

Наставно-научно веће Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду, на седници одржаној 31. маја 2016. године, донело је одлуку о образовању Радне групе за састављање Мишљења о радној верзији извештаја Канцеларије УНИЦЕФ-а и Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије насловљеног „Анализа квалитета образовања у школама и одељењима за образовање деце са сметњама у развоју“, у саставу: проф. др Данијела Илић-Стошовић, координатор радне групе, проф. др Александар Југовић, проф. др Бранка Јаблан, проф. др Марина Радић-Шестић, проф. др Бранислав Бројчин, доц. др Предраг Теовановић. На основу детаљне анализе Извештаја, радна група даје следећи

**ПРИЛОГ ЈАВНОЈ ДИСКУСИЈИ О РАДНОЈ ВЕРЗИЈИ
ИЗВЕШТАЈА УНИЦЕФ-а И МИНИСТАРСТВА ПРОСВЕТЕ, НАУКЕ
И ТЕХНОЛОШКОГ РАЗВОЈА РЕПУБЛИКЕ СРБИЈЕ
„АНАЛИЗА КВАЛИТЕТА ОБРАЗОВАЊА У ШКОЛАМА И ОДЕЉЕЊИМА
ЗА ОБРАЗОВАЊЕ ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ“**

„Образовање у специјалним основним школама заснива се на великој пожртвованости и ангажману наставника. У атмосфери пуној подржавања и прихватања деца добро напредују и срећна су, као и њихови родитељи. Овакве школе представљају готово једину сигурну оазу у којима се потребе деце са сметњама у развоју препознају и на њих се адекватно одговара. У широј друштвеној заједници нема сличне институције за родитеље и децу са сметњама у развоју које би имале функцију ослоња или подршке. За родитеље образовање у оваквим школама је изузетак који представља једну смислену, пријатну и прихватајућу структуру за њихову децу. У осталим институцијама сусрећу се са великим проблемима, у којима њихови проблеми остају невидљиви и препознати“.

(Извештај, стр. 185)

Јавно доступна верзија извештаја, на 213 делимично преломљених страна, за предмет има анализу квалитета образовања у школама и одељењима за образовање деце са сметњама у развоју. Извештај је организован кроз седам поглавља:

- Поглавље 1. Историјски, концептуални и законски оквир инклузивног образовања;
- Поглавље 2. Методолошке поставке емпиријског истраживања о стању у школама и одељењима за образовање деце са сметњама у развоју;
- Поглавља 3-6. Резултати емпиријског истраживања о стању у школама и одељењима за образовање деце са сметњама у развоју;
- Поглавље 7. Налази, закључци и препоруке.

Добре стране извештаја могу се пронаћи у поглављима 3-6, у широком и исцрпном приказу резултата спроведеног емпиријског истраживања. Ово је остварено, примећујемо са предлошка унутрашњости корица, ангажовањем експерата у области анализе података (IPSOS). Неки од закључака изнетих у потпоглављу 7.1 (*Главни налази по индикаторима*) такође пружају објективне увиде у реално стање ствари у школама. Поред тога, мишљења смо и да је уводно поглавље сасвим коректно написано, посебно када се у заграду ставе мање стилске и правописне мањкавости.

Са методолошке стране, истраживање јесте вишеслојно и обухватно унутар опсега дефинисаног узорком. Мишљења смо да било занимљиво видети и резултате истраживања које би

применило *исту методологију* у редовним школама, а које би било фокусирано на *децу са сметњама у развоју*. Такво истраживање могло би да пружи одговоре на питања да ли је редовно образовање напредније од специјалног у својим инклузивним настојањима, какав је положај и који су образовни исходи деце са сметњама у развоју у редовним школама, које врсте подршке им је потребно пружити, итд. Поред тога, такво истраживање би могло да пружи и одговор на питање због чега постојећи модел инклузије наилази на озбиљне тешкоће и показује бројне недостатке.

Наиме, у периоду од 2009-2010, када је *Законом о основама система образовања и васпитања* (ЗОСОВ) инклузија уведена, до данас (односно до школске 2014/2015 године, докле сежу емпиријски подаци) десиле су следеће промене: (1) укупан број ученика уписаних у основне школе у Републици Србији смањено се за 4,8% (популацијски податак Републичког завода за статистику, дат на стр. 34); (2) у специјалним школама и школама са специјалним одељенима број ученика са развојним тешкоћама у истом периоду се смањено за 11,5% (узорацка апроксимација дата у Извештају; видети графикон 1.1a1, стр. 32). Аутори закључују:

„Број ученика у специјалном образовању је значајно опао од почетка инклузивног образовања у Србији, а структура ученика се померила ка сложенијим и вишеструким сметњама. Међутим, флукутација ученика не тече у правцу њиховог померања ка редовном систему, него управо обрнуто, у правцу прилива деце из редовног у специјалне школе и одељења“.

(Извештај, стр. 201)

Замислимо се над овим резултатом, конкретизујмо га. Родитељи који су се одлучили да укључе своју децу која имају развојне тешкоће у систем редовног школовања у незанемарљивом броју их исписују из редовних школа и уписају их у специјалне школе или одељења. Зашто је то тако? Чиме родитељи и деца нису били задовољни? Зашто им се образовање у специјалној школи учинило погоднијим за њихово дете? Какве услуге у редовним школама добијају основни корисници услуга о чијим се трошковима образовања овде тргује, сама деца са развојним тешкоћама? Ко се и на који начин њима тамо бави? Какве су импликације реалних података по образовне политике?

У [извештају Владе Републике Србије из 2014. године](#) се констатује да образовни систем није довољно инклузиван, тј. да су капацитети образовног система да одговори на образовне потребе различитих осетљивих друштвених група недовољни. Сличан закључак се износи и у [извештају Заштитника грађана из 2015. године](#), који сматра да систем додатне подршке у образовању деце са ометеношћу није довољно развијен и да се постојеће услуге подршке не пружају у довољној мери.

Под претпоставком¹ да је истраживање, чији је извештај предмет наше анализе, имало за циљ да доведе до формулисања препорука образовних политика које ће покушати да одговоре на проблеме изнете у недавним извештајима Владе и Заштитника грађана, указујемо на то да изнети предлози нису одговарајући, те да би се њиховом имплементацијом проблем инклузије само додатно погоршао.

¹ Наша претпоставка се чини утемељеном уколико се има у виду да је последње и најпроблематичније потпоглавље извештаја насловљено *Препоруке за унапређење квалитета образовања и оснаживање једнакости у образовању* (7.2. стр. 209-210).

Наиме, на основу богате и лако доступне емпиријске грађе је требало генерисати ваљане закључке и препоруке, а управо је то пропуштено да се уради. Несагласности налаза и препорука (стр. 199 - 210) са резултатима истраживања (стр. 31-174) и информацијама наведеним у поглављу *Виђење наставника, стручних сарадника, ученика и родитеља* (стр. 175-198) представљају сржни проблем овог извештаја.

Мишљења смо да разлог невешто спакованим *non-sequitur* закључцима може бити свесно искривљавање емпиријске реалности (у хегелијанском духу доживљен „теоријом-вођен приступ“ у ери реал-политичке псеудо-коректности) или истраживачка компетентност ауторског тима, коју, чини се, не треба доводити у питање. Остаје отворено питање да ли се овде ради о безазленим априорним теоријским претпоставкама које се, ето, нису потврдиле, али које аутори нису у силним обавезама стигли да коригују тако да одговарају реалности, или се може претпоставити да оне и нису тако безазлени производ теоријске догматичности аутора, те да се ради о исхитреном покушају да се постојећи нефункционални модел додатно осиромаше и уведе штедња на кратке стазе, која ствара диспропорционално веће трошкове за будућност.

Подсетимо се заједно, поред једнакости, доступности и праведности (ЗОСОВ, чл.3), економска ефикасност образовног система само је један од основних принципа доброг образовног система. С обзиром на то да у пракси није могуће спровести неку меру која истовремено испуњава све ове циљеве, треба бити веома пажљив, друштвено осетљив и избалансиран приликом предлагања мера образовне политике.

У наставку текста ћемо најпре указати на кључне налазе извештаја, а потом приказати и његове кључне мањкавости за које смо сматрали да захтевају критичку анализу и даљи дијалог.

Кључни налази извештаја

Следеће закључке налазимо у потпоглављу 6.1.4. *Закључак о специјалним основним школама – баријере и успеси*, на страни 185:

„Специјалне школе су маргинализоване, невидљиве у образовном систему. Наставници из специјалних школа нису довољно укључени у процес доношења системских одлука које се тичу специјалног образовања. Наставници сматрају да се труд који они улажу у свој посао и рад са децом не вреднује на адекватан начин.“

„Недовољна опремљеност, недостатак асистивних технологија, недостатак простора (нпр. постоји потреба за сензорном собом).“

„Недостатак помоћног особља у специјалним школама (дешава се да и наставнице пресвлаче пелене деци), као и високо стручно особља других профила (нпр. доктори, психијатри, неуролози...).“

Закључке о редовним основним школама са специјалним одељењима налазимо у потпоглављу 6.2.5, на страни 198:

„Карактеристично је да ни стручно особље ни наставници не издвајају нити једну позитивну страну увођења инклузивног образовања у школе. Нема позитивних последица ни за саму децу која су укључена у редовну наставу, нити за ширу околину по њиховом мишљењу.“

„Наставници немају позитиван став према инклузији и неки сматрају да је ранија пракса делимичне инклузије коју је школа спроводила од 2006. године била ефективнија. По мишљењу учесника у овом

истраживању, модел инклузије потребно је прилагодити техничким, материјалним и социјалним условима у којима се налази Србија, а не само преузети модел из страних земаља без адаптације.”

Кључна мањкавост извештаја

„Обављена анализа је идентификовала низ мањкавости које је неопходно отклонити. Међу њима се на првом месту издваја појачано негативан став свих у односу на инклузивно образовање.“

(Извештај, стр. 210)

Мишљења смо да је у претходном исказу сажет сав проблем тренутног стања инклузивног образовања. Негативан став свих у односу на инклузивно образовање може указивати на то да проблем лежи у свима, што је мање вероватно, или у самом моделу инклузивног образовања који је примењен у Републици Србији, што је ипак нешто вероватније.

Осамостаљивање, класицистичка догма и мерење

Специјалне школе и одељења су уз родитеље један од важнијих партнера у задатку осамостаљивања деце са развојним тешкоћама.

"Наставници сматрају да са децом треба што више и чешиће радити практично и 'креативно' (бојење, склапање, цртање), и показују тенденцију да тако оријентишу целокупну наставу, у извесној мери запостављајући наставне садржаје у неким школама, спуштајући критеријуме класичног школског знања и потенцијално подцењујући способности ученика."

(Извештај, стр. 191)

Нејасно је чега има лошег у практичном и креативном раду, посебно уколико се ради о/са ученицима чији сазнајни канали и капацитети захтевају управо овакав начин рада? Зар *класично школско знање* није лествица која се поставља или би требало да се поставља другачије у зависности од терена борбе за једнакост образовних могућности, барем у својој висини, ако не и у свом постојању? Због чега је потребно класично школско знање претпостављати свим другим облицима знања које је савремени образовни систем у могућности да пружи?

"Чини се да је труд (свих актера) више усмерен на стицање основних животних вештина, а мање на изградњу аутономности ученика која је потребна за самосталан живот".

(Извештај, стр. 207)

У школе за децу са сметњама у развоју данас се уписују доминантно деца са најкомплекснијим потребама. Стога не би требало да изненађује усмереност наставника на развој животних вештина, посебно због тога што их и родитељи ове деце стављају високо на листи приоритета. Многе од животних вештина чине базу за будући самосталан живот, пропуштају да приметите аутори извештаја.

"Упркос великом труду свих, осамостаљивање деце тече тешко и ефекти нису довољно видљиви."

(Извештај, стр. 207)

Наравно, осамостаљивање деце са развојним сметњама тече тешко, како би другачије и текло? Овде се поставља питање реалистичности претпостављених очекивања аутора отуђених од стварне школске праксе. Мишљења смо да на овакве скривене претпоставке мисле наставници и

сарадници када говоре о томе да се труд који улажу у свој посао и рад са децом не вреднује на адекватан начин од стране носилаца јавних функција.

Мишљења смо и да ефекти треба да се мере да би били видљиви. У супротном су само претпостављени, и то наопако.

Индивидуални образовни програми

Аутори проналазе да је најчешће заступљен индивидуални облик рада и готово да се изражава чуђење због ниске учесталости групног рада. Аутори извештаја негодују и због високе заступљености структурисаног/вођеног учења. У извештају се, такође, наводи низ замерки на израду индивидуалних образовних програма (ИОП). Недостаци су евидентни и представљају област која је проблематична и за наставнике редовних школа. Пракса нам говори да постоји неразумевање суштине документа и страх од модификовања наставних програма. ИОП пружа велику слободу у формулисању наставних програма, па чак и наставног плана за поједино дете, али наставници то често не препознају. Мишљења смо да проблем лежи у методологији обуке наставника (краткотрајне обуке стручних тимова очигледно нису довољне).

Треба подсетити да ученици најчешће похађају специјалне школе, јер су се њихови родитељи уверили или верују да потребе њихове деце нису или неће бити задовољене на одговарајући начин у редовним школама. Између осталог, то се односи на пажњу коју добијају од стране наставника и на могућност индивидуалног рада са њиховом децом. Не треба заборавити ни да многе наставне стратегије које се користе у специјалној едукацији захтевају индивидуални рад, или су бар њихови ефекти израженији при индивидуалном раду. Из истих разлога се, у раду са децом која имају тешкоће у учењу, неретко фаворизују високоструктурисани приступи вођени од стране наставника.

Улога дефектолога у систему образовања

Постојећа регулатива, пре свега *Стручно упутство о начину пружања додатне подршке у образовању деце, ученика и одраслих са сметњама у развоју у васпитној групи, односно другој школи и породици од стране школе за ученике са сметњама у развоју* (2012), омогућава ангажовање дефектолога у редовним школама, али само оних који су запослени у специјалним школама. С друге стране, дефектолог као стручни сарадник под одређеним околностима може, али не мора, бити ангажован од стране редовне школе, што је, у ситуацији када су ове школе често принуђене да бирају између психолога и педагога, високо нереалистично очекивање.

"За сада не постоји податак о припремљености дефектолога у школама и одељењима за ученике са сметњама у развоју у Србији за рад у новонасталом окружењу, с обзиром да их иницијално образовање, као уосталом ни наставнике, није припремало за рад у окружењу у ком постоји и препознаје се широк спектар потреба за подршком."

(Извештај, стр. 17)

Аутори извештаја су могли, увидом у наставне планове и програме Факултета, да примете да је увођење садржаја који се тичу инклузивног образовања и пружања подршке у таквом окружењу започето још 2005/2006 године, значајно пре доношења закона и прописа којима је инклузија постала званична образовна политика Републике Србије.

„Добијени подаци указују на то да су у садашњем издању ове школе у транзицији, али да јасни циљеви те транзиције нису издвојени, те се стиче утисак да школе помало раде све, а ништа од тога сасвим добро.“

(Извештај, стр. 209)

Свака школа мора да ради у складу са законом. Школама није дозвољено да се саме трансформишу, већ ће се трансформисати у складу са законом, па је инсистирање на њиховој иницијативи неопрезно.

У контексту инклузивног образовања дефектолози (специјални едукатори) се посматрају као важан персонални ресурс који омогућава успех овог приступа. Насупрот томе, поруке и општи тон извештаја, којима се неосновано доводе у питање компетенције и место дефектолога у систему образовања, свакако имају утицаја на њихове ставове о постојећем моделу инклузивног образовања. Нејасни и контрадикторни сигнали који се шаљу оваквим документима и начинима њиховог емитовања, а који су вероватно одраз конфузије у погледу система који се желео успоставити, или пак немогућности да се „визија“ преточи у праксу, свакако имају негативан утицај и на свакодневни рад дефектолога.

„... реорганизација иницијалног образовања кадрова за специјално образовање које би, с једне стране, смањило продукцију кадрова и прилагодило њихов број реалним потребама једног система чији обим пословања је у опадајућем тренду, а с друге стране, осигурало такву квалификацију кадрова којом се они лакше могу кретати између редовног и специјалног система образовања.“

(Извештај, стр. 209)

Специјалне едукаторе (дефектологе) не треба делити на оне за рад у специјалним школама и оне који се образују за рад у редовним школама. Добро обучени стручњаци овог профила треба да буду у могућности да одговоре на захтеве оба окружења. Не постоји специјална едукација за специјалне школе и специјална едукација за редовне школе. Специјална едукација није место, већ организован и научно утемељен приступ у образовању са циљем пружања неопходне подршке онима којима је потребна, а који се може спроводити у различитим образовним окружењима.

Ирационална рационализација: застрашивање отказима

„Ефикасност образовања у испитиваним школама је под знаком питања, пре свега због односа између броја наставника и ученика.“

(Извештај, стр. 199)

„Веома мали број ученика на једног запосленог, односно једног наставника је важан налаз ове студије који захтева озбиљно разматрање и покреће питање да ли је овај систем у целини или у неким његовим деловима заправо финансијски одржив.“

(Извештај, стр. 209)

„Постоји могућност и отпуштања, увођења различитих аранжмана уговорних ангажмана уместо сталног запослења наставника у специјалном образовању, рационализације, оптимизације мреже, итд.“

(Извештај, стр. 209)

Мишљења смо да се уместо о уштеди овде ради о задуживању, и то на рачун најосетљивих делова заједнице.

У области образовних политика је немали број пута емпиријски демонстрирано, и то правим фишеровским експериментима који представљају златни истражачки стандард (нпр. Тенеси СТАР експеримент; Finn & Achilles, 1990), фундаментална чињеница у области

образовања: већи број наставника по ученику (тзв. teacher-pupil ratio) у вези је са супериорнијим образовним постигнућима ученика. Ефекат броја наставника још је снажнији фактор постигнућа деце која имају слабија улазна постигнућа (Konstantopoulos & Chung, 2009) и ученика у средњим школама (Blatchford, Basset, & Brown, 2011). Коначно, смањење броја наставника је у вези са већим осипањем и лошијим образованим постигнућима ученика, а оно у вези са другим негативним животним исходима, укључујући и искљученост са тржишта рада (Card & Krueger, 1996) и из социјалног поља (Tobin, Hsueh, & Karasawa, 2009).

„Више од половине школа и већина наставника и стручних сарадника наводи хроничан проблем недостатка додатних специјализованих кадрова, потребни су им додатни стручни кадрови – директори најчешће наводе олигофренологе, дефектологе и логопеди, а наставници и стручне службе медицинске сестре-физиотерапеуте и друге медицинске раднике, као и педагошке асистенте. Ове захтеве треба разматрати посебно опрезно, нарочито у светлу евидентног вишка запослених у специјалном образовању.“

(Извештај, стр. 210)

Као највећу баријеру у даљем унапређењу квалитета образовања у школама за ученике којима је потребна додатна подршка, од укупно 127 испитаних школа, 37 наводи недостатак стручног кадра, односно стручних сарадника. Управо овај проблем у функционисању школе наводе статистички значајно чешће у односу на све остале проблеме, укључујући и недовољну финансијску подршку ($N = 23$, $\chi^2 = 3.26$, $df = 1$, $p = .04$), неадекватност простора ($N = 22$, $\chi^2 = 3.81$, $df = 1$, $p = .03$) и сарадњу са државним службама и релевантним установама ($N = 15$, $\chi^2 = 9.30$, $df = 1$, $p = .002$). Ови подаци су преузети са графикана 9.2a1 самог извештаја (стр. 101).

Како даље?

Мишљења смо да доступна емпиријска грађа, укључујући и ону изнету у самом извештају, указује на то да постојећи модел инклузивног образовања у Републици Србији није адекватан. Чврсто стојимо на становишту да је потребно вратити се корак-два уназад.

Аутори извештаја позивају на јавну дискусију. Овде треба изразити наду да покренути дијалог неће бити декоративног типа. Уколико би извештај заиста био позив на размишљање како да на основу емпиријских података промислимо битне теме са озбиљним образовно-политичким последицама, онда би он могао да буде и једна од најбољих ствари која се десила систему образовања у Србији од почетка овековних реформи.

У одговорним демократским друштвима, поред емпиријских података, одлуке овог степена сложености и имплицативности треба да буду и исход друштвеног договора свих учесника у процесу образовања, укључујући и родитеље, наставнике, сараднике и експерте из различитих за образовање релевантних области. Јасно је и да ће експерти из различитих области имати различите полазне принципе, а у складу са својим доменима експертизе. Експерти из различитих области ће имати и различите идеје и предлагати различите моделе, али дијалог и служи томе да се домени експертизе сусретну у настојању да пронађу најбоље од свих могућих решења. Тај процес није лак, али је нужан када се изнова промишља (енг. re-thinking) тако сложен, осетљив и важан појам као што је инклузија. У том смислу, уверења смо да мишљење о стварима које потпадају под принцип економске ефикасности треба тражити од људи који су школовани за то. Ми остали бисмо могли да се позабавимо осталим принципима, при чему не треба да застрашујемо једни друге отказима,

несигурним уговорима, нити да претпостављамо себи прерогатив оптимизатора мреже инклузивног образовања.

Образовна политика би могла и требало да буде заснована на емпиријским подацима (енг. evidence-based). Није довољно само донети радикалне мере и тражити њихово увођење брзим пругама. Инклузији су потребни и помоћни чиниоци и шири дијалог и емпиријска утемељеност. Мишљења смо и да са образовним системом треба експериментисати, али да то треба радити веома пажљиво, у контролисаним условима и са ултимативним циљем максимизације корисности сваког појединачног детета као крајњег корисника система образовања. Тим путем кренувши, били бисмо вероватнији у својим приликама да „произведемо“ генерације које ће моћи да живе у складу са „Лисабонским циљевима за европско друштво засновано на знању, које одликује висок ниво социјалне кохезије“ (Извештај, стр. 10).

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду стоји на располагању Министарству просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, академској, стручној и родитељској заједници, те Канцеларији УНИЦЕФ-а, као компетентан и равноправан партнер у формулисању политика које се темеље на подацима, разради савремених и на локалне услове осетљивих модела инклузивног образовања и њиховој евалуацији.

У Београду,
12.7.2016.

Председник Наставно-научног Већа
Факултета за специјалну едукацију
и рехабилитацију Универзитета у Београду

Проф. др Снежана Николић