

Sulejman HRNJICA\*

## ŠKOLA PO MERI DETETA

*Šansa za decu sa posebnim potrebama ili još jedna iluzija.  
Istorijat ideje o školi po meri deteta*

### UVODNE NAPOMENE

Verovatno ni u jednoj oblasti obrazovanja nije bilo toliko lutanja i nedoumica kao u obrazovanju dece sa teškoćama u razvoju. Pobornici ove „škole” (zastupnici školovanja dece sa posebnim potrebama u posebnim uslovima i pobornici zajedničkog školovanja sa vršnjacima bez teškoća u razvoju) uporno su branili svoj izbor. Navodili su njegove prednosti, zanemarujući pri tome teškoće sa kojima se i deca i njihovi nastavnici suočavaju, te isticali „slabosti” pobornika suprotne ideje, zanemarujući i vrednosti koje model koji kritikuju ima. Od samog početka sve je bilo drugačije: planovi, programi, udžbenici, nastavna sredstva i način obrazovanja kadrova.

*Istorijski koreni podele na redovno i specijalno školstvo.* Interesovanje za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju ima dugu tradiciju. Od dana kada je osnovno obrazovanje postalo obavezno za svu decu postavljeno je i pitanje: „A šta sa decom koja nisu u stanju da ispune zahteve koje škola postavlja pred dete?”. Odgovor na ovu dilemu uskoro je stigao. Za decu koja nisu bila u stanju da ispune očekivanja škole kakva je bila za decu bez smetnji u razvoju počele su da se pripremaju specijalne škole, izrađuju specijalni programi i specijalna nastavna sredstva i školuju učitelji po specijalnom nastavnom planu. Ser Siril Bert (Cyril Burt) je, u Velikoj Britaniji 1904. godine, sledeći ideje eugeničkog pokreta o individualnim razlikama, dao sugestiju (koja je i prihvaćena u velikom broju zemalja)

---

\* Prof. dr Sulejman Hrnjica, Univerzitet u Beogradu

da se za decu umanjenih intelektualnih sposobnosti organizuje zaseban obrazovni sistem. Na sličnim idejama je nastao pokret mentalnog testiranja, čije su osnove postavili Alfred Bine (psiholog) i Teodor Simon (lekar). Bine-Simonova skala za ispitivanje inteligencije dece (prva verzija konstruisana je 1905. godine u Francuskoj) za mnoge istoričare obrazovanja označavala je ključni instrument koji je omogućio „naučno zasnovano” izdvajanje dece u škole sa posebnom namenom. Izradi ove skale prethodio je zahtev Ministarstva prosvete Francuske da se pronade pouzdano sredstvo koje bi omogućavalo da deca koja zbog teškoća u intelektualnom razvoju ne mogu da prate nastavu budu izdvojena iz redovnih škola i školovana pod posebnim uslovima. Dodajmo ovde da je sam Bine upozoravao da masovna primena skale, koju su on i Simon konstruisali, ne može poslužiti kao pouzdano sredstvo za upućivanje deteta u specijalnu školu. Bine je posebno isticao da primena skale od ispitivača koji nisu dovoljno obučeni može dati nedovoljno pouzdanu (najčešće potcenjenu) sliku dečjih sposobnosti. Rezultat na skali, smatrao je Bine, nikako ne sme biti jedini kriterij kod donošenja tako važnih životnih odluka kao što je obrazovanje deteta. Kasnije iskustvo je pokazalo da su greške u određivanju podobnosti deteta za specijalnu školu bile veoma česte i kasnije teško popravljive. Bine je u prvim postavkama o teorijskim osnovama predmeta merenja skale zastupao uverenje o postojanju jedne opšte intelektualne sposobnosti. Već 1909. godine proširio je ovo stajalište i ukazivao da je za tumačenje rezultata dobijenih ovom skalom neophodno uzeti u obzir i: da li je dete dovoljno shvatilo uputstvo koje je dao ispitivač, da li dete uviđa odnose među elementima zadatka, da li održava mentalni stav vezan za zadatak i da li je samokritično u odnosu na dobijeno rešenje. Ove sugestije najčešće nisu uzimane u obzir, što je imalo za posledicu da veliki broj dece dospe u specijalne škole.

Paralelno sa pokretom ka specijalnom školstvu razvijao se i pokret ka „Školi po meri deteta” (termin koji je nastao u Švajcarskoj i čiji je autor psiholog i pedagog Eduard Klapared). Začetnici ovog pokreta bili su Marija Montessori (krajem 19. veka u Italiji) i Rudolf Štajner (dvadesetih godina 20. veka u Austriji). Nažalost ovaj pokret nije bio ni približno tako uticajan (osim u Italiji, u kojoj su pobornici ideja Marije Montessori, posle skoro 70 godina od prvih teorijskih postavki autorke, uspeali da se izbore za zakon po kojem svako dete pohađa školu pod istim uslovima). Marija Montessori se zalagala da obrazovanje svakog deteta bude zasnovano na rezultatima eksperimentalne medicine i razvojne psihologije. Ideja

o zasnivanju obrazovnog procesa na *otkrivanju, stabilizovanju i korišćenju očuvanih sposobnosti deteta tokom njegovog odrastanja* bila je izuzetno humana i pedagoški opravdana. U današnjem shvatanju škole po meri deteta ova ideja je od suštinskog značaja, bilo da se primenjuje po inkluzivnom modelu, bilo po nekom drugom modelu zvanom na najboljem interesu deteta. Pobornici ideja M. Montesori ukazuju da je u eksperimentalnim školama, koj su bile formirane po njenim idejama, obrazovna aktivnost bila slobodna, opuštena, ali i organizovana. Didaktički materijal je bio tako pripremljen da je omogućavao deci da sama uče. Što je posebno važno, nastavnici su bili pripremani na drugi način u odnosu na tradicionalno pripremanje za rad u obrazovanju. Pored novih pristupa didaktičkoj pripremi za ostvarenje obrazovnih i vaspitnih ciljeva, nastavnici su upućivani da *diskretno i nenametljivo pomažu detetu*. Ovaj pristup podseća na staru kinesku moralnu maksimu: „*Pomozi drugome, ali neupadljivo*.” Ovom pristupu uskoro su usledili brojni otpori. Upozorenja crkvenih krugova i dela konzervativnih pedagoga o podsticanju nepokornosti i o anarhiji u vaspitno-obrazovnom procesu bila su dovoljno moćna da mnogi zainteresovani pedagozi odustanu od ovih ideja.

U sklopu ideja o novoj pedagogiji Marija Montesori je izražavala snažan otpor primeni testova inteligencije. Ona je shvatala dete kao biće koje poseduje jedan kognitivni instinkt u odnosu na realnost. Svako dete poseduje jedan, sebi svojstven, osoben način shvatanja sveta (fizičkog i socijalnog), pa je merenje inteligencije na rigidan, šablonski način loš put za razumevanje suštine dečjeg intelekta. Ovde ćemo samo pomenuti da je Lav Semjonovič Vigotski još 1913. pokazao veliki interes za njene ideje, da je Žan Pijaže, iako se sa njenim pogledima nije sasvim slagao, napisao jedan veoma pohvalan tekst u *Encyclopédie française* o radu Marije Montesori. Vredi pomenuti da su i Sigmund Frojd i Alfred Adler pohvalno pisali o njoj. Tako je zabeleženo da je 1917. Frojd uputio Mariji Montesori poruku u kojoj je izrazio potpuno slaganje sa njenim postavkama o razvoju deteta, uz napomenu da je njegova kći Ana Frojd takođe njen pristalica.

Na sličnim idejama zasnovana je Valdorf akademija. Emil Malt, vlasnik čuvene fabrike duvana iz Štutgarta, sledio je teorijske radove Rudolfa Štajnera i osnovao školu koja je, poput sličnih škola, bila zasnovana na modelu Marije Montesori, stavila dete u centar interesovanja. Jedina bitna razlika bila je u tome što je u školama po modelu Valdorf akademije versko obrazovanje imalo značajno mesto. Prema najnovijim poda-

cima takvih škola ima oko 800. Nastavnici se pripremaju po posebnim programima u trogodišnjem trajanju nakon završene neke druge visoke škole (koja ne mora nužno biti nastavničkog smera). Detetu je data šansa da, preko veoma raznovrsnih aktivnosti, koje dete bira prema svojim interesovanjima, razvije svoje sposobnosti. Deca sa posebnim potrebama su uključena u redovna odeljenja. Škole se ne nazivaju inkluzivnim, ali suštinski to jesu.

### ŠKOLA PO MERI DETETA I INKLUZIVNA ŠKOLA

Istoričari pedagogije smatraju da je Konvencija o pravima deteta UN iz 1989. godine asimilovala sve bitne ideje Marije Montessori i omogućila da pokret ka inkluziji postane planetarni pokret. Prvobitni entuzijazam je, vremenom, ublažen pošto se pokazalo da *inkluzivni model nije uvek u najboljem interesu svakog deteta sa teškoćama u razvoju*. Ideja da je inkluzivni model škole, tj. model u kome se uvek postižu najbolji rezultati kada dete sa teškoćama u razvoju stiče obrazovanje zajedno sa vršnjacima koji nemaju razvojnih teškoća, nije se uvek potvrđivala u praksi. U nekim državama SAD „preko noći” su rasformirane specijalne škole, a deca i nastavnici raspoređeni po najbližim redovnim školama. Nije izvršena nikakva priprema dece, roditelja i nastavnika, niti škola u koje su upućeni. Nije nam poznat rezultat tog „pedagoškog eksperimenta”, ali je očigledno da nije bio ni u čijem interesu, deteta ponajmanje. Program prelaska na inkluzivno obrazovanje mora biti dobro isplaniran, a svi učesnici u tom procesu dobro pripremljeni. Da bi inkluzivna škola bila u *najboljem interesu deteta* potrebno je da niz uslova bude ispunjen. Teško je precizno utvrditi šta je najbolji interes za svako, pa i dete sa posebnim potrebama. Moguće je utvrditi neke razvojne kriterije kao polazni osnov za utvrđivanje najboljeg interesa za dete. To bi bili:

1. mogućnost da dete razvije sposobnosti u granicama mogućeg (vlastite sposobnosti, motivacije i mogućnosti porodice da podrži razvoj deteta);
2. da dete ne bude izloženo frustracijama izazvanim nerealan visokim zahtevima (u odnosu na raspoložive sposobnosti deteta) i tako razvije i očuva samopoštovanje i osećanje sigurnosti;
3. da bude podržano od strane roditelja/staratelja, vršnjaka i nastavnika;
4. da stekne osećanje sigurnosti kroz oslobađanje od straha od budućnosti kroz dobro vođeni obrazovni postupak i podršku sredine da zahvaljujući stečenim znanjima samostalno živi u budućnosti.

Pošto je sasvim izvesno da sve redovne škole neće biti u mogućnosti da za svu decu sa posebnim potrebama ostvare navedene ciljeve, izvesno je da i u budućnosti osnova svakog pristupa obrazovanju deteta sa posebnim potrebama mora biti zasnovana *na pravu deteta da se obrazuje*. Da li će to biti u okviru inkluzivnog modela, delimičnog inkluzivnog modela, specijalne škole ili kroz individualno obrazovanje u kući zavisi od potreba i mogućnosti deteta i porodice. To bi bio smisao sintagme *škola po meri deteta*. To, dalje, podrazumeva da „škola po meri deteta” i „škola inkluzivnog tipa” nisu sinonimi. Inkluzivna škola je jedna od mogućnosti da dete sa posebnim potrebama ostvari pravo na obrazovanje kad god je to moguće. Kada nije moguće (iz bilo kog razloga) treba birati neku drugu mogućnost. Da bi model Škole po meri deteta bio proveren u praksi neophodno je nastaviti istraživanja. Do sada smo samo uspeli da eksperimentalno proverimo mogućnost da se inkluzivni program primeni u redovnoj školi. Namerno smo izabrali dve škole u velikim gradskim centrima (Beograd i Subotica), koje su imale kompletan stručni kadar i u kojima je na osnovu preliminarnog istraživanja vrednosno-stavovskog odnosa prema inkluziji postojala najveća spremnost da inkluzivni program bude ostvaren. Tek treba da usledi provera programa u sredinama u kojima postoje znatno nepovoljniji uslovi (vrednosno-stavovski, kadrovski i materijalni). Neophodno je proveriti i razlike u održivom modelu inkluzije u nerazvijenim regionima, u seoskim sredinama, u školama koje ne raspolažu ni minimumom uslova za realizaciju inkluzivnog programa. Paralelno sa tim neophodno je proveriti funkcionisanje delimičnog inkluzivnog modela, proveriti koje kategorije razvojnih teškoća i koji stepen ometenosti dozvoljava realizaciju programa usmerenog na najbolji interes deteta. Posle iskustava sa inkluzivnim obrazovanjem (kako onim pozitivnim, tako i onim manje pozitivnim) postoji saglasnost da znanja koja poseduju specijalni pedagozi (do sada angažovani u specijalnim školama) treba iskoristiti za unapređenje efikasnosti inkluzivnih programa u redovnim školama, a i da treba zadržati specijalne škole. Postoji i saglasnost da te škole treba prilagoditi novim uslovima, pošto će značajan broj dece iz specijalnih škola (posebno one koja su tamo dospela zbog nepovoljnih socijalnih uslova u porodici) biti uključen u redovne škole, pa će tamo ostati uglavnom deca sa težim teškoćama u razvoju, kao i ona sa višestrukim teškoćama. Ta okolnost će nužno imati za posledicu izmenu nastavnih planova i programa, kao i znatne promene u osposobljavanju nastavnika za rad u tim škola-

ma. Jedan broj dece će, zbog prirode i stepena težine teškoće u razvoju, ostvarivati svoje pravo na obrazovanje u kućnim uslovima. Iako postoje neka iskustva sa ovim vidom obrazovanja, ona nikada nisu sistematizovana i tek predstoji proučavanje mogućih obrazovnih i vaspitnih efekata u ovom vidu obrazovanja. Iz svega proizilazi da, ako stvarno želimo da detetu sa teškoćama u razvoju i njegovoj porodici pomognemo da se razvija u granicama svojih mogućnosti, sledi dugi proces strpljivog proveravanja održivih alternativa.

*Šta nije, a šta jeste inkluzivna škola.* Pokret usmeren na uključivanje dece sa teškoćama u razvoju zajedno sa vršnjacima bio je, u mnogim sredinama, pa i u nas, suočen sa jednom zabludom. Verovanje da je suština ideje u tome da pripremimo dete sa razvojnim teškoćama za školu, ne menjajući u samoj školi ništa, bila je suština te zablude. Tako shvaćeno uključivanje imalo je za posledicu neuspeh u svim oblastima (obrazovnom postignuću, emocionalnoj prilagođenosti i socijalnoj adekvatnosti deteta). *U tako shvaćenoj integraciji deteta ono je shvaćeno kao problem.* Pristup u kojem se sav napor svodi na pripremu deteta i pružanje podrške detetu sa teškoćama u razvoju, a da se pri tome u samoj školi ne menja ništa jeste *integrativni model obrazovanja* i treba ga razlikovati od *inkluzivnog modela obrazovanja*. Mitler (Mittler P., 2000) je ukazao da u osnovi inkluzivnog pristupa obrazovanja postoji drugačiji vrednosni sistem u odnosu na tradicionalnu školu. Osnovno obeležje inkluzivno orijentisane škole je da je *svako dete vrednost (kako ono uspešno i obdareno, tako i ono prosečnih ili smanjenih intelektualnih sposobnosti)*. Iz tako shvaćene inkluzije proizilazi zahtev *da se menja škola i u tako promenjenoj školi podržava dete sa teškoćama u razvoju*. Najbitnije promene neophodne da bi škola postala škola inkluzivnog tipa bile bi sledeće:

1. formiranje pozitivne vrednosne i stavovske orijentacije prema inkluziji, tj. stava da je svako dete vrednost i kod nastavnika i kod vršnjaka;
2. podržavanje postojećih i otkrivanje i razvijanje postojećih a neotkrivenih sposobnosti;
3. razvijanje i održavanje partnerskog odnosa sa roditeljima deteta;
4. promena rigidnih metoda izlaganja i provere znanja (primenom Blumove taksonomije vaspitnih i obrazovnih ciljeva);
5. uklanjanjem arhitektonskih barijera;
6. stvaranjem i održavanjem opuštene (ali pedagoški efikasne) atmosfere u kojoj se i đaci i nastavnici osećaju prijatno.

*Moguće koristi od inkluzivnog obrazovanja.* Brojne su potencijalne koristi od inkluzivno organizovane škole. Njih nije moguće ostvariti odmah i u celosti, ali je moguće pratiti njihovo ostvarivanje tokom vremena (postoji indeks za praćenje ostvarenja inkluzivnog programa, koji je razvijen u Velikoj Britaniji i adaptiran za naše uslove). Ukratko, moguće su sledeće koristi od uvođenja inkluzivnog programa:

1. *Za učenike sa teškoćama u razvoju.* Postizanje školskog uspeha primerenog njihovim sposobnostima. Bolja socijalna integracija i socijalizacija. Podržavanje postojećih i otkrivanje neotkrivenih sposobnosti deteta. Podsticanje intelektualnog, emocionalnog i socijalnog razvoja. Podsticanje i održavanje osećanja sigurnosti. Razvoj komunikacijskih sposobnosti kod deteta (stvaranje uslova za izbegavanje aktivne i pasivne socijalne izolacije deteta, izražavanje želja, potreba i namera verbalnim i neverbalnim putem). Razumevanje želja i potreba druge dece i podsticanje deteta na saradnički odnos i pomaganje. Podsticanje i razvoj higijenskih i radnih navika. Pri planiranju mera za ostvarivanje navedenih efekata neophodno je voditi računa o vrsti i stepenu razvojne teškoće, osobenostima uzrasta na kome je dete i njegovog pola.

2. *Za učenike bez teškoća u razvoju.* Pored opštih obrazovno-vaspitnih ciljeva vezanih za podsticanje razvoja svakog deteta, inkluzivni program u školi sadrži i dodatne ciljeve za decu bez teškoća u razvoju: razvijanje osetljivosti za potrebe vršnjaka sa teškoćama u razvoju, razvijanje tolerancije i prihvatanje razlika u načinu mišljenja i ponašanja, razvijanje motivacije za pomaganje drugom detetu kada ono to samo za traži... Krajnji dugoročni cilj inkluzivnog programa namenjenog vršnjacima bez razvojnih teškoća je razvijanje vrednosnog sistema o drugom kao sebi ravnom, ali zasnovanog na realnom iskustvu.

3. *Za roditelje učenika sa teškoćama u razvoju.* Upoznavanje sa očuvanim, a neotkrivenim sposobnostima i interesovanjima svoje dece. Uspostavljanje realnih očekivanja u odnosu na obrazovno postignuće s obzirom na vrstu i stepen razvojne teškoće deteta. Ovladavanje veštinama podsticanja dečjeg razvoja. Učešće u timu za praćenje razvoja deteta i mogućnost za aktivno učešće u pomaganju detetu. Stručna pomoć roditeljima u pomaganju detetu u školskim obavezama. Realniji stav i realistična očekivanja o mogućem budućem razvoju deteta. Ovi ciljevi su ostvarivi samo pod uslovom da roditelj istinski želi da sudeluje u aktivnostima škole usmerenim na razvoj deteta i da postoje programi i osposobljeni saradnici da pomognu i roditeljima da postanu partneri škole.

(Tokom obilaska jednog broja škola u Londonu pitali smo šta škola preduzima kada roditelji nisu spremni za saradnju, bilo zbog toga što je porodica u osobenoj situaciji koja je čini nefunkcionalnom, bilo zbog toga što roditelji ne prihvataju činjenicu da dete ima ozbiljnu teškoću u razvoju. Odgovor je bio lakonski: *ništa*.)

4. *Za roditelje učenika bez teškoća u razvoju*. Stvaranje uverenja da njihovo dete neće biti zapostavljeno time što će veća briga biti posvećena detetu sa teškoćama u razvoju. Razvijanje pozitivnih stavova prema pravu svakog deteta da se razvije prema svojim mogućnostima. Formiranje i stabilizacija uverenja da škola ima obavezu da jednako pomaže svakom detetu.

5. *Za razredne i predmetne nastavnike*. Razvijanje sposobnosti za obrazovanje svih učenika, sa i bez teškoća u razvoju. Osposobljenost za metodičku obradu svake nastavne jedinice i proveru znanja korišćenjem principa individualizacije nastave. Stvaranje pozitivne atmosfere u odeljenju i razvijanje interesovanja za dete kao vrednost.

6. *Za članove stručnog tima (pedagoge, psihologe, defektologe)*. Povećanje stručne kompetencije za rad u programima inkluzivnog tipa. Razvijanje i održavanje pozitivnih stavova prema svakom detetu. Spremnost za pomaganje roditeljima dece sa teškoćama u razvoju, spremnost za pomaganje nastavnicima u rešavanju teškoća vezanih za vaspitne i obrazovne probleme. Spremnost za saradnju sa institucijama (medicinskim, socijalnim, kulturnim...) u regionu na koje je škola usmerena.

Na postavljeno pitanje da li su ovako postavljena očekivanja realnost ili utopija, naš odgovor je: *moгуća su tokom vremena i kada budu ispunjeni svi uslovi*. Rezultati koje smo dobili (i o kojima će biti reči u nastavku priloga) pokazuje da su već sada neka od ovih očekivanja bila ostvarena. Što je još važnije, ostvarenost ovih očekivanja moguće je procenjivati za svaku školu pojedinačno već pomenutim indeksom za procenu inkluzije.

*Sistemske, socijalne i psihološke barijere za ostvarenje inkluzivnog programa*. Iako je prošlo više od jednog veka od kada je započela borba za humanizaciju obrazovanja, ideje Marije Montesori i Rudolfa Štajnera još nisu postale opšteprihvaćeno dobro. Ni Konvencija o pravima deteta UN, koja predstavlja najsnažniji dosadašnji pokušaj da se reafirmišu ideje prvih boraca za školu po meri deteta, nije gotovo nigde ostvarena u celosti. Vrste i koreni barijera razlikuju se od sredine do sredine. Čak i unutar iste države postoje značajne regionalne razlike u stavu prema in-



kluziji, zasnovane kako na kulturnim osobenostima, tako i na ekonomskoj situaciji. Pokušaćemo da pobrojimo neke od barijera:

1. Uverenje da inkluzivni program pomaže samo deci sa teškoćama u razvoju, a da ne predstavlja nikakvu dobit za obdarenu decu, pa ni onu prosečnih sposobnosti. Ako se inkluzivni program razvije tako da sva briga bude posvećena detetu sa teškoćama, a da druga budu zapostavljena (što se, nažalost, često dešava) onda ova barijera može postati veoma ozbiljna. Ovako shvaćenom inkluzivnom programu protive se i nastavnici i roditelji dece bez teškoća u razvoju (pogotovo roditelji dece koja su obdarena ili koju njihovi roditelji smatraju obdarenom), a i učenici koji su u stanju i motivisani da savladaju složenije programe. Doslednija primena individualizacije nastave i načina ocenjivanja znanja, podsticanje obdarenijih učenika za razne oblike dodatnog individualnog rada i stvaranje pozitivne atmosfere u odeljenju (što predstavlja važne ciljeve u inkluzivnom programu) bitno ublažava ovaj problem;

2. Takmičarska atmosfera kao suštinsko obeležje tradicionalne škole. U inkluzivnoj školi učenik se takmiči sa samim sobom. Mera uspešnosti je pomak u znanju u odnosu na prethodni period. U tradicionalnoj školi smo daleko od tog pedagoškog ideala. Nastavnici (a pod njihovim uticajem i ostali đaci, pa i njihovi roditelji) vrednuju učenike ne po tome koliko su lično napredovali, već po tome koji su po rangi uspešnosti. Ni nastavnici ni vršnjaci učenika sa teškoćama u razvoju nemaju dovoljno razumevanja za teškoće koje neki učenik ima, bilo da su one organske, socijalne ili psihološke prirode. I roditelji učenika, posebno onih uspešnih, podržavaju takav način vrednovanja. Čak i osnovna škola (čija je osnovna funkcija opismenjavanje, osposobljavanje za život i sticanje elementarnih osnova opšte kulture) postala je „arena” u kojoj dete sa teškoćama u razvoju nema nikakve šanse da napreduje u granicama svojih sposobnosti. Iako nema sistematskih istraživanja ovog problema vrlo je verovatna pretpostavka da takmičarska atmosfera u obrazovanju oštećuje mentalno zdravlje učenika sa teškoćama u razvoju. Ispitivanja Instituta za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu ukazala su da znatno veći broj dece dolazi u specijalne škole nakon neuspeha u redovnoj školi, nego i one dece koje su u specijalne škole uputile komisije za procenu gotovosti za polazak u školu.

3. Nauka kao izvor stereotipija i otpora prema inkluzivnom obrazovanju. Deluje paradoksalno, ali značajan deo predrasuda prema deci sa teškoćama u razvoju potekao je, nažalost, od naučnih disciplina kao

što su: genetika, specijalna pedagogija, razvojna psihologija i dečja psihijatrija. U tekstovima ovih naučnih disciplina, koji se odnose na decu sa teškoćama u razvoju, prevlađuju opisi simptoma i na njima zasnovane dijagnoze pojedinih razvojnih poremećaja (prevlađujući pristup zasnovan na medicinskom modelu pristupa deci sa teškoćama u razvoju). O očuvanim potencijalima i interesovanjima deteta nema ni pomena. Što je još veći problem, nema jasne metodologije za otkrivanje očuvanih potencijala i podsticanja interesovanja deteta. Kada vaspitač ili nastavnik čita ove tekstove ne može da izbegne apriornu predrasudu da se navedeni opisi odnose na svu decu kod koje su ispoljeni opisani simptomi. Zanemaren je zdravi deo ličnosti i skup socijalnih uslova u kojima se razvija dete, pa se time zanemaruju i individualne razlike među decom sa istom dijagnozom. Seminari koji se održavaju za roditelje na gotovo istovetan način podržavaju stereotipnu predstavu o razvoju deteta sa teškoćama i time bitno smanjuju spremnost roditelja da u meri mogućeg podstiču razvoj svog deteta. Subjektivna reakcija (najčešće majki) „bolje da se nije rodilo” je posledica takvog pristupa. Nisu retki ni saveći stručnjaci (najčešće lekara) roditeljima „da dete smeste u instituciju da bi spasili porodicu”.

4. Otpori prosvetnih radnika i nedostatak kontinuirane sistemske podrške za prihvatanje inkluzivnog pristupa u nastavi. Iako je od usvajanja Konvencije o pravima deteta UN proteklo više od 20 godina, tek je skoro u Srbiji usvojen zakon po kome je inkluzivno obrazovanje utvrđeno kao dominantan oblik zadovoljenja obrazovnih potreba deteta sa teškoćama u razvoju. Pokušaji primene tog zakona, prema prvim reakcijama saradnika iz škola, su daleko od podrške. Otpori menjanju škole i uverenje da je postojeći sistem dobar (uprkos veoma nepovoljnim rezultatima, poput onih dobijenih rezultatima testiranja učenika osnovnih škola u okviru Pisa projekta) i dalje, bar u Srbiji, predstavljaju ozbiljan problem.

5. Naučena bespomoćnost i niska motivacija za obrazovno postignuće učenika sa teškoćama u razvoju. Koliko nam je poznato, ne postoje sistematska istraživanja o položaju deteta sa teškoćama u razvoju u porodici, niti o vaspitnim merama koje se primenjuju u podsticanju njegovog razvoja. Razgovori sa roditeljima dece iz ove grupe pokazala su da je osnovno osećanje ovih roditelja osećanje uznemirenosti, strah od budućnosti i popustljivost prema mnogim oblicima ponašanja koje ti roditelji (ako imaju i drugo dete ili decu bez teškoća u razvoju) nisu tolerisa-

li. Krajnji rezultat takvog stila vaspitanja u kome se detetu pruža sve što roditelji mogu, a od njega ne traži ništa stvara jedan osoben sklop ličnosti u kome dominira jedno svojstvo, koje razvojni psiholozi i dečji psihijatri nazivaju *naučena bespomoćnost*. Kada dete pođe u školu, veoma rano ispoljava smanjenu motivaciju za učenje, koju i roditelji i nastavnici pripisuju razvojnoj teškoći, a ne sistematskoj vaspitnoj greški. Tokom realizacije programa „Škola po meri deteta” vođen je razgovor sa velikim brojem roditelja i nastavnika o ovom problemu. Neki zaključci mogu se izvesti iz tih razgovora: (1) Roditelji su, i u periodu pre polaska deteta u školu, a i tokom školovanja, znatno manje zainteresovani za uspeh deteta u školi, u poređenju sa drugim roditeljima. Sva pažnja je usmerena na traženje medicinske pomoći, a kada delovanje medicinskih mera ne da željeni rezultat, dolazi do depresivnih reakcija i vrlo ispoljenog straha od budućnosti koji, umesto da poveća brigu za dečje postignuće u školi, tu brigu smanjuje. Ovi roditelji posebno nerado dolaze na roditeljske sastanke da ne bi bili suočeni sa činjenicom da je njihovo dete, u školi kakva jeste, neuspešnije od druge dece; (2) Nastavnici i ne pokušavaju (niti su za to metodski osposobljeni tokom studija) da svoje izlaganje prilagode i onoj deci koja iz bilo kog razloga teže prate nastavu. Posebno je izražen neuspeh u onim predmetima (srpskom jeziku i matematici) koji zahtevaju kontinuirano i sistematsko praćenje sve složenijih sadržaja. Ovu situaciju otežava i činjenica da deca sa teškoćama u razvoju često izostaju sa nastave, što veoma otežava savladavanje gradiva koje podrazumeva sistematičnost u radu. „Ja to ne znam, ja to ne mogu” su najčešći odgovori učenika, njihov školski uspeh je znatno ispod njihovih mogućnosti (posebno za učenike koji imaju senzorne smetnje ili neki oblik invalidnosti bez smanjene inteligencije); (3) Deca iz ove grupe izložena su brojnim negativnim iskustvima u odnosima sa vršnjacima i odraslima, veoma rano kod njih se razvija osećanje manje vrednosti, pa je njihova socijalna pasivnost i nespremnost da prihvate odgovornost neka vrsta mehanizma odbrane od ponovnog doživljavanja neuspeha.

NEKA ISKUSTVA BRITANSKE HUMANITARNE ORGANIZACIJE  
„SAVE THE CHILDREN” U REALIZACIJI PROGRAMA  
„VRTIĆ/ŠKOLA PO MERI DETETA”

*Uvodne napomene.* Britanska humanitarna organizacija „Save the Children” proveravala je model inkluzivnog obrazovanja u Srbiji u pe-

riodu od 2000. do 2010. godine. U tom periodu izvedeno je istraživanje vrednosno-stavovske orijentacije vezane za inkluzivno obrazovanje, proveren model u vrtićima, a zatim u mlađim razredima osnovne škole (1–4. razred) i na starijim razredima osnovne škole (5–8. razred). Za svaku od ovih faza urađen je teorijski pristup, detaljno opisan metodološki model, prikazani i analizirani rezultati i izloženi zaključci i predlozi. Razlozi za odvojeno istraživanje u svakoj od 3 grupe ispitanika (predškolski uzrast, mlađi školski uzrast 7–11 godina i stariji školski uzrast 12–15 godina) bili su: razlike u potrebama dece i različit odnos vaspitača, učitelja i predmetnih nastavnika prema deci iz ove grupe. Posebna pažnja bila je usmerena na roditelje. Oni su pripremani za partnersku ulogu vrtića/škole i aktivno uključivanje u tim koji je realizovao inkluzivni program u vrtiću/školi.

*Iskustva stečena proverom vrednosno-stavovske orijentacije prema inkluziji.* Rezultati ovog istraživanja rezimirani su u studiji iz 2003. (objavljeno 2007, S. Hrnjica, D. Sretenov). Ispitivanje je obavljeno u 15 škola u 3 regiona Srbije (Vojvodina, Beograd i centralna Srbija, jug Srbije). Ispitivanjem je obuhvaćeno 328 učitelja, nastavnika i stručnih saradnika, 60 učenika sa teškoćama u razvoju, 100 njihovih vršnjaka bez teškoća u razvoju, roditelji dece sa i bez teškoća u razvoju. Primenjeni su sledeći instrumenti: Upitnik za praćenje razvoja deteta (popunjavan timski: stručni saradnici, učitelj/nastavnik, roditelj), Skala za procenu stava prema inkluziji (Likertovog tipa, popunjavali svi učitelji, nastavnici i stručni saradnici škola), polustandardizovani intervju (vođen razgovor sa decom sa razvojnim teškoćama, njihovim vršnjacima iz odeljenja i sa predstavnicima lokalne zajednice). Iz ove obimne studije izdvajamo neke karakteristične rezultate:

1. Samo 24% prosvetnih radnika podržava inicijativu međunarodne zajednice da zajedničko školovanje dece sa i bez razvojnih teškoća postane neotuđivo pravo svakog deteta;

2. Postoje značajne razlike među ispitanicima iz regiona u kojima je vršeno ispitivanje (jug Srbije 15%, centar 21%, sever 36%);

3. U sredinama u kojima su nastavnici ispoljili najveći otpor zajedničkom školovanju sve dece, roditelji su veoma snažno podržali ovu inicijativu (15% prosvetnih radnika prema 100% roditelja). U sredinama u kojima je otpor nastavnika bio znatno blaži, roditelji su bili umereniji

(34% prosvetnih radnika prema 80% roditelja dece sa teškoćama u razvoju);

4. Roditelji dece bez razvojnih teškoća su bili spremni da podrže ovu inicijativu pod uslovom da time ne budu zanemarena njihova deca;

5. Deca sa teškoćama u razvoju su u svim ispitivanim školama ispoljavala radost i zadovoljstvo što idu u školu sa vršnjacima. Stav njihovih vršnjaka bi mogao biti označen kao tolerancija bez previše emocija;

6. Postojale su značajne razlike u pogledu spremnosti učitelja i nastavnika za prihvatanje pojedinih kategorija dece sa teškoćama u razvoju. Najveći otpor iskazan je prema prihvatanju gluve i slepe dece (tek oko 18% spremnih za prihvatanje). Poseban problem je u tome što i one kategorije dece sa teškoćama u razvoju (hronično bolesnu, telesno invalidnu, sa emocionalnim i bihevioralnim problemima) za koje ne postoji alternativa (za njih nema specijalnih škola) nije spremno da prihvati više od 50% prosvetnih radnika.

7. Oko 28% (17 od 61) učenika imalo je kombinovane smetnje. Uz teškoće u intelektualnom razvoju utvrđeni su i emocionalni problemi, problemi u ponašanju, razni oblici invalidnosti. Za ove učenike ni redovne ni specijalne škole, onakve kakve su sada, nemaju rešenje za zadovoljenje njihovih potreba;

8. Navedene su brojne teškoće koje se javljaju u savladavanju nastave (ne razume suštinu, ne razdvaja bitno od nebitnog, ne shvata uzročno-posledične veze, nije u stanju da logički poveže činjenice...) i rešenja koja učitelji/nastavnici nalaze, više na osnovu intuicije negoli znanja koja su stekli tokom studija. Navedeni su i brojni vaspitni problemi (distrakcija pažnje, destruktivno ponašanje, aktivna i pasivna izolacija). Iz navedenih odgovora učitelja/nastavnika može se zaključiti da mnogo uspešnije rešavaju obrazovne probleme od onih vaspitne prirode.

9. Prosvetni radnici su veoma nisko procenili motivaciju za učenje učenika sa teškoćama u razvoju (prosečna ocena 2.2, za maternji jezik i matematiku oko 2, i nešto veća za fizičko, muzičko i likovno vaspitanje (oko 3).

10. Nisko su ocenjene i osobine učenika sa teškoćama u razvoju koje su od značaja za savladavanje nastave (radoznalost, organizovanost pažnje, prihvatanje radnih obaveza, samostalnost i emocionalna kontrola, sve oko 2 od 5 mogućih na skali procene razvoja deteta);

11. Ilustrovaćemo i par kvalitativnih odgovora koji pokazuju da neki nastavnici veoma teško prihvataju ideju o zajedničkom školovanju dece sa i bez teškoća u razvoju:

– *I kao roditelj i kao prosvetni radnik sam užasnuta ovom idejom, uz dužno poštovanje prema deci sa posebnim potrebama i njihovim roditeljima;*

– *Ne znam kome je ovo palo na pamet. Ovim ne dobijaju ništa ni deca sa ni ona bez razvojnih teškoća. Sve je to apsurdno. Nemam pojma kako ću sprečiti zadirkivanje, surovost i podsmeh zdrave dece;*

– *Nikako ne zajedno. Ima mnogo zdrave dece koja bi to teško podnela.*

Podaci iz ovog istraživanja poslužili su kao osnova za planiranje narednih faza istraživanja (u predškolskim ustanovama, mlađim i starijim razredima osnovne škole).

*Iskustva stečena u predškolskim ustanovama (vrtićima).* „Save the Children UK” je realizovao inkluzivni program u periodu 2000–2004. u tri predškolske ustanove: „Naša radost” iz Subotice, „Bambi” iz Kule i „Mladost” iz Novog Pazara. Radu sa decom prethodili su brojni seminari za vaspitače i stručne saradnike vrtića. Razvijeni su instrumenti za praćenje razvoja dece sa teškoćama u razvoju i nabavljene igračke za podsticanje razvoja sve dece. Proverena je spremnost vaspitača da rade u inkluzivnom programu. Rezultati ovog istraživanja rezimirani su i objavljeni u studiji „Vrtić po meri deteta” (Došen LJ., Bradić-Gačić D., 2005). Izdvajamo neke od najvažnijih rezultata i pitanja na koja su istraživači pokušali da odgovore u ovom projektu:

1. Većina dece sa teškoćama u razvoju koja su bila uključena u projekat značajno je napredovala, posebno na planu socijalizacije i u uspostavljanju emocionalne stabilnosti, prihvaćenosti od vršnjaka. I deca i njihovi roditelji su izražavali zadovoljstvo postignutim napredovanjem. Kod dece je uočen napredak u razvoju jezičkih sposobnosti, motorike i u nešto manjem stepenu u razvoju kognitivnih sposobnosti. Sva deca koja su bila obuhvaćena programom bila su dobro prihvaćena u grupi, usvojila su socijalizovane oblike ponašanja i stekla higijenske i radne navike;

2. Stepennapredovanja dece u grupi je zavisio od niza faktora, pre svega od vrste i stepena razvojne teškoće, kao i od situacije u porodici (kako povoljnih, tako i nepovoljnih događaja);

3. Komunikaciji dece sa i bez razvojnih teškoća bila je posvećena posebna pažnja, kao i uspešnosti u njihovoj adaptaciji na vršnjačku grupu

(Sretenov D., 2008). Sva deca koja su bila uključena u program u Subotici bila su upisana u redovne škole;

4. Roditelji dece iz ove grupe su izjavili da je bilo bitno smanjeno osećanje izolovanosti od sredine. Sklopljena su brojna poznanstva i ostvareno druženje roditelja i dece sa i bez teškoća u razvoju;

5. Vaspitači i stručni saradnici su veoma dobro prihvatili program. Mnogi od njih su izjavljivali da je učešće u programu za njih predstavljalo profesionalni izazov. O vrednosti programa svedoči i to što i 10 godina nakon uvođenja programa vaspitači rade po njemu.

Tokom ovog programa istraživači su, zajedno sa vaspitačima i stručnim saradnicima vrtića pokušali da odgovore na neka praktična pitanja, od značaja za dalju primenu programa. Postavljena su sledeća pitanja i na osnovu rezultata istraživanja dati sledeći odgovori:

1. *Da li je moguće uključiti decu sa teškoćama u razvoju u vaspitne grupe vrtića?* Rezultati dobijeni višegodišnjim istraživanjem u raznim sredinama pokazali su da je moguće uključiti u redovne vrtiće najveći broj dece sa teškoćama u razvoju. Samo izuzetno teški oblici zastoja u razvoju (autizam, teški oblici teškoća u mentalnom razvoju, teški oblici kombinovanih smetnji) su zahtevali brigu pod posebnim uslovima;

2. *Da li je moguće izbeći regresiju u razvoju kod dece sa posebnim potrebama?* I vaspitači i roditelji su se složili da kod dece uključene u program nije bilo nazadovanja u razvoju, a ni znakova koji bi upućivali na razvoj osećanja manje vrednosti;

3. *Da li je moguće tako organizovati vaspitni rad u grupi da deca bez razvojnih teškoća ne budu zanemarena?* Ni jedan roditelj zdrave dece nije uputio prigovor ove vrste. Iako su vaspitači morali da posvećuju više pažnje deci iz programa, rad je bio tako organizovan da što više bude podstaknuta inicijativa sve dece, što je imalo pozitivan efekat, podstičući razvoj samostalnosti sve dece u grupi;

4. *Da li je moguće osposobiti vaspitače da u otežanim uslovima rada i u odsustvu pripreme tokom redovnog školovanja za rad sa decom koja imaju razvojne teškoće, uspešno vode vaspitnu grupu?* Veliki broj seminara (u jednogodišnjem trajanju) pokazao je da je to moguće, ali i neracionalno prilikom primene modela za Srbiju u celini. Procenjeno je kao racionalnije rešenje da Ministarstvu prosvete i školama koje pripremaju vaspitače bude predloženo uvođenje posebnog predmeta kojim bi ova znanja bila nadoknađena.

*Iskustva stečena primenom programa u mlađim razredima osnovne škole (od I do IV).* Iako i vrtići i škole imaju slične ciljeve (podsticanje svih oblasti razvoja deteta) ove dve institucije se značajno razlikuju u brojnim bitnim elementima. Pre svega, programi škola su znatno više formalizovani i dete ne može da bira šta će i kada će raditi. Organizacija škole po časovima koji traju 45 minuta, provera znanja skoro svakodnevno i takmičarska atmosfera već od prvih dana školovanja su samo neki elementi koji značajno otežavaju sprovođenje ideja inkluzije. Ovaj deo programa je realizovan u dve osnovne škole („Ivan Goran Kovačić” u Beogradu i „Sonja Marinković” u Subotici – eksperimentalni program u celini), u 54 škole u 20 gradova u Srbiji (opservacija ponašanja učenika sa razvojnim teškoćama i provera stava prema inkluziji učitelja i nastavnika – studentski program). Ispitivanjem su obuhvaćena i 173 studenta sa hendikepom, oba pola koji studiraju na beogradskom i niškom univerzitetu. Studenti su opisivali svoja iskustva vezana za školovanje, od osnovne škole do univerziteta, i davali svoj sud o poželjnosti inkluzivnog obrazovanja za mlade sa hendikepom. Tokom realizacije projekta vođeni su razgovori sa aktivima saradnika predškolskih ustanova, pedijatara i dečjih psihijatara o funkcionalnom povezivanju škole, predškolskih i zdravstvenih ustanova. Posebna pažnja bila je posvećena roditeljima dece sa teškoćama u razvoju (individualni rad, učešće u timu za praćenje vlastitog deteta, seminari).

*Instrumenti.* U osnovnom programu primenjeni su sledeći instrumenti: (1) Poliprofilni test za procenu dečje inteligencije WISC; (2) Upitnik za saradnike škole-svi profili; (3) Standardna šema za pisanje psihološko-pedagoškog nalaza; (4) Upitnik za praćenje ponašanja deteta tokom adaptacionog perioda; (5) Standardizovani dosije za integraciju podataka o detetu tokom celog boravka u osnovnoj školi; (6) Skala za praćenje razvoja deteta (procenjena su sva deca u odeljenju u kome su se nalazila deca iz programa); (7) Polustandardizovani intervju za decu sa i bez teškoća u razvoju; (8) Upitnik za roditelje dece sa i bez teškoća u razvoju; (9) Standardizovana šema za izradu individualnog obrazovnog programa IOP; (10) Skala za praćenje komunikacije i interakcije deteta sa teškoćama u razvoju sa vršnjacima i učiteljima/nastavnicima; (11) Skala za procenu pripremljenosti škole za inkluziju.

*Način realizacije programa u oglednim školama.* Tokom dvogodišnjeg perioda obavljene su sledeće aktivnosti:



1. Svako dete obuhvaćeno programom je procenjeno poliprofilnim testom (WISC) u cilju utvrđivanja očuvanih potencijala i oblasti razvoja u kojima postoji zastoj;

2. Na sednicama nastavničkog veća u obe škole predstavljen je projekat, njegovi ciljevi i očekivani rezultati;

3. Na osnovu testova, intervju sa roditeljima i detetom procenjena je porodična situacija, emocionalni i socijalni status deteta;

4. Za svako dete formiran je tim (učitelj koji vodi dete, roditelj deteta i saradnik pedagoško-psihološke službe);

5. Standardizovanom skalom praćen je adaptacioni period deteta;

6. Skalom za praćenje razvoja deteta dva puta godišnje procenjen je intelektualni, emocionalni i socijalni status deteta;

7. Dva puta godišnje organizovani su sastanci sa roditeljima dece uključene u program u cilju razmene iskustava o napredovanju njihove dece u programu;

8. Jednom je, na kraju programa, organizovana razmena iskustava saradnika obe škole koji su bili uključeni u program.

*Izbor nekih važnijih rezultata istraživanja.* Posle dve godine izvođenja programa u dve ogledne škole dobijeni su sledeći rezultati:

1. Došlo je do značajnog poboljšanja u pogledu ocene opravdanosti inkluzivnog pristupa u obe škole. Učitelji/nastavnici i stručni saradnici škola su u potpunosti podržavali inkluziju (44,7%, dok je 55,3% podržavalo selektivan pristup inkluziji. Ni jedan ispitanik iz ove grupe nije izrazio stav da je inkluzija utopija u ovim uslovima);

2. U školama u kojima nije organizovan inkluzivni program, već su studenti samo opservirali ponašanje učenika i poredili ponašanje dece sa i bez razvojnih teškoća rezultati su bili znatno slabiji. Posebno su bile uočljive razlike vezane za organizovanost i trajanje pažnje za vreme izlaganja učitelja/nastavnika (65 prema 18%); Slični rezultati dobijeni su prilikom procene razlika u stepenu radoznalosti, prihvatanja radnih obaveza, samostalnosti i emocionalne kontrole ove dve grupe učenika;

3. Primena individualnih obrazovnih programa i praćenje njihovih efekata od strane timova značajno je doprinela napredovanju deteta. I pored svih primenjenih pedagoških i psiholoških mera napredak je bio znatno skromniji u intelektualnom razvoju, negoli u uspostavljanju emocionalne stabilnosti i socijalizacije;

4. Atmosfera u odeljenju bila je znatno prijatnija, a odnosi među učenicima i između nastavnika i učenika tolerantniji (procena učitelja i nastavnika).

*Zaključci.* Nakon završenog dela inkluzivnog programa za mlade razrede osnovne škole učesnici u programu su analizirali raspoložive rezultate i došli do sledećih zaključaka:

1. Najveći procenat dece sa teškoćama u razvoju pripada redovnoj školi i njena je zakonska obaveza da razvije efikasne pedagoške postupke za zadovoljenje vaspitnih i obrazovnih potreba ove dece;

2. Moguće je bitno unaprediti obrazovno postignuće i postići značajnije vaspitne efekte u radu sa ovom decom stvaranjem tolerantne atmosfere u odeljenju, razvijanjem povoljne vrednosno-stavovske orijentacije nastavnika i ostalih učenika prema zajedničkom školovanju dece sa i bez teškoća u razvoju, razvijanjem individualnih obrazovnih programa i opremanjem škola potrebnim udžbenicima, nastavnim sredstvima i uklanjanjem arhitektonskih barijera;

3. Postoji značajan stepen spremnosti roditelja dece sa teškoćama u razvoju za ostvarenje partnerskog odnosa sa školom;

4. Osnovni profesionalni identitet učitelja, nastavnika i stručnih saradnika škola predstavlja dovoljnu osnovu za bolji rad sa svim učenicima, pa i onima koji imaju neku razvojnu teškoću. Postoji potreba da učiteljski i nastavnički fakulteti daju dodatna znanja i osposobe studente za buduće aktivnosti sa decom koja imaju razvojne teškoće. Seminari za učitelje i nastavnike koji već rade, ako su usmereni na rešavanje praktičnih problema mogu biti dodatno osposobljeni za ovu vrstu aktivnosti.;

5. Svi učesnici u projektu su postigli saglasnost da dodatno angažovanje sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju, ako je dobro planirano, ne mora biti na štetu ostalih učenika. Iskustvo koje smo stekli tokom rada u vrtićima pokazalo je da je čak moguće povećati samostalnost ostalih učenika prepuštajući im deo inicijative u radu.

*Iskustva stečena primenom inkluzivnog programa u starijim razredima osnovne škole (od V do VIII).* Program je nastavljen u iste dve ogledne škole, sa bitno promenjenim metodološkim planom. Ulogu učitelja su preuzele razredne starešine, bitno je povećana pažnja data proučavanju odnosa među učenicima i odnosa učenika i nastavnika zbog adolescentnog perioda u razvoju u koji učenici ulaze prelaskom u starije razrede. Prelaz sa razredne na predmetnu nastavu predstavlja problem za sve

učenike, one sa teškoćama u razvoju posebno. Ova deca su sklonija emocionalnom vezivanju za učitelje i znatno teže podnose taj prelazak. Istovremeno, opada zainteresovanost predmetnih nastavnika za pojedinačne učenike koji ne postižu uspeh u predmetima koje oni predaju. Najveći problem predstavlja činjenica da su programi pojedinih predmeta sve složeniji (posebno maternjeg jezika, matematike i fizike), da zahtevaju veću sistematičnost u radu i bolje razumevanje i povezivanje programskih sadržaja. Na osnovu podataka iz prethodne faze ponovo je procenjen status učenika sa teškoćama u razvoju. Primenjeni su isti instrumenti koji su korišćeni u prvoj fazi. Nastavljen je timski rad na osnovu individualnih obrazovnih planova (IOP) koji su donekle izmenjeni u Individualne planove podrške (IPP), pošto je bilo jasno da ovim učenicima nije neophodna samo podrška u savladavanju obrazovnih programa, već šira savetodavna podrška vezana za rešavanje brojnih vaspitnih problema, kao i podrška u obezbeđivanju zdravstvene zaštite. Centralni deo ovog dela istraživanja odnosio se na razradu dela programa iz srpskog jezika i matematike po Blumovoj taksonomiji. Izvorni Blumov model predviđa razradu svake nastavne jedinice na 6 nivoa složenosti. Ocenili smo da je na nivou osnovnoškolskog obrazovanja dovoljno nastavne jedinice adaptirati na 3 nivoa složenosti (za obdarene, učenike prosečnih sposobnosti i učenike smanjenih sposobnosti). Članovi tima su demonstrirali primenu Blumove taksonomije u izlaganju, ponavljanju i ocenjivanju gradiva. Instrumenti i analiza rezultata o interakciji i komunikaciji dece sa posebnim potrebama i vršnjaka data je u posebnom prilogu studije „Škola po meri deteta” 2 (Vujačić M., Studen R.). Teorijske osnove i primeri za primenu Blumove taksonomije date su u prilogu S. Stojaković (u istoj studiji), a primere modifikacije tema iz srpskog jezika i matematike detaljno su prikazali timovi za srpski jezik (prof. dr M. Dešić i prof. dr Z. Kašić) i matematiku (prof. dr B. Popović i prof. dr B. Jablan).

## ZAKLJUČAK

Nakon deset godina intenzivnog rada na razvijanju inkluzivnog modela obrazovanja na predškolskom i osnovnoškolskom nivou stekli smo uverenje da je inkluzija moguća i kod nas, ali samo uz intenzivnu podršku obrazovnog sistema (koja je izostala), promenu vrednosno-stavovske orijentacije nastavnika i uz materijalnu podršku školama da se istinski promene. Posebno zabrinjava okolnost da je gotovo svu decu sa te-

škoćama u razvoju moguće uključiti u vrtić i sa njima uspešno raditi na podsticanju razvoja, da broj dece koja posle vrtića dospevaju u redovnu školu biva prepolovljen, a da je taj broj još manji prelaskom iz mlađih u starije razrede osnovne škole. Ova situacija (za koju ne verujemo da će skoro biti promenjena) otvara i jednu značajnu moralnu dilemu: *nismo li uspešnim radom sa decom koja imaju teškoće u razvoju u ranom razvojnom periodu stvorili nadu kod njihovih roditelja koja se uskoro pretvara u razočarenje i depresiju?* Ne možemo da se ne setimo jedne majke koja je posle uspešnog rada sa detetom u vrtiću doživela da njeno dete bude neuspešno u školi izjavila: „*Ja se osećam obmanutom.*” Postojeći nalazi krajnje nepovoljno govore o spremnosti nastavnika da prihvate dete sa teškoćama u razvoju, pa i ono za koje nema nikakve druge alternative. Pre nego što im bilo šta zamerimo zapitajmo se koliko im je istinske pomoći pruženo da izađu na kraj sa teškoćama u ostvarenju ne samo obrazovnih već, što je mnogo teže, vaspitnih ciljeva. Da ovaj problem nije samo naš već svetski, govore i pozivi Klause Vedela (Weddel, K, 2008) specijalnim pedagogima da se uključe u redovne škole i da pomognu nastavnicima da bolje upoznaju osobenosti razvoja i ponašanje dece sa teškoćama u razvoju. Nastavak društvene podrške deci, njihovim roditeljima i školama, kao i nastavak istraživanja sa ciljem da se ublaže teškoće su put kojim treba nastaviti.

#### PREPORUČENA LITERATURA

- [1] Došen LJ., Gačić-Bradić D. (2005): *Vrtić po meri deteta*, Save the Children UK, Beograd;
- [2] Florian L. (2008): *Special or Inclusive Education, Future Trends*, British Journal of Special Education, vol. 35, Issue 4;
- [3] Hrnjica S., Sretenov D. (2007): *Deca sa razvojnim teškoćama u redovnim osnovnim školama u Srbiji*, Save the Children UK, Beograd;
- [4] Hrnjica S., et all. (2007): *Škola po meri deteta*, Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta i Save the Children, Beograd;
- [5] Hrnjica S., et all. (2009): *Škola po meri deteta 2*, Save the Children UK, Beograd;
- [6] Miles S. (2007): *Škola za sve – uključivanje djece sa razvojnim smetnjama u obrazovanje*, Save the Children UK, Podgorica;
- [7] Marković S. Et all. (2010): *Škola na kvadrat – model povezivanja specijalnih i redovnih škola*, Save the Children UK, Beograd;

- 
- [8] OECD (2007): *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*, OECD, Paris;
- [9] Sretenov D., (2008): *Kreiranje inkluzivnog vrtića*, Centar za primenjenu psihologiju DPS, Beograd.
- [10] Šekspir R., (1979): *Psihologija ometenih u razvoju*, Nolit, Beograd;
- [11] Wedell, K. (2008): *Confusion about Inclusion*, British Journal of Special Education, Vol. 35, Issue 3.

Sulejman HRNJICA

THE SCHOOL THAT FITS A CHILD  
A Chance for Special Needs Children or one more utopia/illusion

*Summary*

History of the dilemma: the *School that Fits a Child* or *Special School*. Paradox: While requests that a school impose to the child are progressively increased, the pressure of humanitarian organizations and parents of children with disabilities to attend regular school, with their age-mates without difficulties, constantly grows. Characteristics of the school that is adjusted to the child's need: a child is estimated according to its own progress (at intellectual, emotional and social levels), not in course of comparison with other children; development and strengthening of a child's preserved capacities/potentials; positive value-attitudinal orientation towards tolerance and support of diversity; mitigation of competitive character of the school. Is the *School that Fits a Child* the same as *Inclusive School*? The concept and criteria of the best interest of the child. What is and what is not *Inclusive School*: possible benefits and barriers. The experience of British humanitarian organization within ten-years-period (a decade): assessment of value-attitudinal orientation of Serbian teachers on inclusion and experiences related to application and development of inclusive model of education; experiences with kindergartens, lower and higher classes of elementary school and suggested model of cooperation of regular and special schools.

