena nastavnih metoda za decu koja nisu spremna za relativno samostalan i kontinuiran život među populacijom dece u redovnoj školi i kod kojih ometenost postavlja visoke barijere
- Organizacija kurseva sa ciljem rehabilitacije osoba kod kojih je oštećenje nastupilo u kasnijem životnom dobu.

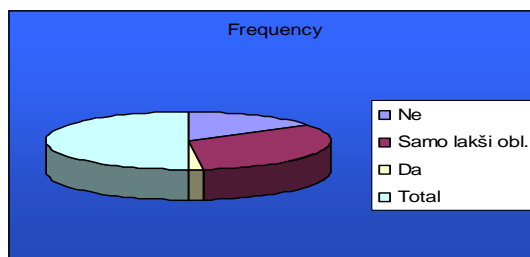
Mišljenja nastavnika i vaspitača prema uključivanju dece ometene u razvoju u redovni obrazovni sistem

Mnogi vaspitači i nastavnici iz redovne škole u svom odnosu prema deci ometenoj u razvoju reaguju kao i mnogi pojedinci opšte populacije. Naime, oni ispoljavaju simpatiju, sažaljenje, nelagodnost, strah i neznanje. Recimo, ako dete sa potpunom slepoćom može samostalno raditi, tada ga smatraju izuzetkom. O teškoćama na koje nailazi inkluzija u našem obrazovnom sistemu, slikovito govore podaci istraživanja koje je sprovedla NVO "VelikiMali" (2003). Prema dobijenim podacima, 46.7% od ukupno ispitanih 87 vaspitača i 95 učitelja iz Pančeva, smatra da su specijalne škole najbolje rešenje za slepu decu, a samo 2,2% bi prihvatili slepo dete u svoje odeljenje. Jedna od teškoća inkluzije na koju se redovno ukazuje i koja, na izvestan način, predstavlja opravdanje prosvetnih radnika za negativan stav prema inkluziji, su brojne predrasude koje prema deci sa smetnjama imaju njihovi neometeni vršnjaci.

Osnovni razlozi za njihovo formiranje vide se u nedostatku ličnog kontakta sa decom sa ometenošću, nedovoljnoj informisanosti o njihovim potrebama, mogućnostima, pravima u odnosu na tzv. normalnu populaciju. Nastavnici i učitelji dalje navode i veliki broj učenika u odeljenjima kao razlog protiv inkluzije. U takvim uslovima oni smatraju da je ponekad nemoguće raditi i sa prosečnom decom i da u takvim odeljenjima dete sa oštećenjem ne može uspeti.

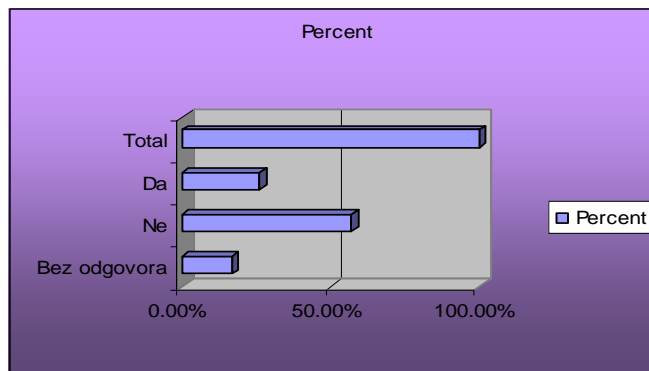
Kovačević i Radovanović (2005) sprovode istraživanje na uzorku od 126 nastavnika razredne i predmetne nastave osnovnih škola i dobijeni rezultati pokazuju da: 65.1% nastavnika razredne i predmetne nastave smatra da u redovne razrede mogu da se uključe samo deca sa lakšim oblicima ometenosti, kao što su teškoće u čitanju i pisanju, deca sa blažim emocionalnim problemima i lakšim oblicima senzornih oštećenja; 31.7% nastavnika je mišljenja da deca ometena u razvoju bez obzira na vrstu i stepen ometenosti treba da se obrazuje u specijalnim školama, dok 3.2% nastavnika smatra da se deca ometena u razvoju mogu potpuno uključiti u redovne razrede i to bez obzira na vrstu i stepen ometenosti (grafikon 1).

Grafikon 1: Mišljenje nastavnika razredne i predmetne nastave o uključivanju dece ometene u razvoju u redovne razrede



Rezultati istraživanja dalje pokazuju da od 126 anketiranih nastavnika razredne i predmetne nastave 57.1% nije u mogućnosti da sarađuje sa stručnjacima za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, dok 26.2% u toku rada ima adekvatnu pomoć i podršku od stručnjaka za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju (grafikon 2).

Grafikon 2: Saradnja nastavnika redovne škole sa stručnjacima za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

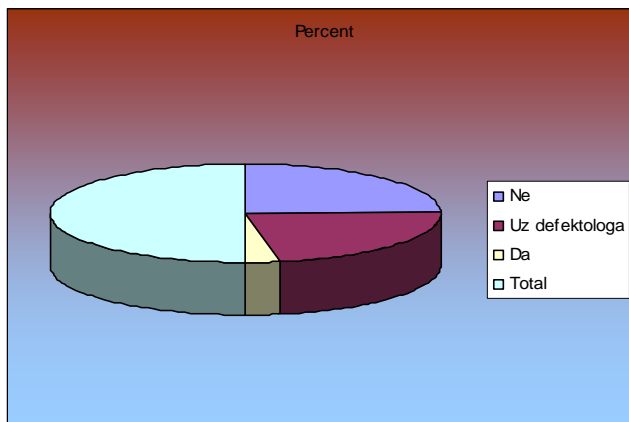


Učitelji i nastavnici imaju ključnu ulogu u odnosu na posao koji treba uraditi sa decom ometenom u razvoju koja su uključena u redovne škole. U slučaju potrebe pomoć i podršku trebalo bi da dobiju od specijalnih nastavnika koji bi u dobro postavljenom inkluzivnom sistemu bili članovi stručne službe škole ili članovi spoljašnjih stručnih službi iz specijalnih škola – centara. Neophodno je da specijalni nastavnici rade na izradi individualnih programa, obezbeđuju potrebna didaktička sredstva, rade sa decom kada je potrebno, kontaktiraju roditelje.

Kada je u pitanju mišljenje nastavnika iz redovnih škola prema inkluzivnom obrazovanju, rezultati istraživanja Kovačević, Radovanović (2005) ukazuju da se samo 5.6% nastavnika redovne škole izjasnilo da bi podržalo inkluzivno obrazovanje (grafikon

3). Procenat podrške prema inkluziji naglo se povećava i iznosi 45.20% u slučaju, kada bi se pedagoško-psihološka služba u redovnim školama proširila uvođenjem stručnjaka za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

Grafikon 3: Podrška nastavnika razredne i predmetne nastave inkluzivnom obrazovanju



Prema istraživanju Arsenović-Pavlović i sar. (2005), 80.4% nastavnika iz Beograda, iz Škola za decu ometenu u razvoju smatra da u redovnim školama treba da radi školski defektolog. Anketirani specijalni nastavnici u 8.9% slučajeva smatraju opravdanim uključivanje dece ometene u razvoju u redovne škole, bez posebne pripreme, 53.8% je mišljenja da je uključivanje moguće pod uslovom da se nastavnici i sredina pripreme za rad, dok 37.0% ne podržava inkluziju.

Kada je u pitanju odnos između dece ometene u razvoju i vršnjaka bez ometenosti, Kovačević (2005) ističe da 48.60% učenika ometenih u razvoju otežano uspostavlja kontakte sa neometenim vršnjacima, 30.70% dece bez ometenosti ispoljava

negativne stavove u obliku zadirivanja i "ismejavanja" i da 20.70% učenika ometenih u razvoju ispoljava agresivno ponašanje.

Ako želimo da se stavovi promene, potrebno je stvoriti uslove u kojima će doći do interakcije između osoba ometenih u razvoju i onih koji to nisu. Svako dete, u nekom periodu razvoja i školovanja, može da naiđe na poteškoću. Individualne razlike su nešto što je prirodno, kao što su i poteškoće tokom odrastanja i školovanja prirodne. Smatramo da bi kvalitetno informisanje dece u redovnoj školi o specifičnim potrebama dece ometene u razvoju i njihovim mogućnostima, kao i lični kontakt mogli da budu od velikog značaja za stvaranje povoljnije klime za njihovo uključivanje u redovni obrazovni sistem. Takođe, potrebno je razvijati programe namenjene deci ometenoj u razvoju u cilju njihovog upoznavanja sa sistemom rada u redovnoj školi, načinima sticanja znanja kao i o sopstvenim mogućnostima za funkcionisanje u redovnom obrazovnom sistemu. Sprovođenje inkluzije može u ovakvim slučajevima biti "ciljano", samo na određene škole i intenzivno planiranje i priprema treba da se ograniči samo na te škole. Ne postoje proceduralne barijere za ovakvu saradnju između različitih obrazovnih sistema, već je neophodno da servisna služba specijalne škole razvije plan i program pomoću koga bi se razvila i uspostavila međusistemska saradnja i uspostavio npr. model kooperativnih odeljenja.

Prihvatajuća, podsticajna i podržavajuća atmosfera u grupi je jedan od uslova za inkluziju. Da bi deca prihvatila vršnjaka ometenog u razvoju, potrebno ih je pripremite da će u grupi biti dete koje se po nekim svojim sposobnostima, mogućnostima, tempu i načinu rada razlikovati od njih. Važno je znati da je moguće naučiti decu da pozitivno reaguju na svoje vršnjake ometene u razvoju, jer se njihovi stavovi razvijaju preko

pozitivnih modela. Priprema treba da pruži deci priliku da saznaju šta znači biti različit i imati razvojne smetnje. Pri tome je važno dete predstaviti u pozitivnom svetlu, kao dete koje mnoge stvari radi dobro, a da mu je u nekim aktivnostima neophodna pomoć, te podstaći decu da razmišljaju o tome kako mogu da pomognu vršnjacima ometenim u razvoju.

Zaključak

Inkluzivni pokret uslovio je razvoj socijalnog modela, čiju suštinu čini shvatanje da oštećenje, koje objektivno postoji, ne treba negirati, ali da osobe ometene u razvoju, iz društva isključuje ne samo oštećenje, već nedovoljno poznavanje mogućnosti i sposobnosti osoba ometenih u razvoju, predrasude i prisutni strahovi. Inkluzija sama po sebi ne podrazumeva izjednačavanje svih ljudi, već uvažavanje različitosti svakog pojedinca. Upravo se u tome sastoji njena vrednost, jer se kroz razvoj opšte tolerancije prema individualnim razlikama i potrebama, doprinosi širenju saznanja, bogaćenju iskustava i razvoju čovečnosti. U tom složenom i dugom procesu prvi korak je prihvatanje deteta ometenog u razvoju unutar same porodice. Drugi, podrazumeva adekvatno mesto porodice u društvu, a zatim sledi obrazovanje i osposobljavanje za samostalni život i rad u zajednici. Upravo društvena i profesionalna afirmacija ometenih osoba je i krajnji cilj inkluzije. Inkluzivno obrazovanje je usmereno na identifikaciju i otklanjanje teškoća i prepreka u realizaciji procesa obrazovanja sa jedne strane, dok je sa druge usmereno na što veću participaciju svih učesnika koji posredno ili neposredno utiču na realizaciju procesa obrazovanja. Participacija u užem smislu podrazumeva povećano učešće sve dece, uključujući i decu ometenu u razvoju, dok je u širem smislu usmerena na vaspitno-obrazovne ustanove, lokalnu zajednicu i društvo u celini. Tako definisano

inkluzivno obrazovanje teži ka stvaranju jednog celovitog obrazovnog sistema, koji će biti spreman da odgovori na razlike među decom i obezbeđivanje najoptimalnijih uslova za realizaciju obrazovnih potencijala dece ometene u razvoju. Neophodno je i dalje ulaganje u postojeće specijalne vaspitno-obrazovne ustanove ali u pravcu proširivanja njihove uloge u odnosu na primarnu koja se, u našim uslovima i dalje sastoji u pružanju specijalnih uslova za zadovoljavanje potrebe vaspitanja i obrazovanja dece i omladine ometene u razvoju. Pored toga što će specijalne škole za određene kategorije ometenosti ostati jedino rešenje i mogući izbor u zadovoljavanju obrazovnih potreba, u inkluzivnom obrazovanju dobijaju i ulogu veoma važnih resursa za razvoj škola koje prihvataju decu ometenu u razvoju. Osoblje specijalnih škola je posebno osposobljeno za identifikaciju, procenu i praćenje dece ometene u razvoju, a osim toga specijalne škole mogu da postanu i centri za pružanje stručne pomoći i podrške redovnim školama kako bi se zadovoljile posebne potrebe u obrazovanju.

Inkluzivno školovanje dozvoljava različite oblike školovanja, čime se obezbeđuju uslovi pod kojima će se svaka individua osećati sigurnom, prihvaćenom i vrednom. Inkluzivni proces je baziran na verovanjima, stavovima i vrednostima, na pedagoškim znanjima i sposobnostima. Inkluzija stvara novi odnos prema različitosti, ili preciznije rečeno, prema različitim mogućnostima. Tako koncipiran pristup otvara mnogobrojna pitanja čije odgovore treba temeljno analizirati i u konkretnim uslovima proveriti pre nego što se sprovede svaki naredni korak. Inkluzija i jeste proces sastavljen od mnogobrojnih, malih i velikih koraka, čije savladavanje zahteva vreme, postupnost i iznad svega dobru promišljenost. Razlog koji diktira opreznost u postupcima ne leži toliko u tvrdnji **da su svi ljudi različiti**, već naprotiv, u jednoj sasvim drugoj mogućnosti:

da su svi ili makar većina ljudi, u određenim, istim periodima sličniji nego što se obično misli i pretpostavlja.

Literatura

1. Arsenović, M., Eškirović, B., Jablan. B (2005): Mišljenje nastavnika specijalnih škola o svom položaju i promenama u školi, u Golubović, S. i sar: *Smetnje i poremećaji kod dece ometene u razvoju*, Beograd, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
2. Bach, H. (2005): *Osnove posebne pedagogije*, Zagreb, Educa
3. Boot, T. (2000): *Progress in inclusive education. Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making Inclusive Education a Reality*, Helsinki
4. Beck, C., (1990): *Better Schools. A Values Perspective*, Bristol, The Falmer Press, u *Deset godina reformi obrazovanja u evropskim zemljama*, Beograd: RS MPS, 2001
5. Bratković, D., Teodorović, B. (2002): Inkluzivna edukacija, Zbornik radova sa okruglog stola: *Vaspitanje, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladeži s posebnim potrebama* (13 – 22), Zagreb
6. Čolin, T. (2005): Obrazovanje netipične dece u tipičnom okruženju: Američko iskustvo. *Korak ka*, bilten za ljude bez predrasuda, br. 3, str. 20.

7. Došen, L.J., Gačić-Bradić, D. (2005): *Vrtić po meri deteta* – priručnik za primenu inkluzivnog modela rada u predškolskim ustanovama, Save the Children , Beograd
8. Jablan, B., Hanak, N. (2005): Iskustvo kao faktor promena stavova dece sa vidom prema slepoj deci (prilog ideji inkluzivnog obrazovanja), *Istraživanja u defektologiji*, broj 7, 15 – 28.
9. Jablan, B., Hanak, N. (2007): Servisna funkcija specijalne škole u redovnom sistemu obrazovanja dece oštećenog vida, Zbornik radova sa Naučnog međunarodnog skupa: *Nove tendencije u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji* (773 – 789), Zlatibor, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
10. Kovačević, J., Radovanović, I (2006): Učenik oštećenog sluha u redovnoj školi, Beograd, *Inovacije u nastavi*, br. 4, 56-67.
11. Kovačević, J., Radovanović, I. (2006): Pripremljenost nastavnika redovnih škola za inkluzivno obrazovanje, Beograd, *Beogradska defektološka škola* br.3, 125-136.
12. Kovačević, J., Andrejević, D., Mešalić, Š. (2004): Deca sa posebnim potrebama i neke pretpostavke za inkluziju, Tuzla, *Defektologija*, br.11, 165-171.
13. Kovačević, J., Radovanović, I. (2005): Pripremljenost redovnih škola za inkluzivno obrazovanje, Zbornik rezimea sa Međunarodnog naučnog skupa *Specijalna edukacija i rehabilitacija – koraci i iskoraci* (23-24), Beograd: Defektološki fakultet

14. Kovačević, J (2007): Inkluzija kao osnova reforme obrazovanja dece oštećenog sluha, Zbornik radova sa Naučnog međunarodnog skupa: *Nove tendencije u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji* (529–542), Zlatibor, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
15. Kovačević, V., Stančić, V., Mešovšek, M. (1988): *Osnove teorije defektologije*, Zagreb, Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu
16. NVO "VelikiMali" (2003): Drugačiji među vršnjacima?! – Stavovi vaspitača i učitelja u Pančevu prema uključivanju dece sa smetnjama u razvoju u redovne grupe vrtića i škola, Pančevo
17. Special Needs Education in Candidate Countries, European Agency for Development in Special Needs Education, 2003. (www.european-agency.org)
18. Vilotijević, M (1999): *Didaktika 1*, Beograd, Naučna knjiga, Učiteljski fakultet.