



**ПЕДАГОГИЧЕСКИ
ФУНДАЦИЈА**

МЕЖДУНАРОДНО СЪТРУДНИЧЕСТВО

ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ У СРБИЈИ

Благица Златковић

Учитељски факултет у Врању, Универзитет у Нишу

Увод

Увођење инклузивног образовања у Србији је неопходно посматрати као рефлексiju међународних програма инклузивног образовања чија имплементација интензивније започиње крајем 20. века у великом броју земаља. Важни процеси који се одигравају у Европи, као што је глобализација, утицај информационих и комуникационих технологија, управљање знањем, потреба за превазилажењем различитости итд, воде ка томе да се образовање у целини разуме као инструмент развоја друштва. Циљеви формирања „друштва заснованог на знању“ и „друштва перманентног учења“ постављају нове задатке пред образовни систем: да се сваки појединац укључи у образовни систем, оспособи да употреби своје знање, да га унапреди, да одабере оно што је битно у датом контексту и разуме оно што је научено тако да се то може прилагодити захтевима све бржих промена окружења (Presidency Conslusions, Lisabon, 2000). У том контексту, током последње две деценије прошлог века започело је интензивније преиспитивање образовног процеса, његовог квалитета, доступности и квантитета, као неопходних услова даљег развоја друштва.

Инклузивно образовање произилази из кључних међународних документа који су у протеклих двадесетак година конципирани, усвојени и ратификовани од стране бројних земаља. Право на „образовање за

све“ постао је истакнути међународни циљ ка чијој се реализацији усмерила међународна образовна јавност.

Истаркнута међународна документи који су отворили простор за реализацију инклузивног образовања су: Конвенција УН о правима детета (The UN Convention on the Rights of the Child (UN, 1989); Светска декларација за образовање за све (The World Declaration for Education for All, UN, 1990), Стандардна правила о изједначавању могућности за особе са инвалидитетом (Standard Rules on the Equalization of Opportunities of Persons with Disabilities, UN, 1993); Изјава из Саламанке и оквир за акцију (Salamanca Statement and Framework for Action, UNESCO, 1994); Дакарски оквир за акцију (Dakar Framework for Action, UNESCO, 2000); Миленијумски циљеви развоја (Millennium Development Goals, UN, 2000); Конвенција УН о правима особа са инвалидитетом (UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, UN, 2006) итд.

Међународне институције, владине и невладине организације су учиниле значајне напоре да развију и имплементирају инклузивну политику на свим нивоима образовања.

Инклузивна пракса у образовном систему Републике Србије

Законске измене у систему образовања Републике Србије су у складу са међународним документима. Један од приоритета Владе Републике Србије и Министарства просвете је повећање доступности образовања за све и истовремено стварање услова за квалитетно образовање у складу са потребама и способностима сваког појединца. При том, квалитетно образовање за све се не може остварити без образовне политике чији је циљ смањење броја оних који се не школују или „испадају“ из система образовања због друштвене неједнакости. Систем образовања треба да осигура доступност образовања за сву децу и повећа им шансе за квалитетан живот независно од националне припадности, посебних потреба или социјалне групе којој припадају (Ковач-Церовић, 2004).

Међутим, инклузивна пракса није била имплементирана у редовни систем образовања Републике Србије, системска решења нису постојала, све до доношења Закона о основама система образовања и васпитања 2009. године. Примена мера усмерених на повећање доступности и јачање инклузивног образовања у свим школама у Србији интензивније започиње од почетка школске 2010/11. године. Пре тога

су принципи инклузивног образовања увођени у поједине школе у оквиру реализације пројеката у сарадњи са партнерским организацијама.

Орјентација ка инклузивном образовању у Републици Србији не произилази само из међународне образовне политике већ из решености да се превазиђу објективно присутни проблеми. У Србији, као и у другим земљама, постоје објективни подаци који указују на ускраћеност значајног дела популације да се школује, и да у оквиру школовања оствари основно људско права на развој. Подаци указују да до доношење Закона о основама система образовања и васпитања 2009. године 85% деце са тешкоћама у развоју није обухваћено било каквим видом системског образовања, да већину ученика у специјалним школама, чак 80% чине ромска деца, да основну школу завршава око 75% деце са села, да мање од 37% ромске деце завршава основну школу итд. Потреба превазилажења наведеног стања у образовању произилази из суштинске орјентације друштва ка уклањању свих видова баријера и дискриминације које могу произићи из било ког личног својства појединца (пол, верско и социо-економско порекло, способности, здравствено стање...), са посебним очекивањем да се повећају доступност и квалитет образовања за децу из социјално нестимулативних средина (ромске, сиромашне, сеоске, расељене), деце и одраслих са сметњама у развоју и инвалидитетом, деце са тешкоћама у учењу, пре свега у оквиру редовног система образовања.

Дефиниција Инклузивног образовања (УНЕСКО, конференција у Саламанки, 1994) истиче да је инклузија покрет који је у директној вези са побољшањем образовног система као целине: „Инклузија је процес решавања и реаговања на разноврсност потреба свих ученика кроз све веће учествовање у учењу, културама и заједницама и све мању искљученост у оквиру образовања и из њега“. Инклузија подразумева све потребне врсте подршке особи, од промене ставова, преко системских решења до отклањања препрека у окружењу, како би особе са различитим личним својствима, под једнаким условима могле да учествују у животу заједнице.

Међутим, у првој фази системске имплементације инклузивног образовања у Србији посебан фокус се ставља на укључивање деце са посебним потребама у редовне школе. У том контексту Закон о основама система образовања и васпитања прописује (члан 77) „За дете и ученика коме је услед социјалне ускраћености, сметњи у развоју, инвалидитета и

других разлога потребна додатна подршка у образовању и васпитању, установа обезбеђује отклањање физичких и комуникацијских препрека и доноси индивидуални образовни план... За ученика са изузетним способностима, установа доноси индивидуални образовни план...“.

Имплементација инклузивног образовања у Србији се, након усвојене законске регулативе, спроводи углавном по истом моделу како је то чињено и у другим земљама. Наиме, појачана потреба за индивидуализованим приступом у раду са ученицима захтева јасну операционализацију поступка у неколико фаза: израда педагошког профила ученика, процена смера интервенције, израда индивидуалног образовног плана (ИОП), имплементација индивидуалног образовног плана и корекција и ажурирање индивидуалног образовног плана у оној мери у којој је то потребно.

У Закону о основама система образовања и васпитања (члан 5) су дефинисани Општи исходи и стандарди образовања и васпитања, разврстани у четири категорије: академске вештине, социјалне вештине, комуникацијске вештине и самосталност и брига о себи. При изради педагошког профила прикупљене информације о ученику се разврставају у наведене области, издвајају јаке стране и интересовања ученика, али и његове слабости, па самим тим, и потребе за подршком. На основу извршене процене потребне подршке, у оквиру сваке појединачне категорије, одређују се приоритетне области у којима је потребно пружити подршку детету. Ако је на основу педагошког профила и дефинисаних приоритета процењено да је ученику потребна подршка, поставља се питање њене структуре.

Подршка се категорише у један од три нивоа: индивидуализација коју не мора да прати писани документ, индивидуални образовни план са прилагођеним програмом (ИОП-пп) и индивидуални образовни план са измењеним програмом (ИОП-ип). То значи да за одређени број ученика образовање може да се оствари без додатних интервенција, за већину је потребно прилагођавање кроз индивидуализацију тј. прилагођавање метода, материјала, простора, услова и др. (ИОП-пп). За мањи број ученика, било због сметњи већег степена и обима или због надарености, образовање се остварује кроз модификацију, која осим наведених измена у претходној категорији, захтева и измену садржаја, исхода и стандарда (ИОП-ип).

Након једне године системског спровођења инклузивног образовања у Републици Србији уочена су позитивни искуства, али и бројни проблеми, како на оперативном, тако и на концептуалном нивоу. Критичко сагледавање инклузивног образовања на ширем међународном плану истиче проблеме који се препознају у имплементацији, посебно у недовољно развијеним земљама.

Ретроспективна разматрања међународних пројеката у образовању

У ретроспективним разматрањима међународних пројеката у образовању најчешће се помињу два, програм образовања за све и програм инклузивног образовања. Иако су оба програма у почетној концепцији истичала интересе све деце, у њиховој реализацији се догодило усмеравање ка појединим категоријама. Програм образовања за све је, пре свега, испољио тенденцију да преведе неке маргинализоване групе деце у редовно образовање, нарочито децу која имају „посебне образовне потребе“ или сметње. И инклузивно образовање, иако говори о „превазилажењу препрека за учење и развој за сву децу“ (Booth and Ainscow, 2002), много већу пажњу посвећује групама деце са сметњама, а мање мерама којима би се настава и окружење за учење прилагоди потребама све деце. На тај начин настаје јаз између општег фокуса на развој и фокуса на сагледавање потреба одређених група (Booth and Ainscow, 2002).

Недовољна доследност испољена је у реализацији још неких међународних програма. Међународна заједница је промовисала осам Миленијумских развојних циљева и преко њих поново истакла посвећеност програму „образовање за све“. Овај програм се може посматрати и шире, као део орјентације ка изградњи бољег света у 21. веку, елиминисања глобалног сиромаштва, промовисања родне равноправности итд. У оквиру стратегије смањења сиромаштва образовање се препознаје као могућност да се прекине зачарани круг у оквиру кога искључење из образовања одређених група резултира њиховим даљим сиромаштвом и социјалном искљученошћу. Интересантно је да се као главна мера смањења сиромаштва у појединим земљама истиче обавезно основно образовање, са различитом дужином трајања. Међутим, пошто постоји блиска паралела између стопе економског раста земље и општег нивоа образовања економски активног становништва,

очигледно је да основно образовање није довољно да омогући људима да изађу из сиромаштва (Tilak, 2003). Сужавање циљева програма „образовање за све“ на обавезно основно образовање најугроженијих група, „ризичних група“, деце са инвалидитетом, која су углавном остајала ван система образовања, је само делимично спровођење програма. Орјентација ка ужем фокусу, колико год да је оправдана, носи опасност од даље поларизације или указује на немогућност суштинског решавања проблема.

Очигледно је да се термин „инклузивно образовање“ користи у више значења у процесу имплементације (Ainscow, 1999). Са инклузијом се срећемо у великом распону, од тога да се инклузија сагледава као забринутост за децу са инвалидитетом или другим посебним образовним потребама, до инклузије као принципијелног приступа образовању и друштву (Ainscow and all, 2006).

Различита тумачења инклузивног образовања указују да постоји концептуална конфузија око овог питања, али и контекстуални разлози који доприносе различитом разумевању и различитој примени програма. У конкретним условима реализација инклузивног образовања значајно је условљена достигнутим нивоом економског развоја и могућношћу да се обезбеде реални услови за њену имплементацију. Усвојени међународни документи су „генерализације“ које би требале да буду релевантне за било коју земљу, али се у њиховој имплементацији неминовно догађа прилагођавање у складу са разумевањем концепта и објективним могућностима (Miles and Singal, 2010).

Извештаји са терена указују на бројне проблеме у примени програма, посебно у недовољно развијеним земљама: недостатак обученог кадра, недовољан квалитет обуке наставника, која се догађа у веома ограниченим временским интервалима, превасходна усмереност ка деци са инвалидитетом или неком посебном потребом итд. Чини се да достигнути квалитет образовања у једној земљи, који је одређен економским стањем, културним приликама и дотадашњим начином разумевања образовања, одређује суштину имплементације програма. Ако актуелно друштво још није превазишло базичне проблеме у образовању, рецимо недовољну укљученост, реализација програма се фокусира на тај сегмент. Након превазилажења почетног стања друштво се може усмерити на следећи ниво, са настојањем да у перспективи достигне више нивое.

Несумњиво је да је концепт инклузивног образовања допринео промени основних вредности и уверења о образовању, али је његова реализација у највећем броју економски слабо развијених земаља далеко од реализације почетног концепта у његовом суштинском значењу. Извештаји указују да постоји велики јаз између званичног признавања инклузивног образовања и стварне ситуације образовања за децу са посебним потребама, а разлози су бројни: недостатак координације и сарадње између институција које пружају услуге деци са посебним образовним потребама (образовање, социјална заштита, здравство, запошљавање), преовладавање медицинског модела у сагледавању деце са посебним потребама, оскудна мрежа оних који пружају социјалне услуге, велики број деце погођене последицама рата и оружаних сукоба у региону, оскудни финансијски и људски ресурси, недостатак јавне свести итд. (Tsokova and Becirevic, 2009).

Критички осврт на инклузивно образовање захтева и суочавање са чињеницом да су хендикепирана деца веома хетерогена група, како по врсти хендикепа, тако и по бројним карактеристика које произилазе из њихове социоекономске припадности. Аналитичари захтевају разматрање оправданости укључивања деце са тешким поремећајима у редовне школе, отварају питање њиховог угрожавања, тј. непризнавања инвалидности као људског стања и указују на потребу преиспитивања могућности да се у оквиру редовних школа изађе у сусрет њиховим потребама.

У дискусијама се истиче и бојазан да се кроз фокус на групе са посебним потребама образовање посматра као сектор намењен стицању вештина и задовољењу социјалне правде, при том се квантитет не замењује квалитетом. Ризик од јачања постојеће дихотомије између приступа могућности учења (квантитет) и стицања знања или развоја компетенција (квалитет) је очигледан је реализацији прихваћених међународних програма, посебно у земљама нижег економског статуса.

Закључак

Индивидуализација наставе је међу савременим дидактичарима схваћена као значајна иновативна снага у развоју и модернизацији наставе, односно као императив времена у коме живимо, перманентна иновација, претпоставка рационализације наставе (Рукјџ, 2003). У том контексту се инклузивно образовање одређује као процес излагања у

сусрет потребама свих ученика, процес који доприноси повећању квалитета образовања и потребно га је развијати у том смеру (Златковић, Милојевић, 2011). Међународне организације развијају платформу и стварају простор за политички дијалог, размену и сарадњу међу доносиоцима одлука и заинтересованих страна у образовању, у циљу размене искустава, брига и визије. Међутим, њихов циљ није да пропишу општеважећи модел инклузивног образовања, јер оно што је прихватљиво у једном контексту не може нужно бити пребачено на други. Зато је неопходно да се у сваком окружењу трага за најбољим решењима и избегавају могући ризици.

Уосталом, на основу смерница које се упућују школи може се препознати шири контекст тј. „шта друштво намерава постићи кроз образовно инвестирање у младе“ (Брунер, 2000).

ЛИТЕРАТУРА

1. Ainscow, M. (1999) *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer.
2. Ainscow, M., Booth, T. and Dyson, A. (2006) *Improving schools, developing inclusion*, Abingdon: Routledge.
3. Booth, T. and Ainscow, M. (2002) *The index for inclusion*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.
4. Đukić, Ђ. (2003): *Didaktičke inovacije kao izazov i izbor*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
5. Ковач-Церовић, Т. и сар. (2004) Квалитетно образовање за све - изазови реформе образовања у Србији, Београд, Министарство просвете и спорта Републике Србије
6. Miles, S. and Singal, N. (2010) The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity?, *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 14, No. 1, 1–15.
7. Tilak, J. B. G. (2003) *Financing education in India: Current issues and changing perspectives*. New Delhi: Ravi.
8. Tsokova, D. and Becirevic, M. (2009) Inclusive education in Bulgaria and Bosnia and Herzegovina: Policy and practice, *European Journal of Special Needs Education*, Volume 24, 393.406.
9. Група аутора (2007). Водич за унапредјивање инклузивне образовне праксе, Београд, Фонд за отворено друштво.

10. Presidency Conclusions, Lisbon, 23/24 March 2000. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm

11. *Златковић, Б., Милојевић, М. (2011): Образовање учитеља усмерено на исходе учења, у Учитељ у балканским културама, Учитељски факултет у Брању.*

INCLUSIVE EDUCATION IN SERBIA

BLAGICA ZLATKOVIC

Summary

In this paper the author presents the current condition of education in the Republic of Serbia in the context of international project of implementation of inclusive education. Review of international documents and projects has been made in order to show compatibility of activities in educational sector of the Republic of Serbia with the activities which are going on in other countries. We pointed out that implementation of inclusive education does not completely meet the criteria of generally accepted orientation contained in the concept „education for everyone” because of conceptual confusion of this idea and contextual reasons which result in different implementation. In this paper some of the difficulties in implementation of inclusive education are singled out: insufficient financial resources, incompletely trained staff and resistance, insufficient cooperation and coordination of educational sector with other institutions etc. We have perceived dangers that might come out of the current focus of inclusive education on accessibility that is quantity, and a lesser direction towards competence development that is quality of education, especially in countries of lower economic status.

Keywords: inclusive education in the Republic of Serbia, difficulties in implementation of inclusive education, risks in implementation of inclusive education.