ВИОЛЕТА ПЕТКОВИЋ
Педагошки завод Војводине
Нови Сад

СТРУЧНИ РАД
PROFESSIONAL PAPER
UDK: 376
BIBLID: 0353-7129, 14(2009)1, p.69-76

ШКОЛА У ИНКЛУЗИВНОМ КОНТЕКСТУ

Резиме: Бављење темом инклузије у образовању или инклузивним образовним системом, подразумева подробније објашњење термина који су уско везани за ту терминологију и у честој су употреби. У тексту је сачињен осврт на применљивост инклузивне филозофије на школски контекст у циљу што бољег разумевања и спремности васпитно-образовних установа на безболније прилагођавање условима који важе за инклузивну школу и наставу. У инклузивној настави прихваћени су и оптимално укључени ученици не узимајући у обзир њихову психофизичку развијеност (даровити и просечни ученици, деца са сметњама у учењу, деца са инвалидитетом и сл.), расну, етичку, лингвистичку или било коју другу припадност и одређење. Различитост се користи као могућност за још кавалитетнији процес у учењу, где се даје значај стимулацији развојних потенцијала личности.
Инклузивна настава је одређена условима развоја ширег друштвеног контекста вредности, економске развијености, инклузивне свести, демократичности, равноправности, социјалне солидарности, политичке воље и утицаја породице.
Кључне речи: инклузија, инклузивна настава, деца са посебним потребама, равноправно учешће, једнака права

Инклузија је филозофија заснована на поставкама да свако има једанка права и могућности. Инклузивно образовање подразумева живот детета у породици без обзира на сметње у развоју, могућност похађања редовне школе, пуну подршка службе у локалној заједници уз подстицање видљивости све деце. То је процес који подразумева развијену свест друштва о једнаким правима, могућностима и обавезама сваког човека. Огледа се у спремности постојећих и нових кадрова да се усавршавају и образују за извођење и праћење рада и развоја сваког детета, процењивања степена способности ученика, а не праћења онеспособљености. У ширем смислу, инклузивно образовање се односи на праксу укључи-

вања свих ученика – без обзира на таленат, потешкоћу, социо-економску позадину, или порекло – у редовне школе и разреде где је могуће одговорити на све њихове индивидуалне потребе (Karagiannis, Stainback & Stainback, 2000). Реч је о образовном систему који је отворен и ставља акценат на уочавање појединачних потенцијала које поседују и доносе у школу сва деца.

У инклузивној настави прихваћени су и оптимално укључени ученици не узимајући у обзир њихову психофизичку развијеност (даровити и просечни ученици, деца са сметњама у учењу, деца са инвалидитетом и сл.), расну, етичку, лингвистичку или било коју другу припадност и одређење. Различитост се користи као могућност за још квалитетнији процес у учењу, где се даје значај стимулацији развојних потенцијала личности. Инклузивна настава је одређена условима развоја ширег друштвеног контекста вредности, економске развијености, инклузивне свести, демократичности, равноправности, социјалне солидарности, политичке воље и утицаја породице.

Основе за указивање значаја инклузивног образовања налазимо у ратификованим и потписаним међународним и домаћим документима. Најзначајнији међу њима (за промовисање прихватања све деце) су *Универзална декларација о људским правима* (1948), *Конвенција УН о правима детета* (1989), *Саопштење из Саламенке* (1994), *Стандардна правила УН о изједначавању могућности за ометену децу* (1993), *Светски форум образовања за све* (2000), *Миленијумска декларација* (2002), *Конвенција УН о правима ометених особа* (2006) и др. Од домаћих докумената за школски инклузивни контекст значајни су: *Закон о основама система образовања и васпитања* (2003), *Стратегија за смањење сиромаштва* (2003), *Национални план акције за децу* (2004), *Стратегија Министарства просвете и спорта за период 2005–2010* (2005), *Закон о спречавању дискриминације особа са инвалидитетом* (2006) и др. Универзалном декларацијом о људским правима (1948) донета је одлука да сваки појединац има право на образовање:

Свако дете има право на образовање и мора му се пружити прилика да постигне и одржава прихватљив ниво учења за њега. Редовне школе са оваквом климом су најефикаснији начин сузбијања дискриминаторских ставова, креирања отворених заједница, изградње инклузивног друштва и остваривања образовања за све и тиме се обезбеђује ефикасније образовање. (UNESCO, 1994: vii, par.2)

Изјава је прихваћена у јуну 1994. године од стране представника 92 земље и 25 међународних организација. Значајно је да се односи на унапређење ефикасности целокупног образовног система следећим тачкама:

1. свако дете има темељно право на образовање и мора му се пружити прилика да постигне и одржава један прихватљив ниво учења;
2. свако дете има јединствене карактеристике, интересе, способности и потребе за учењем;
3. образовни системи би требало да буду планирани и образовни програми имплементирани тако да воде рачуна о широкој разноликости ових карактеристика и потреба;

4. деца са посебним образовним потребама морају имати приступ редовним школама, које би им биле прилагођене путем одговарајућих педагошких мера;
5. редовне школе са оваквом инклузивном оријентацијом су најефикаснији начини сузбијања дискриминаторских ставова, креирања отворених заједница, изградње инклузивног друштва и остваривања образовања за све.

Школе обезбеђују ефикасније образовање за већину деце и унапређују ефикасност и исплативост целокупног образовног система.

Поред горе наведених пет тачака, за потпуније разумевање, односно дефинисање инклузивног образовања, неопходно је опширније појаснити на шта се и на кога односи термин *деца са посебним потребама*.

Терминолошко одређење и употреба термина

У стручној литератури и домаћем законодавству могу се наћи различите дефиниције и категорије посебних образовних потреба. Тако је веома коришћен термин деца ометена у развоју, где се савршено јасно даје до знања да се односи на одређену врсту и степен ометености, поремећај у психичком или физичком развоју. Видљиво је такође, да је овај појам коришћен и у *Одлуци о критеријумима за разврставање деце ометене у развоју и начину рада комисија за преглед деце ометене у развоју* (1986), како би се категоризовала стања у зависности од тога да ли је дете: телесно инвалидно, слепо и слабовидо, глуво и наглуво, лако, умерено, теже и тешко ометено или пак, вишеструко ометено у развоју. Појам дете са сметњама у развоју користи се за ближе одређење деце код којих постоје сметње или поремећаји као што су: телесне сметње (телесни недостаци и деформитети), сензорне сметње (вид и слух), неуролошки и неуромишићни поремећаји локомоције и слична хронична обољења, сметње у сазнајном развоју, поремећаји говора и моторике, социјални и емоционални поремећаји у понашању. Сметње обично указују на мање видљиве, недијагностификоване класификације за које се верује да су само пролазног карактера.

Термин деца са посебним потребама користи се за јасније одређење деце којој је потребна посебна друштвена подршка и која без помоћи не могу достићи жељени ниво функционисања и развоја (физичког, интелектуалног или социјалног нивоа). Уобичајно је да се употребљава код ближег одређења сметњи или стања:

- за злостављану децу,
- за децу ометену у телесном, менталном или сензорном развоју;
- за децу на дужем болничком лечењу;
- за прогнану, избеглу и расељену децу;
- за децу из друштвено депримираних средина;

– за децу са поремећајем у понашању, са емоционалним сметњама;
– за надарену децу.

Под термином деца се подразумевају сва деца: са сметњама и потешкоћама у развоју, надарена деца, деца са улице, деца из језичких, етничких или религијских мањина, из других подручја или група које су у неповољнијем положају или су маргинализовани, деца која раде (UNESCO, 1994, члан 3). По Квабешкој класификацији настајања ситуације хендикепа (1989, 1999), потиснути термин хендикеп поново се актуализује са значењским односом који настаје у интеракцији особе и средине. Садржана ралативно сложена и обимна класификација разликује основне чиниоце спољашњег или унутрашњег ризика и чиниоце капацитета који су на страни друштвене средине, док су олакшавајући и отежавајући чиниоци у интеракцији са капацитетима особе и усмеравају на степен хендикепа. Видљиво је да се прецизном идентификацијом неопходних друштвених потреба умањује степен хендикепа, а тиме и омогућава лакше функционисање особе.

Начини дефинисања појма инклузивна школа

„Инклузивна школа је место где свако припада, где је свако прихваћен, подржан од стране вршњака и других чланова школске заједнице како би се ишло у сусрет његовим образовним потребама“ (Stainback & Stainback, 1990: 54).

„У најширем смислу речи, инклузивно образовање се односи на праксу укључивања свих ученика (без обзира на таленат, потешкоћу, социо-економску позадину или порекло) у редовне школе и разреде где је могуће одговорити на све њихове индивидуалне потребе“ (Stainback & Stainback, 1990: 172).

„Инклузија је процес, а не место. Једна особа не може бити одговорна за функционисање инклузије, она захтева групни напор. Процес инклузије мора бити прилагођен како би се изашло у сусрет потребама сваког детета као и њиховим захтевима“ (Quick Notes, 1997: 41).

„Инклузија је термин којим се изражава спремност да се свако дете образује што је могуће оптималније у школи или разреду који би похађао. То подразумева приближавање служби за подршку детету, а не одвођење детета у такве службе“ (Shultz-Stout, 2001: 163).

„Инклузивно образовање је усмерено на обезбеђивање приступа свој деци одговарајућим, релевантним, доступним и продуктивним образовањем у оквиру њихове заједнице. Ово образовање почиње у породичном дому и укључује формалне, неформалне и све облике образовних иницијатива у заједници“ (Stubbs, 1998: 70).

„Бити са другим...То је начин на који носимо различитост“ (Forest & Pearpoint, 1992: 190).

„Инклузивна школа је организација која решава проблем различитости заједничким циљем, која наглашава учење за све ученике“ (Rouse & Florian, 1996: 97).

„Бити равноправни члан једног разреда, годишта у својој школи, радити исте лекције као и други ученици и недостајати им када нисте тамо. Такође, имати пријатеље са којима ћете проводити време и изван школе“(Hall, 1996:163).

„Принципи који омогућавају ученику са тешкоћама у развоју да види себе као уваженог члана школске заједнице“(Uditsky, 1993: 72).

„Инклузивна школа обезбеђује ученицима курикулум на посебан организациони начин, који се разликује од оног курикулума у школама које искључују одређене ученике из њихових редовних разреда“ (Ballard, 1995: 38).

„Повећање учешћа и смањивање искључености из основних токова друштвених дешавања“ (Potts, 1997: 111).

„Инклузивна школа је она у којој су прихваћена сва деца“ (Thomas, 1997:69)

„Инклузија није само скуп стратегија или тема везаних за место. Инклузија се тиче припадања заједници–групи пријатеља, школској заједници, или комшилуку“ (Allen & Shwartz, 2001: 154).

Ближе одређење инклузивног образовања

О инклузивном образовању говори се као о концепту, покрету, теорији, филозофији или о образовној политици и пракси. Како истиче Су Стабс (Stabbs, 1998), образовна инклузија је стратегија чији је крајњи циљ унапређење инклузивног друштва у коме се даје могућност свој деци и одраслима (без обзира на пол, узраст, способности које поседују, етничку и верску припадност, сексуално опредељење, потешкоће које поседују, потешкоће које имају због болести и др.) да у њему доприносе и учествују. Образовна инклузија је само један аспект социјалне инклузије.

Развој инклузивне наставе у школи започиње активним приступом наставника за извођење такве врсте наставе. Неопходно је, поред упознавања теоријских основа инклузивне наставе радити и на проширивању професионалних компетенција наставника на следећим пољима методолошке оспособљености: идентификација нивоа и структуре знања, развојних карактеристика и других индивидуалних разлика ученика и развијање, имплементација и евалуација програма индивуализованог учења и модела инклузивне наставе – креирања индивидуалних образовних планова и програма.

Применљивост обуке наставника могуће је мерити током три инструктивна циклуса (Илић, 2009) . По Илићу, у првом циклусу наставници се оспособљавају за избор и израду мерних инструмената (тестова нивоа и структуре знања, способности учења, мотивације, плана посматрања, скала процене, упитника и сл.) и припремају се за њихову примену код најмање успешног ученика, код просечног и најбољег ученика. Израђени инструмент се примењује у једном одељењу до следећег циклуса обуке наставника, када је и пожељно приказати постигнућа. Други циклус одређен је за наставничко развијање профила ученика (од најслабијег до најбољег), где су

значајне развојне карактеристике, интересовања, школски успех, ниво и структура знања и посебне образовне потребе. На основу добијених профила израђују се индивидуални образовни планови (у даљем тексту ИОП). Реч је о документу који се креира за свако дете понаособ, за које се може оправдано претпоставити да има посебне образовне потребе, али и за дете које не показује очекивани напредак у школи. Индивидуални образовни план укључује области из академских и неакадемских знања, вештине и умења засноване на тренутном стању функционисања детета. На основу приказаног предлажу се облици и врсте подршке детету у школи и код куће, где се укључују сви чланови тима (од педагога, психолога, учитеља, наставника до родитеља). ИОП омогућава стварање услова у одељењу и школи да свако дете буде прихваћено и уважено. Многе школе у свету у свом раду користе индивидуалне образовне планове како би подигле ниво постигнућа ученика из одређених области и предмета. Може се индивидуални образовни план схватити и као уговор међу учесницима који партиципирају и помажу у процесу образовања. Структурално је подељен на теме и области које покрива. Поред основних, личних података о детету, садржи: опис тренутног функционисања детета, индивидуалне карактеристике, области у којима је потребна подршка, циљеве којима се тежи, облике, типове, нивое, садржај, учесталост подршке, структуру тима, место реализације, начин праћења и вредновања постављених циљева и временски оквир за реализацију. Трећи циклус обуке може се наменити изради профила одређеног одељења и креирању микроплана одабраних модела инклузивне наставе.

Економски разлози постојања само редовних школа садржани су у чињеници да је исплативије да се образују деца у универзалним, редовним основним школама, без посебне изградње тзв. специјалног образовања и специјалних школа. Социјални аспект за инклузивно образовање је усредсређен на изградњу позитивних ставова уколико је реч о заједничком образовању и стварању основе за друштво у коме су разлике међу људима природне, а уједно доприносе богатству сваке заједнице. Упркос бројним препрекама, експанзија покрета за инклузију у широј образовној рефоми у већини земаља недвосмислено говори да ће се школе и друштво у будућности мењати у правцу повећања инклузивне политике и праксе. Брзина и успех тих промена, свакако зависи од више фактора.

Успешна инклузивна школа једино је применљива и могућа уколико се активирају сви актери у друштвеној ужој и широј заједници на идентификацији и смањењу препрека за укључивање све деце у редовни васпитно-образовни систем.

Литература

Allen, K. & Schwartz, I.S. (2001). The Exceptional Child: Inclusion in Early Childhood Education. *Delmar,* 12, 45-78.

Ballard, K. (1995). Inclusion, paradigms, power and participation. у Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (eds.), *Towards Inclusive Schools* (стр. 78-95). London: David Fulton.

Forest, M. & Pearpoint, J. (1992). Putting All Kids on the MAP. *Educational Leadership*, 50, 26-31.

Hall, J. (1996). Integration, inclusion, What Does It All Mean? y O'Kane, C.J I Goldbart, J. (ur.). *Whose Choise? Contentious Issues for Those Working with People with Learning Difficulties*. London: David Fulton.

Karagiannis,A., Stainback, W. and Stainback, S. (2000). Rationale for Inclusive Schooling. u Stainback, W. Stainback, S. (eds.), *Inclusion: A Guide for Educators*. Baltimore (стр. 89-180). London: Brookes Publishing Co.

Potts, P. (1997). Developing a Collaborative Approach to the Study of Inclusive Education in More Than One Country. Paper presented to the European Conference on Educational Research, Frankfurt.

Notes Q. (1997). Inclusion Resources for Early Childhood Professionals University of North Carolina. Carrboro: FPG Child Development Center.

Stainback, W & Stainback, S. (1990). *Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education*. Baltimore: Brookes Publishing.

Thomas, G. (1997). Inclusive School For an Inclusive Society. *British Journal of Special Education*, 24, 103-7.

Uditsky, B. (1993). From Integration to Inclusion: the Canadian experience.u Slee, R. (eds.). *Is There a Desk with My Name on It? The Politics of Integration* (стр. 68-95). London: Falmer Press.

UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*, Paris: UNESCO.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

United Nations (1993). *Standard Rules for Equalisation of Opportunities for Persons with Disability*. New York: UN.

Илић, М. (2009). Образовно васпитни ефекти инклузивне наставе, *Педагогија*, 64, број 1, 97 – 111.

Summary: In order to discuss the issues related to inclusion in education or to the inclusive education system we should first highlight and explain the terms commonly associated with and used in this context. This paper offers a review on inclusion philosophy and its applicability into the school context in order that schools can better understand and become ready to meet the conditions of the inclusive school and teaching. Inclusive teaching means inclusion of all pupils, regardless their psychophysical development (gifted and average pupils, children with learning disabilities, children with disabilities and similar), racial, ethnic, linguistic or any other affiliation or determination. Diversity is used as an opportunity for raising the quality of the learning process whereas the stress is put on the stimulation of one's own personal development resources.

Inclusive teaching is determined by conditions placed within a wide social context; in the development of values, economy, inclusion consciousness, democracy, equality, social solidarity, political will and influence of family.

Key words: inclusion, inclusive teaching, children with special needs, equal participation, equal rights.