

9. POLOŽAJ I PERSPEKTIVE DJECE SA SMETNJAMA/TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U REDOVNOM OBRAZOVNOM SISTEMU

*Tatjana Novović**

Sažetak: Inkluzija predstavlja filozofiju i uvjerenje da svaka osoba ima pravo i mogućnost učešća u svakodnevnom životu u punoći, shodno predispozicijama, interesovanjima, porodičnom nasljeđu i drugim dimenzijama individualnosti. Imajući u vidu dosadašnje aktivnosti kod nas, savremene trendove i dostignuća na planu inkluzije u evropskim i širim okvirima, moguće je sondirati ključne komponente koje su u osnovi cjelokupne ove problematike, a zatim promišljati o mogućim što cjelishodnijim koracima u pravcu obezbjeđivanja kvalitetnog obrazovanja za svu djecu i unapređivanja inkluzivne prakse na širem, društvenom planu.

Ključne riječi: *inkluzija, individualizacija, strategija, resursni centri, individualni planovi, kontinuitet, timovi za podršku, programi podrške, očuvani potencijali*

Abstract: Inclusion represents a philosophy and belief that every person has the right and opportunity to participate in everyday life in its fullness, according to predispositions, interests, family heritage and other dimensions of individuality. Bearing in mind the past activities in our country, contemporary trends and developments in the field of inclusion in European and wider terms, it is possible to probe the key components underlying the whole of this issue, and then think about possible more suitable steps towards ensuring quality education for all children and promoting inclusive practice in the wider, social context.

Key words: *inclusion, individualization, strategy, resource centers, individual plans, continuity, support teams, support programs, resources preserved*

9. 1. UVOD

Inkluzivni model bazira se na kvalitetnom i dostupnom obrazovanju za sve, te u tom smislu čini jednu od ključnih pretpostavki sistema obrazovanja i vaspitanja usmjerenog prema potrebama i mogućnostima svakog djeteta. Inkluzija nije, kako smo skloni da vjerujemo, isključivo vezana za djecu/osobe sa posebnim potrebama,

* Dr Tatjana Novović, Filozofski fakultet Nikšić, Univerzitet Crne Gore

već predstavlja ideju ili princip koji je u osnovi humanističkog savremenog obrazovnog koncepta. Kompatibilna sa principima individualizacije, diferencijacije, tolerancije prema različitostima, u najširem smislu, na opštedruštvenom planu a ne samo u jednom segmentu sistema, inkluzivna načela otvaraju kontekst iznutra i spolja ka inkluzivnom društvu.

Inkluzija predstavlja filozofiju i uvjerenje da svako dijete/osoba ima pravo i mogućnost učešća u svakodnevnom životu u punoći, shodno predispozicijama, interesovanjima, porodičnom nasljeđu i drugim dimenzijama individualnosti. Stoga je nužno obezbijediti kvalitetno obrazovanje za svu djecu kako bi u budućnosti imali priliku da se funkcionalno integrišu u društveni i životni kontekst.

U ovom radu pažnju ćemo posebno fokusirati na obrazovnu inkluzivnu praksu u našoj sredini i, u skladu s tim, pokušati da ukažemo na najfunkcionalnija rješenja u perspektivi na ovom području u kontekstu aktuelne društvene zbilje, ukotvljena u širi društveni kontekst. Imajući u vidu dosadašnje aktivnosti kod nas, savremene trendove i dostignuća na planu inkluzije u evropskim i širim okvirima, moguće je sondirati ključne komponente koje su u osnovi cjelokupne problematike, a zatim promišljati o mogućim, što cjelishodnijim potezima u pravcu unapređivanja inkluzije u bližoj i daljoj perspektivi.

9. 2. PRINCIPI INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

Kao krajnji oblik integrisanja djece sa teškoćama/smetnjama u razvoju u redovni sistem obrazovanja na svim nivoima, kroz složen i dugotrajan proces promjena, razvija se pokret inkluzije. Postepeno, kroz analizu iskustava praktičara i sveobuhvatno sagledavanje slabosti i dobiti od primjene medicinskog modela¹, koji je problem djeteta/osobe sa teškoćama/smetnjama fokusirao kao centralni, u okvirima specijalnih okolnosti i posebno organizovane podrške, te u nastavku procesa integracije, prihvaćen je socijalni model² koji težište intervencija pomjera sa djeteta, odnosno njegovog osujećenja, prema društvu i kontekstualnim preprekama [12]. Osnovna ideja ovog modela, koji predstavlja ujedno i referentni okvir za koncept inkluzivnog obrazovanja, je da osujećenje koje objektivno postoji ne treba negirati, niti zanemarivati, već ga prihvatiti kao jednu od niza različitosti u svijetlu prirodnih razlika, te omogućiti što funkcionalniju podršku u odgovarajućim životno prilagođenim uslovima [2]. „Pogled unazad”, utemeljen na teorijskim, empirijskim i eksperimentalno-istraživačkim pokazateljima, kao i na opštim laičkim impresijama i implicitnim uvjerenjima, ukazuje na činjenicu da ono što osobe sa teškoćama/smetnjama u razvoju isključuje iz društva je neznanje, predrasude i strahovi koji prevladavaju u tom društvu.

¹ Medicinski model ometenosti se fokusirao na nedostatak ometene osobe i poteškoće koje ona ima objašnjavao u terminima tog nedostatka. Polazilo se od uvjerenja da je ovoj djeći potrebna posebna stručna pažnja u specijalnom, njima namijenjenom ambijentu.

² Inkluzija proizilazi iz socijalnog modela ometenosti, koji su razvile same ometene osobe, ilustrujući kako ih i u kojoj mjeri barijere koje postoje u društvu, sprečavaju da u punoj mjeri učestvuju u socijalnoj, obrazovnoj, ekonomskoj, kulturnoj i političkoj sferi života.

Stavovi prema osobama s teškoćama/smetnjama u razvoju kao, uostalom, i stavovi prema svim manjinskim grupama nijesu urođeni, nego su naučeni posredstvom drugih, tj. sociokulturnih aktera, u užem i širem smislu i njihovim neznanjem i predrasudama [3]. Mijenjanje stavova složen je i dugotrajan proces koji se velikim dijelom zasniva i na iskustvu. Stoga, socijalni model naglašava prava pojedinca, te teži funkcionalnim promjenama u društvu. Inkluzivni stav jasno ukazuje na to da dijete sa posebnim obrazovnim potrebama treba da pohađa vrtić/školu zajedno sa svojim vršnjacima (a samo u izuzetnim slučajevima će biti upućeno u posebni vrtić/školu), kako bi u budućnosti, kao odrasla osoba, bio/bila dio zajednice, funkcionalno i u punoći [16].

Kako inkluzivno obrazovanje predstavlja težnju ka oblikovanju sistema u kojem različitosti prirodno i funkcionalno žive, nužno je ustanoviti neke ključne pretpostavke za istinsko i sistematično uspostavljanje inkluzivne stvarnosti. U tom smislu izdvojili smo osnovne principe, koji su polazišne i ishodišne odrednice sadržane u osnovi koncepta humanističkog, inkluzivnog obrazovanja. Uostalom, reformom obrazovnog sistema u Crnoj Gori, polazeći od temeljnih i vodećih principa – decentralizacije, izbora u skladu sa individualnim mogućnostima, primjene sistema kvaliteta, razvoja ljudskih resursa, permanentnog obrazovanja, fleksibilnosti, horizontalne i vertikalne prohodnosti, postupnosti, interkulturalnosti, uspostavljene su realne pretpostavke za funkcionalno razvijanje i unapređivanje inkluzivnog modela u našim uslovima.

Tokom procesa implementacije reformskih principa putem projektovanih rješenja u svim domenima, u sferi inkluzivne prakse događale su se promjene, koje su rezultirale jasno artikulisanom idejom o koncipiranju strategijom operacionalizovanih koraka u pravcu razvoja cjelishodnijeg i obuhvatnijeg inkluzivnog obrazovanja kod nas.

Iako ćemo se u nastavku detaljnije osvrnuti na uporišta i ključne ciljeve crnogorske *Strategije inkluzivnog obrazovanja*, ovdje ćemo navesti temeljne principe inkluzivnog koncepta:

- pozitivni etos škole/vrtića baziran na timskom radu i odgovornosti svakog zaposlenog;
- fizička dostupnost i adekvatna pripremljenost i opremljenost škole/vrtića;
- očuvane sposobnosti djeteta, emocionalne i socijalne karakteristike osnov su za izradu individualnog razvojno-obrazovnog plana;
- pomoć djetetu pruža se u okviru zajedničkih aktivnosti u grupi/odjeljenju, kad god je to moguće, a izuzetno individualno;
- roditelji su partneri škole/vrtića i aktivno učestvuju u planiranju i praćenju razvoja svog djeteta [14].

Postavljeni principi su u potpunoj saglasnosti sa osnovnim idejama okosnica Konvencije Ujedinjenih nacija o pravima djeteta, kao, svakako, jednog od najznačajnijih dokumenta koji se odnose na pitanje prava djece. Ključne pretpostavke Konvencije naglašavaju najbolji interes djeteta i promovišu njihovu punu participa-

ciju u ukupnom životnom kontekstu (kao, uostalom i ostala međunarodna i domaća dokumenta³).

Značajan iskorak u pogledu unapređivanja zakonske, normativno/regulatorne podloge učinjen je kreiranjem Konvencije o pravima osoba sa teškoćama (CRPD), koju su UN aktualizovale maja 2008. godine. 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. Ipak, anticipacija ovog dugoroč-

³ *Konvencija o pravima osoba s invaliditetom* 61/106 – Rezolucija koju je usvojila Generalna skupština UN 2006. godine, a Vlada Crne Gore potpisala 27. 9. 2007. godine. Opšta načela uključuju: poštovanje dostojanstva, individualnosti, slobodu vlastitog izbora i nezavisnost osoba; zabranu diskriminacije; puno i efikasno učešće i uključivanje u društvo; jednake mogućnosti; dostupnost.

– *Svijet po mjeri djeteta*, dokument usvojen 2002. godine kao završni dokument Specijalnog zasijedanja Generalne skupštine UN o djeci. Dokument definiše prioritete za razvoj djece, kao što su, između ostalih, promocija zdravog načina života i omogućavanje kvalitetnog obrazovanja za sve.

– *Milenijumski ciljevi razvoja UN*, usvojeni na Milenijumskom samitu UN 2002. godine. Dokument predstavlja skup mjerljivih i vremenski određenih globalnih ciljeva za suzbijanje siromaštva, gladi, bolesti, nepismenosti, do 2015. godine.

– *Kongres Uneska*, održan u Parizu 1997. godine, na kome su donijeti zaključci u kojima se izdvaja potreba za ranom identifikacijom, procjenom i stimulacijom djece sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Dokument, pored ostalog, promovise potrebu za: uključivanjem sve djece u sistem obrazovanja; unapređivanjem sistema obrazovanja kako bi se uključila sva djeca bez obzira na individualne razlike i teškoće.

– U *SALAMANKA dokumentu* (Unesko, 1994) kaže se da su redovne škole s inkluzivnom orijentacijom najefektnije sredstvo borbe protiv diskriminatornih stavova, izgradnje inkluzivnog društva i postizanja obrazovanja za sve. Takođe, mnoga djeca doživljavaju poteškoće u učenju i stoga imaju posebne obrazovne potrebe u nekom periodu svog školovanja. Škole, stoga, moraju naći način da uspješno obrazuju svu djecu, uključujući i onu koja imaju ozbiljne poteškoće i smetnje u razvoju.

– *Generalna skupština UN, Rezolucijom 48/96* (1993) usvojila je standardna pravila o izjednačavanju mogućnosti za osobe s invaliditetom i posebnim pravilom (br. 6) izdvojila školovanje učenika sa smetnjama i teškoćama u razvoju.

– *Svjetska deklaracija „Obrazovanje za sve“*, usvojena u Jomtijenu (Tajland, 1990. godine). Drugi program usvojen je u Dakaru (Dakarska deklaracija), (Senegal, 2002. godine) koji, kroz tzv. *Okvir za program akcija*, jasno definiše ciljeve programa „Kvalitetno obrazovanje za sve“.

– Ustav Crne Gore, 2007. godine;

– Strateški plan reforme obrazovanja za period 2005–2009. godine;

– Sporazum o stabilizaciji i pridruživanju EU, 2007. godine;

– Strategija za suzbijanje siromaštva i socijalne isključenosti, 2003; Inovirana verzija (jul 2007. godine);

– Nacionalni plan akcije za djecu (NPAD), 2004. godine;

– Knjiga promjena, 2001. godine.

nog cilja polazi od ne baš ohrabrujućih pokazatelja jer još uvijek 56% djece širom svijeta nema nikakvo rano obrazovanje, dok je taj procenat u zemljama u razvoju daleko veći i iznosi 98%. Konvencija o pravima osoba sa hendikepom u značajnoj mjeri je definisala i pojasnila odredbe Konvencije o pravima djeteta [10].

9. 3. INKLUZIVNO OBRAZOVANJE U DRUGIM SREDINAMA

U vrijeme uvođenja obaveznog osnovnog školovanja u brojne obrazovne sisteme različitih država, profesionalci i kreatori institucionalnih obrazovnih rješenja su se našli pred izazovom prevazilaženja problema neadekvatnog i nepripremljenog podsticanja i praćenja djece koja nijesu u mogućnosti da učestvuju u nastavnom procesu zajedno sa svojim vršnjacima. Stoga su vodeći pedagozi i psiholozi (posebno u Velikoj Britaniji i Francuskoj) predložili, po njihovom ubjeđenju, najcjelishodnije rješenje, prema kojem je djecu sa teškoćama u razvoju najbolje izdvojiti u posebne škole i za njih pripremiti posebne učitelje. Tako nastaju prve specijalne škole, u kojima sa djecom rade posebno osposobljeni i kompetentni stručnjaci, specijalni pedagozi i otpočinje razvoj posebnog segmenta školstva – specijalnog obrazovanja.

Iako su ove škole bile namijenjene djeci sa organskim porijeklom razvojnih teškoća, u njima su se našla djeca iz socijalno i kulturno depriviranih sredina [4], što će otvoriti nova pitanja o cjelishodnosti, funkcionalnosti i opravdanosti ovakvog rješenja. Naime, postavilo se pitanje svrsishodnosti uključivanja djece u posebne ustanove ukoliko njihove dodatne potrebe nijesu uslovljene primarnim osujećenjima, već spoljnim ometajućim faktorima koji su proizveli sekundarne posljedice u ponašanju i djelovanju djece.

U drugoj polovini prošlog vijeka, određenije sedamdesetih godina, došlo je do radikalnog zaokreta u pogledu načina rada sa djecom sa teškoćama u razvoju. Otpočinje proces integracije djece sa posebnim potrebama (sa teškoćama i smetnjama u razvoju) u redovni sistem obrazovanja. Na temelju nekih indikatora, koji su nedvosmisleno ukazali na izvjesne manjkavosti modela specijalnog školovanja, a na drugoj strani, fokusirale benefite od integracije djece u redovni sistem, *pokret ka zajedničkom školovanju djece sa i bez teškoća u razvoju* poprimio je značajne razmjere, a dodatno je osnažen novousvojenom Konvencijom o pravima djeteta UN i brojnim dokumentima koji su slijedili odredbe iz Konvencije.

U kontekstu tih novih saznanja, u Italiji su, na primjer, djecu sa posebnim potrebama uključili u redovne škole. I danas, nakon brojnih preispitivanja u praksi, istraživanja i evaluacijskih sagledavanja postignutog, eksperimentisanja i sa drugačijim rješenjima, u redovnom obrazovnom sistemu u Italiji je 90% djece sa posebnim potrebama.

U Švedskoj i Norveškoj potpuna inkluzivna politika je razvijena i implementira se u punoći.

Finska je posljednjih godina u centru pažnje naučnika i profesionalaca u obrazovnim miljeima različitih sredina zbog velikog uspjeha koji su postigli učenici na PISA takmičenju. Testovi koji su korišćeni za ispitivanje predstavljali su dobru metodu za komparaciju među školama, gradovima, državama. No, impozantan uspjeh

finskih učesnika mjeri se, pored ostalog, i značajnim postignućima djece sa posebnim obrazovnim potrebama koja su ostvarila veoma dobre rezultate [9]. Od 2003. godine u ovoj sredini se odustalo od ranijih kategorizacija djece sa posebnim obrazovnim potrebama i prelazi se na pojedinačno podučavanje u vršnjačkoj sredini, koje u osnovi ima prihvatanje različitosti kao prirodnog načina razmišljanja i rada u obrazovanju. Decentralizacija sistema obrazovanja u Finskoj omogućila je osnivanje specijalnih odjeljenja u redovnim školama, po potrebi. Na nivou osnovnoškolskog segmenta, inkluzivno obrazovanje se odvija u sklopu redovnih (mainstream) škola, a u slučaju pojavljivanja težih osujećenja u ponašanju kod djece, bolesti, usporenog razvoja, složenijih emocionalnih problema, za tu djecu se organizuje poseban nastavni proces, koji se odvija u specijalnim odjeljenjima, pri redovnim školama, ili kada su u pitanju složenija osujećenja kod djece – u specijalnim institutima. 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 potrebama, 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 šest [10].

U Velikoj Britaniji su djeca u značajnoj mjeri integrisana u redovni obrazovni sistem, ali su zadržane i specijalne škole, u koje se upućuju djeca za koju nema nikakvih drugih mogućnosti. Poseban akcenat stavlja se na ekspertizu i specijalizaciju stručnjaka za obrazovanje djece sa smetnjama u razvoju.

U Njemačkoj, 80-ih godina prošlog vijeka, djeca sa smetnjama u razvoju integrišu se u redovne škole. U ovoj sredini razvijene su različite forme saradnje redovnih i specijalnih škola. Ministarstvo obrazovanja daje individualnu podršku djeci sa smetnjama u razvoju za pohađanje bilo koje redovne, osnovne, srednje stručne ili opšteobrazovne škole [18].

Primjeri drugih zemalja poput Belgije i Danske u kojima postoji višedecenijska inkluzivna praksa (od sedamdesetih godina prošlog vijeka) nedvosmisleno pokazuju da je u pitanju vrlo složen proces zasnovan na mijenjanju unutrašnje organizacije društva, obrazovnog sistema i, nadalje, stavova svih participatora u društvenom životu zajednice.

Funkcionalnost i uspješnost inkluzivnog obrazovanja je sagledavana u brojnim opservacionim studijama širom svijeta početkom devedesetih godina prošlog vijeka.

Jedna od novijih studija fokusirana na ispitivanje djelotvornosti inkluzivnog obrazovanja temelji svoje rezultate i zaključke na istraživačkim pokazateljima dobijenim prilikom ispitivanja u Americi (Salisbury, Brookfield i Ogden) 2005, u 9 inkluzivnih škola, odnosno 90 razreda [15]. Rezultati pokazuju da broj djece sa posebnim obrazovnim potrebama i ukupni akademski rezultati nijesu u uzajamnom odnosu. Pored akademskih postignuća, prepoznati su i drugi, kvalitativno važni iskoraci u tamošnjoj obrazovnoj praksi, koja je zasnovana na inkluzivnim principima: tolerancija kod djece i opšte prihvatanje djece sa posebnim obrazovnim potrebama su porasli a i broj djece sa individualnim programom podrške je povećan [13].

Inače, u Americi je sistem inkluzivnog obrazovanja u školama utemeljen na bogatoj višedecenijskoj praksi. Prema aktuelnim pokazateljima, 5,5 miliona djece u

Americi ima individualne obrazovne planove i posebnu podršku, od čega se više od 80% djece obrazuje u redovnim školama. Napori su usmjereni na kreiranje i unapređivanje suportivne sredine za što efikasniji model individualizovanog obrazovanja usmjerenog na dijete. Tokom tog procesa uvažavaju se sve porodične, kulturološke i druge kontekstualne specifičnosti djece, a procjene i ispitivanja se vrše na maternjem jeziku, standardizovani testovi se izbjegavaju (posebno IQ testovi), a privatnost ispitanika je osigurana. Teži se najmanje restriktivnom okruženju za dijete pa je, u tom smislu, najpogodnije početno, a najčešće, ukoliko se pokaže optimalnim, trajno rješenje – redovna škola [13]. Posebna podrška djeci se pruža u prirodnoj vršnjačkoj sredini, te su tzv. „pull-out” servisi u Americi zamijenjeni „pull-in” servisima, što znači da stručnjaci rade sa djecom u njihovom domaćem, prirodnom miljeu, a ne u posebno strukturiranim uslovima. Pokazalo se da su pomenute methodske strategije rezultirale boljim i dugoročnim efektima u praksi.

Kad su u pitanju zemlje u našem okruženju, inkluzivna praksa je, prema podacima, raznolika i moguće je uočiti različite modalitete rješenja u radu sa djecom sa teškoćama/smetnjama u razvoju.

U Bosni i Hercegovini od 1996. godine realizovano je više projekata koji tretiraju ovu problematiku. Jedan od značajnijih urađen je uz podršku i u saradnji sa Vladom Finske (2003–2006). Opšti cilj ovog obimnog i ambicioznog projekta bio je, prije svega, promjena u stavovima prema različitostima na svim nivoima, a na obrazovnom planu uvođenje novih smjerova u nastavno-administrativnu praksu u skladu sa inkluzivnim principima i obrazovnim standardima u zemljama Evropske unije, kroz učešće i međusobnu povezanost obrazovnih aktera odgovornih za kreiranje obrazovne politike i njenu implementaciju [8].

U Rumuniji je 90% djece sa teškoćama u razvoju uključeno u redovni sistem.

Prema dostupnim podacima (Oslonci i barijere za inkluzivno obrazovanje u Srbiji, 2006), u Srbiji postoji oko 10% djece sa posebnim potrebama od kojih mnoga nijesu obuhvaćena obrazovnim sistemom. U redovnim školama nema djece sa senzornim ili mentalnim osujećenjima. Ona su u specijalnim školama ili se nalaze kod kuće i u institucijama [8].

U Hrvatskoj je osnova za redefinisane politike u oblasti invaliditeta vezana za poboljšanje materijalnog položaja, ujednačavanje prava, obrazovanje i rehabilitaciju, te obezbjeđivanje ravnopravnog uključivanja u društvenu zajednicu. Već više od 20 godina uspostavljeni su zakonski propisi, koji predstavljaju referentan okvir za razvoj inkluzije u ovoj sredini. Prema podacima iz Izvještaja za OECD (Obrazovne politike za učenike u riziku i učenike s teškoćama u razvoju u Jugoistočnoj Evropi, Hrvatska organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj-OECD, Pariz, Hrvatsko izdanje), u Hrvatskoj je registrovano 13.000 djece i adolescenata s teškoćama u razvoju; 10.000 je u školama, a 3.000 u posebnim ustanovama odgoja i obrazovanja; 40% ove djece u redovnim školama pohađa djelimične programe, 60% ih je u potpunosti integrisano. Resursni centri pružaju cjelovitu podršku redovnom sistemu. Svaki učenik koji je registrovan kao dijete sa teškoćama u razvoju se pri kraju osnovne škole upućuje u Službu za profesionalno usmjeravanje pri regionalnom uredu za zapošljavanje radi konsultacija o odabiru zanimanja, čime se utvrđuje odgovaraju-

će obrazovno područje koje odgovara vještinama, sposobnostima i motivaciji djeteta [19].

Sadašnja tendencija u zemljama Evropske unije je razvijanje politike koja promovise inkluziju, odnosno uključivanje djece sa smetnjama u razvoju u redovne škole, predviđajući uspostavljanje raznih vrsta servisne pomoći djeci, učiteljima i nastavnicima u vidu asistenta u nastavi, iznajmljivanja i preporučivanja didaktičkog materijala i specijalizovane opreme.

9. 4. NAŠA DOSADAŠNJA ISKUSTVA (1998–2008)

Kad je u pitanju naš obrazovni sistem, prvi koraci po pitanju uključivanja djece sa teškoćama u razvoju u redovni sistem obrazovanja učinjeni su 1998. godine kroz proces integracije⁴ djece sa posebnim potrebama u redovne grupe u vrtićima⁵ (početno je uključeno četvoro djece, a nakon četiri godine bilo ih je 46 u 23 vaspitne grupe).

Proces integracije djece sa teškoćama/smetnjama u razvoju, s intencijom kreiranja inkluzivnog modela, nastaviće se u narednim godinama ne samo u vrtićima već i u osnovnim školama. Prije otpočinjanja primjene programa inkluzivnog obrazovanja u osnovnim školama urađeno je istraživanje u 37 osnovnih škola kako bi se sagledale ukupne prilike i obezbijedili što povoljniji uslovi za uključivanje djece sa teškoćama u razvoju. Od 2000. godine, prvi pilot-projekti realizovani su u saradnji sa NVO Save the Children UK, Pedagoškim centrom, Unicefom, FOSI ROM-om, uz podršku Ministarstva prosvjete i nauke Crne Gore.

Tokom ovog perioda praćenja, procjenjivanja i vrednovanja učinjenog, prevaziđeni su početni nesporazumi, nejasnoće, nerazumijevanja i ostvareni prvi pozitivni efekti i dobiti od primjene inkluzije u našim uslovima. Iako su se otvorila brojna pitanja i izazovi na ovom polju, i više nego očito, u praksi su se dogodile značajne promjene: pored adekvatne, funkcionalno koncipirane zakonske i programske regulative koja je oblikovana na bazi ukupnog iskustva i evropskih indikatora na ovom polju, uvećava se broj djece sa posebnim potrebama u redovnom sistemu (posebno na predškolskom i osnovnoškolskom nivou), koja zbog određenih prepreka za puno participiranje u vaspitno-obrazovnom procesu dobijaju dodatnu podršku. Nastavnici su, za ovo vrijeme, u određenoj mjeri, stručno pripremljeni za rad po inkluzivnom modelu. Od nemale važnosti su i promjene u pogledima i stavovima kod roditelja, profesionalaca i kod djece bez razvojnih teškoća prema vršnjacima kojima je potrebna dodatna podrška. I pored predrasuda i strahova, posebno kod profesionalaca, uslovljenih mnoštvom razumljivih i manje opravdanih razloga, djeca sa

⁴ Pod *integracijom* podrazumijevamo uključivanje djeteta sa razvojnim teškoćama u redovni obrazovni sistem, s tim da se očekuje prilagođavanje djeteta vrtiću/školi. Smatralo se da dijete treba „promijeniti”, rehabilitovati, da bi moglo da se adaptira na školsku sredinu.

⁵ Ranije su u vrtićima postojale razvojne ili specijalne grupe (1992) za djecu sa umjerenim psihofizičkim smetnjama u razvoju, cerebralnom paralizom i umjerenim do teškim intelektualnim smetnjama, koje su zasebno funkcionisale, tako da će prvi koraci prema inkluziji biti učinjeni tek od 1998. godine.

posebnim potrebama se intenzivnije uključuju u zajednicu, ostvarujući prirodnu i kompleksnu interakciju sa „tipičnom” djecom i kompletnim okruženjem. Pri tom, prema informacijama o realizovanim aktivnostima po pitanju uključivanja djece sa posebnim potrebama u redovni sistem, prikupljenih od naših profesionalaca-praktičara, stručnih saradnika, trenera, uočava se značajan uticaj inkluzivnog modela rada na sve participatore koji kreiraju ukupni životni ambijent (dijete, učenici, nastavnici, profesori, drugi prosvjetni radnici...) u pogledu izgrađivanja i unapređivanja životno važnih vještina i kompetencija i pozitivnih stavova.

Reformisana škola potpuno otvara prostor za inkluziju djece s posebnim potrebama u redovnu nastavu. Ovdje mislimo ne samo na ključne zakonske (Zakon o vaspitanju i obrazovanju djece sa posebnim potrebama, 2004) i normativne pretpostavke za funkcionalno ostvarivanje inkluzivnog modela već i na sve formativne, procesne aspekte ovog koncepta: holistički pristup djetetu, programe (otvoreni kurikulum i ciljno-procesno planiranje), deskriptivno-analitičko ocjenjivanje, humanistički pristup organizaciji vaspitno-obrazovnog procesa, pripremljenost kadra, otvorenost ustanova prema roditeljima i lokalnim partnerima. No, iako sve pomenute pretpostavke predstavljaju razvojno „obećavajuće” polazište za uspostavljanje inkluzivnog modela u praksi, ostaje pitanje u kojoj mjeri su sva navedena rješenja implementirana i šta u nastavku treba mijenjati. Procjene saglasnosti modela i prakse uvijek zahtijevaju brižljive i detaljne opservacije i praćenje i vrednovanje efekata vaspitnih postupaka i programa. U tom smislu, sprovedeno istraživanje efekata inkluzivnog modela u našoj praksi (2003/04) u fokusiranih 13 škola u Crnoj Gori (N. Šakotić) ukazuje na napretke u domenu akademskih postignuća iz maternjeg jezika kod djece sa teškoćama/smetnjama, uključene u redovni sistem, pozitivne promjene po pitanju sociometrijskog statusa ove djece u odnosu na inicijalno stanje, kao i unaprijeđene stavovsko vrijednosne poglede nastavnika po pitanju opravdanosti i održivosti inkluzivnog modela [17].

9. 5. STRATEGIJA INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA U CRNOJ GORI (2008–2012)

Na bazi stečenog iskustva i primjera dobre prakse kod nas i u svijetu, osmišljena je Strategija inkluzivnog obrazovanja [16] koja u polazištu ima ključne komponente iz najvažnijih domaćih i međunarodnih dokumenata, a oslonjena je u potpunosti na savremena teorijska i praktična saznanja iz domena pedagoško-psiholoških nauka. Sagledavajući sve aspekte aktuelne obrazovne i šire društvene zbilje, definisani su opšti i posebni ciljevi koji impliciraju ključne, konstitutivne dimenzije inkluzivnog modela u našoj sredini.

9. 5. 1. ŠTA SADRŽI STRATEGIJA?

Opšti cilj Strategije inkluzivnog obrazovanja je da se djeci i omladini s posebnim obrazovnim potrebama omogući obrazovanje i vaspitanje u skladu s njihovim interesovanjima, mogućnostima i potrebama.

U skladu sa razvojnim i opštim mogućnostima djeteta i kasnije odrasle osobe, potrebno je obezbijediti adekvatne uslove u kojima bi dalji razvoj tekao funkcionalno, a život optimalno, primjereno mogućnostima. Navedeni opšti cilj operacionalizovan je kroz preciznije specifične ciljeve: 1) usklađivanje normativnih akata s domaćim i međunarodnim dokumentima; 2) sistemska podrška za profesionalni razvoj kadra; 3) ostvarivanje horizontalne i vertikalne prohodnosti između obrazovno-vaspitnih ustanova kroz povezivanje redovnih i posebnih nastavnih planova i programa; 4) organizovanje mreže stručne podrške; 5) obezbjeđivanje kvaliteta i praćenja rada u vaspitno-obrazovnom sistemu i 6) afirmaciju pozitivnih stavova u odnosu na inkluzivno obrazovanje.

Prvi specifični cilj usmjeren je ka potrebi dalje dorade i usklađivanja normativnih akata sa domaćim i međunarodnim dokumentima u smjeru obuhvatnog i sistematskog sprovođenja inkluzivnog obrazovanja (pored već uočenih i prethodno akcentovanih dobrih rješenja) u nas.

Drugi specifični cilj Strategije usmjeren je ka sistematskom unapređivanju stručno-profesionalnih kompetencija nastavnog kadra u svim segmentima i na svim institucionalnim nivoima u svrhu optimalnog realizovanja vaspitno-obrazovnih ciljeva koji polaze od principa individualizacije i uvažavanja različitosti. U tom domenu Strategija trasira neke vrlo određene pravce daljeg sistematskog usavršavanja profesionalaca, uz uvažavanje i prepoznavanje svega što je na planu obuke kadra kroz projekte prethodno urađeno. Tu mislimo na nastavnike u svim obrazovnim institucijama, od predškolskih, završno sa srednjoškolskim i posebnim ustanovama. Za sve profesionalce predviđeno je obavezno sticanje licence za rad po inkluzivnom modelu a za kadar iz posebnih ustanova (stručnjak za rehabilitaciju i edukaciju [16]) planirano je da, u kontekstu profesionalnog razvoja, obezbijede sertifikat za izvođenje predmeta ili grupe predmeta.

Nužan preduslov za uspostavljanje horizontalnog kontinuiteta u sistemu podrške djeci/učenicima je da se znanja, kvalitet i kompetencije nastavnog kadra (vaspitači, nastavnici, stručna služba) u redovnim (javnim i privatnim) i posebnim vaspitno-obrazovnim ustanovama usaglase.

Na tercijarnom nivou, predviđeno je u okviru svih nastavnih fakulteta uvođenje predmeta „Metodika rada sa djecom sa posebnim potrebama” i na Medicinskom i Prirodno-matematičkom fakultetu discipline „Osnove rada sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama” (Akcionim planom predviđeno do 2010. godine). Otvaranje katedre za obrazovanje stručnjaka za rehabilitaciju i edukaciju predviđeno je u okviru Filozofskog fakulteta u periodu do 2011. godine.

U nastavku, na fonu obezbjeđivanja optimalne kadrovske podloge za rad po inkluzivnom modelu, u transformisanim posebnim ustanovama, odnosno budućim resursnim centrima [16], predviđeno je pripremanje defektologa, budućih stručnjaka za rehabilitaciju i edukaciju za preuzimanje uloge edukatora za nastavnike i vaspitače iz redovnog sistema. Kad je riječ o posebnim ustanovama, važno je napome-

nuti da se njihova uloga usložnjava, te da su stručnjaci iz ovih institucija već angažovani i posredstvom mobilnih timova⁶ u okviru redovnog sistema.

Za djecu sa posebnim obrazovnim potrebama (termin usvojen Strategijom) planirano je, u svrhu dalje diferencijacije i cjelishodnije individualizacije odnosno elastičnije, šire podrške različitim mogućnostima, da se redovni programi prilagode po principu Blumove taksonomije (najmanje tri nivoa)⁷, što je u nadležnosti stručnjaka za pojedine oblasti iz Zavoda za školstvo i defektologa (novi termin – stručnjaka za rehabilitaciju i edukaciju) iz posebnih ustanova. Akcionim planom je predviđeno da se ovo strateško rješenje realizuje do kraja 2011. godine. Ovo je, ujedno, način da se određene uspostave modifikovani, individualizovani, diskriminativniji standardi za praćenje i ocjenjivanje dječjih postignuća u okviru djelotvornosti pojedinih oblasti iz cjelovitog kurikuluma, kao i cjelovitija evaluacija i samoevaluacija na ovom polju.

Ovako oblikovani i izdiferencirani redovni programi predstavljaju veoma pogodan i podoban okvir za dalje prilagođavanje i operacionalizaciju shodno individualnim potrebama i sposobnostima preko individualnih razvojno-obrazovnih programa (IROP) za svako dijete, kao i za funkcionalnije procjenjivanje i ocjenjivanje dječjih postignuća (u školi i u Ispitnom centru). IROP predstavlja jedinstvo podataka iz domena razvojnog funkcionisanja djeteta, integralno i po oblastima sa projekcijom pravaca podsticanja u tim oblastima, a zatim slijedi razvijanje individualnih obrazovnih planova po predmetnim područjima.

Ključne komponente sadržane u IROP-u su: detaljan opis aktuelnog funkcionisanja djeteta uz procjenu i sagledavanje očuvanih potencijala (sposobnosti, potrebe, interesovanja...), kao i oblasti zaostajanja u odnosu na vršnjake; anticipiranje ciljeva čije se ostvarenje očekuje u određenom vremenskom periodu uz definisane oblike, tipove, nivoe, sadržaje i učestalost podrške u određenoj oblasti, nakon čega slijedi vrednovanje postignuća u odnosu na projektovane ciljeve.

Svi relevantni indikatori o dječjem aktuelnom statusu (predznanju, postignućima, oblastima izazova) sistematski se prikupljaju iz: postignuća na testovima, reevalucijskih testova, opservacija roditelja, učitelja i stručnjaka koji dodatno rade s djetetom. Time se obezbjeđuje optimalan i dovoljno obuhvatan repertoar podataka o djeci koji omogućava cjelishodnije praćenje, podršku, procjenjivanje i ocjenjivanje. Pri tom, nužno je kompletan proces podrške djeci sa posebnim obrazovnim potrebama organizovati timski.

⁶ U Crnoj Gori postoje 4 Mobilna tima: Podgorica, Nikšić, Sjever Crne Gore i Primorje.

⁷ Prvi nivo je najbliži mogućnosti prelaska u redovni sistem i predstavljao bi neku vrstu pripreme za njega. Drugi nivo se odnosi na skraćivanje i modifikaciju prvog nivoa. Treći nivo je predviđen kao poseban program od najviše pet predmeta usmjerenih na okupacionu terapiju, usvajanje svakodnevnih vještina samopomoći, učenje pomoću muzičkih stimulacija, stimulacija pokretom i crtežom, sticanje osnovnih znanja iz crnogorskog jezika i matematike. Treći nivo je kao programsko rješenje planiran i za stacionare i ustanove zatvorenog tipa, prema Strategiji inkluzivnog obrazovanja.

Razmatrajući i dalje aspekte kontinuiteta i diskontinuiteta u obrazovnom i društvenom sistemu, koji su od izuzetne važnosti za obezbjeđivanje ambijenta podrške inkluzivnom modelu, nezaobilazno ili možda i inicijalno pitanje je kako omogućiti ranu detekciju, praćenje i podršku djeci sa posebnim potrebama – prije otpočinjanja školovanja. U cilju svrsishodnijeg i funkcionalnijeg rješavanja ovog važnog i, do sada, prilično „zamagljenog” pitanja, Strategijom je posebno fokusirano ovo područje, tj. polje ranog razvoja i putevi i mehanizmi sistematskog praćenja i unapređivanja dječjih potencijala. Stoga je u okviru četvrtog specifičnog cilja, koji dodatno operacionalizuje početno definisani opšti cilj, projektovano rješenje – uspostavljanje i razvijanje mreže stručne podrške i baze podataka za djecu i omladinu s posebnim obrazovnim potrebama na lokalnom, regionalnom i centralnom nivou [16] (Servisna služba za podršku djeci sa smetnjama u razvoju i osobama sa invaliditetom, Centar za djecu s posebnim potrebama, Mobilni tim, Dnevni centar, Resursni centar, Stručna služba u ustanovi vrtić, škola).

U kontekstu ovog specifičnog cilja, definisana je obaveza pohađanja predškolske ustanove za dijete sa smetnjama u razvoju i u riziku od treće godine na osnovu preporuke Komisije za usmjeravanje i tijela iz mreže podrške.

Naravno, u cilju obezbjeđivanja kvaliteta i unapređivanja aktuelne inkluzivne prakse, nužno je, kako je to precizno artikulirano i poentirano u okviru petog strateškog cilja, izgraditi odgovarajuće mehanizme praćenja, evaluacije i samoevaluacije.

9. 5. 2. OD VIZIJE KA KONKRETNIM KORACIMA, ILI ŠTA JE OD PROJEKTOVANOG REALIZOVANO I ZAPOČETO

Imajući u vidu sve pomenute aktivnosti, strateški projektovane ciljeve vezane za optimalizaciju inkluzivne obrazovne, nastavne prakse, i njihovu operacionalizaciju i tempo sprovođenja anticipiran u Akcionom planu, na ovom mjestu ćemo se osvrnuti na neka od aktuelnih postignuća u ovom domenu, kao i na započete aktivnosti na polju unapređivanja inkluzivnog modela.

U najvećoj mjeri uspostavljena zakonska regulativa predstavlja pogodan okvir za dalju funkcionalnu implementaciju planiranih ciljeva. Zakon o vaspitanju i obrazovanju djece s posebnim potrebama („Sl. list RCG”, br. 80/04) generalno prati reformska rješenja kao i preporuke i standarde evropskih zakona u ovoj oblasti. No, u svijetlu novih saznanja i unaprijeđene legislative, u širim okvirima, u finalnoj su fazi aktivnosti na izmjenama i dopunama postojećeg zakona i pravilnika. U toku je izrada i Zakona o znakovnom jeziku. U planu je izrada Strategije predškolskog vaspitanja i obrazovanja.

Formirane su prvostepene komisije za usmjeravanje djece sa posebnim potrebama. U saradnji sa Unicefom realizuje se projekat „Edukacija za komisije za usmjeravanje djece sa posebnim potrebama u vaspitno-obrazovni sistem”, sa ciljem funkcionalnijeg usmjeravanja i uključivanja djece u vrtiće/škole. Formirane su radne grupe za izradu instrumenata i definisanje Priručnika za rad komisija [6].

Tokom 2008. godine urađena je sveobuhvatna i precizna baza podataka, kao i finalna kvalitativna i deskriptivna analiza rezultata i date preporuke. Uspostavljene

su jasne definicije i kriterijumi za određivanje kategorija posebnih obrazovnih potreba i ažurirana baza podataka o djeci sa posebnim potrebama za Crnu Goru. Do sada je proces usmjeravanja (tokom ove godine) prošlo više od 450 djece sa smetnjama u razvoju.

Prema podacima iz Izvještaja Ministarstva prosvjete i nauke iz 2008/09. godine, sistemom vaspitanja i obrazovanja u Crnoj Gori obuhvaćeno je 3416 djece – od predškolskog, završno sa srednjoškolskim obrazovanjem: 1311 djevojčica i 2105 dječaka.

U odnosu na ukupan broj djece u sistemu vaspitanja i obrazovanja u Crnoj Gori, prema ukupnim pokazateljima, 3% djece je sa posebnim obrazovnim potrebama.

Na predškolskom nivou, obuhvat djece sa posebnim obrazovnim potrebama institucionalnim uslovima je ukupno 285 (105 djevojčica i 180 dječaka).

Kad je u pitanju segment osnovnoškolskog obrazovanja i vaspitanja, u svim školama u Crnoj Gori je ukupno 2339 učenika/ca sa posebnim obrazovnim potrebama (907 djevojčica i 1432 dječaka).

Na nivou srednjoškolskog obrazovanja, podaci pokazuju da je u srednje škole uključeno ukupno 368 učenika/ca sa posebnim obrazovnim potrebama (113 djevojčica i 255 dječaka).

Broj studenata sa hendikepom u visokoškolskim institucijama u Crnoj Gori je 50, po procjenama Udruženja mladih sa hendikepom. Školske 2008/2009. godine upisano je 9 studenata sa hendikepom, šestoro na Pravnom fakultetu, po jedan student na Političkim naukama, Psihologiji i ETF-u. Školske 2009/2010. godine upisano je 6 studenata.

U našem savremenom aktuelnom obrazovnom ambijentu funkcioniše pet posebnih ustanova (koje po Akcionom planu treba da prerastu u resursne centre do 2012. godine), specijalizovanih za obrazovanje djece sa posebnim potrebama: (1) Zavod za školovanje i rehabilitaciju lica sa poremećajima sluha i govora u Kotoru – 154 djece; (2) Zavod za školovanje i profesionalnu rehabilitaciju invalidne djece i omladine u Podgorici (djeca sa senzornim smetnjama u oblasti vida i djeca sa tjelesnim smetnjama) – 85 djece; (3) Centar za obrazovanje i osposobljavanje „1. jun” u Podgorici (djeca sa intelektualnim smetnjama i autizmom) – 152 djece; (4) Specijalni zavod za djecu i omladinu (teže, teške intelektualne i kombinovane smetnje) i (5) Zavod za vaspitanje i obrazovanje djece i omladine „Ljubović” (djeca sa poremećajima u ponašanju i problemom sa zakonom) – 14 djece.

Posebne ustanove pružaju mogućnost osnovnog i srednjoškolskog obrazovanja i u nadležnosti su Ministarstva prosvjete i nauke i Ministarstva zdravlja, rada i socijalnog staranja. Pohađanje ovih škola u izvjesnom broju slučajeva nalaže neophodnost promjene socijalne sredine i rano odvajanje djece od njihovih porodica, te na taj način utiče na njihovu punu integraciju u sredinu u kojoj žive.

U svrhu ostvarivanja horizontalnog i vertikalnog kontinuiteta, odnosno prohodnosti između obrazovno-vaspitnih ustanova predviđeno je usklađivanje, povezivanje redovnih i posebnih planova i programa u skladu sa reformom prihvaćenom metodološkom procedurom, što je u proteklom periodu urađeno. To je način uspostavljanja izbalansiranog i izgrađivanja kompaktnog, koherentnog korpusa znanja, kompetencija, vještina na opšteobrazovnom i društvenom planu.

Zanimljivo je pomenuti, pored redovnih tekućih aktivnosti i dodatnih, Strategijom predviđenih obaveza za posebne ustanove (buduće resursne centre), u Zavodu za školovanje i rehabilitaciju lica sa poremećajima sluha i govora u Kotoru, praktikuje se tzv. *povratna inkluzija*, tj. veliki broj djece sa problemima ponašanja i učenja dolazi u ovu ustanovu iz redovne škole kako bi zaokružili školovanje.

Pri redovnim školama, u gotovo svim većim gradovima Crne Gore organizovana su specijalna odjeljenja u kojima se radi po prilagođenim programima, a mogu ih pohađati djeca sa lakšim smetnjama u intelektualnom funkcionisanju (u ovim odjeljenjima rade defektolozi, specijalni pedagozi). Savjet za opšte obrazovanje je (na sjednici održanoj 15. jula 2009. godine) donio odluku kojom se utvrđuje prijedlog opšteg dijela javno važećeg obrazovnog programa za devetogodišnju osnovnu školu za djecu sa lakim smetnjama u mentalnom razvoju.

Za djecu sa umjerenim, težim i teškim smetnjama ne postoji zadovoljavajući vid školovanja, niti dovoljnog zbrinjavanja u vidu dnevnih centara.

Udruženje mladih sa hendikepom, Ministarstvo prosvjete i nauke i Univerzitet Crne Gore, kroz zajedničku komunikaciju i saradnju u nekoliko slučajeva, koristeći princip „afirmativne akcije”, omogućili su upis jednog broja studenata sa hendikepom u 2008. godini, iako je donošenje odluke o pravu prioritnog upisa predviđeno za 2009. godinu.

Sadašnju situaciju na fakultetima u Crnoj Gori u odnosu na prilagođenost fizičkih uslova studentima/kinjama sa fakulteta, prilagođenost nastave, udžbenika i načina ispitivanja specifičnostima studenata sa hendikepom, zaposleni percipiraju kao još uvijek nezadovoljavajuću. Ipak, postoji prepoznavanje potrebe za prilagođavanjem uslova studiranja mladima sa hendikepom i izuzetna spremnost zaposlenih da im omogućuje ravnopravni položaj na fakultetu i jednake uslove za postizanje kvalitetnog obrazovanja [6].

Kad je u pitanju obuka nastavnog kadra u svim segmentima obrazovnog sistema, treba istaći da je organizovana permanentna priprema vaspitača, nastavnika i predstavnika pedagoško-psiholoških službi za rad po inkluzivnom modelu (primjer: „Model škole za inkluziju”). U srednjoškolskim obrazovnim institucijama još nije ostvarena obuhvatnija edukacija nastavnog kadra za funkcionalniju primjenu inkluzivnih principa u praksi. Druga faza projekta „Ka inkluziji u srednjem obrazovanju” započela je u septembru 2009. godine. Ove aktivnosti su akreditovane od strane Zavoda za školstvo.

Mobilni timovi rade po predviđenom programu i u skladu sa prepoznatim i utvrđenim potrebama u redovnom sistemu (opremljeni najnovijom didaktikom).

Aktuelan je proces „Profesionalni razvoj na nivou škole (PRNŠ)”, Sistem procjene uspješnosti rada nastavnika (NSPU). Osmišljen je i realizovan početni i napredni program za inkluzivno obrazovanje u trajanju od 64 sata i formiran tim trenera. Zavod za školstvo/Odsjek za kontinuirani profesionalni razvoj nastavnika izdaje Katalog programa stručnog usavršavanja nastavnika. U Katalogu akreditovanih programa za 2009. godinu, 10 programa je iz oblasti inkluzivnog obrazovanja. Zavod za školstvo kroz Odjeljenje za profesionalni razvoj stalno radi na obuci kadra

u školama. Treba istaći da je 413 nastavnika pohađalo obuku iz oblasti inkluzivnog obrazovanja u periodu 2004–2009. godine.

Kako je u Zavodu formiran tim trenera za inkluzivno obrazovanje, sačinjen od kompetentnih stručnjaka (nastavnika, pedagoga, psihologa iz škola i savjetnika iz Zavoda za školstvo), to će oni i nastaviti sa realizacijom započete obuke.

Pregled obuke Save the Children za inkluzivno obrazovanje po školama i predškolskim ustanovama za 2009. godinu ukazuje da su realizovani sljedeći treninzi: „Inkluzivno obrazovanje”, „Obrazovanjem protiv predrasuda” i „Indeks za inkluziju”. Ukupno je bilo obučenih nastavnika, učitelja/ica za osnovne škole 424, dok je za dvije srednje škole obukama obuhvaćeno više od 40 nastavnika.

Savez udruženja roditelja djece i omladine sa smetnjama u razvoju „Naša inicijativa”, projektno u partnerstvu sa Save the children realizovao je obuku za 138 nastavnika u 5 škola u Crnoj Gori [7].

U okviru finskog projekta – Razvoj inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori „Ka inkluzivnom obrazovanju” 2006–2008, u domenu obuke nastavnog kadra realizovano je:

- kratkoročna obuka za direktore, zamjenike direktora, nadzornike i inspektore (40 direktora i pomoćnika direktora);

- obuka za 38 savjetnika za unapređenje vaspitno-obrazovnog procesa iz Zavoda za školstvo;

- kratkoročna obuka za 39 nastavnika i drugih profesionalaca u obrazovanju i

- 27 stručnih saradnika i nastavnika koji su pohađali specijalističke studije.

Centar za stručno obrazovanje je u saradnji sa stručnim licima iz obrazovnih institucija u kojima se školuju lica sa posebnim obrazovnim potrebama pripremio 3 programa obrazovanja za osposobljavanje za određena zanimanja.

Savez udruženja roditelja djece i omladine sa smetnjama u razvoju „Naša inicijativa” kroz projekat „Program pilotiranja asistencije za djecu i omladinu sa smetnjama u razvoju koja se školuju po inkluzivnom modelu” obezbijedio je uključivanje asistenata za petoro djece, koja se nalaze u redovnim školama, kao podršku za ostvarivanje njihovog kvalitetnog obrazovanja.

Kad je u pitanju pripremanje i stručno unapređivanje profesionalnih kompetencija nastavnog kadra za efikasnije, funkcionalnije izvođenje nastave po inkluzivnim principima, strateški je predviđeno, u okviru bazičnih studija na fakultetima usmjerenim prema nastavi, uvođenje obaveznog predmeta „Metodika rada sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama”, [6]. Za sada su predmetne oblasti *Inkluzivno obrazovanje* i *Metodika inkluzivnog obrazovanja* ukomponovane u kurikulumu Predškolskog vaspitanja, na Učiteljskom studijskom programu i na Odsjeku za pedagogiju.

Na Filozofskom fakultetu urađeni su i, od strane Senata Univerziteta usvojeni, elaborati za organizovanje magistarskih i doktorskih studija iz oblasti inkluzivnog obrazovanja.

Kad je u pitanju obrazovanje odraslih osoba sa invaliditetom, za sada, Zavod za zapošljavanje Crne Gore sprovodi određene aktivnosti u pravcu pružanja psihološke i ukupne podrške ovim osobama putem stručnog osposobljavanja i sticanja ključnih vještina, prekvalifikacije i dokvalifikacije i programima motivisanja dugotraj-

no nezaposlenih, prioritetno lica sa invaliditetom, za uspješno uključivanje u radni proces.

Radi se na razvoju kapaciteta članova Komisije za usmjeravanje, testiranje i pilotiranje instrumenata i samog procesa usmjeravanja [6].

Vlada Crne Gore usvojila je decembra 2008. godine „Strategiju uvođenja didaktičkog softvera u Crnoj Gori”. Do sada nije vršeno obezbjeđivanje specijalizovanih softvera za djecu sa specifičnim smetnjama u razvoju. Ministarstvo prosvjete i nauke dobija obavještenja o usmjeravanju za svako dijete koje prođe procedure lokalne komisije. U saradnji sa ICT sektorom planirano je da se na osnovu analize te evidencije, u zavisnosti od vrste smetnje (tjelesne, vizuelne, slušne), u školama obezbijedi jedan broj specijalizovanih softvera i kompjutera i druga specijalizovana podrška [6].

U toku 2008. godine obezbijeđeni su besplatni udžbenici za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama teškoćama/smetnjama u razvoju.

Planovi Zavoda za izdavanje udžbenika za posebne ustanove i djecu s posebnim potrebama orijentišu se na izdavanje priručnika za nastavnike koji rade s djecom po inkluzivnom programu („Pristup inkluzivnoj praksi u vaspitanju i obrazovanju” (2007), „Inkluzivno vaspitanje i obrazovanje u osnovnoj školi” (2008)).

Zavod za školstvo, u okviru brojnih aktivnosti na polju implementacije i daljeg razvoja modela inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori (obuka nastavnika, saradnika, praćenje i prilagođavanje programa...), izdao je priručnik za nastavnike, pedagoge, psihologe „Inkluzivno obrazovanje”.

Na planu adaptacije postojećih udžbenika najviše je urađeno u saradnji sa Zavodom za školovanje i profesionalnu rehabilitaciju invalidne djece i omladine. Omogućeno je štampanje udžbenika na Brajevom pismu za slabovidu djecu za VI i VII razred devetogodišnje osnovne škole (ukupno 20 udžbeničkih kompleta), a u pripremi su udžbenici za V, VIII i IX razred (ukupno 31 udžbenički komplet). Što se tiče slijepe i slabovide djece, već tri godine Zavod za udžbenike i nastavna sredstva ima saradnju sa Zavodom za školovanje i profesionalnu rehabilitaciju invalidne djece i omladine. Elektronska izdanja su odštampana na Brajevom pismu. Za sljedeću školsku godinu će biti odštampani svi udžbenici od V do IX razreda, a za niže razrede će isto biti urađeno kasnije.

9. 6. IZAZOVI I PREPREKE

Navešćemo nekoliko aktuelnih i, pored postignutog čini se vrlo krupnih izazova, koje možemo markirati u nastavnoj ali i široj, društvenoj praksi:

- Problem prepunjenosti kapaciteta vaspitno-obrazovnih ustanova (vrtića, škola) i dalje je veoma naglašen, što, svakako, usložnjava i otežava proces implementacije inkluzivnih ciljeva (nepoštovanje zakonom propisanih normativa).

- Mali broj djece sa posebnim obrazovnim potrebama je obuhvaćen vaspitno-obrazovnim sistemom.

- Postojanje velikog broja djece u školama koja nijesu prepoznata kao djeca sa posebnim obrazovnim potrebama.

– Nejasna procedura, obaveze i odgovornosti, odnosno zaduženja škola prema Komisiji za usmjeravanje djece sa posebnim potrebama i Zavodu za školstvo u procesu usmjeravanja.

– U školama u manjim mjestima, a naročito u područnim školama, gotovo da niko nije edukovan za rad sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama.

– U pogledu promovisanja, primjene koncepta inkluzivnog obrazovanja zapostavljen je srednjoškolski nivo obrazovanja.

– Komunikacija i protok informacija između relevantnih ustanova kao i civilnog sektora su nedovoljni.

– Nepostojanje programa asistencije, kao i nedostatak volonterske prakse.

– Nedovoljno razvijena mreža dnevnih centara.

– Nedovoljno razvijena socijalna inkluzija (proces inkluzivnog obrazovanja za svu djecu sa posebnim obrazovnim potrebama, među koje se računaju i djeca Romi, a čije prepreke u školskom postignuću proističu, prvenstveno, iz socioekonomskih, kulturoloških i/ili jezičkih faktora).

9. 7. ZAKLJUČCI I PREPORUKE

Na temelju prethodno uočenih slabosti i prepreka za ostvarivanje inkluzivnih ciljeva, moguće je projektovati neke određenije akcione korake u pravcu doseganja što optimalnije inkluzivne obrazovne prakse na svim nivoima u našoj sredini. Iako smo, u kratkim naznakama, prethodno i „izlistali” neka od postignuća na planu inkluzije, a pri tom svjesni činjenice da predstoji vrlo detaljno, akcionim planom definisano kretanje kroz određene strateški oblikovane ciljeve i aktivnosti, u periodu do 2012. godine, u nastavku ćemo pokušati da anticipiramo i neke sljedeće korake pozicionirane na kontinuitetu, u pravcu otvaranja perspektiva za dalje funkcionalnije prihvatanje različitosti u praksi.

S obzirom na važnost pitanja markiranog u prethodnom poglavlju, ali i mnogo puta do sada na različitim nivoima i u kontekstu šireg diskursa u obrazovnim krugovima, kao jednu od ključnih pretpostavki za funkcionalan razvoj inkluzije pomenućemo značaj osnaživanja i podrške ranom obrazovanju. Sve veći broj pedagoško-psiholoških i drugih naučnih istraživanja u oblasti predškolskog i dječjeg razvoja nedvosmisleno ukazuju na nenadoknadivi uticaj ne/adekvatnih intervencija u tom dobu na ukupno psihofizičko sazrijevanje i oblikovanje ličnosti. U tom smislu, smatramo da je *nužno sistematski osmisliti i putem jasnih ciljeva i zadataka precizirati pravce razvoja predškolskog vaspitanja i obrazovanja* i, u tom kontekstu, povećati obuhvatnost djece sa teškoćama/smetnjama u razvoju predškolskim sistemom vaspitanja i obrazovanja. Naravno, neophodno je obezbijediti *ranu podršku i intervencije u porodici*. Stoga je sistematska i ozbiljna priprema za roditeljstvo u svim fazama prethodnica, ali i obavezna podloga za adekvatne, blagovremene intervencije usmjerene na dijete. Učešće roditelja u školskim aktivnostima i tijelima, pomoć oko strukturiranja slobodnog vremena povećava njihovu motivaciju za stimulisanje obrazovanja sve djece.

Povećanje obuhvata djece u predškolskim ustanovama (i to značajno, od sadašnjih 20% do 60%, a u daljoj perspektivi, i više!) treba da bude jedan od ključnih obrazovnih strateških ciljeva koji može obezbijediti obuhvatniju, cjelishodniju podršku djeci sa posebnim potrebama u ranom periodu, ali i bolju perspektivu u budućnosti, na planu razvoja ličnosti svakog pojedinca, kao i u pogledu daljeg temeljnijeg razvoja našeg društva kao otvorenog, inkluzivnog sistema u svim segmentima.

Neophodno je pratiti, iskontrolisati i stimulisati rad „privatnih vrtića”, naročito u pogledu obučenosti kadra, metoda rada sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama.

U kontekstu koncepta o povećanju obuhvata, na nivou cjelokupnog sistema, neophodno je razviti i uspostaviti mehanizme identifikacije djece koja nijesu uključena u vaspitno-obrazovni proces i *obezbijediti što veći obuhvat djece sa posebnim obrazovnim potrebama redovnim institucionalnim obrazovnim uslovima.*

Potrebno je osmisliti i sprovesti stalne informativne kampanje za uključivanje djece sa posebnim obrazovnim potrebama u vaspitno-obrazovni proces.

U svrhu kontinuiranog praćenja i podrške djeci sa posebnim potrebama nužno je intenzivirati saradnju i razmjenu na *horizontalnom (između ključnih institucionalnih nosilaca odgovornosti) i vertikalnom nivou* (od predškolskog vaspitanja i obrazovanja i dalje kroz obrazovnu vertikalu).

Obuka kadra, dalje sistematsko usavršavanje, praćenje, podrška, usavršavanje mehanizama evaluacije i samoevaluacije, kao i potpuna i dosljedna primjena diferencijacije po sistemu unaprijedenih zvanja, pretpostavke su za održivost inkluzivnog sistema i razvijanje standarda kvalitetnog obrazovanja. Posebno treba obratiti pažnju na kadar u školama u manjim mjestima, u područnim školama, a ostaje i dalje urgentni zahtjev za ažuriranje obuke za nastavnike predmetne nastave i srednjoškolskog obrazovanja.

U kontekstu uspostavljanja stabilnijeg sistema podrške djeci sa posebnim potrebama u obrazovnom sistemu potrebno je razvijati programe tzv. *djelimične inkluzije* sa posebnim ustanovama, tj. organizovanja nastave za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama iz posebnih ustanova iz pojedinih predmeta zajedno sa njihovim vršnjacima u redovnom sistemu, kao i razvijati asistenciju i volonterizam u školama.

Potrebno je usavršavati sistem *samoevaluacije škola kroz primjenu baterije instrumenata, ali i različitih akcionih i reflektivnih istraživanja praktičara (indeks za inkluziju⁸)* u svrhu razvijanja inkluzivne prakse, stvaranja inkluzivne kulture.

Unapređenje nastavne prakse i funkcionalnija primjena pedagogije, putem savremenih didaktičko-metodičkih, metodoloških saznanja, treba u budućnosti da doprinese unapređivanju inovativne prakse kroz bolju motivaciju za učenje i bolje rezultate za sve učesnike.

⁸ Indeks za inkluziju: unapređivanje učenja i učešća u školama (Bristol: CSIE). Autori priručnika su Toni Booth i Mel Alnscow. Ključni elementi: ključni pojmovi, okvir za procjenu, materijal za procjenu, inkluzivni proces, primjena. Tri dimenzije indeksa: kreiranje inkluzivne politike, razvoj inkluzivne prakse, stvaranje inkluzivne prakse.

U tom smislu razvijanje *individualizovanog, diferenciranog i interkulturalnog kurikuluma* treba da obezbijedi funkcionalnu podršku djeci/učenicima sa posebnim potrebama i, naravno, pripadnicima manjinskih, socijalno uskraćenih grupa i njihovo cjelishodnije uključivanje i ostvarivanje, kroz prilagođene programe, udžbenike i školsku sredinu (posebno romske populacije). Na polju obrazovanja i očuvanja kulture manjinskih i socijalno uskraćenih grupa, neophodno je raditi na osnaživanju saradnje sa porodicom i prevazilaženju jezičkih i kulturoloških barijera, te promovisanju prava na školovanje, razviti mehanizme za kontinuirano školovanje djece RAE populacije (Ministarstvo prosvjete i nauke, Zavod za školstvo, lokalna uprava, NVO, donatori), obezbijediti beneficirano školovanje (obezbjeđivanje besplatnih udžbenika i prevoza, stipendija za srednjoškolce i sl.) [7].

Iako su na Filozofskom fakultetu uvedeni predmeti Inkluzivno obrazovanje i Metodika rada sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama (a očekujemo da u narednom periodu te oblasti budu uključene u ostale kurikulume na istom Fakultetu), smatramo da bi bilo poželjno, pa i nužno, da se jedan *modul iz oblasti inkluzivnog obrazovanja uvede u planove i programe na svim fakultetima*. Kao indirektan, a važan aspekt podrške studentima sa hendikepom treba istaći i angažman i mogući doprinos studentskog servisa, koji ima i može imati važnu ulogu prilikom upisa na fakultet, obezbjeđivanja studentskog smještaja, pružanja raznih informacija u vezi sa procesom i načinom studiranja.

Imajući u vidu ekonomsku racionalnost i opravdanost inkluzivnog modela, ne treba zanemariti ni činjenicu da je *dodatna finansijska potpora optimalizaciji inkluzivnog koncepta u budućnosti* neophodna, ukoliko očekujemo njegovu istinsku implementaciju (godišnja „cijena učenika” u redovnoj školi po tekućim normativima iznosi 519 €, dok godišnja „cijena učenika” u posebnim ustanovama iznosi 4110 € [7]) i razvoj. Potrebno je intenzivirati saradnju između obrazovnih institucionalnih nivoa i institucija koje sa centralnog nivoa prate i podržavaju rad svih obrazovnih ustanova. U tom smislu važno je poentirati ulogu *Centra za stručno obrazovanje, koji u saradnji sa Zavodom za školstvo, Zavodom za zapošljavanje i dr. može potpunije* obezbijediti prohodnost učenika sa posebnim potrebama ka srednjim stručnim školama, a kasnije i prema tržištu rada.

Neophodno je razviti modele, *standarde i mjere za podsticanje odraslih osoba sa invaliditetom u procesu razvoja i doživotnog učenja*.

Posebno mjesto u budućnosti pripada primjeni informacione tehnologije, računara, posebnih programa, podataka za djecu/osobe sa posebnim potrebama, te je ICT postala gotovo neophodna u svakoj školi [18]. Sama činjenica da učenik može koristiti računar u bilo kojem nastavnom predmetu, te da mu se na taj način omogućava raznoliko učenje, otvaranje svih mapa znanja, kao i samostalno unapređenje, čini svijet IC tehnologije moćnim i nezamjenljivim. Takođe, postupno se razvija i metoda elektronskog učenja, ili preciznije – učenje na daljinu, koje otvara brojne mogućnosti kako učenicima tako i odraslima s posebnim potrebama.

Brojni akti zakonske regulative potvrđuju pravo ljudi sa poteškoćama da imaju pristup pomoćnoj tehnologiji koja će im pomoći da budu samostalni u kući, školi, na radnom mjestu, na mjestu za rekreaciju. Informaciona tehnologija će nastaviti da

se razvija, te stoga treba obezbijediti adekvatnu podršku djeci/osobama sa posebnim potrebama da je uključe u sve aspekte svog života, pravo da ostvare svoje lične ciljeve i pravo na nove uspjehe. Tehnologija navodi na redefinisanje ljudskih potencijala – a to znači potencijala svih nas, u skladu sa našim interesima [1].

Na kraju, kako smo u uvodnom dijelu i istakli, inkluzija nije i ne može biti omeđena i „locirana” isključivo u obrazovni sistem, već ona predstavlja princip ili paradigmu na kojoj počiva cjelokupni društveni koncept. U tom smislu, povezivanje i usklađivanje aktivnosti različitih participatora u društvenoj/životnoj zbilji, diversifikacija programa i usluga, sistemska podrška, kao i senzibilizacija i edukacija predstavnika medija u cilju promovisanja prava djece/osoba sa teškoćama/smetnjama u razvoju predstavljaju najprirodniji put ka punoj inkluziji. Sprovođenje evaluacionih istraživanja u budućnosti treba da doprinese preispitivanju usaglašenosti između aktuelne koncepcije inkluzivnog obrazovanja i nastavne prakse, na nivou ciljeva, zadataka, postupaka i na nivou strukture vaspitno-obrazovnog procesa.

LITERATURA

- [1] Computer Resources for People with Disabilities, The Alliance for Technology Acces, Hunter House, str. 2–35.
- [2] Došen, Lj., Bradić-Gačić, D.: *Vrtić po meri deteta*, Save the Children, Beograd, 2005.
- [3] Daniels, E., Staford, K.: *Uključivanje djece sa posebnim potrebama u redovni vaspitno-obrazovni proces*, Pedagoški centar Crne Gore, Podgorica, 2002.
- [4] Hrnjica, S.: *Škola po meri deteta, Priručnik za rad sa učenicima redovne škole koji imaju teškoće u razvoju*, Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, „Save the Children” UK, kancelarija u Beogradu Beograd, 2004. str. 6–34.
- [5] Hrnjica, S.: *Dete sa razvojnim smetnjama u osnovnoj školi*, Učiteljski fakultet, Beograd, 1997.
- [6] Izvještaj Ministarstva prosvjete i nauke, 2009.
- [7] Izvještaj o primjeni Strategije za integraciju osoba sa invaliditetom u Crnoj Gori za 2009. godinu.
- [8] Indeks za inkluziju, Save the Children UK – Program u Crnoj Gori, 2002, str. 8–20.
- [9] Kuorelahti, M.: *Kako bolje razumjeti posebne obrazovne potrebe, Individualizacija i inkluzija u obrazovanju*, Finnish Co-operation in the Education Sector of Bosnia and Herzegovina, Sarajevo, 2006, Univerzitet Jyväskylä, Finska, 2006, str. 122–132.
- [10] *Katalog programa stručnog usavršavanja nastavnika za 2009/2010. godinu*.
- [11] Milić, S.: *Pozitivni efekti primjene inkluzivnog obrazovanja*”, Vaspitanje i obrazovanje, 2009.
- [12] Novović, T., Dimitrijević, V., Đurović, M.: *Inkluzivno obrazovanje*, priručnik za nastavnike, pedagoge, psihologe, Zavod za školstvo, 2009.
- [13] Pašalić-Kreso, A.: *Parents First Teachers – early childhood education*, Sarajevo: Center for training and educational initiatives, 1999.
- [14] Saifer, S. i sar.: *Individualni pristup podučavanju*, Centar za interaktivnu pedagogiju, Beograd, 2000.
- [15] Studen, R.: *Karakteristike inkluzivne nastave i spremnost nastavnika i učenika da prihvate decu sa posebnim potrebama (magistarski rad)*, Beograd, Filozofski fakultet, 2008.

-
- [16] *Strategija inkluzivnog obrazovanja*, Ministarstvo prosvjete i nauke Crne Gore, Finska vlada, projekat „Ka inkluzivnom obrazovanju”, 2007.
- [17] Strateški i akcioni plan za inkluzivno obrazovanje za djecu i mlade u Glavnom gradu, Podgorica za period 2009 – 2013, MpiN, Save the Children.
- [18] Čop Marta; Odsjek za informatiku, Filozofski fakultet, Sveučilište u Rijeci, Rijeka, Hrvatska, Velimir Topolovec; Odsjek za informatiku, Filozofski fakultet, Sveučilište u Rijeci, Rijeka, Hrvatska.
- [19] Šakotić, N.: *Efekti inkluzivne prakse u osnovnim školama u Crnoj Gori*, Montenegro, CHES, 2009. str. 125–130.

