

Univerzitet u Beogradu
FAKULTET ZA SPECIJALNU EDUKACIJU I REHABILITACIJU

U SUSRET INKLUZIJI - DILEME U TEORIJI I PRAKSI

PRIREDIO
DOBRIVOJE RADOVANOVIC

BEOGRAD 2008

ZAKONSKI OKVIR INKLUZIVNA PRAKSA

Dragan Rapaić, Goran Nedović, Snežana Ilić, Irena Stoiković Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

U radu je analiziran aktuelni koncept vaspitanja i obrazovanja dece sa smetnjama u razvoju u Republici Srbiji.

Analiza koncepta vaspitanja i obrazovanja obuhvatila je: istoriju vaspitanja i obrazovanja dece sa smetnjama u razvoju u Republici Srbiji, teorijske okvire i sistemska rešenja, zakonski okvir ometenosti, mogućnost pristupa obrazovnim niovima, nastavne planove i programe kao i nove modele obrazovanja i perspektivu „inkluzije“ u školstvu Srbije.

Vaspitanje i obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju je deo jedinstvenog sistema vaspitanja i obrazovanja Srbije. Priroda ometenosti u razvoju kod dece, određuje mogućnost, oblik i sadržaj njihovog obrazovanja. Novi modeli školovanja ove dece treba da budu koncipirani u odnosu na sposobnosti i u odnosu na program.

Usaglašavanje zakonodavnih, teorijsko-praktičnih i tradicionalnih koncepta vaspitanja i obrazovanja dece sa smetnjama u razvoju jeste osetljiv proces i zahteva strpljenje i vreme. Savremeni društveni trend u ovoj oblasti kreće se u smeru uključivanja dece sa smetnjama u razvoju u redovne škole.

Ključne reči: inkluzija, specijalna edukacija, deca sa smetnjama u razvoju

UVOD

Inkluzivno obrazovanje je kao građanski pokret, relativno novog datuma i u evropskim prostorima. Njegova pojava je i u Zapadnoevropskim zemljama smeštena u kontekst ljudskih prava a sve one su reagovala u skladu sa svojom tradicijom vaspitanja i obrazovanja dece sa smetnjama u razvoju. Socijalni i društveni kontekst, je tom prilikom, bio dominantan u inkorporiranju ideja inkluzije u zakone a zatim i inkluzivnu praksu.

Školovanje dece ometene u razvoju, i kod nas, poslednjih godina zadobija sve veću pažnju. Ova tema je postala predmet interesovanja, ne samo naučnih i stručnih krugova, već i Ministarstva prosvete, raznih nevladinih organizacija i invalidskih udruženja. O tome su se vodile brojne rasprave, ali su vidljivi efekti izostali. Izgleda da se pristup ovoj oblasti poistovetio sa potrebnim, ali pogrešno promovisanim trendovima, da svako ima pravo da se po ovom pitanju izjašnjava i da modeli koji egzistiraju u Zapadnoj Evropi moraju neizostavno da budu primenjeni kod nas. Stručni krugovi su se prema njima odnosili sa nepoverenjem. Kada je reč o insistiranju na preskripciji Zapadnog modela u oblast edukacije dece sa smetnjama u razvoju, ideja se pokazala manjkavom iz prostog razloga što u toj oblasti obrazovanja, ni u Zapadnoj Evropi ne postoje ujednačena rešenja, već se ona razlikuju od zemlje do zemlje.

Inkluzija se u stručnoj javnosti, kao informacija, u Srbiji pojavila između 2000-2001. godine. Ona je nastala na talasu veće produktivnosti informacija, političkih promena i najava daljih društvenih promena. Većoma brzo, ona je postala ideja, koja je prihvaćena u krugovima političke elite. Mesto na kome je prihvaćena, omogućila je da se razvije u pokret, u kome su učestvovala mnoge nevladine organizacije (Rapaić i sar., 2005). Model bezuslovnog i imperativnog uključivanja dece sa smetnjama u razvoju u redovne škole je kod nastavnika redovnih škola bila ignorisana a zatim je došlo do oštih reakcija. Oštre reakcije su dolazile i od strane nastavnika koji rade u školama za decu sa smetnjama u razvoju. Prihvatanje jedne informacije a kasnije razvijanje ideje predstavlja prirodni vodotok i formiranje delte sa postojećim naučnim i stručnim diskursom. Čini se, ipak, da je ovakav, inače prirodan, naučno-stručni i društveni diskurs-preskočen.

Usaglašavanje zakonodavnih, teorijsko-praktičnih i tradicionalnih koncepata vaspitanja i obrazovanja dece sa smetnjama u razvoju jeste osetljiv proces i zahteva strpljenje i vreme. Pored toga, reforma u oblasti obrazovanja dece ometene u razvoju zahteva raspravu širokog kruga kompetentnih institucija, vladinih i nevladinih organizacija, ali isto tako i pojedinaca. Reformu obrazovanja treba shvatiti kao višegodišnji proces u kome će se kontrolisati svaki potez, a ne kao revoluciju u kojoj se rešenja donose na prečac, po političkoj formuli „ako nisi za, onda si protiv“.

I TRADICIONALNI KONCEPT VASPITANJA I OBRAZOVANJA DECE SA SEMTNJAMA U RAZVOJU

1. ISTORIJSKI PRISTUP

Posle viševjekovne potprune izolacije i marginalizacije osoba sa invaliditetom i njihovog izopštavanja iz svih društvenih tokova, po završetku Prvog Svetskog rata, usledio je iskorak u smeru njihovog sistematičnog obuhvata i integrisanja u školski sistem. U teorijskom smislu, obrazovanje i vaspitanje jeste višedecenijska (viševjekovna) tekovina svakog, pa i našeg društva.

Prvi koraci, u smeru konceptualizacije sistema obrazovanja osoba sa invaliditetom, započeti su 1882. godine, nakon usvajanja Sanitetskog Zakona. Nakon toga, država je poslala prvu grupu učitelja na školovanje u inostranstvo. Među njima su bili Ljuba Miladinović i Kosta Nikolić koji su poslani u Berlin na dodatno školovanje za rad sa gluvim učenicima; Sreten Adžić je poslat u Beč na školovanje za rad sa slepim učenicima; Petar Mirković se u Drezdenu školovao za rad sa slepim učenicima itd. Po završetku Prvog Svetskog rata 1919. godine, kao praktično rešenje koje je nagoveštavalo konceptijski pristup, osnovan je Zavod za slepe, gluve i telesno invalidne u Zemunu. Inicijativa je potekla od Veljka Radmanovića.

Uredbom iz 1929. godine, pri Ministarstvu prosvete, osnovano je Odeljenje za nedovoljno razvijenu decu a na njegovo čelo je postavljen Anton Skala. Odmah nakon toga, nastavlja se započeti ciklus obrazovanja učitelja u inostranstvu za rad sa nedovoljno razvijenom decom. Na školovanje su poslani: Desimir Ristić u Prag a Đorđe Žutić, Žika Radosavljević, Aleksandar Milojević i Jovan Kovačević u Pariz.

2. TEORIJSKI PRAKTIČNI OKVIR

Tradicionalni koncept je počivao na posebnim nastavnim planovima i programima i posebnim školama u kojima se on realizovao. Posebni nastavni planovi i programi kao i škole, bili su namenjeni učenicima sa mentalnom ometenošću, ometenošću u vidu, ometenošću u sluhu, telesno invalidnim i hronično bolesnim. Način organizacije rada ovih škola, nastavni planovi i programi, oprema, metodičko-didaktički materijal, sredstva i kadrovska struktura, potpuno se razlikuju od škola koje realizuju nastavu po redovnom programu.

Dalji evolutivni tok, obrazovanja učenika sa smetnjama u razvoju, je pratio smer razvoja nauke koja je sve više razlikovala suštinu ometenosti. Iz toga su proistekla nova rešenja koja su omogućavala učenicima sa smetnjama vida, smetnjama sluha i telesnom invalidnošću da prate redovne programe ali još uvek u specijalnim školama. Smatram da je ovakvo rešenje bilo nužno jer su u pitanju deca kojima je potrebna poseban didaktički materijal, posebna oprema i sredstva i arhitektonska rešenja koja se ni danas ne mogu naći u svim školama u Srbiji.

U poslednjih dvedeset godina, u redovnim osnovnim školama, organizuju se odeljenja za učenike sa smetnjama u razvoju (najčešće sa mentalnom ometenošću) u kojima se nastava odvija po posebnom programu. Kada su u pitanju srednje škole, postoje posebna odeljenja (za slabovide učenike) u kojima se nastava realizuje po redovnom programu. I to možemo tumačiti kao razvojni proces u uključivanju dece sa smetnjama u razvoju u vršnjačke škole.

U teorijsko-naučnom smislu, uspostavljene pedagoške teorije su tražile a i danas traže rešenje za obrazovanje onih koji nisu mogli da se školuju pod istim uslovima. Reč je, pre svega, o afirmativnom pristupu koji je promovisao a i danas promoviše

sposobnosti dece sa smetnima u razvoju i insistirao na njihovim vaspitno-obrazovnim potencijalima a ne na njihovim nesposobnostima. Da je ovo drugo u pitanju, ova deca se ne bi ni školovala a viševjekovna istorija je svedok tome.

U periodu između Svetskih ratova a i kasnije, razvijane su metodike rada, sredstva, didaktička uputstva za rad sa: slepim, gluvim, mentalno nedovoljno razvijenim i telesno invalidnim učenicima. Tako se počelo sa Brajevim pismom i reliefnim kartama za slepe, upotrebi amplifikatora kod gluvih učenika, raznim ortotičkim sredstvima za telesno invalidne učenike. Za svaku od pomenutih ometenosti, organizovan je poseban organizacioni okvir.

Posle Drugog Svetskog rata, širom Evrope, kao i naše zemlje, osnivane su škole za: cerebralno paralizovane, slepe, mentalno nedovoljno razvijene, gluve i učenike sa poremećajem u društvenom ponašanju. Veoma često, uz te škole, izgrađivani su domovi za učenike. Razlog tome je lokacija škola, koje su uglavnom bile u većim regionalnim centrima i bile na usluzi učenicima sa čitave teritorije Srbije.

Do 1968. godine, postojao je sistem specijalnog školstva koji se zasnivao na posebnoj zakonskoj regulativi. Nakon toga, došlo je do potpunije integracije, dva odvojena sistema obrazovanja, u jedan.

Neposredno po završetku Drugog Svetskog rata, u Jugoslaviji se osnivaju više škole za nastavnike koji će raditi u školama za decu sa smetnima u razvoju. Tokom osamdesetih godina, te više škole su porasle u fakultete (u Zagrebu i Beogradu). Raspadom Jugoslavije tokom devedesetih, došlo je do osnivanja fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju u: Makedoniji, Bosni i Hercegovini i Sloveniji.

3. SISTEMSKA REŠENJA VASPITANJA I OBRAZOVANJA DECE SA SMETNIMA U RAZVOJU

Predškolske ustanove za decu sa smetnima i teškoćama u razvoju organizovane su kao: samostalne predškolske ustanove; vrtići u okviru predškolskih ustanova; razvojne grupe i redovne vaspitne grupe u kojima su integrisana ova deca. Broj ove dece, prema podacima Zavoda za unapređivanje vaspitania i obrazovanja („Pravci razvoja obrazovanja i vaspitanja dece sa smetnjama i teškoćama u razvoju", 2007, str. 12.) su sledeći.

Tabela 1. Broj razvojnih grupa i broj dece sa smetnima i teškoćama u razvoju u predškolskim ustanovama

Predškolske ustanove	Vrtići u okviru predškolskih ustanova	Razvojne grupe	Deca sa smetnima i teškoćama u razvoju u razvojnim grupama	Deca sa smetnima i teškoćama u razvoju u redovnim grupama
85	646	38	280	560

Iz ovih podataka se može zaključiti da je najveći broj dece sa smetnima i teškoćama u razvoju u okviru redovnih predškolskih ustanova (646) i onih koji su integrisani u vršnjačkim grupama (560). Nalaganje ih je u samostalnim predškolskim ustanovama (85) i posebnim razvojnim grupama (38).

U Srbiji postoje škole za: učenike ometene u mentalnom razvoju (neke od njih imaju predškolske grupe; obično imaju osnovnu školu a neke od njih i srednju školu); učenike sa smetnima sluha (predškolske grupe, osnovne i srednje škole); učenike sa smetnima vida (predškolske grupe, osnovne i jedna srednja škola); učenike sa telesnom invalidnošću i hroničnim bolestima (predškolske grupe i osnovne škole); učenike sa poremećajem u društvenom ponašanju.

U školama za učenike ometene u mentalnom razvoju, nastava se realizuje po posebnom nastavnom planu i programu. U školama za učenike sa smetnima vida i sluha, nastava se realizuje po redovnom nastavnom programu. U jednoj osnovnoj školi za učenike sa telesnom invalidnošću nastava se realizuje po redovnom a u drugoj školi po posebnom nastavnom planu i programu.

Ove škole, najčešće, imaju celodnevnu nastavu a neke od njih i rezidencijalni smeštaj za učenike koji stanuju van mesta škole. Pored razlika u nastavnim

planova i programima, postoji i razlika u opremi, nastavnim sredstvima i metodama rada. U školama za gluve učenike, koriste se amplifikatori i mikrofoni; u školama za slabovide i slepe koriste se lupe, Braieve mašine, reliefne karte a u školama za decu sa telesnim invaliditetom, koriste se posebni računari i stolovi. Metodičko didaktički pristup je prilagođen svakoj vrsti ometenosti posebno. Arhitektonski dizajn i enterijer svake škole, posebno su prilagođeni u odnosu na svaku vrstu ometenosti posebno. Dužina trajanja šasa je od 30-45 minuta u zavisnosti od vrste ometenosti. U ostalim segmentima, škole za učenike sa smetnjama u razvoju, prate kalendar aktivnosti redovnih škola.

Tabela 2. Broj specijalnih osnovnih i srednjih škola i broj učenika (Podaci za školsku 2005/06.)

Tip ometenosti	Osnovna škola	Broj učenika	Srednja škola	Broj učenika	Ukupno	Ukupno učenika
Mentalna ometenost	36	4812	18	1367	54	6179
Oštećenje sluha	7	366	5	167	12	533
Oštećenje vida	2	117	1	63	3	180
Poremećaj u ponašanju	2	97	1	90	1	187
Telesna invalidnost	2	352	0	0	2	352
Ukupno	49	5744	25	1687	74	7431

„Podaci pokazuju da u 74 osnovne i srednje škole, stiče obrazovanje 7.431 učenik. Nastavu realizuje 1.785 nastavnika, većinom defektologa. U nekim osnovnim školama postoje posebna odeljenja u kojima je rad organizovan tako da učenici sa sličnim smetnjama u razvoju pripadaju istom odeljenju (Nikolić G., Janković V. 2007, str.10.).

Iz ove tebele možemo videti da je najveći broj učenika sa mentalnom ometenošću (6.179), zatim učenika sa oštećenjem sluha (533), pa učenika sa telesnim invaliditetom (352), dok je broj učenika sa oštećenjem vida i poremećajem u ponašanju uravnotežen (180/187).

Tabela 3. Broj redovnih škola sa posebnim odeljenjima i brojem učenika

Osnovne škole	Ukupan broj učenika	Srednje škole	Ukupan broj učenika	Ukupan broj škola	Ukupan broj učenika
82	3562	6	153	88	3715

„Ukupno 82 redovne osnovne škole sa 6 srednjih škola ima posebna odeljenja. Neke škole imaju samo po jedno takvo odeljenje, a većina ih ima više. Ukupan broj redovnih škola koja imaju posebna odeljenja je 88. Nastavu u tim odeljenjima realizuje 155 defektologa i 97 nastavnika drugih obrazovnih profila" (Nikolić G., Janković V. 2007, str.11.).

U redovnim školama i redovnim odeljenjima nalazi se veliki broj dece sa smetnjama u razvoju i teškoćama u učenju.

Tabela 4. Broj učenika sa smetnjama i teškoćama u razvoju u redovnim školama u redovnim odeljenjima

Tip ometenosti	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Ukupno
Oštećenje vida	441	435	430	429	398	325	328	330	3116
Oštećenje sluha	50	23	32	34	34	19	23	23	238
Telesna invalidnost	25	23	38	25	27	25	26	20	209

Teškoćna paraliza	5	4	6	10	10	9	7	5	56
Mentalna ometenost	112	124	111	102	111	93	64	57	774
Autizam	3	5	4	6	4	6	1	0	29
Teškoće u pisanju	575	523	408	302	286	160	100	100	2454
Teškoće u motorici	179	148	135	77	94	59	52	38	782
Teškoće u pisanju	692	567	449	312	289	169	128	93	2699
Teškoće u matematici	562	598	558	514	670	533	562	483	4480
Emocionalni problemi	247	258	271	268	252	260	285	279	2120
Endokrinetični sindrom	113	55	60	63	45	40	37	35	448
Ostalo	89	89	86	78	89	86	68	42	627
Zbir	3093	2852	2588	2220	2309	1784	1681	1505	18032

„Pod detetom ometenim u razvoju smatra se dete koje:

- Ispoljava teškoće u razvoju, i
- Verovatno neće moći da postigne ili održi zadovoljavajući nivo zdravlja ili razvoja, odnosno čije će zdravlje ili razvoj verovatno biti ozbiljno oštećeni ili pogoršani bez dodatne podrške ili posebnih usluga u oblasti zdravstvene nege i zaštite, rehabilitacije, obrazovanja i vaspitanja, socijalne zaštite ili drugih vidova podrške." (Odluka o radu Komisije za procenu potreba i usmeravanja dece ometene u razvoju-revidiran nacrt, ČI.4.).

Zakonodavac dalje definiše vidove ometenosti: „Ometenost u razvoju se može ispoliti u oblasti telesnih, mentalnih, čulnih (sluh i vid), govorno-jezičkih, socio-emocionalnih funkcija i ponašanja deteta. Ometenost u razvoju može se ispoliti i u oblasti više funkcija istovremeno a može zahvatiti sve oblasti funkcionisanja deteta (višestruka ometenost u razvoju)." (Odluka o radu Komisije za procenu potreba i usmeravanja dece ometene u razvoju-revidiran nacrt, ČI.5.).

Zakonodavac definiše ometenost u razvoju kao determinišući faktor njihovog školovanja. Ometenost u mentalnom, senzornom ili motoričkom razvoju istovremeno znači i smanjene funkcionalne, edukativne, socijalne i adaptivne potencijale. „Etiologija i razvojni tokovi su različiti, ali je imenitelj zajednički, a on podrazumeva zavisnost od pomoći druge osobe. Reč je o grupi različitih patoloških stanja koja imaju progresivan ili stacionaran karakter, koja su urođena ili stečena i čija pojava kod svakog deteta podrazumeva osobenost. Ne sme se zaboraviti da je reč o zdravstveno, ponekad i životno ugroženoj deci, kod koje je briga o zdravlju na prvom mestu. Ova populacija predstavlja grupu pojedinačnih faktora koji, svaki na svoj način, određuje model njihovog školovanja" (Rapačić D. i sarad. (2005).

Obrazovanje dece ometene u razvoju određeno je obrazovnim zakonskim okvirom. Decenijama unazad, bilo je dosta različitih konceptijskih pristupa, koji su ovaj segment obrazovanja definisali kao poseban zakonski akt ili integrativni deo zakona o obrazovanju. Za potrebe ovog rada izvršićemo analizu Zakona o osnovama vaspitanja i obrazovanja sa aspekta školovanja dece ometene u razvoju ("Službeni glasnik RS", br. 62/2003, 64/2003, 58/2004, i 62/2004.

Školovanje dece ometene u razvoju treba da bude jedinstven deo sistema školovanja tj. zakonskog prostora. Prvo, zbog toga što je reč o istom procesu - školovanju i drugo, zato što je time kretanje učenika iz jednog u drugi model ili programski okvir školovanja olakšan.

2. MOGUĆNOST PRISTUPA SVIM OBRAZOVNIM NIVIMA

Zakon omogućava deci ometenoj u razvoju jednake mogućnosti za obrazovanje (ČI. 2. stav 5; ČI. 4. stav 4). Pristup je omogućen deci na nivou predškolskog uzrasta

(čl. 29. stav 1; Čl. 30. stav 4). osnovne škole (čl. 29. stav 2.) i srednje škole (čl. 29. stav 3.) (Zakon o osnovama vaspitanja i obrazovanja sa aspekta školovanja dece ometene u razvoju ("Službeni glasnik RS", br. 62/2003, 64/2003, 58/2004, 62/2004.)

Iako je Zakonom predviđena mogućnost srednjeg obrazovanja i za učenike sa motornom invalidnošću, u praksi nije došlo do takve realizacije. Tako su ovi učenici, u poređenju sa učenicima drugih kategorija invalidnosti (mentalna retardacija, slepota i gluvoća), ostali u neravno- pravnom položaju. Vertikala obrazovanja je prekinuta na nivou srednje škole, iako je reč o deci sa očuvanom inteligencijom, koja bi pod posebnim uslovima mogla da steknu srednješkolско obrazovanje.

3. TEORIJSKI PRISTUP VASPITANJA I OBRAZOVANJU DECE OMETENE U RAZVOJU

Specijalna edukacija i rehabilitacije stoji na stanovištu da je poznavanje biopsiho-socijalne osobenosti ove dece preduslov njihove edukacije (Nedović G. Rapačić D. Milenković M. 2002), te da svako dete može da dobije odgovarajući vaspitno obrazovni sadržaj. Složenost i međuslo- vljenost ovih faktora je tolika, da zahteva poseban metodičko-didaktički pristup kada je u pitanju prezentacija gradiva, učenje, utvrđivanje i ocenjivanje. Školovanje ove dece direktno se odražava na razvoj njihovih intelektualno-kognitivnih, motornih, komunikativnih, emocionalnih i socijalnih sposobnosti. Reč je o traganju za onim modelom koji će deca moći da realizuju, a da se istovremeno zadovolje standardi i norme predviđene Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2003).

„Kada govorimo o deci ometenoj u razvoju u kontekstu školovanja, onda govorimo o nizu pojava oblika koji nisu uniformni. Zbog toga se nameće potreba selektivnog i fleksibilnog pristupa u rešavanju svakog pojedinačnog slučaja, kada je u pitanju određivanje modela i programskog sadržaja njihovog školovanja. Pri tome treba imati na umu sni- žene: intelektualne senzorne i motoričke sposobnosti, kao i emocionalnu labilnost, smanjenu pažnju, otežano pamćenje i verbalna reprodukcija, dugo odsustvo sa nastave itd." (Rapačić D. i sar. 2005).

4. NASTAVNI PLANOVII PROGRAMI

Školama je omogućeno da same donose nastavne planove i programe (čl. 56. stav 2; čl. 68., član 69.) i da ih u određenom postupku dostave Savetu na usvajanje (čl. 76.77 i 78) (Zakon o osnovama vaspitanja i obrazovanja sa aspekta školovanja dece ometene u razvoju ("Službeni glasnik RS", br. 62/2003, 64/2003, 58/2004, 62/2004.)

Posebni - prilagođeni nastavni planovi i programi za učenike ometene u razvoju nastali su redukcijom programskih sadržaja za učenike redovnih osnovnih škola. Ovakav pristup je opravdan za učenike koji su na bolničkom lečenju, ali bi on trebao da sadrži jasno definisan kvantum znanja koji treba da se savlada. Dobro je poznato da u bolnicama nije moguće izvoditi eksperimente (iz fizike, hemije, biologije...), niti relizovati sve nastavne oblasti (iz matematike, stranog jezika, geografije itd) (Rapačić D. Nedović G. Milenković M. 2003; Rapačić D. Nedović G. Milenković M. 2002). Nastavnici u bolnicama se „snalaze kako znaju i umeju" što ne predstavlja jasno sistemsko rešenje a ono je svakako moguće definisati i implementirati.

Nastavni plan i program za učenike sa smetnjama u razvoju predstavlja redukciju programskih sadržaja koji su namenjeni njihovim zdravim vršnjacima. Reč je o uzaludnom pokušaju da se kvalitet sadržaja skрати na taj način što će se oni kvantitativno reducirati. Ništa je potreban programski sadržaj koji će odgovarati njihovim motornim, kognitivnim, komunikativnim i socijalnim sposobnostima (Rapačić D, 2001).

5. NOVI MODELI OBRAZOVANJA

Deca sa smetnjama u razvoju imaju pravo na obrazovanje, kao i njihovi zdravi

vršniaci. Takođe, imaju pravo na ravnopravnost, koja podrazumeva jednakost u pogledu nivoa obrazovanja po posebnim uslovima, kada govorimo o specijalnom obrazovanju dece sa ometenošću. Više decenija unazad, ona se obrazuju u školama po posebnim programima ili u redovnim školama, po redovnim programima. Savremeni društveni trendovi kreću se u smeru uključivanja dece sa ometenošću u redovne škole, tamo gde je to moguće. To, istovremeno, podrazumeva potpuno prilagođavanje modela obrazovanja i arhitektonskih uslova škola njihovim sposobnostima.

6. USPOSTAVLJANJE MODELA OBRAZOVANJA KOJI ODGOVARA SPOSOBNOSTIMA DECE OMETENE U RAZVOJU

„Uspostavljanje obrazovnog okvira koji odgovara sposobnostima dece ometene u razvoju veoma komplikovan proces. On, sa jedne strane podrazumeva programske sadržaje koji su ostvarivi, a sa druge strane se postavlja pitanje njihovog licenciranja, ukoliko su sadržaji skraćeni. U sadašnjem sistemu obrazovanja, svako odstupanje od redovnog školskog programa, istovremeno znači i njegovo neispunjavanje. Obavezno prisustvo nastavi i konvencionalni način provere znanja i ocenjivanja su isuviše kruti da bi učenici ometeni u razvoju mogli u niemu da funkcionišu. To, za ove učenike sa smetnjama u razvoju, predstavlja nepremostivu barijeru. Smatramo da bi se izvesnim intervencijama u sistemu redovnog školstva i unapređivanjem „specijalnog školstva“ moglo odgovoriti potrebama usklađivanja programskih sadržaja decima ometenim u razvoju i njihovo lakše uključivanje u redovne škole“ (Rapačić D. i sar. 2005). To istovremeno otvara mogućnost lakešg kretanja iz jednih škola ka drugim, problemima, u svakom periodu odsustvovanja iz škole (u prvom ili drugom polugodištu) znao koliko iz kog predmeta treba da nauči i za koju ocenu.

- Uvođenjem dopunske nastave i posebne metodike u radu sa učenicima ometenim u razvoju omogućilo bi da se nadoknadi propušteno gradivo na način koji odgovara njihovim sposobnostima. U tom smislu, smatramo, da bi uvođenje „blok“ nastave iz pojedinih predmeta, rešilo mnoge probleme koje nadoknada nastave nosi sa sobom. Učenici bi na taj način u kratkom vremenu dobili koncentrisane sadržaje iz predmeta iz kojih nisu ocenjeni u obimu koji bi odgovarao njihovim sposobnostima i afinitetom za određenom ocenom.
- Posebnim načinom provere znanja, omogućilo bi se učenicima koji, zbog ometenosti u razvoju, sporije pišu ili sporije govore, da na njima dostupan način daju odgovore i dobiju ocenu. Nije potrebno uporno insistirati na konvencionalnim oblicima provere znanja, posebno onih u kojima učenici nisu uspešni. Poenta školovanja treba da bude sticanje znanja i veština, a ocenjivanje, kvantifikacija nivoa usvojenog“ (Rapačić D. i sar. 2005).

Uvereni smo da ovakve intervencije u redovnim školama ne zahtevaju dodatna materijalna ulaganja sem reorganizacije dela nastavnog rada i uvođenja jednog radnog mesta za defektologa koji bi pomogao ovim učenicima. Za ovako koncipiran predlog bi se moglo reći da je reč

o delimičnoj rekonstrukciji postojećeg modela i tehnologije obrazovanja, koji ne bi izazvao velike strukturne promene a znatno bi olakšao položaj dece ometene u razvoju koji se nalaze u sistemu redovnog školstva.

III INKLUZIVNI KONCEPT OBRAZOVANJA DECE SA SMETNJAMA U RAZVOJU

1. DRUŠTVENI ASPEKT INKLUZIJE

Inkluzija je građanski pokret nastao u Zapadnoj Evropi koji je zasnovan na promociji ljudskih prava. Korpus ljudskih prava u tom kontekstu podrazumeva: pravo na različitu nacionalnu i rasnu pripadnost, pravo na različitu versku pripadnost, pravo na različitu seksualnu orijentaciju i prava koja imaju osobe sa invaliditetom. U našem društvenom kontekstu, pod inkluzijom se podrazumeva samo pravo dece sa smetnjama u razvoju na školovanje u redovnim školama po redovnom nastavnom

planu i proramu. Ova ideja, zamišljena kao širok pokret u zaštiti i una- predivanju ljudskih prava je u našem kontekstu svedena na „četrvinu od četvrtine“ i tako potpuno osakaćena. Posledica isključivog insistiranja na pravu dece sa smetnima u razvoju da se školuju u redovnim ško- lama po redovnim programima, očigledno, nije dala zadovoljavajuće re- zultate. I neće, sve dok naša društvena zajednica u potpunosti ne shvati i doživi široki značaj ljudskih prava. Parciijalni pristup u primeni tih prava, u slučaju osoba sa invaliditetom, ima refleksiju javno priznatog sažaljenja jer ne proističe iz društvenog ambijenta u kome su ljudska prava u potpunosti priznata i prihvaćena.

2. INKLUZIJA U TEORIJSKOM I PRAKTIČNOM KONTEKSTU

Analizirajući inkluziju u teorijskom kontekstu, moglo bi se reći da, u načelu, teorijskog spora nema, jer ne postoje dve teorije obrazovanja.

Kada govorimo o praksi, onda govorimo o višedecenijskoj tradiciji školovanja dece sa smetnima u razvoju po posebnim (ili redovnim) na- stavnim planovima, programima, uslovima, didaktičkim sredstvima, opremi. Kada je reč o inkluziji onda govorimo o ideji-pokretu da se deca sa smetnjama u razvoju uključe u sistem redovnog školstva.

Shodno Zakonu o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja, va- spitanje i obrazovanje dece sa smetnima u razvoju je deo jedinstvenog sistema. Ne postoje, dakle, dva paralelna sistema. Vaspitanje i obrazovanje ove dece, moguće je po: posebnim programima i pod posebnim uslovima (u takozvanoj „specijalnoj školi“); po posebnim programima u redovnoj školi (delimična inkluzija); po redovnim programima u redo- vnoj školi i po modifikovanim programima u redovnoj školi.

Prava dece da se školuju u jednom od ovih programskih i organizaci- onih okvira, sadržana su u Zakonu.

Kada je govorimo o inkluzivnom obrazovanju, ono, u našoj zemlji ima višedecenijsku tradiciju samo što ta tradicija nije formalizovana već ima nezvanični karakter. Nastavnici u nižim razredima osnovne škole uobi- čajeno imaju „decu sa ozbilnim teškoćama u učenju“. Praksa pokazuje da njihovo školovanje menja tok, najčešće u petnom razredu, kada ona prelaze u specijalne škole. Retko ko od ovih učenika završi školovanje po redovnom programu a njih je moguće identifikovati kao dovoljne učenike čiji je prosek nešto više od dva.

Iz gorepomenutih podataka (tab.4) možemo to potkrepiti i brojkama. Reč je dakle o 18.032 učenika sa smetnima i teškoćama u razvoju koji se nalaze u redovnim školama pri čemu je istraživanje obavljeno u ma- nie od polovine škola u Srbiji. Problem na koji dnevno nailaze nastavnici sastoji se u suočavanju sa problemima učenja kod ovih učenika. Učenik se teško snalazi u metodičko-didaktičkom koordinatnom sistemu a rodi- telji su bespomoćni svedoci toga.

Heterogenost pojavnih oblika ometenosti (slepoća, gluvoća, nedo- volina mentalna razvijenost, motoričke smetnje i kombinacije svih ovih ometenosti poznatih kao kombinovane smetnje) zahteva različite pri- stupe u organizaciji časa odnosno podršci koja je potrebna ovakvom učeniku u redovnoj školi. Slepom učeniku je potrebno Brajevo pismo a ostalim učenicima u razredu - ne. Ukoliko je u razredu, pored jednog slepog i jedan gluv učenik, onda će zaista biti teško organizovati čas tako da se svim učenicima na adekvatan način prezentuje gradivo.

Prezentovani nastavni sadržaji, nisu podjednako dostupni svim učeni- cima sa smetnima u razvoju u redovnoj školi. Problematična je izrada domaćih i školskih zadataka ali i način ocenjivanja. Na koji način će se raditi i ocenjivati pismeni zadaci ili zadaci iz likovnog za slepe učenike; kako će se ocenjivati pismeni zadaci gluvorodenih učenika iz maternjeg jezika; kako će se ocenjivati pismeni zadaci učenika sa motoričkim po- remećajima?

Čini se, da u ovom trenutku, imamo više pitanja nego odgovora ali to ne znači da treba odmah odustati od jedne ideje koja možda ima uslova da uspe.

Nedostatak praktičnih rešenja, koja podrazumevaju metodičko-dida- ktičku organizaciju časa, sredstava, dinamiku odnosa učenika u razredu, načina i oblika podrške učeniku sa smetnjama u razvoju - nedostaju. A upravo je to „ono“ što se

očekivalo od promotera inkluzivnog obrazovanja. Ovakva situacija, značajno kompromituje ideju inkluzije i dovodi je u opasnost da, kao humena ideja ali bez jasne argumentacije, bude odbačena.

Razloge tome treba tražiti u odsustvu naučne i stručne argumentacije. U Srbiji je očekivanu argumentaciju zamenila floskula „Pa to je tako svugde u svetu” koja, stavljena u politički okvir, dobija prizvuk imperativa.

Naravno da u ozbiljnim razmatranjima, nauci i praksi, ni jedna ideja ne sme biti odbačena *apriori*, naročito ako ima obeležja univerzalnosti. Pažljivo vođena istraživanja o uslovima i načinu uključivanja dece sa smetnjama u razvoju u redovne škole i razvoji strategije njihove podrške, predstavljaju oblast u kojima treba tražiti argumentaciju za ovu ideju.

U ovom trenutku, čini se, da je inkluzija učenika sa smetnjama u razvoju u redovne škole, bliža idealu jer je lišena rešenja koja su stavljena u okvir mogućeg i održivog, i više liči na spisak lepih želja i sanjarenja.

Imitiranje ponašanja ili puka implementacija nasumice izabranih modela iz neke od zemalja Zapadne Evrope, predstavlja rizik kompromitacije dobrih ideja. S toga, smatramo, da bi u vremenu koje je pred nama, trebalo na naučnom i stručnom nivou, potražiti one tonove koji će u konsonantnom aranžmanu stvoriti harmoničnu kompoziciju koja će se rado slušati.

3. PERSPEKTIVE „INKLUZIJE” U ŠKOLSTVU SRBIJE

U sagledavanju perspektive inkluzije u Srbiji treba poći od sledeće dve činjenice:

Prva se odnosi na to da je već broj dece sa smetnjama u razvoju već uključen u sistem redovnog školovanja-na neformalan način i tako su u stvari nevidljiva u sistemu prosvete.

Druga se odnosi na posledicu prve činjenice. Ako nešto nije vidljivo onda i ne postoji.

Gore pomenute činjenice, u svojoj bliskoj vezi, generišu masu ozbiljnih problema u praksi. Prevedeno na svakodnevni jezik, ova deca nisu formalno prepoznata i, prema tome, ne postoje kao potreba za posebnom podrškom i intervencijom. Nastavnici u školama imaju velikih problema u organizaciji nastave u odeljenjima u kojima se nalaze ovi učenici. Iz ove, moglo bi se reći, autistične situacije se mora izaći. Ove učenike treba na pravi način identifikovati i potrebno im je pružiti odgovarajuću podršku.

Ako inkluzivno obrazovanje podrazumeva uključivanje učenika sa smetnjama u razvoju u redovne škole, onda bi se moglo reći da inkluzivni proces u Srbiji, decenijama unazad, funkcioniše. A da li je tako? To jeste tako ali samo na papiru. Više je dece sa smetnjama u razvoju u redovnim školama (18.032; tab.4) nego u specijalnim školama (7.431; tab. 2). Kao profesionalci u ovoj oblasti, razumemo, da bilo koja intervencija u oblasti obrazovanja treba da se zasniva na identifikaciji problema iz kojih će uslediti adekvatna intervencija. Sve ostalo je improvizacija a nauka i struka se ne bave improvizacijama. Naravno da u svemu tome treba da učestvuju kompetentni stručnjaci, u okolnostima koje među njima neće raspirivati rivalitet već timski rad.

ZAKLJUČAK

Vaspitanje i obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju, je deo jedinstvenog sistema vaspitanja i obrazovanja Srbije. Iz toga proističe i pravo ove dece na obrazovanje, koje je obavezno na nivou osnovnog obrazovanja. Takođe postoji mogućnost predškolskog i srednjoškolskog obrazovanja.

Priroda ometenosti u razvoju kod dece, značajno određuje mogućnost, oblik i sadržaj njihovog obrazovanja. Ometenosti se javljaju u različitim pojavnim oblicima koji, ovu populacionu grupu čine heterogenom, samim tim i veoma komplikovanom za donošenje sistemskih rešenja.

Vreme pojave ometenosti direktno utiče na kontinuitet obrazovanja, a on može biti prekinut na nivou osnovnog, srednjeg ili visokog obrazovanja. Step en izraženosti

ometenosti, može se kretati u intervalu od lakog do veoma teškog. Progresivna i neprogresivna stanja različit utiču na tok školovanja.

Novi modeli školovanja ove dece treba da budu u odnosu na sposobnosti i u odnosu na program. Školovanje po redovnim programskim sadržajima treba da bude organizovano za one učenike koji mogu da ih savladaju uz posebne metodičko-didaktičke, tehničko- tehnološke i or-

LEGAL FRAMEWORK AND INCLUSIVE PRACTICE

This work has analysed the actual concept of children with special needs and disabilities education within the Republic of Serbia.

The analysis of this concept of education covered: the history of education of children with special needs and disabilities in the Republic of Serbia, theoretical framework and systematic solutions, legal framework of disability, possibility of approaching the educational levels, curricula, new models of education and "inclusion" perspective in educational system as well.

The education of children with special needs and disabilities is a part of standard educational system of Serbia. It is the nature of children developmental disorder that determines possibility, form and content of their education. New models of educational system for these children should be outlined in relation to their capabilities and program itself.

Bringing into accord legislative, theoretical-practical and traditional concepts of children with developmental disorder education is very delicate process and requires patience and time. Contemporary social trend in this field moves towards engaging children with developmental disorder in regular schools.

Key words: inclusion, special education, children with developmental disorder