

*Dr Branka JABLAN
Ksenija STANIMIROV
Mr Aleksandra GRBOVIĆ
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
Beograd*

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXIV, 4, 2009.
UDK: 376.2

REALNOST I PERSPEKTIVA INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA DECE SA OŠTEĆENJEM VIDA U NAŠOJ SREDINI

Rezime: Inkluzija kao filozofija obrazovanja, počiva na pretpostavci da sva deca mogu da uče, kao i da se razlikuju u pogledu interesovanja, sposobnosti, porekla, prethodnih iskustava i znanja. U našoj zemlji postoji zakonska podloga za proces kreiranja inkluzivnog obrazovanja, ali se nedovoljno radi na implementaciji postojećih zakona. Brojne prepreke za inkluziju u našoj sredini i dalje postoje i kreću se od nerazumevanja, deklarativnog prihvatanja ili odbijanja novih obrazovnih pristupa i modela. Međutim, identifikovana je i spremnost za njihovo otklanjanje. Vaspitanje i obrazovanje dece sa oštećenjem vida može se obavljati u redovnoj školi, u redovnom odeljenju kombinovano sa periodima u resurs učionici, istovremeno u redovnoj i specijalnoj školi, u posebnim odeljenjima pri redovnoj školi i u školama za decu sa oštećenjem vida. U našim uslovima najčešće su to škole za decu sa oštećenjem vida. Cilj našeg rada je da se iz značajnog broja istraživačkih studija o inkluziji dece sa oštećenjem vida i uvidom u literaturu, pruži celovita slika o sadašnjem stanju i efektima uključivanja dece sa oštećenjem vida u redovne škole u Srbiji. Pokušaćemo da odgovorimo na pitanje dokle se stiglo sa implementacijom inkluzivnog obrazovanja dece sa oštećenjem vida i kakva je dalja perspektiva za inkluziju u našim uslovima.

Ključne reči: inkluzija, redovne škole, deca sa oštećenjem vida

UVOD

Obrazovanje dece sa oštećenjem vida organizuje se u okviru različitih obrazovnih modela. Model inkluzivnog obrazovanja je najsavremeniji i u mnogim zemljama je implementiran u većoj ili manjoj meri. Turnbull (1994 prema Rajović, 2004) prvobitno definiše inkluziju kao pohađanje škole u svom kraju zajedno sa vršnjacima. Za slepo dete to znači da ono pohađa školu u svojoj

lokalnoj sredini koju bi inače pohađalo da nema oštećenje vida. Takođe, to znači da neće doživeti traumu odvajanja, da neće steći domski sindrom i ostale negativne posledice rezidencijalnog školovanja. Stanimirović (2008) nalazi da većina slepih adolescenata i njihovih roditelja kao za njih najstresniji događaj u životu navodi odvajanje od kuće prilikom ostanka u internatu i detaljno opisuju traumu odvajanja kroz koju su prošli. Istraživanjima su stečena 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 (Jablan, Kovačević 2008). Za slepu decu ovo je važno jer je u njihovom razvoju uočena disproporcija između socijalnog i intelektualnog aspekta na štetu prvog.

U inkluzivnom modelu program i metode rada su prilagođene mogućnostima deteta, prilagođena su nastavna sredstva u zavisnosti od vrste i težine razvojne teškoće, uklanjaju se arhitektonske i druge barijere, što sve zahteva pripremu i podršku. Dakle, ne prilagođava se dete, već okruženje i ide u susret potrebama dece. U osnovi ove ideje je menjanje obrazovnog sistema i poboljšanje vaspitno-obrazovnog procesa. Inkluzivno vaspitanje i obrazovanje, prema Suzić (2008) podrazumeva aktivnost individue i društva kao proces učenja i podučavanja u kome dolazi do relativno trajnih i progresivnih promena pojedinca. Ovaj proces ne treba shvatiti isključivo kao školski, iako se on u periodu odrastanja fokusira na školske uticaje.

Dakle, suština inkluzije nije mesto gde se obrazovni proces odvija, već sistem akcija. To je čitava filozofija škole. Inkluzivna škola okrenuta je svakom detetu tj. svakom detetu omogućava da se školuje na način koji njemu odgovara. Kada su u pitanju deca ometena u razvoju ovaj model obrazovanja je u vezi sa socijalno-inkluzivnim pristupom osobama kojima je neophodna posebna društvena podrška.

PRINCIPI SOCIJALNO-INKLUZIVNOG MODELA

U socijalno-inkluzivnom modelu fokus interesovanja i odgovornosti se pomera sa samog oštećenja, koje je u centru pažnje u medicinskom modelu, na socijalni kontekst. Rajović i Stanimirović (2006) na sledeći način određuju polazne principe ovog modela:

1. Princip jednakosti koji se shvata kao jednakost u prilikama za učenje i razvoj čija je svrha kvalifikovanje individue za puno učešće u životu zajednice (od makro-konteksta do porodice, vršnjaka...), kao i uključivanje u značajne društvene institucije i njihova dostupnost.

2. Princip normalizacije koji kao kriterijum ne uzima ponašanje većine ili ono što se u kulturi ceni kao vredno, a što se u populaciji retko sreće, već kako ga Wolfensberger i Thomas (1983) određuju kao korišćenje sredstava koja data kultura vrednuje da bi se obezvređenim ljudima omogućilo da žive životom koji se u toj kulturi smatra vrednim. Wolfensberger uvodi ovaj princip nasuprot modelu deficita čija je dominantna karakteristika nastojanje da se «normalizuje» odnosno leči osoba.

3. Princip osetljivosti za raznovrsnost individualnih karakteristika podrazumeva da osobe različitog porekla i različitih osobina, rade i žive zajedno, da budu svesni prednosti razlika i da ove prednosti koriste za obogaćivanje individualnog razvoja i međusobne komunikacije.

4. Princip uvažavanja posebnih potreba koji podrazumeva uvažavanje univerzalnih ljudskih potreba, a posebne potrebe su posebne u smislu puteva njihovog zadovoljavanja. Npr. osoba ne može da čita na način koji je uobičajen za većinu ljudi, već čita kompjuterski dokument uz pomoć govornog izlaza ili Brajevog displeja.

Principi socijalno-inkluzivnog modela su univerzalni, ali metodologija implementacije ovog modela u realnom životu uslovljena je socio-kulturalnim specifičnostima..

INKLUZIVNO OBRAZOVANJE U NAŠIM SOCIO KULTURALNIM USLOVIMA – ISTRAŽIVAČKI PODACI

Kao jedan od osnovnih preduslova uspešnosti inkluzivnog pristupa u obrazovanju ističe se spremnost škole za uvođenje inkluzivne obrazovne prakse, odnosno zainteresovanost, sposobnost i volja školske zajednice da primeni model inkluzivnog obrazovanja. Posebnu pažnju, u istraživačkom smislu, dobila su izučavanja stavova i mišljenja roditelja o zajedničkom školovanju dece ometene u razvoju i dece bez ometenosti, zatim stavova nastavnika i kvaliteta njihovog inicijalnog obrazovanja za rad sa decom ometenom u razvoju i uloge vršnjaka u prilagođavanju uslovima inkluzivnog školovanja.

Iz obimnog istraživanja Ministarstva prosvete i sporta, SCF I UNICEF-a (2003), navodimo zaključke o položaju dece ometene u razvoju na osnovu podataka dobijenih od roditelja i nastavnika. Od ukupnog broja ispitanih roditelja dece bez teškoća u razvoju 38% smatra da je zajedničko školovanje njihove dece i dece sa teškoćama u razvoju moguće i da je takvo školovanje neotuđivo pravo sve dece. 9% roditelja iz ove grupe smatra da je to utopija u našim uslovima, dok preostalih 53% smatra da problemu treba pristupiti selektivno, tj. u zavisnosti od vrste i težine teškoće u razvoju. Interesantno je da zagovornici inkluzije prisustvo dece ometene u razvoju u školi, vide kao agens oplemenjivanja atmosfere škole - roditelji dece koja nisu ometena smatraju da njihova deca dobijaju priliku da više cene život i ono što im on pruža; drugi, da tako rastu u bolje i manje sebične odrasle ljude, uče altruizam, da daju, a ne samo primaju itd. S druge strane, praktično svi roditelji dece ometene u razvoju su ispoljili želju da njihovo dete pohađa školu zajedno sa vršnjacima (86,4% ih je smatralo da je to neotuđivo pravo svakog deteta), a 13,4% je za to ako je škola voljna da prihvati njihovo dete.

Iz ove studije saznajemo da 23% učitelja smatra da deca sa teškoćama u razvoju imaju neotuđivo pravo da se školuju zajedno sa vršnjacima u redovnoj školi. To mišljenje deli i 16% nastavnika predmetne nastave, 48% stručnih saradnika (pedagoga i psihologa) i 28% direktora škola. Ekstremno suprotan stav (da je to utopija u našim uslovima) izražava 18% učitelja, 16% nastavnika i 4% stručnih saradnika.

Prema istraživanju Kovačević i Radovanović (2005) na uzorku od 126 nastavnika razredne i predmetne nastave osnovnih škola 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 obrazuju 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. 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. Samo 5,6% nastavnika redovne škole se izjasnilo da bi podržalo inkluzivno obrazovanje. Procenat podrške prema inkluziji naglo se povećava i iznosi 45,2% u slučaju kada bi se pedagoško-psihološka služba u redovnim školama proširila uvođenjem stručnjaka za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

Arsenović-Pavlović, Eškirović, Jablan (2005) u okviru projekta *Fenomenologija smetnji i poremećaja u razvoju* procenjuju mišljenje nastavnika iz specijalnih škola o svom položaju i promenama u školi. Pronalaze da 80,4% nastavnika iz Beograda, iz Škola za decu ometenu u razvoju smatra da u redovnim školama treba da radi školski defektolog. Anketirani nastavnici specijalnih škola 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, već smatraju da će inkluzija ugroziti opstanak specijalnih škola i da u ovom trenutku redovne škole ne mogu da odgovore na potrebe dece ometene u razvoju. Kada je u pitanju dodatno obrazovanje za rad sa decom ometenom u razvoju 83% nastavnika smatra da ima potrebu za dodatnim obrazovanjem na Fakultetu za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, 8,7% smatra da im nije potrebno nikakvo dodatno obrazovanje, dok 8,3% navodi kao potrebnu edukaciju na nekom drugom fakultetu.

Pored prednosti koje mogu imati deca sa oštećenjem vida od inkluzivnog obrazovanja, i dalje postoje otpori, koji su izraženi kod vaspitača i učitelja u redovnim predškolskim i školskim ustanovama. Hrnjica i sar. (2003) objašnjavaju da nepripremljenost nastavnika za rad sa decom koja imaju razvojne teškoće stvara osećanje profesionalne nekompetentnosti koje služi kao osnova za građenje sistema vrednosti i negativnih stavova. Sami nastavnici često navode da su predrasude vršnjaka razlog što su oni protiv inkluzije. Međutim, akciono istraživanje Jablan i Hanak (2005) pokazuje da su stavovi vršnjaka daleko pozitivniji nego što odrasli pretpostavljaju i da se deca redovnih škola mogu lako pripremiti za prihvatanje slepog vršnjaka u istom odeljenju kroz relativno kratke i jednostavne programe. Deca sa oštećenjem vida uključivanjem u vaspitno-obrazovni proces i institucije postaju zainteresovana za pripadanje grupi vršnjaka sa kojima dele mišljenja, interesovanja, aktivnosti i stavove.

U medicinskoj školi u Beogradu u kojoj se školuju i deca sa oštećenjem vida Grbović, Jablan, Tošović (2008) realizovali su istraživanje čiji rezultati otvaraju mnoga pitanja i dileme. Bez obzira na otežane uslove rada, nastavnici ove škole imaju veoma visoku motivaciju za rad sa decom oštećenog vida. Najvažnije je da motivacija nije finansijske prirode što je preduslov kvalitetnog ispunjavanja nastavničke uloge. Deca sa oštećenjem vida visoko su ocenila spremnost

svojih nastavnika za pedagoški rad. Nastavnici su svakako često u situacijama u kojima sami pronalaze puteve obrade određenih sadržaja kako bi ih približili deci. Izgleda da je kroz dugogodišnju praksu akumulirano dragoceno iskustvo, jer su nastavnici srednje medicinske škole kao dodatnu edukaciju za rad sa decom oštećenog vida imali samo jedan seminar u trajanju od 10 sati. Zanimljivo je i mišljenje nastavnika da, iako je korišćenje savremene nastavne tehnologije imperativ za uspešno savladavanje nastavnih sadržaja i stvaranje sistema znanja umenja i navika, oni ipak ne smatraju da nedostatak posebnih nastavnih sredstava za rad sa decom oštećenog vida predstavlja poseban problem. Moguće je da, uz dobro definisan plan i program i ostale parametre vaspitno-obrazovnog rada, ličnost nastavnika, njegov pedagoški stil i stručni kvaliteti predstavljaju veoma značajan faktor uspeha u edukaciji dece sa oštećenjem vida.

Značajan broj slepih osoba školovao se u tzv. redovnim školama sa svojom vršnjačkom grupom i proveli su detinjstvo u svojoj porodičnoj sredini. Stanimirović (2008) je na osnovu intervjua sa slepima koji su se školovali u svojoj lokalnoj sredini identifikovala sledeće prediktore njihovog uspeha: pozitivni stavovi nastavnika, ličnost nastavnika (entuzijizam, empatija i razumevanje), trud nastavnika da prilagodi nastavu da i on/a može da je prati, pomagala, adaptirana nastavna sredstva i materijali na raspolaganju u školi, pomoć od kvalifikovanih pojedinaca (tiflopedagoga) ili specijalnih škola, opismenjenost na Brajevom pismu, korišćenje Brajevog pisma u školi, izrada svih pismenih i kontrolnih zadataka (istovremeno sa ostalim učenicima), udžbenici u dostupnom formatu (materijal su čitali i snimali roditelji i drugi; prepisivali na Brajevo pismo), konkretna i emocionalna podrška porodice (sarađivali sa nastavnicima, imali pozitivan stav itd), pozitivni stavovi vršnjaka, pomoć školskih drugova u radu (pomoć je uzajamna), druženje na školskim odmorima, izletima i van škole, sopstvene karakteristike i kvaliteti (radoznalost, dobro pamćenje i koncentracija, upornost, energičnost i dinamičnost). Svi ispitanici ističu da su od države dobijali oskudnu, gotovo nikakvu

podršku, tako da je najveći teret podnela njihova porodica. Sada kada se toliko govori o inkluzivnom obrazovanju ne bi trebalo dozvoliti da se stvari i dalje rešavaju od slučaja do slučaja, već o identifikovanim prediktorima treba voditi računa pri kreiranju obrazovne politike države.

Trenutno na Fakultetu za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju realizujemo projekat „Procena spremnosti srednjih škola za inkluzivno obrazovanje dece sa oštećenjem vida“. Deo projekta odnosi se na ispitivanje stavova srednjoškolaca prema vršnjacima sa razvojnim teškoćama, posebno prema deci sa oštećenjem vida. Preliminarnim ispitivanjem je obuhvaćeno 407 srednjoškolaca iz beogradskih srednjih škola.

Deo istraživanja odnosio se na procenu znanja srednjoškolaca o osobama sa oštećenjem vida. Utvrđeno je da 42% ispitanika nije znalo ili je davalo pogrešan odgovor na pitanje kojim pismom pišu slepe osobe. Najčešći pogrešni odgovori bili su da slepi pišu Morzeovom azbukom, Brajanovim ili Brajilovim pismom. Interesantno je da je bilo odgovora u kojima se tvrdi da slepe osobe ne pišu, već samo čitaju. Skoro tri četvrtine ispitanika (74%) smatra da slepe osobe mogu samostalno da se kreću samo uz upotrebu belog štapa ili psa vodiča. Više od polovine ispitanih učenika smatra da osobe sa oštećenjem vida imaju manje prijatelja i lošije socijalne odnose (55%), lošiji fizički razvoj i slabije motoričke veštine (57,2%), češće psihičke tegobe (57%) i da ih odlikuje veći stepen zavisnosti od drugih ljudi (62,9%). Skoro petina (18,2%) smatra da slepi imaju više teškoća u učenju i da ne mogu da pohađaju redovnu školu. Ipak, veoma mali procenat ispitanih učenika navodi da osobe sa oštećenjem vida, u odnosu na osobe s normalnim vidom, imaju niže intelektualne sposobnosti (3,4%) i izraženije probleme u ponašanju (3,2%).

Kada su u pitanju emocije, kod naših ispitanika u kontaktu sa osobama oštećenog vida najčešće se javlja poštovanje, a slede osećanja tuge, sažaljenja i nemoći. U maloj meri prisutna su nelagodnost, zadovoljstvo i ravnodušnost, a slabo prisutni su odbojnost, nadmoćnost i ljutnja.

Spremnost za druženje sa vršnjacima sa hendikepom značajno varira u zavisnosti od vrste ometenosti. Učenici srednjih škola pokazuju da su najspremniji za druženje sa vršnjacima sa oštećenjem vida (ocena 3,6 na skali od 1-5). Spremnost za druženje pokazuje jasnu tendenciju opadanja kada je reč o ostalim tipovima ometenosti. Tako, ispitani učenici pokazuju sličan stepen spremnosti (srednjeg ranga) za druženje sa vršnjacima koji imaju oštećenje sluha i neki oblik telesnog oštećenja, dok su najmanje spremni za druženje sa vršnjacima mentalno nedovoljno razvijenim (ocena 2,1).

Ispitivanje spremnosti za odnose različitog stepena bliskosti sa vršnjacima koji imaju oštećenje vida dalo je očekivane rezultate. Sa porastom bliskosti odnosa, spremnost ispitanih učenika za njihovo uspostavljanje pokazuje jasnu tendenciju opadanja. Naime, ispitanici u visokom stepenu (prosečna ocena veća ili jednaka 4) prihvataju odnose niskog stepena bliskosti. Najveći broj ispitanika ispoljava potpunu spremnost za život u istoj zemlji, komšiluku ili pohađanje iste škole sa vršnjacima sa oštećenjem vida. Kada je reč o deljenju sobe na ekskurziji, učenju u paru i zabavljanju brata ili sestre sa osobom koja ima oštećenje vida ispitanici pokazuju srednji stepen spremnosti (prosečna ocena oko 3). Kod ovih odnosa, međutim, dolazi do značajnog smanjivanja procenta odgovora koji ukazuju na *potpunu spremnost* za njihovo uspostavljanje i ispoljava je svega petina ispitanika. Kao što je očekivano, ispitani učenici pokazali su najmanju spremnost za odnose najvećeg stepena bliskosti.

PERSPEKTIVA INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

U Beogradu je 2007. godine održana Konferencija posvećena inkluzivnom obrazovanju u organizaciji Udruženja studenata sa hendikepom i Ministarstva rada zapošljavanja i socijalne politike. Tada je zaključeno da u Srbiji postoji dobra zakonska podloga za proces kreiranja

inkluzivnog obrazovanja, ali se nedovoljno radi na implementaciji postojećih zakona. Neophodno je doneti određena podzakonska akta koji će pomoći i ubrzati proces kreiranja inkluzivnog obrazovanja. Sledeća prepreka je nepostojanje ili nedovoljan broj institucija kao što su službe podrške i razvojna savetovaništa. Postojeće komisije za kategorizaciju i razvrstavanje funkcionišu u okviru medicinskog modela, tj. razvrstavaju decu prema dominantnom hendikepu i usmeravaju prema određenom tipu specijalne škole. Sledeću kategoriju prepreka u procesu kreiranja inkluzivnog obrazovanja čine društvene prepreke: nizak nivo svesti društva po pitanju ometenosti, nedovoljno znanja, strah od promena, predrasude. Na prvi pogled nedovoljna ekonomska isplativost, inkluziju takođe stavlja u drugi plan. Na polju obrazovanja kao prepreka inkluziji ističe se nedovoljna edukacija i nedovoljna informisanost nastavnog kadra u redovnim i specijalnim školama, nereformisanost specijalnih škola, neadekvatna opremljenost redovnih škola, arhitektonska nedostupnost. Većina prepreka je identifikovana i neophodno je napraviti početne korake u procesu kreiranja inkluzivnog obrazovanja (Pavlović 2007).

Problemi koji se pojavljuju u redovnim školama, a imaju direktne veze sa uključivanjem dece ometene u razvoju u školski proces, mogu se svrstati u subjektivne i objektivne. Objektivnih problema ima mnogo i odnose se na nastavne planove i programe, uslove rada, broj učenika u odeljenju, opremljenost škole, kompetencije nastavnika. Ove objektivne probleme prepoznamo i u našoj sredini. Međutim, mišljenja smo da su mnogo važniji subjektivni problemi koji se javljaju usled straha pred novim i nepoznatim, jer od subjekata koji su u svakodnevnoj interakciji u velikoj meri zavisi uspešnost inkluzije. Realnost je da su se deca sa oštećenjem vida unazad više decenija školovala u redovnim školama. Centralno pitanje koje se i dalje postavlja je da li su škole spremne za školovanje ove dece? Vidimo da istraživanja pokazuju da se to uglavnom ostvaruje uz ogromno angažovanje porodice, spremnost i motivisanost samog deteta i spremnost nastavnika. Organizovana podrška prema svim akterima u ovom procesu i dalje izostaje.

Način za prevazilaženje dela subjektivnih i objektivnih problema je podrška nastavnicima i vaspitačima. Podrška predstavlja bitan faktor proširivanja znanja, podizanja motivacije za rad i prevazilaženju negativnih stavova, čime se stvaraju uslovi za uspešnu inkluziju dece ometene u razvoju. Koncept podrške vrlo je širok i u središtu je edukacijskog procesa, a konačni cilj je pomoć nastavniku i učeniku. Taj cilj može biti ostvaren kroz saradnju između stručnjaka za rad sa decom ometenom u razvoju i razrednih učitelja već u okviru prvog nivoa školovanja, razredne nastave. Temeljna pretpostavka podrške je da pomoć nije usmerena samo prema učeniku, nego prema potrebama koje se uglavnom tiču nastavnika i povećanja stepena njegovih nastavničkih kompetencija za rad u odeljenju u kome se nalazi dete kome je potrebna posebna društvena podrška. Podrška učitelju obuhvata različite elemente na dva nivoa: (1) osposobljavanje: kako da povećamo učiteljevo profesionalno znanje i veštine; (2) organizacija podrške: kako da poboljšamo rad u razredu (Žolgar-Jerković, 2007).

Pozitivne promene koje su se desile u našoj sredini i koje doprinose razvoju inkluzivnog modela tiču se pre svega pokreta za aktivno obrazovanje i aktivnu nastavu i primene interaktivnih metoda u nastavi (Rajović i Stanimirović 2006). Ove inovacije u nastavi doprinose prilagođavanju redovnog obrazovnog sistema posebnim potrebama svakog deteta. Pored toga, važno je istaći da Zavod za unapređenje obrazovanja i vaspitanja unazad nekoliko godina izdaje Katalog programa stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju. Programi su odobreni za tekuću školsku godinu za primenu u obrazovno – vaspitnim ustanovama. Objavljivanje Kataloga predstavlja važan korak ka uspostavljanju sistema profesionalnog razvoja nastavnika i u oblasti „Deca sa posebnim potrebama“.

Fond za socijalne inovacije raspisuje konkurse u cilju pružanja podrške razvoju programa tretmana i pratećih programa obuke za neposredan rad na očuvanju i razvoju sposobnosti, navika i životnih veština dece, mladih i odraslih sa smetnjama u razvoju koji su na institucionalnom

smeštaju, ali i programa kojima se struktura sadržaj usluga vaninstitucionalne podrške za ove osetljive grupe.

U Republici Srbiji je usvojena Strategija za unapređivanja položaja osoba sa invaliditetom. „Strateški cilj koji ovaj dokument postavlja je unapređenje položaja osoba sa invaliditetom do pozicije ravnopravnih građana koji uživaju sva prava i odgovornosti. Zadatak dokumenta Strategije i akcionog plana je da se definišu ciljevi, mere i aktivnosti koji će doprineti da se socijalni model i pristup zasnovan na ljudskim pravima ugradi u mere koje utiču na pitanja položaja osoba sa invaliditetom“. Vremenski period za koji se postavljaju ciljevi Strategije je 2007 – 2015. godina.

Takođe, ohrabruje činjenica da su pokrenuti projekti u vrtićima i školama s ciljem pronalaženja rešenja za kvalitetno obrazovanje dece ometene u razvoju. Jer „kada se dete sa posebnim potrebama nađe u redovnoj nastavi, kada bude prihvaćeno i podržano od vršnjaka, društvo dobija dvadeset – trideset ambasadora inkluzije, odnosno onoliko ambasadora koliko ima učenika u razredu. Nakon određenog broja godina, to je moćna društvena snaga koja će razvijati simedonijsko okruženje za decu sa posebnim potrebama, ali i za sebe, odnosno sve građane“ (Suzić 2008). Međutim ne smemo preći olako i preko druge mogućnosti, koja stvara podlogu za predrasude, nerazumevanje, otpore. Jer kada se dete sa posebnim potrebama nađe u redovnoj školi, u uslovima koji nisu podsticajni i ako dete ne bude prihvaćeno i podržano, društvo može dobiti isto toliko protivnika inkluzije. Ponašanje društva prema detetu zavisi od načina na koji društvo shvata dete, njegov razvoj i učenje.

ZAKLJUČAK

Zastupnici potpune inkluzije često se pozivaju na Konvenciju UN o pravima deteta i smatraju da je školovanje dece sa ometenošću pitanje ljudskih prava i jednakosti. Potrebno je naglasiti da je poslednjih nekoliko decenija u svetu, a sve intenzivnije i kod nas učinjen napor u pravcu empirijske provere efekata inkluzivnog obrazovanja. Reforma obrazovnog sistema u Republici Srbiji predviđa uvođenje inkluzivne obrazovne prakse u sistem školovanja sa ciljem stvaranja uslova za jednaku dostupnost kvalitetnog obrazovanja za svu decu. Opravdana pretpostavka je da će deca sa oštećenjem vida, kao jedna od kategorija dece sa posebnim potrebama, biti sa najmanje teškoća uključena u inkluzivni model obrazovanja iz najmanje dva razloga. Prvo, reč je o deci koja se u aktuelnom sistemu obrazovanja školuju po redovnom nastavnom planu i programu, te njihovo školovanje u redovnim vaspitno-obrazovnim institucijama neće zahtevati značajnije adaptacije u pogledu strukture nastavnog programa. I drugo, značajan broj ove dece je već uključen u sistem redovnog školovanja, posebno kada je u pitanju srednjoškolsko obrazovanje. Dodatno, dosadašnja iskustva pokazuju da se deca sa oštećenjem vida veoma lako i uspešno mogu uključiti u školsko okruženje i da pokazuju visok stepen zainteresovanosti za obrazovanje u redovnim školama (Stanimirović 2008, Čolić 2008, Jablan i Hanak 2007).

Inkluzivni proces je sastavljen od mnogobrojnih, malih i velikih koraka i zahteva vreme, postupnost i iznad svega dobru promišljenost, a baziran je na verovanjima, stavovima i vrednostima, pedagoškim znanjima i sposobnostima. Inkluzija stvara novi odnos prema različitosti i različitim mogućnostima. Koristi od inkluzije su višestruke: deca ometena u razvoju dobijaju mogućnost da ostvare kontakt sa drugom decom i da se socijalizuju; deca bez smetnji u razvoju će na ovaj način naučiti da poštuju različitosti, da razvijaju humanost i toleranciju; škola i sistem obrazovanja u celini postaju humaniji, otvoreniji, dostupni svima i u skladu su sa

potrebama i mogućnostima pojedinaca. Sve ovo vodi pravednijem društvu, društvu tolerantnijem na razlike.

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.

LITERATURA

1. Arsenović-Pavlović M., Eškirović B., Jablan B. (2005): Mišljenje nastavnika specijalnih škola o svom položaju i o promenama u školi, u Golubović i sar. Smetnje i poremećaji u razvoju kod dece oštećenog vida, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd. (str. 307-362).
2. Centar za evaluaciju, testiranja i istraživanja (2006.): Istraživački projekat „Oslonci i barijere za inkluzivno obrazovanje u Srbiji“, Beograd
3. Grbović A, Jablan B, Korica-Tošović R (2008): Inkluzija dece sa oštećenjem vida – vidovi podrške i problemi u praksi: Zbornik radova: *U susret inkluziji – dileme u teoriji i praksi*, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, (str. 469 – 481.)
4. Hrnjica, S., Sretenov, D. (2003): Deca sa razvojnim teškoćama u redovnim osnovnim školama u Srbiji – trenutno stanje i stavovski preduslovi za potencijalnu inkluziju, Studija nastala u okviru zajedničkog istraživačkog projekta Ministarstva prosvete i sporta, UNICEFa i SCF, Beograd

5. 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, Defektološki fakultet, Beograd. (str. 15 – 27).
6. Jablan B., Kovačević J. (2008): Obrazovanje u redovnim školama i školama za decu ometenu u razvoju: zajedni ili paralelno, Nastava i vaspitanje, god. LVII, br.1, Pedagoško društvo Srbije (str. 43-55).
7. Kovačević J., Radovanović I. (2005): Pripremljenost redovnih škola za inkluzivno obrazovanje, Zbornik rezimea sa Međunarodnog naučnog skupa *Specijalna edukacija i rehabilitacija – koraci i iskoraci*, Defektološki fakultet, Beograd, (str. 23-24).
8. Pavlović G. (2007): Inkluzivno obrazovanje, perspektive u Srbiji i iskustva iz okruženja, Udruženje studenata sa hendikepom, Beograd.
9. Rajović V.(2004): Psiho-socijalne determinante razvoja i učenja mentalno retdirane dece, Institut za psihologiju, Beograd
10. Rajović V., Stanimirović D. (2006): Odgovornost prema profesiji i klijentu (u oblasti rada sa osobama sa posebnim potrebama), *Primenjena psihologija*, Niš, (str. 205 – 218.)
11. Stanimirović D. (2008): Prediktori (ne)uspeha slepih koji su se školovali u svojoj lokalnoj sredini: Zbornik radova: *U susret inkluziji – dileme u teoriji i praksi*, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, (str. 429 – 441.)
12. Suzić N. (2008): Uvod u inkluziju, XBS, Banja Luka, (str. 98).

13. Wolfensberger V and Thomas S. (1983): *Passing: Program Analysis of Service System' implementation of normalization goals*, National Institute of Mental Retardation, Toronto, Canada.