

Saša MILIĆ*

RAZVOJ KONCEPTA INKLUZIJE KAO CIVILIZACIJSKI ISKORAK

UVODNA RAZMATRANJA

Razvoj ideje integracije osoba sa posebnim potrebama je kroz vrijeme doživljavao svoju evoluciju i može se reći da je stepen inkluzivnosti određenog društva ili istorijske epohe u direktnoj korelaciji sa civilizacijskim stupnjem određenog društva. Koncept inkluzije je svakako bio koncept koji se razvijao uporedo sa spoznajama o prirodi različite vrste poremećaja kod ljudi, te uporedo sa razvojem koncepta ljudskih i dječijih prava.

„Prvi tragovi o brizi za ‘onesposobljene’ osobe, datiraju iz perioda oko 1750. godine prije nove ere. Vavilonski gospodar, car Hamurabi u svom poznatom zakonu „Thean papirus” iznosi nekoliko pravila o društvenoj zaštiti duševnih bolesnika. On je tada primijetio da, pored osoba bez teškoća u razvoju, u njegovoj društvenoj zajednici ima i osoba s izraženim tjelesnim, senzornim i psihičkim oštećenjima, te da ih treba adekvatno zaštititi i socijalno zbrinuti” (Kurtagić, 1998: 29). Ovaj zakonski akt je imao ‘kazuistični’ karakter, tj. nije sadržavao opšte pravne norme, već se prevashodno bavio konkretnim slučajevima, a nastao je kao izraz Hamurabijeve želje da se, poslije brojnih osvajanja i širenja carstva, posveti njegovoj unutrašnjoj konsolidaciji i uređenju države.

Medicinski model je prvi model koji je dominirao u brizi za djecu i mlade sa posebnim potrebama i on je na prvo mjesto stavljao poremećaj koji je određena osoba posjedovala. Prema ovom modelu dijete sa posebnim potrebama se vidi kao problem, te ga je teško uključiti u redovni obrazovni sistem i što iziskuje njegovo mijenjanje i prilagođavanje (Ka-

* Prof. dr Saša Milić, Filozofski fakultet Nikšić

ščelan, 2010: 187). Ovaj model ometenosti fokusirao se na nedostatak ometene osobe i poteškoće koje ona ima objašnjavao je terminima tog nedostatka (Novović, 2010: 200). Medicinski model je svakako podrazumijevao specifičan medicinsko-rehabilitacijski tretman osoba sa posebnim potrebama u 'izolovanom' ambijentu specifično prilagođenom potrebama njihovog liječenja i pokušaja prevazilaženja njihovih hendikepa. Možemo reći da je medicinski model bio gotovo u potpunosti fokusiran na nedostatke određene osobe i pokušaje njihovog prevazilaženja, dok su očuvani potencijali jedinke ne rijetko bili zanemarivani – što je za posljedicu imalo njihovu stagnaciju, ili čak i degradaciju. Ovakav način rada je neminovno vodio i u socijalnu izolaciju osoba sa posebnim potrebama, njihovu marginalizaciju u društvu, što je često bilo praćeno i stigmatizacijom njih i njihovih porodica. Suprotno savremenim pedagoškim trendovima obrazovanja za sve, medicinski model je naglasak stavljao na različitosti, a ne na sličnosti koje postoje među djecom i mladima, a djeca ove populacije su najčešće bila dijagnostički kategorisana kao bolesna. „Od dana kada je osnovno obrazovanje postalo obavezno za svu djecu, postavljeno je i pitanje: A šta sa djetetom koje nije u stanju da ispuni zahtjeve koje škola postavlja pred njega? Odgovor na ovu dilemu stigao je ubrzo. Za djecu koja nijesu bila u stanju da ispune očekivanja škole (a pri tom nije bilo podsticaja da se sama škola promijeni), počele su da se osnivaju specijalne škole, pripremaju prilagođeni nastavni programi i obrazuju specijalni učitelji. Ser Siril Bert (Cyril Burt) je u Velikoj Britaniji, slijedeći ideje eugeničkog pokreta o individualnim razlikama, dao sugestiju (koja je i prihvaćena) da se za djecu umanjениh sposobnosti organizuje zaseban obrazovni sistem” (Hrnjica, 2009: 10).

Djelimičan napredak u vaspitanju i obrazovanju djece sa posebnim potrebama označio je prelazak sa medicinskog na socio-medicinski model, tj. na model ustanovljavanja specijalnih rehabilitacijsko-obrazovnih ustanova za zbrinjavanje i odgoj djece i mladih sa posebnim potrebama. Ove specijalne institucije su ustanovljavane sa ciljem da pomognu rehabilitaciju djece i mladih sa posebnim potrebama. Pojava specijalnih škola predstavljala je značajan iskorak u borbi za adekvatno obrazovanje i dostojan život djece i mladih sa posebnim potrebama. Nesporno je da su specijalni edukatori širom svijeta u određenom istorijskom trenutku razvoja obrazovanja odigrali veoma važnu ulogu. Oni su vodili tešku i dugotrajnu bitku sa roditeljima i lokalnim zajednicama u želji da djecu sa posebnim potrebama izvuku iz zatvorenih i mračnih soba, u kojima su skrivana od

pogleda javnosti. No, poslije određenih iskoraka u pogledu obrazovanja djece sa posebnim potrebama i njihovog školovanja u specijalnim ustanovama, upravo su specijalni edukatori (defektolozi) postali prepreka daljem razvoju koncepta obrazovanja djece sa posebnim potrebama i rađanju ideje inkluzivnog obrazovanja. U strahu od gubitka sopstvenih pozicija, oni su vrlo često bili ti koji su zadržavali djecu sa posebnim potrebama u nestimulativnom okruženju specijalnih ustanova i specijalnih odjeljenja, ne dozvoljavajući njihovu inkluziju u redovne škole i odjeljenja. U stručnoj literaturi ipak dominira ocjena da su specijalne institucije zadržavale socijalni trend 'medicinalizacije' pristupa individualnim smetnjama, te da je nerijetko tzv. 'naučni rasizam' baziran na IQ testovima sprječavao razvoj ideje pune integracije i inkluzije u redovni obrazovni sistem sve do pred kraj XX stoljeća. Jedna od najvećih zamjerki upućivanih iz stručne i naučne javnosti na račun specijalnog školstva odnosila se na činjenicu da su ove institucije nedovoljno doprinosile napredovanju u ostvarivanju socijalno relevantnih ciljeva vaspitno-obrazovnog procesa.

MEDICINSKI MODEL



SOCIO-MEDICINSKI MODEL



INKLUZIVNI MODEL

„Nažalost, onako kako su bile zamišljene, specijalne škole nijesu ispunile očekivanja. Iako su ove škole bile prvenstveno namijenjene obrazovanju djece sa poteškoćama u intelektualnom razvoju, težim senzornim oštećenjima (vida i sluha) i težim oblicima tjelesnog invaliditeta pod zaštićenim uslovima, uskoro se ispostavilo da u njima ima previše djece iz socijalno i kulturno nerazvijenih sredina” (Hrnjica, 2009: 10). Ova tendencija uslovlila je jednu vrlo negativnu pojavu u pedagoško-psihološkoj javnosti poznatu kao pseudoretardacija. Pored toga, specijalne škole u mnogim slučajevima postajale su getoizirane i suštinski odvajale djecu iz njihovog prirodnog okruženja, porodice i vršnjačke grupe. „Križa specijalnog školstva događa se, prije svega, između separiranja (bolja pomoć u specijalnim školama) i integriranja što je moguće većeg broja djece sa smetnjama u redovite škole (ukidanje specijalnih škola i pretvaranje tih škola u posebne centre za savjetovanje i pomoć). No, glede sredstava, putova i procesa postoje silne razlike” (Gudjons, 1994: 254). Najveći

izazov za implementaciju inkluzije bile su osobe sa mentalnim poremećajima. Rezultati integracije ovih osoba su vrlo često bili krajnje skromni, što je značajno uticalo na demotivaciju i dalja nastojanja da se djeca sa posebnim potrebama uključe u redovni vaspitno-obrazovni proces. Opisujući razvoj ideje inkluzivnog obrazovanja, američki pedagog Evelyn Deno definiše sedam konceptualnih nivoa brige o djeci sa posebnim potrebama: 7. nivo – neobrazovni servisi u kojima dominiraju medicinska i zbrinjavajuća komponenta; 6. nivo – djelimični obrazovni servisi u medicinskim ustanovama; 5. nivo – obrazovanje u domaćinstvu; 4. nivo – cjelodnevni boravak u specijalnim ustanovama; 3. nivo – poludnevni boravak u specijalnim ustanovama; 2. nivo – pohađanje redovne nastave uz dodatnu nastavu u specijalnim odjeljenjima; 1. nivo – pohađanje nastave u redovnim odjeljenjima bez posebne medicinske ili savjetodavne brige, tj. puna integracija i inkluzija djece sa posebnim potrebama u redovna odjeljenja i odjeljenski kolektiv (Deno, 1970: 235).

U aktuelnoj pedagoško-psihološkoj literaturi nalazimo brojne definicije pojma inkluzivnog obrazovanja, koje su ponekad i prilično udaljene i konceptualno neujednačene. Jednu od najsveobuhvatnijih definicija nalazimo kod UNESCO-a, koja glasi: „Inkluzivno obrazovanje je proces obraćanja i traženja odgovora na različite potrebe svih učenika kroz inkluzivnu praksu i učenje, kulturu i zajednicu, kao i smanjenje isključenosti unutar samog obrazovanja ili potpunog odsustva iz sistema obrazovanja. Ovo uključuje promjene i modifikaciju sadržaja i pristupa, struktura i strategija, sa zajedničkom vizijom koja obuhvata svu djecu nezavisno od životne dobi i ubjeđenja da je odgovornost redovnog sistema obrazovanja da obrazuje svu djecu” (UNESCO, 2006). Inkluzivno obrazovanje bi trebalo da bude orijentisano na svu djecu i bazirano na uvjerenju da sva djeca mogu učiti, ali i da sva djeca mogu imati određene poteškoće u savladavanju nekog specifičnog gradiva. Ono bi takođe trebalo da bude bazirano na podršci u učenju, aktivnoj participaciji sve djece, te obezbjeđivanju kvalitetnog obrazovanja koje će pomoći da se identifikuju problemi u učenju, te da se uklone ili smanje prepreke još u ranom obrazovanju. Ukoliko se inkluzivno obrazovanje sprovodi prema naučno i stručno propisanim standardima i spoznajama, onda su koristi od ove vrste obrazovanja nesporne za različite ciljne grupe. Prije svega, koristi od inkluzivnog obrazovanja za djecu sa posebnim potrebama su brojne, a neke od osnovnih su: zaštita i unapređenje očuvanih kapaciteta djeteta; razvoj socijalnih odnosa koji omogućavaju formiranje socijalne mreže po-

drške; razvoj šireg pogleda na svijet i pomak od egocentrizma; omogućena im je konstruktivna interakcija sa vršnjacima i obrazovanje pod istim uslovima; razvoj pojma svijesti o sebi uz povećanje stepena samopouzdanja; realističnija samoprocjena sopstvenih sposobnosti; naučice savladavati poteškoće i voditi ispunjeniji i produktivniji život; te veće obrazovno postignuće i jasnije definisani ciljevi za budućnost. Koristi od inkluzije svakako imaju i tzv. 'tipična' djeca, kao na primjer: razvoj socijalnih vrijednosti, stavova i šireg pogleda na svijet; razumijevanje i prihvatanje individualnih razlika, uz razvoj pojma o sličnostima i razlikama među ljudima; veća vjerovatnoća da će ova djeca preuzimati veću društvenu odgovornost i pokazati više socijalnog samopouzdanja; podsticaj razvoja metakognitivnih sposobnosti učenika; stimulisan razvoj kritičkog mišljenja učenika; podsticaj razvoja empatičnosti kod učenika itd.

PEDAGOŠKI KONCEPTI NA KOJIMA SE TEMELJI RAZVOJ IDEJE O INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU

Stalan razvoj društva i promjene koje su se dešavale tokom vjekova uslovile su značajne promjene u pogledu mjesta i uloge vaspitanja i obrazovanja djece i mladih, bez obzira da li je riječ o populaciji tzv. tipične djece ili o populaciji djece sa posebnim potrebama. Razvoj pedagoških pogleda vezanih za vaspitanje i obrazovanje tijesno je povezan sa *razvojem pojma djetinjstva i doživljaja osobene ličnosti djeteta*. Razvoj ljudskog društva kroz vjekove uticao je i na precizniju klasifikaciju životnih dobi. Od prvobitne zajednice kada gotovo nije postojala klasifikacija ili pak kategorizacija ljudskog života, u srednjem vijeku nalazimo kategorizaciju životnih doba na: djetinjstvo, dječastvo, mladost, adolescenciju, starost i senilnost. Očigledno je da su kategorizacije srednjeg vijeka bile prije svega terminološke prirode i da nijesu podrazumijevale shvatanje, poštovanje i poštovanje osobnosti pojedinih životnih doba. Odnos prema djetetu i djetinjstvu može se pratiti kroz različite segmente ljudskog življenja. Tako u djelima likovnih stvaralaca srednjeg vijeka srijećemo, na ikonama i freskama, brojne predstave djece koja, u stvari, predstavljaju umanjene odrasle osobe bez ijedne dječije crte. I stilovi odijevanja djece ukazuju na slične tendencije, jer je dijete izlaskom iz pelena odmah dobijalo odjeću odraslih osoba. Jedan od najjednostavnijih prikaza odnosa prema djetinjstvu nalazimo u djelu Filipa Arijesa „Djeca čine najkonzervativniji dio ljudskog društva” (Arijes, 1989: 100) – koji jasno ukazu-

je na svojevrsnu konzerviranost razvoja pojma djetinjstva. Pažnja koja je djeci poklanjana tokom vremena prvobitno se odnosila na njihovu fizičku zaštitu i odgoj u fiziološkom smislu, a tek kasnije dolazi do porasta interesovanja za psihu djeteta i moralno staranje o njemu. U skladu sa ovim tendencijama logično je da se i briga o djeci sa posebnim potrebama dominantno bazirala na zadovoljenje njihovih osnovnih fizioloških potreba, te da je u skladu sa tim dominantan bio medicinski model pristupa odgoju ove populacije djece i mladih. Cijeli XX vijek, kojeg je Elen Kej nazvala 'stoljeće djeteta', a posebno njegova druga polovina, donio je krupne promjene u pogledu razvoja društva i pozicije i uloge individue u njemu. Sve više se javlja pitanje povišene odgovornosti pojedinca za vlastite radnje, pitanje razvoja autonomije, inicijative, kreativnosti, kritičke svijesti, pitanje potrebe za pristupom znanju, kulturi i umjetnosti od strane glavnine populacije. No, bilo bi netačno pomisliti da je isključivo XX vijek u pedagošku teoriju i praksu unio pojam individualizacije, jer je upravo pojam individualizacije tijesno povezan sa opšteistorijskom tendencijom liberalizacije vaspitno-obrazovnog procesa. Upravo ove tendencije imale su značajan uticaj i na pedagoška shvatanja i sve veće prisustvo pojma individualizacije u vaspitno-obrazovnom procesu (Milić, 2002). Analizirajući shvatanja o djetetu tokom srednjeg vijeka, Filip Arijes kaže da „nije postojala svijest o tome da dijete već sadrži u sebi ličnost odraslog čovjeka” i da se „i danas još uvijek govori o ulasku u život, u smislu izlaska iz djetinjstva” (Arijes, 1989: 65). U skladu sa ovakvim shvatanjem djeteta bio je određen i osnovni zadatak obrazovanja koji se sastojao u pripremanju za tipične funkcije, poslove, odnosno uloge u društvu. Specifične potrebe djeteta, njegove mogućnosti, težnje, želje i interesovanja nalazili su se, a često se i danas nalaze, u drugom planu (Đorđević, 1997: 126). Prema starijim obrascima ličnosti redovno se gubilo lično, neponovljivo i nadasve ono što predstavlja 'čovjekovu višu prirodu'. U vaspitanju se nastojalo da djeca budu kao neko, ali se previdalo da se time ne može uliti duh, lično, osobeno stvaralaštvo, bez obzira koliko su valjani uzori sa kojima se djeca identifikuju.

Kraj XIX i XX vijek i formiranje građanskih društava u značajnom dijelu Evrope i SAD-a inicirali su razvoj pedagoške i filozofske misli, a u skladu sa tim i nastanak mnogobrojnih savremenih pedagoških pravaca, kao što su: radna škola, personalistička pedagogija, aktivna škola, individualna pedagogija, slobodna pedagogija, pedologija, pedocentrizam itd. Norme i vrijednosti građanskog društva postaju višeznačnije i lju-

di se od do tada dominantnog stava privrženosti i posvećenosti zajednici sve više okreću ka individui, ka jedinki. Ovo je za direktnu posljedicu imalo i značajnu promjenu u shvatanju specifičnih obrazovnih potreba djece i mladih sa smetnjama u razvoju i uslovalo je da se u pedagoško-psihološkoj misli širom svijeta sve više promišlja o adekvatnom odgovoru na odgojne specifičnosti ove populacije djece i mladih. Staleške podjele i neravnopravnost koja je proisticala iz njih ustupaju mjesto strukovnoj diferencijaciji – naime, individua sve više stiče pravo na obrazovanje zbog svojih sposobnosti i rada, za razliku od prethodnog perioda kada je pripadanje određenom staležu značilo mogućnost, ili pak nemogućnost daljeg obrazovanja. Razvoj pedagoške misli uslovio je značajno pomjeranje centara upravljanja u vaspitno-obrazovnom sistemu od dominantno državnog centra upravljanja ka centrima upravljanja koji su se nalazili u raznolikom spektru pedagoških institucija – univerzitetu, institutima, eksperimentalnim školama i školama uopšte – što je, naravno, pozitivno uticalo na stvaranje uslova za nastanak i razvoj različitih sistema organizacije nastave u kojima se mogla javiti i razvijati ideja inkluzivnog obrazovanja. Uporedo sa razvojem građanskog društva događa se i nagli razvoj nauke i tehnologije, a samim tim i fundus znanja o razvojnim specifičnostima djece i mladih sa posebnim potrebama, te o različitim vidovima i oblicima vaspitno-obrazovnog rada sa njima, što je takođe imalo za posledicu stvaranje šireg prostora za promišljanja o implementaciji ideje inkluzivnog obrazovanja. Vaspitno-obrazovni sistem se sve više okreće diferencijaciji i individualizaciji, tj. organizaciji nastave u skladu sa sposobnostima, interesovanjima i potrebama pojedinačnog učenika.

Naredni važan pedagoški koncept čiji je razvoj direktno uticao i na razvoj koncepta inkluzivnog obrazovanja jeste *individualizovani pristup u vaspitno-obrazovnom procesu*. To je edukacioni pristup koji uzima u obzir šta jedno dijete unosi u taj proces i koji se bazira na pretpostavci da ne postoje dva djeteta koja ulaze u edukacionu aktivnost na isti način. Djeca u vaspitno-obrazovni proces unose svoje sposobnosti (senzorne, intelektualne i motoričke), iskustva, stavove, vještine, znanja, interesovanja, stil učenja i mnogo drugih osobenosti. Individualizovani pristup vaspitno-obrazovnom procesu podrazumijeva da učitelj kreira aktivnosti i klimu u razredu na takav način da se svako dijete osjeća uspješnim, a da je pri tom suočeno sa izazovima. „Jedinstvo zahtjeva i poštovanje ličnosti učenika – neophodno ima ideja topline, ljubavi, razumijevanja i dubokog uvažavanja ličnosti učenika” (Đorđević, 1996, str. 31).

Ovakav način rada u učionici podrazumijeva da bi učitelj/vaspitač morao veoma dobro poznavati dimenzije individualnosti sve djece u razredu, što naravno predstavlja izrazito složen zadatak i pitanje je koliko je on ostvariv. Vjerovatno da teško možemo govoriti o apsolutnoj ostvariivosti ovog pedagoškog zadatka, ali moguće je mnogo toga učiniti da proces bude efektivniji. Planiranjem fleksibilnih i djeci zanimljivih aktivnosti, aktivnosti koje su prilagođene uzrastu i razvojnom nivou djece, pažljivim posmatranjem djece tokom aktivnosti, učitelj/vaspitač je u mogućnosti da stalno mijenja i prilagođava aktivnosti kako bi mogao odgovoriti potrebama i sposobnostima djece sa kojom radi. Razumijevanje individualnih osobina učenika je kamen temeljac efikasnog vaspitno-obrazovnog procesa. U pedagoško-psihološkoj literaturi prve polovine 20. vijeka brojni su pokreti i teoretičari koji su zastupali ideju individualizovanog pristupa vaspitno-obrazovnom procesu. Definišući pitanje aktivizacije učenika u vaspitno-obrazovnom procesu koji je baziran na dimenzijama individualnosti djeteta, američki pedagog Džon Džuj kaže: „Umjesto nametanja odozgo imamo izražavanje i kultivisanje individualnosti; umjesto spoljne discipline imamo slobodnu aktivnost; umjesto učenja iz tekstova i od učitelja imamo učenje kroz iskustvo, umjesto izolovanih vještina i tehnika stečenih putem drilovanja imamo sticanje vještina i tehnika kao sredstava za ostvarenje ciljeva koji imaju neposredni životni smisao; umjesto pripremanja za dalju ili bližu budućnost imamo stvaranje mogućnosti u sadašnjem trenutku života; umjesto upoznavanja sa statičnim ciljevima i gradivom imamo suočavanje sa svijetom koji se mijenja” (Džuj, 1965: 19–20). Da bi sa uspjehom predvidjeli efekte vaspitno-obrazovnog procesa kojim obuhvataju svu djecu u razredu, učitelji moraju poznavati sve osobenosti djeteta i uslove u kojima svako pojedinačno dijete raste i razvija se. Ovdje nailazimo na dvostruku dilemu: naime, koliko su učitelji zaista u mogućnosti i stručno osposobljeni da spoznaju svu djecu u razredu na tako kvalitetan način, i drugo – da li se prema djeci u redovnom vaspitno-obrazovnom procesu odnositi kao prema pokusnim kunićima u laboratoriji koji su stalno podvrgnuti istraživanjima. U odgovoru na prvu dilemu možemo reći da obrazovne institucije danas (bar u većini slučajeva) imaju osposobljene pedagoško-psihološke timove koji se i prilikom upisa djece u školu, i kasnije tokom vaspitno-obrazovnog procesa, bave procjenama njihovih sposobnosti – te prema tome učitelji su u mogućnosti dobiti bar preliminarne rezultate procjene sposobnosti pojedinačnog djeteta. Pored toga, u literaturi danas

zaista možemo pronaći obilje materijala koji nam odslikava sposobnosti djece različitih uzrasta. U odgovoru na drugu dilemu moramo konstatovati da stalna ispitivanja dječijih sposobnosti nijesu poželjna, ali da nam sa druge strane, poznavanje bitnih empirijskih istraživačkih nalaza pomaže pri ophođenju sa djecom i doprinosi našem kritičkom osvrtu na vlastitu praksu. Za razliku od ranijih shvatanja, kada su se čovjekove sposobnosti uglavnom izjednačavale sa inteligencijom kao globalnim konstruktom, danas u psihološko-pedagoškoj literaturi prisutnoj u nas, uglavnom možemo sresti težnju ka sveobuhvatnijoj, široj i otvorenoj definiciji pojma sposobnosti. Tako Bujas sposobnosti definiše kao „potencijalne dinamične sustave za vršenje određenih tipova aktivnosti; ti su sustavi stečeni kroz aktivitet na osnovi naslijeđenih dispozicija i utjecaja prirodne i društvene sredine”. Slično Bujasu, Rot smatra da „pod sposobnostima podrazumijevamo one osobine ličnosti od kojih zavisi razlika u uspješnom obavljanju određenih poslova, ukoliko oni koji obavljaju poslove imaju slično iskustvo i ukoliko su podjednako motivisani da te poslove obave” (Hrnjica, 1984: 137).

„Cilj razvitka je potpuno ostvarenje ljudi, u punoj raskoši njihovih osobnosti, složenosti njihovih oblika izražavanja i njihovih različitih uloga – kao pojedinaca, članova obitelji i zajednice, građana i proizvođača, izumitelja tehnika i kreativnih sanjalica. Individualni razvitak, koji počinje rođenjem i nastavlja se cijelog života, dijalektički je proces koji počinje samospoznajom, a potom se otvara prema odnosima sa drugima. U tom smislu, obrazovanje je ponajprije putovanje kroz vlastitu dušu, čije postaje odgovaraju onima trajno dozrijevajuće osobenosti. Obrazovanje kao sredstvo postizanja cilja – uspješnog radnog života – stoga je vrlo individualizirani proces, a istodobno i proces izgradnje društvenog suodnošenja” (Delors, 1998: 107).

Proces demokratizacije društva, a samim tim i vaspitno-obrazovnih sistema uticao je na svojevršno rušenje samoustanovljenih autoriteta, te se sam vaspitno-obrazovni proces kretao sve više od slijepog slijeđenja autoriteta ka pravu čovjeka (individue), političkom obrazovanju, sposobnostima saradnje sa grupama, sposobnostima razumijevanja problema drugih ljudi i sl. Stoga je nesporno da je *pedagoški koncept demokratizacije vaspitno-obrazovnog procesa* bio plodotvorno tle za razvoj ideje inkluzivnog obrazovanja. Inovativni vaspitno-obrazovni proces posvećen širenju kulture demokratije u kojoj su podjednako uvažavani i pojedinac i društvo, u kojoj se podjednako cijene pravda i ravnopravnost,

lična sloboda i dobrobit društva, u kojoj se podjednako poklanja pažnja razvoju potencijala neke osobe i očuvanju prirodnih bogatstava zemlje, predstavlja jedan od kamena temeljaca kvalitetnog inkluzivnog obrazovanja. Iako je demokratija u svojoj najčistijoj formi, dosljedno postupanje i sveukupna jednakost u pravima i mogućnostima, nedostižni ideal, ipak, malo je toga u životu za šta se vrijedi više boriti i nastojati dostići. Učitelji/vaspitači i roditelji u ovom procesu imaju istaknutu ulogu. Sve obrazovne institucije, porodice i lokalna zajednica, svi oni zajedno utiču na formiranje života građana usmjeravajući ih ka snaženju njihove sposobnosti da djeluju u demokratskom okruženju i žive svoje živote prema demokratskim idealima. Isto tako, ali, nažalost, u obratnom smjeru, obrazovne institucije mogu učiniti mnogo i na planu stopiranja razvoja i umanjenju građanskih sposobnosti i jedinke i društva u cjelini. Pažljivim i osmišljenim vaspitno-obrazovnim procesom prosvjetni radnici zajedno sa roditeljima presudno utiču na demokratski razvoj djece i mladih, na razvoj razumijevanja različitosti i tolerancije prema onima koji su drugačiji od nas, a ujedno kreiraju i demokratsko društvo sutrašnjice. Demokratizacija odnosa u nastavi nije ni malo jednostavan, a još manje kratkoročan zadatak, već je to zadatak prosvjetnih radnika koji podrazumijeva borbu na dugi rok, teškoće i prepreke, jer suočavanje sa promjenama uvijek izaziva poteškoće i neizvjesnost. Brojne su prepreke koje na ovom putu pred prosvjetne radnike mogu postaviti filozofija, politika i običaji pojedinih naroda, kao i istorija i kultura koja podržava druge vrijednosti. No ipak, demokratski transformisana nastava je dobrobit sve djece, ili kako Carol Seefeldt kaže „Stičući znanje iz ma koje oblasti, djeca uče da su dragocjena, uvažavana i poštovana. Ona znaju da će njihove osnovne potrebe i htijenja biti zadovoljeni i da će njihova prava biti šticeana. U isto vrijeme, ona uče proširivati svoja interesovanja i kako učiniti ustupak u odnosu na vlastiti egocentizam radi dobrobiti drugih i grupe. Kao članovi demokratske zajednice, djeca razvijaju osjećaj razumijevanja interesovanja, shvatajući da se njihovi interesi poklapaju sa interesima drugih i da je njihova dobrobit značajno isprepletena sa boljitkom drugih” (Seefeldt & Barbour, 1994: 584). U učionicama u kojima je nastava prilagođena djetetu i otvorenim društvima, svaka se osoba uvažava kao jedinstveno biće koje u određenoj mjeri doprinosi zajednici. U ovom procesu potrebno je da se učitelji angažuju u izgrađivanju stavova učenika baziranih na poštovanju i uvažavanju razlika i sličnosti koje mogu postojati među njima. Demokratizacija odnosa

u vaspitno-obrazovnom procesu svakako podrazumijeva i puno poštovanje dječije ličnosti, njegovih fizičkih i mentalnih sposobnosti, porodične kulture i drugih psiholoških aspekata individualnosti. Demokratizovani vaspitno-obrazovni proces usmjeren je na smanjenje egocentričnosti djeteta/vaspitanika i na smanjenje nivoa introspekcije koja nas dominantno vodi ka sagledavanju sopstvenih potreba, a zanemarivanju potreba drugih i onemogućavanju razvoja svijesti o različitostima među ljudima. „Zadaća je obrazovanja istodobno poučavati o raznolikosti ljudskog roda, ali i odgajati svijest o sličnostima među ljudima i njihovoj međuovisnosti” (Delors, 1998: 102).

Jedan od najzastupljenijih pokreta u reformisanju vaspitno-obrazovnih sistema jeste pokret za *uvođenje inovativnog pristupa kooperativnog učenja*, koji je usmjeren na diverzifikaciju nastavnih oblika i metoda rada, na promjenu klime u vaspitno-obrazovnom procesu, te na sveukupan zdrav psiho-fizički razvoj djece/učenika. Pokret za veću primjenu kooperativnog učenja prisutan je u brojnim obrazovnim sistemima širom svijeta, s tim što je njegova implementacija značajnije uzela maha u Sjevernoj Americi, Zapadnoj Evropi i Australiji. Osnovni cilj uvođenja i veće zastupljenosti kooperativnog učenja u vaspitno-obrazovnom procesu jeste nastojanje da se nastava učini interaktivnijom, da se doprinese aktivizaciji svih učenika u nastavi, te da se slobodnijim oblicima rada i slobodnijim aktivnostima otvori više prostora za samoaktivnost i kooperativnu aktivnost učenika, tj. više prostora za dječije stvaralaštvo i to ne samo na individualnom već i na društvenom i radnom planu. Veću zastupljenost kooperativnog učenja prije XX stoljeća uslovljavalo je odsustvo kvalitetnih pedagoško-psiholoških spoznaja o preduslovima i efektima ovakvog načina učenja. Prije svega, postavljalo se pitanje da li su i na kom uzrastu djeca sposobna kooperativno učiti i ostvarivati efektivnu komunikaciju koja će podržati proces učenja, zatim definisanje mjesta i uloge nastavnika u kooperativnom učenju, te koji su nastavni sadržaji pogodni za primjenu nastavne strategije kooperativnog učenja. Kooperativno učenje kao nastavna strategija je dominantno orijentisano na promjene u ustaljenim odnosima i interakciji na relaciji nastavnik – učenik, te učenik – učenik i ima za cilj da u značajnoj mjeri diverzifikuje izvore saznanja, kao i podstičaje za učenje. Naime, nova saznanja o prirodi dječije kognicije doprinijela su i drugačijem viđenju djece kao značajnog izvora saznanja za drugu djecu. Dajući djeci riječ, puštajući ih da donose odluke, vodeći računa o njihovim idejama, pružajući im mogućnost da

uče samostalno i u kooperaciji, odrasli prilaze djeci ne više kao pasivnim i 'praznim' bićima kod kojih učenje može da se postigne samo nametanjem prethodno datih znanja, nego kao odgovornim bićima, sposobnim da razrješavaju probleme pred kojima se nalaze i usvajaju potrebne građanske vještine koje postoje kada „individue razumiju duh i slovo svojih društvenih obaveza, kada su istinski posvećeni stvaranju zajedničkih dobara i ostvarenju zajedničkih ciljeva” (Johnson, Johnson & Holubec, 1993: 17). Činjenica je da kooperativno učenje i rad u manjim grupama nijesu isključivo tekovina savremene pedagoško-psihološke misli, već su ovi oblici nastavnog rada i uopšte pristupi u podučavanju, prisutni od nastanka ljudske civilizacije, te s pravom možemo zaključiti da grupa i kooperacija spadaju u kategoriju generičkih svojstava čovjeka. Dokaze za ovu tvrdnju nalazimo u svim poznatim velikim ljudskim civilizacijama, od Kine i Indije, preko Egipta, antičke Grčke i Rima, civilizacije Maja i Asteka itd. Nadmoć grupnog nad individualnim radom je neupitna, posebno u slučajevima kada ispunjenje određenog zadatka ili cilja iziskuje višestruka znanja i vještine, prosuđivanje i iskustvo.

Razvoj svijesti o značaju i efektima kooperativnog učenja implicitno je uticala i na razvoj ideje inkluzivnog obrazovanja, jer su brojni pedagoško-psihološki teoretičari i istraživači postali svjesni do koje mjere su djeca iz redovne populacije značajan podsticajni faktor za djecu sa posebnim potrebama. Ukoliko se inkluzivno obrazovanje sprovodi prema naučno i stručno propisanim standardima i spoznajama, onda su koristi od ove vrste obrazovanja nesporne za različite ciljne grupe. Prije svega, koristi od inkluzivnog obrazovanja za djecu sa posebnim potrebama su brojne, a neke od osnovnih su: zaštita i unapređenje očuvanih kapaciteta djeteta; razvoj socijalnih odnosa koji omogućavaju formiranje socijalne mreže podrške; razvoj šireg pogleda na svijet i pomak od egocentrizma; omogućena im je konstruktivna interakcija sa vršnjacima i obrazovanje pod istim uslovima; razvoj pojma svijesti o sebi uz povećanje stepena samopouzdanja; realističnija samoprocjena sopstvenih sposobnosti; naučiće savladavati poteškoće i voditi ispunjeniji i produktivniji život; te veće obrazovno postignuće i jasnije definisani ciljevi za budućnost. Koristi od inkluzije svakako imaju i tzv. 'tipična' djeca, kao na primjer: razvoj socijalnih vrijednosti, stavova i šireg pogleda na svijet; razumijevanje i prihvatanje individualnih razlika, uz razvoj pojma o sličnostima i razlikama među ljudima; veća vjerovatnoća da će ova djeca preuzimati veću društvenu odgovornost i pokazati više socijalnog samopouzdanja; podsticaj

razvoju metakognitivnih sposobnosti učenika; stimulisan razvoj kritičkog mišljenja učenika; podsticaj razvoju empatičnosti kod učenika itd.

Inkluzivno obrazovanje bi trebalo da bude orijentisano na svu djecu i bazirano na uvjerenju da sva djeca mogu učiti, ali i da sva djeca mogu imati određene poteškoće u savladavanju nekog specifičnog gradiva. Ono bi takođe trebalo da bude bazirano na podršci u učenju, aktivnoj participaciji sve djece, te obezbjeđivanju kvalitetnog obrazovanja koje će pomoći da se identifikuju problemi u učenju, te da se uklone ili smanje prepreke još u ranom obrazovanju. Stoga je sasvim logično da su pedagoški koncepti kooperacije i inkluzije u visokom stupnju korelacije.

ISTORIJSKI RAZVOJ KONCEPTA INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

Od prvobitne zajednice pa sve do antičkih civilizacija Atine, Sparte i Rima osobe sa oštećenjima (slijepi, gluvi, invalidni ili mentalno zaostali) bili su doživljavani kao teret društvu i smatrane su nedostojnim života, te su česti bili slučajevi ubijanja ili napuštanja djece sa posebnim potrebama. „Rimski zakon na cijelih dvanaest ploča bilježi pravo oca da odlučuje o sudbini svog defektnog djeteta. Slično starome Rimu, i u civilizacijama Atine i Sparte, hendikepirana djeca bila su ubijana. Herodot i Demokrit smatrali su da je ubijanje slijepih i drugih za rad nesposobnih, 'kljastih i nemoćnih' ljudi, pravo svake zajednice. Ono je bilo opšteprihvaćeno, pravno sankcionisano i teoretski opravdano od strane Platona, Aristotela i Seneke. Po njima, ovaj običaj je bio ispravan, jer u društvu koje se zasniva na idealu fizičke i duhovne ljepote, defektni ljudi nisu imali pravo da bilo šta traže. O nehumanom odnosu prema hendikepiranima postoje podaci i u egipatskim izvorima, kao i u staroj Pruskoj (gdje su osim defektne djece ubijana i ostarela i onemoćala lica), a slični običaji zabilježeni su i kod Lužičkih Srba” (Hrnjica et al, 1991: 28).

Prva institucija koja se bavila zbrinjavanjem osoba sa oštećenim vidom osnovana je u IV vijeku nove ere u Kapadokiji u Turskoj i u V vijeku u Jerusalimu. U XI vijeku slične institucije osnovao je Viljem Osvajač u Francuskoj, dok je Luj IX 1250. godine jednu od već osnovanih institucija za hendikepirane stavio pod svoje pokroviteljstvo. Ova ustanova smještena u Parizu bila je jedna od najstarijih i najpoznatijih ustanova za hendikepirane u dugoj historiji zbrinjavanja i nosila je naziv „Dom i kongregacija tri stotine”. Tokom historije nalazimo slične izolovane pokušaje posvećene obrazovanju djece i mladih sa posebnim potrebama, kao što

su sljedeći: 1578. g. Pedro Ponce de Leon u Španiji je sproveo prvo autentično obrazovanje hendikepiranih osoba; 1620. g. Jean Pablo Bonet je napisao prvu knjigu posvećenu specijalnom obrazovanju; 1662. g. Kraljevsko društvo Londona usvaja Charter inspirisan filozofskim problemima o nastavi jezika za slijepe i gluve osobe; 1720. g. Danijel Defo je napisao knjigu „Istorija života i iznenađujuće avanture dr. Dankana Kempbela” koja predstavlja prvo popularno pisano štivo o životu gluvih ljudi. „Razdoblje od 1860. do 1890. godine vrijeme je pesimizma jer se shvatilo da se osobe s mentalnom retardacijom ne mogu ‘izliječiti’ i ‘normalizovati’, pa se od njih u potpunosti dižu ruke. Od 1890. do 1925. godine dolazi do zahtjeva da se društvo zaštiti od osoba s mentalnom retardacijom i institucije tako, zapravo, postaju zatvori” (Vantić-Tanjić & Nikolić, 2010: 13).

Brojni autori na polju pedagogije „razvoj edukacije osoba sa posebnim potrebama očigledno opisuju kao odiseju, odnosno putovanje koje je započelo u 19. stoljeću kroz obavezno školovanje osoba s posebnim potrebama u redovnom razredu, a iz kojeg su ubrzo premještane u poseban razred. Do sredine 20. stoljeća osobe sa posebnim potrebama premještane su iz redovnih škola u škole po posebnim uvjetima. Tokom sedamdesetih i osamdesetih godina prošloga stoljeća osobe s posebnim potrebama počele su se vraćati natrag u redovne škole, ali nerijetko i u posebne razrede” (Vantić-Tanjić, Nikolić, 2010: 4–15). Posebno značajan doprinos razvoju ideje inkluzivnog obrazovanja dao je švajcarski pedagog Eduard Klapared koji je svojim djelom „Škola po mjeri djeteta” još davne 1929. godine definisao ideju inkluzivnog pokreta u obrazovanju. Neke od prvih institucija namijenjenih rehabilitaciji i obrazovanju djece i mladih sa posebnim potrebama na prostorima bivše SFRJ su škola za osobe sa tjelesnim invaliditetom otvorena 1840. godine u Gorici (Slovenija), te škola za gluve otvorena 1885. godine i škola za slijepe otvorena 1895. godine, obje u Zagrebu (Hrvatska).

Prema dostupnoj stručnoj literaturi da se zaključiti da specijalno obrazovanje u Velikoj Britaniji ima relativno najdužu tradiciju, s tim što treba naglasiti da je ono prvobitno bilo na individualnoj i dobrotvornoj osnovi, dok je kasnije poprimalo formu državnog sistema specijalnog obrazovanja i bilo finansirano od strane Vlade. Prvu školu za djecu sa posebnim potrebama osnovao je Tomas Brejdvod u Edinburgu početkom 1760-ih i bila je namijenjena obrazovanju gluve djece i djece sa poremećajima u govoru. Krajem XVIII stoljeća, tačnije 1791. godine Henri Denet je u Liverpulu osnovao školu za slijepe pod nazivom ‘Institut

za urođeno slijepi'. Broj škola za slijepu djecu se brzo širio diljem Velike Britanije, te su uskoro slične škole/azile imali i Edinburg (1793), Bristol (1793), London (1800), te Norvič (1805). Tokom XIX stoljeća razvoj mreže škola za obrazovanje slijepih se nastavio, sa naglaskom na njihovoj obrazovnoj funkciji, te je tako u Londonu 1838. godine osnovano i 'Londonsko društvo za podučavanje slijepih čitanju'. Prve zasebne institucije za brigu i obrazovanje osoba sa fizičkim hendikepom javljaju se polovinom XIX stoljeća, u Merlebonu (1851) i Kensingtonu (1865). Posljednje se javljaju i razvijaju ustanove namijenjene brizi i obrazovanju mentalno hendikepiranih osoba, a prva se javlja u Hajgejtju (1847) i nosi naziv 'Azil za idiote'. Zahvaljujući Forster obrazovnom aktu (zakonu) iz 1870. godine, te njegovim dopunama iz 1874. godine, počinje se sve više promišljati o osnivanju specijalnih odjeljenja pri redovnim školama, te je već 1888. godine bilo 14 pridruženih odjeljenja za gluve u redovnim školama, kao i 23 odjeljenja za slijepi širom Britanije. Interesantno je naglasiti da su nastavu u odjeljenjima pohađala 133 učenika i da su dio nastave slušali kod takođe slijepih nastavnika, dok su veći dio nastave slušali sa ostalim učenicima u redovnim odjeljenjima, što svakako predstavlja nedvosmisleno utemeljenje ideje o inkluzivnom obrazovanju. Godine 1892. ustanovljeno je i prvo specijalno odjeljenje u redovnoj školi za mentalno hendikepirane, a vrlo brzo (do 1896) samo u Londonu je bilo 24 takva odjeljenja u kojima je nastavu pohađalo 900 djece. Tih godina je i Londonski odbor za obrazovanje odobrio i preporučio uvođenje specijalnih metoda podučavanja za redovnu nastavu za fizički i mentalno oštećenu djecu, u slučajevima kada ona nijesu bila u stanju da prate nastavu organizovanu prema redovnim/ uobičajenim nastavnim metodama. Krajem XIX stoljeća, 1889. godine, Kraljevska komisija za slijepi i gluve je donijela odluku da školovanje ovih kategorija djece uzrasta od 5 do 16 godina bude obavezno. Iako je mreža specijalnih ustanova i specijalnih odjeljenja pri redovnim školama u Velikoj Britaniji bila razvijena, ipak je i tokom prve polovine XX stoljeća preovladavao medicinski model usmjeren na defekt i pokušaj njegovog prevazilaženja. Poslije II svjetskog rata, 1944. godine, Britanija pokreće opsežnu reformu obrazovnog sistema u cjelini, sa jasnim naglaskom na obezbjeđivanju obrazovanja za sve, a značajnim dijelom zakon donesen te godine tretira i problematiku obrazovanja djece sa posebnim potrebama. No, iako je ova problematika zauzela značajno mjesto u zakonu, ipak se ne bi moglo reći da je on donio liberalizaciju shvatanja i definisanja djece sa posebnim potrebama, te

je pristup i dalje dominantno medicinski. I dalje je više riječ o tretmanu, a ne o obrazovanju ili podučavanju, te je ovaj zakonski akt bio puno više usmjeren na specijalne institucije, negoli na obezbjeđivanje inkluzivnog obrazovanja. Tek se tokom 60-ih i 70-ih godina XX stoljeća mijenja značajnije odnos prema obrazovanju djece sa posebnim potrebama, dominantno pod uticajem psihologa bihevorista. Oni naglašavaju potrebu korišćenja tehnika učenja uslovljenog i podstaknutog stimulansima, odbacuju medicinski model kao neadekvatan i zahtijevaju da pristup djeci sa posebnim potrebama bude baziran na onome što je moguće opservirati. Bihevorističke tehnike su bile veoma efektivne i procijenjene kao značajno potporno sredstvo u razvoju raznih posebnih vještina, kao što su vještine samopomoći i sl., što je pozitivno uticalo i na razvoj svijesti o mogućnostima osposobljavanja nastavnika za rad sa djecom sa posebnim potrebama u redovnim odjeljenjima. Ove ideje su direktno doprinijele razvoju ideje inkluzivnog obrazovanja u Velikoj Britaniji. Godine 1978. usvojen je tzv. 'Warnock izvještaj', sačinjen od istoimenog komiteta, koji je jedan od najznačajnijih državnih akata usmjerenih na širenje ideje inkluzivnog obrazovanja. Ovaj izvještaj daje 225 različitih preporuka vezanih za obrazovanje djece sa posebnim potrebama, a jedna od ključnih preporuka jeste insistiranje da se prestane koristiti definicija kategorija, već da fokus bude na kontinuumu posebnih potreba. Istraživanja sprovedena od strane Warnock komiteta pokazala su da svega 2 % školske populacije treba zasebno školovanje, dok 18 % populacije treba posebno obrazovanje u okviru redovnih škola, s tim da u njihovom školovanju u posebnim odjeljenjima budu stalno prisutna nastojanja da ova djeca pređu na potpuno inkluzivno obrazovanje u redovnim odjeljenjima. Bazirano na preporukama Warnock izvještaja, Velika Britanija je 1981. godine usvojila Opšti zakon o obrazovanju, a 1983. godine i Zakon o obrazovanju djece sa posebnim obrazovnim potrebama. Ova dva zakonska akta su u potpunosti podržala redefiniciju pojma specijalnog obrazovanja, sa naglaskom na različitim modalitetima obezbjeđivanja obrazovanja za djecu sa posebnim potrebama i sa više nego jasnim naglaskom na dominaciji inkluzivnog obrazovanja. Značajno je proširena i vizura specijalnih obrazovnih potreba, pod kojom se više ne podrazumijevaju samo specijalne obrazovne potrebe djece sa fizičkim, senzornim ili mentalnim oštećenjima, već se govori o 'poteškoćama u učenju' koje se mogu sresti i kod ostale učeničke populacije, a koje zahtije-

vaju posebne metode podučavanja i primjenu individualiziranog pristupa vaspitanju i obrazovanju ove djece.

Prva obrazovna institucija namijenjena djeci sa posebnim potrebama u Italiji osnovana je još 1784. godine u Rimu i bila je namijenjena obrazovanju gluve djece. Osnovao ju je rimski advokat Paskvale Di Pjetro, a u cilju kvalitetnog rada sa gluvom djecom, on je dvije godine ranije poslao učitelja Silvestrinija na obuku u Pariz. Među značajnim pedagoškim misliocima 20. stoljeća izdvaja se ime italijanke Marije Montesori koja se posebno bavila djecom sa posebnim potrebama i na taj način započela svoju pedagošku karijeru. Marija Montesori, prva žena ljekar u Italiji, je početke svoje profesionalne karijere posvetila radu sa djecom sa posebnim potrebama, tačnije radu sa djecom sa mentalnim poteškoćama. „U vrijeme kada se Maria Montessori počela baviti problematikom djece sa posebnim potrebama susrela se s radovima dvojice psihijataru iz Francuske, a to su Jean-Marc-Gaspard Itard (1774–1838) i Eduard Seguin (1812–1880). Itard je bio poznat kao učitelj ‘divljaka iz Aveyrona’, maloga dječaka koji je sasvim podivljao jer je živio kao životinja i uhvaćen je u šumama Aveyrona. Seguin, Itardov učenik, posvetio je svoj život odgoju slaboumne djece. On je razvio cijeli niz materijala za vježbanje za senzomotoričko osposobljavanje” (Seitz&Hallwachs, 1997: 21). Marija Montesori je na osnovu Itardovih i Seguinovih spoznaja, te na osnovu opservacije rada sa djecom sa mentalnim poteškoćama, uvidjela da se sa njima ne radi adekvatno i da su ta djeca lišena bilo kakvog stimulansa, te je shvatila da je napredak ove djece moguć samo uz adekvatnu kognitivnu stimulaciju, što predstavlja rađanje ideje o nečemu što je u značajnoj mjeri obilježilo XX stoljeće u pedagoškoj misli, a to je stvaranje Montesori-pedagogije. Iako na pragu prošloga stoljeća, ona je izrazito vizionarski uočila da je problematika rada sa djecom sa posebnim potrebama više u pedagoškom, negoli u medicinskom domenu i da bi škole bile značajno podsticajni ambijent za njihovo napredovanje, nego što su to bolnice. Svoje dalje školovanje i usavršavanje Montesorijeva je nastavila studiranjem druge dvije nauke, pedagogije i psihologije, a interesovanje za probleme obrazovanja je vrlo često iskazivala kroz kritičke stavove prema tadašnjem načinu obrazovanja djece. Jedno vrijeme radila je i na Institutu za eksperimentalnu psihologiju, na kojem je sprovedla brojna antropološka istraživanja, koja su bila usmjerena ka pedagogiji. Godine 1900. postala je upravnica Pedagoškog instituta koji se zvao Scuola Magistrale Ortofrenica na kome se intenzivno bavila obrazovanjem

učitelja. Podstaknuta značajnim uspjesima u vaspitno-obrazovnom radu sa djecom sa posebnim potrebama, ona je razvila brojne didaktičke materijale i specifične metode vaspitanja i obrazovanja djece putem čula i putem pokreta, te nešto kasnije odlučila (1901) svoja saznanja pretočiti u pedagogiju usmjerenu i na rad sa ostalom, tj. tzv. tipičnom djecom. Didaktički materijali koje je ona razvila su, u stvari, bili materijali usmjereni na senzomotorni razvoj djece, a njihov kvalitet i stimulativnost imali su vrlo pozitivan uticaj na razvoj dječijih interesovanja i koncentracije za rad sa njima.

Vjerovala je da je čovjek živo biće opskrbljeno relativno malim spektrom instikata, no svakako zavidnim nivoom slobode da oblikuje sebe i svijet oko sebe – što ga odvaja od svih drugih živih bića. Time je ona 'dala' čovjeku/djetetu ogromnu moć uticaja na sopstveni život i razvoj potencijala. Jedno od njenih kapitalnih pedagoških djela nosi naziv „Upijajući um” u kome je detaljno opisala 'duhovni embrio' djeteta i njegovu gotovo neograničenu sposobnost upijanja informacija iz okruženja, te jasno definisala proces učenja kao proces interakcije individue sa okolinom. Time je Montesorijeva, implicitno, istakla i značaj kognitivno stimulativne sredine i za djecu sa posebnim potrebama. Kao jedan od najznačajnijih predstavnika individualne pedagogije, ona je polagala velike nade u potencijale djeteta i smatrala da vaspitno-obrazovni proces treba biti usmjeren na dovođenje djeteta u situaciju da uči i da razvija sposobnosti učenja, a ne da mu, iako krajnje dobronamjerno, pružimo pomoć koja će omesti, ili čak i spriječiti dijete u vlastitom razvoju. Posebno značajan u njenim pedagoškim pogledima jeste stav da se prema djetetu treba odnositi sa punim poštovanjem njegove ličnosti, jer „razvojni potencijal koji dijete sa sobom donosi na svijet nije kod ljudi samo puno veći nego kod drugih živih bića, nego je i otvoreniji, pa samim tim nije nešto što ima jasne granice” (Seitz&Hallwachs, 1997: 39).

Pokret podrške inkluzivnom obrazovanju i uključivanju djece sa posebnim potrebama u redovni vaspitno-obrazovni proces u Italiji datira od 1960-ih godina, a svoje utemeljenje nalazi u borbi protiv svih vidova isključivanja (u socijalnom, kulturnom, ekonomskom, religijskom kontekstu), u zastupanju prava jednakih mogućnosti na obrazovanje, zdravstvenu i socijalnu zaštitu, zapošljavanje itd. Pokret je rezultirao i formalnim priznanjem inkluzije u Zakonu 118 iz 1971. godine, te Zakonom 517 iz 1977. godine kojim su zatvorene sve specijalne osnovne škole u Italiji i čime su ozakonjena

30-godišnja nastojanja da inkluzija postane dominantni koncept u obrazovanju djece i mladih sa posebnim potrebama u Italiji (Sidoli, 2008: 2).

Slično kao i u Velikoj Britaniji, prve specijalne institucije osnovane u Sjedinjenim Američkim Državama bile su namijenjene djeci sa senzornim i/ili tjelesnim oštećenjima, a jedna među prvima bila je škola namijenjena gluvima. Školu je 1817. godine osnovao Thomas Hopkins Gallaudet u Zapadnom Hartfordu i ona je služila kao ogledna škola koja je nudila različite obrazovne programe za gluve osobe i osobe sa djelimičnim oštećenjima sluha uzrasta od 3 do 21 godinu. Veći zamah u razvoju koncepta inkluzivnog obrazovanja dešava se poslije II svjetskog rata, i to u najvećoj mjeri u zemljama Sjeverne Amerike, te Zapadne Evrope. Head Start je bio jedan od opštepoznatih i veoma raširenih programa u SAD namijenjenih ranom obrazovanju, a prevashodno je bio namijenjen obrazovanju djece iz socijalno depriviranih kategorija stanovništva. Ovaj program je doprinio definisanju „hipoteze deprivacije, prema kojoj je djetetu, da bi se razvijalo, potreban okoliš pun raznovrsnih mogućnosti... Istraživanja su pokazala da djeca siromašnog podrijetla progresivno zaostaju nakon što krenu u školu. Skrenula su pozornost šire zajednice na mogućnost da je pomanjkanje 'dobre startne pozicije' općenito razlog da dijete kasnije u životu bude predodređeno za neuspjeh” (Bruner, 2000: 81). Hipoteza deprivacije koju je Bruner definisao na primjeru djece iz siromašnih slojeva stanovništva je svakako bila primjenjivana i u slučaju djece sa posebnim potrebama i osvješćenjem prosvjetnog kadra i cjelokupnog društva da su dobar start i okolina puna raznovrsnih podsticaja uslov za uspješno školovanje i socijalizaciju i ove kategorije djece. U periodu između dva svjetska rata u stručnoj javnosti SAD su počeli da se pojavljuju glasovi sumnje u efektivnost specijalnog školstva i s tim ciljem sprovedeno je nekoliko istraživanja (Bennett, 1932; Pertsch, 1936; Shattuck, 1946). Nalazi ovih istraživanja unijeli su dosta konfuzije u stručnu javnost, jer su pokazali da djeca sa posebnim potrebama bolje napreduju u specijalnim nego u redovnim školama. No, detaljne analize ovih istraživanja otkrile su kardinalne metodološke nedostatke, koji su ukazivali na to da su uzorak djece iz specijalnih škola činila odabrana i preporučena djeca, dok je uzorak djece iz redovnih škola bio krajnje slučajan. Ovakav metodološki i naučno neutemeljen odabir uzorka bacio je negativno svjetlo na ova istraživanja i njihove rezultate definisao kao naučno nepouzdanе i nepotvrđene. I pored brojnih mišljenja o značaju pune integracije djece sa posebnim potrebama, u SAD je i tokom 50-ih i 60-ih godi-

na XX stoljeća preovladavalo mišljenje da je specijalno obrazovanje ipak najbolji okvir za obrazovanje djece sa posebnim potrebama. „Nastavnici i direktori u redovnim školama su iskreno vjerovali da čine uslugu djeci sa posebnim potrebama ukoliko ih prebace iz redovnih škola u specijalne, tj. ukoliko ih zaštite”, kako su oni vjerovali „od nerealističnih i neodgovarajućih studijskih programa za ovu djecu. I specijalni edukatori su bili u potpunosti uvjereni da će uključivanje djece u specijalne škole doprinijeti njihovom najboljem napretku” (Dunn, 1968: 5). Značajnu promjenu u pogledu stava o prednosti specijalnog obrazovanja imala je jedna sudska odluka, donesena 1966. godine od strane sudije Rajta (Judge J. Skelly Wright), kojom je bilo kakva separacija djece sa posebnim potrebama označena kao narušavanje prvog amandmana Ustava SAD. Ovim amandmanom se, između ostalog, garantuje punopravno uključivanje sve djece u redovni vaspitno-obrazovni proces. Sljedstveno odluci sudije Rajta, tokom 1967. godine uslijedile su brojne sudske odluke koje su specijalne škole i odjeljenja označile kao homogene i separirane grupe, što nije bilo u skladu sa prvim amandmanom, te je naloženo da ova djeca budu vraćena u redovne škole i vrtiće, tj. u redovne vaspitne grupe i odjeljenja. U ovom periodu u američkoj pedagoškoj nauci pojavljuju se i brojna istraživanja kojima je utvrđeno da su regularna odjeljenja pogodnija za obrazovanje djece sa posebnim potrebama, nego što su to specijalna odjeljenja ili institucije. Do navedenih rezultata istraživanja došli su Kirk 1964. g., Hoelke 1966. g., Smith i Kennedy 1967. g., dok je Johnson na osnovu istraživanja sprovedenog 1962. g. izjavio: „Zaista je paradoksalno da mentalno hendikepirana djeca, koja imaju specijalno obučene edukatore, koja imaju više novca (per capita) potrošenog na njihovo obrazovanje, koja imaju obrazovanje specijalno dizajnirano da odgovori njihovim jedinstvenim potrebama, postižu zacrtane obrazovne zadatke na istom ili čak nižem nivou nego njima slična mentalno hendikepirana djeca koja nijesu imala prednosti specijalnog obrazovanja, već su forsirana da ostanu u regularnim odjeljenjima i školama” (Johnson, 1962: 66). U američkoj pedagoškoj-psihološkoj javnosti se najviše debata vodilo o inkluzivnom obrazovanju djece sa mentalnim hendikepom, upravo stoga što je ova populacija djece označena kao najteža i najizazovnija za inkluziju, te je logično da, ukoliko njih možemo uspješno uključiti u redovni vaspitno-obrazovni proces, još ćemo lakše to uspjjeti sa djecom sa senzornim ili tjelesnim oštećenjima. Pored navedenih rezultata istraživanja, još je nekoliko ključnih razloga i naučnih saznanja pospješilo utemeljenje

ideje inkluzivnog obrazovanja u SAD. Jedna od najznačajnijih spoznaja odnosila se na očekivanja nastavnika u pogledu akademskih postignuća učenika sa posebnim potrebama, tj. pokazalo se da što više separiramo djecu sa posebnim potrebama u različite specijalne vidove obrazovanja, to su očekivanja nastavnika u pogledu postignuća niža, što je za direktnu posljedicu imalo i stvarno niža postignuća ove djece. Dalje, utvrđeno je da izdvajanje djece sa posebnim potrebama iz svog prirodnog okruženja (porodica, susjedstvo, vršnjačke grupe) i njihovo školovanje u specijalnim školama van mjesta boravka ili izvan njihove lokalne zajednice, za direktnu posljedicu ima narušavanje njihove emocionalne stabilnosti i formiranje negativne slike o sebi i sopstvenim sposobnostima. Takođe je utvrđeno da su djeca sa mentalnim oštećenjima vrlo često olako bila kategorisana kao takva na osnovu jednosatnih testiranja koja su sprovodili školski psiholozi, a koji su ovaj posao odrađivali krajnje formalno i administrativno, što nije odgovaralo specifičnim potrebama ove djece, niti je davalo realnu sliku o njihovim intelektualnim potencijalima. Punu stručnu i naučnu valorizaciju ideja inkluzivnog obrazovanja u SAD doživljava 1980-ih godina, kada je ustanovljena i Nacionalna komisija za izuzetnost u obrazovanju (1985), čijim je zvaničnim dokumentima inkluzivno obrazovanje označeno kao najbolji vaspitno-obrazovni okvir za veliku većinu djece i mladih sa posebnim potrebama. Odajući priznanje postignućima specijalnog školstva u SAD (razvoj ideje individualne prakse, pospješivanje uloge roditelja u vaspitno-obrazovnom procesu, obezbjeđivanje obrazovanja za pola miliona do tada needukovane djece i mladih i podizanje nivoa kvaliteta obrazovanja za još nekoliko miliona druge djece i mladih), programskim načelima i smjernicama Nacionalne komisije se ipak zahtijeva potpuno uvođenje inkluzije kao dominantnog obrazovnog obrasca. Ovakva obrazovna politika uslovlila je i značajno povećanje obuhvata djece i mladih sa posebnim potrebama redovnim vaspitno-obrazovnim procesom, te je njihov broj školske 1989/90. godine iznosio preko 4,8 miliona, što predstavlja 23% rasta u odnosu na period iz 1977. godine (Fuchs & Fuchs, 1994: 294).

Specijalne institucije za obrazovanje slijepe, gluhonijeme i tjelesno invalidne djece u Njemačkoj nastajale su tokom XIX stoljeća, a svoju punu ekspanziju doživjele su poslije I svjetskog rata. Na razvoj ideje obrazovanja djece sa posebnim potrebama u Njemačkoj značajno je uticao i istaknuti pedagog Rudolf Štajner koji je nakon završetka studija (1880.) odlučio da njegovo prvo zanimanje bude odgajatelj dječaka sa hidroce-

falusom. „Taj dječak je već nakon dvije godine primljen u gimnaziju, iako su ga prije proglasili nesposobnim za školovanje. Kasnije je postao liječnik” (Seitz & Hallwachs, 1997: 116). Dvadesetih godina XX stoljeća broj specijalnih škola u Njemačkoj se značajno uvećava i rehabilitacijskim aktivnostima i vaspitno-obrazovnim radom u njima biva obuhvaćen sve veći procenat djece i mladih. Dolazak nacionalsocijalista na vlast označio je i drastično pogoršanje statusa osoba sa posebnim potrebama u Njemačkoj i odnosa prema njima, a jedan od monstruoznih poduhvata odnosio se, ili na ubijanje velikog broja mladih u tim institucijama, ili na njihovu prisilnu sterilizaciju. Šezdesetih i sedamdesetih godina XX stoljeća obnovljen je rad u mnogim specijalnim školama, no uporedo sa njihovim množenjem pojavljuju se i snažna kritička promišljanja o njihovoj efikasnosti, te se sve više ukazuje na pojačanu društvenu izolaciju djece sa posebnim potrebama i njihovih porodica. „Stručno mišljenje Njemačkog prosvjetnog savjeta iz 1973. godine, što ga je u bitnome izradio Jacob Muth (Essen), po prvi put je označilo zajednički odgoj djece sa smetnjama u razvoju i djece bez smetnji vrijednim truda, procjenjujući ga neškodljivim po obje grupe. To je potaknulo niz praktičnih pokušaja, te dovelo do određenih promjena u obrazovnoj politici. Godine 1989/90. samo je oko 4 odsto djece u dobi školskih obveznika pohađalo neku specijalnu školu” (Gudjons, 1994: 253).

Uprkos relativno maloj populaciji u Finskoj, ova država je otpočela treći milenijum kao jedna od najprosperitetnijih država na svijetu i globalni lider na polju kao što su komunikacione tehnologije. Finci čvrsto vjeruju da je visok nivo obrazovanja nacije jedan od ključnih razloga finskog uspjeha. Obrazovni sistem koji je još ranije shvatio značaj kvalitete i potpune primjene inkluzivnog obrazovanja jeste finski obrazovni sistem. Prema PISA studiji (Program for International Student Assessment – coordinated by OECD) obrazovni sistem u Finskoj je najkvalitetniji obrazovni sistem na svijetu. Naime, na 2 posljednja testiranja znanja i sposobnosti 15-godišnjaka (2004, 2006), finski učenici su zauzeli prva mjesta u sve četiri testirane kategorije (matematika, jezik, nauka i rješavanje problema). Prema zvaničnim analizama Finskog nacionalnog odbora za obrazovanje, suština uspjeha njihovog obrazovnog sistema nalazi se upravo u kvalitetnoj implementaciji inkluzivnog obrazovanja. Oni sami naglašavaju da „su mala nacija i da moraju iskoristiti sve potencijale, snage i dobre strane svakog pojedinca u zemlji”. Centralni cilj njihovog obrazovnog sistema definisan je tako da kroz obrazovne politike

moraju obezbijediti za sve građane jednake mogućnosti da dobiju kvalitetno obrazovanje, bez razlike u odnosu na uzrast, pol, porijeklo, finansijsku moć, jezik, sposobnosti. Na nivou osnovnoškolskog obrazovanja, inkluzivno obrazovanje se prije svega odvija u sklopu regularnih/redovnih (mainstream) škola, a samo u slučajevima kada postoje određena teža oštećenja, bolest, usporeni razvoj, emocionalni razlozi i sl., za tu djecu se organizuje poseban nastavni proces. Odvojeni nastavni proces se odvija u specijalnim odjeljenjima koja se nalaze pri redovnim školama, ili kada su u pitanju teški slučajevi, u specijalnim institutima.

Specijalno obrazovanje u Finskoj datira još od 1840-ih godina kada se u finskim obrazovnim institucijama otpočelo sa posebnim načinom odgoja djece sa senzornim poremećajima. No, značajniji razvoj specijalno obrazovanje u Finskoj doživljava tek u drugoj polovini XX stoljeća, posebno poslije II svjetskog rata kada se značajno uvećava broj ustanova za specijalno obrazovanje. Ustanovljavaju se i posebne forme povremenog (part-time) dodatnog rada sa djecom koja imaju probleme u ponašanju. U ovom periodu razvoja finskog obrazovnog sistema i dalje dominira medicinski model obrazovanja djece i mladih sa posebnim potrebama, koji karakteriše česta odvojenost ove djece od ostatka populacije i srazmjerno mali broj strategija za njihovu integraciju u redovni vaspitno-obrazovni sistem. Početkom 1970-ih godina uvode se dva nova principa u vaspitno-obrazovni proces koja se direktno odnose na djecu sa posebnim potrebama, i to princip normalizacije i princip integracije. Prema principu normalizacije podrazumijeva se da bi život osobe sa posebnim potrebama trebao biti što je moguće normalniji, dok princip integracije podrazumijeva stvaranje uslova za ostvarenje principa normalizacije. Cij uvođenja ova dva nova principa u obrazovni sistem bila je sveukupna socijalna integracija djece sa posebnim potrebama u redovne vaspitno-obrazovne grupe i odjeljenja. Važan napredak u promociji ideje integracije djece sa posebnim potrebama ostvaren je usvajanjem nove obrazovne legislative 1993. godine, kojom se insistira da niti jedno dijete u Finskoj ne bi trebalo biti uskraćeno za kompletno osnovnoškolsko obrazovanje. Primjena nove obrazovne legislative brzo je rezultirala time da je preko 50% djece i mladih sa posebnim potrebama bilo obuhvaćeno potpunim ili djelimičnim inkluzivnim obrazovanjem. Trend povećanog obuhvata inkluzijom nastavljen je i do današnjih dana i aktuelni podaci govore da u Finskoj ima ukupno 39.798 djece sa posebnim potrebama, što predstavlja 6,7% u odnosu na ukupnu populaciju. Od ukupnog broja djece sa posebnim po-

trebama, 43% je potpuno ili djelimično integrisano u redovna odjeljenja, 32% pohađa specijalna odjeljenja pri redovnim školama, dok se 25% djece i dalje nalazi u specijalizovanim institutima kojih u Finskoj ima svega 6. Uspjeh svog obrazovnog sistema Finci jednostavno definišu na sljedeći način: zahvaljujući kvalitetnom inkluzivnom obrazovanju, naši 'najmanje sposobni' učenici su najbolji u Evropi, a takođe i naši najbolji učenici kroz intenzivnu pomoć, podršku i objašnjavanje gradiva svojim vršnjacima sa posebnim potrebama postaju još bolji i utemeljuju svoje znanje. Generalno, u Finskoj ne postoji poseban kurikulum za djecu sa posebnim potrebama, on je unificiran za svu djecu, a prema potrebama i procjenama, stručni timovi rade za svako dijete sa posebnim potrebama IEP.

Poslije Oktobarske revolucije i u Rusiji, tj. SSSR-u počinju se osnivati ustanove za specijalno obrazovanje, najčešće internatskog tipa. Država počinje subvencionirati boravak djece sa posebnim potrebama van roditeljskog doma, kao i njihovo obrazovanje van redovnih škola koje nisu imale uslova za prihvatanje ove kategorije djece. U periodu između dva svjetska rata u SSSR-u nastaje i jedna od najzastupljenijih i najprihvaćenijih teorija dječijeg psihičkog razvoja, socio-kulturna teorija Lava Vygotskog. Govoreći o zoni proksimalnog razvoja, kao i o značaju razvoja govora i socijalnih vještina po sveukupan zdrav psiho-fizički razvoj djece, Vygotski je „opisao pogubne efekte koje socijalna izolacija ima na ljude sa posebnim potrebama. Zaključio je da time što su djeca smještena u specijalnu socijalnu sredinu koja se nalazi daleko od njihovih porodica i prijatelja, društvo toj djeci stvara 'sekundarnu potrebu'. Djeca sa posebnim potrebama su veoma ugrožena kada se zanemare njihove socijalne potrebe” (Daniels&Staford, 2002: 18).

ZAKLJUČAK

Ključni međunarodni dokument koji je ideju inkluzivnog obrazovanja definisao kao globalni zadatak jeste „Svjetska deklaracija obrazovanja za sve” kreirana 1990. godine pod pokroviteljstvom UNESCO-a na samitu u Jomtijenu (Tajland). Prateći dokumenti koji su bliže definisali problematiku inkluzivnog obrazovanja su „Standardna pravila za ujedinjavanje šansi za osobe sa poteškoćama” (1993), te „Salamanka izjava i okvirni plan akcije” usvojen na Svjetskoj konferenciji o obrazovanju za posebne potrebe u Španiji (1994), sa kojim inkluzivno obrazovanje dobija internacionalne razmjere. Dokument iz Salamanke je prvi međuna-

rodni dokument koji su potpisale 92 zemlje članice Organizacije Ujedinjenih nacija, a koji je kao jedan od osnovnih ciljeva obrazovanja djece i mladih sa posebnim potrebama postavio da je neophodno preći sa njihove inkluzije u obrazovanje na inkluzivno obrazovanje, tj. na njihovu punu integraciju u vaspitno-obrazovni proces i socijalizaciju.

Sveobuhvatnu definiciju inkluzije nalazimo kod UNESCO-a „Inkluzija je filozofija zasnovana na ubjeđenju da su svi ljudi jednaki i treba da budu i poštovani i imaju vrijednost, kao pitanje osnovnih ljudskih prava ‘set procesa bez kraja’ u kojima djeca i odrasli sa hendikepom, imaju da učestvuju u potpunosti u svim aktivnostima društva koje se nude osobama koje nemaju hendikep” (Moberg, 2006). Inkluzivni pokret je prema podacima UNICEF-a iz 1991. godine poprimio globalne razmjere i već tada je ukupno 126 zemalja svijeta primjenjivalo različite elemente inkluzivnosti u svojim obrazovnim sistemima. Implementaciju inkluzivnog obrazovanja u navedenim zemljama prate različiti oblici psiho-socijalne podrške djeci i mladima, kreiranje individualizovanih obrazovnih planova, te promjena ambijenta i atmosfere u učionici koje su prilagođene radu sa djecom sa posebnim potrebama.

Značajan korak naprijed na legislativnom nivou učinjen je kreiranjem Konvencije o pravima osoba sa teškoćama (CRPD), koju su UN procesuirale maja 2008. Ovu Konvenciju do sada je potpisalo preko 120 država – članica UN, a proces ratifikacije realizovalo je oko 35 država – članica. Konvencija o pravima osoba sa hendikepom poziva na obezbjeđivanje svih ljudskih prava i fundamentalnih sloboda za djecu i odrasle sa hendikepom, i posebno naglašava važnost rane intervencije i uključivanja djece sa posebnim potrebama u redovni obrazovni sistem još u najranijem uzrastu. No, činjenice govore da je ostvarenje ovog cilja vrlo daleko, jer još uvijek 56% djece širom svijeta nema nikakvo rano obrazovanje, dok je taj procenat u zemljama u razvoju daleko viši i iznosi 98% (Betts & Lata – UNECSO, 2009). Konvencija o pravima osoba sa hendikepom u značajnoj mjeri je definisala i pojasnila odredbe Konvencije o pravima djeteta. Članom 24 definisano je da djeca sa posebnim potrebama imaju pravo na obrazovanje, i u cilju realizacije ovog njihovog prava, bez diskriminacije i na bazi jednakih mogućnosti, Vlade su dužne da na svim nivoima obezbijede sistem inkluzivnog obrazovanja koji će biti usmjeren na: poštovanje dostojanstva i osnaživanje poštovanja ljudskih prava; puni razvoj svih očuvanih potencijala djeteta sa posebnim potrebama; omogućavanje djeci sa posebnim potrebama da efek-

tivno učestvuju u slobodnom društvu; da zbog svoje razvojne poteškoće niti jednom djetetu ne bude bez razloga uskraćeno pravo da se školuje u redovnim vrtićima i školama; obezbijediti visok nivo kvaliteta nastave u inkluzivnim odjeljenjima; obezbijediti svakom djetetu sa posebnim potrebama individualizirani pristup i IEP; značajno povećanje nivoa obuhvata djece sa posebnim potrebama ranim obrazovanjem; obezbijediti razumne uslove za smještaj ove djece u obrazovnim institucijama. „Inkluzivna je ona škola koja je uspjela da za svako dijete (obdareno, prosječno ili smanjenih sposobnosti) stvori uslove da se ono razvija u granicama svojih sposobnosti” (Hrnjica, 2009: 11).

Imajući sve navedeno na umu, ipak je važno naglasiti da se ideja inkluzivnog obrazovanja i dalje nalazi pred brojnim izazovima i preprekama u njenoj kvalitetnoj implementaciji. U određenim periodima implementacije inkluzivnog obrazovanja u obrazovne sisteme širom svijeta postojali su, a postoje i dalje, i određeni otpori i nerazumijevanja. Istraživanja jasno ukazuju da još uvijek ne postoji razvijen zadovoljavajući nivo osviještenosti javnog mnjenja o inkluzivnom obrazovanju, te da brojni roditelji tzv. ‘tipične’ djece ne bi željeli da njihovo dijete pohađa nastavu u odjeljenju u kome se nalazi dijete sa posebnim potrebama. Pored toga, usljed nedovoljnog nivoa informisanosti postojao je i ne baš zanemarljiv otpor defektološke struke za implementaciju inkluzivnog obrazovanja. Do koje mjere je otpor inkluzivnom obrazovanju u domenu iracionalnog i neutemeljenog, možda ponajbolje govori stav njemačkog reformatora obrazovanja: „*Imam svoje predrasude, ne zbunjujte me činjenicama!*”

LITERATURA

- [1] Arijes E. (1989): Vjekovi djetinjstva. – Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva;
- [2] Betts, J. & Lata, D. (2009): Inclusion of Children with Disabilities: The Early Childhood Imperative. – In magazine: UNESCO Policy Brief on Early Childhood, no. 46;
- [3] Bruner, J. (2000): Kultura obrazovanja. – Zagreb: Educa;
- [4] Core Curriculum for Pre-School Education in Finland (2001). – Helsinki: National Board of Education;

-
- [5] Daniels, E. R., Staford, K. (2002): Uključivanje djece sa posebnim potrebama u redovni vaspitno-obrazovni proces – inkluzivno obrazovanje. – Podgorica: Pedagoški centar Crne Gore;
- [6] Delors, J. et al (1998): Učenje blago u nama – izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće. – Zagreb: Educa;
- [7] Deno, E. (1970): Special Education as Developmental Capital. – U časopisu 'Exceptional Children' 1970 (37–3). – Washington: Council for Exceptional Children;
- [8] Djui, Dž. (1963): Vaspitanje i demokratija. – Cetinje: Obod;
- [9] Dunn, L. (1968): Special Education for the Mildly Retarded – Is Much of it Justifiable?. – U časopisu 'Exceptional Children' 35 (1). – Washington: Council for Exceptional Children;
- [10] Đorđević, J. (1996): Moralno vaspitanje u teoriji i praksi. – Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine;
- [11] Đorđević, J. (1997): Nastava i učenje u savremenoj školi. – Beograd: Učiteljski fakultet;
- [12] Education in Finland (2006). – Helsinki: Finnish National Board of Education;
- [13] Education for All – UNESCO (2006). – Podgorica, National Action Plan;
- [14] Fuchs, D. & Fuchs, L. (1994): Inclusive School Movement and the Radicalization of Special Education Reform. – U časopisu 'Exceptional Children' 1994 (60–4). – Washington: Council for Exceptional Children;
- [15] Gudjons, H. (1994): Pedagogija – temeljna znanja. – Zagreb: Educa;
- [16] Hrnjica, S. (1984): Opšta psihologija sa psihologijom ličnosti. – Beograd: Naučna knjiga;
- [17] Hrnjica, S. et al (1991): Ometeno dete – uvod u psihologiju ometenih u razvoju. – Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva;
- [18] Hrnjica, S. et al. (2009): Škola po mjeri – 2. – Beograd: Save the Children Fund;
- [19] Johnson, G. O. (1962): Special education for mentally handicapped – a paradox. – U časopisu 'Exceptional Children' 1962 (19);
- [20] Johnson, D. W & Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1993): Cooperation in the Classroom. – Edina, MN: Interaction Book Co.;
- [21] Kaščelan, V. (2010): Inkluzivno obrazovanje kao vodeći princip obrazovanja za sve. – U 'Crna Gora u XXI stoljeću – u eri kompetitivnosti – obrazovanje'. – Podgorica: Crnogorska akademija nauka i umjetnosti;
- [22] Kurtagić, I. (1998): Funkcionalna rehabilitacija slušanja i govora. – Sarajevo: Šahinpašić;
- [23] Milić, S. (2002): Individualizovani pristup u vaspitno-obrazovnom procesu. – Podgorica: Pedagoški centar Crne Gore;
- [24] Milić, S. (2004): Kooperativno učenje – teorija i praksa. – Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Crne Gore;
- [25] Moberg, S. (2006): Borba za inkluzivno obrazovanje. – Jyväskylä: Univerzitet Jyväskylä;

- [26] Novović, T. (2010): Inkluzivno obrazovanje kao vodeći princip obrazovanja za sve. – U 'Crna Gora u XXI stoljeću – u eri kompetitivnosti – obrazovanje'. – Podgorica: Crnogorska akademija nauka i umjetnosti;
- [27] Seefeldt, C. & Barbour, N. (1994): Early Childhood Education. – New York: Macmillian College Publishing Company;
- [28] Seitz, M. & Hallwachs, U. (1997): Montessori ili Waldorf? – knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge. – Zagreb: Educa;
- [29] Sidoli, R. (2008): Inclusive Policy in Italy. – Milan: Catholic University of Sacred Heart;
- [30] Special Education Needs – Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People /Chairman: H. M. Warnock (1978). – London: Her Majesty's Stationery Office;
- [31] Vantić-Tanjić, M., Nikolić, M. (2010): Inkluzivna praksa – od segrgacije do inkluzije. – Tuzla: Off set

Saša MILIĆ

DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF INCLUSION AS CIVILIZATIONAL BREAKTHROUGH

Summary

A specific educational work with children with special needs has origin in ancient time and many developed countries have long tradition of special education. The idea of inclusive education emerged in the XX century and echoed in all continents. Development of the idea of integrating people with special needs has experienced evolution throughout the time and it can be argued that the degree of inclusiveness of a society or historical epoch is in direct correlation with the civilization degree of a society. Inclusion concept is certainly a concept that has evolved along with the recognition of different disorders in human nature, and with the development of human and children's rights concept. Inclusive education is still facing many challenges and obstacles with quality in implementation. Certain periods of implementation of the inclusive education in educational systems worldwide there were, and still are, some resistances and misunderstandings. Researches clearly indicate that there is still no satisfactory level of developed consciousness in public on inclusive education, and that many parents of so-called 'typical' children wouldn't like their children to attend classes with children with special needs. In addition, due to insufficient level of information there was more than just a negligible resistance of special education profession to the implementation of inclusive education.

Key words: inclusion, integration, special education, children with special needs