

Gordana NIKOLIĆ*

MEĐUNARODNA ISKUSTVA I ISKUSTVO CRNE GORE U RAZVOJU STRATEGIJA INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

UVOD

Uspostavljanje kvalitetnog i svima dostupnog obrazovanja podrazumeva, pored dobre političke volje koja se najčešće ispoljava donošenjem progresivnih zakonskih rešenja, i spremnost sistema da se dubinski transformiše u korist svih korisnika usluga sistema. Jedan od ključnih pokazatelja afirmativnih intervencija sistema u susret inkluzivnom obrazovanju su različite usluge i oblici podrške dostupni svakom detetu sa jasno uspostavljenim standardima za njihovu realizaciju. Sami oblici podrške za decu i učenike sa smetnjama i teškoćama u razvoju, koji najčešće impliciraju i posebne obrazovne potrebe, ne vezuju se samo za obavezni deo obrazovno-vaspitnog procesa, već postaju aktuelni od trenutka kada se kod dece prepozna potreba za podrškom pa do uključivanja u svet rada i dalje dokle god je podrška potrebna. Teorijska i praktična iskustva u oblasti inkluzivnog obrazovanja i socijalne inkluzije uticala su na kristalisanje i jasnije sagledavanje prepreka kao i dobrih sistemskih rešenja. Značajne međunarodne organizacije kao što su UNICEF, UNESKO, OECD prate rezultate i iskustva različitih zemalja, koja zatim sintetizuju u zaključke i ključne preporuke kako bi se obezbedila neophodna razmena iskustva, smanjili rizici i stekli uslovi za održivost sistemskih rešenja u pravcu inkluzivnog obrazovanja.

* Doc. dr Gordana Nikolić, Pedagoški fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

1. OKVIR ZA DELOVANJE U PRAVCU INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

Istraživanja u periodu između sredine sedamdesetih i devedesetih godina pokazuju da je broj dece kod koje su dijagnostikovane intelektualne smetnje u razvoju skoro utrostručen. Ova grupa dece postala je najveća kategorija dece koja dobija specijalizovanu pomoć tokom obrazovanja u redovnom sistemu, i predstavlja gotovo polovinu ukupnog broja dece kojima su namenjene specijalizovane intervencije (Swanson, Hoskyn, 1998).

Porast broja dece sa smetnjama u razvoju koja se školuju u okviru redovnih obrazovnih sistema uticao je na inkluzivno opredeljenje vlada brojnih zemalja širom sveta, koje je podržano mnogobrojnim strateškim dokumentima, kao i istraživačkim projektima.

Kao rezultat velikog broja istraživanja u oblasti inkluzivnog obrazovanja, pre svega kroz komparativne analize obrazovanja različitih zemalja, OECD je podsticao dalji razvoj inkluzije i to kroz uspostavljanje održivih relacija između postojećih resursa i vizije. Kao polazne indikatore za izradu strategija, OECD je preporučivao stvaranje baze podataka o potrebama i resursima sistema obrazovanja. Projekti sa komparativnim analizama obrazovnih sistema pokazali su se kao izuzetan podsticaj za kreatore politike obrazovanja, pre svega zbog mogućnosti poređenja sa drugim zemljama.

Jedna od preporuka OECD u pravcu inkluzivnog obrazovanja predstavljena je kroz deset nezaobilaznih koraka.

Istraživanja, zaključci, međunarodne preporuke, konvencije, u zbiru predstavljaju jasan okvir za svaku zemlju kako i u kom pravcu da usmere razvoj obrazovanja kako bi sistem postao otvoreniji, pravedniji i kvalitetniji za svako dete bez obzira na njegove posebnosti u razvoju. Posebno važan aspekt u pripremi strategije za inkluzivno obrazovanje svakako predstavljaju podaci i to od onih koji se tiču izdvajanja iz društvenog bruto proizvoda za obrazovanje do podataka o deci i učenicima, posebno deci i učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama.

U okviru OECD-a je osnovan Centar za istraživanja i inovacije u obrazovanju, Centre for Educational Research and Innovation (CERI), koji je 1995. godine objavio publikaciju sa komparativnom analizom baze podataka o učenicima/deci sa posebnim obrazovnim potrebama.

OECD: 10 koraka ka inkluzivnom obrazovanju:

- ograničiti rano usmeravanje i odložiti akademsku selekciju;
- upravljati izborom škola kako bi se smanjili rizici;
- ponuditi alternativna rešenja za one koji su kandidati za napuštanje školovanja;
- ponuditi drugu šansu;
- pružiti sistemsku pomoć onima koji zaostaju u školi;
- ojačati veze između škole i kuće – roditelja;
- odgovoriti na različitosti i omogućiti uspešne inkluzije rizičnim grupama u standardne tokove obrazovanja;
- svima omogućiti dobro obrazovanje dajući prednost obrazovanju u ranom detinjstvu i osnovnom školstvu;
- direktno finansiranje učenika iz regiona sa najvećim potrebama;
- ostvariti konkretne ciljeve za veću ravnopravnost, naročito u vezi sa učenicima koji napuštaju školu.

Pokazalo se da su komparativne analize i upoređivanje podataka različitih zemalja otežani s obzirom na činjenicu da svaka zemlja ima različita tumačenja pre svega koja deca/učenici spadaju u grupu kojima je potrebna posebna obrazovna podrška.

U istom periodu UNESCO je započeo proces za razvijanje standarda za klasifikaciju u okviru obrazovnog sistema (ISCED) u kome je redefinisano tumačenje termina *posebne obrazovne potrebe* i mogućih resursa za pružanje podrške školi/vrtiću u radu sa marginalizovanim grupama. UNESCO je u svojim novijim dokumentima pre svega želeo da reflektuje i evidentne promene u mnogim zemljama nastale kao rezultat razvoja politika obrazovanja i kvalitativno drugačijeg tumačenja termina posebne potrebe.

Zemlje Evropske unije koje su bile uključene u prvu komparativnu analizu saglasile su se da je neophodno definisati tri opšte kategorije A, B i C, koje će preko definicije i opsega koji je namenjen za svaku opštu kategoriju obuhvatiti sve kategorije učenika/dece koje postoje u određenim zemljama. Pojednostavljeno, to znači da sva deca koja imaju, na primer, kognitivne, fizičke i senzorne smetnje spadaju u A opštu kategoriju, čime je omogućeno dalje poređenje podataka među zemljama.

Opis opštih kategorija:

Opšta kategorija „A” – ometenost u razvoju (Disabilities)

Učenici/deca koji u medicinskom smislu imaju ometenost u razvoju u smislu kognitivnih, fizičkih ili senzornih smetnji u razvoju, kao i učenici/deca sa kombinovanim smetnjama. Ti učenici najčešće imaju rešenje komisije za kategorizaciju.

Opšta kategorija „B” – problemi u razvoju (Difficulties)

Učenici/deca koji pokazuju emocionalne probleme ili probleme u ponašanju. U ovu grupu spadaju i učenici koji imaju kontinuirane probleme u učenju.

Opšta kategorija „C” – nedostatak (Disadvantages)

Učenici/deca čiji problemi proizilaze primarno iz socio-ekonomskih razloga ili činjenice da se školuju na nematernjem jeziku.

Opšte ili kros-nacionalne kategorije A, B i C, koje se još nazivaju i tri-de kategorije (Disabilities; Difficulties; Disadvantages) definisane su tako da svaka zemlja može u okviru njih da smesti sve kategorije dece/učenika koje koristi za potrebe svog sistema obrazovanja i vaspitanja.

OECD je na ovaj način prevazišao probleme koji su se javljali kod uporednih analiza između podataka različitih zemalja. Cilj uporednih analiza je svakako proizašao iz potrebe da se utvrdi koliko dece/učenika sa posebnim obrazovnim potrebama se nalazi u sistemu obrazovanja, koji vid školovanja za te učenike postoji u različitim zemljama i koji oblici raspoložive podrške se nude u različitim zemljama. Pored toga, ispituju se i rezultati unutrašnjih i spoljnih evaluacija kao i postignuća tih učenika na PISA testovima u zemljama u kojima se i ti učenici testiraju sa takozvanim tipičnim učenicima.

Publikacije koje objavljuju velike međunarodne organizacije pomažu svakoj zemlji da pronađe svoje mesto i vidi gde se nalazi u odnosu na druge zemlje i njihov sistem obrazovanja.

Većina zemalja u svetu u okviru svojih obrazovnih sistema aktivno radi na uspostavljanju i razvijanju standarda i kriterijuma kako bi se obezbedio najadekvatniji nivo pravednosti i dostupnosti obrazovnog sistema u odnosu na marginalizovane grupe dece i učenika. Nivo pravednosti i dostupnosti sistema moguće je utvrditi kvantitativnom i kvalitativnom analizom indikatora koji se utvrđuju u odnosu na postavljene standarde. Jedan od pokazatelja je i odnos broja upisane dece i učenika

iz marginalizovanih grupa u odnosu na ukupni broj upisanih učenika, kao i kohort analiza kojom je moguće utvrditi šta se dešava sa učenicima (npr. koliko ih je izašlo iz sistema ili ponavljalo) određenog uzrasta tokom obaveznog školovanja.

1. 1. Značajna međunarodna dokumenta

Međunarodna dokumenta, preporuke i zaključci se prikazuju hronološki sa posebnim osvrtom na Salamanku iz 1994. godine, s obzirom na nekoliko važnih članova iz tog dokumenta, koji su se pokazali kao veoma realni, lako primjenljivi ali i otvoreno podržani od značajnog broja međunarodnih organizacija osoba sa invaliditetom.

Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima 1948.

Garantuje pravo na obrazovanje svakom detetu, bez diskriminacije po bilo kom osnovu.

Konvencija UN o pravima deteta 1989.

Garantuje pravo na obrazovanje svoj deci, bez diskriminacije po bilo kom osnovu.

Svetska deklaracija o obrazovanju za sve, Džomtijen 1990.

Svetska konferencija o obrazovanju dece sa posebnim potrebama, Salamanka 1994 (okupila predstavnike vlada 92 država i preko 25 međunarodnih organizacija). Saopštenje iz Salamanke i Okvirni principi za delovanje ističu da:

„...škole treba da obrazuju svu decu nezavisno od njihovih fizičkih, intelektualnih, socijalnih, emocionalnih, jezičkih i drugih karakteristika”.

„...specijalne škole u onim zemljama koje imaju razvijen sistem specijalnog školstva „mogu predstavljati dragocen resurs za razvoj inkluzivnih škola... „zaposleni u specijalnim školama poseduju ekspertizu potrebnu za rano snimanje i identifikovanje dece sa smetnjama u razvoju. Te škole mogu da služe kao resursni i trening centri za zaposlene u redovnim školama. Najzad, specijalne škole ili odeljenja pri redovnim školama mogu nastaviti da pružaju najprikladnije obrazovanje za relativno mali broj dece se smetnjama u razvoju kojoj se ne može adekvatno izaći u susret u redovnim učionicama ili školama.”

Svetska deklaracija o obrazovanju za sve i Okvir za delovanje, Dakar, 2000.

Neophodnost da se podrže marginalizovane grupe.

Milenijumski razvojni ciljevi, 2000.

Cilj 2: ostvariti univerzalno osnovno obrazovanje.

Konvencija UN o pravima osoba s invaliditetom, 2006.

Osobe sa invaliditetom treba da imaju pristup inkluzivnom, kvalitetnom i besplatnom osnovnom obrazovanju.

1. 2. Istraživanja koja se bave integracijom učenika sa smetnjama u razvoju u okviru inkluzivnih ustanova

Inkluzija, kao savremena obrazovna tendencija, izaziva veliku pažnju istraživača i u tom smislu postoje brojne studije koje se bave različitim aspektima ovih procesa. Pošto inkluzivna istraživanja impliciraju postojanje razvijene prakse, u najvećem broju slučajeva su realizovana u zemljama u kojima je inkluzija prisutna preko dve ili tri decenije.

Veliki broj analiziranih istraživanja je akcionog tipa, pa sem što pokušavaju da odgovore na specifična istraživačka pitanja, imaju tendenciju i da ponude intervencije za unapređenje posmatranih procesa, pa u tom smislu nude brojne ideje koje su testirane u praksi. U istraživanjima se otvoreno prikazuju poteškoće u postizanju planiranih ciljeva sa posebnim osvrtom na rezultate u oblastima koje nisu usmerene na ispitivanje samo akademskih postignuća već socijalizacije i uključivanje dece i učenika u vršnjačke grupe. Terminologija korišćena u analizi istraživanja je autentična terminologija koju su sami autori koristili.

„Izveštaj Centra za istraživanja i inovacije u obrazovanju u saradnji sa OECD-om (OECD-CERI, 1995), koji se odnosi na ostvarene rezultate u uključivanju dece ometene u razvoju u redovno obrazovanje u 19 zemalja, jasno izražava zabrinutost za potencijalne efekte integracije na formiranje odnosa među decom. Istraživanje je uključilo veliki broj dece, roditelja i profesionalaca, identifikovalo primere dobre prakse, ali i oblasti koje zabrinjavaju, među kojima visoko mesto zauzima upravo nemogućnost kvalitetne integracije dece ometene u razvoju. Većina zemalja je identifikovala veliki stepen pozitivnih promena koje se odnose na ostalu decu u razredima (tolerantniji, brižljiviji, manje uplašeni, ma-

nje opažaju ometenost kao misteriju) i na učitelje (uspostavljaju bliskije odnose sa decom ometenom u razvoju, bolje pripremaju lekcije, više saraduju sa kolegama). Sve ove promene, prvenstveno u stavovima prema ometenoj deci, nisu donele veliki stepen promene u odnosu na prihvaćenost dece i njihovu aktivnu ulogu u aktivnostima u okviru razreda, pa čak trećina zemalja smatra da su deca socijalno izolovana. Velikom broju dece je pružena individualna pomoć za prevazilaženje ovih problema.

Analiza istraživanja koja su na ovu temu rađena u Velikoj Britaniji (Allen, 1999) ukazuje da u sedam škola koje su uključene u istraživanje preovlađuje uverenje da su deca uspešno socijalno integrisana, ali se ovi nalazi baziraju na malom stepenu opservacije same dece, i uglavnom počivaju na mišljenju učitelja, što ne mora biti potpuno tačan podatak. Deo studije koji je realizovan u Škotskoj navodi da, iako deca u socijalnim situacijama lako ostvaruju kontakt sa vršnjacima, njihovi drugovi bez smetnji u razvoju im se obraćaju na drugačiji način nego ostaloj deci, često uzimaju ulogu odraslog i hvale ih u situacijama kada to ne zaslužuju, što ukazuje da su donekle razvili niža očekivanja od njih. Mišljenje autora studije je da je neophodno razviti intervencije koje mogu da unaprede ovu situaciju. Ove intervencije mogu biti u pravcu direktne kontrole situacije u formi dodeljivanja deci ometenoj u razvoju drugova koji facilitiraju njihove kontakte sa drugom decom, ili preko indirektno kontrole situacije koja podrazumeva uklanjanje barijera koje onemogućavaju kvalitetnije kontakte među decom. Podaci o stvarnom ponašanju učitelja tokom istraživanja ukazuju na preovlađujući stav učitelja iz prakse da ne treba intervenisati u ovoj oblasti i da je najbolje prepustiti deci da spontano ostvaruju kontakte.

Deo OECD-CERI istraživanja koje je realizovano u Švedskoj daje dodatne značajne podatke jer je bazirano na detaljnim informacijama dobijenim putem intervjua i opservacije šesnaestoro dece ometene u razvoju uzrasta 7–15 godina u redovnim školama. Iako su učitelji smatrali da su i mlađa i starija deca dobro socijalno integrisana, većina dece se sa ovom procenom nije složila izjavljujući da nemaju drugove, da ih deca ismejavaju i da im je u školi dosadno.

Ostala slična istraživanja, koja su rađena na većim uzorcima, uglavnom su saglasna da mlađa deca predškolskog i mlađeg osnovnoškolskog uzrasta imaju više drugova nego starija, dok većina tinejdžera smatra da su potpuno isključeni. Nepopularna deca vremenom postaju još nepopularnija što potvrđuje istraživanje realizovano još davne 1984. godine

u Velikoj Britaniji. U tom istraživanju, 45% neometene dece, na uzrastu od 7 godina, izjavljuje da se ne bi rado igralo sa decom ometenom u razvoju, na uzrastu od 9 godina taj procenat se povećava na 75%, dok na uzrastu od 11 godina 100% neometene dece odbacuje ovu decu (Sretenov, 2010). Studija takođe pokazuje da je negativna reputacija dece povezana sa njihovim ponašanjem koje postaje negativnije sa većim stepenom odbačenosti.

Stepen samopouzdanja dece ometene u razvoju je izuzetno nizak, tako da studija koja je rađena na uzorku od 74 inkluzivna i 42 specijalna razreda u Švajcarskoj (OECD-CERI, 1995) dolazi do podataka da deca smatraju da su nepopularna zbog toga što se neobično ponašaju, i što su neuspešnija u školi od ostale dece. Ovakvih procena je bilo značajno više od strane dece koja su pohađala inkluzivne razrede, koja su procenjivala svoj školski uspeh krajnje negativno, uprkos činjenici da su sa dodatnom individualnom pomoći ili bez dodatne individualne pomoći postizala znatno bolje rezultate nego njihovi drugovi u specijalnim razredima, posebno u matematici.

Podatak koji zahteva dodatnu zabrinutost odnosi se na činjenicu da su u okviru studije izabrani primeri uspešne inkluzivne prakse. Može se pretpostaviti da je stvarna situacija u vezi sa problemom dece ometene u razvoju da se uspešno socijalno integrišu u nekim sredinama verovatno i gora. Nesumnjivo je da jedan broj dece uspeva da ostvari dobre odnose sa svojim vršnjacima, i da su ti odnosi uslovljeni različitim faktorima koji uključuju ponašanje, faktore ličnosti, kao i manifestacije same ometenosti. Ukupan zaključak, ipak, ide u prilog tezi da se veliki broj dece ometene u razvoju može lako naći u situaciji da su potpuno izolovana u okviru redovnih škola i da u tim situacijama obično imaju lošu sliku o sebi¹.

2. PRIKAZ RAZVOJA STRATEGIJE INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA U ITALIJI

(Italija je zemlja koja preko četiri decenije razvija inkluzivni pristup u redovnim školama/vrtićima).

U Italiji su deca sa posebnim potrebama integrisana u redovna odeljenja više od 40 godina sa svega pet regionalno raspoređenih specijalnih

¹ D. Sretenov, 2010.

škola za decu sa izuzetno složenim smetnjama i decu čiji roditelji insistiraju na njihovom smeštaju u takve škole. Italijanski model inkluzije pre svega želi da obrazovna inkluzija omogući socijalnu inkluziju i shodno tome primarna funkcija škole je usvajanje i potpuno prihvatanje različitosti, zatim socijalizacija sa vršnjacima i prevencija kao redukcija smetnje ili teškoće u razvoju. Razlog za primat koji inkluzija ima u italijanskim školama je sagledavanje inkluzije kao vrednosti i bogatstva za sve i usvajanje stanovišta da je „pohađanje škole vrednost sama za sebe za razvoj deteta”, Unesco 1995.

Najnoviji podaci iz 2010. pokazuju da je broj učenika sa smetnjama u razvoju oko 180.000, što je oko 2% ukupnog broja učenika. Od tog broja na predškolskom nivou je 20.000 dece, 57.000 dece sa smetnjama u razvoju je u osnovnim školama, 67.000 učenika je na nivou niže srednje škole, 36.000 se nalazi u srednjoj školi i oko 7.000 na univerzitetu.

Zakonska rešenja

Tokom skoro četrdeset godina od uvođenja inkluzivnog obrazovanja, legislativa je pretrpela značajne promene koje su u kontinuitetu imale razvojnu liniju.

Zakon iz 1992. godine sa pet članova, od 12. do 16. člana reguliše obaveze u radu sa decom i učenicima sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Te obaveze se odnose podjednako na zdravstvene, socijalne i obrazovne ustanove koje imaju obavezu da saraduju. Univerzitet Zakonom 104/92 član 16, kaže da učenici sa smetnjama u razvoju mogu da pregovaraju o planu i modalitetima ocenjivanja sa profesorima. Pravilnik 17/99 kaže da svaki univerzitet treba da ima profesora koji je odgovoran za prijem učenika sa smetnjama i da moraju da postoje tutori. Univerzitet treba da garantuje eliminaciju arhitektonskih barijera i treba da postoje asistenti za dalju mobilnost studenata.

Procedure i oblici podrške

Zakon iz 1992. godine nalaže donošenje *kliničke dijagnoze* koju donosi specijalista, zatim *funkcionalne dijagnoze* – urađene od strane doktora specijalista, psihologa i socijalnih radnika, koja treba da opiše preostali kapacitet i potencijale koje treba aktivirati.

Nakon kliničke i funkcionalne dijagnoze priprema se *dinamički profil*, koji priprema isti tim uz angažovanje nastavnika i porodice, to je opis reakcija deteta, slika smetnji i sposobnosti koje se javljaju posle prvog probnog perioda inkluzije.

Nakon prvog probnog perioda inkluzije priprema se *Individualni obrazovni plan* – IOP, koji priprema ista grupa ljudi i koji treba da uključuje opšte odrednice didaktičkog projekta obrazovne i socijalne inkluzije, što je jedan od tri udružena projekta: projekta rehabilitacije, socijalizacije i školovanja.

Na osnovu dijagnoze, nastavnici, porodica i operateri iz zdravstveno-socijalne oblasti koji prate dete, pripremaju Individualni obrazovni plan IOP. Rezultate didaktičkog projekta ocenjuju samo nastavnici.

Procedure u sprovođenju inkluzije nisu u svakom regionu iste, ali svaka škola treba da obezbedi da IOP i didaktički plan za svakog učenika ima podršku od strane zaposlenih, kao i obezbeđene asistivne tehnologije usklađene sa vrstom i stepenom oštećenja. Obezbeđen je besplatan prevoz (do i iz škole), asistenti za ličnu higijenu, specifični didaktički materijal i asistenti za poslepodnevnu pomoć u kući. Sve nabrojane oblike podrške uglavnom obezbeđuje opština, a samo delimično školska uprava.

Svaki učenik se prati, a ocena napretka se potvrđuje izdavanjem diplome na kraju osnovne/niske srednje škole, osim u slučajevima najtežih oštećenja.

U srednjim školama gde nema diploma, učenici sa intelektualnim oštećenjima prate drugačiji program u poređenju sa zvaničnim programom koji rade njihovi vršnjaci, i ocenjivanje se vrši na osnovu ovih drugačijih programa, koji sadrže neke elemente sličnosti sa programom rada njihovih školskih drugara. Učenici u takvim školama ne dobijaju pravnu kvalifikaciju, nego potvrdu koja opisuje aktivnosti u kojima su učestvovali i rezultate koje su postigli (kursevi, profesionalne obuke, radni svet ili centri za aktivnosti u slobodno vreme).

Sama organizacija škole vodi računa o sastavu odeljenja tako što pažljivo planira odeljenja u koja se najčešće uključuje po jedno dete sa smetnjama u razvoju, u izuzetnim slučajevima dvoje kada je dozvoljeni broj učenika u odeljenju od 20 do 25. Učenici sa smetnjama u razvoju učestvuju u aktivnostima celog odeljenja.

U nižim srednjim i srednjim školama, u slučajevima teških smetnji u intelektualnom razvoju, obrazovni plan mora da predvidi trenutke kada učenik napušta odeljenje i pohađa odgovarajuće aktivnosti u drugim odeljenjima u kojima se vežbaju životne veštine (npr. okupaciona terapija, art terapija, terapija pomoću životinja, korišćenje novca, fizički trening itd.).

U svakoj školi postoji radna grupa (nastavnici, operateri zdravstveno-socijalnih usluga na teritoriji, predstavnici roditelja iz škole i nekoliko učenika) i u svakoj regiji postoji Regionalna međuinstitucionalna radna grupa koju čine dva predstavnika škole, dva predstavnika lokalne vlasti, dva predstavnika lokalnih zdravstvenih usluga i tri predstavnika udruženja osoba sa smetnjama u razvoju i roditelja. Teritorijalni centri za integraciju se sastoje od mreže škola. U nekoliko regiona ustanovljena je mreža za praćenje. Postoji i državna mreža za praćenje koju čine stručnjaci sa fakulteta, predstavnici iz školske uprave i ostalih lokalnih vlasti, odbora nacionalnih udruženja osoba sa smetnjama u razvoju i njihovih porodica.

3. KOMPARATIVNA ANALIZA STRATEGIJA INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA CRNE GORE I DRUGIH ZEMALJA KROZ KLJUČNE KOMPONENTE SISTEMA OBRAZOVANJA

3. 1. Zakonski okvir u nekim evropskim zemljama

Zemlje na različite načine pristupaju zakonskim rešenjima kada je reč o učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama (POP). Neke zemlje kao što su Crna Gora, Izrael i Finska imaju posebne zakone koji se isključivo bave učenicima sa POP, dok druge zemlje, u koje spada i Srbija, to pitanje rešavaju u okviru opštih zakonskih akata. Zakon o posebnim obrazovnim potrebama u Finskoj iz 2001. godine povećao je prava učenika sa posebnim obrazovnim potrebama da se obrazuju u redovnim školama. Zakon nalaže da škole postanu dostupnije učenicima sa POP. Pored toga, u Finskoj novo zakonodavstvo je značajno povećalo ovlašćenje lokalnim vlastima i školama u donošenju odluka, tako da se o radnim satima zaposlenih odluke donose na lokalnom nivou.

U Engleskoj i Velsu sve državne škole finansiraju njihove lokalne zajednice koje u tom smislu moraju da imaju tačan broj učenika sa posebnim obrazovnim potrebama kako bi se školama pružila dodatna materijalna pomoć koja zavisi od broja učenika sa posebnim obrazovnim potrebama, što znači da je finansiranje per capita ili po učeniku. U Engleskoj su zakonom definisani standardi znanja koje učenici treba da postignu nakon određenih nivoa, kao i obaveza škole da upiše svako dete u skladu sa odlukom roditelja.

U Nemačkoj je zakonom predviđeno školovanje učenika sa posebnim obrazovnim potrebama u specijalnim školama, ali su uvedeni i oba-

vezni programi za podsticanje integracije ovih učenika u redovne škole. Stručnjaci u Nemačkoj smatraju da se obrazovanje učenika sa posebnim obrazovnim potrebama ne može izolovano posmatrati, već da je to rezultat postojeće legislative, mehanizama za njenu primenu, inicijalnog obrazovanja stručnjaka koji rade u školama kao i načina za razvijanje i adaptaciju kurikuluma.

U Danskoj je malo specifičnija situacija pošto se ne pribegava postupku kategorizacije dece pri upisu u školu. U njihovom sistemu obrazovanja se prepoznaju učenici kojima je potrebna intenzivna specijalna obrazovna podrška i tu u proseku spada 1% učenika, i učenici kojima je potrebna manje ekstenzivna obrazovna podrška, tu spada 12% učenika.

Norveška iskustva govore da se deca sa smetnjama u razvoju, shodno zakonu, uključuju u redovne lokalne škole. Kako je školski sistem Norveške decentralizovan, lokalne zajednice su dužne da sprovedu zakonske odredbe koje se odnose na pravo dece sa smetnjama u razvoju da se školuju sa ostalim vršnjacima. Istovremeno u Norveškoj postoje i specijalne škole za učenike sa smetnjama u razvoju (Johnsen B. H. 2008).

Legislativa u Crnoj Gori u oblasti obrazovanja i vaspitanja dece sa posebnim potrebama regulisana je preko sledećih pravnih akata:

U Crnoj Gori je usvojen Zakon o obrazovanju dece sa posebnim potrebama (2004). Zakon sledi reformske odluke, preporuke i standarde zakonodavstva iz zemalja EU. Nakon zakona usvojen je i Pravilnik o kriterijumima za utvrđivanje vrste i stepena oštećenja, problema i poremećaja kod dece i mladih sa posebnim potrebama i njihovo uključivanje u programe obrazovanja 2006. Tokom 2008. godine, Crna Gora je usvojila Strategiju inkluzivnog obrazovanja.

Strateški dokument se bazira na opštem i izvedenim ciljevima koji su u skladu sa strateškim ciljevima velikog broja evropskih zemalja.

Opšti cilj strategije je da se deci i omladini sa posebnim obrazovnim potrebama omogući obrazovanje i vaspitanje u skladu sa njihovim interesovanjima, mogućnostima i potrebama.

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) obezbeđi-

vanje kvaliteta i praćenja rada u vaspitno-obrazovnom sistemu i 6) afirmacija pozitivnih stavova u odnosu na inkluzivno obrazovanje.

Kao što se može videti, zakonski okviri u zemljama Evropske unije su različiti kada je u pitanju uključivanje dece sa smetnjama u razvoju u redovne škole, ali sve pomenute zemlje, kao i Crna Gora, zakonom odobravaju i podstiču upis dece sa smetnjama u razvoju u redovne škole sa različitim afirmativnim inicijativama i oblicima podrške.

3. 2. Mere podrške

Francuska obavezuje redovne škole da otvaraju takozvana integrisana odeljenja koja pohađaju učenici sa posebnim obrazovnim potrebama. U tim odeljenjima se primenjuju posebno prilagođeni programi. Na nivou srednje škole predviđeno je otvaranje posebnih sekcija za posebno prilagođenu opštu i stručnu nastavu koju pohađaju učenici sa ozbiljnim teškoćama u učenju. U tim odeljenjima i sekcijama je manji broj učenika koji uz nastavnike imaju i asistente u nastavi. U Finskoj inkluzivna odeljenja nemaju više od dvadeset učenika, a asistenti nastavnici su volonteri koji su najčešće studenti nastavničkih fakulteta koji pauziraju godinu na studijama ili čekaju posao. U Engleskoj asistenti ili nastavnici, koji rade po ugovoru o delu, pomažu stalno zaposlenim nastavnicima, a nastavnici koji rade u inkluzivnim odeljenjima u takvim odeljenjima rade na određeno vreme koje najčešće ne prelazi četiri godine. U nekim zemljama kao što su Finska, Norveška, Engleska lokalne vlasti obezbeđuju dodatnu materijalnu podršku za učenike sa POP što pomaže školama da adekvatno opremi prostor i obezbedi podršku asistenata u nastavi.

Većina zemalja Evropske unije primenjuje Individualne planove podrške za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama koje izrađuju stručni timovi u saradnji sa roditeljima i spoljnim saradnicima za određenu vrstu posebnih obrazovnih potreba. U Holandiji svaka lokalna zajednica ima centre za podršku koji su pod ingerencijom ministarstva za obrazovanje i ministarstva za socijalnu politiku. U tim centrima su zaposleni nastavnici i stručnjaci koji po potrebi rade sa učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama u samoj školi ili nakon školskih časova. U Izraelu učenici sa posebnim obrazovnim potrebama ostaju u proseku tri časa duže od ostale dece. Tokom dodatnih časova nastavnici i stručnjaci pružaju potrebne vidove podrške za svako dete, a učenici sa ozbiljnim smetnjama i teškoćama i razvoju imaju samo 15 dana školski ras-

pust, znači sa njima se radi i tokom leta kako bi što efikasnije dostigli svoje optimalne mogućnosti.

U Danskoj je cilj da se deci sa smetnjama u razvoju obezbedi nastava po diferenciranom principu. Integracija je glavni organizacioni princip koji se realizuje u manjim grupama i uz stalnu podršku asistenata u nastavi.

U Crnoj Gori su angažovani mobilni timovi koji pokrivaju potrebe dece i učenika u redovnim školama, vodi se računa o broju učenika u odeljenju kada su u grupi i učenici sa smetnjama u razvoju, lokalne zajednice prave akcione planove za kapitalne investicije u cilju otklanjanja arhitektonskih i drugih barijera.

3. 3. Kadrovska rešenja

U određenom broju zemalja Evropske unije u inkluzivnim odeljenjima redovnih škola rade nastavnici koji do šestog razreda predaju sve predmete osim veština i stranog jezika. Od sedmog do devetog razreda, nastavu izvode predmetni nastavnici. Za rad u inkluzivnim odeljenjima za nastavnike se obezbeđuju seminari u cilju stručnog usavršavanja i napredovanja kojima se nastavnicima obezbeđuje da steknu potrebne kompetencije za rad u obrazovno/vaspitnom smislu sa učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama.

U nekim zemljama, kao što su Holandija i Finska, povezanost specijalnih i redovnih škola je naglašena i stručnjaci iz specijalnih škola savetodavno podržavaju nastavnike u redovnim školama, ali nastavljaju i dalje da u rehabilitacionom smislu rade sa učenicima nakon završenih časova. U Norveškoj, nastavnik iz specijalne škole pruža podršku učeniku sa smetnjama u razvoju u redovnoj školi (Johnsen B. H. 2008).

Kadar u Crnoj Gori se priprema kroz program „Profesionalni razvoj na nivou škole (PRNŠ)”. Osmišljen je i realizovan početni i napredni program za *inkluzivno obrazovanje* u trajanju od 64 sata i formiran tim trenera. U Katalogu akreditovanih programa za 2009. godinu, 10 programa je iz oblasti inkluzivnog obrazovanja. Zavod za školstvo kroz odeljenje za profesionalni razvoj stalno radi na obuci kadra u školama. Do 2009. godine je 413 nastavnika prošlo obuke iz oblasti inkluzivnog obrazovanja, od 2004. do 2009. godine.

Tabela 1. Specijalizovana edukacija stručnjaka za rad sa decom sa smetnjama u razvoju

| | rane intervencije | predškolske ustanove | redovne škole | specijalne škole | nenastavno osoblje | kontinuirano profesionalno usavršavanje |
|------------------|------------------------------------|--|---|---|---|--|
| AUSTRIJA | specijalizovan program – 1440 sati | specijalizovan program – 4 semestra | specijalizovan program – 6 semestara | specijalizovan program – 6 semestara | programi različitog trajanja | nije obavezno |
| ČEŠKA REPUBLIKA | / | / | specijalizovan master program | specijalizovan master program | / | specijalizovan program – 12 dana svake godine |
| DANSKA | / | specijalizovan program – 1 godina | specijalizovani kurs | specijalizovani kurs | specijalizovani kurs | nije obavezno |
| FINSKA | specijalizovani kurs | specijalizovani kurs | specijalizovani kurs | specijalizovani kurs | specijalizovani kurs | svake godine u organizaciji Nacionalnog saveta za obrazovanje i univerziteta |
| NEMAČKA | / | specijalizovani kurs | specijalizovani kurs i položeni 1. i 2. državni ispit | specijalizovani kurs i položeni 1. i 2. državni ispit | specijalizovani kurs i položeni 1. i 2. državni ispit | obavezno, organizuje se na lokalnom, regionalnom i državnom nivou |
| VELIKA BRITANIJA | / | kratki modul | kratki modul | kratki modul | kratki modul | obavezno, u organizaciji raznih institucija |
| CRNA GORA | / | Predmet za rad sa decom sa smetnjama u razvoju | Predmet za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju | Posebne studije – 8 semestara | | 64 obuke akreditovani programi 64 sati obuke |

3. 4. *Finansiranje*

Proces decentralizacije je u većini zemalja Evropske unije kao što su Velika Britanija, Finska, Norveška, Holandija, Nemačka, način finansiranja škola preneo na lokalnu zajednicu. Takav način finansiranja sa jedne strane otežava položaj škola, posebno u siromašnijim regionima i lokalnim zajednicama, ali sa druge strane omogućava jasniji uvid u stvarne potrebe škola, i učenika, posebno onih koji imaju smetnje u razvoju. Jedan od primjenljivih oblika finansiranja je po učeniku, s tim što je cena koštanja učenika sa smetnjama u razvoju drugačija s obzirom na vidove podrške koje škola ostvaruje u odnosu na te učenike (European Agency for Development in Special Needs Education 2007, Assessment in Inclusive Settings, Key Issues for Policy and Practice).

U Crnoj Gori je način finansiranja škola sa centralnog nivoa, lokalne zajednice snose jedan deo troškova, a finansiranje mobilnih timova se takođe obavlja iz ministarstva sa idejom da finansiranje mobilnih timova preuzme lokalna samouprava.

4. ZAKLJUČCI

Crna Gora je strateškim dokumentom o inkluzivnom obrazovanju pokazala visok nivo spremnosti da na temelju međunarodnih iskustava i preporuka, ali i sopstvenih prethodno uočenih slabosti i prepreka, postavi održive akcione korake u pravcu dosezanja što optimalnije inkluzivne obrazovne prakse.

Strateška dokumenta i iskustva iz različitih zemalja pokazuju da su optimalna rešenja ona koja su autentična u smislu poštovanja i uvažavanja nacionalnih resursa i njihovog usaglašavanja sa preporukama za dalji razvoj inkluzivnog obrazovanja. U procesu jačanja decentralizacije u Crnoj Gori koja uključuje i nove pristupe u finansiranju inkluzivnog obrazovanja, neophodno je sagledati evidentne različitosti koje postoje između opština i u tom kontekstu planirati stepen osamostaljivanja opština i stepen podrške sa centralnog nivoa. Inkluzija je proces koji nije isključiv već ima različite forme i oblike kroz koje je moguće realizovati primere dobre prakse u radu sa učenicima sa smetnjama i teškoćama u razvoju.

SPISAK NAJVAŽNIJIH REFERENCI

- [1] Allen, J. (1999), *Actively seeking inclusion: pupils with special needs in mainstream schools*, Falmer Press, London
- [2] Ainscow, M., Booth, T., Dyson, L. (2006), *Improving Schools, Developing Inclusion; Inclusion and the standards agenda, negotiating policy pressures in England*, International Journal of Inclusive Education, 10
- [3] Chard, D. J., Vaughan, S., Tyler, B-J (2002), *A synthesis of research on effective interventions for Building Reading Fluency with Elementary Students with Learning Disabilities*, Journal of Learning Disabilities, 35 (5) 386–406, NICHY <http://research.nichy.org/MetaAnalysisPF.asp>
- [4] Dyson, A., Farrell, P, Polat, F, Hutcheson, F, Gallanngaht (2004), *Inclusion and Pupil Achievement*, Research Report, No 578, Department for Education and Skills, UK
- [5] Guralnick, M. J. (1995), *Peer – related social communication and inclusion of young children with Down Syndrome*, Living and learning in community (pp. 147–153) New York, Wiley
- [6] Guralnick, M. J. (2001), *An agenda for change in early childhood inclusion*, Journal of Early Interventions, 23, (pp. 213–222)
- [7] Organisation for Economic Co – operation and Development (1995), *Integrating students with special needs into mainstream schools*, OECD
- [8] Strategija inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori, (2008), Ministarstvo prosvjete i nauke
- [9] Swanson, H. L., Hoskyn, M., & Lee, C. (1998). *Interventions for students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes*. New York: Guilford
- [10] Swanson, H., Harris. K, Graham, S. (2003), *Handbook of learning disabilities*, New York: Guilford Press
- [11] Sretenov, D. (2010) *Inkluzija – neka međunarodna iskustva*, Save The Childen, Beograd

Gordana NIKOLIĆ

INTERNATIONAL EXPERIENCE AND EXPERIENCE OF MONTENEGRO
IN THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION STRATEGY

Summary

During the recent decades, Inclusive Education has been introduced as an appropriate system for provision of education for all. Inclusive Education is seen as a process of strengthening the capacity of the education system to reach out to all learners. For many countries this means development of policies with a common vision that it is the responsibility of the education system to include and educate all children. The ultimate goal of any inclusive policy is social inclusion and participation of persons with disabilities, disadvantages and difficulties in society. Montenegro has also defined active participation in the European process of education and social inclusion as one of the important tasks in the proces of decentralisation and EU accession process.

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