

Сања Димоски

Факултет за специјалну едукацију
и рехабилитацију
Универзитет у Београду, Београд

УДК 376.1 – 056.26/36 (497.11)

37.043.2 – 056.26 – 053.5 (497.11)

Прегледни рад

Примљено: 6.11.2014.

Гордана Николић

Педагошки факултет
Универзитет у Новом Саду, Сомбор

ЗНАЧАЈ ОДНОСА ДРУШТВА ПРЕМА ОСОБАМА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ ЗА РЕАЛИЗАЦИЈУ ОБРАЗОВНЕ ИНКЛУЗИЈЕ У СРБИЈИ

Сажетак: Овај рад се бави односом друштва према особама са сметњама у развоју и значајем овог односа за спровођење образовне инклузије у Србији. Однос друштва дискутује се кроз ставове према особама са сметњама у развоју и ставове према образовној инклузији. Особе са сметњама у развоју имају маргинализовану друштвену позицију која је вишеструко детерминисана. Образовање ове групе људи значајано утиче на процес маргинализације – лоше образовање продубљује, а квалитетно доприноси превазилажењу маргинализоване друштвене позиције. Однос према особама са сметњама у развоју карактеришу присуство предрасуда, неинформисаност и ретки контакти. Истраживања у нашој средини не дају конзистентне резултате, а постоји и склоности испитаника да дају друштвено пожељне одговоре. Процена ставова и рад на развоју толерантнијих ставова према особама са сметњама у развоју су неопходни у стварању услова за спровођење образовне инклузије. Образовна инклузија, уткана у филозофију социјалног модела ометености, подразумева прилагођавање средине особама са сметњама у развоју. Овакве припреме средине су изостале у процесу увођења инклузивног образовања у нашој земљи. У реализацији образовне инклузије потребно је радити на условима за адекватан прихват ове деце у редован школски систем, што подразумева и рад на развоју толерантних ставова према особама са сметњама у развоју.

Кључне речи: особе са сметњама у развоју, образовна инклузија, однос друштва;

Маргинализација особа са сметњама у развоју и њихово образовање

Савремена, развијенија друштва Запада, она са вишим социо-економским стандардом, уобичајено обезбеђују слободу одлучивања и право особама са сметњама у развоју да се релативно равноправно позиционирају у средини у

којој живе. Поштовање права на равноправност различитих мањинских група може се посматрати и као израз развијености самог друштва.

У нашој средини, упркос декларативном заговарању поштовања људских права и демократије, подржавању плурализма и праву на различитост, анти-дискриминаторним законима и правним актима који регулишу инклузивно образовање итд., могу се утврдити препреке за потпуну равноправну укљученост особа са сметњама у развоју у друштво. Дискутујући управо лимитираност изазвану друштвеним препрекама пред којима се налази ова група људи, аутори блиски социјалном моделу ометености, идентификовали су је као фундаменталну. Ови аутори (нпр. Oliver, 1996; Lutz & Bowers, 2003; Barnes & Mercer, 2003; Tregaskis, 2004) сматрају да друштво индукује ометеност тако што даје мања права особама са сметњама у развоју на остварење, што је супротно становишту да је ометеност последица нпр. телесних или менталних оштећења. Социјални модел ометености ставља поенту на неједнаку расподелу материјалних добара, неједнаку расподелу моћи и лимитирање могућности особа са сметњама у развоју за учествовање у сакодневном животу на равноправан начин са особама без ометености (Barnes & Mercer, 2003: 56). На практичном нивоу, који је значајно поље деловања самих особа са сметњама у развоју или родитеља деце са сметњама у развоју, ова популација постаје много активнија и “видљивија” остатку друштва, како наводи Трегаскис (Tregaskis, 2004: 101). Ометеност је социјално дефинисана и третира се као социјално произведен проблем (Радоман, 2003: 23). Неки аутори (Томас, 2002: 76) чак сматрају да се ради о одређеној врсти друштвене репресије и насиља које се врши над овим особама као мањинском групом. Развојем социјалног модела ометености, окружење постаје равноправна тема изучавања у овој области. То подразумева бављење најразличитијим аспектима социјалног окружења – од општих социо-економских услова у друштву, економске развијености друштва, преовлађујућег система вредности, социјалних ставова, преко законодавства, услова школства, здравства, па и могућности задовољавања психолошких потреба појединца. Социјални модел ометености узима у обзир социјалну позиционираност ових особа, односно, евентуалну друштвену маргинализацију као релевантне варијабле и процесе при проучавању било ког сегмента живота особа са сметњама у развоју, па тако и њиховог образовања и васпитања. И савремени концепт детињства, ослоњен на начела нове парадигме изучавања детињства у оквиру социологије детињства, подразумева да је детињство друштвена творевина (Томановић, 2004: 52).

Положај појединца у друштву, као и положај групе којој припада битна је детерминанта његове личне и друштвене остварености. Однос социјалног положаја особа са сметњама у развоју и процеса њиховог образовања у условима

транзиције нашег друштва је двосмеран. С једне стране, позиција у друштву у извесној мери одређује правце којима се креће образовна политика према овој групи људи, што подразумева доступност образовања уопште, као и појединих нивоа образовања. С друге стране, квалитет процеса образовања и васпитања који су овој групи доступни и њихова партиципација у образовању, креира њихово место у свету “типичних” и њихову општу еманципацију, тако што одређује ниво располагања адекватним, друштвено верификованим ресурсима за поправљање сопственог положаја. Због ове околности, важно је разумети позицију особа са сметњама у развоју у нашем друштву и проценити њихову друштвену маргинализацију. Услови, односно, препреке које узрокују развој маргинализоване друштвене позиције исти су они друштвени услови који имају утицаја на споро развијање инклузивних процеса, па тако и оних у сфери образовања. У овом раду, дискутоваћемо о значају односа друштва, нарочито кроз визуру социјалних ставова већине “типичних” према особама са сметњама у развоју. Они се посматрају као фактор: а) друштвеног позиционирања ове групе људи и б) образовне инклузије у нашој средини.

Маргинализација може да се третира као друштвени процес путем којег се појединци или групе појединаца лимитирају у остварењу својих личних и друштвених потреба. Ко су појединци и групе који су у ризику да буду маргинализовани, а ко су они који то нису? Да ли особе са сметњама у развоју у нашем друштву нужно морају имати маргинализовану друштвену позицију?

Гофман (Goffman), један од теоретичара интеракционистичке социологије и теорије етикетирања, иронично наводи да у америчком друштву и културном окружењу постоји само један човек којем се не може приписати „девијантност”: то је млад мушкарац, ожењен, отац породице, белац, становник града, нордијски тип, хетеросексуалац, протестант, универзитетски образован, стално запослен, здрав, витак, умерено висок и спортиста (Goffman, 1970; према: Југовић, 2008: 5). Нарочито комплексна тема је она која се тиче питања шта је данас, у условима транзиције, у нашем друштву, “нормално” понашање појединца, а шта “девијантност” и да ли особе са сметњама у развоју могу достићи те нејасне критеријуме нормалности. Теоријска разматрања маргинализацију представљају (Сгрој, 1988; према: Милосављевић, Југовић, 2009: 11) као слабљење веза између појединца и друштва што подразумева: искључење из радног живота (нпр. незапосленост), искључење из потрошачког друштва (нпр. сиромаштво), искључење из друштва „нормалних“ (нпр. усамљеност), искључење из механизма употребе власти и утицаја (нпр. „културна маргинализација“). Сви наведени показатељи маргинализације важе за групу особа са сметњама у развоју у нашем друштву. Извештај ДРА из 2011. године (Disability Rights Advocates) о начину третирања особа

којима је потребна посебна друштвена подршка у земљама Централне и Источне Европе наводи да су оне у Србији искључене из социјалног, економског и политичког живота државе. Овај извештај наводи да став друштва према овим особама варира од непријатности, страха од непознатог до сажаљења. Процењује се да је 87% особа са сметњама у развоју, у Србији, незапослено. Ова чињеница не мора да се тумачи само великом стопом незапослености која је иначе присутна у Србији. Друштво није свима обезбедило једнаке услове за образовање, тако да су особе са сметњама у развоју лимитиране у могућностима коришћења адекватног образовања (с обзиром на неприпремљеност образовне инклузије). Ово их онемогућава у развоју образовног капитала, односно развоју људских потенцијала који би обезбедили њихово добро позиционирање у процесу запошљавања. Додатан проблем који утиче на друштвену позиционираниост ове групе људи представљају и индивидуалне карактеристике особа са сметњама у развоју, утврђене у низу иностраних и домаћих емпиријских истраживања: ниско самопоштовање и самопоуздање, мањак социјалних вештина и социјална пасивност, поремећаји у сфери расположења (Beirne-Smith at al., 2002; Dagnan & Sandhu, 1999; Стојковић и сар., 2011; Вучинић и сар., 2013) што отежава промоцију њихових образовних потенцијала и тако смањује могућност запослења.

На значај образовања и васпитања особа са сметњама у развоју експлицитно указује чињеница о кумулативном ефекту процеса маргинализације. Довољно је да постоји један фактор који детерминише маргинализацију (нпр. лоше/недовољно образовање) да би се развио кумулативни ефекат и индуковала појава осталих фактора који неповољно утичу на друштвени статус. Ниско и недовољно образовање води тежем запослењу, а ово већем ризику од сиромаштва, социјалној изолацији и нееманципованости. Поред ограничавајућих услова приликом нужног прилагођавања срединским захтевима (нпр. формама образовања које су им на располагању), особе са сметњама у развоју морају да се боре и са несигурношћу због припадања мањинској и маргинализованог групи и са контролом коју спроводе родитељи, стручњаци и други (Keys et al. 1996: 20).

Образовање, као друштвена категорија има специфичан значај у економски недовољно развијеним друштвима, као што је наше, где су иначе смањене могућности радног ангажовања. Такође, образовање има већи значај за друштвену покретљивост код нижих класа (којима припадају особе са сметњама у развоју), него код виших, тј. оно је за њих главни ресурс друштвене промоције (Iannelli & Paterson, 2005; према: Шљукић и Шљукић: 542). Оно је од нарочитог значаја за особе са сметњама у развоју јер је адекватно образовање један од основних фактора који могу допринети развоју процеса супротних маргинализацији - процеса еманципације и суштинског равноправног укључења ових особа у друштво.

Или, ако се ова проблематика посматра из угла значаја социјалног капитала и његовог утицаја у образовном процесу, за особе са сметњама у развоју образовање је додатно (у односу на особе „типичне“ популације) важан фактор у креирању њиховог личног и друштвеног остварења јер омогућава пораст свих облика капитала (економског, образовног, културног, хуманог). Ристић је указао на један, за образовање деце са сметњама у развоју нарочито релевантан аспект социјалног капитала (2009: 595) у свом приказу Коковићевих концепата. Он је нагласио социолошку проблематизацију образовања и питања „образовног успеха“ како га школски систем намеће свим категоријама, па тако и деци са сметњама у развоју.

Однос друштва и образовања, када су у питању особе са сметњама у развоју, ни кроз историју није обезбеђивао потпуну еманципацију овим особама. Савремено друштво подразумева материјалне основе за развој информацијске технологије и компјутерског образовања (Гиденс, 2005: 512) што је додатно оптерећење за школовање ове популације у нашој средини. На делу је и индустрија знања, знање постаје истински капитал и основни извор производње богатства (Коковић, 2009: 54) што одрасле особе са сметњама у развоју ставља у ризик да буду измештени из ове савремене утакмице на тржишту рада. Коковић (2009: 76), дискутујући противречности између истих права појединаца и њихових различитих шанси, каже да школа, уместо да учини све што је у њеној моћи да ту противречност неутралише бар на свом пољу, она је чак и репродукује. Онај ко је на дну има највећи изглед да и даље тамо остане, а школа то и не спречава (Mollenhauer, 1989; према: Коковић, 2009: 76). Колике су могућност деце са сметњама у развоју да избегну овакав сценарио?

У објашњењу односа друштва и образовања деце са сметњама у развоју, треба узети у обзир и концепт културне репродукције, како је о њој у својим радовима писао Бурдије који се односи на начине на које школе, заједно са другим друштвеним институцијама помажу у непрекидном одржавању друштвених и економских неједнакости. (Гиденс, 2005: 520).

Лош социјални положај неповољно утиче и на психолошко функционисање ових особа, јер доприноси развоју неадекватне слике о себи која последично смањује мотивацију, преференције и амбиције. Слика о себи настаје “огледањем” у средини кроз коју се појединац креће. Појединац доживљава самог себе онако како га је видела средина, од оне најуже – породице, преко школе и ширег друштвеног окружења. Негативна слика о себи коју имају особе са сметњама у развоју, а која је утврђена у многим емпиријским истраживањима (King at al. 1993; Magill-Evans& Restall, 1991; Arnold&Charpman, 1992) тако доприноси настављању и учвршћивању круга негативних последица маргинализоване позиције

ових особа у друштву. Степен самопоуздања деце ометене у развоју је често изузетно низак. Студија која је рађена на узорку од 74 инклузивна и 42 специјална разреда у Швајцарској (OECD-CERI, 1995, према Николић, 2014: 8) долази до података да деца сматрају да су непопуларна због тога што се необично понашају и што су неуспешнија у школи од остале деце.

Деца са сметњама у развоју су посебно рањива друштвена групација. Ова рањивост се огледа у њиховом друштвено-економском, породичном и личном статусу. Хрњица (2011: 73) наводи да осим проблема који настају као последица тешкоћа у развоју и сама породица постаје дестабилизвана. Дисфункционалност породице подразумева породичне конфликте, алкохолизам, занемаривање и злостављање деце. Узроци дифункционалности углавном су унутарпородични, зависни од породичне динамике, али на функционисање продице утичу и средински фактори (нпр. ставови околине). Осим што родитељи често одбацују своју децу са посебним потребама, они могу и да их презаштићују (Вујачић, 2006: 194). Истраживање (UNICEF, 2009: 9) наводи да се сажаљење и донекле трагична слика коју највећи део наше опште популације има о деци са сметњама у развоју генерализује и на њихове старатеље и породице. Истраживање (Илић и сар., 2005: 535) даје истраживачке налазе који говоре да деца са сметњама у развоју трпе шест пута више занемаривања у породици од деце уредног развоја. Такође, алкохолизам је присутнији четири пута више него у породицама деце без развојних сметњи, док деца са сметњама у менталном развоју трпе физичко насиље, чак и до 5-6 пута више од деце без ометености.

Процењује се да у Србији живи скоро 600.000 лица (око 8% укупног становништва), којима је потребна посебна друштвена подршка (подаци Републичког завода за статистику, Статистички годишњак Републике Србије, 2015.), а од овог броја само 1% деце предшколског узраста је обухваћено неким обликом заштите, док се чак 85% налази ван образовног система.

Систем социјалне заштите неопходан је фактор друштвене заштите деце са сметњама у развоју. Жегарац (2011: 50) наводи да је у Србији за око 12.000 деце са сметњама у развоју потребна посебна подршка у оквиру система социјалне заштите. У овај број нису укључена деца коју систем социјалне заштите није препознао из различитих разлога (деца са лакшим сметњама о којима родитељи брину, деца којима је систем недоступан због законских ограничења, непотпуне или несређене документације, неинформисаности, социјалне изолације и маргинализованости породица и тд.).

Жегарац (2011: 48) наводи да је једна од баријера за рад са децом са сметњама у систему социјалне заштите недостатак знања и компетиција већине стручњака. На узорку од 97 редовних основних школа у Србији 8.099 ученика је са сметњама

у развоју, а само је 20 запослених дефектолога у стручним службама ових школа (Карић, 2004; према Вујачић, 2006:193). Систем социјалне заштите нема сопствену таксономију за именовање деце са тешкоћема, већ је у употреби неколико паралелних система коју су углавном застарели и ослањају се на медицинско-дијагностички модел. Ова ауторка сматра да је главна системска баријера недостатак организационих и финансијских ресурса којима би се обезбедила емотивна и материјална подршка породицама деце са сметњама у развоју.

Образовање деце са сметњама у развоју, у нашој средини, дуги низ година спровођено је искључиво кроз тзв. специјално школство. Неки аутори (Станојевић и Илић, 2010: 4) сматрају да је највећа препрка образовању деце са сметњама у развоју постојање два паралелна образовна система - систем специјалних и редовних школа. Само 30% ученика наставља похађање специјалних средњих школа, које су организоване према типу хендикепа и образују углавном за застарела занимања.

Идеје инклузивног образовања деце са сметњама у развоју и инклузије уопште, тек последњих деценија постепено постају присутне у нашој научној и стручној јавности. Може се рећи да развој инклузивног тренда у Србији карактерише успорен ток и отпори који су у вези, како са објективном спремношћу образовног система (на свим нивоима) за инклузивне форме образовања, тако и отпорима и недовољном обавештеношћу актера у инклузивним процесима, на шта указују и емпиријска истраживања ове проблематике (која су касније у тексту навођена).

Социјални ставови према особама са сметњама у развоју

Фокус овог рада је на социјално-психолошким аспектима маргинализације, нарочито на социјалним ставовима према особама са сметњама у развоју, као и утицају ових ставова на спровођење образовне инклузије у Србији. Сматра се да се однос друштва према некој мањинској групи у великој мери изражава кроз социјалне ставове према дотичној групи као објекту става. Поред тога, социјални ставови према одређеној групи људи имају извештан предиктиван потенцијал - на основу знања о ставовима донекле се може предвидети и понашање појединца према одређеном објекту става. Ставови који постоје код појединаца, група или друштва у целини према особама са сметњама у развоју често имају карактер негативних ставова или чак предрасуда. Радић-Шестић и сар. (2012: 561) наводе да резултати истраживања указују да негативни ставови (сажаљење, непријат-

ност, страх, ниска очекивања) још увек доминирају у односу друштва према особама са ометеношћу. Југовић (2007: 78) наводи да особе или групе људи које имају предрасуде према неким друштвеним групама показују склоност да на

такве групе реагују избегавањем, али и агресијом. Истраживање Голубовић и сар. (2014: 55) показује да и даље постоје предрасуде средњошколаца према вршњацима са инвалидитетом. Хрњица (1990: 282) наводи да су тенденције у понашању које већина изражава према особама са сметњама у развоју праћене, најчешће, уверењима о нижој интелигенцији, слабијем моралу и низу других негативних својстава, а да су емоционалне реакције према особама из дискриминисаних група засићене и агресивношћу. Истраживање (UNICEF, 2009: 7). године показује да већина грађана Србије прихвата присуство деце са сметњама у развоју у њиховој околиним али искључује могућност озбиљне емоционалне интимизације и саживота са члановима ове групе. Радоман (2008: 35) дискутујући факторе који представљају препреке равноправном укључењу особа са сметњама у развоју, а пре свега деце, наводи да у неким друштвеним слојевима постоје јаке предрасуде према особама и деци са сметњама у развоју као последице фрустрираности и тешког друштвеног положаја услед дугогодишње материјалне и економске кризе.

Иако је развој предрасуда према некој маргинализованог групи у једном друштву, детерминисан разнородним факторима (економска, политичка, културна клима у друштву, припадност одређеној групи, социо-демографске карактеристике, социјални статус и сл.), значајне су и индивидуалне карактеристике појединца или карактеристике групе којој појединац припада. Истраживање Димоски (2009: 545) је потврдило да су одрасле особе са вишим степеном ауторитарности, у нашем друштву, склоније негативним ставовима према особама са сметњама у развоју. Никакви епитети особа са сметњама у развоју (њихов физички изглед, интелектуални потенцијали, способности и умећа и сл.) нису одговорни или нису једини одговорни за предрасуде које “већина” има према њима. Психодинамска тумачења, настанак предрасуда отпор према особама са сметњама у развоју виде као израз унутрашњих, интрапсихичких, динамских процеса и особености унутар особе код које се формира предрасуда, а не особености оних који су објекти оваквог става. (Димоски, 2012: 610). Вредно је споменути и Долардову (Dollard) “теорију жртвеног јарца” која предрасуде објашњава пројекцијом негативизма на мете које се перципирају као “слабе”. Ово становиште полази од претпоставке да је последица сваке фрустрације агресија и да, када се она не може слободно испољити, долази до њеног померања на оне који се перципирају као инфериорнији, а то су уобичајено мањинске, маргинализоване групе (Рејк и Едкок, 1978; према Димоски, 2011: 52).

Налази истраживања ставова према особама са сметњама у развоју у нашем друштву нису многобројни и не дају податке који се могу сматрати конзистентним. Истраживања се крећу од оних која дају податке о позитивним ставовима

(нпр. Ђуричић-Матејић и Ђуричић, 2007) преко оних који говоре о постојању неутралних ставова (нпр. Радоман, 1995; Димоски, 2011) до оних који говоре о постојању негативних ставова (нпр. Бројчин, 2008; Ханак и Драгојевић, 2002). Нема слагања истраживачких налаза ни око евидентирања везе неких варијабли (нпр. пол, контакт) са ставовима према овој групи људи. Страна истраживања (Margalit & Marion, 1983; Furham & Lane, 1984; Kluwin et al, 2002; Cambr, 2002; Nikolarazi et al, 2005), углавном дају налазе о прихватајућим ставовима према особама са сметњама у развоју, мада, критичка дискусија резултата не говори увек о недвосмисленом прихватању. Анализа иностране и наше истраживачке праксе указује на тешкоће у процени ставова према особама са сметњама у развоју с обзиром да су налази често неконзистентни, а у једном делу истраживања и контрадикторни (Димоски, 2010: 400). Бројчин (2008: 262) сматра да предрасуде према особама са ометеношћу само мењају форму свог испољавања како би се задовољо притисак ка социјалној и политичкој коректности или се инхибира њихово испољавање да би се задовољили захтеви јавног сектора који транспарентно проповеда једнакост.

Процену ставова према маргинализованим групама често прати методолошка тешкоћа која се изражава у склоности испитаника давању друштвено пожељних одговора. Претпостављамо да се овом тенденцијом, бар донекле, могу тумачити налази истраживања у нашој средини која дају податке о постојању прихватајућих или неутралних ставова према овој групи људи. Ова тенденција може се тумачити не само потребом појединца да се пред другима покаже у добром светлу, да буде прихваћен и да се осећа чланом групе која дели исте вредности и ставове (или задовољавањем грегарног мотива), него и сопственом, прилично израженом потребом да се и самом себи представи у позитивном светлу како би одржао свој добар селф концепт и јачао своје самопоуздање. Аутори Хавелка, Кузмановић и Попадић (1998:114) наводе да, што друштво постаје слободније, демократичније и више плуралистично, може се рачунати и на мање дејство ове тенденције.

Социјална инклузија и инклузивно образовање

Инклузивно друштво одликује тенденција ка смањивању неједнакости као и равнотежа између права и обавеза појединца и повећање социјалне кохезије (Centre for Economic and Social Inclusion, 2002; према: Мишковић, 2013:7).

Аутори Донели и Коукли (Donnelly and Coakley, 2001; према: Мишковић, 2013:7) наводе три кључне димензије социјалне инклузије: просторну, међуперсоналну и функционалну. За нашу тему је битна међуперсонална димензија која социјалну инклузију сагледава кроз интерактивност појединца и друштва,

осећају припадања и прихватања, реципрочности и позитивне интерактивности, као и учешћу у друштвеном животу. Функционална компонента социјалне инклузије се препознаје у димензијама повећање могућности, способности, компетенција сваког појединца у друштву (Мишковић, 2013:7).

Инклузивно образовање

Када се наведене димензије социјалне инклузије разматрају у контексту васпитнообразовног процеса, онда се мисли на инклузију у ужем смислу, односно на инклузивно образовање.

Питање инклузивног образовања пројектује се на два кључна нивоа: ниво законских одређења и ниво њихове практичне реализације. Први ниво тиче се системских решења на глобалном и државним плану, а други саме школске праксе у којој се преламају очекивања и искуства актера, која често нису у складу са прописима и визијом инклузивне школе.

Од краја 20. века све више је јачало уверење да је инклузија „прикладна филозофија и релевантни оквир за реструктурисање образовања“ (Томас и сар., 1998; према: Николић, 2014:121). Последњих година, инклузивно образовање је постало једна од централних тема дискусије о развоју образовне политике и праксе широм света, а у многим земљама оно је постављено и као њихов кључни циљ (Farrell & Ainscow, 2002; према Lindsay, 2007:78). Законодавство и политика у области образовања, током последњих тридесетак година, упадљиво су се удаљили од специјалног образовања за децу са сметњама у развоју. Овој пракси утрле су пут САД, 1975. године, доношењем Закона о образовању све хендикепиране деце, који је 1990. Године замењен Законом о појединцима са сметњама у развоју, а 1997. године модернизован да би обухватио приступ инклузији који укључује целу школу. У међувремену су све државе чланице Европске уније, усвојиле законе који прописују и подржавају инклузију, а неки аутори чак описују инклузивно образовање као „глобалну агенду“ (Николић, 2014: 124). Синергија у правцу инклузије је остварена преко значајних међународних докумената од којих се издваја Светска конференција о образовању деце са посебним потребама одржана 1994. године у Саламанки, у Шпанији, у сарадњи са Унеском, на којој су били и представници влада 92 земље. Конференција у Саламанки представља прекретницу у разматрању питања образовања деце са сметњама у развоју, јер је на њој, први пут истакнуто да треба увести промене у постојећу политику образовања и створити услове за инклузивно образовање. Циљ Конференције био је да се сумирају резултати постигнути у оквиру УН покрета “Образовање за све”, као и да се политика образовања развија у правцу стварања школа за сву децу, укључујући и ону са посебним образовним потребама (Николић, 2014:124).

Данас се инклузивно образовање посматра као један од кључних параметара поштовања људских права и демократичности друштва, што потврђује Конвенција УН о правима особа с инвалидитетом, из 2006.године. Особе са инвалидитетом треба да имају приступ инклузивном, квалитетном и бесплатном основном образовању. Дobar пример регулисања права ових особа је право особа са оштећењем слуха које користе знаковни језик да стичу статус националне мањине у држави у којој живе, због чињенице да је знаковни језик прихваћен као сваки други језик у лингвистичкој језичкој породици (Николић, 2009:36).

Дефиниције инклузивног образовања

Неке новије дефиниције инклузије у потпуности проистичу из социјалног модела на коме је овај приступ и заснован. Тако се у приручнику за самопроцену и развој школе аутора Бута и Ејнскова (Booth & Ainscow, 2002; према: Николић, 2014:125) под називом „Индекс за инклузију“ (*Index for Inclusion*) овај појам дефинише као „процес повећања учешћа ученика и смањења искључености из културе, програма и заједница локалних школа“. Ови аутори истичу и да је „инклузија процес, а не стање“. Тиме се наглашава динамична, развојна природа инклузивне образовне праксе. Истовремено, инклузија се посматра као питање реформе школе и њеног развоја, а не као процес укалупљивања деце у постојеће структуре, што подсећа на стару дистинкцију између појмова инклузије и интеграције. Поред овог, често се наводи и одређење инклузивног образовања коју даје Унеско (UNESCO, 2005; према: Николић, 2014:121): „Инклузија је процес одговарања на различитост потреба свих ученика повећањем учешћа у учењу, култури и заједници и смањењем искључености у систему образовања и из њега. Он обухвата низ промена и модификација садржаја, приступа, структура и стратегија, са заједничком визијом која укључује сву децу одговарајућег узраста и уверењем да одговорност за њихово образовање припада редовном систему“. Многобројност дефиниција и њихове међусобне разлике указују на то да је значење појма инклузија контекстуално и да, у зависности од ситуације, може по-примити различите облике. Појединци или групе ће исказивати различите видове подршке од инклузивног образовања – према својим потребама. То, такође, значи да инклузија неће изгледати исто у свакој школи, без обзира на чињеницу да је она увек заснована на људским правима.

Аутори Бејрс и Роуз (Byers & Rose, 2004:122) закључују да различите групе различито размишљају о инклузији у зависности од контекста и да нема једне дефиниције око које би био постигнут консензус. Ипак, постоје неке заједничке црте уочене у школама за које се сматра да успешно развијају инклузију. Ради се тимски и сараднички, прихваћен је заједнички оквир у разумевању самог значења

инклузије, укључена је породица, запослени у образовању прихватају програм, постоји јасна подела улога и одговорности међу стручњацима, начин ангажовања наставника и стручњака за подршку даје резултате, припремају се изводљиви индивидуални образовни планови, развијене су процедуре за евалуацију резултата (Николић, 2014:121).

Да није све глатко ишло са увођењем образовања за сву децу указују учестале промене термина. Појам инклузије заменио је ранији термин „интеграција“ који је коришћен током 80-их година 20. века за смештај ученика са посебним образовним потребама у редовне школе. Као што Фарел и Ејнсков (Farrell & Ainscow; 2002: 76) истичу, проблематично је сводити дефиницију интеграције искључиво на место где се образовање одвија јер нам то не говори много о квалитету образовања које ученици у таквом контексту добијају. Покрет за интеграцију био је заснован на моделу асимилације. Његово тежиште је било на пружању подршке појединим ученицима да се уклопе у редован програм без икаквих промена тог програма. Насупрот интеграцији, инклузија се односи на право ученика да у пуној мери учествује у школском животу и на обавези школе да прихвати ове ученике и учини да се они ту осећају добродошлим. Термин „инклузија“ помера очекивања са детета на школу. За разлику од интеграције, која не говори конкретно о томе шта треба чинити, инклузија описује степен у коме дете са посебним образовним потребама учествује у животу и раду школе као пуноправан члан колектива (Николић, 2014: 128). Ипак, неке земље су задржале термин интеграција (на пример: Хрватска, Француска) пошто га сматрају довољно комплексним и адекватним.

Инклузивно образовање у европским земљама и Србији

Питање системског приступа неког друштва образовању ученика са сметњама у развоју најсигурније се сагледава кроз легислативу. У Италији, током скоро четрдесет година од увођења инклузивног образовања, легислатива је претрпела знатне промене које су у континуитету имале линију развоја ка све већим загарантованим правима. Неке земље, као што су Црна Гора, Израел и Финска, имају посебне законе који се искључиво баве ученицима са посебним образовним потребама, док друге земље, у које спада и Србија, то питање решавају у оквиру општих законских аката. Закон о посебним образовним потребама у Финској из 2001. године повећао је права ученика са посебним образовним потребама да се образују у 'редовним' школама. Закон налаже да школе постану доступније ученицима са посебним образовним потребама. У Енглској и Велсу питање финансирања посебних видова подршке за ученике са сметњама у развоју регулишу локалне самоуправе као вид процеса децентрализације. У Енглеској

су законом дефинисани стандарди знања које ученици треба да постигну након одређених образовних нивоа, као и обавеза школе да упише свако дете у складу са одлуком родитеља. У Немачкој је законом предвиђено школовање ученика са посебним образовним потребама у специјалним школама, али су уведени и обавезни програми за подстицање интеграције ових ученика у редовне школе. У Данској се не прибегава поступку категоризације деце при упису у школу, већ се препознају ученици којима је потребна интензивна специјална образовна подршка. Норвешка искуства говоре да се деца са сметњама у развоју, сходно закону, укључују у редовне локалне школе, али постоје и специјалне школе (Николић, 2014: 155).

У Србији, од 2013. године, инклузивно образовање регулисано је Законом о основама система образовања и васпитања и правилницима који регулишу обавезу сваке школе да прими дете са сметњама у развоју без обзира на степен сметње и ниво подршке којом школа располаже. Преко индивидуалног образовног плана (ИОП), овај Закон, као један од основних циљева образовања, дефинише пун интелектуални, емоционални, социјални, морални и физички развој сваког детета, у складу са његовим узрастом, развојним потребама и интересовањима. Као ново право, Закон уводи једнако право на образовање и обезбеђује његову доступност, без дискриминације и издвајања деце из маргинализованих и осетљивих друштвених група, укључујући и децу са сметњама у развоју (члан 3). Ова деца имају право на образовање и васпитање које уважава њихове образовне и васпитне потребе у систему образовања и васпитања, уз појединачну, односно, групну додатну подршку или у посебној предшколској групи или школи у складу са законом (члан 6). За ову децу Закон уводи право на додатну образовну подршку на свим нивоима образовања (члан 77). Стандарди постигнућа могу да се прилагођавају сваком појединачном детету (детету са сметњама у развоју, са инвалидитетом, из социјално угрожених породица...), уз стално праћење дететовог развоја (члан 5). Променом поступка уписа у школу укинута је дискриминаторна уписна политика јер је школа дужна да упише у школу свако дете са свог подручја, а испитивање се врши након уписа. Родитељ има право да изабере школу у коју ће уписати дете (члан 98). Новина овог Закона је и увођење педагошког асистента у школе. Он пружа подршку деци, али и наставницима и стручним сарадницима ради унапређивања рада са децом (Завод за унапређивање васпитања и образовања, 2009: 89).

Влада Републике Србије је усвојила Стратегију развоја образовања у Србији до 2020. године ("Сг. РС", број 107/2012) у којој се на странама 38, 185 и 186 помиње инклузивно образовање као и брига о маргинализованим групама са посебним освртом на социјално депривирание групе ученика које услед неповољних

социоекономских услова постају део ризичних група ученика који напуштају школу или испољавају псеудо когнитивне сметње које утичу на укупна постигнућа у школи. Посебан осврт на ученике са комплекснијим сметњам у развоју (интелектуалне, сензорне, развојне, моторичке) у Стратегији није издвојен што отвара питање недовољних препорука Стратегије за ту реално најрањивију групу ученика у контексту инклузивног образовања и остваривања подршке (Николић и Недељковић, 2015:12).

Процена академских постигнућа ученика са сметњама у развоју

Аутори Андерсон и сар. у својим радовима истичу мали број истраживања са подацима о академским постигнућима ученика у специјалним и редовним школама као и чињеницу да је потребно радити на развијању следећих тема: континуирано испитивање академских постигнућа ученика са различитим сметњама и тешкоћама у развоју; испитивање односа академских постигнућа и окружења у коме се ученици образују; испитивање утицаја различитих приступа у раду наставника и препознавање најуспешнијих начина рада који унапређују успешност ових ученика (Anderson et al, 2001; према: Николић & Поповић, 2013:31).

У Великој Британији су праћена и тестирана постигнућа ових ученика у 49 специјалних и редовних школа током шест месеци. Резултати су потврдили да је додатна подршка утицала на боља постигнућа код ученика као и сигурнији приступ наставника у раду са тим ученицима, без обзира на тип школе у којој се образују ученици односно раде наставници (Feiler et al., 2012:61).

С обзиром на чињеницу да се за ученике са сметњама и тешкоћама у учењу и развоју поставља индивидуални образовни план који садржи циљеве који желе да се постигну у раду са учеником, констатована је и неопходност да се јасно сагледају и механизми за процену остварености постављених циљева у раду са учеником (Feiler et al., 2012:64). Процентом нивоа остварености постављених циљева долази се до података о постигнућима ученика што је посебно важно код ученика чија постигнућа или компетенције не улазе у оквир државних стандарда знања и вештина. У циљу испитивања ученичких постигнућа Курт и Мастерџорџ (Kurth & Mastergeorge, 2010; према: Николић и Поповић, 2013:29) су припремили инструменте за процену остварености постављених циљева.

У Србији је школске 2009/10. године обављена прва спољашња евалуација постигнућа ученика са сметњама у развоју у четири специјалне (74 ученика) и једној редовној школи (48 ученика). Укупно су тестирана 122 ученика истим тестовима из српског језика и математике које су припремили саветници за те предмете из Завода за унапређивање образовања и васпитања, на основу плана

и програма за лакшу менталну ретардацију. Циљна група и су били ученици четвртог и осмог разреда основне школе. На тај начин је сагледан ниво усвојености градива у оквиру сваке школе. Резултати су показали знатно нижа постигнућа ученика из школа за телесно инвалидну децу, децу оштећеног слуха и децу са лакшим интелектуалним сметњама од постигнућа ученика с оштећењем вида и ученика из редовних школа (Николић и Поповић, 2013: 25). На нивоу средње школе и универзитетском нивоу у нашој земљи нису обављена истраживања академских постигнућа ученика и студената са тешкоћама у развоју и инвалидитету.

Ставови према образовној инклузији

Истраживање ставова према образовној инклузији један је од главних фокус истраживања у области инклузије (Begeny & Martens, 2007; по: Суботић, 2010: 157). С обзиром да истраживања о инклузивном образовању подразумевају дугогодишњу праксу у њеном спровођењу, највећи број истраживања се реализовао у земљама Западне Европе, Америке и Аустралије. Истраживања рађена 1970-их година у Америци сугеришу да су деца која имају развојне сметње значајно више одбачена од њихових вршњака. Ови налази су потврђени у оквиру социометријских испитивања, али и у оквиру студија лонгитудиналног праћења које су реализоване у оквиру великог броја предшколских установа и основних школа. Након годину дана ови налази су потврђени на истом узорку деце како наводи Браун (Bryan, 1976, по: Николић, 2014: 8). И нека новија истраживања (Carter & Spenser, 2006; Sullivan & Knuston, 2000; Horwood, 2005; Mepham, 2010; према: Димоски, 2012: 61) потврђују постојање вршњачког насиља према деци са сметњама у развоју.

Извештај Центра за истраживања и иновације у образовању у сарадњи са ОСЕД-ом ОЕСД-CERI, 1995, према Николић, 2014: 7) који се односи на остварене резултате у укључивању деце ометене у развоју у редовно образовање у 19 земаља, јасно изражава забринутост за потенцијалне ефекте интеграције на формирање односа међу децом. Истраживање је укључило велики број деце, родитеља и професионалаца, идентификовало примере добре праксе, али и области које забрињавају међу којима високо место заузима управо немогућност квалитетне интеграције деце са сметњама у развоју. Већина земаља је идентификовала велики степен позитивних промена које се односе на осталу децу у разредима (толерантнији, брижљивији, мање уплашени, мање опажају сметње као мистерију) и на учитеље (успостављају блискије односе са децом са сметњама у развоју, више сарађују са колегама). И поред позитивних резултата када је реч о ставовима окружења показатељи указују да се у скоро трећини земаља које су

биле укључене у истраживање сматра да су ови ученици социјално искључени. У оквиру истраживања реализованог у Шведској (OECD-CERI, 1995, према Николић, 2014: 7) ставови учитеља су се разликовала од ставова ученика са сметњама у развоју. Учители су сматрали да су ученици добро интегрисани, док су ученици са сметњама у развоју изјавили да немају другове, да их деца исмејавају и да им је у школи досадно. Остала слична истраживања, рађена на већим узорцима, углавном су сагласна да млађа деца са сметњама у развоју предшколског и млађег основношколског узраста имају више другова него старија, док већина тинејџера у овој групи сматра да су потпуно искључени. Непопуларна деца временом постају још непопуларнија, па на узрасту од 7 година 45% неометене деце изјављује да се не би радо играло са децом ометеном у развоју, на узрасту од 9 година тај проценат се повећава на 75% док на узрасту од 11 година 100% неометене деце одбацује ову децу (Rogosch & Newcomb, 1989). Студија такође показује да је негативна репутација деце повезана са њиховим понашањем које постаје негативније са већим степеном одбачености. Ови подаци недвосмислено указују да је неопходно увести позитивне интервенције на најранијем узрасту када је степен одбацивања мањи и када то одбацивање још увек не условљава негативне облике понашања деце која су социјално изолована. Ове интервенције би требало да прате децу током различитих фаза њиховог одрастања (Сретенов, 2010; по: Николић, 2014: 9).

Досадашња истраживања на нашим просторима показују да су често присутни негативни ставови и предрасуде просветних радника, деце и родитеља према деци са сметњама у развоју, као и неповерење у могућност остварења инклузије које је код великог броја просветних радника праћено осећањем несигурности у сопствене компетенције за рад са овом децом и стрепњом да не могу да одговоре на изазове које инклузија носи (Јерман, 2006; Рајовић и Јовановић, 2010; Станисављевић-Петровић и Станчић, 2010; Станковић-Ђорђевић, 2006, 2007; Вељић, 2010; Вујачић, 2006; према: Станичић, Станисављевић-Петровић, 2013: 356). У Србији је реализован изванредан број истраживања о ефектима инклузивног образовања од како је уведено инклузивно образовање. Један од значајнијих евалуационих пројеката је пројекат “Брза процена реализације инклузивног образовања у Србији” (Радо и Лажетић, 2010: 9). Ова студија је утврдила присуство ниског нивоа свести о важности инклузивног образовања код родитеља деце која немају посебне потребе и честа опирања да се деца са сметњама у развоју уписују у редовне школе. Истраживање у организацији Покрајинског омбусмана АП Војводине (2011: 28) на 711 испитаника (настаника разредне и предметне наставе и стручних сарадника) показује да су највећи проблеми у спровођењу инклузије: велики број ученика у одељењу, недовољна обученост

наставника, њихова немотивисаност и предрасуде, непостојање педагошког асистента. Налази истраживања (Савеза учитеља Србије, (2010: 15) показују да највећи број учитеља није задовољан постојећим врстама и облицима подршке за развој инклузивног образовања или их не опажа као адекватну и/или довољну помоћ. Истраживање Спасеновић и Матовић (2015: 207) даје налазе који показују да већина наставника процењује да није адекватно оспособљена за рад с децом са сметњама у развоју, као и да иницијално образовање није много допринело њиховој припремљености за рад у том домену. Истраживање (Беланац, 2011: 25) обављено у Војводини на узорку од 50 учитеља основних школа показује да су негативни ставови учитеља према инклузији, пре свега, резултат њиховог субјективног осећаја да нису довољно спремни за рад у инклузивном одељењу и да семинари нису довољна подршка (72% учитеља сматра да систем није обезбедио адекватну подршку школама). Већина учитеља сматра да је инклузивни приступ оправдан (75%), али да не постоји додатна дидактичка и техничка подршка.

Изучавање ставова према инклузији донекле представља имплицитан начин изучавања ставова према самој деци и особама са сметњама у развоју. Истраживачка студија Хрњице и сарадника (Хрњица и Сретенов; 2003) је показала постојање амбивалентних ставова просватних радника према образовној инклузији деце са сметњама у развоју, а поновљено истраживање (Гмаз, 2004) у другачијем методолошком контексту (дипломски рад) дало је слику о још негативнијим ставовима према инклузији. Истраживање НВО „Велики и мали“ (2003) у Панчеву показује да скоро 40% испитаника не жели у разреду дете са било којом сметњом у развоју. Према истраживању Арсеновић-Павловић и сарадника (2005), 37% наставника из специјалних школа у Београду не подржава инклузију. Истраживање Ковачевић и Радовановић (2006: 130) показује да 65,1% наставника сматра да у редовне разреде могу да се укључе само деца са лакшим облицима ометености (нпр. тешкоће у читању и писању), 31,7% је мишљења да деца са сметњама у развоју без обзира на врсту и степен ометености треба да се образују у специјалним школама, док 3,2% наставника сматра да се деца ометена у развоју могу потпуно укључити у редовне разреде и то без обзира на врсту и степен ометености. Налази указују да се само 5,6% наставника редовне школе изјаснило да би подржало инклузивно образовање, али се проценат подршке према инклузији повећава (45,2%) у случају укључења стручњака за специјалну едукацију и рехабилитацију. Нешто новији налази (Станисављевић-Петровић, Станчић, 2010) показују да васпитачи само декларативно прихватају инклузију као адекватну могућност остваривања права деце са посебним потребама на васпитање и образовање, јер не постоји довољна спремност да се лично ангажују у оства-

ривању овог процеса. Истраживање Станковић-Ђорђевић (2007) показује да се инклузивно образовање прихвата само декларативно и да се стручни радници не осећају компетентно за рад са овом категоријом деце што је у основи њихових отпора. Станчић и Станисављевић-Петровић (2013) сматрају да већина васпитача, упркос и даље значајном броју оних који се противе инклузији и не желе да се ангажују у њеном остваривању, препознаје користи од инклузије. Они истичу бројне чиниоце као важне за остваривање инклузивног васпитања и образовања и сматра да је потребно доста тога променити како би се инклузија остварила. Иако постоји изразита идеолошка и политичка подршка инклузији, изостају истраживања која се баве проценом сврсисходности инклузивних трендова од стране самих особа са сметњама у развоју или родитеља деце са сметњама у развоју. Тако, упркос давању права на равноправност, што је у основи инклузивне идеологије, и даље ауторитети (научни, стручни) одлучују о трендовима који се промовишу.

Закључна разматрања – спремност друштва за прихват особа са сметњама у развоју као фактор реализације образовне инклузије у Србији

Упркос декларативном прихватању идеја једнакости и једнаких права за све, па тако и за особе са сметњама у развоју, ове особе имају маргинализовану друштвену позицију у нашем друштву која је вишеструко детерминисана. Она је у многоме одређена односом и ставовима друштва. Поље образовања има снажан потенцијални утицај на промену маргинализованог положаја – његово продубљивање, односно, превазилажење. Савремени инклузивни образовни трендови су новина у нашем друштву, а прихват ових идеја одвија се постепено и уз извесне отпоре. Инклузивно образовање као део социјалне инклузије детерминисано је свим аспектима ширег друштвеног контекста, што укључује и социјалне ставове у односу на питања толеранције, поштовања људских права, права мањинских група и сл. Питање афирмативних ставова у односу на инклузивно образовање није само питање материјалног благостања друштва, већ пре свега цивилизацијских, културолошких, филантропских и духовних вредности које друштво негује. Налази истраживања ставова према особама са сметњама у развоју и ставова према њиховој инклузији и образовној инклузији показују да је однос друштва још увек оптерећен предрасудама, неинформисаношћу и неспремношћу за суштинско давање права на равноправност овој мањинској групи. Ови налази су неконзистентни и често оптерећени склоношћу испитаника да дају друштвено пожељене одговоре. Ипак, увид у социјалне ставове изузетно је вредан показатељ степена маргинализације особа са сметњама у развоју, а про-

цена односа друштва према овим особама може се посматрати и као једна врста дијагнозе развијености самог друштва.

С обзиром на чињеницу да је образовање друштвена категорија, а инклузивно образовање зависно од друштвених трендова који га подржавају или опорављају, чини се сврсисходним да би процена односа друштва према особама са сметњама у развоју требало да буде „нулта тачка”у креирању, планирању, припреми и спровођењу инклузивних процеса, па тако и образовне инклузије. У овом процесу, процена ставова према овој групи људи и рад на развоју толерантнијих ставова су фундаментални, што је у нашем друштву изостављено. Ставови према особама са сметњама у развоју требало би да буду показатељи одакле се креће у сложене и дуготрајне реформе пред којима стоји наше друштво на путу превазилажења маргинализације особа са сметњама у развоју. Прихват ове групе у редовни образовни систем Србије требало је да подразумева његову припрему и прилагођавање особама са сметњама у развоју. Део прилагођавања образовног система представља и рад на развоју толерантнијих ставова већине “типичног развоја” у односу на мањину која има сметње у развоју. Стиче се утисак да је започињање са реализацијом инклузивног образовања у нашој средини било подстакнуто или чак условљено захтевима који се тичу уласка наше земље у ЕУ, више него стварном спремноћу друштва, па тиме и образовног система за прихват ових особа. Пропусти на овом плану једним делом се читавају у тешкоћама у спровођењу инклузије с обзиром на релативну неприпремљеност нашег друштва на овакве реформске трендове у политици образовања ових особа.

Ставови о инклузији актера у образовању (пре свега наставног кадра) и њихов низак ниво знања о специфичностима рада са децом са сметњама у развоју релевантни су извори тешкоћа за реализацију образовне инклузије. Резултати UNESCO-ве студије у којој су учествовали наставници из четрнаест земаља света показују да они из земаља у којима је инклузија законом прописана имају позитивније ставове према ученицима са тешкоћама у развоју, од наставника из земаља са израженом сегрегационим политиком (Ђевић, 2009: 369). Другим речима, више контакта са особама са сметњама у развоју доприноси развоју толерантнијих ставова. У нашем друштву, мало је могућности сусретања особа са и без сметњи у развоју, а како истраживање Димоски и сар. (2013) показује, деца и одрасли који имају више контакта са особама са сметњама у развоју имају толерантније ставове према њима.

Тешка материјална ситуација у којој се налази образовање отежава запошљавања педагошких асистената које предлаже Закон и који би требало да представљају основу подршке деци са сметњама у развоју у редовном школском систему. Пракса показује да је на родитељима деце са сметњама у развоју, њи-

ховим могућностима и ентузијазму, више него на друштвеној подршци, базирана суштина помоћи овој деци. Образовна инклузија у многоме зависи од ангажмана родитеља деце са сметњама у развоју и предусретљивости конкретних наставника и школа, пошто системска решења нису попутно заживела, а тиме ни довољни услови за наставак развоја инклузивних трендова.

Реализација образовне инклузије детерминисана је односом друштва према особама са сметњама у развоју. Овај однос тиче се односа свих актера друштва (од државних институција, преко научне и стручне јавности до грађанства) и многих аспеката друштвене подршке (нпр. законодавства, социјалне заштите). Рад на развоју толерантнијих ставова према особама са сметњама у развоју само је један од аспеката који би потпомогао образовну инклузију и омогућио већи степен суштинског прихватања особа са сметњама у развоју од стране већине “типичних”.

ЛИТЕРАТУРА:

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., Smith, R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Арсеновић Павловић, М., Ешкировић, Б., Јаблан, Б (2005): Мишљење наставника специјалних школа о свом положају и променама у школи. У: Голубовић, С. и сар: Сметње и поремећаји код деце ометене у развоју, Београд, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију: 156-170.
- Arnold, P. & Chapman, M. (1992). Self-esteem, aspirations, and expectations of adolescents with physical disability. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 34: 97-102.
- Barnes, C. & Mercer, G. (2003). *Disability*. Cambridge: The Polity Press.
- Byers, R. & Rose, R. (2004). *Planning the Curriculum for Children With Special Educational Needs*. London: David Fulton Publishers.
- Беланац, Д. (2011). Инклузивно образовање у основним школама, дипломски рад, Педагошки факултет, Сомбор.
- Bartunek J. M. & Foster-Fishman P.G. (1996). Grounding research in the culture of persons with intellectual disabilities: Dilemmas and directions. *The British Journal of Developmental Disabilities*. 42. Supplement: 16-28.
- Beirne-Smith, M., Ittenbach, R. F. & Patton, J. R. (2002). *Mental Retardation* (6th ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Бројчин Б. (2008). Ставови деце типичног развоја према вршњацима с интелектуалном ометеношћу, У: (ур. Д. Радовановић) У сусрет инклузији – дилеме у теорији и пракси, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Универзитет у Београду, Београд: 251-269.

- Cambra, C. (2002). Acceptance of deaf students by hearing students in regular classrooms. *American Annals of the Deaf*, 147 (1), 38-45.
- Dagnan, D. & Sandhu, S. (1999). Social comparison, self-esteem and depression in people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 43 (5) : 372–379.
- Disability Rights Advocates (2001), *Invisible and Neglected—Status of the Human Rights of People with Disabilities in Central Europe*. Internal document—report. (<http://www.dralegal.org/publications/in.pdf>)
- Димоски С. (2009). Ауторитарност као предиктор негативних ставова према особама са ометеношћу, У: (ур. Д. Радовановић) Истраживања у специјалној педагогији, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд: 535-549.
- Димоски, С. (2010). Значај емпиријских истраживања социјалних ставова у планирању друштвене бриге према особама са ометеношћу. У: (приредиле Јасмина Ковачевић и Весна Вучинић) Сметње и поремећаји : феноменологија, превенција и третман, I део.. Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију: 395-407.
- Димоски, С. (2011). *Ставови према особама оштећеног слуха и фактори који их одређују*. Београд. Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Димоски С. (2012). Психоаналитичка тумачења предрасуда са освртом на предрасуде према особама са ометеношћу. *Специјална едукација и рехабилитација*. Вол. 11, бр. 4: 605-623.
- Димоски, С. (2012) Саветодавни рад са породицом детета са ометеношћу које трпи насиље. *Београдска дефектолошка школа*. Vol. 18 (1) Str. 157-166.
- Димоски С., Еминовић Ф., Стојковић И., Станимировић Д. (2013). Contact with Persons with Hearing Impairments as a Correlate of Children's and Adults' Attitudes towards These Persons. *Croatian Journal of Education – Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* Vol 15(3) : 611-621
- Furnham, A., & Lane, S. (1984). Actual and perceived attitudes towards deafness. *Psychological Medicine*, 14 (1), 417- 423.
- Farrell, P. & Ainscow, M. (2002). *Making Special Education Inclusive: from Research to Practice*. London: David Fulton Publishers.
- Feiler, J., Porter, J. & Martin, S., (2012). The use and usefulness of a parent questionnaire to help schools identify disability, University of Bristol, University of Bath.
- Голубовић, С., Милашиновић, С., Бркић Јовановић, Н. (2014). Social Distance Students' Attitudes Towards Disabled. *Journal of Criminalistics and Law. Academy of Criminalistic and Police Studies, Belgrade*. 47-57:
- Гмаз, М. (2004). Ставови наставника редовних и специјалних школа према инклузији деце са посебним потребама у редовне школе. *Дипломски рад*. Београд: Филозофски факултет.
- Гиденс, Е. (2006). *Социологија*. Економски факултет: Београд.
- Ђевић, Р. (2009). Спремност наставника основне школе да прихвате ученике са сметњама у развоју. *Зборник Института за педагошка истраживања*. 41(2) : 367-383.
- Ханак Н., Драгојевић Н. (2002). Социјални ставови према особама ометеним у развоју, Истраживања у дефектологији, Београд: 13-23.
- Хавелка Н., Кузмановић Б., Попадић Д. (1998). *Методe и технике социјалнопсихолошких истраживања*, Друштво психолога Србије, Београд.
- Хрњица, С. (1990). *Опита психологија са психологијом личности*. Београд: Научна књига.

- Хрњица, С., Сретенов, Д. (2003). Деца са развојним тешкоћама у редовним основним школама у Србији-тренутно стање и ставовски предуслови за потенцијалну инклузију. Необјављена студија Министарства просвете и спорта Србије, Београд, UNICEF-a i Save the Children UK.
- Хрњица, С. (2011). Родитељство деце са ометеношћу. У: Митић, М. (уредник) Деца са сметњама у развоју, Фамилија. Београд: 72-78.
- Илић, З., Жунић-Павловић, В., Југовић, А., Радић-Шестић, М., Јованић, Г. (2005). Сметње и поремећаји у социјалном развоју и понашању код деце млађег школског узраста. У: (уредник С. Голубовић) Сметње у развоју код деце млађег школског узраста. Београд. Дефектолошки факултет: 525-575.
- Југовић, А. (2007). Изван граница друштва: маргинализација, социјална искљученост имаргиналне групе. *Социјална мисао*, 53: 31-66.
- Југовић, А. (2008). Стигматизација као друштвени процес. *Темуда*, 2/11: 5-19.
- Коковић, Д. (2009). Друштво и образовни капитал. *Mediterran Publishing*. Novi Sad.
- King, G. A., Shultz, I. Z., Steel, K., Gilpin, M. & Cathers, T. (1993). Self-Evaluation and Self-Concept of Adolescents With Physical Disabilities. *American Journal of Occupational Therapy* . 47 (2) : 132-140.
- Ковачевић, Ј., Радовановић, И. (2006). Припремљеност наставника редовних школа за инклузивно образовање, Београд, *Београдска дефектолошка школа*. бр.3: 125-136.
- Kluwin, T.N., Stinson, M.S., Colarossi, G.M. (2002). Social Processes and Outcomes of In-School Contact Between Deaf and Hearing Peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 7(3): 200-213.
- Lutz, B.J. & Bowers, B.J. (2003). Understanding how disability is defined and conceptualized in the literature. *Rehabilitation Nursing*, 28 (3): 74-78.
- Lindsay, G. (2007). Educational Psychology and the Effectiveness on Inclusive Education/ Mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77: 1-24.
- Мишковић, М. (2013). Ка социолошком утемељењу инклузивног образовања. *Кругови детињства* 1, 7-14.
- Magill-Evans, J. & Restall, G. (1991). Self-esteem of persons with cerebral palsy: From adolescence to adulthood. *American Journal of Occupational Therapy*, 45: 819-825.
- Margalit M., Miron M. (1983). The Attitudes of Israeli Adolescents Toward Handicapped People, *International Journal of Disability, Development and Education*, Volume 30, Issue 3, 195–200.
- Матејић-Ђуричић З., Ђуричић М. (2007). Социјални ставови студената према ометенима. У: *Нове тенденције у специјалној едукацији и рехабилитацији*, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд: 87-106.
- Милосављевић, М., Југовић, А. (2009). *Изван граница друштва – савремено друштво и маргиналне групе*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Николић, Г. (2009). *Знаковни језик и његов значај за развој деце оштећеног слуха*. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
- Николић, Г. и Поповић З. (2013). Испитивање академских постигнућа ученика у школама за образовање ученика са сметњама у развоју. *Настава и васпитање*, 1, 25-39.
- Николић, Г. (2014). *Теорија и пракса образовања ученика са сметњама у развоју*, Сомбор: Педагошки факултет.

- Николић, Г. & Недељковић, М. (2015). Инклузија у Србији-у потрази за смисленим путем. *Социјална мисао*, 4,9-19.
- НВО Велики и мали (2003). Другачији међу вршњацима. Панчево: И.С.П.О.Д.
- Nikolaraizi, M., Kumar, P., Favazza, P., & Sideridis, G. (2005). A Cross-Cultural Examination of Typically Developing Children's Attitudes toward Individuals with Special Needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 101-119.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: from theory to practice*. London: Macmillan.
- Покрајински омбудсман АП Војводине (2011). Инклузија између жеље и могућности. Преузето 12.01.2016. са: http://www.ombudsmanapv.org/riv/attachments/article/121/inkluzija_izmedju_zelje_i_mogucnosti_2011.pdf
- Радић-Шестић, М., Миловановић Доброта, Б., Радовановић, В. (2012.) Однос друштва према особама са ометеношћу. *Социолошки преглед*. XLVI (2012), no. 4: 561–582.
- Радо, П., Лажетић, П. (2010). Брза процена инклузивног образовања у Србији, Уницеф: Београд.
- Радоман, В. (1995). Емпиријско истраживање ставова према различитим хендикепима нарочито према глувоћи и глумима, Дефектолошка теорија и пракса 1, Београд: 106-114.
- Радоман, В. (2003). Специфичности положаја особа са инвалидитетом и могућности психосоцијалне подршке. У: *Права особа са инвалидитетом*. Београд: Центар за унапређење правних студија: 20-43.
- Радоман, В. (2008). Потенцијали и препреке инклузивног образовања у Србији. СВама. Загреб: Хрватска удруга за стручну помоћ дијецы са посебним потребама: 33-36.
- Ристић, Д. (2009) Образовање за све или образовање за свакога. *Социолошки преглед*. XLIII (4): 593-598.
- Rogosch, F.A. & Newcomb, A.F. (1989). Children's perceptions of peer reputations among peers. *Child Development*, 60, 597-610.
- Савез учитеља Србије (2010). Емпиријско истраживање Процена капацитета и потреба учитеља за развој инклузивног образовања. Преузето 10.01.2016. са: <http://www.ceo.edu.rs/images/stories/Empirijsko%20istrazivanje.pdf>
- Станисављевић-Петровић З., Станчић М. (2010). Ставови и искуства васпитача о раду са децом са посебним потребама, Педагогија. Вол. 65, (3) : 451-461.
- Станојевић, Б., Илић, М. (2010). Инклузивно високо образовање у Југоисточној Европи. Београд: Удружење судената са хендикепом.
- Станчић, М., Станисављевић-Петровић, З. (2013). Мишљење васпитача о користима од инклузије и начинима њеног остваривања. Специјална едукација и рехабилитација. Вол.12(3) : 353-369.
- Стојковић, И., Еминовић, Ф., Димоски, С., Грбовић, А., Никић, Р., (2011). *Појам о себи слабо-видих адолесцената и њихових вршњака неоштећеног вида*. Специјална едукација и рехабилитација, Вол.10, (3): 467-479.
- Станковић-Ђорђевић, М. (2007). Ставови васпитача о васпитно-образовном раду са децом са развојним сметњама. Педагогија. вол. 62, бр. 1: 70-79.
- Спасеновић, В., Матовић, Н. (2015). Припремљеност наставника разредне и предметне наставе за рад са децом са сметњама у развоју. Преузето 15.01.2016. са: <http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0547-3330/2015/0547-33301502207S.pdf>.

- Суботић, С. (2010). Структура ставова према инклузији и синдром изгарања на послу код просветних радника у Републици Српској: пилот студија. *Примењена психологија*, 2: 155-174.
- Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године ("Ср. РС", број 107/2012) образовања. Преузето 02.01.2016. са: <http://www.propisionline.com/IndOk/Legislation/65498>
- Thomas C. (2002). *Disability Theory: Key Ideas, Issues and Thinkers*, Polity Press, Cambridge.
- Tregaskis, C. (2004). *Constructions of disability. Researching the interface: Theories on the construction of disability*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Томановић, С. (2004). *Социологија детињства*. Завод за уџбенике и наставна средства: Београд.
- UNICEF (2009). Извештај о резултатима истраживања ставова јавног мњења о друштвеној инклузији деце са сметњама у развоју. Београд.
- Вучинић, В., Станимировић, Д., Анђелковић, М., Ешкировић, Б. (2013). Социјална интеракција деце са оштећењем вида: ризични И заштитни фактори. Специјална едукација и рехабилитација. Вол. 12, (2) : 241-264
- Вујачић, М. (2006). Проблеми и перспективе деце са посебним потребама. *Зборник Института за педагошка истраживања*. 38(1): 190-204.
- Шљукић, М., Шљукић, С. (2013). Образовање и друштвена покретљивост: Мит о меритократији и социјални капитал. *ТЕМЕ*. 37(2): 535-553.
- Завод за унапређивање васпитања и образовања (2009). Систем образовања и васпитања у Републици Србији – могући правци развоја: Београд.
- Жегарац, Н. (2011). Дете са сметњама у развоју у систему социјалне заштите. У: Митић, М. (уредник) *Деца са сметњама у развоју*, Фамилија. Београд: 47-65.

Sanja Dimoski

Faculty of Special Education and Rehabilitation,
University of Belgrade, Belgrade
sanja.dimoski@gmail.com

Summary

Gordana Nikolić

Faculty of Education
University of Novi Sad, Sombor

IMPORTANCE OF SOCIAL ATTITUDES TOWARDS PEOPLE WITH DISABILITIES IN THE REALIZATION OF EDUCATIONAL INCLUSION IN SERBIA

This paper deals with the social attitude towards persons with disabilities and the importance of this relationship for the implementation of educational inclusion in Serbia. The society attitude is discussed through the attitudes towards persons with disabilities, and attitudes towards educational inclusion. Persons with disabilities occupy a marginalized position that is a multiple determined. Education of this group have a significant impact on the process of marginalization - poor education deepens, quality education helps to overcome marginalized social positions. Attitude towards persons with disabilities are characterized by the presence of bias, lack of information and rare contacts. Research in our community do not give consistent results, and there is also tendency of respondents to give socially acceptable answers. Assessment of attitudes and work on the development of more tolerant attitudes towards persons with disabilities are essential in creating the conditions for the implementation of educational inclusion. Educational inclusion, embedded in the philosophy of social model of disability, implies environment that adapts to persons with disabilities. These environmental preparations lacked during the process of introducing inclusive education in our country. In the implementation of educational inclusion is necessary to work on the conditions for adequate reception of such children to regular school system, which includes work on the development of tolerant attitudes towards persons with disabilities.

Keywords: persons with disabilities, educational inclusion, social attitudes.