

Zorica Šaljić

**INKLUZIVNO OBRAZOVANJE:
IDEAL ILI REALNOST?**



IPA

Filozofski fakultet

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Institut za pedagogiju i andragogiju

Institut za pedagogiju i andragogiju



Zorica Šaljić

Inkluzivno obrazovanje: ideal ili realnost?

Beograd 2023.

*Inkluzivno obrazovanje:
ideal ili realnost?*
Zorica Šaljić
Prvo izdanje, Beograd 2023.

Biblioteka
Monografske studije

Izdavač
Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Institut za pedagogiju i andragogiju
Čika Ljubina 18–20, Beograd

Za izdavača
Prof. dr Jovan Miljković

Recenzenti
Prof. dr Emina Hebib
Prof. dr Vera Spasenović
Dr Rajka Đević, naučni saradnik

Lektura i korektura
Vesna Jevremović

Slika na korice
Priti Gokani, „Celebration“

Priprema i štampa
Dosije studio, Beograd

Tiraž
100

ISBN
978-86-80712-48-2

*„Svaka duša ima svoj posebni način ponašanja
po kome treba njome upravljati i od važnosti
je za uspeh tvoga truda da se upravlja njome
upravo na taj način i ni na koji drugi.“*

Žan-Žak Ruso

Sadržaj

9		PREDGOVOR
11		UVOD
15		POREKLO I RAZVOJ IDEJE INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA
18		Individualne koncepcije razvoja i učenja i njihov doprinos teoriji inkluzivnog obrazovanja
31		Socijalne koncepcije razvoja i učenja i njihov doprinos teoriji inkluzivnog obrazovanja
51		INKLUZIVNO OBRAZOVANJE: TEORIJA, POLITIKA I PRAKSA
51		Teorijske postavke inkluzivnog obrazovanja
51		Šta (ni)je inkluzivno obrazovanje?
64		Uvažavanje različitosti kao ključna odrednica inkluzivnog obrazovanja
72		Obrazovanje kao osnovno ljudsko pravo
79		Kontekstualni okvir inkluzivnog obrazovanja
82		Društveni činioci inkluzivnog obrazovanja
83		Školski činioci inkluzivnog obrazovanja
97		Izazovi u razvoju inkluzivnog obrazovanja
103		OSTVARIVANJE INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA U EVROPSKIM ŠKOLSKIM SISTEMIMA

113		Inkluzivno obrazovanje u školskom sistemu Nemačke
118		Inkluzivno obrazovanje u školskom sistemu Francuske
123		Inkluzivno obrazovanje u školskom sistemu Italije
130		Inkluzivno obrazovanje u školskom sistemu Srbije
137		DA LI JE INKLUZIVNO OBRAZOVANJE ŠKOLSKA REALNOST?
149		LITERATURA
169		INDEKS AUTORA
173		INDEKS POJMOVA

Predgovor

Za inkluzivno obrazovanje zainteresovala sam se tokom neposrednog rada sa decom kojoj je dodatna podrška u obrazovanju bila neophodna usled teških životnih okolnosti u kojima su odrastala. U to vreme, „uvođenje“ inkluzivnog obrazovanja u našu školsku praksu bilo je u začetku, pa je bilo prilično teško adekvatno odgovoriti na potrebe učenika koji nisu pripadali „većinskoj populaciji“. Prepoznavajući problem obezbeđivanja adekvatne podrške deci iz deprivirane sredine, deci kod koje postoji rizik od marginalizacije i isključenosti, proučavala sam zakonsku i podzakonsku regulativu u domenu inkluzivnog obrazovanja i upoznavala se sa mogućim rešenjima u toj oblasti. Suočavanje sa realnim problemima u školskoj praksi predstavljalo je jedan od osnovnih razloga mog daljeg izučavanja inkluzivnog obrazovanja.

Danas, u okviru predmetne oblasti Školska pedagogija, realizujem predmet Inkluzivno obrazovanje koji se bavi pitanjima, dilemama, problemima, mogućnostima usklađivanja vaspitno-obrazovnog rada sa različitim potrebama i mogućnostima učenika. Potreba da pre svega sebi i svojim studentima odgovorim na određena pitanja rezultirala je ovom monografijom. Jedno od čestih pitanja, prisutno u stručnoj i široj društvenoj javnosti, tiče se dileme da li je inkluzivno obrazovanje zaista moguće. Na to pitanje nije lako dati odgovor, pre svega zbog kompleksnosti samog koncepta inkluzivnog obrazovanja, ali i zbog uslova koji su potrebni za njegovo ostvarivanje

u punom smislu reči. Ova knjiga predstavlja moje traganje za tim odgovorom. Nadam se da će studenti iz nje nešto naučiti, a da će je šira publika doživeti kao koristan izvor informacija o ovom važnom društvenom pitanju.

Tokom pisanja imala sam podršku kolegistica Emine Hebib, Vere Spasenović i Jelene Vranješević, na čemu sam im veoma zahvalna. Njihovi saveti i sugestije su mi bili dragoceni za unapređivanje kvaliteta rukopisa. Želim da izrazim zahvalnost i kolegistici Rajki Đević na pregledu teksta, pozitivnim ocenama i komentarima. Posebnu zahvalnost dugujem svojoj porodici, pre svega Uni i Srni, na razumevanju za moj rad.

Decembar 2022. godine

Autorka

Uvod

Knjiga sadrži tri celine u kojima se govori o poreklu i razvoju ideje inkluzivnog obrazovanja, o teoriji, politici i praksi inkluzivnog obrazovanja, kao i o ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja u školskim sistemima evropskih zemalja. Na kraju, u poslednjem zaključnom poglavlju, osim pokušaja formulisanja odgovora na pitanje da li je inkluzivno obrazovanje školska realnost, govori se o pretpostavkama njegovog daljeg razvoja i unapređivanja.

Kada se govori o inkluzivnom obrazovanju, treba poći od toga da ova ideja nije nova; naprotiv, ona je prisutna vekovima, ima duboke korene u teoriji i o njoj su, u kontekstu poštovanja prirode deteta, uvažavanja individualnosti i različitosti, govorili mnogi. U tom smislu, različite koncepcije vaspitanja, učenja i razvoja mogu se smatrati značajnim ishodištem javljanja i razvijanja ideje inkluzivnog obrazovanja. U ove koncepcije ubrajaju se i one koje insistiraju na poštovanju prirode, potreba i mogućnosti učenika, kao i one u kojima se naglašava značaj i uloga okruženja u procesu vaspitanja i obrazovanja. U skladu s tim, u prvoj celini teksta prikazane su odabrane individualne i socijalne koncepcije. Oslonac za ovu, može se reći uslovnu podelu, pronađen je u pedagoškoj literaturi u kojoj ona zauzima značajno mesto. Teoretičari o kojima će biti reči, pedagozi, psiholozi, filozofi obrazovanja, kao i praktičari koji su razvijali različite modele vaspitnog i obrazovnog rada, odabrani su na osnovu toga što su u stručnoj literaturi prepoznati kao zastupnici ideja koje leže u osnovi inkluzivnog obrazovanja.

Druga celina knjige posvećena je teoriji, politici i praksi inkluzivnog obrazovanja. U poglavlju u kojem se proučavaju osnovne teorijske postavke inkluzivnog obrazovanja, pažnja je usmerena na dva osnovna pitanja: šta jeste, a šta nije inkluzivno obrazovanje i različitost kao njegovo osnovno polazište. S obzirom na to da stručna literatura nudi različita određenja inkluzivnog obrazovanja, za pojedina od njih može se postaviti pitanje da li zaista predstavljaju inkluzivno obrazovanje ili tek njegove modifikacije koje održavaju nejednakost, segregaciju i marginalizaciju u obrazovanju. Na afirmaciju inkluzivnog obrazovanja, osim teorijskih i empirijskih saznanja, značajno je uticala evolucija ljudskih prava, posebno insistiranje na poštovanju osnovnih prava (između ostalih i prava na obrazovanje) u međunarodnim konvencijama i deklaracijama o ljudskim pravima. Međunarodna dokumenta utrla su put kreiranju i unapređivanju obrazovne politike u pravcu ostvarivanja inkluzivnog obrazovanja. O tome da li se i u kojoj meri poštuje pravo na obrazovanje biće reči ne samo u ovom nego i u drugim delovima teksta.

U praksi inkluzivnog obrazovanja sva ova teorijska pitanja treba pretočiti u praktično delovanje kojim će se u stvarnosti osigurati obrazovanje prilagođeno učenicima sa različitim potrebama, te se kao nužan preduslov uspešne primene i razvoja obrazovanja usklađenog sa individualnošću učenika javlja povoljan kontekstualni okvir – društveni i školski. U razmatranju mogućnosti ostvarivanja inkluzivnog obrazovanja važan je način na koji ga razumemo, kao dimenziju školskog rada koju treba umetnuti u postojeću praksu ili kao transformaciju škole u kojoj inkluzija postaje suštinsko obeležje školskog života. Ovaj se rad zalaže za afirmaciju drugog stanovišta, odnosno za poimanje i ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja koje predstavlja punu inkluziju, za razliku od drugih pristupa po kojima se praktična primena inkluzivnog obrazovanja zasniva na pružanju dodatne podrške određenim kategorijama učenika.

Uprkos tome što se u stručnoj literaturi i školskoj praksi prepoznaje potreba za promenama koje bi omogućile uspešniju primenu inkluzivnog obrazovanja, postoje brojne prepreke na tom putu. O njima se govori u poglavlju o izazovima u razvoju inkluzivnog obrazovanja. Na osnovu identifikovanih problema u praksi školskog rada sagledane su pretpostavke unapređivanja inkluzivnog obrazovanja.

U trećoj celini monografije daje se osvrt na ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja u evropskim školskim sistemima u kojima se ono manje-više uspešno primenjuje. I dalje prisutno oslanjanje na različite kombinacije specijalnog i inkluzivnog obrazovanja za decu sa smetnjama u razvoju otvara prostor za različite oblike segregacije i marginalizacije. Polazeći od toga da se školski sistemi širom Evrope razlikuju u pogledu stepena ostvarivanja inkluzivnog obrazovanja, u ovom delu knjige razmotrene su osnovne karakteristike školskih sistema Nemačke, Francuske i Italije, s fokusom na njihovoj inkluzivnoj dimenziji. Razlog zbog kojeg su odabrane ove zemlje leži u tome što su se opredelile za različite modele obrazovanja dece sa posebnim obrazovnim potrebama. Pored toga, dat je kratak pregled ostvarivanja inkluzivnog obrazovanja u školskom sistemu Srbije, što pruža mogućnost sagledavanja stanja u našoj školskoj praksi u odnosu na praksu drugih zemalja.

U zaključnom poglavlju sumiraju se izneta zapažanja o osnovnim teorijskim postavkama inkluzivnog obrazovanja, ostvarenim promenama u obrazovanju s ciljem razvijanja inkluzivne školske prakse, pri čemu se elaboriraju kako uočene prepreke tako i mogućnosti unapređivanja obrazovanja u tom pravcu. Jedan od zaključaka jeste da inkluzivno obrazovanje ne treba smatrati nedostižnim idealom, jer ono predstavlja neprekidan razvojni proces traženja boljih načina reagovanja na različitost. Iako se u zaključnom poglavlju teži odgovoru na pitanje da li je inkluzivno obrazovanje naša realnost, ipak se čitaocu ostavlja mogućnost da čitajući ovo poglavlje, kao i druge delove knjige, sam traga za odgovorima na pitanja ostvarivosti procesa pružanja potrebne podrške svim učenicima.

Poreklo i razvoj ideje inkluzivnog obrazovanja

Savremeni problemi istražuju se na temelju istorijskih uslova njihovog nastajanja i razvoja, te se i savremena teorija i praksa vaspitanja i obrazovanja oslanjaju na različite koncepcije koje su se pojavljivale i razvijale u prošlosti. To važi i za inkluzivno obrazovanje, koje bi se, kao važna odrednica savremenog obrazovanja, najkraće rečeno moglo odrediti kao obezbeđivanje uslova za obrazovanje sve dece uz uvažavanje i pružanje podrške njihovom razvoju. Naime, u promišljanju o inkluzivnom obrazovanju može se poći od različitih teorijskih pristupa problemima učenja, vaspitanja i razvoja u oblasti pedagoške i drugih srodnih nauka koji su nastali u različitim vremenskim periodima i društvenim okolnostima. U velikom broju teorijskih koncepcija govori se o potrebi i neophodnosti obrazovanja sve dece, zasnovanom na uvažavanju potreba učenika i njihovih individualnih razlika. S druge strane, postoje i one koncepcije koje zanemaruju ove razlike, te tako, na primer, predstavnici strukturalno-funkcionalne teorije (kao što je Dreeben) iznose stavove da se „individualne razlike u obeležjima koja nemaju izravne veze sa školom mogu zapostaviti“, iz čega proizlazi da se „na sve učenike u razredu gleda na isti način i mere se istim mjerilima (univerzalnost)“ (Fingerle, 1994: 65).

U svojoj dugoj istoriji obrazovanje je prošlo kroz brojne faze i promene i pratili su ga različiti vidovi diskriminacije i segregacije dece.¹ Pored toga, dugo je obrazovnu i vaspitnu praksu karakterisalo (a moglo bi se reći da je tako i danas) usvajanje gotovih znanja, učenje napamet i prilagođavanje i ispunjavanje nametnutih zahteva, čime se zanemaruju potrebe učenika. Upravo je opšte nepovoljno stanje u obrazovanju uticalo na razvijanje teorijskih koncepcija i ideja usmerenih na potrebe dece i osnivanje škola primerenijih deci. Središnje pitanje inkluzivnog obrazovanja – individualizacija vaspitnog i obrazovnog rada i prilagođavanje obrazovanja mogućnostima i potrebama učenika – od esencijalnog je značaja za unapređivanje kvaliteta obrazovanja, a o njegovoj važnosti svedoči upravo činjenica da su ga pokretali i njime se bavili, nudeći i određena praktična rešenja, mnogi poznati teoretičari zainteresovani za dečji razvoj, vaspitanje i obrazovanje. Ovo pitanje već dugo zaokuplja pažnju jednog broja istaknutih pedagoga i psihologa među kojima su mnogi od njih dali značajan doprinos u ovoj oblasti, kako na teorijskom planu tako i u domenu organizacije praktičnog vaspitnog rada (Kocić, 2002).

Sagledavanje različitih pristupa u naučnom proučavanju nekog fenomena predstavlja izvor važnih saznanja o problemu koji je predmet izučavanja. Ovde treba napomenuti da su svi ti pristupi sačinjeni od različitih pretpostavki koje su u većoj ili manjoj meri jasno i precizno formulisane i koje su u manjoj ili većoj meri argumentovane, ali usmeravaju, organizuju i determinišu definisanje naučnih pitanja i problema (Baucal, 1998). Upravo ove odlike naučnog proučavanja različitih pitanja i problema (posebno u oblasti društveno-humanističkih nauka) treba imati u vidu prilikom čitanja narednih redova u kojima su pomenute različite koncepcije ili pristupi vaspitanju, razvoju i učenju dece i mladih, kao (moguća) teorijska ishodišta razvijanja ideje i koncepta inkluzivnog obrazovanja.

1 Interesantan je podatak da je Martin Luter, koji se možda može smatrati jednim od prvih teoretičara obrazovanja u novijoj istoriji, još davne 1525. propagirao i zalagao se za uspostavljanje jednakosti među decom i otvaranje škola u svim gradovima i selima u kojima će se omladina poučavati metodama koje ih neće odbiti od nauke i učenja (Komenski, 1954; Vrcelj, 2018).

Bez obzira na njihova moguća ograničenja i određene nedostatke, ona se mogu se smatrati značajnom podrškom inkluzivnom obrazovanju time što svojim shvatanjima razvoja i učenja ukazuju na potrebu, neophodnost, mogućnosti i načine pružanja podrške deci i mladima (Akhmetova et al., 2017). U tom smislu, izdvajaju se one koncepcije vaspitanja i obrazovanja u kojima se u prvi plan stavljaju dečji prirodni potencijali i sposobnosti i stvaranje uslova za svestrani razvoj svakog pojedinaca, odnosno svi oni teorijski pristupi koji dete iz nekada dominantne objekatske postavljaju u subjekatsku poziciju i u središte pažnje stavljaju prava i vrednosti svakog deteta, uz zahtev da se praksa pedagoškog rada unapređuje u tom pravcu (Klafki, 1994). Prema tome, teorijski oslonac inkluzivnog obrazovanja nalazi se u svim onim koncepcijama za koje je najvažniji faktor razvoja i učenja ono što dolazi iz unutrašnjosti deteta (Milutinović, 2008). S druge strane, iako sasvim suprotnog stanovišta, razvijanju teorije i prakse inkluzivnog obrazovanja doprinele su i teorijske koncepcije koje naglašavaju važnu ulogu okruženja u podržavanju i podsticanju razvoja dece.

Bez namere da se predstave celovite koncepcije razvoja (i vaspitanja i obrazovanja) odabranih autora, u nastavku će biti dat kratak osvrt na njihova stanovišta značajna za razvijanje koncepta i teorije inkluzivnog obrazovanja, jer bi drugačiji pristup prevazilazio okvire naše teme. S obzirom na to da se učenja ovih autora odlikuju akcentovanjem uvažavanja prirode deteta ili uticaja društvenog okruženja (vaspitanja i obrazovanja) na razvoj i učenje, za potrebe ove knjige, a u cilju sistematičnijeg i preglednijeg izlaganja, njihove koncepcije će uslovno biti klasifikovane kao individualne i socijalne koncepcije razvoja.² Ovakva podela ne znači da se ove dve grupe međusobno isključuju i da se u okviru jedne ili druge pridaje značaj samo prirodi deteta ili uticajima okruženja na razvoj i učenje, već da se one međusobno razlikuju isključivo po svom fokusu. Uz to, treba imati

2 Treba napomenuti da se u prikazu i razmatranju ovih koncepcija termini razvoj, vaspitanje i obrazovanje koriste paralelno i skoro u sinonimnom značenju, čemu bi se moglo prigovoriti. Razlog zbog kojeg se dato rešenje može smatrati prihvatljivim leži u tome što su sva tri pojma (razvoj, vaspitanje i obrazovanje) uzajamno povezana, isprepletana, i sadržinski i uzročno-posledično, i čine okosnicu pomenutih koncepcija.

u vidu da su u pitanju kompleksne teorijske koncepcije, kao i da su njihovi autori, prolazeći kroz različite faze svog naučnog rada, menjali stanovišta (Abramson, 2013), tako da mogu naći svoje mesto u različitim teorijskim pravcima. Međutim, gledajući u celini njihova dela i fokusirajući se na inkluzivno obrazovanje, odabrana klasifikacija zadovoljava potrebe sagledavanja inkluzivne dimenzije njihovih ideja.

Na kraju ovih uvodnih napomena, čini se važnim skrenuti pažnju na činjenicu da na narednim stranicama, u izlaganju postavki različitih koncepcija u kojima se prepoznaje doprinos inkluzivnom obrazovanju, nije uvek eksplicitno potcrtan taj doprinos, tako da tokom čitanja čitalac može da razmišlja o vezi iznetih stanovišta sa inkluzivnim obrazovanjem i pružanjem dodatne podrške učenicima. Takođe je značajno napomenuti da se ni u individualnim ni u socijalnim koncepcijama razvoja inkluzivno obrazovanje ne pominje eksplicitno, ali se govori o važnim putevima njegovog ostvarivanja, potrebi uvažavanja različitosti, potrebi da se adekvatno odgovori na te različitosti, a to je upravo ono što danas nazivamo kvalitetnim obrazovanjem za sve.

Individualne koncepcije razvoja i učenja i njihov doprinos teoriji inkluzivnog obrazovanja

Individualne koncepcije čine sve one po kojima se središte i centralni oslonac razvoja i učenja nalazi u detetu, tako da dečja priroda, interesovanja i iskustvo postaju početni i najvažniji kriterijum u osmišljavanju svakog vaspitnog i obrazovnog delovanja. Osnovna ideja od koje se polazi jeste pravo i sloboda deteta da se razvija u skladu sa svojim individualnim svojstvima (Bodroški Spariosu, 2000). Ove koncepcije imaju važno mesto u pedagoškoj teoriji, između ostalog i zato što su se bavile pitanjima usklađenosti vaspitnog i obrazovnog delovanja sa razvojnim mogućnostima i potrebama dece i učenika.

U pedagoškoj teoriji *Jan Amos Komenski* (1592-1670) zauzima izuzetno značajno mesto, jer je (pre svega) postavio temelje modernog školskog obrazovanja tako što je razvio razredno-predmetno-

-časovni sistem – odnosno uredio rad škole uvođenjem određenog plana i programa, vremenske organizacije, razreda u kojima su učenici podeljeni prema kriterijumu uzrasta, školske godine i drugih organizacionih rešenja – koji, uprkos kritikama, nije znatnije promenjen ni u današnjim, mnogo savremenijim uslovima. On je takođe jedan od najznačajnijih ranih zastupnika ideje inkluzivnog obrazovanja, jer je pre više od 300 godina kao jedno od temeljnih načela svoje pedagogije istakao neophodnost usklađivanja vaspitanja sa prirodom čoveka, što je bilo u suprotnosti sa dominantnim gledanjima na vaspitanje i obrazovanje srednjeg veka (Vukasović, 1986). U svojim demokratskim i izuzetno naprednim pogledima polazio je od toga da sva znanja i naučna dostignuća pripadaju svim ljudima i svim narodima, da svima treba da budu dostupna i da svima treba pružiti mogućnost da ovladaju njima. U skladu s tim, zastupao je stav da svaki čovek ima pravo na obrazovanje i da ne bi trebalo da postoje razlike među ljudima na osnovu pola, pripadnosti određenoj društvenoj grupi i porekla (Lukaš i Munjiza, 2014; Vrcelj, 2018). Zalagao se za škole u kojima se „poučava sva omladina (sem onih kojima je Bog uskratio razum)“ (Komenski, 1954: 74) i, što je još značajnije, uviđao je da među mladima postoje razlike u sposobnostima, interesovanjima, volji i mogućnostima, pa je, u skladu s tim, prepoznavao potrebu pružanja pomoći učenicima u procesu učenja (Komenski, 1954).

S današnjeg stanovišta, neki njegovi stavovi o mogućnostima oblikovanja čoveka mogu se dovesti u pitanje zbog teze da je i „glupima potrebno obrazovanje radi otklanjanja prirodne tupoglavosti“ (Komenski, 1954: 50), ali ne treba zaboraviti da je pritom ipak smatrao da se svakoj prirodi može pomoći ukoliko se neguje, što je svakako značajno s aspekta pružanja podrške deci koja imaju određenih teškoća u učenju i razvoju. U vezi s tim, Komenski ukazuje na važnost okruženja, odnosno vaspitanja i obrazovanja u podsticanju i usmeravanju razvoja (Komenski, 1954). Svojim reformističkim pogledima na proces vaspitanja i obrazovanja, u kojima se prepoznaje potreba za egalitizacijom i razvojem školstva na temelju poznavanja karakteristika dečjeg razvoja, Komenski je podstakao brojna istraživanja u oblasti pedagoške i psihološke nauke (Maksimović i Sretić, 2019).

Ruso i Pestaloci, sledbenici Komenskog, poznati su po svojim takođe reformatorskim idejama u oblasti obrazovanja. Smatra se da je *Žan-Žak Ruso* (1712-1778) izvršio kopernikansku revoluciju u pedagogiji, tako da ga zovu i ocem moderne obrazovne teorije i prakse (Jamwal, 2017; Maksimović i Sretić, 2019). Verovao je da su sva bića rođena slobodna i jednaka, te je kritikovao postojeće nejednakosti i zalagao se za pravednije društvo (Jamwal, 2017; Yawei, 2019). Shodno tome, u istoj meri u kojoj se može nazvati misliocem slobode, Ruso se može nazvati i misliocem jednakosti (Nikolić, 2012). Slično shvatanjima Komenskog, Ruso je smatrao da je veoma važno vaspitavati čoveka uvažavajući njegovu prirodu, jer je nemoguće postići sklad ukoliko vaspitavamo čoveka za druge, a ne za njega samoga (Ruso, 1989). „U prirodnom poretku, u kojem su svi ljudi jednaki, njihov je zajednički poziv: pre svega biti čovek, i ko je god dobro vaspitan za taj poziv, ne može rđavo ispunjavati druge [pozive] koji su s njim u skladu“ (Ruso, 1989: 16). S tim ciljem na umu potrebno je motriti prirodu, upoznati dete, a zatim učenjem putem iskustva, posmatranja, delanja, uskladiti obrazovanje sa njegovom prirodom i potrebama, odnosno stvoriti uslove za slobodan razvoj detetovih potencijala (Jamwal, 2017; Milutinović, 2008; Pec-kover, 2012; Yawei, 2019). Kao krajnji cilj vaspitanja i obrazovanja Ruso je istakao razvoj individualnosti i kretanje putem koji priroda deteta označava (Bodroški, 2000; Jamwal, 2017).

Čini se važnim napomenuti da Rusoov koncept prirodnog i slobodnog razvoja ne znači da je po njemu pojedinac potpuno nezavisan od društva, jer obrazovanje treba posmatrati kao socijalnu interakciju u određenom društvenom kontekstu, u kojem se ono zapravo i odvija i u kojem se zadovoljavaju detetove potrebe (Pec-kover, 2012). Ističući u prvi plan prirodu deteta, nije zanemarivao ulogu okruženja u njegovom razvoju, jer je verovao da obrazovni proces (kao društveni konstrukt) treba da neguje i kultiviše dečju prirodu (Yawei, 2019). Da bi se to postiglo, vaspitač treba da (ume da) prepozna i razume te smernice i oznake koje mu ona pruža (Bodroški, 2000).

Ruso uočava da u razvoju dece mogu da se izdvoje različite faze koje se odlikuju određenim karakteristikama kojima treba

prilagoditi obrazovanje. Ističući potrebu različitih pristupa obrazovanju dece različitog uzrasta i smatrajući ih posebnom i važnom društvenom grupom o čijem prirodnom razvoju treba voditi računa, značajno je doprineo razvoju pedagogije i dečje psihologije (Peckover, 2012; Yawei, 2019). Takođe, jedna od značajnih misli ili ideja njegove koncepcije odnosi se na osnovne kriterijume sadržaja obrazovanja koje treba tražiti u dečjim potrebama i interesovanjima, jer dete može da usvoji samo onaj sadržaj koji odgovara njegovim prirodnim sklonostima (Bodroški Spariosu, 2000; Milutinović, 2008).

Zanimljive su kritike koje se upućuju njegovim pogledima na vaspitanje i obrazovanje. Naime, iako se njegova koncepcija može smatrati tipično individualističkom i pedocentričkom, neki autori procenjuju da u njoj dominantni udeo imaju spoljašnji uticaji, pri čemu su mašta i osećanja premalo zastupljeni u obrazovnom procesu (Key, 2000), dok se s druge strane smatra da su osećanja jedan od kamena-temeljaca Rusoovog „prirodnog obrazovanja“ (Ambjörnsson, 2014). Osim toga, mada se zalaže za jednakost, ne mogu se zanemariti razlike u vaspitanju i obrazovanju Emila i Sofije, razlike koje se s današnjeg stanovišta mogu tumačiti kao vid rodne neravnopravnosti i diskriminacije žena (mada su takvi stavovi o obrazovanju žena u tom dobu bili legitimni i uobičajeni). Čak je i E. Kej pre više od jednog veka kritikovala njegov drugačiji pristup vaspitanju devojčica u odnosu na dečake (Key, 2000).

Uprkos kritikama koje se upućuju nekim njegovim shvatanjima, Rusoovi stavovi prema vaspitanju i obrazovanju predstavljaju fundamentalne principe modernih humanističkih obrazovnih ideja. Isticanjem individualnosti i prirodnog razvoja deteta njegovo delo iskazuje protest protiv tradicionalne vaspitne i obrazovne prakse (Key, 2000). Ideje o važnosti oslanjanja obrazovanja na prirodu deteta aktuelne su i danas, s obzirom na to da se savremeni obrazovni sistemi, u kojima je prisutna sve veća standardizacija, suočavaju sa teškoćama u uvažavanju individualnosti učenika, čime se stvara konflikt između potreba deteta i pritiska koje društvo i obrazovanje vrše na njega (Peckover, 2012).

Krajem 18. veka, pod uticajem Rusoa, u fokusu teoretičara obrazovanja nalaze se učenici, ali ne u smislu njihove indoktrinacije

kao što je ranije bila praksa, već razvoja njihovih prirodnih sposobnosti putem metoda koje su usklađene sa njihovim potrebama (Da Costa, 2014). Kao jedan od najznačajnijih zastupnika takvog pristupa obrazovanju može se istaći *Johan Hajnrh Pestaloci* (1746-1827), koji u svom radu takođe polazi od prirode deteta, smatrajući da ono nije minijatura odraslog čoveka, već se odlikuje karakteristikama specifičnim ili svojstvenim za taj uzrast. On je cilj obrazovanja video u prirodnom razvoju celovite ličnosti (uma, srca i ruke) (Horlacher, 2019; Vrcelj, 2018). U skladu s tim, njegov doprinos razvoju teorije i prakse obrazovanja ogleda se u isticanju potrebe da nastava počiva na razumevanju psiholoških zakonitosti razvoja dece, poznavanju karakteristika učenika i uvažavanju njihove individualne situacije (Horlacher, 2019; Da Costa, 2014). Kako je govorio Pestaloci, svaka prava (vaspitna) nastava mora da se izmami iz same dece i u njima samima da se rodi, jer nastava nije ništa drugo do veština da se ukaže pomoć težnji prirode za njenim vlastitim razvitkom (Pestaloci, 1946). Njegove ideje o značaju vršnjačke podrške, zajedničkog učenja i saradnje u kojoj bolji učenici pomažu slabijima bile su veoma napredne za to vreme.

Pestaloci, kao i mnogi drugi reformatori obrazovanja, posebno njegovi prethodnici Komenski i Ruso, koji su na njega izvršili snažan uticaj, ukazuje na nejednakost u obrazovanju i potrebu da adekvatnim obrazovanjem, za koje je odgovorna država, bude obuhvaćen veliki broj dece (Da Costa, 2014; Pestaloci, 1946). Suprotstavljao se društveno segregiranom obrazovanju i školovanju, zalagao se za obrazovanje koje će biti dostupno svima i koje će garantovati prirodni razvoj ljudi, bez obzira na socijalnu, rasnu ili rodnu pripadnost (Horlacher, 2019).

Slično Pestalociju, čiji je učenik bio, *Fridrih Frebel* (1782-1852) isticao je važnost prirodnog razvoja zasnovanog na samoaktivnosti i interesovanjima dece. Pravo obrazovanje, koje je potrebno ljudima da bi mislili svojom glavom, mora da proizlazi iz uvida u suštinsko biće i prirodu pojedinca (Froebel, 1903). Smatrao je da u vaspitnom i obrazovnom procesu detetu treba dozvoliti da ono samo oblikuje svoj kalup i da raste i razvija se svojim tempom (Vrcelj, 2018). Frebelova samoaktivnost odnosi se na celo biće i na sve ono što je

u detetu koje se putem te samoaktivnosti razvija. Detetova individualnost je jasno odvojena od svih ostalih individualnosti koje čine univerzum, ali ona teži da se ujedini s njima. Zbog toga, školski rad treba prilagoditi prirodi i potrebama učenika i omogućiti i obezbediti njihovu saradnju. Zadatak škole nije toliko u podučavanju i usvajanju mnoštva informacija koliko u negovanju individualnosti, neprekidnom napredovanju i dostizanju punog razvoja, odnosno ostvarivanju svih kapaciteta učenika (Froebel, 1903). Uloga odrasle osobe u procesu obrazovanja sastoji se u vođenju deteta i razvijanju njegove autonomije. Na osnovu prethodno rečenog, može se zaključiti da u Frebelovoj filozofiji obrazovanja važno mesto zauzimaju koncepti slobode i vođenja koji su međusobno povezani (Bruce, 2015).

Filozofija obrazovanja Komenskog u čijem središtu je dete, puni i pravi smisao doživela je mnogo godina kasnije, u periodu koji je *Elen Kej* (1849-1926) nazvala „vekom deteta“ (Maksimović i Srećić, 2019). Ona se, kao i njeni prethodnici, zalagala za škole u kojima se obrazuju sva deca (bez obzira na razlike koje među njima postoje) i u kojima se teži razvijanju individualnih kapaciteta svih učenika (Ambjörnsson, 2014). U svom delu *Vek deteta*, napisanom 1899. godine, pod uticajem koncepcija vaspitanja i obrazovanja Komenskog, Rusoa, Pestalocija, Frebela, Montenja, Spensera i drugih, iznosi značajnu kritiku tradicionalnog vaspitanja i obrazovanja, koja je, nažalost, aktuelna i danas. Osnovu njenog koncepta obrazovanja čine „osnovni kapaciteti duše“ – pamćenje, mašta, inteligencija i osećanja – koji su u istinskom obrazovanju stalno u „živoj interakciji“ (Ambjörnsson, 2014).

Elen Kej je smatrala da se u vaspitavanju i obrazovanju mora uvažavati biće deteta, čije individualne težnje ne treba potiskivati ukoliko one ne nanose štetu detetu ili drugima (Key, 2000). Zahtevi koji se postavljaju deci treba da budu u skladu s njihovim razvojnim stupnjem. Značajan zaokret u obrazovanju bi se postigao dopuštanjem učeniku da govori i da se izrazi, što bi omogućilo mnogo bolju procenu njegovih snaga i uspešnije prilagođavanje obrazovnog procesa njegovim potrebama (u odnosu na postojeću školsku praksu koja se temelji na apsurdnim pojmovima o dečjem biću i njegovim

potrebama, tako da školi polazi za rukom da uništava sve ono što dete prirodno poseduje – želju za učenjem i saznavanjem, samostalnost i sl.). Škola (posebno osnovna) zasniva se na konceptu opšteg obrazovanja koje bi trebalo da bude dostupno svim učenicima, ali po njoj je takvo opšte obrazovanje apstrakcija, jer obrazovanje treba da proizlazi iz individualnog iskustva i lične potrebe. Zbog toga je ukazivala na potrebu postojanja mogućnosti izbora oblasti izučavanja i isticala da sam izbor ima vaspitnu funkciju (Ambjörnsson, 2014).

Kritikujući postojeću školu, Elen Kej iznosi stav da je u uslovima školskog obrazovanja teško steći potpuni uvid u individualne potrebe učenika i njima prilagoditi obrazovni proces, što se može smatrati aktuelnim problemom današnje škole koja se suočava sa brojnim teškoćama u procesu organizacije svog rada i ostvarivanja svoje osnovne funkcije. Prema njenim shvatanjima, da bi se posledice postojećeg sistema obrazovanja otklonile neophodno je fokusirati se na obrazovanje pojedinca, jer će jedino tako reforme dati prave rezultate (Ambjörnsson, 2014). Za takvu školu koja uvažava slobodan razvoj prirode deteta potrebni su učitelji koji će na temelju individualne pedagogije biti osposobljeni da pruže podršku učenicima na tom putu (Key, 2000).

Slično stanovištima svojih prethodnika, i *Eduard Klapared* (1873–1940), kao predstavnik funkcionalne pedagogije koji je Rusoa nazvao pretečom svog funkcionalističkog shvatanja detinjstva, smatra da obrazovni rad treba da bude utemeljen na dobrom poznavanju razvoja deteta i da ga sledi. Potrebu da čitav obrazovni proces gravitira prema detetu, a ne dete prema njemu, Klapared je opisao krilaticom „škola po meri učenika“, iznetoj u delu *Škola po meri* (Hameline, 1993, prema: Vrcelj, 2018), čime je izveo pravi kopernikanski obrt u ovoj oblasti. Kritikujući školu usmerenu na prosečnog učenika, koja učenike različitih sposobnosti i mogućnosti (i uspešne i osrednje i slabe) tretira podjednako, „što je ubitačno za sve podjednako“ (Klapared, 1929: 23), on u brojnim segmentima svog dela nemilosrdno optužuje škole za pasivno skladištenje znanja, često besmislenog i nepovezanog sa mišlju i delovanjem deteta, formalizam i preterano disciplinovanje učenika (Hofstetter & Schneuwly, 2009).

Smatrao je da obrazovanje nije priprema za život nego sam život, da treba da se bazira na interesovanjima deteta i povezuje se s njegovim životom. To znači da u obrazovanju treba krenuti s pozicije na kojoj se dete nalazi, tako da se ono ostvaruje iznutra ka spolja, a da čitav proces i metode podučavanja moraju biti kreirane i odabrane tako da „zahvate“ detetova interesovanja (Hofstetter & Schneuwly, 2009). Škola treba da odgovara svakom učeniku, njegovim potrebama i osobinama u svakoj fazi razvoja. Takva škola prihvata razlike među učenicima, umesto da pokušava da ih eliminiše ili na neki način nadoknadi. Stoga je nužna identifikacija sklonosti i sposobnosti učenika kako bi im se učenje prilagodilo. U čitavom procesu identifikacije, podržavanja i podsticanja razvoja učeničkih potencijala, važnu ulogu imaju nastavnici (Lima & Catani, 2015). Smatrao je da ne vredi podsticati decu na aktivnosti za koje nisu pokazala sklonost. Zanimljiva je analogija kojom je, u svojoj *Školi po meri*, objašnjavao neophodnost individualizovanog pristupa učenicima u obrazovanju i kritikovao postojeću školu: „Kad krojač pravi odelo... on ga podešava prema rastu mušterije, i ako je on visok ili nizak, krojač mu ne natura pretesno ili preširoko odelo pod izgovorom da je to po njegovoj meri, da je za njega, prema njegovoj visini... Nasuprot tome, vešti pedagog odeva, obuva, doteruje sve duhove po istom kalupu. Kod njega je sve gotovo, i u njegovim rafovima nema izbora: nekoliko numera veličine ima, ali sve je istog krojača“ (Klapared, 1929, str. 39–40, prema: Kocić, 2002).

Rešenje za usklađivanje školskog rada sa individualnošću učenika nalazio je u sistemu izbora koji bi učenicima omogućavao da, pored jednog dela (minimalnog) obaveznog nastavnog programa za sve učenike, biraju predmete u skladu sa svojim sposobnostima i sklonostima, čime bi se podržavao i podsticao njihov razvoj (Kocić, 2002). Isticao je važnost posedovanja prirodnih sposobnosti za pojedine nastavne predmete, kao i potrebu razvrstavanja učenika prema sposobnostima u različita (paralelna) odeljenja, što može biti predmet kritika u zavisnosti od tumačenja ovog njegovog stava, ali je on kao ključni razlog za takav pristup navodio diferencijaciju u nastavi (Klapared, 1929), koja predstavlja princip podržavanja i uvažavanja različitosti među učenicima. Kao i drugi zagovornici

individualističkog pristupa vaspitanju i obrazovanju, a u skladu s potrebom za povezivanjem života i obrazovanja, nije zanemarivao socijalnu dimenziju vaspitanja i obrazovanja i naglašavao je važnost saradnje i solidarnosti među učenicima, kao važne karike u razvoju demokratskog društva (Kocić, 2002; Lima & Catani, 2015).

Nadovezujući se na ideje Rusoa i Pestalocija (ali i usvajajući progresivnu filozofiju obrazovanja) (Kocabaş & Bavli, 2022), *Marija Montesori* (1870–1952) zastupala je stav da u cilju poštovanja dečje prirode treba da se neguje i podstiče ona aktivnost individue putem koje ona prolazi od jednog nivoa samostalnosti ka narednom, višem. Dete je u svakoj fazi razvoja različito, sa novim osobinama različitim od onih koje je pokazivalo u prethodnim razvojnim fazama (Montesori, 2007). U skladu s tim, obrazovni proces treba da se zasniva na razumevanju razvojnih potreba deteta. Dok je staroj pedagogiji osnovno polazište koncept „prijemčive ličnosti“ koja dobija obrazovanje i pasivno se transformiše, nova pedagogija se zalaže za aktivnu ličnost, reflektivnu i asocijativnu (Montesori, 1915). U školi deca treba da rade za sebe i da budu slobodna jer tada mnogo više napreduju (Montesori, 1915). „Uloga obrazovanja je da istinski zainteresuje dete za neku spoljašnju aktivnost kojoj će se ono posvetiti koristeći sve svoje potencijale“ (Montesori, 2007: 17).

Kritikovala je školu tog vremena, smatrajući da nije prilagođena ni potrebama učenika ni vremenu u kojem egzistira i da vodič u obrazovanju treba da bude ličnost svakog deteta koje želimo da obrazujemo (Montesori, 2007). Njenim pristupom obrazovanju, kreiranjem inkluzivne i podržavajuće školske sredine, pružanjem slobode u izboru aktivnosti i tempu napredovanja, u pripremljenom i podržavajućem okruženju, stvaraju se uslovi za optimalan razvoj sve dece (Dattke, 2014; Kocabaş & Bavli, 2022), što je posebno važno za decu sa teškoćama u razvoju i učenju kojoj je potreban specifičniji i znatno individualizovaniji pristup u radu za koji se ona i zalagala (Vettiveelo, 2008). Sa aspekta inkluzivnog obrazovanja, značajno je njeno stanovište da se mora poštovati proces unutrašnje izgradnje i njegove manifestacije, pri čemu je zadatak škole da zadovolji potrebe deteta, jer ukoliko potiskuje pravu prirodu deteta vodi „razvoju anomalija“ (Montesori, 2007).

Aleksandar Nil (1883–1973) takođe je smatrao da je obrazovanje potrebno prilagoditi dečjim potrebama i mogućnostima, poštujući ličnost i individualnost svakog deteta (Milutinović, 2008; Nil, 1960). Kritikovao je postojeće škole za koje je 1939. godine u knjizi *Problemi učitelja* pisao da su proizvod neposrednog klasnog interesa i da je njihov zadatak disciplinovanje nižih slojeva društva i obezbeđivanje privilegija za bogate (Uzelac, 2012).

Prilikom osnivanja Samerhila, u kojem su deca odrastala i obrazovala se tokom 40 godina njegovog postojanja, vodio se idejom da škola treba da odgovara detetu (a ne dete školi) koje ima slobodu da bude ono što jeste i da bira predmete koje će učiti u skladu sa svojim interesovanjima i slično (Nil, 1960). Govorio je da deca i odrasli treba da imaju jednaka prava. Svojim stavovima da je svako slobodan da radi ono što voli, pri čemu to ne znači odsustvo pravila kojima se štite slobode i prava drugih (Nil, 1960), može se izdvojiti kao jedan od prvih zagovornika dečjih prava kasnije definisanih Konvencijom o pravima deteta. U skladu s tim, u njegovoj školi su bila definisana pravila prihvatljivog ponašanja kojima su se regulisali međudnosi i društveni život (Darling, 1992).

U predgovoru knjige *Slobodna deca Samerhila* Erih From ukazuje da bi za ideje o slobodi u vaspitanju i obrazovanju o kojima govori Nil bilo potrebno novo društvo u kojem će sam čovek i njegovo ostvarivanje predstavljati vrhunski cilj svih društvenih nastojanja (Nil, 1960). Za Samerhil se može reći da je pokazao mogućnost primene demokratskih vrednosti u školskom životu i u tome je njegov veliki značaj. I pored toga što se Nil zalagao za demokratiju u obrazovanju i imao uspeha u radu svoje škole, njegovo učenje i praksa školskog rada nailazili su na brojne kritike. Može se reći da osnovna vrednost ove škole, koja se ogleda u slobodi i rastu pojedinca, nije dovoljno prepoznata i priznata, što se može i razumeti s obzirom na preovlađujući tip škole koji je u funkciji interesa političke elite, a u odnosu na koji su se Samerhil i njemu slične škole pokazale kao neodržive (Vrcelj, 2018).

U ovom pregledu individualnih koncepcija učenja i razvoja našao se i *Žan Pijaže* (1896–1980), tvorac jedne od najznačajnijih psiholoških teorija razvoja. Na razvoj njegove teorije uticao je, između

ostalnih, Klapared, koga naziva svojim učiteljem i čije je ideje prihvatio i razradio (Vrcelj, 2018). Prema Pijažeovoj, može se reći individualističkoj koncepciji razvoja, socijalni faktori nemaju formativnu ulogu u ranom mentalnom razvoju, budući da je akcenat na individualnoj aktivnosti deteta koje tek treba da se socijalizuje (pri čemu detetova sredina obezbeđuje materijal koji će dete koristiti u svom razvoju) (Ignjatović-Savić et al., 1988, Pijaže i Inhelder, 1982, Pijaže, 1977, prema: Pešikan, 2010). Znanje nastaje kroz vlastitu aktivnost onoga ko uči i rezultat je interakcija između individue i okoline (Pešikan, 2010; Lutz & Huitt, 2004).³

Prema Pijaže, razvoj nije samo posledica biološkog sazrevanja niti se javlja kao rezultat učenja koje je spolja diktirano, već predstavlja reorganizaciju psiholoških struktura koje su rezultat međusobne interakcije organizma i sredine. Sazrevanje se može smatrati osnovnim ili prvim faktorom razvoja koji ima svoju ulogu u svakoj transformaciji koja se odigrava tokom razvoja deteta i na koji se nadovezuju ostali faktori razvoja (Pijaže, 1975). Polazeći od toga da su kognitivne kompetencije i sposobnost deteta da uči uslovljene procesom sazrevanja, učenje sledi sazrevanje, odnosno nadovezuje se na razvoj i njemu je podređeno (Gindis, 1999; Pijaže, 1975). Iz toga sledi iskustvo, kojim se saznanje izvodi iz akcija koje se vrše sa objektima, što je sledeći važan faktor u razvoju kognitivnih struktura. Takođe, kao značajan faktor razvoja može se izdvojiti socijalna ili obrazovna transmisija, s tim što treba imati u vidu da dete može da primi informacije kojima upravlja odrasla osoba jedino ako je dostiglo stupanj na kome može da razume te informacije, odnosno da bi primilo informaciju dete mora da poseduje strukturu koja mu omogućava da asimiluje ovu informaciju. Četvrti i ključni faktor razvoja jeste uravnotežavanje (ekvilibracija) ili autoregulacija, čime se svi prethodni faktori dovode u ravnotežu (Pijaže, 1975).

3 U stručnoj literaturi, Pijaže se smatra predstavnikom kognitivističke i konstruktivističke teorije razvoja i učenja (koja je izrasla iz kognitivističke) (Blake & Pope, 2008; Lutz & Huitt, 2004). U kognitivističkim teorijama dominantnu poziciju imaju mentalni procesi učenika, odnosno kreiranje znanja oslanjanjem na postojeća znanja, iskustva i sposobnosti i njihovim povezivanjem (Al-Shammari, 2019). Konstruktivističke teorije su njima bliske, jer polaze od toga da dete/učenic konstruiše svoja saznanja povezujući ih sa svojim prethodnim iskustvom i u interakciji sa svojim okruženjem (Pešikan, 2010; Lutz & Huitt, 2004).

Prema Pijažeu, razvoj dece prolazi kroz četiri osnovna stadijuma (senzo-motorni, preoperacioni, stadijum konkretnih i stadijum apstraktnih operacija) i sastoji se od procesa aktivne individualne konstrukcije kvalitativno složenijih struktura, tako da bi se moglo reći da u prelasku sa jednog razvojnog nivoa na sledeći najvažniju ulogu imaju individualne aktivnosti putem kojih se kroz proces individualne konstrukcije razvojne strukture reorganizuju i dostižu viši nivo razvoja (prema: Baucal, 2003). Međutim, Pijaže nije zanemario ni ulogu socijalne interakcije u kognitivnom razvoju, jer je (slično mnogim drugim konstruktivističkim modelima) smatrao da individualna konstrukcija novih kognitivnih struktura može biti ubrzana ili usporena u zavisnosti od toga u kojoj meri socio-kulturno okruženje u kojem se dete razvija odgovara i podržava proces konstrukcije. Dakle, socijalna interakcija i socio-kulturno okruženje mogu da utiču na proces razvoja, ali ne i da utiču na to kakva kognitivna struktura će biti formirana u narednoj fazi razvoja (Baucal, 2003).

U Pijažeovoj koncepciji naglasak je na aktivnosti samog subjekta (Pijaže, 1975), s tim što obrazovanje treba da obezbedi uslove da se zadovolji detetova žudnja za saznanjem i da ona „ne oslabi pod uticajem preterano krutog nastavnog plana i programa koji remeti dečji sopstveni ritam i brzinu učenja“ (Elkajnd, 2002: 226). Treba imati na umu da postoje brojni faktori koji mogu dovesti do toga da dete ne uspe da reši određeni zadatak koji je na nivou njegovih kognitivnih potencijala. Prema Pijažeu, to su karakteristike uslova u kojima se zadatak rešava, karakteristike zadatka, kognitivne karakteristike deteta koje se ne odnose na njegove kognitivne potencijale, vankognitivne karakteristike deteta, pa čak i karakteristike porodice, socijalnog sloja, društva i kulture kojima dete pripada i koji određuju kontekst u kojem se dete razvija (Baucal i Stepanović, 1999), što ukazuje na potrebu identifikacije pomenutih odlika i uslova dečjeg razvoja (i učenja) u cilju njegovog podsticanja i pružanja odgovarajuće podrške u obrazovnom procesu.

Pijaže (1975) smatra da je učenje moguće kada sadržaj onoga što se uči odgovara razvojnom stupnju deteta i može da se asimiluje, što je u skladu sa neophodnošću uvažavanja individualnih kapaciteta deteta u procesu učenja, kao središnje ideje inkluzivnog

obrazovanja. U tom smislu, možda se najvažnijom pedagoškom implikacijom Pijažeove teorije (koju su dodatno razradili njegovi učenici i sledbenici, kao što su D. Elkajnd i M. Donaldson) može smatrati pružanje pomoći svakom detetu da otkrije svoje sopstvene sposobnosti na svoj način i u pravo vreme, što zahteva obučenost nastavnika da razumeju učenike koji dolaze iz različitih društveno-ekonomskih uslova života i tome slično (Elkajnd, 2002).

Pijažeova koncepcija je, kao i sve druge, bila predmet kritika. Između ostalog, spornim se smatra ignorisanje uticaja i udela društva i kulture u razvoju (Blake & Pope, 2008), mada se, kako smo već naglasili, ne može tvrditi da je Pijaže zanemarivao uticaj okruženja i socijalnih interakcija. U odnosu na tradicionalnu psihologiju koja se više interesovala za ono što dete nema i što mu nedostaje u poređenju sa odraslima, Pijaže je pokušao da otkrije kvalitativnu osobenost dečjeg mišljenja stavljajući u središte pažnje ono što dete ima, čime raspolaže (Vigotski, 1977). Prema Pijaže (1979), aktivno obrazovanje zasnovano na interesovanjima i motivaciji učenika (o kojem su govorili i Djuj i Klapared), dakle obrazovanje u kojem dete ne prima gotove i sažvakane istine, zanemaruje se u praksi školskog rada, tako da savremeno obrazovanje ostaje na nivou empirizma i oportunitizma, i više podseća na medicinu sedamnaestog veka nego na savremenu medicinu. Suprotno tome, on je u svojoj teoriji razvojnih stadijuma, po kojoj sva deca prolaze kroz iste stadijume, ali sopstvenim tempom, istakao jedinstvenost procesa učenja svakog učenika (Webb, prema: Ilić, 2013; Lefa, 2014). Usmerenost na učenika, kao aktivnog i kreativnog konstruktora u procesu učenja, čini okosnicu njegove koncepcije (Dimitriadis i Kamberelis, 2006, prema: Blake & Pope, 2008), čime je dao značajan doprinos inkluzivnom obrazovanju, jer upućuje na potrebu primene individualizovanog pristupa u nastavi i kreiranja programa školskog rada koji polazi od učenika i njegovih razvojnih kapaciteta (Williams, prema: Ilić, 2013). Školski rad zasnovan na postavkama njegove teorije otvara prostor za bolje sagledavanje i razumevanje razvojnih mogućnosti učenika i usklađivanje strategija podučavanja sa njihovim kognitivnim nivoom, čime im se pomaže da izgrade svoje znanje (Blake & Pope, 2008).

Socijalne koncepcije razvoja i učenja i njihov doprinos teoriji inkluzivnog obrazovanja

Osim u teorijskim pristupima koji direktno podržavaju individualnost i različitost, stanovišta o obrazovanju zasnovanom na uvažavanju i podsticanju individualnog razvoja mogu se naći i u teorijama, uslovno rečeno, suprotne orijentacije. Za razliku od individualističkih koncepcija u kojima je u središtu pažnje priroda deteta, u socijalnim koncepcijama značajan udeo u vaspitanju, obrazovanju i razvoju ima društveno okruženje, ali se ne zanemaruje ni priroda deteta i uloga razvojnih potencijala koje treba stimulisati vaspitnim i obrazovnim radom.

Možda neočekivano, ali ovaj pregled socijalnih koncepcija razvoja i učenja koje su značajne sa aspekta inkluzije u obrazovanju, zapoćeće osvrtom na rad *Johana Fridriha Herbarta* (1776-1841), koji je u svom radu, između ostalih, sledio Komenskog i Pestalocija, ali se uglavnom smatra predstavnikom tradicionalne pedagogije zbog čega je bio često i kritikovan kao zagovornik strogog disciplinovanja, prenošenja i reprodukcije znanja, formalizma i apstraktnosti u nastavi, pasivnog položaja učenika (Đorđević i Đorđević, 2009; Džinkić, 2019; Vrcelj, 2018). Međutim, Herbart je svojom filozofijom vaspitanja anticipirao mnoge savremene teorijske postavke o ulozi i suštini vaspitanja, posebno one koje ističu da se dete rađa i sa pozitivnim i sa negativnim potencijalima, da najznačajnija uloga u njegovom razvoju pripada vaspitanju, i to ne bilo kakvom, nego dobro organizovanom i metodski vođenom, čija suština nije samo u znanju, nego i u razvijanju slobodne volje spremne za samostalno odlučivanje u skladu sa pounutrenim etičkim normama (Bodroški Spariosu, 2009; Bodroški, 2012). Herbart, kao i konstruktivisti (čijom se pretečom uslovno može smatrati), tvrdi da učenici izgrađuju vlastito znanje, ali naglašava potrebu pomaganja učenicima u usvajanju novih saznanja i razvoja duše putem procesa apercepcije, što je u kasnijim radovima mnogih teoretičara zauzelo značajno mesto u određivanju dominantne uloge nastave i škole (Vrcelj, 2018).

S obzirom na to da je bio pod Kantovim i Lajbnicovim uticajem, u njegovom filozofskom sistemu duša zauzima važno mesto.

Ona je apriorna, metafizička, jedinstvena ili nedeljiva, suštinski nepromenljiva i nesaznatljiva, a stupajući u promenljive odnose sa drugim bićima, pod dejstvom spoljašnjih stimulusa, ona formira predstave, koje čine osnovni element i grade čovekov složen psihički život (Bodroški Spariosu, 2009; Monteiro Vieira & Feldens, 2021). U tom procesu, Herbart naglašava ulogu i odgovornost vaspitanja kao najznačajnijeg faktora razvoja ličnosti. Za razliku od Rusoa, on misli da je na tom putu detetu potrebna sistematska i organizovana pomoć i da svaki čovek putem vaspitanja može postati ono najbolje što od njega može biti. Zbog toga je Herbart toliku važnost pridavao organizovanom, sistematičnom i metodički vođenom obrazovanju – nastavi ili podučavanju (Bodroški Spariosu, 2009).

Vaspitanje je shvatao kao proces razvijanja ličnosti, a ne kao disciplinovanje dece, a svoje razumevanje razvoja ličnosti zasni-vao je na humanističkom idealu harmoničnog oblikovanja ljudskih potencijala (Bodroški Spariosu, 2009; Monteiro Vieira & Feldens, 2021). Smatrao je da se deca razlikuju po sposobnostima, sklonostima i temperamentu, i da su u tim razlikama utemeljeni individualitet i jedinstvenost dečjeg razvoja od samog početka. U skladu s tim, kao što ne postoje „gotove sposobnosti“, tako je nemoguće govoriti o „gotovim znanjima“ ili pukom spoljašnjem oblikovanju dečjeg psihičkog života pomoću određenog sadržaja i metoda (Bodroški Spariosu, 2009).

Herbartovo shvatanje prirode deteta i uloge vaspitanja u njegovom razvoju ističe upravo njegovu (detetovu) aktivnu funkciju. Vaspitanje i obrazovanje, kao najvažniji faktori dečjeg razvoja, nužno zahtevaju vlastitu aktivnost individue, tako da polazište prave vaspitne nastave nije nastavni plan i program, nego konkretno iskustvo pojedinog učenika (Bodroški Spariosu, 2009; Pelekčić, 2010). Prema tome, Herbart se distancira od nastave koja se zadovoljava pukim prenošenjem znanja i veština i zalaže za vaspitnu nastavu kojom se razvijaju interesovanja učenika za sticanje znanja, veština i navika (Bodroški Spariosu, 2009; Pelekčić, 2010). S obzirom na to da je verovao da se svako dete rađa sa jedinstvenim potencijalom, sa svojom individualnošću, smatrao je da vaspitna nastava može biti uspešna samo ako ne povređuje individualnost učenika. Ono

što je najvažnije jeste da taj individualni potencijal ostaje nerazvijen i neispunjen dok ne bude „analiziran“ i transformisan vaspitanjem (Blyth, prema: Bodroški Spariosu, 2009).

U cilju ostvarivanja vaspitne nastave, nastavniku je potreban pedagoški takt kojim se uspostavlja snažna veza između teorije i prakse. Zapravo, njega Herbart opisuje kao posrednika, sponu između teorije i prakse i važan uslov uvažavanja specifičnosti konkretne pedagoške situacije. To znači da pedagoški takt nije zasnovan na jednom utvrđenom i zaokruženom metodu ili modelu o tome „šta funkcioniše“ najbolje u praksi, već se on stalno razvija i prilagođava okolnostima i potrebama učenika i celokupne prakse. Iako se prema Herbartovom gledištu takt može razviti samo iz prakse, to ne znači da teorija nije potrebna. Naprotiv, ona je preduslov za razvoj pedagoškog takta (Kenklies, 2012), jer pedagoški takt podrazumeva ovladavanje odnosom teorije i prakse, što omogućava nastavniku ili vaspitaču da orkestrira konkretnom pedagoškom situacijom, da svoje delovanje uskladi sa potrebama prakse i razvija i sebe i svoju praksu na osnovu stalnog kretanja između teorije i prakse (Korsgaard et al., 2018). Drugačije rečeno, pedagoški takt je sposobnost ili veština vaspitača da poveže načelne teorijske postavke sa specifičnostima pojedinačnog slučaja i donese odgovarajuće odluke u konkretnim situacijama (Bodroški Spariosu, 2009; Kenklies, 2012). Pedagoški takt predstavlja veoma važan pojam u njegovoj koncepciji vaspitanja i obrazovanja koji i danas zaokuplja pažnju istraživača. Smatra se da uspostavljanje čvrste veze između teorije i prakse pomaže i istraživačima i praktičarima da razvijaju svoja saznanja o inkluzivnom obrazovanju, kao i inkluzivnu školsku praksu (Korsgaard et al., 2018).

Džon Džui (1859–1952) sledeći je značajan zastupnik socijalne koncepcije razvoja. U osnovi, on pripada pragmatističkoj orijentaciji i smatra se najzaslužnijim za razvoj progresivne pedagogije, jer se ona oslanja na njegovo delo, što ga ujedno deklarise i kao njenog najpoznatijeg predstavnika (Kovačević, 2007; Sutinen, 2013; Tadić, 2016). Interesantno je da se Džuijevi pogledi na razvoj i obrazovanje povezuju i sa bihevizmom (Abramson, 2013), ali ne bismo se zadržavali na toj relaciji.

Djui je Rusoovu pedocentrističku teoriju postavio na drugačije osnove (Bodroški Spariosu, 2000). Dečja priroda nije nepromenljiva i isključivo biološki određena, a značaj koji priroda deteta ima u Rusoovoj koncepciji u Djuijevoj filozofiji obrazovanja zamenjuje iskustvo, te u skladu s tim obrazovanje predstavlja konstruktivan proces transmisije i rekonstrukcije iskustva i kulture, proces u kojem dete ima sasvim aktivnu ulogu (Bodroški, 2000; Dewey & Childs, 1933a; Sutinen, 2013). Obrazovanje je proces socijalne interakcije i realizacije individua koje dele zajedničke vrednosti. Pri tome, naglašava da socijalno nije opozit individualnom (Dewey & Childs, 1933a). Smatrao je da se učenje i razvoj deteta razlikuju od slučaja do slučaja, od kulture do kulture, od jedne do druge etničke grupe, socioekonomskog statusa, i da je saznanje neodvojivo od subjekta koji saznaje i njegovog iskustva (Milutinović, 2008; Simpson & Jackson, 2003). U skladu s tim, obrazovanje za njega predstavlja sam život, a ne pripremu za budući život, dok škola, kao primarna društvena i obrazovna institucija, treba da pripremi učenika za aktivno sudelovanje u životu zajednice (Kovačević, 2007). Nove uloge škole ogledaju se u većem stepenu uvažavanja dečje psihologije, individualnih razlika, snažnijoj koordinaciji psiholoških i socijalnih faktora, usaglašavanju školskog rada sa značajnim promenama savremenog društvenog života i principima demokratije, značajnijoj ulozi učenika u obrazovnom procesu, novim ulogama nastavnika itd. (Zorić, 2010).

Odbacivanjem statičnosti i univerzalnosti u shvatanju dečje prirode, odbacuje se svaka uniformnost i nepromenljivost u shvatanju cilja vaspitanja i obrazovanja (Bodroški Spariosu, 2000). Cilj obrazovanja nije znanje ili posedovanje informacija, već kompletan i harmoničan razvoj individualnih potencijala (fizičkih, intelektualnih, moralnih), odnosno samoostvarenje, i zbog toga učenje treba da proizlazi iz deteta i njegove aktivnosti (Dewey & Childs, 1933b; Dewey, 1966). To znači da ciljevi nisu unapred dati, već se postavljaju u kontekstu delatnosti koja vodi nesmetanom i kontinuiranom razvoju ličnih potencijala konkretnog vaspitanika (Bodroški Spariosu, 2000). Na učenje treba gledati kao na dinamičan, rekonstruktivan, složen i ličan proces koji ne može biti definisan i jednostavno propisan od strane donosilaca obrazovnih politika ili drugih odgovornih subjekata školskog obrazovanja (Simpson & Jackson, 2003).

Međutim, iako u obrazovnom procesu treba uvažavati dečje potencijale, potrebe i interesovanja, i polaziti od njih, za postizanje vrednih obrazovnih rezultata potrebno je usmeravanje i organizovanje procesa učenja (Tadić, 2016; Zorić, 2010). Polazeći od toga da je ljudska priroda fluidna i plastična, obrazovanje, u okviru kojeg se ostvaruje interakcija individue sa spoljašnjim svetom, ima značajan uticaj na razvoj individue (Bodroški Spariosu, 2000; Kneller, prema: Milutinović, 2008). Takođe, važnu ulogu u obrazovanju ima interakcija škole (kao društvene institucije) sa zajednicom kojoj škola pripada (Dewey, 1966). U skladu s tim, Djujiev princip zajedništva predstavlja značajan odmak od pedocentrističke koncepcije Rusoa (Bodroški Spariosu, 2000), po kojoj je dete najviše usmereno na odraslog i u kojoj drugi nemaju tako značajnu ulogu.

Djujjeva koncepcija vaspitanja označava se kao jedna od najznačajnijih u pokušaju da se prevaziđu protivrečnosti i jednostranosti pedagoških pravaca nazvanih pedocentrički i sociocentrički, sa izrazitim fokusom na dečju prirodu ili na transmisiju znanja, veština, društvenih pravila itd. (Tadić, 2016). Značajnim se smatraju njegova zalaganja za razvoj demokratskog društva koje se odlikuje slobodom samoaktualizacije i tolerancijom prema drugima, ali i komunikacijom i razmenom u kojoj obrazovanje posreduje između zajedničkog nasleđa i tradicije, s jedne strane, i podsticanja i podržavanja individualnih interesa i potencijala, s druge strane (Kovačević, 2007). Oslanjajući se na njegov pragmatizam, ali i na Rusoova romantičarska shvatanja prirode deteta i procesa razvoja i učenja, razvio se progresivistički pravac koji se zalagao za reformisanje škole kao institucije koja će doprinostiti razvoju demokratizacije društva, prepoznavanju, uvažavanju i razvijanju individualnosti (Kovačević, 2007).

Važan predstavnik progresivističkih ideja je *Vilijam Hird Kilpatrik* (1871-1965), naslednik Djujija s kojim je bio blizak, s tim što su se Kilpatrikove ideje temeljile na Torndajkovoj pedagoškoj psihologiji, u kojoj značajno mesto zauzima veza između učenja i motivacije, dok se Djujjeva filozofija zasnivala na transakcionističkom pristupu u okviru kojeg se primat daje učenju u različitim kontekstima i odnosima koje pojedinac tom prilikom uspostavlja (Retter,

2018; Sutinen, 2013). Kao i Djui, on polazi od toga da je obrazovanje život, odnosno da obrazovanje i život treba da čine jedinstvo. Međutim, Kilpatrick smatra da je to mnogo lakše reći nego postići u praksi. Ostvarivanje tog jedinstva moguće je putem svrsishodne aktivnosti koja se odvija u društvenom okruženju i ne proizlazi samo iz obrazovnih zahteva, nego i iz autentičnih interesovanja i potreba učenika i njegove spremnosti da deluje u skladu s ciljem koji je sebi postavio (Kilpatrick, 1929; Sutinen, 2013). Dete se priprema za budući život živeći tokom obrazovanja, jer obrazovanje zasnovano na smislenim i svrsishodnim aktivnostima čini najbolju pripremu za život, a istovremeno čini sam život. Da bi se obrazovanjem upravo to postiglo, treba imati na umu nekoliko osnovnih zakona učenja: spremnost, vežbanje, zadovoljstvo/nezadovoljstvo postignutim rezultatima, koje pokreće i predstavlja uslov za dalje vežbanje (Kilpatrick, 1929).

Osim obezbeđivanja uslova za individualni pristup učeniku, u školi je važno razvijanje vršnjačkih odnosa i saradnje. Dete je prirodno aktivno i društveno i stoga mu ne odgovara režim prinude koji školski rad svodi na besciljno lutanje, a učenike na sebične individualiste (Kilpatrick, 1929). Svesrdna svrsishodna aktivnost u društvenoj situaciji, kao osnovna jedinica školskog rada, najbolja je garancija iskorišćavanja individualnih prirodnih kapaciteta deteta. Zadatak škole je da kontinuirano i dosledno potpomaže razvoj individue u skladu sa njenim najboljim interesom, što iziskuje transformaciju škole u mesto življenja, osnaživanja za saradnju i rešavanje problema, samoupravljanje... (Bode, 1933). U takvoj školi, nastavnici imaju važnu ulogu u prepoznavanju i razvijanju učeničkih interesovanja i potreba, kao i usmeravanju procesa učenja prema njima (Sutinen, 2013). Ostvarivost takvog pristupa leži u primeni projekt metode u nastavi koja se može definisati kao učenicima bliska, usmerena aktivnost, tokom koje stiču iskustva i znanje rešavajući praktične probleme u različitim situacijama. Kilpatrick ne povezuje projekte s određenim nastavnim predmetima ili sadržajima ili tipom aktivnosti, tako da projekat čini sve što dete preduzme i što je svrhovito, čime nijedan aspekt života nije isključen (Kovačević, 2007). Međutim, primena ovakve metode rada u nastavi nailazi na

određene prepreke, kao što su protivljenja tradicije, nepripremljenost i nekompetentnost nastavnika, odsustvo razrađenih procedura, organizacioni i administrativni problemi i slično (Kilpatrick, 1929). Vredi napomenuti da se on u svom pedagoškom radu, u skladu sa svojim uverenjem da je obrazovanje aktivan proces koji treba da bude usmeren na razvitak karaktera i ličnosti, orijentisao na pronalaženje najboljeg kod svojih učenika i poštovanje njihovih interesovanja (Vrcelj, 2018).

Među zastupnike socijalnih koncepcija razvoja može se uvrstiti i ruski pedagog *Konstantin Ušinski* (1823–1871), čiji su pedagoški pogledi značajni za teoriju inkluzivnog obrazovanja, ali i za razvoj pedagoške antropologije⁴ u prvoj četvrtini 20. veka (Akhmetova et al., 2017; Vrcelj, 2018). Smatrajući da je moguće obrazovati čoveka u svim aspektima jedino ako identifikujemo i poznajemo sve njegove aspekte, Ušinski je postavio temelje pedagoške antropologije⁵ (Akhmetova et al., 2017) kao oblasti ili polja pedagoške nauke u okviru koje se, integrišući znanja različitih naučnih disciplina o dečjem razvoju, dete posmatra kao celovito biće, što je posebno značajno za zajedničko obrazovanje različite dece. Kao posebno važno može da se izdvoji shvatanje po kojem se dete (učenik) ne može proučavati izolovano bez poznavanja opštih uslova koji određuju

4 Pedagoška antropologija bavi se problemima kulturne transmisije, povezanosti kulture, pojedinca i obrazovanja, posebno formalnog obrazovanja, funkcijom škole u kulturnoj transmisiji (akulturaciji i enkulturaciji), školom kao složenim sociokulturnim sistemom itd. (Vrcelj, 2018).

5 Osim Ušinskog, među značajne teoretičare pedagoške antropologije (i utemeljivače teorije inkluzivnog obrazovanja u Rusiji) pominju se Kaščenko (V. P. Kacshenko) i Šacki (S. T. Shatsky) (Akhmetova et al., 2017). Baveći se obrazovanjem dece sa smetnjama u razvoju, Kaščenko je isticao važnost prilagođavanja obrazovnih programa učenicima. U obrazovnom procesu treba uvažavati karakteristike svakog pojedinačnog deteta, jer se u suprotnom mogu prouzrokovati negativne posledice po detetov razvoj, a njegove sposobnosti i sklonosti mogu ostati neiskorišćene ili nerazvijene. Šacki je video značajnu ulogu školskog okruženja u podsticanju emocionalnog i saznanog razvoja dece. Skretao je pažnju na važnost kvaliteta socijalnog života u školi koji, u uslovima zajedničkog obrazovanja tipične dece i dece sa potrebom za dodatnom podrškom, doprinosi socijalnom razvoju i jednih i drugih i uklanjanju barijera u dečjoj komunikaciji (Akhmetova et al., 2017).

strukturu porodice, oblike školskih institucija, običaje, stereotipe koji se uvlače u tzv. skrivene kurikulume u školi, i drugih posebnosti koje dolaze do izražaja u svim namernim ili nenamernim (vaspitnim) uticajima (Ogbu, prema: Vrcelj, 2018). Da bi obrazovanje bilo uspešno, potrebno je da se oslanja na proučavanje čoveka iz različitih perspektiva, odnosno na poznavanje deteta kakvo je ono zaista, sa svim njegovim slabostima, sklonostima, potrebama, u različitim međuodnosima i kontekstima (Chernik et al., 2021; Ušinski, 1957).

Ideje pedagoške antropologije zasnovane su na interdisciplinarnom pristupu obrazovanju kojim se teži prevazilaženju predrasuda o različitim društvenim grupama i uvažavanju sociokulturnog konteksta obrazovnog procesa, što podrazumeva da za promene u obrazovanju nije dovoljno menjati programe, obogaćivati sadržaje nastavnih predmeta i modifikovati nastavne metode, nego treba uzimati u obzir karakteristike i potrebe učesnika obrazovnog procesa i u skladu s tim organizovati obrazovni sistem koji bi bio efikasniji (Ogbu, 1989). S obzirom na raznovrsnost okolnosti u kojima se obrazovanje odvija, kao i same prirode vaspitanika koje ne liče jedna na drugu, određene pedagoške metode i postupci u jednom slučaju mogu dati pozitivne rezultate, u drugom štetne, a u trećem nikakve, te je veoma važno da nastavnici i pedagozi upoznaju dete i okolnosti u kojima ono živi i u skladu s tim odaberu odgovarajuće pedagoške mere (Ušinski, 1957).

Definišući cilj vaspitanja kao sreću učenika, Ušinski u sreći vidi slobodnu, beskraju i progresivnu aktivnost koja odgovara istinskim potrebama duše (Chernik et al., 2021). Obrazovanje mora biti organizovano prema prirodi deteta koje je subjekat obrazovnog procesa. Sledeći ovu ideju, među prvima je prepoznao značaj igre i samoaktivnosti učenika u obrazovanju, što je predstavljalo istinski revolucionarnu misao za krut i izrazito tradicionalan obrazovni sistem 19. veka (Guseva, 2018). Koncept igre i aktivnosti u kojem središnje mesto zauzimaju priroda i potrebe deteta, a koje je formulisao Ušinski, dalje su razvijali sledbenici škole Vigotskog u 20. veku.

Kao veoma značajna treba pomenuti i njegova demokratska uverenja da osnovu civilizacijskog razvoja i napretka društva čini uvođenje javnih škola koje omogućavaju celokupnom stanovništvu

pristup obrazovanju (Guseva, 2018). Zalaganjem za demokratizaciju obrazovanja, Ušinski je u velikoj meri doprineo uspostavljanju sistema javnog obrazovanja, zbog čega se smatra „ocem javnih škola“ u Rusiji (Ellis et al., 2014; Guseva, 2018).

Učešće okruženja u razvoju deteta ima veoma značajnu ulogu u shvatanjima *Lava Vigotskog* (1896-1934), čija je teorija poznata kao socio-kulturna teorija kognitivnog razvoja po kojoj je proces sticanja znanja socio-istorijsko-kulturni proces (Pešikan, 2010). U njegovoj koncepciji se ocrtava ko-konstruktivistički model kognitivnog razvoja po kojem se ključne promene u kognitivnom razvoju dece izgrađuju u okviru interakcije sa okruženjem da bi se potom „individualizovale“ ili „internalizovale“, dok konstruktivistički orijentisane teorije polaze od pretpostavke da se ključne razvojne promene u kognitivnom razvoju formiraju (oblikuju, stvaraju, konstruišu) unutar individue (Baucal, 2002, prema: Baucal, 2003; Fogarty, 1999, prema: Blake & Pope, 2008; Daniels, 2014; Lutz & Huitt, 2004). Upravo je uloga i značaj socijalne interakcije u oblikovanju kognitivnog razvoja dece jedna od osnovnih tema oko kojih se spore konstruktivistički i ko-konstruktivistički pristupi istraživanju kognitivnog razvoja (Baucal, 2003).

Za razliku od Pijažeeve teorije po kojoj je razvoj preduslov učenja, tj. razvoj prethodi učenju, Vigotski smatra da učenje prethodi razvoju. Razvitak i učenje nisu nezavisni procesi, među njima vladaju složeni odnosi, tako da učenje ne mora samo da prati razvitak, ne mora samo ići u korak s njim, može i uglavnom prethodi razvitku, podstičući ga i izazivajući u njemu promene. Važno je naglasiti da je brzina razvitka različita od brzine učenja, tako da i razvitak i proces učenja imaju svoju unutrašnju strukturu i svoju razvojnu logiku, s tim što učenje može da izazove određeni tok razvojnih procesa (Vigotski, 1977). Odnos učenja i razvoja objašnjava putem zone aktuelnog, narednog i budućeg razvoja. Zona aktuelnog razvoja se odnosi na sve ono što dete može da uradi samostalno, dok zona narednog razvitka govori o tome šta dete može da uradi i nauči u saradnji i uz pomoć odraslog (ili kompetentnijih vršnjaka), što ne bi moglo bez te pomoći (Blake & Pope, 2008; Lutz & Huitt, 2004). Zona budućeg razvoja odnosi se na ono što učenik ne može da uradi ni uz pomoć

odraslog, tj. na ono što će moći da uradi, ali tek u nekoj od sledećih faza razvoja (Baucal, 2003). Prema Vigotskom, učenje u zoni aktuelnog i budućeg razvoja nije efikasno, ali zato u zoni narednog razvoja dete, saradujući sa drugima, može da postigne bolje rezultate nego samostalno, ali samo u izvesnim granicama koje prate njegov razvoj (Vigotski, 1977). To implicira da odrasli tokom interakcije sa decom treba da podešavaju svoje ponašanje – način objašnjavanja deci, količinu i prirodu informacija, upotrebu odgovarajućih termina, redundantnost – spram njihovih potreba i karakteristika, ali tako da budu nešto iznad aktuelnih kognitivnih mogućnosti dece (Baucal, 2003), kako bi pružali odgovarajuću podršku učenicima i podsticali/vodili njihov razvoj (Blake & Pope, 2008). Za „individualizaciju obrazovanja“ važna je upravo ta zona narednog razvoja, koja nam govori o tome da pažnju ne treba usmeriti na aktuelne kapacitete pojedinca, kao što tvrdi Pijaže, nego na potencijalne kapacitete kojima treba podrška da se razviju.

S obzirom na to da je dečji razvoj sačinjen iz niza kvalitativnih transformacija, koje su rezultat socijalnog učenja utemeljenog na internalizaciji kulture i društvenih odnosa, može se smatrati da obrazovanje „vodi“ razvoj (Gindis, 1999). Kao i razvoj, i samo znanje se ko-konstruiše u društvenom okruženju i u procesu društvene interakcije (Churcher et al., 2014), što je značajno drugačije viđenje odnosa učenja, razvoja i uloge društvene sredine u tim procesima u odnosu na Pijažea.

Uloga društvenog konteksta u teoriji Vigotskog izražena je i u njegovom shvatanju razvojnih smetnji i invaliditeta ne kao „biološkog oštećenja sa psihološkim posledicama“, već kao sociokulturnog razvojnog fenomena. Na osnovu sveobuhvatnog pregleda mnogih antropoloških i istorijskih studija, Vigotski je tvrdio da se „invaliditet“ doživljava kao „abnormalnost“ samo kada i ako se dovede u određeni društveni kontekst, tako da invaliditet predstavlja društveni konstrukt, tj. proizlazi iz ograničenja u okruženju, a ne ograničenja u detetu. U kontekstu svoje paradigme društvene prirode invaliditeta, uveo je koncept primarne i sekundarne invalidnosti (i njihove interakcije). „Primarni invaliditet“ je organsko oštećenje uzrokovano biološkim faktorima, dok se „sekundarni invaliditet“

odnosi na poremećaje viših psiholoških funkcija koji se javljaju kao posledica delovanja društvenih faktora, odnosno kao reakcija okruženja na određeni „nedostatak“ (Gindis, 1999; Vigotski, 1983). Hendikep sa kojim se dete suočava utiče na njegov odnos sa svetom (pre svega na odnos sveta prema njemu), a škola, odnosno obrazovanje, može značajno doprineti promeni negativnih društvenih stavova i odnosa prema osobama sa invaliditetom, a time i redukovanju negativnih društvenih uticaja na javljanje sekundarnog invaliditeta (Vygotsky, 1983, prema: Gindis, 1999; Vigotski, 1983).

Prema Vigotskom, razvoj osoba sa invaliditetom (ili drugim razvojnim smetnjama) nije „usporena“ ili „nedostajuća“ varijacija normalnog razvoja. Dete čiji je razvoj otežan zbog određene razvojne smetnje nije manje razvijeno od svojih vršnjaka – ono je drugačije razvijeno. Razvoj i jednih i drugih odvija se po istim zakonima, razlika je samo u načinu razvoja (Vigotski, 1983). Razvoj deteta sa smetnjama u razvoju karakterišu kvalitativne razlike u „sredstvima i načinima“ njegove internalizacije kulture. Međutim, u svakodnevnom životu i školskoj praksi prisutno je drugačije gledanje na razvoj deteta sa smetnjama u odnosu na njegove vršnjake tipičnog razvoja, što ostavlja izvesne posledice po samo dete sa smetnjama u razvoju. Usled odstupanja detetovog razvoja od opšteprihvaćene i uobičajene predstave o čovekovom razvoju (defekt uzrokuje odstupanje od „ustaljenog biološkog tipa čoveka“), remeti se normalan tok procesa integracije deteta u kulturu i društvo, koji su dominantno orijentisani ka „normalnom tipičnom čoveku“ (Vigotski, 1983). Odnosi deteta sa smetnjama u razvoju sa okruženjem poprimaju drugačiji tok i ono zauzima poseban društveni položaj u odnosu na decu tipičnog razvoja (Vigotski, 1983). Zbog svega toga, programi obrazovanja namenjeni deci sa smetnjama u razvoju treba da imaju iste društvene i kulturne ciljeve obrazovanja i da slede isti princip po kome „obrazovanje podstiče razvoj“ kao i programi namenjeni deci tipičnog razvoja, s tim što se njihova specifičnost ogleda u nastojanju da se eliminiše sindrom „sekundarne“ invalidnosti, odnosno u suzbijanju gorepomenutih negativnih društvenih posledica „primarnog“ invaliditeta. Pritom treba imati na umu da se u obrazovnom procesu socijalna interakcija sa vršnjacima može smatrati značajnim faktorom

razvoja dece. „Kolektiv“ je efikasno sredstvo posredovanja i moćan facilitator u formiranju više psihološke funkcije kod deteta sa smetnjama u razvoju (Vigotski, 1983).

Za nas je interesantna njegova vizija specijalnog obrazovanja (obrazovanja dece sa smetnjama u razvoju), koju je Vigotski razvio i nazvao „inkluzija zasnovana na pozitivnoj diferencijaciji“, u kojoj je akcenat na isticanju detetovih prednosti i jakih strana, a ne slabosti.⁶ Još tada je, govoreći o specijalnim školama, ukazivao na to da ne bismo smeli da razmišljamo o izdvajanju, nego o uključivanju dece sa smetnjama u razvoju u život zajednice, što implicira da ona treba da pohađaju redovne škole u kojima će nastavnici biti obučeni za rad sa njima (Vigotski, 1983).

U svojim kasnijim radovima Vigotski je izrazio čvrsto uverenje da istinski diferencirano okruženje za učenje, tj. diferencirana nastava, može značajno doprineti razvoju viših psiholoških funkcija deteta sa invaliditetom (ili smetnjama u razvoju). Nije isključivao postojanje specijalnih škola koje bi pružale podršku redovnim školama ostvarujući deo vaspitnog i obrazovnog rada sa decom koja imaju izražene smetnje u razvoju (Vigotski, 1983). Specijalno obrazovanje ne bi trebalo da bude samo umanjena verzija redovnog obrazovanja, već posebno dizajnirano okruženje u kome je celokupno osoblje u mogućnosti da isključivo služi individualnim potrebama deteta sa smetnjama u razvoju. „Za pedagoga je veoma važno da zna osobenost puta kojim treba povesti dete“, jer sa decom sa smetnjama u razvoju treba raditi na drugi način, drugim putem i drugim sredstvima (Vigotski, 1983: 15). Učenicima sa invaliditetom su potrebni posebno obučeni nastavnici, diferencirani nastavni plan i program, posebna nastavna sredstva i jednostavno više vremena za učenje.

Za Vigotskog možemo reći da je formulisao jedinstven teorijski okvir za sveobuhvatniju, inkluzivniju i humaniju obrazovnu praksu. Zona narednog razvoja, kao prostor u koji se učenik dovodi znanjem drugoga, implicira značaj društvenih okolnosti (odnosno

6 Vigotski je smatrao da se u vaspitanju i obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju treba manje orijentisati na „nedostatak i bolest, a više na normalu i zdravlje koje je sačuvano kod deteta“ (Vigotski, 1983: 53).

spoljašnjih uticaja) u obrazovanju i vaspitanju (Daniels, 2014). Njegovi pogledi na učenje – kao proces kreiranja zajedničkih značenja u odgovarajućem društvenom kontekstu u okviru kojeg deca mogu daleko više da uče i nauče uz odgovarajuću pomoć (Gindis, 1999) – značajni su s aspekta inkluzivnog obrazovanja, kojem je u središtu pažnje pružanje podrške individualnom razvoju učenika. Ukazivanje na determinisanost razvoja dece sa smetnjama društvenim doživljajem njihovog „oštećenja“ ili „nedostatka“ stvara novu perspektivu za socijalizaciju, akulturaciju i razvoj dece sa posebnim potrebama. Njegova kritika „negativnog modela specijalnog obrazovanja“ kao kombinacije pojednostavljenog nastavnog plana i programa, sniženih očekivanja i društvene izolacije zvuči veoma aktuelno i danas (Fuchs & Fuchs, 1994, prema: Gindis, 1999).

Iako Vigotski govori o specijalnom obrazovanju, koje se sa današnjeg stanovišta kritikuje i osporava usled brojnih nedostataka koji ga prate, i koristi terminologiju koju bismo danas mogli smatrati prevaziđenom ili podložnoj kritici, njegova shvatanja razvojnih smetnji dece i njegovo kvalitativno drugačije i za to vreme inovativno sagledavanje obrazovanja dece sa različitim razvojnim smetnjama, izuzetno su značajni. Čak je i on sam, pomalo vizionarski, govorio da „možda i nije daleko to vreme u kome će se pedagogija stideti i samog pojma 'hendikepirano dete' kao oznake za nedostatak njegove prirode koji se ne može otkloniti“ (Vigotski, 1983: 61). Za njega je hendikep socijalna kategorija ili pojam, i posledica je našeg sopstvenog defekta da prihvatimo decu sa smetnjama u razvoju kao ravnopravne članove društva, što se može smatrati i dalje prisutnim problemom koji otežava njihovu potpunu inkluziju.

Na kraju ovog pregleda koncepcija razvoja i učenja autora koji prevashodno pripadaju socijalnoj orijentaciji, potrebno je napomenuti da su one samo neke od brojnih koje se mogu smatrati značajnim za razvoj inkluzivnog obrazovanja. U nastavku sledi kratak osvrt na biheviorističke teorije koje zauzimaju važno mesto u psihologiji. Iako se ne prepoznaju kao teorije koje neposredno doprinose razvoju inkluzivne teorije i prakse školskog rada, čini se interesantnim i potrebnim ukazati na koristi koje inkluzivno obrazovanje može da ima i koje ima od njih. Između ostalog, treba napomenuti

da su se na primer kognitivističke teorije (i iz njih nastale konstruktivističke) razvile kao reakcija na biheviorističke.

Bihevioristi polaze od toga da predmet proučavanja psihologije treba da budu pojave koje se mogu posmatrati i na osnovu kojih se mogu formulisati određene (objektivne) naučne zakonitosti, a to je ponašanje, odnosno sve ono što organizam radi i govori (Watson & MacDougal, 1929). Prema bihevioristima, unutrašnji proces učenja ne može biti poznat, pa je fokus usmeren ka spoljašnjem vidljivom ponašanju. Ključni principi biheviorizma kojima se ističe značaj obrazovanja su: ponašanje se uči, ponašanje određuje (ili njime upravlja) okruženje u kojem se ono dešava, učenje korespondira sa promenama u ponašanju (Harold & Corcoran, prema: Al-Shammari et al., 2019). Među najistaknutije predstavnike biheviorizma ubrajaju se Votson (Watson), koji se smatra osnivačem ovog teorijskog pravca, kao zastupnik radikalnog biheviorizma po kojem se učenje odvija na osnovu klasičnog uslovljavanja, i Skinner (Skinner), koji pripada umerenijoj struji po kojoj se učenje odvija putem instrumentalnog uslovljavanja. Dok Votson navodi da stimulus može da bude bilo koji objekat u okruženju ili promena fiziološke prirode, što izaziva odgovor u vidu određene akcije (sistema organizovanih aktivnosti) (Watson & MacDougal, 1929), Skinner (1969) govori o instrumentalnom (ili operantnom) uslovljavanju u kojem značajno mesto zauzimaju draži, pojačivači, reakcije... Proces učenja se zasniva na uslovljavanju, u kojem značajnu ulogu imaju potkrepljivači, kao što su nagrade i kazne, koji upravljaju učenjem (Joksimović, 2021). Operantno uslovljavanje se zasniva na reakciji i promeni ponašanja pod dejstvom određenih draži (u okolini) i usvajanju novih načina reakcije. Ono „oblikuje ponašanje upravo isto onako kao što vajar oblikuje gomilu gline“ (Skinner, 1969: 110), a operaciono ponašanje je ono čijim dejstvom se proizvode određene posledice na okolinu koje dovode do dalje promene u ponašanju. U suštini, „biće mora da bude stimulirano posledicama svog ponašanja, ako želimo da dođe do uslovljavanja“ (*Ibid*: 82).

Dok je za klasičan (radikalan) biheviorizam čovek pasivno i reaktivno biće koje je pod stalnim uticajem okoline i podražaja koji iz nje dolaze i koji ga oblikuju, savijaju, modeluju, kreiraju (mada

je i sam Votson priznavao značaj emocija /ljubavi, straha, besa/, instinktivnih odgovora i nasleđa), savremeniji bihevioristički pristupi ističu mnogo složenije relacije i usmeravaju se na unutrašnje procese i svojstva pojedinca (Abramson, 2013; Milutinović, 2008). Iako se smatra da pripada teorijama koje više naglašavaju ishod i značaj okruženja i spoljašnjih uticaja na ponašanje pojedinca nego sam proces učenja, biheviorizam sa svojom strukturisanom sredinom za učenje predstavlja važan trend/pravac u obrazovanju, jer ukazuje na to da se može upravljati obrazovnim procesom u svrhu postizanja veće efektivnosti i efikasnosti u učionici (Milutinović, 2008). Postoji objektivna, nezavisna realnost i zadatak obrazovanja je da učeniku prenese znanje o toj stvarnosti, a ponavljanje je način na koji se učvršćuje naučeno (Joksimović, 2021).

Biheviorističkoj teoriji učenja i razvoja upućuju se brojne kritike, među kojima se izdvaja svođenje programa školskog rada na tehnički proces, vrednosno neutralan, lišen autonomnih izbora, u kojem su poželjni ishodi isti za sve đake bez obzira na njihova prethodna iskustva i znanja. Program se isporučuje, a nastavnike interesuje samo ulaz–izlaz (input–output), nikako proces koji se proteže između (Joksimović, 2021). Socijalne interakcije su važne u smislu razmene na relaciji nastavnik–učenik i generalno ograničene tim odnosom (Hickey, 2014), što se takođe može smatrati nedostatkom s aspekta socijalnog razvoja učenika. Međutim, pored svih kritika (za koje se verovatno ne može reći da nisu opravdane), biheviorističke teorije učenja se mogu smatrati važnim za obrazovanje, posebno njene postavke po kojima je učenje akumulisanje atomizovanih delova znanja, sekvencijalan i hijerarhijski proces, kao i one koje ukazuju na značaj spoljašnje motivacije i spoljašnjeg potkrepljenja. U tome se, takođe, prepoznaje i značaj za teoriju inkluzivnog obrazovanja, za koju je važno saznanje da se određenim stimulativnim materijalima i sadržajima može uticati na ponašanje i učenje. Smatra se da se biheviorističkim pristupom obrazovanju može ostvariti usklađenost zahteva sa potrebama učenika (Al-Shammari et al., 2019), jer se bazira na jasnim i direktnim instrukcijama koje prate zadatke raščlanjene na (naj)manje delove. Uloga nastavnika je da odrede čime mogu da izazovu željene odgovore učenika, koriste

adekvatne materijale za vežbanje, vode računa o sredinskim uslovima koji treba da budu podržavajući i omogućće učenicima da daju tačne odgovore i dobiju odgovarajuće potkrepljenje za to (Ertmer & Newby, prema: Al-Shammari et al., 2019; Steele, 2005). S obzirom na to da se primat daje učenju (a ne razvoju), moguće je napredovanje svih učenika, uključujući i one sa različitim razvojnim smetnjama. U tom pogledu su i istraživanja pokazala obećavajuće rezultate. Tako je, na primer, davanje direktnih ili eksplicitnih instrukcija dovelo do izvesnih pozitivnih rezultata u obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju u redovnim školama, posebno u radu sa učenicima koji imaju teškoće u učenju, intelektualne smetnje ili poremećaje ponašanja (Steele, 2005). Stoga se u literaturi napominje da je vredno razmotriti pozitivne aspekte bihevioristički orijentisanih pristupa koji se mogu kombinovati sa nekim drugim koji su „popularniji“ i prihvaćeniji u današnjim uslovima školskog rada (Steele, 2005).

* * *

Na prethodnim stranama izloženi su pogledi na razvoj, vaspitanje i obrazovanje jednog broja značajnih autora u pedagogiji, ali i psihologiji, koji se na određeni način mogu tumačiti kao ishodišta teorije ili koncepta inkluzivnog obrazovanja. Naravno, spisak teoretičara čije ideje i stanovišta takođe mogu da se tumače u tom smislu svakako je duži. Nisu pomenuta mnoga značajna imena, poput Herberta Spensera (1820–1903), jednog od prvih tumača individualizma koji je svojim idejama da vaspitanje treba da bude prilagođeno razvoju veoma uticao na stavove Elen Kej (Ambjörnsson, 2014); Huga Gaudiga (1860–1923), za koga je cilj obrazovanja razvoj pojedinca, ali i život u zajednici da bi mogao uspešno da se integriše u društvo (Vrcelj, 2018) ili Ferijera, po kome nastavnih metoda ima koliko i učenika tako da moraju biti individualizovane u skladu sa njihovim mogućnostima (Mirkov, 1994).

Zanimljivo je da se u različitim teorijskim pristupima razvoju i učenju, koji su na neki način čak i suprotnih stanovišta, mogu naći koreni ideje o potrebi pružanja podrške različitim kategorijama učenika. Kao značajne se izdvajaju teorije u kojima se naglašava da vaspitno i obrazovno delovanje treba prilagoditi dečjem razvoju, ali

i one u kojima uloga i uticaj okruženja imaju dominantan udeo u procesima učenja, ponašanja i razvoja pojedinca. Pravo pojedinca na individualni razvoj i različitost, za koje su se zalagali teoretičari individualne pedagogije, danas se smatra osnovnim ljudskim pravom i polazištem u ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja. U tom smislu, značajnim se smatraju Rusoove ideje prema kojima na dete treba gledati kao na biće kvalitativno drugačije od odraslog, biće kome treba pružiti najbolje uslove za razvoj s obzirom na njegove osobenosti. Pedocentrističke koncepcije, ukoliko se zasnivaju na određenom shvatanju dečje prirode iz kojeg proističu ključna pedagoška rešenja (pojam, cilj, sadržaj i metode vaspitanja i obrazovanja), mogu pružiti jasan i konkretan okvir praktičnog delovanja (Bodroški Spariosu, 2000). Slično individualističkom, progresivistički pravac u obrazovanju odlikuje fleksibilnost, raznolikost i stavljanje akcenta na ostvarenje punih potencijala svakog učenika (Milutinović, 2008). Prema kognitivističkim stanovištima, naglasak je na procesima mentalne obrade informacija i interakcijama koje usmeravaju učenje, što takođe može dati dobre rezultate u radu sa učenicima kojima je potrebna podrška.

Konstruktivisti su, takođe, imali značajan uticaj na razvijanje teorije obrazovanja koja u središte pažnje stavlja kapacitete, mogućnosti i potrebe deteta, s tim što je i među njima bilo neslaganja po pitanju uloge pojedinca i društvenog okruženja u procesu učenja i razvoja, pa je Pijaže veći značaj pridavao pojedincu, a Vigotski društvenim interakcijama i podršci koju socijalni kontekst pruža razvoju i učenju (Blake & Pope, 2008). Pitanje interakcije između deteta i okoline posebno je dobilo na značaju upravo zahvaljujući radovima Vigotskog, koji je životnu sredinu smatrao izvorom (resursom) razvoja viših mentalnih funkcija i ukazivao na to da se dečji razvoj ne odvija (samo) prema biološkim, nego i prema društveno-istorijskim zakonima. Na stavovima Vigotskog da je razvoj dijalektički proces koji, prolazeći kroz određene promene, doseže novi razvojni nivo, zasniva se ideja kontinuiteta kao bitne odrednice inkluzivnog obrazovanja (Akhmetova et al., 2017).

Prema konstruktivistima, svrha učenja je da učenik sam konstruiše svoje znanje, uz podršku kojom se obezbeđuju uslovi za

učenje, što iziskuje poznavanje i razumevanje njegovih kognitivnih obrazaca (Lenjani, 2015). U konstruktivističkom pristupu, autonomija učenika zauzima važno mesto, što pretpostavlja afirmisanje dijaloga i učešće u donošenju odluka. Upravo zbog toga se smatra da konstruktivistički pristup pruža mogućnost da se potpunije sagledaju izazovi u učenju dece sa teškoćama u razvoju i izađe u susret njihovim potrebama (Akpan & Beard, 2016). Takođe, zajedništvom, koje se smatra važnom pretpostavkom učenja i razvoja u ovim koncepcijama, obezbeđuju se uslovi za ovladavanje kulturom odnosa sa drugima koji se po nečemu razlikuju od većine (Akhmetova et al., 2017).

Inkluzivna školska praksa bazirana na bihaviorizmu usmerena je na pružanje pouka i uputstava i efektivnih potkrepljenja za učenike sa određenim tipom teškoće. Može se reći da je bihavioralni pristup pogodan u pružanju podrške učenicima sa teškoćama u socijalnom funkcionisanju i ponašanju i problemima u učenju (Steele, 2005).

I individualne i socijalne koncepcije mogu da se posmatraju kao krajnosti koje imaju izvesna ograničenja. Naravno da je preterano smatrati da su sve razvojne promene „proizvedene“ ili samo unutar individue ili samo kroz socijalnu interakciju. Ta šema je znatno komplikovanija, tako da se u razvoju mogu uočiti bar tri vrste promena: a) promene izazvane genetskim faktorima, a realizovane sazrevanjem; b) promene izazvane samostalnom aktivnošću (promene Pijaževog tipa) i c) promene formirane posredstvom socijalne interakcije i zajedničke delatnosti sa drugim osobama, a zatim interiorizovane (promene „vigotskijanskog“ tipa). Srazmera i značaj ovih promena zavise od različitih činilaca - kulture, društvenih uslova, samog deteta i delovanja osoba iz njegovog okruženja (Bacual, 1998). Može se postaviti pitanje u čemu se ogleda značaj ove šeme za inkluzivno obrazovanje. Odgovor bi glasio da se različite smetnje ili otežavajuće okolnosti sa kojima učenici dolaze u školu uglavnom posmatraju kao ograničenja koja onemogućavaju njihovo uspešno funkcionisanje u redovnim školama, čime se zanemaruje činjenica da u razvoju deteta (kao i u procesu i rezultatima vaspitnog i obrazovnog rada) značajan udeo imaju faktori koji deluju u

detetovom okruženju. To znači da je sinergija spoljašnjih uticaja i potencijala deteta od presudnog značaja za ostvarivanje određenih razvojnih i obrazovnih ishoda (De Vries, 2000).

U postavkama i individualnih i socijalnih koncepcija razvoja i učenja može se uočiti određena dobit kada je u pitanju pružanje dodatne podrške učenicima. Međutim, prihvatanjem samo jednog pristupa nije moguće obezbediti efektivno inkluzivno obrazovanje za čitav spektar različitosti i osobenosti učenika u uslovima redovnog obrazovanja. Nema osnova pridavati jednoj teoriji prednost u odnosu na druge, jer svaka ponaosob pruža različite mogućnosti uvažavanja potreba učenika koji se razlikuju od slučaja do slučaja i zahtevaju individualizovan pristup vodeći računa o odlikama čitavog konteksta u kojem se ostvaruje vaspitanje i obrazovanje.

U različitim koncepcijama razvoja mogu da se prepoznaju tri osnovna pristupa odnosu učenja i razvoja. Posmatran s individualističkog i pragmatističkog aspekta, razvoj se tretira kao nadređeni fenomen učenju, dok u socio-konstruktivističkom pristupu, zasnovanom na shvatanjima Vigotskog, pod određenim uslovima neki oblici učenja mogu dovesti do formiranja razvojnih promena (Baucal, 1998). Za bihevioristički pristup razvoju i učenju karakteristično je gledanje na razvojne promene kao promene koje su nastale učenjem (Baucal, 1998). U prvom slučaju razvoj definiše preduslove i potencijale, odnosno mogućnosti i ograničenja procesa učenja, dok je sličnost između biheviorističkog i socio-konstruktivističkog pristupa u tome što se učenju dodeljuje konstruktivna razvojna uloga. Dakle, posmatrano u kontekstu ostvarivanja inkluzivnog obrazovanja, moglo bi se zaključiti da je pripisivanje primarnog značaja učenju (ili obrazovanju) u razvoju pojedinca posebno značajno u slučaju podsticanja dece kojoj je potrebna dodatna podrška, dok, s druge strane, skretanje pažnje na razvojne domete ukazuje na neophodnost poznavanja mogućnosti učenika.

Inkluzivno obrazovanje: teorija, politika i praksa

Teorijske postavke inkluzivnog obrazovanja

Šta (ni)je inkluzivno obrazovanje?

U teorijskim proučavanjima problema vaspitanja i obrazovanja dugo je prisutno stanovište da u vaspitnom i obrazovnom procesu treba uvažavati prirodu i potrebe deteta, što zapravo čini suštinsku odliku inkluzivnog obrazovanja kao koncepta koji se razvija poslednjih nekoliko decenija. Pregledom literature iz oblasti inkluzivnog obrazovanja, uočava se da postoji veliki broj različitih definicija i interpretacija ovog pojma (Ainscow, 2020; Armstrong et al., 2010; Artiles et al., 2007; Hornby, 2015; Krischler et al., 2019; Nilholm, 2021; Nilholm & Göransson, 2017; Magnússon et al., 2019; Vujačić i Đević, 2022). Pitanjima inkluzivnog obrazovanja pristupa se iz različitih pozicija, što za posledicu ima prisustvo neusaglašenosti i dilema u pogledu sadržaja pojma inkluzivnog obrazovanja, njegovih osnovnih elemenata, načina njegovog ostvarivanja i usklađivanja sa potrebama i mogućnostima učenika, te se u školskoj praksi javljaju određeni modifikovani modeli inkluzivnog obrazovanja.

Kao osnovna dilema može se izdvojiti pitanje šireg i užeg shvaćanja inkluzije i inkluzivnog obrazovanja, odnosno dvojbe da li se ono odnosi samo na određene kategorije učenika ili podrazumeva osluškivanje potreba svih učenika bez obzira na to da li imaju ili nemaju smetnje u razvoju i opštem funkcionisanju. Polazeći od ove osnovne dihotomije i zapažanja da je obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju u redovnoj školi „uporišna tačka“ mnogih ponuđenih određenja inkluzivnog obrazovanja (Đević, 2015), u nastavku će najpre biti razmotreni medicinski i socijalni pristupi obrazovanju učenika sa smetnjama u razvoju, kao oni koji su najneposrednije vezani za razvoj inkluzivnog obrazovanja. Takođe, u nastojanjima da se sagleda šta inkluzija jeste, a šta nije, biće reči o pojmovima koji je bliže objašnjavaju i doprinose njenom razumevanju, kao što su integracija, ekskluzija i socijalna inkluzija.

Medicinski i socijalni pristup obrazovanju dece sa razvojnim smetnjama. Tokom proteklih sedamdeset godina, u obrazovnoj teoriji i praksi bila su dominantna dva diskursa poimanja teškoća u razvoju dece i mladih – medicinski i socijalni (Haegele & Hodge, 2016). Prema medicinskom modelu, razvojna teškoća i invaliditet smatraju se nedostatkom koji za posledicu ima ograničeno funkcionisanje pojedinca. „Invaliditet“ predstavlja definišuću karakteristiku osobe sa invaliditetom, problem samog pojedinca (tačnije, problem je u pojedincu), i zahteva tretman čija je suština u iskorenjivanju uzroka ili otklanjanju teškoća, kako bi se pojedinac (što je više moguće) približio standardu, proseku i uklopio u društvo (Fitzgerald, 2006, prema: Haegele & Hodge, 2016; Haegele & Hodge, 2016; Mitra, 2016). Ovakvim pristupom naglasak je na dijagnostikovanju, deficitu, segregaciji određenih grupa dece i mladih (Cerić, 2008). U skladu s tim, obrazovne teškoće sagledavaju se isključivo s aspekta dečjeg deficita (Ainscow, 2020). Posebno je problematično zanemarivanje individualne perspektive, što sa praktične tačke gledišta može da implicira da osobe sa istim teškoćama imaju iste potrebe (Matthews, 2009).

U stručnoj literaturi se mogu naći podaci da je medicinska paradigma dominirala u području obrazovanja do 80-ih ili 90-ih godina prošlog veka (Cerić, 2008; Đević, 2015), kada se pod uticajem

naučnih saznanja o individualnim razlikama i prirodi deficita javlja ju neka drugačija gledanja na karakter poteškoća kod učenika i nameću nova pitanja i problemi koji se ne mogu rešiti sa pozicija ove paradigme (Cerić, 2008). Kao posledica toga, devedesetih godina prošlog veka javio se socijalni pristup teškoćama u razvoju i doneo novo tumačenje i shvatanje smetnji u razvoju i invaliditeta, a s tim u vezi i novi pogled na obrazovanje osoba sa smetnjama u razvoju i osoba s invaliditetom.

Prema socijalnom modelu, razvojne teškoće predstavljaju društveni konstrukt, što znači da određeni socio-kulturni okvir ima primarnu ulogu u „odgovoru društva na deficit“ (Connor et al., 2008; Mitra, 2006; Owens, 2015; Palmer & Harley, 2012; Twardowski, 2019). U tome je sadržan važan stav da problem nije u razvojnoj smetnji pojedinca, nego u društvu koje treba da se menja kako bi mu omogućilo ravnopravan položaj s drugim članovima zajednice (Shakespeare & Watson, 2001). U kontekstu škole to znači da prepreke za učenje i učešće proističu iz odlika školske sredine, odnosno odnosa učenika i njegovog okruženja, za razliku od medicinskog modela prema kojem se teškoće u učenju javljaju kao posledica individualnog nedostatka deteta (Booth & Ainscow, 2002).

Socijalni model ukazuje da se mogući problemi i prepreke (kao i njihova rešenja) koji stoje na putu odgovarajućem obrazovanju svih učenika nalaze u društvu i obrazovnom sistemu, a manifestuju se u vidu predrasuda i stereotipa, krutih nastavnih planova i programa, nepodržavajuće i nepovoljne klime, neodgovarajućih uslova u pogledu prostora i opreme, nedovoljne stručne osposobljenosti nastavnika, neostvarivanja saradnje sa porodicom i lokalnom zajednicom, nekorišćenja resursa zajednice... (Stubbs, 2008). Iz toga sledi da se pred osobama sa smetnjama nalaze brojne barijere koje društvo treba da ukloni i stvori uslove za značajne društvene promene kako bi se iz društva koje diskriminiše pojedince sa teškoćama razvilo u društvo socijalne inkluzije (Palmer & Harley, 2012).

Socijalni model se na različite načine interpretira u stručnoj literaturi i trpi brojne kritike po kojima je nedovoljan za dostizanje pravih promena (Connor et al., 2008). Dok se s jedne strane smatra da doprinosi restrukturiranju obrazovnog okruženja (koje omogućava

napredak svih učenika) (Matthews, 2009) i pozitivnim promenama u načinu na koji se tretira invaliditet od strane okruženja, s druge strane ocenjuje se da zanemaruje prirodu samog oštećenja kao značajnog aspekta života osoba sa invaliditetom (Haegele & Hodge, 2016; Owens, 2015; Shakespeare & Watson, 2001). Teškoće (u razvoju, učenju, socijalnom funkcionisanju) posmatraju se samo u kontekstu interakcije pojedinca i okruženja (Booth et al., 2004, prema: Cerić, 2008). U tom smislu, socijalni model ne pridaje važnost osobenostima razvojnih smetnji ili invaliditeta na individualnom nivou, što uključuje i lično iskustvo osoba sa invaliditetom i razvojnim smetnjama kao važne smernice u pružanju adekvatnog odgovora na potrebe pojedinca (Twardowski, 2019; Shakespeare & Watson, 2001). Zanemaruje se činjenica da invalidnost sadrži i individualni i društveni aspekt, te se kao rezultat toga oštećenje (invaliditet) nalazi „u zagrada“⁷. Razlozi za kritiku ovog značajnog nedostatka socijalnog modela ne leže u potrebi da se ljudi grupišu prema različitim tipovima invalidnosti (u skladu sa određenim kliničkim dijagnozama, što je već prisutno u praksi), već u argumentu da je identifikovanje različitosti i specifičnosti neophodno za sagledavanje različitih individualnih i društvenih implikacija kao posledica određenih oštećenja⁷ (Shakespeare & Watson, 2001). Kao sastavni deo ovog problema navodi se da socijalni model nije uspeo da prevaziđe postojanje normi, u praksi (dijagnostičkoj, školskoj) i društvenoj svesti, prema kojima se ljudi procenjuju polazeći od usvojenih i opšteprihvaćenih očekivanja i merila. Kada se, na primer, procenjuje nečija spretnost, ona se upoređuje sa spretnošću drugih osoba istog uzrasta i iz istog okruženja. To znači da društvo proizvodi normu, a zatim na osnovu nje donosi određene ocene, pa čak vrši izvestan pritisak na osobe „van norme“ (Twardowski, 2019).

Iako socijalni model ističe da društvo treba da se promeni da bi se prilagodilo osobama sa smetnjama ili invaliditetom, upravo

7 Prema iznetim kritikama, čini se da osnovni problem leži u tome što socijalni model generalizuje društveno prilagođavanje osobama sa invaliditetom obezbeđujući opšte uslove koje zahteva priroda i specifičnost različitih tipova invalidnosti (npr. vizuelne ili zvučne oznake za osobe sa senzornim smetnjama i slično), a zanemaruje individualne odlike ili specifičnosti oštećenja svakog pojedinca, njegovo iskustvo i njegov doživljaj sebe i svog „nedostatka“.

pomenute kritike ukazuju na to da se njegovom primenom ne ostvaruje puna inkluzija. Smatra se da on, za sada, ne nudi mehanizam koji bi pružio kompleksnije sagledavanje i pristup „invalidnosti“, tako da se u njegovom daljem razvoju može poći od izgradnje konceptualnog modela koji će omogućiti uvažavanje individualnih razlika i ugraditi pluralitet proživljenih iskustava u okvir delovanja (Owens, 2015).

Integracija i inkluzija u obrazovanju. Oba pristupa poimanju teškoća u razvoju, i medicinski i socijalni, značajno su uticala na obrazovnu praksu i pojavu integracije i inkluzije u obrazovanju. Medicinski model je izvršio dominantan uticaj na integraciju učenika sa smetnjama u razvoju u redovno obrazovanje, pošto je integracija u obrazovanju – kao pristup koji akcentuje neophodnost rehabilitovanja i menjanja osoba sa razvojnim smetnjama kako bi se prilagodile okruženju u kojem žive – proizvod ovog modela (Đević, 2015). U integrisanom obrazovanju naglasak je na pripremi i prilagođavanju deteta obrazovnom procesu i celokupnom životu škole, a ne na njihovom restrukturiranju u skladu s potrebama učenika sa smetnjama u razvoju. Integracija ne podrazumeva uključivanje sve dece sa smetnjama u razvoju u redovne škole, već se deca, u zavisnosti od vrste i stepena razvojne smetnje, mogu uputiti u institucije koje su specijalizovane za vaspitno-obrazovni rad sa određenom kategorijom učenika, što vodi njihovoj segregaciji.⁸ Termin integracija se aktivno koristio do devedesetih godina prošlog veka (paralelno sa medicinskim pristupom), nakon čega primat preuzima pojam inkluzija. Bez obzira na brojne kritike koje mu se upućuju, ne treba zanemariti značaj integrativnog obrazovanja koje je omogućilo deci sa smetnjama u razvoju da postanu deo redovnog obrazovnog sistema. U tom smislu, integracija dece sa smetnjama u razvoju može se

8 Segregacija, odnosno izdvajanje učenika u posebne škole ili odeljenja ili čak neki drugi vid izdvojenog institucionalnog vaspitanja i obrazovanja, naročito pogađa romsku decu, decu sa invaliditetom ili migrantskog statusa, kao i onu koja se nalaze u specifičnim okolnostima (na primer, deca koja borave u ustanovama socijalne zaštite ili su u sistemu maloletničke pravde). Ona predstavlja jedan od najtežih oblika diskriminacije i teško kršenje prava dece na koju se odnosi, jer su im mogućnosti učenja ozbiljno ugrožene izolacijom i neuključivanjem u redovne škole. Uprkos tome što postoje i propisi i politike zabrane diskriminacije, segregacija dece i mladih je još uvek realnost Evrope (*Inkluzivnim obrazovanjem protiv segregacije u školama u Evropi*, n. d.).

posmatrati kao jedan od važnih preduslova inkluzivnog obrazovanja, dok njegovu neposrednu osnovu čini socijalni model koji apostrofira potrebu za menjanjem društva kako bi se ono prilagodilo svakom pojedincu, a to je ono što čini suštinsku razliku između integracije i inkluzije u obrazovanju (Đević, 2015; Stubbs, 2008). Međutim, inkluzivno obrazovanje se u praksi često pogrešno tumači i koristi kao sinonim za integraciju (Schmidt & Vrhovnik, 2015).

U pogledu definisanja inkluzivnog obrazovanja postoje različita (često i suprotstavljena) stajališta. O inkluzivnom obrazovanju govori se kao o teoriji, filozofiji, konceptu, pokretu, procesu, obrazovnoj politici, obrazovnoj praksi itd. Različita određenja samog pojma, kao i njegovih ključnih postavki, govore o tome da je ideja inkluzivnog obrazovanja složena, višeznačna, teško shvatljiva... (Cerić, 2008; Brusling i Pepin 2003, prema: Rapp & Corral-Granados, 2021; Rapp & Corral-Granados, 2021). To što mu se pripisuju različita značenja utiče (moglo bi se reći negativno) na formiranje jasnog konceptualnog okvira inkluzivnog obrazovanja, kao i na njegovu primenu u praksi (Goransson & Nilholm, 2014). Jednostavno rečeno, ako ne postoji zajedničko razumevanje značenja i sadržaja pojma inkluzija (na osnovu kojeg se zauzima određeni pravac promena i razvoja obrazovanja) napredak će biti težak, što ukazuje na potrebu za usaglašenijim definisanjem ovog koncepta (Ainscow, 2020).

Na osnovu analize definicija inkluzije u obrazovanju datih u relevantnim naučnim studijama, rezultati istraživanja su pokazali da se mogu uočiti četiri različita određenja inkluzije koja se mogu posmatrati i kao njeni nivoi: 1) fizičko uključivanje učenika sa potrebom za dodatnom podrškom u redovne škole ili odeljenja; 2) uvažavanje obrazovnih i socijalnih potreba učenika kojima je potrebna posebna podrška u obrazovanju; 3) uvažavanje obrazovnih i socijalnih potreba svih učenika i 4) stvaranje zajednice različitosti u školi (Goransson i Nilholm 2014). Ako se objedine pomenuta poimanja inkluzivnog obrazovanja i zanemari prvo određenje po kojem se ono izjednačava sa integracijom u obrazovanju, dolazi se do suštine inkluzivnog obrazovanja sadržane u dodatnoj podršci učenicima kojima je ona potrebna usled određenih teškoća, obezbeđivanju kvalitetnog obrazovanja za sve i razvijanju inkluzivne škole kao

zajednice svih. Ovo poslednje upravo predstavlja najšire tumačenje inkluzije i njen najviši nivo.

Ekskluzija i inkluzija u obrazovanju. U društvenim naukama se inkluzija, radi njenog potpunijeg razumevanja, neretko definiše u odnosu na njenog konceptualnog partnera - ekskluziju, i zajedno sa njom. Dok inkluzija u društvu pretpostavlja uspostavljanje veće socijalne pravde, jednakosti i kolektivizma, ekskluzija u društvu vodi diferenciranim, odnosno izrazito neujednačenim pristupima društvenim i ekonomskim resursima (Allman, 2013). Uključivanje i isključivanje su međusobno povezani procesi, s tim što inkluzija u sebi sadrži aktivnu borbu protiv ekskluzije (Ainscow et al., 2006). Društvo se sastoji od različitih društvenih podsistema (kao što su religija, nauka, politika, ekonomija, obrazovanje) u kojima može biti prisutna (ili dominantna) inkluzija ili ekskluzija (Luhmann & Rasch, 2002, prema: Rapp & Corral-Granados, 2021). Svi ovi podsistemi su u recipročnom odnosu, što znači da procesi inkluzije i ekskluzije u obrazovanju nisu uslovljeni samo funkcionisanjem i inkluzivnošću obrazovnog sistema, već i drugih društvenih činilaca (Qvortrup & Qvortrup, 2018, prema: Rapp & Corral-Granados, 2021).

Ekskluzija se može posmatrati kao višedimenzionalni fenomen u kojem različite varijable, različiti kontekstualni uslovi, predstavljaju indikatore stepena ostvarivosti obrazovnih ili građanskih prava i učešća u društvenom životu (Qvortrup & Qvortrup, 2018, prema: Rapp & Corral-Granados, 2021). Ona se definiše kao proces diskriminacije i obezvređivanja koji je sveprisutan i neuhvatljiv, prožima kulturu, društvo i njegove institucije i oblikuje društveni identitet (Ainscow et al., 2006).

U obrazovanju, ekskluzija se može manifestovati na različite načine, od segregacije pohađanjem škole namenjene učenicima sa određenim smetnjama, preko nemogućnosti učestvovanja u određenim školskim aktivnostima, do suptilnijih formi etiketiranja, diskreditovanja i slično (Anderson et al., 2014). Socijalna isključenost se, pre svega, vezuje za položaj ranjivih i marginalizovanih društvenih grupa (Farnell, 2012), ali na nivou škole (kao i u društvu) mogu funkcionisati različiti socijalni podsistemi u kojima može na različitim nivoima biti prisutna uključenost ili isključenost učenika prema

različitim kriterijumima. Ako komunikaciju uzmemo kao bazično sredstvo društvene interakcije i pođemo od toga da je u određenoj učionici uvek prisutno više komunikacijskih kanala i interakcija istovremeno, na osnovu kojih je moguće stvaranje podgrupa u kojima su određeni učenici dobrodošli za razliku od drugih koji nisu, dolazi se do toga da su procesi uključivanja i isključivanja u direktnoj vezi sa (ne)ostvarivanjem komunikacije. Pojedini učenici mogu, na primer, biti „isključeni“ iz nastavnih aktivnosti zbog toga što ne razumeju gradivo i ne mogu da prate instrukcije nastavnika i učestvuju u zajedničkim aktivnostima. To ne znači nužno da nastavnik ne podržava inkluziju, niti da je „nastavni proces isključiv“, već da specifičan način komunikacije ovog nastavnika ne odgovara pojedinim učenicima i time ih isključuje iz aktivnosti. Vršnjaci takođe mogu da isključe iz zajedničkih aktivnosti učenika koji ne deli ista interesovanja kao oni. Pomenuti primeri upućuju na razmišljanje o tome da je veoma moguće da se svakodnevno, u različitim situacijama, uspostavlja komunikacija koja može biti inkluzivna ili ekskluzivna za određene pojedince. Da bi se razumelo isključivanje (u školskim uslovima) mora se poći od sagledavanja konteksta, događaja, prirode relacija i interakcija, koji prethode i prate isključivanje učenika iz određenih formi školskog rada i života. Ono se može zbivati u formalnim i neformalnim situacijama (Ainscow et al., 2006), u nastavi ili slobodnom vremenu učenika kada se pojedinci isključuju zbog određenih odlika, specifičnosti, problema sa kojima se suočavaju i slično. Stoga je potrebno kreiranje i korišćenje odgovarajućih i različitih komunikacijskih kanala i interakcija koje će biti što je moguće manje isključive, jer pripadnost ili nepripadnost koja se doživljava u svakodnevnim odnosima razvija pozitivna i negativna osećanja kao posledicu socijalne uključenosti ili isključenosti⁹ (Fredericks, 2010, prema: Allman, 2013; Luhmann 1977, Luhmann 1995, Vanderstraeten 2004, Burkholder, Sims & Killen, 2019, Hilt, 2017, prema: Rapp & Corral-Granados, 2021).

Socijalna isključenost, kao veoma složena društvena pojava, zahteva ispitivanje uzroka, mehanizama, procesa koji uslovljavaju to

9 Pripadnost se smatra temeljnom ljudskom potrebom, i dok inkluziju karakteriše pripadanje, ekskluziju prati odbacivanje koje prouzrokuje socijalnu, psihološku i fizičku bol (Eisenberger & Lieberman, 2004, prema: Allman, 2013).

da određene grupe ili pojedinci trpe isključivanje, a drugi ne. Isključivanje se negativno odražava i na „isključenog“ pojedinca i na društvo u celini, u vidu problema u domenu mentalnog i fizičkog zdravlja, zaposlenja, nižih prihoda, lošijih uslova života, veće stope kriminala, što sve zajedno, osim etičkih pitanja, uzrokuje i brojne ekonomske izazove (Topping, 2012; Wilkinson & Pickett, 2010; OECD, 2010, prema; Anderson et al., 2014).

Prevazilaženje socijalne ekskluzije (i nejednakosti kao njenog uzroka i posledice) predstavlja važan izazov i zadatak savremenog društva i obrazovanja kao značajne poluge društvenog razvoja. Obrazovanje može imati važnu ulogu u širenju socijalne nejednakosti i socijalne isključenosti (Tomlinson, 2001), ali takođe i u njenom prevazilaženju i podržavanju socijalne inkluzije. Smatra se da isključenost u oblasti obrazovanja dovodi do isključenosti u drugim sferama društvenog života, na osnovu čega se izvodi zaključak o značaju inkluzije u obrazovanju za širu društvenu inkluziju (Rapp & Corral-Granados, 2021).

Socijalna i obrazovna inkluzija. U prethodnim redovima je pomenuto razlikovanje socijalne i obrazovne inkluzije, te je o njihovom odnosu potrebno nešto više reći u cilju sveobuhvatnijeg razumevanja koncepta inkluzije. Socijalna i obrazovna inkluzija mogu se posmatrati kao šire i uže shvatanje pojma inkluzije ili njegova dva pojavna vida. Obrazovna inkluzija predstavlja jedan aspekt socijalne inkluzije čiji je krajnji cilj inkluzivno društvo u kojem se omogućuje svoj deci i odraslima da se ostvare u skladu sa svojim mogućnostima i u potpunosti učestvuju u društvu uz poštovanje njihovog ljudskog dostojanstva (Stubbs, 1988, prema: Cerić, 2007; Cerić, 2007; Gidley et al., 2010). U osnovi, socijalna inkluzija odnosi se na poštovanje ljudskih prava, pravičnost, egalitarnost mogućnosti i slično. Obrazovanju, kao okosnici društvenog razvoja, pripada uloga inicijatora, tj. lidera promena usmerenih ka kreiranju inkluzivnog društva koje omogućava jednake prilike za učešće (Kostović i sar., 2011). Obrazovna inkluzija, kao deo šireg procesa društvene inkluzije, treba da doprinese demokratizaciji i razvoju društva orijentisanog na potrebe pojedinca i aktivno učešće svih osoba u ekonomskom, socijalnom, političkom, kulturnom i društvenom životu, bez obzira na pol, rasu,

sposobnosti, nacionalno i versko poreklo, socioekonomski status, zdravstveno stanje... (Hebib, 2022). Zadatak škole, kao važne društvene institucije, jeste da podstiče socijalnu inkluziju među učenicima kao fundamentalni aspekt zdravog društvenog razvoja, jer bez razvijanja značajnih odnosa sa drugima koji se po nečemu razlikuju napredak ka punoj inkluziji nije moguć. Prema tome, stvaranje pravednijeg i „fer“ društva zahteva negovanje inkluzivnog okruženja za razvoj deteta (Burkholder et al., 2020). Iz drugog ugla posmatranja, može se postaviti pitanje da li je upravo postojanje inkluzije u društvu nužan preduslov za ostvarivanje inkluzije u obrazovanju i da li je moguća obrazovna inkluzija bez društvene? Da li možemo razviti određene vrednosti kod učenika ukoliko one nisu prisutne i prihvaćene u njegovom neposrednom i širem okruženju? Odgovor na ova pitanja teško je dati, ali čini se da bi on mogao ići u pravcu toga da je reč o procesima koji su međusobno uslovljeni, isprepletani i neraskidivi i da paralelno sa razvojem inkluzije u obrazovanju treba da teče razvoj društvene inkluzije (ukoliko proces društvene inkluzije ne prethodi obrazovnoj ili nije bar započet, što bi predstavljalo poželjni preduslov za inkluzivno obrazovanje).

Fokusirajući se na inkluziju u obrazovanju, a uzimajući kao kriterijum obuhvat različitih kategorija učenika, takođe se može razlikovati njeno uže i šire značenje, što u praksi može proizvesti određenu konfuziju. Često se u interpretiranju inkluzivnog obrazovanja fokus sužava samo na osobe sa razvojnim smetnjama (učenici sa telesnim i senzornim oštećenjima, sa specifičnim teškoćama u učenju ili emocionalnim problemima i poremećajima ponašanja itd.) (UNDP Hrvatska, 2006, prema: Farnell, 2012; Kricke & Neubert, 2020). U tom užem smislu, inkluzija u obrazovanju podrazumeva uključivanje dece sa teškoćama u razvoju u redovne škole i pružanje odgovarajuće podrške njihovom razvoju i učenju.

U teorijskim raspravama o potrebi i mogućnosti primene inkluzivnog pristupa obrazovanju, kao i u praksi funkcionisanja brojnih školskih sistema, najveća pažnja se usmerava upravo ka obrazovanju učenika sa smetnjama u razvoju u redovnim školama (Šaljić i Hebib, 2016; Ainscow, 2020). Jedan od osnovnih razloga takvog stanja nalazi se u tvrdnjama da su osobe sa smetnjama u razvoju

najpodložnije isključivanju (Stubbs, 2008), te je zalaganje za njihovo uključivanje u obrazovanje i društveni život neophodno kako bi postale punovredni i punopravni članovi društva, što se ne može očekivati ukoliko su se obrazovale pod posebnim i izolovanim uslovima (Wang, 2009, prema: Šaljić i Hebib, 2016; Ainscow, 2020).

Međutim, na međunarodnom planu inkluzija se sve više posmatra znatno šire, kao princip i koncept koji podržava i pozdravlja različitost među učenicima, tako da je sve zastupljenije određenje inkluzivnog obrazovanja po kojem se ono shvata dosta šire i predstavlja proces:

- 1) podsticanja i uvećavanja učešća učenika i smanjivanja njihove isključenosti iz nastavnih i drugih školskih aktivnosti i školskog života uopšte;
- 2) restrukturiranja kulture, politike i prakse školskog rada u cilju adekvatnog odgovora na raznolikost učenika;
- 3) identifikacije i uklanjanja barijera za prisustvo, učešće i postignuće svih učenika, s posebnim naglaskom na one grupe učenika koje mogu biti u opasnosti od marginalizacije, isključenosti i neuspeha (Ainscow et al., 2006; Booth & Ainscow, 2002; UNESCO, 2005).

Umesto usredsređivanja na pružanje podrške učenicima sa poteškoćama, fokus se pomera na obezbeđivanje kvalitetnog obrazovanja za sve učenike, što uključuje i odgovor na potrebe ugroženih grupa učenika (Clark et al., 1999; Dreyer, 2017). U tom smislu, inkluzivno obrazovanje se ne ograničava samo na učenike sa razvojnim problemima ili one koji žive u nepovoljnim socijalnim i materijalnim prilikama, već je otvoreno i osetljivo na različite probleme, prepreke, izazove sa kojima se može suočiti bilo koji učenik tokom svog odrastanja i školovanja. Ono predstavlja jedan dinamičan proces neprestanog razvoja škole u pravcu unapređivanja učešća za sve učenike (Stubbs, 2008).

Iako se može smatrati da je inkluzija kao takva teško ostvariv ideal, ona zapravo počinje i dešava se sa pokretanjem i rastom participacije u školskom radu (u smislu zajedništva, saradnje i uzajamnog uvažavanja i prihvatanja) (Booth & Ainscow, 2002). U skladu

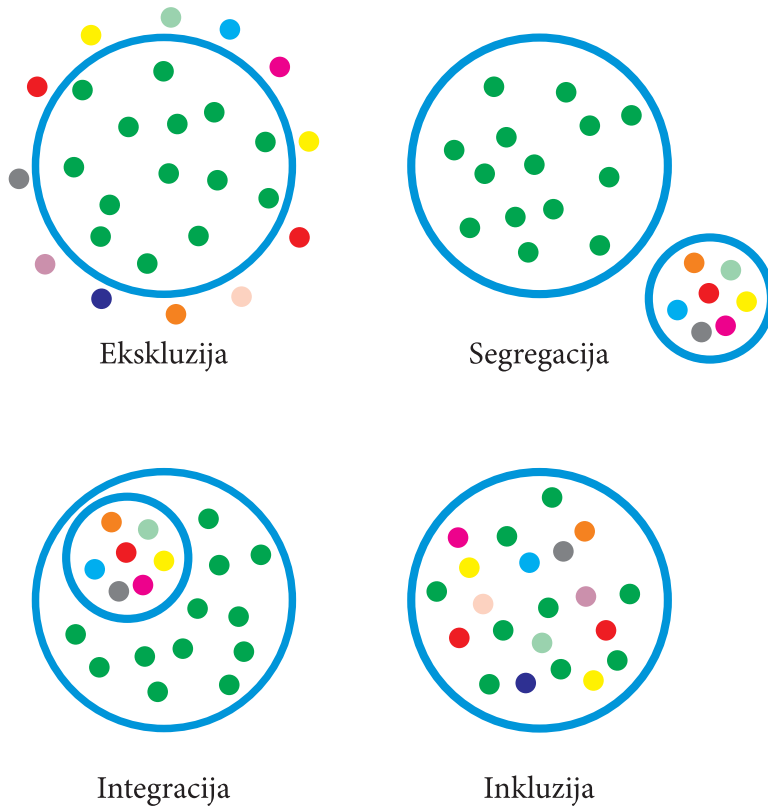
s tim, njeno ostvarivanje pretpostavlja kontinuirano delovanje na obezbeđivanju što većeg učešća učenika, kao i svih drugih aktera, u radu i životu škole, poštovanja i vrednovanja svih učenika koji mogu biti po mnogo čemu različiti, bilo prema polu, etničkoj pripadnosti, socioekonomskom statusu, sposobnostima i tome slično (Stubbs, 2008). Iz toga proizlazi da se inkluzija može shvatiti kao transformacija škole u pravcu demokratizacije obrazovanja koja svoj deci obezbeđuje kvalitetno obrazovanje i smanjuje sve oblike isključenosti (Nevøy & Ohna, 2014, prema: Rapp & Corral-Granados, 2021). Pritom treba imati u vidu da se uključivanje ne svodi samo na priznavanje razlika, već podrazumeva osmišljavanje društvenih, posebno vaspitno-obrazovnih mera za pružanje adekvatnog odgovora na različitost (Karamatić Brčić, 2011; Mugambi, 2017). Na taj način, prihvatanjem i uvažavanjem široke lepeze različitosti, razvija se, oslobođena brojnih društvenih predrasuda i stereotipa, kako inkluzivnost škole tako i inkluzivnost njenog okruženja.

Potpunijem razumevanju inkluzivnog obrazovanja može da doprinese sagledavanje obrazovnih, socijalnih i ekonomskih potreba koje stoje u njenoj pozadini (Ainscow, 2020). U skladu sa sve glasnijim zahtevima da redovne škole treba da obrazuju svu decu zajedno, javlja se potreba za razvijanjem didaktičko-metodičkih pristupa u nastavi koji odgovaraju na individualne razlike i korisni su za svu decu. To znači da škole treba da pruže personalizovan obrazovni odgovor, umesto da očekuju da se učenik uklopi u sistem. Sa socijalnog stanovišta, smatra se da su inkluzivne škole u stanju da promene stavove prema različitostima i time čine osnovu, odnosno jedan od ključnih činilaca pravednog i nediskriminatornog društva (Ainscow, 2020). Inkluzivno obrazovanje takođe ima pozitivan uticaj na socio-emocionalni razvoj učenika, njegovo samopoštovanje i samopouzdanje, kao i na uspostavljanje socijalnih relacija sa vršnjacima i drugim značajnim osobama iz okruženja, a samim tim na smanjivanje otuđenosti i povećavanje socijalne kohezije (OECD, 2022; UNESCO, 2020b). Ekonomski aspekt opravdanosti inkluzivnog obrazovanja podrazumeva da je ekonomski isplativije osnivati i održavati škole koje obrazuju svu decu zajedno nego osnivati sistem različitih tipova škola specijalizovanih za određene grupe dece

(Ainscow, 2020). Osim toga, kako je obrazovanje povezano sa većinom ključnih aspekata života pojedinca (fizičkim i mentalnim zdravljem, zaposlenošću, visinom zarade, siromaštvom, socijalnom mobilnošću, sklonošću ka kriminalu i tome slično) (OECD, 2012, Hanushek i Voessmann, 2007, Hanushek i Voessmann, 2020, prema: OECD, 2022), nivo i kvalitet obrazovanja pojedinca imaju uticaj na društvo u pogledu rasta BDP-a, smanjivanja troškova zdravstvene zaštite i socijalne pomoći i slično. Smatra se da se unapređivanjem kvaliteta obrazovanja učenika u nepovoljnom položaju značajno utiče na smanjivanje i prevazilaženje siromaštva i problema koji iz njega proističu (OECD, 2022).

Razmatranje nekih ključnih pristupa obrazovanju dece sa različitim potrebama može se završiti jednim zanimljivim slikovitim prikazom kojim se jasno ilustruje razlika između onoga što inkluzivno obrazovanje jeste i onoga što nikako nije (Slika 1). Današnje obrazovanje sve se više kreće u pravcu dostizanja ove šarenolikosti u okviru jedne celine, jednog sistema, čemu su u najvećoj meri doprinele međunarodne konvencije i deklaracije (o kojima će kasnije biti reči), kao i činjenica da je inkluzivno obrazovanje postalo ključna komponenta dve najveće globalne inicijative za promovisanje prava na obrazovanje i jednakih prilika u obrazovanju: pokreta UNESCO-a pod nazivom „Obrazovanje za sve“ (eng. Education for All - EFA) i programa „Milenijumski ciljevi razvoja“ (eng. Millenium Development Goals) Ujedinjenih nacija. Glavni cilj pokreta „Obrazovanje za sve“ jeste osiguravanje kvalitetnog obrazovanja za svu decu, mlade i odrasle, s naglaskom na ranjivim grupama i pristupu osnovnom obrazovanju (Farell, 2012). Milenijumski ciljevi razvoja, doneti u okviru Milenijumske deklaracije Ujedinjenih nacija, usvojeni su na samitu održanom u Njujorku 2000. godine, a jedan od osnovnih ciljeva se takođe odnosi na ostvarivanje jednakosti, pravednosti, odnosno osnovnih ljudskih prava, samim tim i prava na obrazovanje.¹⁰

10 Srbija je, zajedno sa još 189 zemalja članica UN, usvojila Milenijumsku deklaraciju u kojoj su navedene osnovne vrednosti na kojima bi trebalo da se zasnivaju međunarodni odnosi u 21. veku: sloboda, jednakost, solidarnost, tolerancija, poštovanje prirode. Promovisani Milenijumski ciljevi, između ostalog, usmereni su na borbu protiv siromaštva, rodnu ravnopravnost i pružanje osnovnog



Slika 1. Četiri osnovna pristupa obrazovanju učenika sa smetnjama u razvoju i potrebom za dodatnom podrškom u obrazovanju (OECD, 2021)

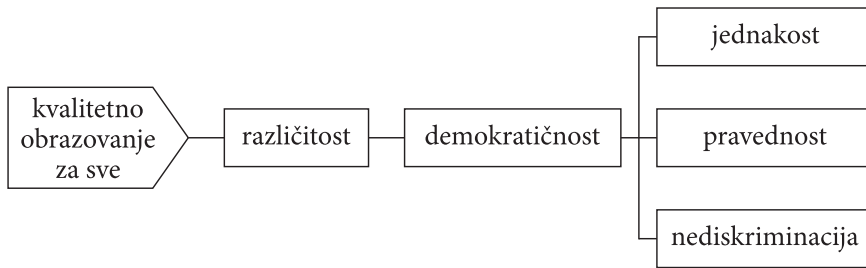
Uvažavanje različitosti kao ključna odrednica inkluzivnog obrazovanja

U prethodnom delu teksta bilo je reči o različitim pristupima obrazovanju osoba sa razvojnim smetnjama i potrebom za dodatnom podrškom, pa su u tom smislu pomenuti pojmovi ekskluzija,

obrazovanja svima. U skladu sa potrebom da se milenijumski ciljevi razvoja prilagode kontekstu, specifičnostima, problemima na nacionalnom i lokalnom nivou, Vlada republike Srbije je 2006. godine usvojila *Nacionalne milenijumske ciljeve razvoja u Republici Srbiji* (*Nacionalni milenijumski ciljevi razvoja u Republici Srbiji*, 2006).

segregacija, integracija, inkluzija. Osnovu svih njih čini određeni odnos prema različitosti, odnosno način na koji se ona doživljava, prihvata i tretira. Može se reći da se, od svih pobrojanih termina, jedino inkluzija zasniva na priznavanju i uvažavanju različitosti, koja se može posmatrati kao njen bazični pojam, ali i princip. Različitost se objašnjava kao prisustvo razlika unutar određene grupe koje mogu poticati od razlika u polu, rasi, nacionalnosti, etničkoj pripadnosti, sposobnostima, talentima... Neki teoretičari smatraju da raznolikost proizvodi strah i navodi ljude da se udaljuju od onih koji se po nečemu razlikuju (Putnam, 2007, prema: Allan, 2021). Inkluzivni pristup se bazira na tome da razlike među ljudima ne treba negirati i anulirati, već da su ljudi ujedno i različiti i isti (u smislu jednakosti i prava), što iziskuje da se unutar određene grupe prepoznaju, sagledaju, prihvate i uvažavaju različitosti (Tan, 2019). Prihvatanje pomenutih razlika usko je vezano za pojam demokratičnosti koji pretpostavlja, između ostalog, ostvarivanje prava na obrazovanje sve dece i mladih, uz uvažavanje njihovih potreba. Još je Djuije-va ideja demokratije, zasnovana na principima različitosti i učešća, dala filozofsku osnovu za razvijanje inkluzivnog pristupa obrazovanju, kao podsistema inkluzivnog društva. Širi procesi demokratizacije društva (u okviru kojeg se dešava popularizacija ljudskih i dečjih prava i prava na obrazovanje kao jednog od temeljnih prava) i decentralizacije društva (kojom se afirmiše važnost upravljanja u različitim oblastima društvenog i praktičnog delovanja i raspodele odgovornosti za kvalitet ostvarenih rezultata) (Mundy, 2006, prema: Hebib, 2022), pretpostavka su razvijanja modela demokratskog obrazovanja koje počiva na idejama o socijalnoj pravdi i participaciji u društvenom životu i u procesima društveno-političkih promena (Hebib, 2022).

Uvažavanje različitosti i demokratičnosti u obrazovanju u tesnoj je vezi sa načelima jednakosti, pravednosti, nediskriminacije, odnosno različitost i demokratičnost zasnivaju se na njima. Ukoliko bi se slikovito prikazao „poredak“ ovih pojmova, on bi mogao da izgleda kao što je predstavljeno na sledećoj slici (Slika 2). U nastavku će biti reći o pomenutim osnovnim načelima na kojima se temelji inkluzivno obrazovanje.



Slika 2. Osnovna načela inkluzivnog obrazovanja

Uopšteno govoreći, jednakost u obrazovanju omogućava svim pojedincima da imaju ista prava i mogućnosti za razvijanje vlastitih sposobnosti, sticanje znanja i zauzimanje određenog položaja na društvenoj lestvici (Šaljić i Hebib, 2016). Međutim, princip jednakosti može da se sprovodi na različite načine i u različitim nivoima, pa se tako razlikuje formalna jednakost, jednakost ishoda i jednakost prilika (Farnell, 2012).

Formalna jednakost je u svojoj osnovi proceduralna i počiva na zahtevu da svi pojedinci moraju biti tretirani prema jednakim kriterijumima, bez obzira na njihove karakteristike koje nisu objektivno relevantne u datoj situaciji. Formalna jednakost se sprovodi kroz strogu zabranu diskriminacije, tako da se njeno ostvarivanje obezbeđuje zakonskim propisima, odnosno donošenjem antidiskriminacijskih odredbi i uredbi u ključnim dokumentima i aktima.

Jednakost u rezultatima obrazovanja ili jednakost ishoda predstavlja suštinsku jednakost, jer se fokusira na pravičnu raspodelu dobara i koristi. Ostvarivanje jednakosti ishoda u obrazovanju podrazumeva sprovođenje mera i aktivnosti kojima će se doneti antidiskriminacioni zakoni i drugi važni akti zaista sprovoditi u praksi, čime se obezbeđuju osnovni uslovi za kvalitetno obrazovanje svih učenika, što je od posebnog značaja za uključivanje i učešće ugroženih i rizičnih grupa u obrazovni proces.

Obezbeđivanje jednakosti prilika ili mogućnosti značajno je s aspekta dostizanja ili realizovanja prethodna dva modela jednakosti. Suština ove vrste jednakosti je u stvaranju jednakih šansi i uslova za ostvarivanje prava na obrazovanje. U tom cilju, preduzimaju se mere kojima će se početne nejednakosti (koje mogu dovesti do

diskriminativnih ishoda) kompenzovati kako bi se stekli minimalni uslovi za kvalitetno obrazovanje svih učenika (Makkonen, 2007).

Pomenuta tri modela jednakosti na različitim nivoima doprinose ostvarivanju prava na obrazovanje i, moglo bi se reći, ne mogu jedan bez drugog ukoliko se teži istinskom pružanju kvalitetnog obrazovanja za svu decu. Formalna jednakost predstavlja minimalni standard kad je reč o pravu na obrazovanje. Ona ne može značajnije uticati na dublje korene nejednakosti, što se postiže jednakošću ishoda i prilika. Pristup „jednakost prilika“ zauzima sve značajnije mesto u međunarodnom kontekstu, pa bi se čak moglo reći da u području obrazovanja ovaj termin danas nadjačava pojam „pravo na obrazovanje“ koji se češće koristi u kontekstu kršenja ljudskih prava i diskriminacije u obrazovanju (Farnell, 2012).

Blizak i srodan pojmu jednakosti je pojam pravednosti u obrazovanju. Kao jedan od ključnih principa na kojem treba da se temelji savremeno školsko obrazovanje, pravednost podrazumeva jednakost šansi uz različit tretman u obrazovanju. Dok se terminom „jednakost“ želi naglasiti ravnopravnost pojedinaca u pogledu ostvarivanja prava na obrazovanje, odnosno potreba da svi imaju jednake šanse na obrazovanje, terminom „pravednost“ naglašava se neophodnost ostvarivanja jednakosti u obrazovanju, uz uvažavanje različitosti koje se javljaju među pojedincima (Hebib, 2022). Pravednost prepoznaje postojanje određenih prednosti i barijera usled kojih nemaju svi iste polazne pozicije. To je proces koji počinje priznavanjem nejednakih polazišta, a ostvaruje se nastojanjima da se uravnoteži postojeća neravnoteža i nadomeste te razlike, kako bi svi ljudi imali priliku da rastu, razvijaju se, doprinose... U osnovi, pravednost podrazumeva „fer tretman“ svih članova jedne zajednice, tretman koji zahteva posvećenost, preduzimanje niza mera i praćenje napretka ka njenom ostvarivanju (Tan, 2019). U obrazovanju, princip pravednosti treba da obezbedi da pristup obrazovanju i ostvareni rezultati u osnovi ne zavise od socioekonomskog položaja i drugih obeležja, kao što su pol, etničko poreklo, vera... (Eurydice, 2020). To znači da ostvarivanje pravednosti u obrazovanju zahteva obezbeđivanje kompenzacije za one činioce

koji ometaju postignuća individue, a za koje ona sama nije odgovorna¹¹ (Bodroški Spariosu, 2007).

Neostvarivanje pomenutih načela u tesnoj je vezi sa javljanjem nejednakosti u obrazovanju u okviru koje se mogu razlikovati etički aspekti nejednakosti koji su prihvatljivi i neprihvatljivi. Nejednakosti uzrokovane etički neprihvatljivim faktorima zahtevaju preduzimanje odgovarajućih mera kako bi se eliminisale ili neutralisale. Nejednakosti koje su posledica legitimnih činilaca (uloženi naponi, autonomni izbori i slično) ne zahtevaju takvu vrstu kompenzacije (Bodroški Spariosu, 2007). Međutim, i ovi činioци mogu biti rezultat delovanja različitih faktora, tako da u kontekstu inkluzivnog obrazovanja i pružanja podrške učenicima ne treba ni njih zanemarivati.

Nejednakost u obrazovanju počinje rano i postaje sve izraženija kako učenici napreduju u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju¹² (Eurydice, 2020). Podaci pokazuju da je ona rasprostranjena širom Evrope i da u mnogim zemljama postoje ograničene mogućnosti obrazovanja za značajan broj pojedinaca sa nepovoljnom socioekonomskom pozadinom, što rezultira smanjenim mogućnostima prevazilaženja nepovoljne situacije u perspektivi.¹³

11 Preciznije rečeno, pravednost se odnosi na razlikovanje onih aspekata za koje su ljudi odgovorni i onih za koje nisu i ne mogu biti odgovorni (Bodroški Spariosu, 2007).

12 Većina evropskih zemalja sprovodi strateške inicijative na nacionalnom nivou vezane za ostvarivanje pravičnosti u obrazovanju. U Preporukama Evropskog veća iz 2018. godine pozivaju se države članice EU da pruže potrebnu podršku svim učenicima u skladu s njihovim specifičnim potrebama, uključujući učenike nepovoljnog socioekonomskog položaja, i olakšaju horizontalnu i vertikalnu prohodnost u obrazovanju (Eurydice, 2020).

13 Podaci pokazuju da u većini obrazovnih sistema socioekonomski položaj u većoj ili manjoj meri utiče na razlike u postignućima učenika. U Srbiji su rezultati Međunarodnog programa procene učeničkih postignuća (PISA) iz 2018. godine pokazali da učenici iz ugroženih porodica zaostaju u čitalačkoj pismenosti za svojim vršnjacima iz imućnijih porodica za oko dve godine (razlika od 73 boda). Iako se taj jaz ne smatra velikim kao onaj koji postoji u zemljama OECD-a (prosečna razlika od 89 bodova), veći je nego u susjednim zemljama. Dalje, primetan je trend rasta stope osipanja učenika, pre svega onih iz osetljivih grupa (posebno romske nacionalnosti), kao i dece sa sela, pa je tako 2013. godine stopa osipanja iz osnovnog obrazovanja iznosila 1% u urbanim, a 14,25% u ruralnim područjima (Pešikan, 2015; OECD, 2020a).

Postojeće stanje ukazuje na dva osnovna razloga obrazovnih razlika među grupama različitog socioekonomskog statusa: prvi se tiče porodičnog konteksta, a drugi proizlazi iz odlika obrazovnog sistema koji treba da obezbedi pravičan i inkluzivan pristup svim nivoima obrazovanja za svu decu i mlade (*Educational Inequality in Europe*, 2017). Oba razloga su značajno uslovljena opštim društvenim stanjem, počev od ekonomskih prilika do dominantnog vrednosnog sistema.

S obzirom na to da je suština pomenutih načela inkluzivnog obrazovanja u sprečavanju svakog oblika diskriminacije, kao treći važan princip inkluzivnog obrazovanja može se izdvojiti nediskriminacija koja predstavlja i zasebno pravo i konstitutivni element svih drugih ljudskih prava koja treba da se ostvaruju na nediskriminatornoj osnovi. Nediskriminacija podrazumeva odsustvo direktne i indirektno diskriminacije (Makkonen, 2007). Za razumevanje principa nediskriminacije u obrazovanju važno je objasniti sam pojam diskriminacije. Ona se može opisati kao „povlačenje nepravedne ili štetne razlike“ zasnovane isključivo na osnovu (ne)pripadnosti određenoj grupi (Simpson & Yinger, 1985, prema: Duckitt, 2019: 23). Ukoliko je diskriminacija prisutna, ne može se obezbediti ostvarivanje jednakosti ishoda i prilika.

Diskriminaciju, kao i njen uticaj na živote pojedinaca i društva u celini, treba posmatrati kao dinamičan proces koji je ponekad teško identifikovati, jer se najčešće odvija suptilno, prikriveno, indirektno..., što ukazuje na potrebu ozbiljnog bavljenja faktorima koji dovode do nepovoljnog položaja određenih društvenih grupa (Makkonen, 2007). U razmatranju porekla i uzroka diskriminacije, kao važni činioci pominju se predrasude u čijoj su biti nepravedno ili nerazumno formirana negativna mišljenja, pretpostavke i/ili osećanja prema grupi ljudi ili pojedincima, koje obično predstavljaju pogrešne ili netačne generalizacije ili krute i nefleksibilne stavove (Duckitt, 2019; Makkonen, 2007). Predrasude predstavljaju veoma složen konstrukt i veoma kompleksnu društvenu pojavu koja je predmet proučavanja brojnih socioloških i psiholoških teorija, a za temu kojom se bavimo one su važne zbog toga što bitno boje odnos prema inkluzivnom obrazovanju i učenicima sa razvojnim smetnjama.

O predrasudama se može govoriti kao fenomenu koji se ispoljava na dva nivoa: grupnom i individualnom. Na nivou grupe, predrasude egzistiraju zahvaljujući određenoj grupnoj dinamici i interakciji među njenim članovima. Za prisustvo predrasuda u jednoj društvenoj grupi zaslužan je stepen do kojeg pojedinci apsorbuju predrasude iz društvenog okruženja (Duckitt, 2019). U kojoj meri će pojedinac usvojiti ili ne određene predrasude zavisi, pre svega, od agenasa socijalizacije, razvojnog stadijuma ili zrelosti, kao i umreženog delovanja različitih kontekstualnih faktora. Iz toga sledi zaključak da predrasude na nivou grupe nastaju kroz procese usvajanja predrasuda na individualnom planu, kojeg ne bi bilo bez „društvenog učenja“ od značajnih drugih, tako da je u procesu usvajanja predrasuda između pojedinca i okruženja prisutan svojevrsan kružni, uzajamno uslovljen i zavisn odnos koji bi se mogao nazvati „začaranim krugom“ (prema: Duckitt, 2019).

Sumirajući različita objašnjenja predrasuda i njihovih uzroka na koje se poziva Duckitt (2019), mogu se izdvojiti neki konstitutivni elementi koji ih čine i na osnovu kojih se mogu bolje razumeti. To su negativni stereotipi, negativna osećanja i obrasci ponašanja, odnosno kognitivna, afektivna i ponašajna komponenta predrasuda. Stereotipi (kognitivna komponenta predrasuda) predstavljaju standardizovane mentalne slike, stavove i mišljenja o određenim pojavama, ljudima... Oni tipično predstavljaju previše pojednostavljeno ili previše generalizovano mišljenje. Stereotipi mogu uzrokovati određena negativna osećanja (afektivna komponenta) koja su usmerena na objekat stava i posledica su negativnog doživljaja stereotipa koji osoba vezuje za određenu pojavu, grupu ljudi... Obrasci ponašanja (ponašajna komponenta) manifestuju se kroz držanje socijalne distance, odnosno odsustvo odnosa, posebno voljnog kontakta, između osobe sa predrasudama i pojedinaca ili članova grupe prema kojoj su usmerene te predrasude (Duckitt, 2019; Rademaker, 2020). Utisak je da stereotipi čine najznačajniju komponentu predrasuda (od koje zavise i druge dve) i da treba ozbiljnu društvenu pažnju posvetiti njihovom prevazilaženju u cilju prevencije diskriminacije i isključivanja u obrazovanju.

Uzroci predrasuda, i samih diskriminatornih stavova, mogu se tražiti u psihološkim karakteristikama ličnosti, neznanju, nedostatku

iskustva u ostvarivanju interakcija sa drugima koji se razlikuju, verskim uverenjima, društvenim normama i tradiciji, sukobu interesa među društvenim grupama, ekonomskoj nesigurnosti i tome slično (Duckitt, 2019). Već u ranom uzrastu deca razvijaju svest o društvenim kategorijama, što može dovesti do pojave eksplicitnih pristrasnosti u korist sopstvene „kategorije“ (Bigler i Liben, 2006, Kilen i Rutland, 2011, prema: Rademaker, 2020). To implicira da učenici mogu da počnu da razvijaju negativne stavove od ranog detinjstva, posebno prema ljudima koji su vidljivo drugačiji (Raabe i Beelmann, 2011, prema: Rademaker, 2020). Uz to, njihove stavove oblikuju direktna i indirektna iskustva sa objektima stava, kao i iskustva koja ima njihovo neposredno okruženje (Eagly i Chaiken, 1993, Favazza et al., 2016, prema: Rademaker, 2020). Veruje se da na stavove takođe utiče stepen znanja, na primer o invaliditetu i različitim smetnjama u razvoju (Rademaker, 2020).

Predrasude su veoma značajne za razumevanje socijalnih odnosa kao bitnog faktora ostvarivanja inkluzije ili ekskluzije u obrazovanju. Niz negativnih efekata se javlja kao posledica njihovog prisustva, počev od ugrožavanja osnovnih ljudskih prava, podrivanja društvene kohezije, socijalnog i ekonomskog statusa diskriminiranih grupa, do posledica na psihološkom planu (Duckitt, 2019). Negativni stavovi se mogu posmatrati kao prepreka društvenoj participaciji dece sa različitim razvojnim smetnjama, a njihovom promenom se može značajno doprineti promovisanju participacije različitih grupacija učenika u životu i radu škole (Rademaker, 2020). Imajući sve to u vidu, značajni su podaci koji pokazuju da promene u obrazovnim politikama koje u središte postavljaju dete ipak nisu omogućile artikulaciju i izražavanje raznolikih obrazovnih interesa i potreba, jer se pokazalo da mogućnost izražavanja vlastitih interesa i participacije u odlučivanju imaju (dominantno) oni učenici koji se uklapaju u predstavu o dobrom i poželjnom učeniku (što dovodi do favorizovanja dece iz srednje klase) (Arnot, 2006, prema: Baranović, 2011). Takvo stanje govori o neuvažavanju strukturalne nejednakosti i neomogućavanju svim učenicima da aktivno sudeluju u radu i životu škole, na čemu treba raditi u cilju dostizanja dimenzije inkluzivnosti obrazovanja.

Obrazovanje kao osnovno ljudsko pravo

Dosad više puta pominjanim osnovnim ljudskim pravima, posebno pravom na obrazovanje, bavićemo se nešto detaljnije u redovima koji slede. Ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja smatra se imperativom savremenog društva, jer je u direktnoj vezi sa ljudskim, društvenim, ekonomskim razvojem. Neuspeh na tom polju, koji se ogleda u nedostupnosti odgovarajućeg obrazovanja, ima za posledicu ozbiljne obrazovne, društvene i ekonomske podvojenosti u društvu. Razvoj politika koje podržavaju inkluzivno obrazovanje na svim nivoima obrazovanja je od suštinskog značaja za ostvarivanje aktivnog učešća sve dece u obrazovanju (Mugambi, 2017). Osnova promovisanja, podržavanja i ostvarivanja kvalitetnog obrazovanja za sve leži u međunarodnim konvencijama i deklaracijama kojima se daje okvir za delovanje u tom pravcu i u kojima je pravo svakog pojedinca na pristup obrazovanju na osnovu načela jednakosti i nediskriminacije zauzelo važno mesto.

Priznavanje obrazovanja kao osnovnog ljudskog prava i prava sve dece na besplatno i obavezno osnovno obrazovanje, koje je usmereno ka punom razvitku ličnosti i poštovanju ljudskih prava i sloboda, definisano je najpre Univerzalnom deklaracijom o ljudskim pravima 1948. godine (UNESCO, 2005; 2020; *Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima*, 1948, član 26). Nakon toga usledile su *Konvencija protiv diskriminacije u obrazovanju* 1960. godine (*Convention against Discrimination in Education*, 1960) i *Konvencija o ukidanju svih oblika diskriminacije žena* (1979), kao izuzetno važni međunarodni sporazumi o ljudskim pravima koji naglašavaju zabranu i promovišu aktivnu borbu protiv diskriminacije (UNESCO, 2005; 2020). *Konvencija protiv diskriminacije u obrazovanju* podvukla je pravo na obrazovanje, još jednom naglašavajući osudu svakog oblika diskriminacije u obrazovanju i promociju jednakih obrazovnih mogućnosti. Diskriminacija je definisana kao osporavanje ili ugrožavanje prava na jednak tretman u obrazovanju na osnovu rase, boje kože, pola, jezika, vere, političkog ili nekog drugog uverenja, nacionalnog ili socijalnog porekla, ekonomskog i društvenog statusa. Države potpisnice ove konvencije obavezale su se da će kreirati

nacionalnu politiku koja će biti usmerena na obezbeđivanje jednakih mogućnosti i tretmana u obrazovanju, što podrazumeva besplatno i obavezno osnovno obrazovanje, dostupnost srednjeg i visokog obrazovanja svima u skladu sa individualnim sposobnostima i tome slično. Kao cilj obrazovanja ističe se puni razvoj ličnosti, osnaživanje poštovanja ljudskih prava i osnovnih sloboda, razumevanje i tolerancija prema različitostima... (*Convention against Discrimination in Education*, 1960).

Konvencija o ukidanju svih oblika diskriminacije žena (1979), kao što joj i sam naziv kaže, usmerena je na prevazilaženje svih oblika diskriminacije na osnovu pola i ostvarivanje rodne ravnopravnosti. Polazeći od opšteg određenja diskriminacije u prethodno pomenutoj konvenciji, izraz diskriminacija žena se, kao uži pojam, nadovezuje na njega i označava svaku razliku, isključenje ili ograničenje u pogledu pola, koje za posledicu ima ugrožavanje ili onemogućavanje priznavanja ženama ljudskih prava i osnovnih sloboda na političkom, ekonomskom, društvenom, kulturnom, građanskom ili nekom drugom polju. Države članice treba da sprovedu politiku nediskriminatornog ponašanja prema ženama, te se (između ostalog) obavezuju da zakonskim i drugim merama osiguraju praktičnu primenu principa rodne ravnopravnosti, što uključuje i osiguravanje jednakih prava ženama i muškarcima u pogledu obrazovanja (*Konvencija o ukidanju svih oblika diskriminacije žena*, 1979).

Kao posebno važne za ostvarivanje prava na obrazovanje mogu se izdvojiti odredbe *Konvencije o pravima deteta* (1989), počev od onih koje se odnose na prava dece da ne budu diskriminisana do ostvarivanja prava na obrazovanje koje pogoduje detetovom postizanju što potpunije društvene integracije i punog individualnog razvoja (UNESCO, 2005). Osim insistiranja na obaveznom osnovnom obrazovanju, kao jedno od značajnih pitanja javlja se podsticanje razvoja različitih oblika srednjeg obrazovanja koje bi bilo na raspolaganju i dostupno svakom detetu (*Konvencija o pravima deteta*, 1989, član 28). Što se tiče dece sa smetnjama u razvoju, navodi se da ona treba da uživaju pun i kvalitetan život, u uslovima koji obezbeđuju dostojanstvo, unapređuju samopouzdanje i olakšavaju njihovo aktivno učešće u zajednici tako što će im biti pružena podrška koja

omogućava i obezbeđuje delotvoran pristup i sticanje obrazovanja (*Konvencija o pravima deteta*, 1989, član 23). Komitet za prava deteta, u čijoj nadležnosti je praćenje sprovođenja *Konvencije o pravima deteta* u zemljama potpisnicama konvencije, identifikovao je i definisao opšta načela koja treba da budu u osnovi svih prava: nediskriminacija, najbolji interes deteta, optimalan razvoj deteta i pravo deteta da bude saslušano i shvaćeno ozbiljno u skladu sa svojim uzrastom i zrelošću (Mugambi, 2017; Stubbs, 2008).

Svetskom deklaracijom o obrazovanju za sve, usvojenoj u Džomtijenu na Tajlandu (1990), potvrđuju se odredbe *Univerzalne deklaracije o ljudskim pravima* i *Konvencije o pravima deteta* usmerene na to da sva deca, mladi i odrasli imaju pravo na obrazovanje koje će izaći u susret njihovim obrazovnim potrebama na najbolji mogući način i vaspitavati ih da uče, rade i žive zajedno. Značaj deklaracije iz Džomtijena sastoji se u tome što ističe kritičnu ulogu obrazovanja u osnaživanju pojedinca i transformaciji društva. Ključne tačke i principi ove deklaracije odnose se na dostupnost obrazovanja, pravičnost, usmerenost na obrazovne ishode, unapređivanje kvaliteta osnovnog obrazovanja i jačanje partnerstva ključnih subjekata obrazovanja¹⁴ (*World Declaration on Education for All*, 1990). U tom cilju, pretpostavlja se proaktivan pristup u identifikovanju prepreka (koje se mogu javiti na tom putu) i resursa potrebnih za prevazilaženje ovih barijera. Naglašava se da je od suštinskog značaja povećavati izdvajanja za obrazovanje, jačati ljudske resurse, razvijati programe obrazovanja... Polazeći od obrazovanja kao osnovnog ljudskog prava, istaknuta je važnost osiguravanja pristupa redovnom obrazovanju osobama iz marginalizovanih grupa.

Snažnu i jasnu argumentaciju u korist inkluzivnog obrazovanja pružila je *Svetska konferencija o posebnim obrazovnim potrebama* održana 1994. u Salamanki, na kojoj je više od 300 učesnika,

14 U *Svetskoj deklaraciji o obrazovanju za sve* ukazano je na isključenost određenih grupa iz obrazovanja, kao i na potrebu uklanjanja obrazovnih dispariteta. Međutim, iako se zagovara jednak pristup obrazovanju i naglašava potreba da obrazovanje osoba sa invaliditetom bude integralni deo obrazovnog sistema, ne pojašnjava se šta se tačno podrazumeva pod „sastavnim delom“, te se na osnovu toga može steći utisak da se ne insistira dovoljno na tome da inkluzivno potisne segregirano obrazovanje (Stubbs, 2008).

predstavnik 92 vlade i 25 međunarodnih organizacija, razmatralo potrebu preduzimanja fundamentalnih promena u javnim i obrazovnim politikama koje bi doprinele razvijanju inkluzivnog pristupa obrazovanju. Jedan od osnovnih ciljeva tiče se suzbijanja diskriminacije i isključenosti usmerene prema onima koji se razlikuju, tako što će im se, kao prvi korak, obezbediti pristup redovnim školama, pod uslovom da ne postoje ubedljivi razlozi za drugačije odluke (Mugambi, 2017; Rapp & Corral-Granados, 2021; UNESCO, 2020b).

Saopštenjem iz Salamanke (The Salamanca Statement, 1994) proklamuje se da je svako dete jedinstveno po svojim karakteristikama, interesovanjima, sposobnostima i potrebama i da samo inkluzivne škole obezbeđuju obrazovanje usklađeno sa potrebama sve dece, doprinose razvoju inkluzivnog društva, obezbeđuju i unapređuju efikasnost i isplativost obrazovnog sistema. Redovne škole inkluzivne orijentacije su najefikasnije sredstvo za borbu protiv diskriminatornih stavova i stvaranje zajednice u kojoj su dobrodošli svi učenici (*The Salamanca Statement, 1994*, prema: Ainscow, 2020; UNESCO, 2005). Saopštenje iz Salamanke sadrži preporuke upućene vladama o donošenju zakona i razvijanju obrazovne politike u pravcu poštovanja principa inkluzivnog obrazovanja i obezbeđivanja potrebnih uslova za njegovo ostvarivanje. Kao značajna se može izdvojiti teza da mnoga deca mogu u nekom trenutku imati teškoće u učenju ili razvoju i da škole treba da nađu način da ih uspešno obrazuju.

Na Svetskom forumu obrazovanja u Dakaru (2000) potvrđeni/reafirmisani su stavovi izneti u *Svetskoj deklaraciji o obrazovanju za sve* iz Džomtijena. *Okvir za akciju Svetskog foruma o obrazovanju u Dakaru* sadrži nalaze šest regionalnih konferencija u okviru kojih su zemlje učesnice procenjivale ostvarivanje ciljeva postavljenih u Džomtijenu. Učesnici Foruma su podržali nastojanja da se svakom detetu do 2015. godine obezbedi osnovno obrazovanje, koje je od suštinskog značaja za dobrobit pojedinca i nacionalni razvoj (Dreyer, 2017; UNESCO, 2020a). Na osnovu dotadašnjih aktivnosti, u Dakaru su formulisani sledeći ciljevi: veći obuhvat i unapređivanje kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja (posebno za decu iz osetljivih grupa), obezbeđivanje potpuno besplatnog i obaveznog osnovnog obrazovanja za svu decu (sa naglaskom na neophodnost

uključivanja dece koja odrastaju u otežanim uslovima ili pripadaju etničkim manjinama i omogućivanje adekvatnih uslova za njih), obezbeđivanje uslova svim mladim i odraslim ljudima da zadovolje svoje obrazovne potrebe, odnosno da steknu znanja i razviju veštine i sposobnosti u skladu sa svojim mogućnostima, postizanje rodne ravnopravnosti u obrazovanju i, na kraju, unapređivanje i poboljšavanje svih aspekata kvaliteta obrazovanja, kako bi mogli da rade, učestvuju u društvenom životu, preuzmu kontrolu nad sopstvenim životom i ostalo (*The Dakar Framework for Action*, 2020).

Strategije ostvarivanja postavljenih ciljeva baziraju se na kreiranju međunarodne i nacionalne politike opredeljene za obezbeđivanje kvalitetnog obrazovanja za sve, što podrazumeva:

- razvijanje nacionalnih akcionih planova usmerenih na ulaganja u osnovno obrazovanje;
- redukciju siromaštva koje je u direktnoj vezi sa (ne)ostvarivanjem obrazovnih ciljeva;
- razvijanje odgovornog, participativnog i osetljivog sistema upravljanja obrazovanjem;
- podsticanje uključivanja i participacije svih značajnih subjekata (učenika, nastavnika, roditelja, predstavnika lokalne zajednice, nevladinih organizacija...) u formulisanju/definisanju, implementaciji i praćenju strategija razvoja obrazovanja;
- razvijanje obrazovnih programa kojima će se promovisati tolerancija, razumevanje i prihvatanje različitosti;
- kreiranje sigurne, bezbedne, zdrave, inkluzivne i pravične sredine za učenje, sa jasno definisanim nivoima postignuća za sve; poboljšanje statusa i stručnosti nastavnika;
- sistematsko praćenje ostvarivanja postavljenih ciljeva i unapređivanje kvaliteta obrazovanja (*The Dakar Framework for Action*, 2000).

Forum u Dakaru je, na osnovu iskustva različitih zemalja, podvukao potrebu unapređivanja upravljanja obrazovnim sistemima u smislu veće efikasnosti, odgovornosti, transparentnosti i

fleksibilnosti kako bi se uspješnije odgovorilo na različite potrebe učenika koje se stalno menjaju, što zahteva reformisanje postojećih (prilično centralizovanih) modela upravljanja obrazovanjem u pravcu decentralizacije i raspodele odgovornosti i prava u procesu donošenja odluka (*The Dakar Framework for Action*, 2000).

Iako su pomenuta dokumenta značajna za ostvarivanje prava osoba sa invaliditetom, *Konvencija o pravima osoba sa invaliditetom*, koju je donela generalna skupština Ujedinjenih nacija 2006. godine, predstavlja prvi međunarodni pravno obavezujući dokument koji se tiče inkluzivnog obrazovanja kao osnovnog i neosporivog prava osoba sa invaliditetom (Stubbs, 2008). Njome se, u duhu ostvarivanja kvalitetnog obrazovanja za sve, usmerava pažnja na invaliditet koji bi mogao da bude povod za diskriminaciju, isključivanje i ograničavanje u obrazovanju.¹⁵ U načelu, ističe se važnost poštovanja različitosti i prihvatanja osoba sa invaliditetom kao „dela ljudske vrste i raznovrsnosti ljudskog roda“, te važnost punog i efektivnog učešća i uključenosti osoba sa invaliditetom i drugim razvojnim smetnjama u sve sfere društvenog života (*Konvencija o pravima osoba sa invaliditetom*, 2006, član 3). Ukazuje se na to da invalidnost proističe iz interakcije osobe sa smetnjama i njenog okruženja, fizičkih barijera i barijera koje se odražavaju u stavovima zajednice i otežavaju puno i efikasno učešće osoba sa invaliditetom u društvu na osnovu prava jednakosti sa ostalim članovima tog društva. Kako bi se obezbedilo ostvarivanje svih ljudskih prava i osnovnih sloboda osoba sa invaliditetom,¹⁶ zemlje potpisnice ove konvencije se obavezuju da unaprede zakonsku regulativu u oblasti zaštite i ostvarivanja prava osoba sa invaliditetom, obezbede potrebne uslove za njihovo

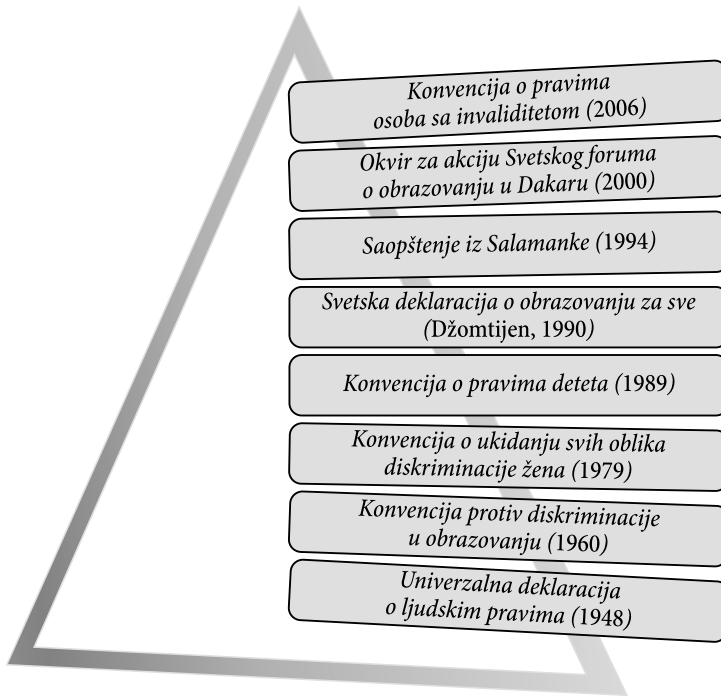
15 Prema podacima Gradskog zavoda za javno zdravlje grada Beograda iz 2020. godine, oko jedne milijarde ljudi ili 15% svetske populacije ima neki oblik invaliditeta, s tim što je prevalencija veća u zemljama u razvoju u kojima je među osobama sa invaliditetom češći niži nivo obrazovanja, lošiji zdravstveni ishodi, niži nivo zaposlenosti i veća stopa siromaštva (<https://www.zdravlje.org.rs/index.php/aktuelne-vesti/942-svetski-dan-osoba-sa-invaliditetom-2020>).

16 Osobe sa invaliditetom su osobe koje imaju dugoročna fizička, mentalna, intelektualna ili senzorna oštećenja koja u sadejstvu sa različitim barijerama mogu otežati puno i efektivno učešće ovih osoba u društvu na osnovu jednakosti sa drugima (*Konvencija o pravima osoba sa invaliditetom*, 2006, član 1).

obrazovanje, obezbede stručno osposobljavanje nastavnog osoblja za rad sa njima i aktivno uključe osobe sa invaliditetom u proces donošenja odluka koje se njih tiču. Takođe, one se obavezuju da osiguraju inkluzivno obrazovanje na svim nivoima školskog sistema (kao i celoživotno učenje), koje je usmereno na pun razvoj ličnosti osoba sa invaliditetom, do najveće moguće mere (*Konvencija o pravima osoba sa invaliditetom*, 2006, član 24). Republika Srbija je, kao potpisnica ove konvencije, donela *Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba sa invaliditetom* 2009. godine u kojem je sadržan tekst konvencije.

Ključna međunarodna dokumenta o kojima je bilo reči u prethodnim redovima rezultat su sporazuma država širom sveta u pogledu ostvarivanja prava na obrazovanje za sve i obezbeđivanja podrške različitim kategorijama dece i mladih. Njima se prepoznaje i propagira inkluzivno obrazovanje koje uključuje svakog učenika, ističe različitost kao prednost, podržava učenje i odgovor na individualne potrebe. Odgovornost za realizaciju prava na obrazovanje preuzimaju vlade koje su potpisale date konvencije i time uključile ove odredbe u svoje zakone. Zemlje koje se nalaze u nepovoljnijim okolnostima, zbog tranzicije, krize, pogodnosti sukobima i slično, treba da dobiju potrebnu podršku kako bi ostvarile napredak ka kvalitetnom obrazovanju za sve (*The Dakar Framework for Action*, 2020).

Međunarodnom regulativom u domenu ostvarivanja prava na obrazovanje prepoznaje se i potencira inkluzivno obrazovanje kao najefikasniji put izgradnje inkluzivnog društva i borbe protiv diskriminacije. Međutim, iskustva kazuju da sve što se činilo na tom polju ima vrlo malo uticaja u nemalom delu sveta (Connor et al., 2008). Procenjuje se da 258 miliona dece, adolescenata i mladih, ili 17% od ukupnog broja na globalnom nivou, ne pohađa školu. Širom sveta, deca i mladi se suočavaju sa diskriminacijom na osnovu pola, invaliditeta, etničke i nacionalne pripadnosti, jezika, socio-materijalnog položaja, seksualne orijentacije, rodnog identiteta, veroispovesti i drugih uverenja i stavova zbog kojih im se uskraćuje pravo da budu obrazovani sa svojim vršnjacima i dobiju obrazovanje istog kvaliteta (UNESCO, 2020b).



Slika 3. Ključna međunarodna dokumenta kojima se promoviše inkluzivno obrazovanje

Kontekstualni okvir inkluzivnog obrazovanja

Inkluzivno obrazovanje smatra se veoma složenim konceptom, te se u cilju njegovog boljeg razumevanja razmatraju pitanja i problemi koji se tiču sadržaja i značenja samog pojma inkluzivnog obrazovanja, osnovnih načela na kojima se ono zasniva, međunarodnog pravnog okvira u kojem se obrazovanje prepoznaje kao osnovno ljudsko pravo, a inkluzivno obrazovanje kao put ostvarivanja tog prava i obezbeđivanja kvalitetnog obrazovanja za sve. U praksi inkluzivnog obrazovanja sva ova teorijska pitanja treba pretočiti u praktično delovanje kojim će se u stvarnosti osigurati obrazovanje prilagođeno učenicima sa različitim potrebama. Pritom je pojedinim učenicima potrebno „visoko strukturirano okruženje“ uz značajnu individualizovanu podršku, drugima je dovoljno

obezbediti određena pomagala, nastavna sredstva ili odgovarajuće stručno osoblje, dok nekima treba nešto malo više podrške u odnosu na uobičajen nastavni rad i pristup učenicima (Hegarti, 2002, prema: Dreyer, 2017).

U skladu s prethodno rečenim, inkluzivno obrazovanje podrazumeva širok spektar strategija, procesa i aktivnosti kojima se teži ostvarivanju univerzalnog prava na kvalitetno, relevantno i odgovarajuće obrazovanje, sprečavanju svakog oblika diskriminacije, slavljenju različitosti, promovisanju učešća i prevazilaženju prepreka učenju i participaciji u obrazovanju (Stubbs, 2008). Sve pobrojano ukazuje na to da inkluzivno obrazovanje treba posmatrati i shvatiti kao proces koji, usled svoje složenosti, može biti različito interpretiran i na različite načine i na različitim nivoima realizovan u praksi. S tim u vezi, o praktičnoj primeni inkluzije u obrazovanju najčešće se govori s aspekta njene implementacije u vaspitnu i obrazovnu praksu. Ako se posmatra na taj način, inkluzivnost bi se mogla tumačiti i razumeti kao jedna dimenzija ili segment rada škole koji treba integrisati ili umetnuti u postojeću praksu. S druge strane, ako se govori o transformaciji škole u pravcu njenog prerastanja u inkluzivnu školu, pažnja se više usmerava na to da inkluzija treba da prožima celokupan život i rad škole i postane njeno suštinsko obeležje, osnovna orijentacija i „prirodno stanje stvari“.¹⁷ Ovaj drugi pristup ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja u praksi predstavlja punu inkluziju u obrazovanju, dok se implementacija inkluzije u postojeći sistem može pre posmatrati kao parcijalno poimanje inkluzivnog obrazovanja usmerenog samo na potrebe određenih kategorija učenika.

Već je pomenuto, ali nije zgoreg ponoviti, da inkluzivno obrazovanje treba poimati kao kompleksan fenomen koji zahteva višeslojni i višestrani pristup, posebno zbog sve većeg broja učenika sa potrebom za različitim vidovima podrške i nužnosti prilagođavanja

17 U prethodnim delovima teksta naglašeno je da se o inkluziji u obrazovanju ne može govoriti kao dostignutom stanju, već kao kontinuiranom i neprekidnom razvojnom procesu, ali kada škola počne da funkcioniše po principima inkluzivnog obrazovanja, može se govoriti o inkluzivnosti kao njenoj fundamentalnoj karakteristici koju treba dalje unapređivati.

škole savremenim izazovima i zahtevima (Dreyer, 2017). Uz to, sve je jasnije da se ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja ne može odvijati prema nekom univerzalnom obrascu, jer je ono dinamičan, kulturno i kontekstualno specifičan i determinisan proces.¹⁸

Dosadašnja istraživanja o inkluziji u obrazovanju pokazuju da od njenog međunarodnog „prodora“ u Salamanki 1994. godine do danas nije ostvaren dovoljan napredak u tom pravcu. Shodno tome, prepoznaje se potreba daljeg, kontinuiranog razvijanja i kreiranja inkluzivnije školske prakse (Nilholm, 2021). Ono od čega treba krenuti ili što bi trebalo preispitati tiče se jasnog opredeljenja šta se pod inkluzijom podrazumeva, da li otvorenost ka potrebama svih učenika (sa posebnim fokusom na učenike koji su ranjivi i pod rizikom od isključivanja) i stvaranje zajednice različitosti ili samo pružanje podrške ugroženim kategorijama učenika i onima sa različitim razvojnim smetnjama (Ainscow, 2005; Nilholm, 2021). Od ovog opredeljenja zavisi da li se teži ka razvijanju (zaista) inkluzivne škole ili se inkluzivno obrazovanje posmatra kao segment školskog rada namenjen posebnim grupama učenika. Ovaj drugi pristup bi mogao biti problematičan iz više razloga, kao što su: neostvarivanje pune inkluzije koja različitost prihvata kao prirodnu pojavu; teškoće u uključivanju dece sa smetnjama u razvoju u vršnjački kolektiv i školski život; neprepoznavanje značajnog broja učenika kojima je potrebna podrška u određenim situacijama ili okolnostima tokom školovanja, a nisu identifikovani kao učenici sa teškoćama.

Drugi ključni korak odnosi se na sagledavanje stanja u obrazovanju, ali i u društvu kao okviru u kojem treba da se uspostavi i razvija inkluzivni školski sistem. Procena aktuelnog stanja je polazna osnova za uvođenje promena i razvoj inkluzivnog obrazovanja. U tom smislu, posebno je značajno identifikovanje različitih faktora koji se nalaze u složenim odnosima i uslovljavaju njegovo ostvarivanje. Ti faktori ili kontekstualni činioci inkluzivnog obrazovanja

18 Važno je napomenuti da to ne znači zanemarivanje teorijskih polazišta koja jesu opšta i koja čine osnovu razumevanja koncepta inkluzivnog obrazovanja i njegove praktične primene, kao i njegovog razlikovanja od naizgled sličnih paradigmi (Stubbs, 2008), već njihovo razmatranje i primenu u skladu sa specifičnostima određenog konteksta.

deluju na makro i mikroplanu, pa se mogu podeliti na one izvan i unutar škole, odnosno na društvene i školske faktore, što ukazuje na neophodnost sistemskog pristupa uspostavljanju inkluzivnog obrazovanja. Svi ovi kontekstualni činioci, bilo na nivou škole ili društva (o kojima će biti reči u nastavku), umreženo deluju na razvoj inkluzivnog obrazovanja. S tim u vezi, važno je napomenuti da oni mogu imati pozitivan ili negativan uticaj na ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja, to jest mogu predstavljati resurse kojima se podržava inkluzivno obrazovanje ili prepreke koje onemogućavaju njegovu realizaciju u praksi.

Društveni činioci inkluzivnog obrazovanja

Procesi uspostavljanja jednakosti i pravednosti u obrazovanju u direktnoj su vezi sa stepenom njihovog ostvarivanja u društvu. Jednakost u obrazovanju ne može da se dostigne u kontekstu društveno-ekonomskih odnosa koji rađaju nejednakost i dovode do marginalizacije određenih društvenih grupa. Prema tome, temeljnije društvene reforme su jedna od najznačajnijih pretpostavki uspostavljanja pravičnijeg i inkluzivnijeg obrazovanja (Ainscow et al., 2012). S druge strane, inkluzivno obrazovanje se može smatrati delom šire strategije za razvoj i promovisanje inkluzivnog društva, strategije koja omogućava svoj deci i odraslima – bez obzira na njihov pol, starost, sposobnosti, invaliditet, etničku pripadnost, verispovest, zdravstveni ili socijalni status – da se obrazuju, učestvuju i doprinose u tom društvu. Ovo se može činiti kao veoma zahtevan zadatak za škole ili čak kao visoko postavljen ideal, ali je s druge strane činjenica da današnja realnost zahteva prihvatanje i uvažavanje različitosti više nego bilo koja prethodna (Stubbs, 2008).

U skladu s prethodno rečenim, stepen u kojem je obrazovanje pravično ne zavisi samo od inkluzivnosti prakse određene škole i njenih nastavnika već od čitavog niza interakcijskih procesa koji spolja dopiru u školu i utiču na njeno funkcionisanje. U tom smislu, društveni, politički, ekonomski i kulturni konteksti determinišu ostvarivost inkluzivnog obrazovanja i predstavljaju ključne komponente njegovog razvoja (Ainscow et al., 2012; Ainscow, 2021, Dreyer, 2017). To znači da u sagledavanju mogućnosti i uslova za

ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja treba imati u vidu uticaj različitih faktora, počev od istorijskih i političkih prilika, demografskih karakteristika određenog područja, društveno-ekonomskih uslova (usled kojih su neke oblasti u povoljnijem ili boljem položaju u odnosu na neke druge), do sistema vrednosti, stavova i predrasuda učesnika u radu škole.

Sagledavanje i uvažavanje društvenih uslova podrazumeva analizu postojećeg stanja u pogledu identifikovanja barijera i resursa, kao i ispitivanje stavova i mišljenja različitih društvenih subjekata o različitim pitanjima i problemima u vezi s inkluzivnim obrazovanjem. Na osnovu toga treba da se pokreću određene društvene aktivnosti kojima se stvaraju ili poboljšavaju uslovi za ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja. One treba da prate proces inkluzivnog obrazovanja, realizuju se, menjaju i razvijaju zajedno s njim.

Pomenuti društveni činoci određuju i usmeravaju delovanje povoljnih i nepovoljnih faktora na nivou škole (kao sistema i institucije). Polazeći od toga da razvoj inkluzivne škole treba da bude povezan sa naporima šire zajednice da se uhvati ukoštac sa nejednakostima i u društvu i u obrazovanju, primarni zadaci značajnih društvenih subjekata odnose se na promovisanje razlika među ljudima kao prirodne i vredne odlike društva, aktivno učešće u procesu kreiranja povoljnih uslova za rad škole, deljenje odgovornosti za tok i ishode obrazovnog procesa (Ainscow et al., 2012; UNESCO, 2005).

Školski činoci inkluzivnog obrazovanja

Kada se govori o školskim činiocima inkluzivnog obrazovanja, potrebno je poći od razlikovanja školskog sistema i škole kao pojedinačne institucije. Školski sistem predstavlja složenu celinu sadržanu od mreže školskih, ali i drugih institucija i tela nadležnih za obrazovanje koji svojim usklađenim delovanjem obezbeđuju jedinstveno, celovito i svrsishodno funkcionisanje svih komponenti sistema (Spasenović, 2013). Škola predstavlja osnovnu jedinicu školskog sistema koja se, takođe kao složen sistem, odlikuje brojnošću i raznovrсноšću sastavnih elemenata (Hebib, 2009; Spasenović, 2013). Funkcionisanje škole i školskog sistema odvija se kroz niz procesa i

aktivnosti kojima se ostvaruje osnovna funkcija školskog obrazovanja (Spasenović, 2013). U skladu s tim, može se zaključiti da školski kontekst odlikuje kompleksnost, slojevitost, koherentnost, dinamičnost... U cilju potpunijeg sagledavanja i razumevanja školskih kontekstualnih činilaca inkluzivnog obrazovanja, u nastavku će biti razmotrena uloga onih elemenata koji djeluju na nivou školskog sistema i škole kao pojedinačne institucije.

Činioci inkluzivnog obrazovanja na nivou školskog sistema. Na nivou školskog sistema, u cilju ostvarivanja inkluzivnog obrazovanja, važna su pitanja koja se tiču, pre svega, odnosa nacionalne obrazovne politike prema inkluzivnom obrazovanju, ciljeva obrazovanja, finansiranja i ulaganja u obrazovanje, organizacije i funkcionisanja školskog sistema, kao i vrednosnog sistema od kojeg se polazi¹⁹ (Nilholm, 2021). Osnovni preduslov ili prvi korak u procesu ostvarivanja inkluzivnog obrazovanja tiče se donošenja obrazovne politike kojom se definiše pravac razvoja i funkcionisanja školskog sistema. Obrazovna politika podrazumeva razrađen pristup delovanja, tj. osmišljen skup mera i aktivnosti koje se preduzimaju u cilju razvoja i upravljanja obrazovnim tokovima i odgovora na probleme u funkcionisanju obrazovnog sistema i prakse obrazovnog rada od strane organa/tela koja imaju zakonska, politička i finansijska ovlašćenja da to čine (Radó, 2010, Taylor, Rizvi, Lingard & Henry, 1997, Viennet & Pont, 2017, prema: Spasenović i dr., 2020; Spasenović, 2019).

Obrazovna politika, koja se može odrediti i kao set političkih tekstova (zakona, podzakonskih akata i drugih propisa), izražava političke namere i ideje o obrazovanju, njegovim ciljevima, prioritetima..., ali i definiše samu praksu školskog rada i odnose značajnih subjekata na različitim nivoima školskog sistema (Apple, 2004, prema:

19 Inkluzivno obrazovanje je neraskidivo povezano sa dominantnim društvenim vrednosnim sistemom, ulogom javne politike u promovisanju i kritici društvenih vrednosti i zahtevima koji se postavljaju pred obrazovanje u pogledu proizvodnje i reprodukcije različitih vrednosti, uključujući različitost i „posebne obrazovne potrebe“ pojedinih kategorija učenika koje treba da se posmatraju kao kvalitet, a ne nedostatak. Razvijanje inkluzivne školske prakse prati proces transformacije školskog (i vrednosnog) sistema u pravcu promovisanja i podržavanja individualnosti (Magnússon et al., 2019).

Magnússon et al., 2019). Važno je naglasiti da se obrazovne politike ne donose i ne postoje u vakuumu, izolovano od političkih, ekonomskih i ideoloških pitanja koja se razlikuju od društva do društva, kao i tokom vremena u određenom društvu (Armstrong et al., 2016; Magnússon et al., 2019), što iziskuje njihovo zasnivanje na konkretnom vremenskom i prostornom okviru (ekonomskom, političkom, sociološkom, kulturnom...). Osim toga, nacionalne obrazovne politike uslovljene su aktuelnim promenama, globalnim tokovima i dešavanjima na međunarodnom nivou, te se i u domenu politike inkluzivnog obrazovanja polazi od međunarodnih dokumenata kojima se reguliše pravo sve dece na obrazovanje i predviđa uvažavanje njihovih potreba i mogućnosti u obrazovanju. Pošto počiva na jednom od bazičnih ljudskih prava i predstavlja osnovu pravednijeg društva, dimenzija inkluzivnosti treba da bude osnovni princip na kojem se temelji celokupna obrazovna politika i praksa (*Policy Guidelines on Inclusion in Education*, 2009, prema: Hebib, 2022).

Formulisanje nacionalne obrazovne politike u ovom domenu, iako predstavlja prvi i ključni korak u ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja, nije cilj samo po sebi, već mora da se pretoči u praksu na nivou sistema i pojedinačne škole (Hayes & Bulat, 2017). Stoga, pred donosiocima odluka u obrazovanju stoje brojna pitanja i problemi, među kojima se mogu izdvojiti:

- definisanje inkluzivnog obrazovanja (od kojeg zavisi da li će se inkluzivno obrazovanje ostvarivati kao skup zasebnih intervencija namenjenih određenim grupama učenika ili kao holistički pristup obrazovanju, što pravi bitnu razliku u načinima i nivoima njegove primene u praksi školskog rada);
- identifikovanje potrebnih promena (analiziranje i mapiranje potreba i problema u praksi školskog rada);
- planiranje mera i aktivnosti koje treba realizovati u cilju dostizanja potrebnih promena (predviđanje mogućih rešenja obuhvata i razmatranje potencijalnih problema koji se mogu javiti kao odgovor na promene, kao i pitanje potrebnih i raspoloživih resursa kojima će se dostići promene i prevazići eventualne teškoće);

- predviđanje očekivanih efekata primenjenih rešenja i načina na koje se oni prate (Bacchi & Goodwin, 2016; *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, 2009).

Kreiranje obrazovne politike u pravcu ostvarivanja inkluzivnog obrazovanja treba da se zasniva na promovisanju obrazovanja kao prava sve dece, utvrđivanju i obezbeđivanju uslova za ostvarivanje prava na obrazovanje (fizičkih, komunikacijskih, socijalnih i ekonomskih), definisanju mera rane identifikacije učenika sa potrebom za dodatnom podrškom i različitim načina pružanja individualizovane podrške, mobilisanju zainteresovanih strana, donošenju mera za uspostavljanje partnerstva škole sa roditeljima i zajednicom, definisanju odgovornosti različitih aktera, uspostavljanju mehanizama praćenja ostvarivanja inkluzivne dimenzije obrazovanja (Hayes & Bulat, 2017).

Ne treba zanemariti činjenicu da nacionalna obrazovna politika nije uvek u službi istinskog razvoja inkluzivnog obrazovanja (Ainscow et al., 2012). Problemi se posebno javljaju ukoliko obrazovnim politikama nije jasno definisano šta se pod inkluzivnim obrazovanjem podrazumeva,²⁰ ukoliko se povlači razlika u shvatanju i odnosu prema obrazovanju pojedinih (marginalizovanih) društvenih grupa, naročito ako politiku njihovog obrazovanja formulišu različita ministarstva (npr. obrazovnu politiku za decu sa smetnjama u razvoju ili druge marginalizovane grupe često razvijaju ministarstva zdravlja ili socijalne zaštite, pre nego ministarstvo prosvete) ili ako je u obrazovnoj politici inkluzivno obrazovanje usmereno samo na specifične grupe bez uviđanja potrebe reforme celokupnog sistema ili ukoliko se u obrazovnoj politici inkluzija čini „zavisnom“ od raspoloživih resursa i tome slično (Stubbs, 2008).

20 Diskurs inkluzivnog obrazovanja se razvijao tokom vremena, prelazeći sa fokusa na specifične grupe učenika (kako je formulisano u Salamanki) na dosta šire shvatanje po kojem se inkluzivno obrazovanje odnosi na uvažavanje potreba i mogućnosti sve dece, tako da kreatori politike na nacionalnom nivou verovatno biraju (ili kalkulišu) način poimanja inkluzivnog obrazovanja kako bi ispunili međunarodne ugovore i nivo ostvarivanja inkluzivnog obrazovanja prilagodili uslovima lokalnog obrazovnog konteksta, tako da izostaje linearni odnos između međunarodne politike, nacionalne politike i vaspitno-obrazovne prakse (Magnusson et al., 2019).

Čini se važnim napomenuti da se mogu javiti određeni problemi u primeni utvrđenih i propisanih rešenja u praksi školskog rada. Odluke koje donose prosvetne vlasti, koje su u pisanoj formi definisane i formulisane u određenim dokumentima (strategijama, zakonima, pravilnicima, akcionim planovima, uredbama) na osnovu kojih se reguliše i odvija praksa, nisu uvek kao takve transponovane u praksu, tj. može postojati raskorak između onoga što je planirano i što je ostvareno (Bell & Stevenson, 2006, Rizvi & Lingard, 2010, prema: Spasenović, 2019). Dešava se da se „tekst“ interpretira različito, što podrazumeva da akteri u skladu sa svojim znanjima, uverenjima i razumevanjem sprovode u praksu ono što je dokumentom predviđeno (Ball, 2006, Bell & Stevenson 2006, prema: Spasenović, 2019). Drugim rečima, retko se dešava da praktičari izvršavaju odluke prosvetnih vlasti bez razmatranja njihove primerenosti, smislenosti i mogućnosti prilagođavanja realnoj praksi u kojoj se planira implementacija. Ukoliko donosioci odluka nisu unapred obezbedili potrebne uslove i spremnost praktičara za izvršavanje željene politike, verovatno je da rezultat implementacije neće odgovarati početnim namerama. Prema tome, uspešno vođenje obrazovne politike nužno podrazumeva participativan proces, tj. proces u kome postoji konstruktivna razmena i saradnja između donosilaca odluka i praktičara u procesu kreiranja i implementacije obrazovno-političkih rešenja (Spasenović i sar., 2020; Spasenović, 2022).

Učešće praktičara u kreiranju promena i uspostavljanje dvosmerne komunikacije između zaposlenih u školi i nadležnih organa i institucija važno je, između ostalog, zbog toga što školska praksa može ukazati na ključne probleme s kojima se suočava inkluzivno obrazovanje i dati značajne preporuke za dalje kreiranje i unapređivanje obrazovne politike u tom domenu (OECD, 2020b, Popescu, 2021, prema: Šaljić, 2022). Međutim, rezultati istraživanja potvrđuju da na obezbeđivanju saradnje i razvijanju različitih komunikacionih kanala između donosilaca odluka u obrazovanju i praktičara treba još dosta da se radi. Prema rečima praktičara, da bi zaposleni bili motivisani za aktivno učešće u implementaciji različitih reformskih rešenja, neophodno je vreme, neophodno je osmisliti, omogućiti i obezbediti suštinsko razumevanje procesa reforme (u ovom slučaju

promena koje sa sobom nosi inkluzivno obrazovanje), jasno definisati i operacionalizovati korake, ali i ukazati poštovanje i uvažavanje onima koji će te korake realizovati (Spasenović i dr., 2020).

Obrazovna politika, kao primarni činilac inkluzivnog obrazovanja na nivou čitavog školskog sistema, mora počivati na sagledavanju svih uslova u kojima sistem funkcioniše, na osnovu kojih se određuje pravac daljeg razvoja i potrebnih promena. U tom cilju, neophodni su pouzdani podaci o obuhvatu dece obrazovanjem, isključenosti određenih društvenih grupa iz obrazovnog procesa, mogućim izvorima i zastupljenosti diskriminacije i ekskluzije, mogućim uzrocima postojećih teškoća u praksi vaspitno-obrazovnog rada i slično (Ramberg & Watkins, 2020). Raspoloživost ovakvim podacima je ključna za dugoročni razvoj sistema inkluzivnog obrazovanja (Watkins i Ebersold, 2016, prema: Ramberg & Watkins, 2020). Na osnovu preispitivanja i procenjivanja postojećeg stanja, moguće je predviđanje resursa kojima će se podržati inkluzivnost i osmišljavanje mera i aktivnosti za prevazilaženje postojećih nedostataka i prepreka. Na taj način se određuje, usmerava i podstiče delovanje različitih činilaca koji, dalje, na nivou škole pogoduju (ili ne) ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja.

Činioci inkluzivnog obrazovanja na nivou škole. Škola predstavlja instituciju koja obiluje socijalnim, ekonomskim, kulturnim, verskim raznolikostima, kao i onima koje se tiču učeničkih sposobnosti, talenata, interesovanja... U takvom kontekstu jedno od središnjih pitanja je stvarna mogućnost artikulisanja i zadovoljavanja obrazovnih potreba i interesa pojedinaca. Pomeranjem fokusa na individualnost učenika u ime poboljšanja kvaliteta obrazovanja za sve i stavljanjem u središte pažnje njegovih potreba, istaknuta je važnost škole kao ključnog činioca obrazovanja i vaspitanja učenika koji se po mnogo čemu razlikuju (prema: Baranović, 2011). U pokušaju sistematizacije faktora koji na nivou škole imaju primarnu ulogu u ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja, može se poći od sadržajno-strukturalnih komponenata škole koje se mogu naći u stručnoj literaturi (Hebib, 2009) i izdvojiti sledeći činioci: socijalni sistem škole, programiranje školskog rada, organizacija rada i života škole, upravljanje i rukovođenje radom škole.

Socijalni sistem škole predstavlja društvo u malom, odnosno skup sastavljen od međusobno povezanih elementa koji se nalaze u kompleksnim odnosima i koji su na različite načine uključeni u rad škole. Za funkcionisanje jednog takvog sistema (a u cilju ostvarivanja i razvoja inkluzivnog obrazovanja) potrebno je, pre svega, uspostavljanje i razvijanje saradničkih i partnerskih odnosa unutar škole, koji se odlikuju uvažavanjem individualnih kompetencija i odgovornosti svih pojedinaca da, u skladu sa određenom podelom poslova, pruže doprinos funkcionisanju sistema, odnosno inkluzivnog obrazovanja kao jedne od njegovih osnovnih odlika (Hebib, 2009). Da bi bio moguć, takav odnos treba da se zasniva na zajedničkim interesima i zajedničkim ciljevima.

Osim razvijanja kvalitetnih saradničkih odnosa među akterima neposredno uključenim u rad škole, učešće i angažovanje svih drugih zainteresovanih društvenih subjekata u pružanju podrške školi predstavlja vredan resurs inkluzivnog obrazovanja. Stoga je veoma važna njihova spremnost da prihvate i promovišu različitost i aktivno učestvuju u delovanju škole kao vaspitne i obrazovne institucije. Među institucijama koje su uglavnom indirektno uključene u rad i život škole ubrajaju se druge vaspitno-obrazovne institucije; kulturne, zdravstvene, sportske institucije; društvene i političke organizacije; nevladine organizacije, crkva, prosvetne vlasti... (Hebib, 2009).

Svi pomenuti društveni subjekti pružaju značajnu potporu i podršku razvijanju inkluzivnog obrazovanja, s tim što se, u cilju odgovarajućeg odgovora škole na potrebe učenika, može izdvojiti ostvarivanje saradnje sa drugim školama (koje se mogu odlikovati različitom strukturom učenika, različitim uslovima i organizacijom rada i tome slično), tokom koje dolazi do razmene postojećih i generisanja novih saznanja kontekstualno specifičnih. Na taj način proces pružanja dodatne podrške učenicima može se značajno unaprediti, što se pozitivno odražava na smanjivanje polarizacije među učenicima „tipičnog razvoja“ i onih sa različitim smetnjama u korist učenika koji se suočavaju sa teškoćama u razvoju i obrazovnim postignućima. Iskustva su pokazala da uspostavljanje ovakve saradnje ima pozitivan uticaj na funkcionisanje svih škola učesnica, ali posebno na promene u radu škola koje se nalaze u nepovoljnim i izazovnijim okolnostima (Ainscow, 2021).

Škola, kao društveni sistem koji se odlikuje zajedničkim radom članova školskog kolektiva, svoje aktivnosti (slično drugim sistemima) treba da sprovodi na koordinisan, organizovan i sistematičan način (Lunenburg, 2010; Turkkahraman, 2015). Uz to, ona deluje u određenoj sredini sa kojom uspostavlja interakciju, što je čini otvorenim socijalnim sistemom, iako stepen interakcije sa njenim okruženjem može da varira (Lunenburg, 2010). Funkcionisanje škole kao otvorenog socijalnog sistema zavisno je od normi i važećeg sistema vrednosti u školi, resursa kojima raspolaže (ljudskih, finansijskih, fizičkih, informacionih), položaja i uloga članova školskog kolektiva, odnosa među članovima školskog kolektiva, rezultata školskog rada, zastupljenosti vrednovanja rada škole i korišćenja „fidbeka“ u svrhu unapređivanja ostvarenih rezultata, spremnosti škole i školskog osoblja za proces transformacije škole u pravcu obezbeđivanja kvalitetnog obrazovanja za sve, odnosa škole sa pojedincima i institucijama u užem i širem društvenom okruženju i integracije škole u lokalni kontekst, društvenih, političkih i ekonomskih uticaja na organizaciju rada škole, kao i drugih brojnih izazova na lokalnom i školskom nivou (Hebib, 2009; Lunenburg, 2010; Scheer, 2021).

Programiranje školskog rada odvija se na nekoliko nivoa i podrazumeva donošenje zvaničnih programskih dokumenata kojima se školski rad reguliše na nivou školskog sistema, izradu programskih dokumenata na nivou škole kojima se osmišljavaju i planiraju sve faze i elementi složenog procesa vaspitanja i obrazovanja u skladu sa kontekstom konkretne škole i, na kraju, programskih dokumenata pojedinih učesnika školskog rada (nastavnika, stručnih saradnika) (Hebib, 2009). Proces programiranja školskog rada u funkciji realizacije ciljeva i zahteva inkluzivnog obrazovanja počiva na fleksibilnosti, otvorenosti za individualizovani pristup učeniku i nastavi, partnerski odnos ključnih subjekata školskog rada i autonomiju nastavnika koja se ogleda u određenoj slobodi izbora puteva i načina dostizanja planiranih i očekivanih ciljeva.

Individualizovani pristup učeniku, nastavi i učenju podrazumeva prilagođavanje stepena složenosti i obima sadržaja nastavnog rada i didaktičko-metodičku fleksibilnost, tj. raznovrsnost metoda i oblika nastavnog rada i strategija podučavanja u skladu sa različitim

mogućnostima, potrebama i interesovanjima učenika (Hebib, 2009). Mogućnosti fleksibilnog programiranja u cilju individualizovanog pristupa učenju u značajnoj meri su uslovljene načinom na koji je nastavni i školski rad programiran zvaničnim dokumentima. Osnovna dihotomija se ogleda u tome da li su njima na jednoobrazan, uniformni i obavezujući način propisani svi sadržaji i aktivnosti, pri čemu je osnovna uloga zaposlenih u školi da ih na adekvatan način realizuje, ili su njima date samo polazne osnove (na primer, definisanje ciljeva i ishoda koje treba ostvariti vaspitnim i obrazovnim radom) i minimalni zahtevi u pogledu predmeta koje treba izučavati, preporučenih sadržaja i vremena koje im treba posvetiti, što omogućava razradu diferenciranih školskih programa. U prvom slučaju program je odvojen od prakse, prethodi joj i u nju se spolja ugrađuje, prisutna je manja ili veća autonomija škola u njegovoj realizaciji, što znatno može da ograniči prostor za inicijativu i kreativnost zaposlenih u školi. U drugom slučaju, škole imaju mnogo veći stepen autonomije prilikom razrade i implementacije programa, ostavlja se daleko više prostora za njegovo kreiranje i primenu u skladu sa sopstvenim potrebama i specifičnostima, praćenje i procenjivanje primenjenih rešenja, unošenje potrebnih promena u rad i, jednom rečju, oblikovanje nastavnog procesa koji će biti podržavajući za učenički razvoj (Hebib, 2009; Spasenović, 2013). Od svega prethodno rečenog zavise i realne mogućnosti i doživljaj zaposlenih u školi u pogledu prilagođavanja programa školskog rada individualnim potrebama učenika. Školski program (kao i nastavni planovi i programi iz kojih se on razvija) inkluzivne orijentacije prepoznaje, prihvata i uvažava različite potrebe, razvojne karakteristike, mogućnosti i interesovanja učenika, kao i specifične potrebe određenih grupa učenika; fleksibilan je, osetljiv i otvoren i za razvojne promene učenika i za promenljive okolnosti koje mogu zahtevati različite vrste prilagođavanja; podržava nastavnike u postizanju postavljenih ciljeva; podstiče saradnju i partnerstvo unutar školskog kolektiva i sa svim zainteresovanim stranama; odlikuje se transparentnošću i jasnom opredeljenošću za inkluzivno obrazovanje. Takvim pristupom programiranju školskog rada doprinosi se razvijanju svesti svih aktera vaspitno-obrazovnog procesa o važnosti, potrebi i prednostima inkluzivnog obrazovanja i umanjuje se mogućnost javljanja

nesporazuma u pogledu toga, osigurava se utvrđivanje procedura pružanja podrške učenicima, kao i demokratskog donošenja odluka (Kerr & Baker, 2013; Morgan & Houghton, 2011). Programiranje školskog rada zasnovano na inkluzivnim principima i kontekstu (sagledavanje stanja konkretne škole, planiranje promena i postizanje saglasnosti svih značajnih subjekata) treba ne samo da odgovori na zahteve koji se tiču uvažavanja potreba i mogućnosti učenika u nastavnom procesu, nego i na potrebu implementacije inkluzije u svaku komponentu školskog rada i života. Složenost procesa programiranja školskog rada usklađenog sa potrebama inkluzivnog obrazovanja može se objasniti brojnošću i složenošću elemenata koje treba uzeti u obzir prilikom osmišljavanja školskih aktivnosti koje treba da su u funkciji zadovoljavanja potreba i mogućnosti učenika (obrazovni ciljevi, standardi i ishodi postignuća, nastavne metode i oblici rada, aktivnosti učenja, evaluativne aktivnosti i tome slično). Mogućnosti i prilike da svaki od navedenih elemenata bude usklađen sa potrebama konkretne prakse mogu biti delimične, ograničene, a ponekad čak i oportunističke. Reč je o procesu koji zahteva fluidni pristup, postepene i fazne promene, inovativna rešenja i tako dalje (Morgan & Houghton, 2011).

Za ostvarivanje inkluzivne dimenzije školskog rada potrebni su odgovarajući organizacioni uslovi rada – kadrovski, vremenski, prostorni i materijalno-tehnički (Hebib, 2009). Pitanja kao što su veličina škole, odnos broja učenika i nastavnika, sastav nastavnog osoblja i raspodela obaveza među njima, vremenska dinamika školskih aktivnosti, vremenska opterećenost nastavnika i učenika nastavnim i drugim školskim aktivnostima, funkcionalnost školskih prostorija, opremljenost škole sredstvima za rad, značajna su s aspekta sagledavanja prilika i mogućnosti škole za prihvatanje i sprovođenje promena u školskom radu u skladu sa zahtevima inkluzivnog obrazovanja. Iako su svi organizacioni uslovi podjednako važni, kadrovskim pitanjima se može pripisati poseban značaj, posebno stručnoj osposobljenosti nastavnika za rad sa različitim kategorijama učenika o kojoj se u stručnoj literaturi mnogo govori kao jednom od najznačajnijih činilaca inkluzivnog obrazovanja. Znanja i veštine u domenu inkluzivnog obrazovanja, stečeni tokom inicijalnog obrazovanja i kontinuiranog stručnog usavršavanja, pozitivno se odražavaju na promenu stavova

prema obrazovanju dece sa različitim teškoćama u redovnim školama. Polazeći od toga da stavovi nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju i njihova pripremljenost za rad sa decom koja imaju različite potrebe u značajnoj meri određuju ostvarivanje kvalitetnog obrazovanja za svu decu (Boyle et al., 2020; Miesera & Gebhardt, 2018), u razmatranju i obezbeđivanju uslova za ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja posebnu pažnju treba posvetiti ovom pitanju.

Upravljanje i rukovođenje radom škole je sledeća konstitutivna komponenta školske institucije koja se prepoznaje kao jedan od ključnih faktora razvoja i kvaliteta rada škole (Ainscow & Sandill, 2010, prema: Gómez Hurtado et al., 2021; Scheer, 2021). Važno je razlikovati upravljanje sistemom i upravljanje i rukovođenje pojedinačnom školom. Upravljanje i rukovođenje školom, koje se može odrediti kao operativno delovanje i sprovođenje odluka u praksu u cilju vođenja pojedinih vaspitno-obrazovnih institucija, sastavni je element upravljanja sistemom u celini i uslovljen je njime. Upravljanje se vezuje za razvoj određene politike, strategije razvoja vaspitanja i obrazovanja u određenom kontekstu i donošenje strateških odluka zarad postizanja utvrđenih ciljeva i sprovođenja odluka u praksu. Njegove osnovne funkcije su planiranje, organizovanje, vođenje i kontrolisanje delatnosti i procesa (Hebib, 2009).

Upravljanje i rukovođenje radom škole u funkciji ostvarivanja i unapređivanja inkluzivnog obrazovanja počiva na interakciji ključnih aktera školskog rada u čijoj osnovi su zajednički interesi (Spillane & Ortiz, 2017, prema: Gómez Hurtado et al., 2021). U tom smislu, u stručnoj literaturi se kao značajni elementi upravljanja i rukovođenja školom pominju: uspostavljanje zajedničkog značenja (diskursa) inkluzije, artikulisanje zajedničkih ciljeva, stvaranje zajednice učenja, razvijanje odnosa međusobne podrške i saradnje, profesionalno osnaživanje nastavnika i drugih članova školskog kolektiva i slično (Gómez Hurtado et al., 2021). Ukoliko upravljačke i rukovodeće strukture u školi ne pokazuju dovoljnu zainteresovanost za uvažavanje različitosti učenika i razvoj mera kojima će se zadovoljiti njihove raznovrsne potrebe, stvara se samo privid inkluzije, a nepovoljan kontekstualni okvir se koristi kao izgovor i opravdanje za neuvažavanje individualnosti učenika (Gómez Hurtado et al., 2021).

Ne treba zanemariti činjenicu da je način upravljanja i rukovođenja školom uslovljen funkcionisanjem i stepenom regulisanosti školskog sistema, kao i nivoom autonomije škola, što se dalje odražava na stepen participacije značajnih subjekata u životu i radu škole. Pojedinačna škola može uspešno delovati i razvijati se jedino u uslovima razvijene i stabilne obrazovne politike, sigurnog i stabilnog sistema finansiranja obrazovne delatnosti, razvijenog sistema komunikacije i podrške između pojedinačnih škola i između škola i institucija stručnih i nadležnih za oblast obrazovanja (Hebib, 2013). Polazeći od toga, važne pretpostavke upravljanja i rukovođenja školom u funkciji ostvarivanja inkluzivnog obrazovanja tiču se decentralizacije i demokratizacije u obrazovanju, koje bi se u najkraćim crtama mogle opisati kao prenošenje i raspodela odgovornosti za donete odluke na različite nivoe odlučivanja, što implicira (demokratske) promene u odnosu prosvetnih vlasti i škole i omogućavanje aktivnog sudelovanja aktera školskog rada u procesu donošenja odluka koje se, u ovom slučaju, tiču obezbeđivanja i pružanja dodatne podrške u obrazovanju (OECD, 2020b). Demokratizacija obrazovanja, kao i funkcionisanje navedenih strukturalnih komponenti škole u skladu sa principima inkluzivnog obrazovanja (koje je sastavni deo procesa demokratizacije), u direktnoj je vezi sa prihvatanjem i uvažavanjem različitosti u pogledu postignuća, pola, etničke pripadnosti i socijalnog porekla (Ainscow, 2012).

* * *

Imajući u vidu prethodno pomenute kontekstualne činioce, ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja treba da počiva na traženju odgovora na pitanja koja proizlaze iz prakse konkretne škole i rada nastavnika, analiziranja postojećeg stanja i deljenja iskustava, te saradnje u iznalaženju novih pristupa kojima će se dopreti do svih učenika. S ciljem da se svakom pojedincu ponudi relevantno obrazovanje i optimalne mogućnosti za razvoj, srž celokupnog vaspitnog i obrazovnog rada treba da čine fleksibilnost i varijabilnost u pogledu organizacije školskog rada, sadržaja obrazovanja, didaktičko-metodičkih rešenja u nastavi i slično, jer su uniformna očekivanja u neskladu sa inkluzivnim obrazovanjem koje priznaje

razlike među učenicima (*Policy Guidelines on Inclusion in Education*, 2009).

U pokušaju da se sumiraju različiti aspekti i značaj kontekstualnog okvira u kojem treba da zaživi i živi inkluzivno obrazovanje, može se iskoristiti jedan slikoviti prikaz u kojem su na prilično interesantan način objašnjeni ključni „sastojci“ ili gradivni elementi inkluzivnog obrazovanja. Tri elementa – koja čine bazu inkluzivnog obrazovanja i doprinose tome da njegovo ostvarivanje bude realistično, održivo, efikasno, relevantno i dugoročno u određenoj kulturi i kontekstu – predstavljena su kao skelet, meso i krvotok inkluzivnog obrazovanja (Stubbs, 2008). Najpre, reč je o jakom okviru (skeletu inkluzivnog obrazovanja) sastavljenom od vrednosti, uverenja, principa. Određeni elementi ovog okvira mogu se razvijati uporedo sa razvojem inkluzivnog obrazovanja, tj. nije nužno da mu prethode. Međutim, značajnu prepreku mogu predstavljati vrednosti ili principi oko kojih nisu usaglašeni ključni subjekti obrazovanja. Uspostavljanje održivog sistema inkluzivnog obrazovanja podrazumeva da vrednosti i uverenja svih zainteresovanih strana budu identifikovani i (ukoliko je moguće i potrebno) transformisani u skladu sa osnovnim vrednostima inkluzivnog obrazovanja koje se mogu naći u svim kulturama, filozofijama i religijama, kao i u međunarodnim dokumentima o ljudskim pravima, poput delanja u najboljem interesu deteta, uvažavanja individualnosti, tolerancije, participacije, zajedništva, uzajamnosti, saradnje...

Sledeći važan element odnosi se na implementaciju inkluzivnog obrazovanja u lokalni kontekst (meso inkluzivnog obrazovanja) uzimajući u obzir konkretnu situaciju i raspoložive resurse. Inkluzivno obrazovanje nije razrađen obrazac ili gotovo rešenje koje se može izvoziti iz jedne kulture/konteksta u drugi potpuno drugačiji kontekst. Iskustva sve više pokazuju da rešenja treba razvijati lokalno, koristeći raspoložive resurse, jer u protivnom ona nisu održiva (Stubbs, 2008).

Kontinuirano zajedničko učešće značajnih subjekata školskog rada i (samo)kritičko promišljanje o procesu ostvarivanja inkluzivnog obrazovanja (krvotok inkluzivnog obrazovanja) predstavljaju treći važan element inkluzivnog obrazovanja koji se tiče pitanja ko,

šta, kada i kako (treba da učestvuje u realizaciji i evaluaciji određenih aktivnosti) (Ainscow, 2005). Zajedničko delovanje pretpostavlja uspostavljanje saradnje svih zainteresovanih strana u razvoju strategije inkluzivnog obrazovanja, razvijanje resursa u zajednici koji bi podržavali inicijative i napore škole u ovom domenu, saradnju različitih obrazovnih institucija u procesu unapređivanja dodatne podrške različitim kategorijama učenika, pružanje podrške nastavnicima za rad sa učenicima koji imaju različite potrebe, uključivanje učenika (posebno pripadnika društveno marginalizovanih grupa) u planiranje i implementaciju mera podrške i slično (Stubbs, 2008). U praksi se, kao rezultat dva komplementarna procesa participacije i reifikacije, „pregovara“ i usaglašava značenje inkluzije zarad postizanja zajedničkih ciljeva, odnosno njene realizacije u praksi (Ainscow, 2005). Participacija podrazumeva interakciju i zajedničko učešće svih značajnih subjekata u ostvarivanju inkluzije. Način i nivo osiguravanja participacije razlikuju se od okruženja do okruženja, te se može smatrati inherentno lokalnim procesom. Reifikacija pretpostavlja konkretne korake kojima će se inkluzija ostvarivati i razvijati u praksi rada škole. Ona pretpostavlja donošenje procedura, uputstva ili dokumenata poput školskog razvojnog plana i slično. U takvom tipu dokumenata planiraju se aktivnosti, opisuju uslovi i predviđaju određeni problemi koji se mogu javiti u praksi realizacije i razvijanja inkluzivnog obrazovanja (Braun i Dugid, 1991, prema: Ainscow, 2005).

Inkluzivno obrazovanje je dinamičan proces kojem je potrebno stalno participativno praćenje i uključivanje svih zainteresovanih strana u kritičku samorefleksiju. S obzirom na to da bi osnovni princip inkluzivnog obrazovanja trebalo da bude fleksibilno reagovanje na raznolikost koja se stalno menja i ne može se predvideti, potrebno je da inkluzivno obrazovanje bude živo, fluidno i podložno promenama. To omogućavaju pomenuti elementi ili „sastojci“ (skeleton, meso i krv) koji zajedno formiraju snažan, živi organizam, odnosno lokalno odgovarajući, adaptabilan, elastičan i održiv školski sistem koji se može prilagoditi i rasti unutar lokalne kulture i konteksta, uz uvažavanje mogućnosti sve dece (Stubbs, 2008).

Izazovi u razvoju inkluzivnog obrazovanja

U poglavlju o kontekstualnim činiocima dotaknuti su određeni problemi koji se mogu javiti u kreiranju potrebnog okvira za ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja. Zbog činjenice da je inkluzivno obrazovanje veoma složen koncept i proces, u stručnoj literaturi se dosta pažnje posvećuje preprekama koje stoje na njegovom putu, jer se na osnovu njih mogu sagledati potrebni resursi za uspješnije ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja. U uočenim preprekama ujedno leži i potencijal za razvoj...

Kao najznačajnije, izdvajaju se sledeće prepreke: neusklađenost politike i zakonodavstva sa principima inkluzivnog obrazovanja; nedostatak mera kojima će se osigurati usklađenost prakse sa politikama; uvođenje inkluzivnog obrazovanja „odozgo prema dole“ bez adekvatne pripreme škola i zajednice; nedovoljno razvijene demokratske procedure; disperzija odgovornosti za obrazovanje; nedostatak resursa i finansijskih sredstava; krut, nefleksibilan i preopterećen nastavni plan i program, organizacioni uslovi rada škole, konzervativna školska tradicija; negativni stavovi, predrasude i stereotipi nastavnika, učenika, roditelja o razlikama i inkluzivnom obrazovanju; kompetencije nastavnika i drugog školskog osoblja potrebne za delovanje u skladu sa zahtevima inkluzivnog obrazovanja; nedovoljno razvijena saradnja i participacija ključnih aktera školskog rada; nepovezanost škole sa okruženjem i stvarnim životnim izazovima i ostalo (Dreyer, 2017; Mitchell, 2005; Mugambi, 2017; Spulber, 2015; Stubbs, 2008).

Različite studije su pokazale da jedna od najvećih prepreka inkluzivnom obrazovanju potiče iz negativnih stavova odraslih (nastavnika, roditelja i drugih) i da deca nemaju predrasude osim ukoliko ih ne usvoje od njih. Iako nastavnici mahom (tvrde da) podržavaju inkluziju, deca sa potrebom za dodatnom podrškom se i dalje posmatraju kao „problematična“, posebno ona sa teškoćama iz spektra socijalnog i emocionalnog razvoja i ponašanja (Hornby, prema: Al-Shammari et al., 2019). Stavovi nastavnika prema inkluziji, kao proizvod njihovog sistema vrednosti, znanja i iskustva, odražavaju se na radno okruženje, te ukoliko su negativni mogu

imati nepovoljan uticaj na njihov rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju. Usled svojih negativnih stavova, nastavnici mogu procenjivati da nemaju uslove za individualizaciju nastavnog rada, da nisu u obavezi da prilagođavaju svoj rad učenicima sa različitim potrebama (pa čak i da nemaju obavezu da rade sa učenicima koji iz nekog razloga imaju potrebu za dodatnom podrškom), da neki učenici nemaju kapacitete za učenje ili da učenici sa „posebnim“ potrebama treba da se obrazuju izvan redovne škole. Stoga, znanja i stavovi nastavnika predstavljaju ključnu pretpostavku njihovog razumevanja inkluzivnog obrazovanja i njegove primene u praksi, kao i spremnosti da rade sa različitim grupama dece. Kao što se negativni stavovi uče i usvajaju, oni se mogu i menjati, čemu značajno doprinosi obrazovanje nastavnika (Boyle et al., 2020).

Ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja mogu da remete i dileme i teškoće sa kojima se nastavno osoblje suočava, a u vezi su sa praktičnom izvodljivošću inkluzivnog obrazovanja, adekvatnim zahtevima u pogledu očekivanih znanja učenika, kvalitetom podrške koja se pruža učenicima, adekvatnim stručnim usavršavanjem za rad u inkluzivnom odeljenju, uspostavljanjem saradnje sa relevantnim pojedincima i institucijama u okruženju i ulogom roditelja i učenika u procesu donošenja odluka (Botha & Kourkoutas, 2016, prema: Al-Shammari et al., 2019; Mowat, 2010, prema: Al-Shammari et al., 2019).

Osim pobrojanih problema, ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja mogu da otežavaju određene zablude, kao što su:

- inkluzivno obrazovanje je teorijski koncept, ne i praktičan;
- inkluzivno obrazovanje je skupo;
- za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja najpre su potrebne društvene promene u pogledu stavova prema inkluziji i različitosti;
- inkluzivno obrazovanje zahteva posebna znanja, veštine i kapacitete nastavnika koje je teško razviti;
- obrazovanje dece sa potrebom za dodatnom podrškom treba da je u nadležnosti i odgovornosti ministarstva za socijalna pitanja, a ne ministarstva prosvete;

- dodatna podrška u obrazovanju se odnosi isključivo na različite oblike invaliditeta (Nilholm, 2021).

Kao što se može videti, prepreke koje stoje na putu punoj obrazovnoj inkluziji su brojne i potiču iz različitih izvora koji se mogu podeliti u dve osnovne grupe: unutrašnji/individualni i spoljašnji/društveni (Dreyer, 2017). Unutrašnje prepreke se odnose na individualna svojstva učenika (prirodu razvojne smetnje, psiho-socijalne probleme, životna iskustva, socio-ekonomsku deprivaciju), kao i znanja, iskustva, stavove drugih učesnika vaspitnog i obrazovnog procesa. Spoljašnje prepreke, koje se mogu smatrati mnogo značajnijim izvorom problema, proističu iz odlika šireg društvenog konteksta i sistemskih rešenja. Prve se odnose na političke, ekonomske, kulturološke barijere, a druge na funkcionisanje školskog sistema i pojedinačnih školskih institucija.

Ako se ograničimo na školu i školski sistem, moguće je javljanje određenih teškoća na različitim nivoima sistema – od obrazovne politike do učionice. Inkluzivno orijentisana obrazovna politika nije dovoljan i jedini uslov za razvijanje inkluzivnog obrazovanja (Mugambi, 2017). Ukoliko ona nije usklađena sa stanjem, potrebama i mogućnostima školske prakse, ne mogu se očekivati značajniji pomaci u praksi školskog rada, u kojoj se tada praktičari suočavaju sa nizom teškoća i dilema, često teško rešivih (Clark et al., 1998, prema: Magnússon et al., 2019). Na osnovu dosadašnjih iskustava mogao bi se izvući jedan oprezan zaključak da politika i zakonodavstvo u obrazovanju nisu doveli do fundamentalnih promena u pogledu smanjivanja ili ukidanja nejednakosti i razlika u obrazovanju (Armstrong et al., 2016). Takvo stanje ukazuje na to da jednakost i pravednost još uvek predstavljaju iluziju ili ideal koji može s vremenom postati realnost jačanjem i razvijanjem obrazovne politike i zakonodavne regulative, koje bi, uvažavajući kontekst, bile usmerene na prevazilaženje nepovoljnih kontekstualnih činilaca i unapređivanje prakse inkluzivnog obrazovanja.

Zanimljivo je pomenuti da neki autori vide problem u zasnivanju inkluzivne obrazovne politike na konceptu 'ljudskih prava', kojim je „pravo“ artikulirano kao apstraktni princip, zbog čega

ima ograničen uticaj na ostvarivanje promena. Smatra se da se, na taj način, 'prava' posmatraju kao nešto što je prirodom stvari „dato“, a ne kao ono što treba obezbediti, što implicira neophodnost pomeranja fokusa sa apstraktnog koncepta prava i principa jednakosti (i njihove stalne formalne proklamacije) na stvaranje uslova u kojima se može postići vrednovanje svih razlika (Armstrong et al., 2016).

Upravo se zbog nepripremljenosti školskog sistema za inkluzivne promene javljaju određene teškoće u razvijanju njegove inkluzivne dimenzije, te njihovo prevazilaženje predstavlja veliki izazov (Nilholm, 2021). Ključni izazovi, s kojima se suočavaju školski sistemi i škole, odnose se na obuhvat redovnim obrazovanjem svih kategorija i grupa učenika i sprečavanje njihovog pre vremena napuštanja obrazovanja; stvaranje okruženja podesebnog i prilagodljivog za različite potrebe učenika; obezbeđivanje adekvatne podrške u obrazovnom i vaspitnom procesu i puno učešće dece sa smetnjama u razvoju u životu škole (Stubbs, 2008). Nemoćnost da se one prevladaju ima za posledicu javljanje različitih oblika socijalne i obrazovne isključenosti ili uskraćenosti dece sa smetnjama u razvoju, dece iz marginalizovanih društvenih grupa ili niskog socio-ekonomskog statusa, kao i sve druge koja se suočavaju sa određenim teškoćama u vaspitno-obrazovnom procesu (Mugambi, 2017).

Prevazilaženje različitih barijera pretpostavlja uvođenje niza promena u funkcionisanje školskog sistema. Te promene treba da se zasnivaju na istraživanju obrazovne prakse iz koje se crpe dragocene informacije o stanju, potrebama, teškoćama, kritičnim tačkama i mogućnostima razvijanja inkluzivnije prakse školskog rada. Iako teorijska proučavanja inkluzivnog obrazovanja pružaju važna saznanja, ona su dekontekstualizovana i ne daju odgovore na probleme i izazove s kojima se ono suočava u konkretnim situacijama. Zbog toga, uspostavljanje i razvijanje inkluzivnog obrazovanja u određenom školskom sistemu treba da bude bazirano na istraživanjima školske prakse u okviru tog sistema (Nilholm, 2021).

Ako se fokusiramo samo na negativne aspekte prepreka koje realno ometaju ostvarivanje inkluzije u obrazovanju, ne mogu se

očekivati značajniji pomaci. Smatra se da određene barijere mogu biti prevaziđene kroz samu praksu koja nastoji da bude inkluzivna i kroz sticanje iskustva u takvoj praksi. To znači da procesi prevazilaženja barijera i ostvarivanja inkluzivnog obrazovanja mogu paralelno da se odvijaju, tako da nije nužno da prvi prethodi drugom u smislu potpune pripreme sistema za prihvatanje inkluzivnog obrazovanja, što u postojećim uslovima nije ni realno.

Generalno gledano, neke ključne promene tiču se fundamentalno drugačijih pristupa inkluzivnom obrazovanju, u poređenju sa tradicionalnim obrazovanjem. One treba da se kreću u pravcu participativnog donošenja odluka i povećane društvene odgovornosti svih značajnih subjekata školskog rada, posebno zaposlenih u školi i učenika, za koje se smatra da (treba da) imaju aktivnu i transformacionu ulogu u procesu inkluzivnog obrazovanja (Al-Shammari et al., 2019). Razvijanje saradnje između svih zainteresovanih i odgovornih subjekata, koji na neki način učestvuju u vaspitno-obrazovnom radu škole, treba da obezbedi angažovanje relevantnih pojedinaca i institucija u procesu pružanja dodatne podrške učenicima (Mowat, 2010). Takođe, ostvarivanje drugačijih i viših nivoa saradnje sa učenicima i roditeljima pretpostavlja promenu njihovih uloga u radu i životu škole i donošenju odluka koje su u najboljem interesu deteta.

Kada se uzmu u obzir sve pomenute teškoće, ne treba se čuditi što pojedini autori smatraju da je inkluzija teško uhvatljiv koncept koji je često osporavan (Mowat, 2010; Mugambi, 2017). Razlog tome može da leži u činjenici da ona predstavlja otvoren pristup škole potrebama učenika. U osnovi se radi o pomeranju fokusa sa karakteristika pojedinačne dece (ili grupa) na analizu i prevazilaženje prepreka učešću i učenju za sve učenike, što zahteva restrukturiranje kulture, politike i prakse škola kako bi odgovorile na širok spektar različitosti, smanjivanje svih oblika isključenosti i povećanje učešća učenika u radu i životu škole, s usmeravanjem posebne pažnje na prisustvo, učešće i postignuća učenika koji su podložni isključivanju, i to ne samo onih sa smetnjama već i svih drugih kojima je iz nekog razloga potrebna dodatna podrška u obrazovanju (Stubbs, 2008). Razvoj inkluzivne dimenzije školskog obrazovanja moguć je

ako su škole posvećene tome da postanu inkluzivnije, a pružanje dokaza o tome da se inkluzivna školska praksa može uspostaviti i uspešno funkcionisati je verovatno najbolji argument za inkluzivno obrazovanje (Nilholm, 2021).

Ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja u evropskim školskim sistemima

Za inkluzivno obrazovanje se može reći da predstavlja jednu od **Z**najznačajnijih reformi u školskim sistemima evropskih zemalja (Schwab, 2020). Još od 1992. godine ono je zauzelo prioritarno mesto u međunarodnim i nacionalnim javnim i obrazovnim politikama. U tu svrhu na evropskom nivou (angažovanjem i delovanjem različitih organizacija i agencija, kao što su Ujedinjene nacije, Evropska agencija, Savet Evrope itd.) razvijene su i promovisane brojne preporuke i smernice, održavani brojni okrugli stolovi, konferencije i kongresi na ovu temu. Kao rezultat brojnih zalaganja i napora usvojen je konceptualni okvir delovanja kako na evropskom nivou tako i na nacionalnim, regionalnim i lokalnim nivoima, u cilju razvijanja inkluzivnog obrazovanja i inkluzivnog društva (Spulber, 2015). Međunarodna saradnja na ovom polju usmerena je na praćenje aktivnosti radi što boljeg unapređivanja činilaca ključnih za uspešnu primenu inkluzije u obrazovanju (Vican i Karamatić Brčić, 2013).

U najvećem broju evropskih zemalja došlo je do važnih promena u obrazovanju u cilju dostizanja jednakosti i pravednosti. Pre svega, sve evropske zemlje su svoju zakonsku legislativu uskladile sa

međunarodnim konvencijama i deklaracijama o ljudskim pravima i pravima osoba sa smetnjama u razvoju (Manzano Garcia & Tome Fernández, 2016). Razvile su na nacionalnom nivou strateške planove kojima je osnovni cilj poštovanje i uvažavanje različitosti u obrazovanju. S tim u vezi, postavljeni ciljevi se, među zemljama, veoma razlikuju i kreću se od kratkoročnih, koji se tiču uključivanja učenika sa posebnim potrebama u redovne škole, do dugoročnih ciljeva, koji teže jednakosti i inkluziji koja poštuje širok spektar potreba učenika. Jedan od pozitivnih primera usklađivanja obrazovnih ciljeva sa različitim potrebama učenika dolazi iz Francuske, koja je od školske 2019/20. godine počela da primenjuje plan „Za inkluzivnu školu“ (*Pour une école inclusive*) kojim se predviđa brzo i efikasno uspostavljanje sistema podrške na nivou lokalne zajednice i škole kako bi se obezbedio efikasniji i adekvatniji odgovor na individualne potrebe učenika i njihovih porodica (Government of France, 2019, prema: OECD, 2020b).

Čini se da bi radi potpunijeg razumevanja stanja i pravaca razvoja inkluzivnog obrazovanja bilo dobro osvrnuti se na različita opredeljenja zemalja u pogledu definisanja i sadržaja sintagme „učenici sa posebnim obrazovnim potrebama“²¹ (eng. SEN – *special education needs*). Ovim terminom su obuhvaćene različite (ili sve) teškoće učenika koje leže u osnovi potrebe za dodatnom podrškom u obrazovanju, te se to može tumačiti kao jedan od razloga njegove rasprostranjene upotrebe. Iako je u evropskim zemljama prihvaćeno shvatanje inkluzivnog obrazovanja kao uvažavanja obrazovnih potreba svih učenika, kreatori obrazovnih politika širom Evrope se slažu da je takođe posebno važno fokusirati se na specifične grupe učenika koje su pod povećanim rizikom od isključenosti (*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, 2014). Ovaj zahtev je u skladu sa brojnim istraživačkim radovima koji ukazuju na

21 Sam termin se može smatrati nepodesnim zbog toga što ukazuje na to da određena deca imaju posebne potrebe, što je predmet određenih kritika koje podsećaju da su potrebe te dece iste kao i sve druge, samo je specifičniji ili nešto drugačiji način njihovog zadovoljavanja. Možda se prihvatljivijom čini primena termina „učenici sa potrebom za dodatnom podrškom“, mada se problematičnim može proglašavati bilo kakav pokušaj svrstavanja učenika u određene kategorije i na taj način njihovo izdvajanje od druge dece.

neophodnost stavljanja naglaska na učenike koji su izloženiji marginalizaciji, diskriminaciji, isključenosti ili neuspehu (Ainscow, 2016, prema: Ramberg & Watkins, 2020).

Kada je u pitanju ova grupa učenika, definicije posebnih obrazovnih potreba se razlikuju u zavisnosti od toga da li su se određene zemlje opredelile za specifične kategorizacije i različite dimenzije posebnih obrazovnih potreba ili ne. Na primer, U Finskoj i Švedskoj uopšte nije u upotrebi termin „posebne obrazovne potrebe“ (European Commission, 2019, The National Agency for Special Needs Education and Schools, 2019, prema: OECD, 2020b), Portugal se takođe udaljio od bilo kakve kategorizacije učenika, što podrazumeva i napuštanje pristupa obrazovanju na osnovu definisanja specifičnih uslova za učenike sa posebnim potrebama, Austrija i Norveška su prihvatile široke definicije posebnih obrazovnih potreba i usvojile pristup „od slučaja do slučaja“, dok neke druge zemlje jasno definišu različite kategorije posebnih obrazovnih potreba i na osnovu toga procenjuju ispunjenost uslova za uključivanje učenika u specijalno obrazovanje (OECD, 2020b).

Što se tiče samog sadržaja pojma „posebne obrazovne potrebe“, on se takođe razlikuje od zemlje do zemlje, ali se može reći da uglavnom obuhvata smetnje u fizičkom, intelektualnom i socio-emocionalnom funkcionisanju. U nekim zemljama se smatra da učenici mogu imati posebne obrazovne potrebe usled lingvističkih i/ili kulturnih razlika, darovitosti, nepovoljnih socio-ekonomskih uslova života i slično. Grčka, na primer, probleme u ponašanju i nasilje u porodici prepoznaje kao uslove za pružanje dodatne podrške učenicima usled njihovih posebnih obrazovnih potreba proisteklih iz datih okolnosti (European Commission, 2019, prema: OECD, 2020b). U mnogim zemljama, različite ranjive grupe (kao što su deca koja dolaze iz nestimulativne ili deprivirane sredine) obuhvaćene su širom definicijom „učenici sa posebnim obrazovnim potrebama“ (Ramberg & Watkins, 2020). Novija istraživanja pokazuju da je identifikacija učenika sa posebnim obrazovnim potrebama zastupljenija među učenicima „drugačije“ etničke pripadnosti od dominantne. Pored toga, primetno je da ova grupa učenika češće pohađa specijalno obrazovanje, pa tako širom Evrope značajan broj romskih učenika ostvaruje obrazovanje u ovom tipu škola (Council of

Europe and Commissioner for Human Rights, 2017, prema: OECD, 2020b; UNESCO, 2020b). U Slovačkoj Republici, na primer, oko polovine učenika upisanih u specijalna odeljenja čine Romi (OECD, 2019, prema: OECD, 2020b).

Prema dostupnim podacima iz 30 evropskih zemalja, 2016. godine broj učenika sa posebnim obrazovnim potrebama je iznosio oko 4,5 odsto od ukupne učeničke populacije.²² Taj broj se razlikuje od zemlje do zemlje, te se kreće u rasponu od oko jedan do preko 20 procenata. Ovi podaci ukazuju na razlike u politikama i praksama zemalja u pogledu načina procenjivanja, procedura i mehanizama finansiranja dodatne podrške u obrazovanju (Ramberg & Watkins, 2020). S tim u vezi, interesantno je pomenuti da je u nekim zemljama primetno došlo do povećanja broja učenika sa posebnim obrazovnim potrebama. U pozadini toga bi mogli da budu razni faktori, između ostalog pozitivne promene u pogledu otvorenosti ka prihvatanju različitosti, ali i mogućnost dobijanja dodatnih sredstava za učenike koji imaju smetnje u razvoju i slično (*Ibid*).

Stopa upisa dece sa posebnim obrazovnim potrebama u redovne škole može se smatrati prvim korakom u ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja, jer je to preduslov za njihovu pripadnost, učešće i napredak u školskom i vanškolskom životu. Taj pokazatelj ne govori o kvalitetu obrazovanja, ali doprinosi razumevanju mogućnosti i prepreka u pogledu pristupa obrazovanju. Podaci pokazuju da u većini evropskih zemalja postoji manji broj dece koja se ne upisuju u redovne škole, s tendencijom daljeg opadanja tog broja. Na primer, podaci za 2016. godinu pokazuju da je u 29 evropskih zemalja ukupna prosečna stopa upisa u redovno obrazovanje iznosila 98,6%, s tim što ona varira među zemljama i kreće se od 92 do 99% (Ramberg & Watkins, 2020).

U većini evropskih zemalja inkluzivno obrazovanje se odvija na sličan način i pretpostavlja slične mere podrške učenicima i nastavnicima. Uglavnom je praćeno prepoznavanjem potrebe i važnosti

22 Kada se posmatra rodna distribucija učenika sa posebnim obrazovnim potrebama, u svim zemljama je situacija vrlo slična, odnosno znatno je veći udeo dečaka u ukupnom broju učenika sa posebnim obrazovnim potrebama tako da je taj odnos skoro 2 : 1 (60 do 74 odsto u odnosu na 27 do 40 odsto devojčica) (Ramberg & Watkins, 2020).

rane identifikacije učenika sa određenim teškoćama; obezbeđivanjem uslova za prevazilaženje prepreka u učenju, što pretpostavlja prilagođavanja i modifikacije programa učenja i primenu individualnog obrazovnog plana ili druge slične vrste individualizovane podrške; razvijanje kompetencija nastavnika i drugih članova školskog kolektiva za rad sa učenicima kojima su potrebni različiti vidovi dodatne podrške, kao i definisanje uslova koje nastavnici treba da ispune u cilju osposobljavanja za svoje profesionalno delovanje u inkluzivnom odeljenju; angažovanje stručnjaka određenih profila i asistenata u nastavi koji pružaju podršku i učenicima i nastavnicima; obezbeđivanje kontinuirane podrške učenicima prilikom tranzicije na naredne nivoe obrazovanja; razvijanje saradnje sa roditeljima i njihovo upućivanje u značaj zajedničkog obrazovanja sve dece i kvalitet podrške u redovnim školama; razvijanja resursnih centara podrške redovnim školama (često specijalne škole imaju podržavajuću ulogu), oslanjanje na podršku i pomoć zajednice u procesu obezbeđivanja adekvatne podrške učenicima i tome slično (*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, 2014; Goepel et al., 2015; OECD, 2020b; UNESCO, 2020b). U nastojanjima da budu inkluzivniji, osnovna tendencija školskih sistema ide u pravcu razvijanja fleksibilne školske zajednice koja raspolaže kapacitetima za zajedničko obrazovanje sve dece prilagođeno njihovim potrebama i mogućnostima (*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, 2014).

Polazeći od toga da inkluzivno obrazovanje ne zahteva samo prilagođavanja školskog rada učenicima sa potrebom za dodatnom podrškom, u evropskim zemljama se sadržaji obrazovanja namenjeni svim učenicima obogaćuju temama kojima se promovise inkluzivno obrazovanje. Na primer, u Grčkoj i Portugalu učenici proširuju i produbljuju svoja znanja i svest o ljudskim pravima, različitosti, ravnopravnosti, kako bi bili spremni da podrže i prihvate uključivanje učenika sa posebnim obrazovnim potrebama u redovna odeljenja.

Prema podacima koje iznosi UNESCO (2020), uprkos tome što se razvoj inkluzivnog obrazovanja odvija uzlaznom putanjom (najveća prevalenca inkluzivnog obrazovanja je u Evropi, Severnoj Americi i Okeaniji), praktična primena obrazovne inkluzije nailazi na izvesna ograničenja. Veliki broj zemalja se i dalje oslanja na

različite kombinacije specijalnog i inkluzivnog obrazovanja za decu sa smetnjama u razvoju. Polazi se od toga da se svoj deci pruži obrazovanje u najpodesnijem okruženju, u skladu s njihovim potrebama i sposobnostima, što otvara prostor za različite oblike segregacije (Schwab, 2020). Odluka o tome da li će dete pohađati redovnu ili školu za specijalno obrazovanje u nadležnosti je različitih institucija ili pojedinaca, tako da u nekim zemljama stručnjaci imaju odlučujuću ulogu u donošenju odluke o odgovarajućoj školi za dete, a u drugima ovaj izbor prave roditelji. Većina zemalja ima propise u vezi sa roditeljskim učešćem u donošenju odluka koje su u najboljem interesu deteta, od odabira najprikkladnijeg školskog okruženja do učešća roditelja u izradi individualnog plana obrazovanja. U zemljama kao što su Danska i Švedska, škole aktivno saraduju sa roditeljima tako što za njih organizuju obrazovne programe i pružaju im smernice u cilju obezbeđivanja odgovarajuće podrške detetu, aktivno ih uključuju u proces pružanja podrške detetu i s njima razmenjuju sve informacije (OECD, 2020b).

Međutim, pored ulaganja svih pobrojanih napora u pravcu razvijanja inkluzivnijih školskih sistema, svaki treći učenik sa smetnjama u razvoju i/ili invaliditetom u Srednjoj i Istočnoj Evropi još uvek pohađa škole za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Oko 60% mladih Roma, Aškalija i Egipćana na Balkanu ne pohađa srednju školu. Pripadnicima ovih zajednica se takođe često „dijagnostikuju“ smetnje u razvoju. Na primer, prema podacima iz 2018. godine, u Slovačkoj su Romi činili 42% učenika u školama za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom (UNESCO, 2021). Među zemljama u kojima učenici sa smetnjama u razvoju u najvećem broju pohađaju specijalne škole prednjače Belgija, Švedska, Holandija, zatim slede Nemačka, Luksemburg, Švajcarska, Poljska, dok je u Italiji, Norveškoj i Portugalu taj broj najniži (UNESCO, 2020b). S obzirom na to da u većini evropskih zemalja postoje neki vidovi segregiranog obrazovnog okruženja (specijalna odeljenja ili specijalne škole) koji nisu u skladu sa punim pravom na inkluzivno obrazovanje, u nastavku će biti prikazani različiti modeli školskog obrazovanja za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama za koje su se opredelile evropske zemlje.

Modeli obrazovanja za učenike sa potrebom za dodatnom podrškom u evropskim školskim sistemima	Odlike modela	Primeri zemalja koje su se opredelile za određeni model
Jedinstveni pristup obrazovanju za sve učenike (eng. <i>one-track approach</i>)	Razvijena politika i praksa uključivanja skoro svih učenika u redovno obrazovanje i obezbeđivanja širokog spektra usluga podrške učenicima. Procenat učenika koji pohađaju posebna odeljenja ili škole je manji od 1%. Takođe, broj dece za koju se smatra da imaju posebne potrebe je mali i kreće se do 2% od ukupne učeničke populacije.	Norveška, Švedska, Italija, Grčka, Portugal, Španija, Island, Kipar
Dva zasebna pristupa obrazovanju učenika sa potrebom za dodatnom podrškom i bez nje (eng. <i>two-track approach</i>)	Pored redovnih škola, za potrebe obrazovanja učenika sa smetnjama u razvoju postoje zasebne škole ili izdvojena, posebna odeljenja, koja pohađa oko 3% učenika.	Belgija, Švajcarska, Nemačka (na prelazu ka pristupu sa više koloseka)
Više mogućih pristupa obrazovanju učenika sa potrebom za dodatnom podrškom (eng. <i>multi-track approach</i>)	Različiti obrazovni putevi pružaju više različitih mogućnosti koje se kreću od obrazovanja u specijalnim školama ili odeljenjima do različitih oblika međuškolske saradnje između redovnih i specijalnih škola. Zemlje u kojima se nude ovakve različite usluge imaju veći broj učenika sa posebnim obrazovnim potrebama (u odnosu na prethodne dve grupe) i veći procenat učenika koji pohađaju specijalne škole.	Danska, Francuska, Finska, Austrija, Ujedinjeno Kraljevstvo, Irska, Poljska, Estonija, Slovačka, Holandija

Slika 4. Različiti modeli obrazovanja učenika sa potrebom za dodatnom podrškom (Armstrong et al., 2010; Giasemi, 2020; Goepel et al., 2015; OECD, 2020b; van de Werfhorst, 2021)

Na osnovu datog pregleda stanja u evropskim zemljama, može se izvesti zaključak da potpuna obrazovna inkluzija još uvek nije zaživela u školskoj praksi i da se, kao što je već istaknuto, u praksi primenjuju različiti modeli segregacije učenika. Međutim, opredeljenost za određeni model obrazovanja učenika sa potrebom za dodatnom podrškom, kojim se u manjoj ili većoj meri podržava njihovo zasebno obrazovanje, nije nužno povezana sa brojem dece koja se svrstavaju u kategoriju „posebnih obrazovnih potreba“ i obrazuju pod posebnim uslovima. Podaci govore da se zemlje unutar jednog pristupa razlikuju u ukupnom broju učenika sa potrebom za dodatnom obrazovnom podrškom, ali i da među zemljama koje su se odlučile za različite modele obrazovanja učenika sa posebnim potrebama ima sličnosti u tom pogledu. Na primer, grupi zemalja koje su se opredelile za jedinstveni sistem bez izdvajanja učenika u specijalne škole pripadaju Island i Italija. Dok je na Islandu identifikovano oko 15% učenika sa posebnim obrazovnim potrebama (oko 0,9% se obrazuje u specijalnim školama), u Italiji se smatra da samo 1,5% učenika ima posebne obrazovne potrebe (oko 0,5% u specijalnom obrazovanju). I među zemljama koje nude različite pristupe obrazovanju, u skladu sa potrebama učenika, postoje razlike u proceni onih koji imaju posebne obrazovne potrebe, te se u Finskoj procenjuje da 17,8% učenika ima posebne obrazovne potrebe (3,7% pohađa specijalno obrazovanje), dok su u Velikoj Britaniji kod 3,2% učenika identifikovane posebne obrazovne potrebe (1,1% pohađa specijalno obrazovanje) (Goepel et al., 2015).

Prema nekim mišljenjima, u školskim sistemima u kojima se svi učenici obrazuju zajedno može doći do veće segregacije i jaza u obrazovnim postignućima u poređenju sa onim sistemima koji pružaju različite obrazovne puteve i mogu adekvatnije da odgovore na potrebe učenika i zaštite ih od nekih oblika segregacije (Van de Werfhorst, 2021). Sigurno je da za svaki od navedenih pristupa ili modela obrazovanja učenika sa posebnim obrazovnim potrebama postoje argumenti za i protiv, i stoga je jedini pravi put istinsko oslanjanje na najbolji interes svakog konkretnog deteta i na osnovu toga donošenje odluke o uslovima u kojima će se obrazovati, vaspitavati i rasti. U skladu s tim, važne promene u evropskim zemljama tiču

se veće prohodnosti učenika kroz sistem, u skladu sa dimenzijom inkluzivnosti. Na osnovu dosadašnjih iskustava i kontekstualnih uslova, evropske zemlje otvaraju nove puteve i mogućnosti školovanja, te sa dvokolosečnog prelaze na sistem koji ima više „koloseka“ (Nemačka) ili sa sistema koji sadrži više puteva u obrazovanju prelaze na jedinstveni sistem u kojem se sva deca obrazuju zajedno (Velika Britanija). Neke zemlje, na primer Italija, opredelile su se za model u kom su učenici sa posebnim obrazovnim potrebama uključeni u redovna odeljenja, dok u nekim drugim zemljama oni pohađaju specijalizovana odeljenja u okviru redovnih škola (OECD, 2020b).

S obzirom na već istaknutu činjenicu da se praksa inkluzivnog obrazovanja susreće sa određenim problemima širom Evrope, potrebno je osvrnuti se na njihove moguće uzroke. Kao neki od razloga takvog stanja navode se problemi sa obezbeđivanjem potrebnih resursa, odabrani modeli obrazovanja učenika sa posebnim obrazovnim potrebama (koji podržavaju segregaciju učenika), izazovi koji proizlaze iz određenog konteksta i slično (Schwab, 2020). Uz to, široko rasprostranjeno izdvajanje i svrstavanje učenika u grupu onih sa posebnim obrazovnim potrebama uvećava njihove šanse da budu isključeni iz škole ili iz određenih školskih aktivnosti. U nemalom broju zemalja prisutan je značajan stepen stigmatizacije i marginalizacije učenika sa posebnim obrazovnim potrebama. Na primer, u Velikoj Britaniji ovi učenici imaju dva puta veću verovatnoću da budu žrtve vršnjačkog nasilja nego njihovi vršnjaci „tipičnog razvoja“ (Chatzitheochari et al., 2014, prema: OECD, 2020b). Na taj način, ova grupa učenika postaje deo društvene potklase, što (u perspektivi) vodi suočavanju sa dugoročnim ekonomskim i socijalnim posledicama, koje se ne odražavaju samo na te pojedince i grupe, nego na čitavo društvo (European Agency, 2011b, prema: Ramberg & Watkins, 2020).

Kao razlozi ili izgovori za segregaciju učenika sa smetnjama u razvoju (ili posebnim obrazovnim potrebama) često se pominju ekonomski faktori, potrebni uslovi da se adekvatno odgovori na potrebe učenika; preferencije roditelja „tipične dece“ da svoju decu upisuju u škole koje ne pohađaju učenici iz određenih društvenih

grupa; poteškoće koje proizlaze iz kulturoloških, tradicionalnih i drugih obeležja i osobenosti grupe kojoj učenik pripada i tome slično. Osim toga, pasivnost država u rešavanju pitanja segregacije u obrazovanju može se objasniti snažnim prikrivenim interesima na polju obrazovanja. Donosioci odluka i politički lideri, uprave škola, nastavnici i porodice ponekad se aktivno suprotstavljaju promenama koje bi mogle ugroziti njihov povlašćen položaj u postojećem odnosu snaga u obrazovanju (snaga tih aktera da se bore za svoje interese znatno je veća od one kojom raspolažu ranjive porodice da bi se borile za pravo svoje dece na obrazovanje) (*Inkluzivnim obrazovanjem protiv segregacije u školama u Evropi*, n. d.).

Imajući u vidu da se školski sistemi širom Evrope razlikuju u pogledu stepena ostvarivanja inkluzivnog obrazovanja, u nastavku sledi prikaz osnovnih karakteristika školskih sistema Nemačke, Francuske i Italije, koje se tiču inkluzivne dimenzije obrazovanja. Razlog zbog kojeg su odabrane ove tri zemlje leži u tome što su se opredelile za različite modele obrazovanja dece sa posebnim obrazovnim potrebama. Nemački školski sistem se odlikuje ranom selekcijom učenika na osnovu akademskog postignuća, mogućnošću grupisanja učenika prema sposobnostima još u osnovnoj školi, ponavljanjem razreda koje je uobičajena praksa. Sve pomenuto vodi visokom procentu manje uspešnih učenika, velikim razlikama u postignućima učenika, izraženoj povezanosti socio-ekonomskog statusa i postignuća, prosečnom postignuću učenika koje nije visoko. U Francuskoj nije zastupljena rana selekcija, ali jeste 'uniformna integracija' prema kojoj je nastava prilično ista za sve učenike u obaveznom obrazovanju, strategije prilagođavanja različitim učenicima nisu naročito zastupljene i prisutno je ponavljanje razreda za neuspešne. Usled nedostatka ili neefikasnog odgovora na različite potencijale učenika, dolazi do smanjene efektivnosti i slabih postignuća velikog broja učenika (Dupriez, 2010, prema: Spasenović, 2013). U Italiji je, kao i u Francuskoj, prisutno zajedničko, jedinstveno obavezno obrazovanje, ali za nju je karakteristična učestala diferencijacija i pružanje individualizovane pomoći učenicima, što Italiju svrstava u zemlje u kojima se inkluzivno obrazovanje odvija na značajno višem nivou nego u mnogim drugim evropskim zemljama.

Nakon sagledavanja stanja u pomenutim zemljama, sledi kratak pregled prilika u Srbiji, koji može poslužiti u svrhu preispitivanja i promišljanja o tome gde smo mi u odnosu na druge zemlje.

Prikaz prakse ostvarivanja inkluzivnog obrazovanja u navedenim školskim sistemima temelji se na zvaničnim dokumentima, izveštajima međunarodnih organizacija, radovima autora koji su se bavili ovom problematikom. Naredne redove treba čitati imajući u vidu da nije jednostavno predstaviti praksu različitih školskih sistema, s obzirom na različite izvore informacija, dostupnost određenih podataka, posebno što je ovde reč o različitim pristupima inkluzivnom obrazovanju, te je teško pratiti istu liniju izlaganja kada se govori o drugačijim iskustvima. Ključne teme ili pitanja o kojima će u nastavku biti reči odnose se na opšte informacije o strukturi i organizaciji školskih sistema, počecima praktične primene inkluzivnog obrazovanja, specifičnim i konkretnim rešenjima, ostvarenim dosadašnjim rezultatima, prepoznatim nedostacima i teškoćama u ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja.

Inkluzivno obrazovanje u školskom sistemu Nemačke

Nemačka je jedna od industrijski najrazvijenijih zemalja u svetu. Uprkos tome, blizu 14% stanovništva živi na granici siromaštva, s tim što država ulaže napore da obezbedi adekvatnu socijalnu potporu ugroženom stanovništvu (Algermissen et al., 2015). Prema podacima iz 2014. godine, svako treće dete mlađe od šest godina pripada porodici sa migracionom pozadinom, a u pojedinim pokrajinama zapadne Nemačke taj broj prelazi 40%. Sve veća heterogenost uslova u kojima deca odrastaju odražava se na porast segregacije u obrazovnim institucijama (*Education in Germany 2014*, 2014). Nemački školski sistem pripada tripartitnim sistemima koji se odlikuju ranom selekcijom i razdvajanjem učenika u različite tipove škola već nakon četvrtog (negde šestog) razreda osnovne škole. U osnovi toga je ideja da homogeno grupisanje učenika više odgovara njihovim akademskim potrebama (Ahrbeck et al., 2018).

Obavezno obrazovanje počinje sa 6 godina starosti i traje 9 godina (<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice>). Nakon

četiri godine osnovne škole (šest godina u berlinskom i brandenburškom okrugu) učenici se po pravilu raspoređuju u jedan od tri različita tipa škola u zavisnosti od njihovog školskog uspeha u osnovnoj školi. Sastavni deo školskog sistema čine škole za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama (ili specijalne škole podrške, kako se još nazivaju) u okviru kojih se razlikuje 10 različitih tipova škola, predviđenih za različite kategorije razvojnih smetnji i invaliditeta (Ahrbeck et al., 2018; Algermissen et al., 2015). Omogućena je prohodnost između redovnog i specijalnog obrazovanja, tako da je odluka o tome na kojem nivou obrazovanja će dete pohađati specijalnu školu uslovljena potrebama i mogućnostima deteta. Neka deca pohađaju specijalnu osnovnu školu, druga se (naročito poslednjih godina) nakon redovne osnovne škole upućuju u specijalnu srednju školu (od 5. do 10. razreda), dok neki učenici nakon specijalne osnovne škole nastavljaju svoje obrazovanje u redovnim srednjim školama (Deutscher Bildungsserver, 2017, prema: Ahrbeck et al., 2018).

Specijalne škole često izostaju iz opisa školskog sistema ili javnih statistika o njegovom funkcionisanju, mada bi se moglo reći da imaju važnu ulogu u obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju. Njih pohađa značajan broj učenika sa posebnim obrazovnim potrebama, posebno u urbanim sredinama, što se može objasniti većim brojem dece nepovoljnog materijalnog i društvenog statusa u gradskim uslovima života (Algermissen et al., 2015). Broj dece školskog uzrasta sa identifikovanim posebnim obrazovnim potrebama raste, kao i broj ovih učenika u redovnim školama. Prema najskorijim podacima, posebne obrazovne potrebe ima oko 523.800 ili 7% učeničke populacije (Anastasiou et al., 2020; *Education in Germany 2014*, 2014; Klemm, 2015, prema: Sansour & Bernhard, 2017), a deca sa poteškoćama u učenju čine najveću grupu dece sa posebnim obrazovnim potrebama (oko 40%) (*Education in Germany 2014*, 2014). U saradnji sa nadležnim institucijama, roditelji su uključeni u proces donošenja odluke o izboru odgovarajuće škole za dete, zapravo odlučivanje po tom pitanju je u domenu njihovog prava zagarantovanog ustavom (Anastasiou et al., 2020).

Prihvatanjem i obavezivanjem na poštovanje međunarodnih odluka o pravima dece i obrazovanju osoba sa invaliditetom, u svim

nemačkim pokrajinama su preduzete mere u cilju stvaranja uslova za podučavanje učenika sa posebnim obrazovnim potrebama u redovnim školama. One se odnose na stručno osposobljavanje nastavnog osoblja, primenu individualizovanih planova podrške, praćenje usklađenosti ostvarivanja nastavnog procesa sa potrebama učenika, razvijanje i koordinaciju saradnje nastavnog osoblja sa relevantnim stručnjacima, omogućavanje prelaska učenika iz specijalne u redovnu školu koje je uslovljeno školskim postignućima učenika i slično (Ahrback et al., 2018; Sansour & Bernhard, 2017). Ustanove specijalnog obrazovanja i redovne škole saraduju radi pružanja podrške redovnim školama i unapređivanja njihovog vaspitnog i obrazovnog rada, ali i za potrebe promene obrazovnog okruženja, odnosno tranzicije učenika iz jednog tipa škole u drugi (Lindkvist et al., 2014, Reiser & al., 2003, prema: Sansour & Bernhard, 2017). Interesantan može da bude podatak da se u specijalnim i redovnim školama nastavni rad odvija prema istovetnim nastavnim planovima i programima (Eurydice, 2019; Sansour & Bernhard, 2017).

Stručna javnost u Nemačkoj je podeljena u pogledu opravdanosti postojanja specijalnih škola, dok jedni u njima vide značajnu podršku obrazovanju učenika sa smetnjama, drugi smatraju da su one jedan od glavnih uzroka teškoća u implementaciji inkluzivnog obrazovanja. S jedne strane, prepoznavanje deteta kao drugačijeg od druge dece (i njegovo svrstavanje u određenu kategoriju) može obezbediti odgovarajuće resurse i jednake šanse ili prilike, dok s druge strane „dijagnostikovanje“ (termin koji je nažalost još uvek u upotrebi) posebnih obrazovnih potreba deteta može povećati rizik od diskriminacije i podstaći socijalnu isključenost (Sansour & Bernhard, 2017).

Podaci pokazuju da je 2019. godine, deset godina nakon ratifikacije Konvencije o pravima ljudi sa invaliditetom u Nemačkoj, evidentno sporo napredovanje u ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja. Redovno osnovno obrazovanje pohađa nešto malo više od 40% učenika sa posebnim obrazovnim potrebama, a niže srednje obrazovanje samo 23% (Anastasiou et al., 2020; *Education in Germany 2014*, 2014). Ovi podaci govore da se skoro 60% učenika sa posebnim obrazovnim potrebama osnovnoškolskog uzrasta (i blizu

80% srednjoškolskog uzrasta) obrazuje u specijalnim školama. Optimističan je podatak da se od 2008. do 2018. godine udvostručio broj ovih učenika u redovnim školama i da se broj specijalnih škola smanjio (2005. godine taj broj je iznosio 3.468, a 2017. godine 2.865). Međutim, od 2007. godine ukupan procenat učenika u specijalnim školama nije se promenio i iznosi 4,2% (Ahrbeck & Felder, 2020; Anastasiou et al., 2020). Razlog tome može se tražiti u činjenici da se kod sve većeg broja dece identifikuje potreba za dodatnom podrškom u obrazovanju (Ahrbeck & Felder, 2020), kao posledica odobravanja dodatnih resursa na osnovu donete odluke o posebnim obrazovnim potrebama učenika (Sansour & Bernhard, 2017).

Iako je primetno sve veće uključivanje dece sa posebnim obrazovnim potrebama u redovne škole, ona se još uvek često obrazuju bez obezbeđivanja adekvatne podrške. Smatra se da su uzroci teškoća u ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja u nemačkom školskom sistemu u alokaciji resursa, nedostatku strategije razvoja inkluzivnog obrazovanja, stručnom osposobljavanju nastavnika redovnih škola za rad sa učenicima sa razvojnim smetnjama, potrebnim uslovima za pružanje adekvatne podrške učenicima, negativnim stavovima relevantnih subjekata prema specijalnim školama koje mogu da pruže značajnu podršku redovnim školama u ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja i tome slično (Ahrbeck & Felder, 2020; Ahrbeck et al., 2018; *Education in Germany 2014*, 2014). Takođe, sistem upravljanja prema kojem najveći deo odgovornosti za funkcionisanje školskog obrazovanja pripada pokrajinskim prosvetnim vlastima ograničava autonomiju na lokalnom nivou i nivou škole (OECD, 2020c), koja čini jednu od važnih pretpostavki inkluzivnog obrazovanja.

Kao jedan od dominantnijih problema izdvajaju se stavovi javnog mnjenja (pa čak i roditelja i nastavnika) prema specijalnom/ segregiranom i inkluzivnom obrazovanju, pa tako rezultati istraživanja pokazuju da većina roditelja podržava njihov opstanak, kao i nastavnici među kojima se skoro 98% protivi njihovom ukidanju (Ahrbeck et al., 2015, Forsa, 2015, prema: Anastasiou et al., 2020). Takođe, rezultati nedavnih istraživanja pokazuju da je došlo do pada broja nastavnika koji podržavaju inkluzivno obrazovanje. Dok

je 2015. godine dve trećine nastavnika izražavalo podršku, samo nekoliko godina kasnije to čini nešto više od polovine ispitanih nastavnika (56%), dok 61% smatra da su uslovi u redovnim školama neadekvatni za inkluzivno obrazovanje (Forsa, 2019, prema: Anastasiou et al., 2020).

Sagledavanju inkluzivne dimenzije školskog obrazovanja doprinose tvrdnje stručne javnosti da je nemački tripartitni sistem suštinski nepravedan i ne vodi uspostavljanju socijalne pravde i jednakosti u obrazovanju (Deppe-Volfinger, 2006, Helbig & Nikolai, 2008, Hurrelmann, 2012, Rajh, 2008, Seitz et al., 2012, prema: Ahrbeck et al., 2018). Ovu kritiku je svojevremeno uputio i Specijalni izaslanik Ujedinjenih nacija za obrazovanje i ukazao na to da su imigranti i deca sa invaliditetom posebno ugroženi usled rane selekcije (Ahrbeck et al., 2018). Međutim, nezanemarljiv deo javnog mnjenja i stručnjaka vidi u nemačkom sistemu mogućnost da se svakom detetu ponude optimalni uslovi za razvoj putem usklađivanja individualnih preduslova za učenje sa obrazovnim okruženjem, te ne smatraju da je rano razdvajanje učenika u sukobu sa obrazovnom pravdom ili jednakošću mogućnosti i prilika. Naprotiv, oni navode da takav sistem obezbeđuje da „deca ne budu gurnuta ni previše ni premalo“. U skladu s tim, smatra se opravdanim paralelno postojanje različitih tipova škola s ciljem da svako dete stiče obrazovanje u okruženju koje je najbolje za njegov razvoj, tako da je odluka o pohađanju redovne škole za dete sa posebnim obrazovnim potrebama prihvatljiva samo ukoliko odgovara njegovim potrebama. Zagovornici ovakvog pristupa smatraju da se diskurs inkluzivnog obrazovanja kreće između „retorike i stvarnosti“ (Heller, 2012, Speck 2016, prema: Ahrbeck et al., 2018), pri čemu se ovaj drugi pristup, zasnovan na opravdanosti obrazovanja dece u specijalnim školama, smatra realnijim, što umnogome otežava razvoj inkluzivnog obrazovanja.

Na kraju treba pomenuti rezultate međunarodnog programa procene učeničkih postignuća (PISA) koji govore o tome da su u Nemačkoj veoma prisutne nejednakosti u obrazovnim ishodima i da na razvijanju inkluzivnog obrazovanja treba još mnogo raditi. Socio-ekonomski status učenika je imao izražen uticaj na njihova

postignuća,²³ značajno veći nego u drugim zemljama članicama OECD-a (OECD, 2020c). Radi prevazilaženja ovih nejednakosti preduzimaju se mere koje se kreću od definisanja nacionalnih standarda u obrazovanju, preko jačanja kompetencija nastavnika u redovnim školama, do obezbeđivanja celodnevnog boravka učenika u školi (OECD, 2020c).

Inkluzivno obrazovanje u školskom sistemu Francuske

U Francuskoj je obrazovanje obavezno od 6. do 16. godine i obuhvata osnovno obrazovanje (do 11. godine) i niže srednje obrazovanje (do 16. godine). Na kraju osnovnog obrazovanja učenici automatski pristupaju srednjem nivou obrazovanja. Prelaz na više srednje obrazovanje nije uslovljen prethodnim postignućima, ali se ipak vrši usmeravanje učenika na osnovu njihovih rezultata i interesovanja. Više srednje obrazovanje traje 3 godine i ostvaruje se u opšteobrazovnim, tehničkim i stručnim školama.²⁴ Jednakost šansi i uspeh svakog učenika su osnovni ciljevi francuske obrazovne politike. Zakonodavstvom u oblasti obrazovanja priznaje se pravo svakog deteta da uči i razvija se u inkluzivnoj školi koja treba da obezbedi okruženje prilagođeno njegovim potrebama. Takvim opredeljenjem školovanje u ustanovama za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama postaje izuzetak.

Integracija učenika sa smetnjama u razvoju u redovne škole u Francuskoj je započela još 80-ih godina 20. veka. Ostvarivala se na različite načine, odnosno putem takozvane „individualne“ integracije (obrazovanje deteta sa smetnjama u razvoju u redovnom odeljenju), „kolektivne“ integracije (obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju u posebnom odeljenju pri redovnoj školi) i delimične integracije putem segmentiranog (delimičnog, povremenog) uključivanja učenika u neki od ova dva pomenuta organizaciona modela

23 Nemačka nije usamljen slučaj, jer u svim zemljama učenici koji imaju viši socio-ekonomski status dostižu u proseku viši nivo obrazovnih postignuća. Takav nalaz se ponavlja u svakom ciklusu PISA testiranja i važi za sva tri domena ispitivanja – čitalačku, matematičku i naučnu pismenost (OECD, 2001, 2004, 2007, 2010, Willms, 2006, 2010, prema: Baucal, 2012).

24 https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/france_en

(Plaisance, 2008). Upisivanje učenika sa posebnim obrazovnim potrebama u redovne škole obavezno je od 2005. godine, ali je u potpunosti stupilo na snagu tek 2013. godine i postalo jedan od prioritarnijih ciljeva školskog obrazovanja (Desombre et al., 2019; Jury et al., 2021a). Procenat učenika koji se obrazuju u redovnim školama iznosi oko 83%.²⁵ Broj učenika sa posebnim obrazovnim potrebama u redovnim školama konstantno se povećava tokom poslednjih godina (prema podacima iz 2016. godine, taj broj se, na primer, povećao za 7,5% u odnosu na prethodnu godinu i dostigao je broj od 30.0815 učenika sa posebnim obrazovnim potrebama u redovnim školama) (French Ministry of Education, 2017, prema: Desombre et al., 2019). Važno je napomenuti da se podaci o učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama odnose samo na one učenike koji imaju dijagnostikovane smetnje, kao što su fizička oštećenja, specifične smetnje u učenju i poremećaji mentalnog zdravlja (što čini 2,9% od ukupnog broja svih učenika za školsku 2019–2020).²⁶

U okviru redovnih škola, učenici sa smetnjama u razvoju mogu pohađati redovna, ali i zasebna odeljenja (pod nazivom „Unite localisee pour l’inclusion scolaire – ULIS“). Učenicima se pruža ovaj vid dodatne podrške kada se proceni da se prilagođavanjem nastavnog rada i uslova u redovnim odeljenjima ne može adekvatno odgovoriti na njihove obrazovne potrebe, te se smatra da je boravak i obrazovanje u izdvojenoj, manjoj grupi u najboljem interesu deteta. U ovim odeljenjima, nastavnici su stručno osposobljeni za rad sa učenicima koji imaju razvojne teškoće, odnosno upoznati su sa specifičnostima potreba i kapaciteta ove grupe učenika i spremni su da prilagode nastavu njihovim mogućnostima u skladu sa važećim nastavnim planom i programom. Radi pružanja adekvatne podrške mogu se angažovati asistenti koji pomažu učeniku u socijalnim odnosima, učenju i drugim školskim aktivnostima. Oni mogu pružiti individualnu pomoć jednom učeniku ili grupi učenika sa smetnjama u razvoju u redovnom ili izdvojenom odeljenju.

25 <https://www.european-agency.org/country-information/france/legislation-and-policy>

26 <https://www.european-agency.org/country-information/france/legislation-and-policy>

Izdvojena odeljenja treba da budu u funkciji postepene pripreme za uključivanje učenika u redovna odeljenja, te zbog toga oni nastavu iz pojedinih nastavnih predmeta pohađaju zajedno sa ostalim vršnjacima. Može se pretpostaviti da se zahvaljujući funkcionisanju zasebnih odeljenja i angažovanju specijalizovanih nastavnika, broj učenika u redovnim školama značajno povećao. U školskoj godini 2019/2020., upisano je 361.200 učenika sa smetnjama u razvoju, što je 2,9% od ukupne učeničke populacije. Broj učenika sa smetnjama u razvoju povećan je za 6,9% u odnosu na prethodnu godinu. Oko 28% učenika sa smetnjama u razvoju (tj. 101.000 učenika) pohađalo je redovnu školu uz korišćenje dodatne podrške koju pruža osoblje specijalizovano za rad u izdvojenim odeljenjima (ULIS). Iste godine, 9.239 učenika je pohađalo ULIS (5.021 u osnovnom obrazovanju i 4.218 u srednjem obrazovanju), što je znatno više u poređenju s podacima iz 2009. godine prema kojima je taj broj iznosio 5.974 učenika (4.122 u osnovnom obrazovanju i 1.852 u srednjem obrazovanju).²⁷

Što se tiče samog procesa pružanja dodatne podrške učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama, najpre tim stručnjaka (lekar, psiholog, terapeut, socijalni radnik...) identifikuje i obavlja procenu potreba učenika za dodatnom podrškom i predlaže tzv. „projekat personalizovanog školovanja“ (Projet personnalisé de scolarisation – PPS), odnosno individualni obrazovni plan. PPS je koncipiran u skladu sa potrebama, veštinama i mogućnostima učenika i mišljenjem stručnih lica i porodice o potrebnim merama prilagođavanja nastavnog rada, upotrebi asistivne tehnologije, angažovanju pomoćnog nastavnog osoblja (koje pruža individualnu pomoć učenicima uz zvaničnu odluku o posebnim obrazovnim potrebama učenika u redovnom obrazovanju) ili eksterne stručne podrške (npr. logopeda). Porodica učenika je uključena u čitav proces izrade i razvoja PPS-a. Na osnovu donetog PPS-a, nadležna komisija donosi odluku o tome da li će učenik pohađati nastavu u redovnom odeljenju ili ULIS-u (Eurydice, 2022).²⁸ Obezbeđivanje dodatne podrške učenicima putem individualnog obrazovnog plana praćeno je timskim

27 <https://www.european-agency.org/country-information/france/legislation-and-policy>

28 https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/special-education-needs-provision-within-mainstream-education_en

radom, angažovanjem drugih relevantnih institucija, donošenjem zvanične odluke o postojanju posebnih obrazovnih potreba deteta i u tom smislu bi se moglo reći da je, u odnosu na druge moguće načine pružanja dodatne podrške, najviše formalizovan.

Osim pomenutog PPS-a, u francuskim školama se primenjuje „personalizovana šema podrške“ za učenike sa specifičnim smetnjama u učenju (Plan d'accompagnement personnalisé – PAP). Čine ga samo mere obrazovne podrške. Odluka o ovoj vrsti podrške učeniku donosi se na nivou škole (uz obavezu da se o tome obavesti školski lekar) od strane tima nastavnika i porodice, što je čini manje formalizovanom vrstom podrške. Za pružanje podrške učenicima sa privremenim teškoćama u školskom funkcionisanju koristi se takođe vrsta personalizovanog programa (Programme personnalisé de réussite éducative – PPRE), koji se donosi na nivou škole i primenjuje tokom ciklusa od šest nedelja. Individualni plan podrške za učenike sa zdravstvenim problemima (Projet d'accueil individualisé – PAI) obezbeđuje podršku učenicima koji pate od različitih oboljenja (kao što su alergija, astma, dijabetes ili neke druge hronične bolesti).²⁹

Iako se na osnovu ovog kratkog prikaza ostvarivanja inkluzivnog obrazovanja u francuskim školama može steći utisak da se inkluzivno obrazovanje uspešno sprovodi u praksi, stručna javnost je mišljenja da je u francuskom kontekstu uključivanje učenika sa posebnim obrazovnim potrebama u redovne škole i dalje posebno sporno (Ebersold, et al., 2016, Plaisance, 2012, prema: Desombre et al., 2019).

Jedan od osnovnih problema sadržan je u činjenici da je francuski školski sistem visoko centralizovan³⁰ (OECD, 2020d). U centralizovanim sistemima koji imaju strogu hijerarhijsku strukturu,

29 <https://www.european-agency.org/country-information/france/legislation-and-policy>

30 Centralizovan način upravljanja školskim sistemom odlikuje se donošenjem svih važnih odluka – koje se tiču obrazovne politike, finansiranja, programa obrazovanja, zapošljavanja, inspekcije i nadzora, vremenske organizacije školskog rada i slično – na centralnom nivou, bez postojanja zajedničkih procedura za donošenje odluka kojima se odgovornost deli s nižim nivoima (Ivić i sar., 2001). Autonomija škole i nastavnika je ograničena, a participacija roditelja i drugih zainteresovanih grupa je sporadična i nesistematska. Nastavne planove i programe donosi Ministarstvo prosvete i oni su obavezujući i uniformni (Hebib i Spasenović, 2011).

rutina postaje dominantna, a teško se prihvataju promene i inovacije. Francuske institucije su još uvek duboko obeležene ovom tradicijom. Kao deo takve tradicije, francuske škole odlikuje elitizam orijentisan na „najbolje“ učenike, koji neizbežno vodi zanemarivanju učenika koji nailaze na poteškoće tokom obrazovanja. Jedan od prvih preduslova za prevazilaženje ovakve prakse jeste decentralizovano donošenje odluka, odnosno jačanje inicijative na lokalnom nivou i nivou škole (Plaisance, 2008).

O ukorenjenosti tradicije govori i činjenica da značajan broj učenika sa potrebom za dodatnom podrškom pohađa izdvojena odeljenja u redovnim školama, što se može smatrati prelaznim rešenjem, ali ne i inkluzivnim obrazovanjem u pravom smislu reči. Osim toga, u Francuskoj je 21,5% učenika sa intelektualnim teškoćama isključeno iz redovnog obrazovanja (DEPP, 2019, prema: Juri et al., 2021a). Da bi se objasnilo ovakvo stanje stvari, navode se razlozi kao što su nedostatak finansiranja, stručna osposobljenost nastavnika,³¹ negativni stavovi prema inkluzivnom obrazovanju³² i tome slično (Juri et al., 2021a).

Takođe, u francuskim školama prisutne su nejednakosti koje se povezuju sa socio-ekonomskim statusom učenika (Eurydice, 2022).³³

31 Do nedavno, u Francuskoj nije bilo obavezno stručno usavršavanje nastavnika za rad sa učenicima koji imaju posebne obrazovne potrebe, dok su nastavnici „u specijalnom obrazovanju“ morali da ostvaruju značajan broj sati stručnog usavršavanja iz oblasti inkluzivnog obrazovanja. S obzirom na to da nastavnici redovnih škola nemaju dovoljno iskustva i podsticaja da unaprede svoje kompetencije i rad sa učenicima koji imaju posebne obrazovne potrebe, razumljivo je što nemaju poverenja u svoje kompetencije i nisu spremni za rad sa ovom kategorijom učenika (Desombre et al., 2019).

32 Stavovi nastavnika prema učenicima sa smetnjama u razvoju uslovljeni su (u značajnoj meri) prirodom razvojne smetnje, pa su tako negativni stavovi posebno izraženi kada su u pitanju učenici sa smetnjama iz spektra autizma. Na primer, 65% nastavnika francuskog jezika i dalje veruje da ovi učenici treba da pohađaju specijalne škole (Jury et al., 2021b). S druge strane, rezultati istraživanja kojim su ispitivani stavovi francuske javnosti o inkluzivnom obrazovanju pokazuju najmanje pozitivne stavove prema učenicima sa intelektualnim teškoćama u odnosu na učenike sa poremećajima autističnog spektra, senzornim smetnjama, smetnjama u razvoju i slično (Jury et al., 2021a).

33 https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/educational-support-and-guidance_cs

Na PISA testiranju 2018. godine, postignuća francuskih petnaestogodišnjaka su bila nešto iznad proseka OECD-a u domenu matematičke, naučne i čitalačke pismenosti. Međutim, njihov učinak bio je u snažnoj korelaciji sa socio-ekonomskim prilikama (koji objašnjava 17,5% varijanse u pogledu učeničkih postignuća na testu čitalačke pismenosti, dok je prosek na nivou OECD-a 12%). Nejednakosti u rezultatima učenika pojavljuju se od ranog uzrasta i postaju sve izraženije kako se učenici kreću kroz sistem. Prema podacima, 21% učenika nije postiglo osnovni nivo čitalačke pismenosti, s tim što je pet puta veća verovatnoća da učenici nepovoljnog socijalnog i materijalnog položaja ne dostižu ovaj osnovni nivo (OECD, 2020d). Iako se nejednakosti u obrazovnim postignućima na osnovu socio-ekonomskog statusa nisu uvećavale u periodu od 2009. do 2018. godine, veliki izazov za francuski školski sistem predstavlja prevazilaženje postojećih nejednakosti i unapređivanje pravednosti kao važne odlike inkluzivnog obrazovanja i savremenog društva.

Inkluzivno obrazovanje u školskom sistemu Italije

U Italiji, obavezno obrazovanje počinje sa 6 godina i traje do 16. godine. Obuhvata prvi ciklus u trajanju od 8 godina (5 godina osnovne i 3 godine niže srednje škole) i dve godine drugog ciklusa srednjeg obrazovanja u okviru kojeg se učenici opredeljuju za opšte, tehničko, stručno obrazovanje ili stručnu obuku i osposobljavanje za svet rada (OECD, 2020;³⁴ Zanazzi, 2018). Za različite puteve u obrazovanju učenici se prvi put opredeljuju sa 14 godina, kada polažu završni ispit i upisuju se u drugi ciklus srednjeg obrazovanja.³⁵ Oko 98% učenika obrazuje se u redovnim školama (Zanazzi, 2018). Podaci iz 2013/2014. školske godine govore da je oko 85.000 učenika sa smetnjama u razvoju pohađalo osnovne škole (3,0% od ukupnog broja učenika), dok ih je u nižoj srednjoj školi bilo više od 65 hiljada (3,8% od ukupnog broja učenika). Od toga, u osnovnoj školi 29% učenika sa smetnjama u razvoju nije bilo samostalno u obavljanju nekih osnovnih aktivnosti, kao što su kretanje ili hranjenje, a u nižoj srednjoj školi taj broj se kretao oko 20% (Spulber, 2015).

34 https://gpseducation.oecd.org/Content/MapOfEducationSystem/ITA/ITA_2011_EN.pdf

35 https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/italy_en

Italijanski školski sistem ima dugu tradiciju inkluzivnog obrazovanja koja se vezuje za sedamdesete godine prošlog veka, kada je Italija, kao prva zemlja, 1977. godine zakonski regulisala pravo sve dece na zajedničko obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi, od šeste do 14. godine, i skoro zatvorila specijalne škole (Spulber, 2015). Prema podacima iz 2015. godine, evidentirano je postojanje oko 70 specijalnih škola i to uglavnom na severu Italije, koje pohađa samo 1% učenika sa invaliditetom. Specijalne škole sarađuju sa rehabilitacionim centrima, bolnicama i u mogućnosti su da obezbede sinergiju različitih usluga podrške i pomoći učenicima i njihovim porodicama (Zanazzi, 2018).

Integracija dece sa smetnjama u razvoju u redovne škole, u kojima su se obrazovala zajedno sa svojim vršnjacima, predstavljala je važan preduslov za razvijanje inkluzivnog školskog sistema. Nakon što je obezbeđeno pohađanje redovnih škola za sve učenike, pažnja je usredsređena na kvalitet njihovog obrazovanja i učešća u školskom životu, kao i na adekvatnu podršku učenicima koji su bili izloženi rizicima da budu neuspešni ili isključeni iz školskih aktivnosti (Ianes et al., 2020). Od sedamdesetih godina naovamo, Italija je donela niz zakonskih i podzakonskih dokumenata u cilju ostvarivanja prava na obrazovanje i unapređivanja podrške svim učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama, što podrazumeva podsticanje razvoja njihovih potencijala u oblasti učenja, komunikacije, socijalizacije... (Eurydice, 2022; Ianes et al., 2020; Italy Ministry of Education, Universities and Research, 2012, prema: UNESCO, 2020b).

U cilju pružanja podrške učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama, prepoznata je važnost primene individualizovanog obrazovnog plana (PEI) koji je najpre bio namenjen učenicima sa invaliditetom, a od 2010. godine i drugim kategorijama učenika, odnosno svima koji imaju posebne obrazovne potrebe usled smetnji u učenju, nepovoljne socio-materijalne situacije i tome slično (Ministerial Directive of 27 December 2012, Ministerial Circular no. 8 of 6 March 2013, prema: Ianes et al., 2020). Za potrebe izrade PEI, formira se radna grupa (Gruppo di Lavoro Operativo), koju čine nastavnici, članovi porodice (roditelji) i relevantni zdravstveni stručnjaci. Individualni obrazovni plan sadrži potrebne medicinske

podatke, informacije o ponašanju i opštem funkcionisanju učenika (fizičke, psihološke, socijalne karakteristike učenika, teškoće u učenju, potencijale čiji razvoj treba podržati i jačati), mere, aktivnosti i planirane intervencije putem kojih treba da se stvara pozitivno okruženje za učenje (Ianes et al., 2020; Zasnazzi, 2018). U skladu s donetim individualizovanim obrazovnim planom, vrši se praćenje napredovanja učenika.

Pružanje dodatne podrške učenicima u obrazovanju ostvaruje se prilagođavanjem nastavnog plana i programa, obezbeđivanjem potrebnih materijala za učenje i druge opreme, uspostavljanjem saradnje sa stručnjacima izvan škole koji pružaju pomoć svim akterima uključenim u proces pružanja podrške učeniku, kao i angažovanjem pomoćnog nastavnog osoblja. Saradnja sa relevantnim institucijama i stručnjacima nije konzistentna na celoj teritoriji Italije, jer zavisi od regionalnog i lokalnog finansiranja. U poslednjih nekoliko godina podstiče se proširivanje ovakvog vida saradnje i podrške školi, pre svega nastavnicima, putem konsultantskih aktivnosti vezanih za određene razvojne probleme i poremećaje (npr. iz spektra autizma) (Munaro & Cervellin, 2016, prema: Ianes et al., 2020). Takođe, zakonodavstvom je predviđeno stvaranje timova na lokalnom nivou (Gruppi per l'inclusione territoriale) sastavljenih od članova školskog kolektiva i eksternih stručnjaka, a čije delovanje treba da bude u funkciji unapređivanja procesa planiranja individualizovanog pristupa učenicima koji imaju posebne obrazovne potrebe. Na nivou škole, određuju se koordinatori zaduženi za delovanje i koordinaciju različitih timova i funkcionisanje već pomenute radne grupe za pružanje podrške konkretnom detetu, uspostavljanje saradnje među ključnim akterima procesa pružanja dodatne podrške i slično (Ianes et al., 2020; Zanazzi, 2018).

Već je pomenuto da u nastavnom radu učestvuju pomoćni nastavnici, kao važan resurs i vid podrške funkcionisanju odeljenja koje pohađaju učenici sa posebnim obrazovnim potrebama. Oni, kao i nastavnici razredne i predmetne nastave, prolaze kroz obuku za rad sa ovim učenicima. Međutim, njihova zaduženja nisu vezana isključivo za pružanje podrške učeniku sa posebnim obrazovnim potrebama, već i čitavom odeljenju, sa zadatkom da olakšaju

i potpomognu inkluziju učenika sa smetnjama u vršnjački kolektiv (Eurydice, 2022). Zapošljavanje pomoćnih nastavnika financirano je od strane lokalnih vlasti. Prema dostupnim podacima, oko 60.000 ovih nastavnika je zaposleno u školama. Zajedno sa nastavnicima razredne i predmetne nastave, uključeni su u planiranje i prilagođavanje nastavnog procesa mogućnostima učenika i dele odgovornost za vaspitno-obrazovni rad u odeljenju u kojem su angažovani (Ianes et al., 2020; Zanazzi, 2018).

Italija je širom sveta prepoznata kao primer uspešne praktične primene inkluzivnog obrazovanja (Zanazzi, 2018). Može se smatrati da je inkluzivnost školskog sistema u značajnoj meri rezultat njegove organizacije koja počiva na principima supsidijarnosti i autonomije institucija. Država ima isključivu zakonodavnu nadležnost u vezi sa opštim pitanjima organizacije i funkcionisanja celokupnog školskog sistema (npr. finansijski resursi, definisanje minimalnih standarda u obrazovanju, osiguranje kvaliteta i slično). Na nacionalnom nivou upravljanje školskim sistemom ingerencija je Ministarstva obrazovanja, s tim što decentralizacija omogućava zajedničku odgovornost centralnih, regionalnih i lokalnih nivoa upravljanja. Škole imaju visok stepen autonomije u alokaciji resursa, donošenju nastavnih planova i programa, izboru udžbenika, politici ocenjivanja učenika (Eurydice, 2022; OECD, 2017).

Rezultati istraživanja u Italiji pokazali su da je uključivanje svih učenika u redovne škole dovelo do značajnih promena u školskom obrazovanju. Istraživanje sprovedeno 2007. i 2008. godine, na uzorku od 1.877 osoba sa invaliditetom različite starosne dobi, utvrdilo je da se njihovo formalno obrazovanje s vremenom produžuje. Na primer, samo 38,9% rođenih u periodu od 1970. do 1974. završilo je srednju školu, dok je to bio slučaj sa 70,8% rođenih između 1985. i 1989. godine (Canevaro et al., 2009, prema: Ianes et al., 2020). Još jedna značajna promena tiče se stavova nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju. Jedna od prvih studija na tu temu, sprovedena 2000. godine na uzorku od 560 nastavnika, ukazala je na pozitivne promene u stavovima nastavnika prema integraciji učenika sa intelektualnim teškoćama u redovne škole (Balboni & Pedrabissi 2000, prema: Ianes et al., 2020). U skorije vreme, istraživanje u kojem je

učestvovalo 7.700 nastavnika pokazalo je da velika većina njih pozitivno gleda na prisustvo učenika sa smetnjama u razvoju u redovnim školama i u tome vidi mogućnost za unapređivanje socijalne klime u odeljenju i priliku za sopstveni profesionalni razvoj (TreeLLLe Association, Caritas & Agnelli Foundation, 2011, Ianes et al., 2020). Kada se uporede stavovi nastavnika redovnih i specijalnih škola prema učenicima sa intelektualnim smetnjama, dolazi se do podataka da i jedni i drugi imaju pozitivne stavove, ali da su nastavnici specijalnog obrazovanja spremniji za interakciju sa ovim učenicima, osećaju manje sažaljenja i nelagode u kontaktu sa njima. Ovakav rezultat može biti posledica bolje stručne osposobljenosti nastavnika specijalnog obrazovanja za rad sa učenicima koji imaju intelektualne smetnje u poređenju sa nastavnicima u redovnim školama (Arcangeli et al., 2020). Takođe, značajnim se mogu smatrati rezultati istraživanja prema kojima je prisustvo učenika sa smetnjama u razvoju u italijanskim redovnim školama dovelo do nekih pozitivnih promena značajnih za sve učenike. U jednoj takvoj studiji (Ianes et al., 2014, prema Ianes et al., 2020) u kojoj je učestvovalo više od 3.000 nastavnika, nalazi ukazuju da je prisustvo učenika sa smetnjama u razvoju u pozitivnoj vezi sa primenom raznovrsnih metoda u nastavi.

Navedeni nalazi istraživanja naglašavaju značaj školskog i društvenog konteksta u promovisanju pozitivnih stavova nastavnika prema učenicima, koji su od suštinskog značaja za razvoj inkluzivnog okruženja, a samim tim i za poboljšanje kvaliteta života ovih učenika. U tom smislu, značajne su mogućnosti škole i/ili zajednice da svojim nastavnicima pruže kvalitetno obrazovanje u oblasti razvojnih smetnji i podršku u vidu obezbeđivanja različitih resursa (Arcangeli et al., 2020).

Stvaranju slike o inkluzivnosti školskog obrazovanja u Italiji mogu doprineti podaci PISA istraživanja prema kojima je 2015. godine uticaj socio-ekonomskog statusa učenika na postignuća učenika iznosio 9,6% i bio ispod proseka OECD-a (12,9%). On se nije menjao u periodu između 2006. i 2015. godine. Sa aspekta inkluzije u obrazovanju, ovaj podatak može biti važniji od podataka o prosečnim postignućima italijanskih učenika na PISA testiranju koja su

ispod proseka OECD-a u domenu čitalačke i naučne pismenosti, a oko proseka iz matematike (OECD, 2017). Takođe, značajna je činjenica da je grupisanje učenika po sposobnostima manje uobičajeno u italijanskim školama, te je 34,2% petnaestogodišnjaka bilo na ovaj način grupisano za potrebe pojedinih nastavnih predmeta, što je ispod proseka OECD-a od 55% (OECD, 2017).

Iako se italijanski školski sistem odlikuje nesumnjivim pozitivnim promenama u ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja, on se ujedno suočava sa brojnim izazovima i neophodnošću daljeg rada na razvijanju i unapređivanju inkluzije. Kao jedan od problema ističe se još uvek prisutan medicinski model identifikacije učenika sa posebnim obrazovnim potrebama i njihovo svrstavanje u jednu od tri osnovne kategorije – smetnje u psihičkom ili fizičkom razvoju, smetnje u učenju ili one koje proističu iz jezičkih ili socio-ekonomskih poteškoća, problema u ponašanju i slično (Zanazzi, 2018). Smatra se da je ovakav pristup posledica negativnih kulturoloških i tradicionalnih uticaja koje je teško iskoreniti, a koji doprinose opstajanju kategorizacije učenika, društvenom etiketiranju i stigmatizaciji. Istraživanja obavljena u Italiji pokazala su da učenici sa smetnjama u razvoju u redovnim odeljenjima ponekad doživljavaju fenomen mikrosocijalne isključenosti (D'Alessio 2011, Ianes et al., 2014, Nes et al., 2018, prema: Ianes et al., 2020). Osim toga, postoji izvestan rizik da ovu grupu znatno više čine učenici koji pripadaju manjinskim grupama ili potiču iz socio-kulturnih, ekonomskih ili lingvistički nepovoljnih uslova, što se pokazalo kao široko rasprostranjena praksa u drugim zemljama (Walby et al., 2012, prema: Ianes et al., 2020).

U vezi s tim, podeljena su mišljenja italijanske javnosti po pitanju primene i proširivanja kategorija učenika sa posebnim obrazovnim potrebama, što se javlja kao još jedan problem u praksi inkluzivnog obrazovanja. S jedne strane, tendencije ka uvođenju novih kategorija posebnih obrazovnih potreba se kritikuju, jer se smatra da fokusiranje na različitost na taj način ne vodi promeni sistema, već samo primeni posebnih intervencija za određene grupe učenika. S druge strane, na osnovu identifikacije razvojnih teškoća učenika obezbeđuju se značajna sredstva, tako da ekonomska pitanja

imaju važnu ulogu u promeni italijanskog zakonodavstva u korist proširivanja kategorije „posebne obrazovne potrebe“, čime se povećava broj ovih učenika i obezbeđuje pristup različitim resursima (Ianes et al., 2020).

Treći značajan problem koji se javlja u praksi inkluzivnog obrazovanja u italijanskom školskom sistemu tiče se pitanja nastavničkih kompetencija kojima se nije dugo posvećivala potrebna pažnja (posebno stručnom osposobljavanju pomoćnih nastavnika za rad sa decom koja imaju razvojne smetnje), ali se u poslednje vreme uvode važne promene u pogledu obaveznog stručnog usavršavanja nastavnika, evaluacije i nagrađivanja njihovog rada (OECD, 2017). Takođe, kao problem se javljaju razlike u statusu pomoćnih nastavnika u odnosu na nastavnike razredne i predmetne nastave, čija se uloga doživljava kao sporedna, što dovodi do određenih izazova u ostvarivanju njihovih saradničkih odnosa (TreeLLLe Association, Caritas & Agnelli Foundation, 2011, prema: Ianes et al., 2020). S obzirom na to da njihov status nije adekvatno vrednovan, ukazuje se na rizik da se u praksi njihova uloga svede na ličnog asistenta učeniku sa smetnjama u razvoju i da se nastavnici previše oslanjaju na njihovu pomoć u radu sa učenicima sa potrebom za dodatnom podrškom (Zanazzi, 2018).

Inkluzivno obrazovanje u italijanskom kontekstu takođe se suočava sa teškoćama u finansiranju obrazovanja, regionalnim razlikama u obrazovnim ishodima, relativno visokom stopom izostajanja iz škole, ponavljanjem razreda i prevremenim napuštanjem školovanja (OECD, 2017). Prepoznaje se potreba iscrpnijih empirijskih istraživanja koja bi dala smernice za dalji razvoj inkluzivnog obrazovanja. Dobijanje pouzdanih podataka i praćenje kvaliteta inkluzivnog obrazovanja je prilično ograničeno različitim faktorima što potencijalno ostavlja dovoljno prostora za održavanje i širenje skepticizma prema inkluzivnom obrazovanju (Kotini & Morganti 2015, Begeni & Martens 2007, Ianes & Augello 2019, prema: Ianes et al., 2020; Zanazzi, 2018).

Na osnovu pomenutih problema, moglo bi se zaključiti da se u praksi inkluzivnog obrazovanja u italijanskom kontekstu uočavaju određene kontradiktornosti. S jedne strane, čini se da je školsko

obrazovanje orijentisano ka ljudskim pravima, prihvatanju svih razlika i holističkom pristupu učeniku, dok je s druge strane naglašeno identifikovanje i „dijagnostikovanje“ razvojnih smetnji. Štaviše, pri proširivanju kategorije posebne obrazovne potrebe, zasnovane na takvom pristupu, prisutan je rizik od naglašenijeg prisustva stigmatizacije i isključenosti kako bi se opravdala dodela dodatnih resursa. Iako se značaj sredstava potrebnih za ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja ne može zanemariti, kao otvoreno pitanje ostaje dilema da li u inkluzivnom obrazovanju kao humanističkom idealu primat treba da imaju ekonomski interesi ili dobrobit dece koja podležu ovakvoj vrsti kategorisanja.

Inkluzivno obrazovanje u školskom sistemu Srbije

U Srbiji su u poslednjih (nešto više od) 10 godina učinjene značajne promene u cilju promovisanja i razvijanja inkluzivnog obrazovanja. Nakon ratifikacije Konvencije o pravima deteta, prvi i najznačajniji korak u tom pravcu ticao se donošenja *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* 2009. godine kojim su uvedene brojne novine u pogledu pravednije upisne politike, zabrane diskriminacije, povećanja dostupnosti obrazovanja deci sa smetnjama u razvoju, kao i deci iz drugih osetljivih grupa (Vujačić i sar., 2015). Moglo bi se reći da je jedna od ključnih promena sadržana u (zagarantovanom) pravu sve dece da se obrazuju u redovnim školama, izuzev u slučajevima kada je u detetovom najboljem interesu pohađanje specijalne škole. To znači da su specijalne škole i dalje prisutne u školskom sistemu, ali se značajno manji broj dece upućuje u njih u odnosu na raniju praksu kategorizacije učenika od strane nadležne komisije koja je donosila odluku o upisu dece u specijalne škole na osnovu dijagnostikovanja određenih teškoća. Rad ove komisije zamenila je novoosnovana Interresorna komisija u čijoj nadležnosti su odluke o pružanju određenih vidova podrške učeniku i školi, ali i o potrebi obrazovanja deteta u specijalnoj školi. Osim specijalnih škola, u našem školskom sistemu prisutna su specijalna odeljenja, u jednom broju redovnih škola, u kojima se obrazuju deca sa razvojnim smetnjama ukoliko se proceni da je takav oblik podrške u skladu s njihovim najboljim interesom.

Ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja regulisano je zakonskim i podzakonskim aktima kojima se bliže i konkretnije uređuje ovaj važan segment školskog rada. Osim pomenutog i ključnog zakona iz 2009. godine, takođe su značajni sledeći zakoni: *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2017), *Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2013) *Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju* (2013), kao i zakoni o njihovim izmenama i dopunama koji su usledili kako bi se unapredila pojedina rešenja. Podzakonski dokumenti koji značajno doprinose pojašnjavanju praktične primene inkluzivnog obrazovanja i ključnih koraka u procesu pružanja dodatne podrške učenicima su *Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku* (2010, 2018), *Pravilnik o bližim uslovima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje* (2010, 2018), *Pravilnik o programu obuke za pedagoškog asistenta* (2010), *Pravilnik o pedagoškom asistentu i andragoškom asistentu* (2019). Pored toga, doneta su važna strateška dokumenta – *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine*, *Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine*, *Strategija unapređenja položaja osoba sa invaliditetom u Republici Srbiji za period od 2020. do 2024. godine*, *Nacionalna strategija za mlade za period od 2015. do 2025. godine*, *Strategija za socijalno uključivanje Roma i Romkinja u Republici Srbiji za period od 2016. do 2025. godine* – kojima se planiraju mere za dostizanje jednakosti i kvalitetnog obrazovanja za sve, unapređivanje mogućnosti za ravnopravni pristup obrazovanju svima, posebno mladima iz osetljivih društvenih grupa pružanjem različitih vrsta podrške, stvaranje uslova za dostupno obrazovanje, jačanje kompetencija zaposlenih u obrazovanju i tome slično (*Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine*, 2021).

Zakonskim i podzakonskim aktima definisano je pravo na dodatnu podršku u obrazovanju koje imaju učenici sa smetnjama u razvoju ili invaliditetom (telesnim, motoričkim, čulnim, intelektualnim ili smetnjama iz spektra autizma), teškoćama u učenju (zbog specifičnih smetnji u učenju ili problema u ponašanju i emocionalnom razvoju), oni koji potiču iz socijalno nestimulativne sredine i imaju nepovoljne materijalne uslove, kao i učenici sa izuzetnim sposobnostima i talentima. Takođe, predviđeni su različiti vidovi

dodatne podrške, te se tako osim obrazovne, učenicima može pružiti zdravstvena, socijalna ili materijalna podrška. Moglo bi se reći da je u središtu pažnje pružanje obrazovne podrške koja u zavisnosti od potreba učenika može da se realizuje na nekoliko nivoa – putem primene mera individualizacije (koje predstavljaju manje formalizovan vid podrške u odnosu na individualni obrazovni plan), individualnog obrazovnog plana po prilagođenom programu (IOP 1) koji podrazumeva prilagođavanje uslova u kojima se vaspitni i obrazovni rad ostvaruje, individualnog obrazovnog plana po izmenjenom programu (IOP 2) u kojem se (osim pomenutih uslova) prilagođavaju ishodi obrazovnog rada, standardi učeničkih postignuća i sadržaji nastavnog rada za jedan, više ili za sve predmete i individualnog obrazovnog plana po obogaćenom i proširenom programu namenjenom darovitim učenicima (IOP 3).

Individualni obrazovni plan (IOP) predstavlja dokument kojim se planiraju različiti vidovi podrške kako bi se obezbedio optimalan razvoj učenika, što znači da, osim podrške u samom nastavnom radu i savladavanju nastavnog gradiva, učenicima može i treba da se pruža podrška u cilju uključivanja u različite školske aktivnosti, razvijanja socijalnih i komunikacijskih veština; uspostavljanja pozitivnih interakcija sa vršnjacima i odraslima, osposobljavanja za brigu o sebi i tome slično. Da bi se izvršila dobra procena oblasti u okviru kojih je potrebno pružiti dodatnu podršku učeniku i načina njenog ostvarivanja, predviđena je kontinuirana saradnja svih značajnih subjekata iz detetovog okruženja, odeljenskog starešine, nastavnika, roditelja učenika, koji treba da budu uključeni u čitav proces pružanja podrške učeniku (Šaljić i Hebib, 2020). Takođe, zarad obezbeđivanja adekvatne podrške učeniku, zakonskim propisima je predviđeno uspostavljanje saradnje i sa drugim institucijama koje školi treba da obezbede stručnu pomoć. Između ostalih, škola za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, kao i škola koja ima odeljenje za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom pruža podršku školi u sistemu redovnog obrazovanja i vaspitanja (*Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju*, 2013).

Važnu ulogu u ostvarivanju procesa pružanja dodatne podrške imaju timovi koji se u školama formiraju za te potrebe. Najpre,

na nivou škole Stručni tim za inkluzivno obrazovanje prati potrebe za primenom mera dodatne podrške i direktoru ustanove podnosi predlog za utvrđivanje prava na IOP, na osnovu čega se formira Tim za pružanje dodatne podrške učeniku kojeg čine nastavnik razredne nastave, odnosno odeljenski starešina, predmetni nastavnik (ili nastavnici), stručni saradnik, roditelj (odnosno staratelj), a u skladu sa potrebama deteta i pedagoški asistent ili odgovarajući stručnjak van škole. Tim za pružanje dodatne podrške učeniku radi na prikupljanju potrebnih informacija iz različitih izvora, izradi pedagoškog profila i donošenju odluke o merama podrške, izradi i primeni individualnog obrazovnog plana, njegovom vrednovanju i unapređivanju.

Iako se može reći da je postojećom zakonskom legislativom došlo do menjanja i unapređivanja školske prakse u kojoj je značajno više zastupljeno pružanje dodatne podrške različitim grupama učenika u odnosu na vreme pre uvođenja ovih promena (što se može smatrati velikim promenama za period od 11-12 godina) i da je naš školski sistem orijentisan ka unapređivanju jednakosti, pravednosti i kvalitetnog obrazovanja za sve, on se susreće sa brojnim teškoćama koje otežavaju i ometaju primenu inkluzivnog obrazovanja u praksi. Kao problemi i nedostaci funkcionisanja školskog sistema i realizacije školskog rada prepoznaju se: centralizovan način upravljanja školskim sistemom i birokratizam u regulisanju školskog rada; neobezbeđenost elementarnih materijalno-tehničkih uslova za školski rad usled ekonomske i celokupne društvene krize; preobimni planovi nastave i učenja, tradicionalizam u didaktičko-metodičkim rešenjima nastavnog rada, nefleksibilna prostorna i vremenska organizacija razredno-predmetno-časovnog sistema, očekivanja nastavnika od dece i procena njihovog postignuća prema zamišljenom proseku, nedovoljno razvijena saradnja škole sa roditeljima i lokalnom zajednicom i ostalo (Havelka i sar., 1990, Ivić i sar., 2001, prema: Hebib i Spasenović, 2011; Vujačić i sar., 2015). Rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici izdvajaju probleme koji se tiču neadekvatnih organizacionih uslova rada, odsustva adekvatne saradnje, timskog rada i stručne podrške u radu sa učenicima, deklarativnog prihvatanja ili odbijanja novih obrazovnih pristupa i modela od strane nastavnika, neadekvatne i nedovoljne profesionalne pripremljenosti i

negativne samoprocene profesionalne kompetentnosti nastavnika za rad sa decom koja imaju teškoće u razvoju, nerazumevanja i nerealnih očekivanja roditelja (Gutvajn i Korać, 2015, Muškinja, 2011, Vujačić i sar., 2015, prema: Vujačić i sar., 2018). Takođe, jedan broj nastavnika izražava nezadovoljstvo smatrajući da inkluzivno obrazovanje zahteva njihovo veće angažovanje u nastavi i da bi za decu sa potrebom za dodatnom podrškom bilo bolje da se obrazuju u specijalnim školama (Milošević i Maksimović, 2022). Ne treba zanemariti ni probleme koji se tiču vršnjačke prihvaćenosti učenika koji imaju smetnje u razvoju ili pripadaju marginalizovanim društvenim grupama, kao i negativnih stavova nastavnika prema ovim kategorijama učenika, a koji su posledica nedovoljnog iskustva u radu sa njima, nedovoljne kompetentnosti ili određenih uverenja, vrednosnog sistema i tome slično. S druge strane, i među učenicima i roditeljima koji pripadaju osetljivim grupama prisutna su negativna iskustva i nezadovoljstvo nivoom ostvarivanja inkluzivnosti u obrazovanju, pa tako ovi učenici misle da nastavnici imaju manja očekivanja u pogledu njihovih postignuća, a roditelji percipiraju da se njihova deca ne osećaju dobro u školi i da se suočavaju sa diskriminacijom (Kovač-Cerović et al., 2016).

Za sticanje uvida u inkluzivnost našeg školskog sistema mogu poslužiti dostupni podaci o nekim osnovnim elementima njegovog funkcionisanja. U tom smislu, značajan je podatak o obuhvatu dece redovnim obrazovanjem. U Srbiji ima ukupno 1.685 škola (1.186 osnovnih, 455 srednjih i 44 specijalne škole). Broj učenika u osnovnim školama za 2017/18. godinu iznosio je 556.557, u srednjim 247.659, a u specijalnim školama 5.812 (*PISA 2018 - Izveštaj za Republiku Srbiju*, 2020). To znači da je specijalne škole pohađalo samo 0,72% učenika od ukupnog broja u osnovnim i srednjim školama. U osnovnim školama, stope obuhvata, stope završavanja i stope odustajanja od školovanja bile su relativno stabilne u periodu od 2014. do 2018. godine, sa blagom tendencijom smanjivanja obuhvata dece osnovnim obrazovanjem, pa je tako 2014. godine 97,55% učenika pohađalo osnovno obrazovanje, a u 2017. godini 95,54%. Pored toga što 4,5% populacije odgovarajućeg uzrasta nije bilo obuhvaćeno obaveznim obrazovanjem, 5,5% je napustilo osnovno obrazovanje. U istom periodu, prema podacima Republičkog zavoda za

statistiku, broj učenika koji se obrazuju po IOP-u bio je u porastu. U odnosu na 2013/14. godinu kada se od ukupno 560.099 učenika, 4.538 obrazovalo prema IOP-u 1 (0,81%) i 2.500 učenika po IOP-u 2 (0,45%), u 2017/18. godini od 539.147 učenika, 8.332 se obrazovalo po IOP-u 1 (1,54%) i 5.025 učenika po IOP-u 2 (0,93%). Takođe, dolazi do povećanja broja učenika koji se obrazuju po IOP-u u srednjim školama (u školskoj 2018/19. godini od 252.108 učenika srednjih škola, 0,72% se obrazovalo prema nekom od aktuelna tri IOP-a), što ipak pokazuje da je procenat učenika koji se obrazuju po IOP-u u srednjim školama nekoliko puta manji u odnosu na osnovne škole, iz čega se može zaključiti da se kontinuitet pružanja dodatne podrške za određeni broj učenika završava prelaskom na ovaj nivo obrazovanja. Prema podacima RZS-a, broj učenika koji pohađa škole ili odeljenja za učenike sa smetnjama u razvoju se od „uvođenja“ inkluzivnog obrazovanja (školske 2010/2011. godine) smanjio za 25,3%, što je posebno značajno ako se uzme u obzir činjenica da ova odeljenja u velikom broju pohađaju učenici romske nacionalnosti koji čine 32,7% učenika u specijalnim odeljenjima redovnih osnovnih i srednjih škola (*Nacionalni izveštaj o inkluzivnom obrazovanju u Republici Srbiji za period od 2015. do 2018. godine*, 2020).

Podaci dobijeni učešćem u međunarodnom istraživanju učeničkih postignuća (PISA) takođe pružaju uvid u dobre strane i nedostatke u funkcionisanju škola i školskog sistema. U poslednjem ciklusu PISA testiranja, rezultati pokazuju da naši petnaestogodišnjaci zaostaju za svojim vršnjacima u matematičkoj, čitalačkoj i naučnoj pismenosti za oko jednu i po godinu školovanja.³⁶ Svaki treći učenik ne dostiže osnovni nivo pismenosti (38% učenika ne dostiže osnovni nivo na skali čitalačke pismenosti, 40% na skali matematičke, a 38% na skali naučne pismenosti). Međutim, manje od 2% učenika je ponavljalo razred, što je značajno manje od OECD proseka. Važnim nalazom se može smatrati niži uticaj socioekonomskog statusa učenika na njihova postignuća u odnosu na OECD prosek (koji objašnjava 8% varijanse u postignućima na skali čitalačke i 9%

36 U Srbiji prosečno postignuće na skali matematičke pismenosti iznosi 448 bodova, na skali čitalačke pismenosti 439, na skali naučne pismenosti 440 bodova, dok je prosečno postignuće u OECD zemljama oko 500 bodova (*PISA 2018 - Izveštaj za Republiku Srbiju*, 2020).

varijanse na skali matematičke pismenosti). Međutim, u Srbiji 25% najugroženijih učenika ima dva puta veću verovatnoću za postignuće ispod osnovnog nivoa u svim domenima (*PISA 2018 – Izveštaj za Republiku Srbiju*, 2020).

Na osnovu iznetih podataka može se reći da su učinjeni značajni pomaci u pravcu ostvarivanja pravednosti i dimenzije inkluzivnosti, ali i da su u školskoj praksi još uvek prisutni brojni izazovi i prepreke koji iziskuju sistemski rešenja. U tom smislu, našem školskom sistemu predstoji rad na obezbeđivanju organizacionih uslova (kadrovskih, prostornih, materijalnih, tehničkih) za inkluzivno obrazovanje; razvijanju mreže podrške školama; unapređivanju procesa identifikacije učenika sa potrebom za dodatnom podrškom i samog procesa pružanja dodatne podrške (posebno za učenike koji su u riziku od marginalizacije, isključenosti ili neuspeha); razvijanju kompetencija i osnaživanju nastavnika za rad sa učenicima sa teškoćama i primenu mera dodatne podrške, unapređivanju procesa praćenja i vrednovanja inkluzivnog obrazovanja kao osnove njegovog daljeg razvoja.

Na kraju, neophodno je naglasiti da razvoj inkluzivnog obrazovanja kao prioritarnog pitanja obrazovne politike zavisi od brzine i tempa ukupnog društvenog razvoja. Sprovođenje reformskih procesa u obrazovanju neraskidivo je povezano sa procesom društvenih, političkih i ekonomskih promena, te je u tom smislu teško predvideti u kojoj meri se mogu uspešno realizovati potrebne promene, kao i kakve su perspektive daljeg unapređivanja inkluzivnog obrazovanja (Hebib i Spasenović, 2011). S obzirom na trenutne okolnosti, ekonomsku, političku i socijalnu krizu, kao i nezadovoljavajuće stanje u obrazovanju, pitanje je da li se mogu očekivati neke ozbiljnije pozitivne promene u skorijem periodu.

Da li je inkluzivno obrazovanje školska realnost?

Ideja o pravednom obrazovanju je stara vekovima. Neki autori na-
laze da se ona pominje još u delima Platona i Sokrata (Anderson
et al., 2014), Martina Lutera, Komenskog (koji se smatra njenim
začetnikom), kao i mnogih drugih koji su joj pristupali u skladu s
vremenom u kojem su živeli i s aspekta teorijskih orijentacija koje
su zastupali. Osim teorijskih promišljanja o obrazovanju u kojima
dimenzije jednakosti, pravednosti, inkluzivnosti zauzimaju važno
mesto, u prošlosti je bilo i pokušaja praktične primene ovih ideja
putem osnivanja škola s ciljem promovisanja slobode, potreba i pra-
va dece, poput Samerhila Aleksandra Nila, Aktivne škole Adolfa Fe-
rijera, Dečje kuće Marije Montesori i ostalih.

Međutim, i pored svoje duge istorije, inkluzivno obrazovanje je
relativno skoro zaživelo u praksi, jer su se deca sa različitim smet-
njama u razvoju do pre nekoliko decenija uglavnom obrazovala u
segregiranim uslovima ili su trpela različite oblike isključenosti i
marginalizacije u redovnim školama. Za promene su zaslužna te-
orijska i empirijska saznanja, kao i međunarodni naponi u pravcu
promovisanja ljudskih prava i ostvarivanja jednakosti i pravednosti

u obrazovanju. Na osnovu donetih međunarodnih konvencija i deklaracija, brojne države započele su proces menjanja i unapređivanja svojih obrazovnih politika u pravcu obezbeđivanja kvalitetnog obrazovanja za sve. U tom smislu, učinjeni su značajni pomaci ne samo u usklađivanju nacionalnih zakonskih propisa sa međunarodnim dokumentima nego i na nivou praktične primene inkluzivnog obrazovanja, što nas dovodi do pitanja da li se ono danas može smatrati realnošću. Iako je potreba za inkluzivnim obrazovanjem s vremenom postajala sve izraženija usled političkih, ekonomskih, socijalnih, etičkih i drugih razloga, načini i mogućnosti njegove realizacije su oduvek bili i još uvek su upitni i nameću dilemu da li je pravednost u obrazovanju dostižna i da li se uopšte u školskoj praksi može dosegnuti taj ideal društva koji je vekovima prisutan u teorijskim raspravama i praktičnim pokušajima njegovog ostvarivanja (Anderson et al., 2014).

Možda se jednim od osnovnih problema u ostvarivanju ideala jednakosti i pravednosti obrazovanja može smatrati paralelno egzistiranje dva osnovna teorijska pristupa ili modela inkluzije u obrazovanju: redukcionistačkog i sistemskog. Redukcionistački pristup fokusira se na učenike sa posebnim obrazovnim potrebama i njihovu integraciju u redovne škole, uz različite vidove podrške koja im se obezbeđuje tokom obrazovanja. Sistemski model se fokusira na proces promena na nivou školskog sistema i pojedinačne škole kako bi se kreiralo okruženje pogodno za različite potrebe učenika (Ainscow et al., 2006, Ainscow, 2007, Armstrong et al., 2011, prema: Zanazzi, 2018). Odnos ova dva modela odlikuje razvojni kontinuum, u kojem važnu ulogu imaju i specijalno obrazovanje i integracija dece sa posebnim obrazovnim potrebama u redovne škole. Ako se osvrnemo na politiku i praksu školskih sistema evropskih zemalja, možemo reći da su još uvek prisutne različite faze evolucije dimenzije inkluzivnosti školskog rada.

Utisak je da se i u stručnoj literaturi i u različitim izveštajima o ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja u evropskim zemljama o inkluzivnom obrazovanju govori pre svega sa stanovišta uključivanja i podržavanja učenika sa posebnim obrazovnim potrebama (termin

koji se najučestalije koristi). U skladu s tim, čini se da je uvažavanje široke lepeze različitosti koja izlazi iz tih okvira još uvek ideal. Međutim, to ne znači da je ono nedostižno, jer ako se pođe od toga da je inkluzivno obrazovanje neprekidan razvojni proces, put do dostizanja ovog ideala vodi preko uvažavanja potreba učenika koji su na neki način u nepovoljnijem položaju u odnosu na učenike „tipičnog“ razvoja, tako da se u nekoj perspektivi, kada se u potpunosti dosegne uvažavanje različitosti, potreba i mogućnosti ovih učenika, može očekivati kretanje ka inkluzivnom obrazovanju koje će se odlikovati osetljivošću, spremnošću i mogućnošću da odgovori na različitost u punom smislu te reči.

Ako se govori o inkluzivnom obrazovanju kao procesu pružanja dodatne podrške učenicima sa smetnjama u razvoju ili nepovoljnog socio-materijalnog položaja, može se reći da ono donekle predstavlja današnju realnost koja se bori sa brojnim problemima i izazovima i nekad manje ili više uspešno izlazi u susret zahtevima koji se pred nju postavljaju. U nastojanju da se sagleda postojeće stanje mogu poslužiti neka ključna zapažanja o praktičnoj primeni inkluzivnog obrazovanja na tlu Evrope. Prema izveštaju Komesara za ljudska prava Saveta Evrope (Council of Europe, 2017), jedan od osnovnih zaključaka jeste da je odvojeno školovanje dece sa smetnjama u razvoju široko rasprostranjena praksa širom Evrope, bez obzira na to što član 24. Konvencije UN o pravima lica sa invaliditetom nameće državama dužnost da deci sa smetnjama u razvoju omogućuje pristup inkluzivnom, kvalitetnom i besplatnom osnovnom i srednjem obrazovanju na ravnopravnoj osnovi sa ostalim članovima svoje zajednice. Školska segregacija, veoma ozbiljan vid diskriminacije i kršenja dečjih prava, kao realnost Evrope, osim dece sa smetnjama u razvoju pogađa i decu romske nacionalnosti, migrantskog porekla, odnosno svu onu koja su nepovoljnog društvenog statusa. Uprkos postojećem antidiskriminacionom zakonodavstvu i politici, praksa izdvajanja grupa učenika u posebne škole ili odeljenja je čak i u porastu kao rezultat većeg broja migranata i izbeglica u zapadnoevropskim zemljama. Mogućnosti za učenje i socijalno uključivanje su ovakvim stanjem ozbiljno narušene, što jasno demonstrira

nepravdu prema ranjivim društvenim grupama i održava i produžava njihovu marginalizaciju³⁷ (Council of Europe, 2017).

O uzrocima ovakvog stanja je već bilo reči, a kao najznačajniji izdvajaju se nedovoljna finansijska sredstva i neodgovarajući uslovi rada, negativni stavovi prema deci sa razvojnim smetnjama, nedovoljna stručna osposobljenost nastavnika, nerazvijena saradnja među značajnim subjektima školskog rada, nepostojanje jasne strategije inkluzivnog obrazovanja, nedovoljno precizni mehanizmi praćenja i vrednovanja kvaliteta inkluzivnog obrazovanja i tome slično (Sretenov, 2008, Sretenov, 2009, prema: Vujačić i sar., 2015). Ne sme se zaboraviti da su stanje i problemi inkluzivnog obrazovanja uslovljeni konkretnim kontekstom (odlikama i funkcionisanjem školskog sistema, kulturom, tradicijom i ostalim) veoma raznolikim od zemlje do zemlje, mada nije neuobičajeno da se prenebregavaju ove različitosti i specifičnosti (Duckitt, 2019).

Većina zemalja se za sada nedovoljno uspešno bori sa problemima u ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja koji zahtevaju iznalaženje novih mehanizama za transformaciju škole i percepciju različitosti. Proces uspostavljanja inkluzivnog obrazovanja je složen, dugotrajan i zasniva se, kao što je više puta naglašeno, na razvojnoj dimenziji, tako da se ne mogu očekivati značajni rezultati ukoliko se posmatra kao nešto što se može prosto „isporučiti“ ili samo tek tako uvesti u praksu kao gotovo rešenje. Pritom treba imati u vidu činjenicu da je škola složeni organizam koji se odlikuje kompleksnim procesima i odnosima, te se ne može jednostavno reći da jeste ili nije inkluzivna (Ainscow, 2020). Unapređivanje inkluzivne obrazovne prakse zahteva razmatranje nekih ključnih problema, uslova i pretpostavki na kojima počiva.

37 Čini se da su neke zemlje spremne da se zadovolje „kompromisnim rešenjem“ i prihvate neki oblik segregacije, odnosno da preimenuju segregirane oblike obrazovanja u prihvatljiviju terminologiju (pa čak i da koriste sam pojam inkluzivno obrazovanje). U Rumuniji, na primer, nekadašnje rezidencijalne ustanove za decu sa smetnjama u razvoju preimenovane su u „centre za inkluzivno obrazovanje“, a u Holandiji se specijalno obrazovanje i dalje pruža pod drugim nazivom kojim se naznačava da se njime deci sa smetnjama u razvoju obezbeđuje odgovarajuće obrazovanje (Council of Europe, 2017).

Prvi preduslov tiče se već pomenutog opredeljenja za određeni pristup inkluzivnom obrazovanju, jer se principi i vrednosti na kojima se ono zasniva mogu različito tumačiti,³⁸ što dalje utiče na proces ostvarivanja inkluzivnog obrazovanja i njegove rezultate. Ukoliko je inkluzivno obrazovanje ograničeno na određenu kategoriju dece ili se polazi od pretpostavke da je u detetu problem, uspešnost njegove primene će biti upitna. Kako se praksa širi i saznanja o njoj produbljuju, određenja inkluzivnog obrazovanja evoluiraju u pravcu adekvatnog odgovora na osnovna ljudska prava i izazove sa kojima se njihovo ostvarivanje suočava. Nije retkost da se inkluzivno obrazovanje posmatra kao verzija specijalnog obrazovanja, ali ključni koncepti i pretpostavke na kojima se zasniva inkluzivno obrazovanje su, na mnogo načina, suprotni od onih koji podupiru specijalno obrazovanje i upravo jasnim i sveobuhvatnim određenjem inkluzivnog obrazovanja prevazilazi se njegovo parcijalno i fragmentirano poimanje (Stubbs, 2008).

U sagledavanju inkluzivnosti obrazovanja jedan od osnovnih problema, ujedno i pretpostavka njegovog unapređivanja, tiče se saglašavanja prakse sa politikama i normativnim aktima na globalnom i lokalnom nivou. Veza između politike i prakse je komplikovana i njeno istraživanje treba da objasni da li i zašto politika funkcioniše ili ne u praksi (Azorin & Ainscow, 2018). Proces realizacije odluka koje donose nosioci obrazovne politike mogu da prate komplikacije na mikro i makro društvenom nivou. Ponekad čak politika može

38 Tumačenju i shvatanju inkluzivnog obrazovanja pristupa se iz različitih perspektiva, u zavisnosti od toga da li se polazi od ideološkog, političkog, ekonomskog, sociološkog, psihološkog ili pedagoškog aspekta. Kao rezultat toga, suština inkluzije se nalazi u smanjenju troškova za obrazovanje, kao načinu da se zatvore škole za specijalno obrazovanje koje iziskuju značajna sredstva za rad ili u dostizanju humanističkog ideala vaspitanja i obrazovanja. Suprotno tome, neki autori inkluziju posmatraju kao 'trojanskog konja', izgrađenog da erodira sistem javnog obrazovanja. Oni smatraju da će kvalitet javnog obrazovanja dramatično opasti zbog hronično nedovoljnog finansiranja, tako da će roditelji koji mogu da priušte svojoj deci kvalitetnije obrazovanje to i činiti, dok će javno obrazovanje pohađati učenici koji nemaju druge mogućnosti, čime se doprinosi smanjenju jednakosti i pravednosti u obrazovanju. U tom scenariju, inkluzija se posmatra kao neoliberalna šema koja nikako neće doprineti povećanju socijalne i obrazovne pravde (Ahrbeck et al., 2018).

kontraindikovano delovati na praksu, što se manifestuje kroz isključenost pojedine dece koja, usled određenih zahteva koji se nameću u cilju ostvarivanja obrazovnih ciljeva, mogu biti socijalno uključena, ali akademski isključena iz školskog rada i života. Štaviše, donete odluke o zajedničkom obrazovanju sve dece ne čine decu automatski uključenima u grupu samo zato što su fizički prisutna (Hymel & Katz 2019, Sokal & Katz 2017, prema: Rapp & Corral-Granados, 2021).

Kao i sve velike promene, napredak u ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja zahteva strategiju čiju osnovu treba da čini identifikovanje barijera koje mu stoje na putu i posledica su različitih kontekstualnih faktora. Upravo u tome leži osnova razvoja kvalitetnog obrazovanja za svu decu (Ainscow, 2020). Inkluzivno obrazovanje je potrebno posmatrati kao društveni konstrukt, te se uzroci problema u njegovom ostvarivanju ne mogu ograničiti samo na školu kao instituciju, jer se mnogi nalaze upravo izvan školske zgrade³⁹ (Wrigley et al., 2012, prema: Anderson et al., 2014). Škole nisu izolovane u odnosu na zajednicu, nacionalni, istorijski i globalni kontekst u kojem deluju. Ovi spoljni faktori, zajedno sa internim školskim faktorima, utiču na uspešnost ostvarivanja inkluzivnog obrazovanja (Anderson et al., 2014). Pokazalo se da jasno definisana strategija koja se ne osmišljava uniformno, preslikavanjem modela iz drugih zemalja, već u skladu sa datim kontekstom i realnim mogućnostima za ostvarivanje postupnih promena, može dovesti do unapređivanja inkluzivne prakse (Vujačić i sar., 2015).

Sledeći ključni problem i istovremeno pretpostavka unapređivanja inkluzivnog obrazovanja tiče se uvažavanja principa demokratičnosti (jednakopravnosti u obrazovanju i participacije u procesu donošenja odluka u oblasti obrazovanja), u čijem cilju je potrebno raditi na razvijanju kulture školskog rada utemeljene na ideji jednakopravnosti u obrazovanju; jačanju kapaciteta svih interesnih grupa u obrazovanju za participaciju u procesu odlučivanja i osposobljavanju

39 Uprkos tome što mogućnosti pružanja dodatne podrške učenicima zavise od brojnih faktora unutar i izvan škole, školama se stavlja na teret veliki deo odgovornosti za obezbeđivanje pravičnog obrazovanja i očekuje se da prosvetni radnici sprovode određene odluke, rade zajedno i dele odgovornost za napredak svih učenika (Wrigley et al., 2012, prema: Anderson et al., 2014).

za preuzimanje odgovornosti za proces i ishode obrazovanja; profesionalnom razvoju zaposlenih kao pretpostavci autonomnog ponašanja i delovanja. Takođe, u skladu sa inkluzivnim pristupom obrazovanju potreban je dalji rad na razradi standarda učeničkih postignuća, standarda uslova i procesa obrazovnog rada, kao i svrshodnijeg korišćenja nacionalnih i međunarodnih testiranja učeničkih postignuća za definisanje obrazovne politike, tj. neophodno je baviti se razradom strateških mera za unapređivanje obrazovanja i političkih odluka da se iste sprovedu (Hebib i Spasenović, 2011).

Inkluzivno obrazovanje zahteva rekonceptualizaciju obrazovnih promena kao tehničko-racionalnog procesa u kojem članovi školskog kolektiva jednostavno usvajaju eksterno generisane inovacije nedovoljno prilagođene ili usklađene sa postojećom praksom. Promene zahtevaju posvećenost pojedinaca, a ne jednostavno prihvatanje i povinovanje spolja osmišljenim i nametnutim rešenjima, jer je važno da oni aktivno konstruišu sopstveno značenje i smisao promena, čime se dolazi do „transformacije subjektivne stvarnosti“ kao važnog aspekta promena (Fullan & Stiegelbauer, 1991, prema: Clark et al., 1999). Iz toga sledi da se „prava“ promena najverovatnije dešava tamo gde pojedinci imaju mogućnost da istraže značenje promene, gde se značenja dele sa drugima i gde se, stoga, dešava istinska transformacija shvatanja i prihvatanja promena. Iz toga sledi značajna implikacija za razvoj „inkluzivnih škola“ prema kojoj inkluzija u obrazovanju ne može biti uspešno razvijena ili kreirana samo na osnovu zahteva koje pred školu postavlja i diktira „neko odozgo“. Umesto toga, nastavnici u inkluzivnim školama moraju sami da konstruišu „značenje“ inkluzije kao deo sveukupne kulturne transformacije njihovih škola (Clark et al., 1999). Međutim, ne treba zanemariti ulogu, značaj, podršku, odgovornost svih onih instanci koje treba da učestvuju u procesu promena na različitim nivoima upravljanja i funkcionisanja školskog sistema i škole. Stoga, u cilju što uspešnijeg, doslednijeg i sistematičnijeg sprovođenja promena, jedno od mogućih rešenja bazira se na kombinovanju „top-down“ (usmeravanje procesa promena odozgo) i „bottom-up“ (usmeravanje procesa promena odozdo) pristupa upravljanju promenama u obrazovanju (Hebib, 2022).

Nastavnici se smatraju katalizatorima promena. Kako je na Forumu obrazovanja u Dakaru istaknuto, nijedna reforma obrazovanja nema izgleda da uspe bez aktivnog učešća nastavnika. Rezultati metaanalize su pokazali da je za obrazovni uspeh učenika važniji kvalitet nastave, posebno sam nastavnik, nego što su to neke odlike funkcionisanja i strukture školskog sistema (Hattie, 2013, prema: Ahrbeck et al., 2018). Stoga je neophodno da nastavnici imaju mogućnosti i uslove za stručno usavršavanje i kontinuirani profesionalni razvoj, učešće u donošenju odluka koje utiču na njihov rad i nastavno okruženje, što zajedno čini važnu pretpostavku prihvatanja odgovornosti za proces i ishode obrazovnog rada (*The Dakar Framework for Action*, 2020). Uloga nastavnika se ne ograničava samo na pružanje obrazovne podrške učenicima, važna je i u pogledu doprinosa svim drugim aspektima njihovog razvoja, a posebno u procesima ostvarenja socijalne pripadnosti vršnjačkoj i školskoj zajednici. Može se očekivati da stavovi nastavnika i njihov odnos prema učenicima sa potrebom za dodatnom podrškom usmeravaju i kreiraju i odnose vršnjaka prema ovim učenicima i u tome se ogleda značaj njihove uloge u kreiranju socijalne klime odeljenja.⁴⁰ Razvijanje pozitivnih stavova nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju (i učenicima sa smetnjama u razvoju) smatra se jednim od ključnih faktora njegove uspešne primene. Studije su pokazale da postojanje specijalnih škola, odnosno praksa razvrstavanja učenika prema sposobnostima i mogućnostima, otežava razvoj pozitivnih stavova nastavnika o zajedničkom obrazovanju sve dece, čime se ometa ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja i pokreću nova pitanja u vezi sa negativnim efektima odabira različitih akademskih puteva

40 Socijalna pripadnost i učešće u vršnjačkim aktivnostima čine važan uslov za nesmetan razvoj učenika, posebno onih sa smetnjama u razvoju koji su u povećanom riziku od odbacivanja. U kontekstu inkluzivnog obrazovanja, socijalna uključenost se može posmatrati kao prihvatanje učenika sa smetnjama u razvoju od strane vršnjaka, prisustvo pozitivnog socijalnog kontakta/interakcije učenika sa smetnjama u razvoju sa vršnjacima, uspostavljanje prijateljtstva između učenika sa i bez smetnji i percepcija učenika sa razvojnim smetnjama o prihvaćenosti od strane svojih drugova iz odeljenja (Rademaker et al., 2020). Nastavnici mogu dati značajan doprinos ostvarivanju svih navedenih aspekata ili nivoa socijalnih interakcija učenika sa razvojnim smetnjama i njegovih vršnjaka.

na osnovu selekcije učenika na one sa i bez posebnih obrazovnih potreba (Khamzina et al., 2021).

Jedna od važnih promena koju zahteva inkluzivno obrazovanje tiče se percepcije individualnih razlika, ne kao problema koje treba rešiti, nego kao prilike za bogaćenje i unapređivanje učenja i nastavnog procesa. U okviru takve konceptualizacije, sagledavanje i prihvatanje poteškoća sa kojima se suočavaju učenici ukazuje na pravce potrebnih promena u vaspitnom i obrazovnom radu. Veća je verovatnoća da će ovakav pristup biti uspešan u kontekstu u kojem postoji kultura saradnje koja podstiče i podržava konstruktivno rešavanje problema (Ainscov, 2016a, Škrtić, 1991, prema: Ainscov, 2020).

U cilju promene percepcije individualiteta i različitosti, potrebno je razmotriti opravdanost primene termina kojima se označavaju deca sa teškoćama u razvoju. Široko rasprostranjena upotreba termina kao što su „posebne obrazovne potrebe“ (i naglašavanje pripadnosti dece određenim kategorijama ili grupama) može da održava i podržava segregaciju dece na koju se odnosi. Samim tim što se svrstavaju na taj način u zasebne grupe, izdvajaju se u odnosu na drugu decu, te bi o mogućim negativnim efektima takve prakse trebalo ozbiljno razmišljati.

Smeštanje dece u određene kategorije, i za te potrebe korišćenje sintagmi kao što je „posebne obrazovne potrebe“, govori o nedovoljnom razumevanju koliko takve konstrukcije pojačavaju teškoće dece i mladih u školama. Iako autori ukazuju na nedostatke kategorizovanja učenika i smatraju da je umesto toga produktivnije istražiti prepreke učenju i učešću koje nastaju u obrazovanju kao rezultat načina na koji se učenici tretiraju u školama i van njih (Epstein et al., 1998, prema: Ainscov et al., 2006), utisak je da rešenje ovog problema još uvek nije na pomolu i da se ne nalazi adekvatniji pristup koji bi zamenio praksu upotrebe klasifikacija smetnji u razvoju zarad identifikacije učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju i obezbeđivanja iste.

Važna filozofija koja stoji iza inkluzivnog obrazovanja jeste da šanse za optimalno društveno učešće svih učenika treba da budu maksimizirane u uslovima redovnog obrazovanja (Rademaker et al.,

2020). Vizionarska ideja „potpune inkluzije“, koja bi trebalo da dovede do „nove ere obrazovanja“ i „nove škole“ koja predvodi istinski inkluzivno društvo, daleko je od stvarnosti. U ovom trenutku, inkluzivno obrazovanje u pravom smislu te reči ne postoji ni u jednoj zemlji na svetu (Imray & Colley, 2017, World Health Organization, 2011, prema: Ahrbeck et al., 2018). Primetno je da se obrazovanje ne shvata kao vektor političkih, ekonomskih i društvenih reformi i da se ne posvećuje dovoljno pažnje emancipaciji (sadržanoj u teorijskim koncepcijama vaspitanja i obrazovanja koje čine okvir obrazovne politike) koja se ogleda u podršci zadovoljavanju osnovnih ljudskih potreba pojedinaca i uključivanju individualnog iskustva svih učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu. Sve to ukazuje na neophodnost daljih promena u pravcu kretanja ka idealima jednakosti pojedinaca i približavanja diferenciranom pristupu, koji omogućava da pojedinac i njegove potrebe postanu kamen-temeljac nove obrazovne politike i prakse (Tadić, 2016).

Sve što je pomenuto u prethodim redovima ne treba da vodi zaključku da inkluzivno obrazovanje nije ostvarivo, već da se mora posmatrati kao neprekidno traženje boljih načina za reagovanje na različitost. Radi se o učenju življenja sa razlikama i učenju iz razlika (UNESCO, 2005). Na tom putu potrebno je baviti se sagledavanjem odlika škole i složenosti procesa inkluzije i isključenosti koji funkcionišu u njoj i oko nje (Ainscow, 2020). Mnogi faktori, kao što su porodično poreklo, dostupnost rane intervencije, tekući programi podrške u školama i kvalitet nastave potencijalno utiču na obrazovne rezultate i obrazovnu pravdu. Uključivanje dece sa posebnim potrebama u redovne škole samo po sebi ne znači ostvarivanje pravednosti u obrazovanju. Pravednost se dostiže inkluzivnim školskim okruženjem, podržavanjem i postavljanjem visokih, ili je možda bolje reći odgovarajućih, očekivanja za svu decu. Pri tome, svoj onoj deci koja ne dobijaju potrebnu podršku kod kuće, potrebna je takva vrsta podstreka i pomoći u školskom okruženju, bazirana na dobroj proceni vrste i nivoa dodatne podrške (Ahrbeck et al 2018).

Inkluzivno obrazovanje se ostvaruje kroz prisustvo, učešće i postignuće svih učenika. „Prisustvo“ podrazumeva uključenost učenika u redovno obrazovanje, „učešće“ se tiče kvaliteta interakcija i

iskustva učenika u školskim aktivnostima (i stoga procena učešća mora da sadrži stavove samih učenika), dok se „postignuće“ određuje spram ostvarenih standarda i ishoda učenja. S obzirom na to da je u inkluzivnom obrazovanju poseban naglasak na učenicima koji mogu biti u riziku od marginalizacije, isključenosti ili neuspeha, potrebno je da se grupe koje su najugroženije pažljivo prate i da se, tamo gde je potrebno, preduzmu koraci da se osigura njihovo prisustvo, učešće i postignuće u obrazovnom procesu (UNESCO, 2005).

Jedno od najizazovnijih pitanja sa kojima se suočavaju praktičari (nastavnici, stručni saradnici) i drugi stručnjaci u oblasti obrazovanja jeste poboljšavanje prilika i uslova za učenje svih učenika. U dominantnom pristupu praksi školskog rada, nastavnici su zaduženi za prenošenje znanja, rukovođenje procesom usvajanja informacija, čime se diskredituju aktivnosti učenika, njihovo razmišljanje i konstruisanje znanja, a prenaglašava važnost nastavnog gradiva (Akpan & Beard, 2016). Na taj način se ne izlazi u susret potrebama i ne odgovara savremenim zahtevima da škola treba da bude zajednica svih učenika bez obzira na njihove različite potencijale i potrebe.

Sušтина inkluzivnog obrazovanja je sadržana u tome da školu treba približiti učeniku. Ona bi trebalo da, i po sadržaju i po načinu rada, bude u skladu s mogućnostima učenika, da zadovoljava njegove potrebe i interesovanja. To je ključni uslov za razvijanje pozitivnog odnosa učenika prema školi, bez kojeg nije realno očekivati veće rezultate u vaspitno-obrazovnom radu. Dokle god se ne postigne da učenici školu osećaju kao svoju potrebu, kao mesto na kojem se prijatno i dobro osećaju i koje im omogućava da stiču znanja koja su im potrebna, zadovoljavaju svoja interesovanja, bave se sadržajima i aktivnostima u kojima će doći do punog izražaja njihove sklonosti i sposobnosti, afirmišu svoju ličnost i potvrde sebe – neće se desiti bitne promene u funkcionisanju škole, niti će ona postati bolja škola, pa ma kakve druge transformacije u njoj bile izvršene. Reforma koja ovo pitanje zapostavi nema izgleda na uspeh (Kočić, 2002).

Literatura

- Abramson, C. I. (2013). Problems of Teaching the Behaviorist Perspective in the Cognitive Revolution. *Behavioral Sciences*, 3(1), 55–71.
- Ahrbeck, B. & Felder, M. (2020). Analysis of Barriers to Inclusive Schools in Germany: Why Special Education Is Necessary and Not Evil. *Education Sciences*, 10(12), 358. <https://doi.org/10.3390/educsci10120358>
- Ahrbeck, B., Felder, M. & Schneiders, K. (2018). Lessons from Educational Reform in Germany: One School May Not Fit All. *Journal of International Special Needs Education*, 21(2), 23–33.
- Ainscow, M. (2021). *Moving knowledge around: a strategy for promoting inclusion and equity within education systems. Collaboration as a Strategy for Promoting Equity in Education: Possibilities and Barriers.*
<https://www.maynoothuniversity.ie/sites/default/files/assets/document//Collaboration%20as%20a%20Strategy%20for%20Promoting%20Equity%20in%20Education.%20Possibilities%20and%20Barriers.pdf>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experience. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 197–213.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, E., Howes, A. & Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion.* London: Routledge.

- Ainscow, M. (2005). Developing Inclusive Education Systems: What Are the Levers for Change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Akhmetova, D. Z., Chelnokova, T. A. & Morozova, I. G. (2017). Theoretical and Methodological Basis of Inclusive Education in the Researches of Russian Scientists in the First Quarter of 20th Century (P. P. Blonsky, L. S. Vygotsky, V. P. Kaschenko, S. T. Shatsky). *International Education Studies*, 10(2), 174–179.
- Akpan, J. P. & Beard, L. A. (2016). Using Constructivist Teaching Strategies to Enhance Academic Outcomes of Students with Special Needs. *Universal Journal of Educational Research*, 4(2), 392–398.
- Algermissen, U., Behrensen, B. & Graumann, O. (2015). Inclusion in Germany: A Traditional Education System in Difficult Conversion. In D. Spulber (Ed.), *Inclusive Education in Different East and West European Countries* (pp. 7–24). Roma: Eurilink.
- Allan, J. (2021). Inclusive education, democracy and COVID-19. *Utbildning & Demokrati*, 30(1), 9–21.
- Allman, D. (2013). The Sociology of Social Inclusion. *SAGE Open*, 3(1), 11–6. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244012471957>
- Al-Shammari, Z., Faulkner, P. E. & Forlin, C. (2019). Theories-based Inclusive Education Practices. *Education Quarterly Reviews*, 2(2), 408–414.
- Ambjörnsson, R. (2014). Ellen Key and the Concept of Bildung. *Confero Essays on Education Philosophy and Politics*, 2(1), 133–160.
- Anderson, J., Boyle, C. & Deppeler, J. (2014). The Ecology of Inclusive Education: Reconceptualising Bronfenbrenner. In H. Zhang, P.W. Keung Chan & C. Boyle (Eds.), *Equality in Education: Fairness and Inclusion* (pp. 23–34). Rotterdam: Sense Publishers.
- Anastasiou, D., Felder, M., De Miranda Correia, L. A., Shemanov, A., Zweers, I. & Ahrbeck, B. (2020). The Impact of Article 24 of the CRPD on Special and Inclusive Education in Germany, Portugal, the Russian Federation and Netherlands. In J. M. Kauffman (Ed.), *On educational inclusion: Meanings, history, issues and international perspectives* (Chapter 11). New York: Routledge. https://www.researchgate.net/publication/338634746_The_Impact_of_Article_24_of_the_CRPD_on_

Special_and_Inclusive_Education_in_Germany_Portugal_the_Russian_Federation_and_Netherlands

- Arcangeli, L., Bacherini, A., Gaggioli, C., Sannipoli, M. & Balboni G. (2020). Attitudes of Mainstream and Special-Education Teachers toward Intellectual Disability in Italy: The Relevance of Being Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7325. doi: 10.3390/ijerph17197325. PMID: 33036458; PMCID: PMC7579515
- Armstrong, A. C., Armstrong, D. & Spandagou, I. (2010). *Inclusive Education: International Policy & Practice*. London: Sage Publications.
- Armstrong, D., Armstrong, F. & Barton, L. (Eds.) (2016). Introduction: what is this book about? In *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives* (pp. 1–11). New York: Routledge.
- Artiles, A., Kozleski, E. B., Dorn, S. & Christensen, C. (2007). Learning in inclusive education research: Remediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*, 30, 1–30. <http://dx.doi.org/10.3102/0091732X030001065>
- Azorin, C. & Ainscow, M. (2018). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58–76. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Bacchi, C. & Goodwin, S. (2016). *Poststructural policy analysis. A guide to practice*. New York: Palgrave Pivot.
- Baranović, B. (2011). Rodna (ne)ravnopravnost i diskriminacija u obrazovanju. U Ž. Kamenov i B. Galić (ur.), *Rodna ravnopravnost i diskriminacija u Hrvatskoj* (str. 38–48). Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Institut za društvena istraživanja.
- Baucal, A. (2012). Uticaj socio-ekonomskog statusa učenika na obrazovna postignuća: direktni i indirektni uticaji. *Primenjena psihologija*, 1, 5–24. <https://primenjena.psihologija.ff.uns.ac.rs/index.php/pp/article/download/1098/1112>
- Baucal, A. (2003). Konstrukcija i ko-konstrukcija u zoni narednog razvoja: Da li i Pijaže i Vigotski mogu biti u pravu? *Psihologija*, 36(4), 517–542.
- Baucal, A. i Stepanović, I. (1999). Horizontalno pomeranje: teorijska razmatranja. *Psihologija*, 3–4, 203–216.

- Baucal, A. (1998). *Kognitivni razvoj: Kognitivno-informacioni pristup*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Blake, B. & Pope, T. (2008). Developmental Psychology: Incorporating Piaget's and Vygotsky's Theories in Classrooms. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), 59–67.
- Bode, B. H. (1933). The Confusion in Present-Day Education. In W. H. Kilpatrick (Ed.), *The Educational Frontier* (pp. 3–31). New York and London: D. Appleton-Century Company.
- Bodroški Spariosu, B. (2012). Filozofske osnove stvaralaštva, inicijative i saradnje u pedagoškim teorijama. U J. Šefer i S. Ševkušić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja, I deo* [elektonski izvor] (str. 69–94). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Bodroški Spariosu, B. (2009). Herbartova koncepcija vaspitanja – značaj i aktuelnost osnovnih postavki. *Pedagogija*, 64(1), 5–22.
- Bodroški Spariosu, B. (2007). Efikasnost i pravičnost obrazovnih sistema u evropskim politikama obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*, 56(3), 264–282.
- Bodrški Spariosu, B. (2000). Shvatanje dečje prirode u pedocentrističkoj pedagogiji – stanovišta Rusoa i Djuija. *Nastava i vaspitanje*, 49(3), 469–481.
- Booth, T. & Anisow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE (Centre for Studies in Inclusive Education).
- Boyle, C., Anderson, J. & Allen, K. A. (2020). The importance of teacher attitudes to inclusive education. In C. Boyle, J. Anderson, A. Page & S. Mavropoulou (Eds.), *Inclusive education: Global issues & controversies* (pp. 127–146). Leiden: Brill. http://dx.doi.org/10.1163/9789004431171_008
- Bruce, T. (2015). Friedrich Froebel. In T. David, K. Gouch & S. Powell (Eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophies and Theories of Early Childhood Education and Care* (pp.19–25). <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315678979.ch3>
- Burkholder, A. R., Sims, R. N. & Killen, M. (2020). Inclusion and Exclusion. In S. Hupp & J. D. Jewell (Eds.), *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development*. USA: John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad401>

- Cerić, H. (2008). Mogućnost konstituiranja teorije inkluzivnog obrazovanja. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 3(5), 49–62.
- Chernik, V., Afonkina, I. & Kuzmicheva, T. (2021). Pedagogy of Happiness: A Russian View. *Education Sciences*, 11(9), 503. <https://doi.org/10.3390/educsci11090503>
- Churcher, K. M. A., Downs, E. & Tewksbury, D. (2014). „Friending“ Vygotsky: A Social Constructivist Pedagogy of Knowledge Building Through Classroom Social Media Use. *The Journal of Effective Teaching*, 14(1), 33–50.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. & Robson, S. (1999). Theories of Inclusion, Theories of Schools: deconstructing and reconstructing the ‘inclusive school’. *British Educational Research Journal*, 25(2), 157–177.
- Connor, D. J., Gabel, S. L., Gallagher, D. J. & Morton, M. (2008). Disability studies and inclusive education – implications for theory, research, and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 12(5–6), 441–457.
- Convention against Discrimination in Education* (1960). Paris: UNESCO.
- Council of Europe (2017). *Fighting school segregation in Europe through inclusive education: a position paper*.
- da Costa, D. A. (2014). The Conceptions and Contributions of Pestalozzi, Grube, Pasrker and Dewey for Teaching Arithmetic in Elementary Level: The Concept of Number. *Revista História da Educação*, 18(42), 37–59.
- Daniels, H. (2014). Vygotsky and Dialogic Pedagogy. *Cultural-Historical Psychology*, 10(3), 19–29.
- Darling, J. (1992). A. S. Neill on Democratic Authority: A Lesson from Summerhill? *Oxford Review of Education*, 18(1), 45–57.
- Dattke, J. (2014). A Montessori Model for Inclusion. *The NAMTA Journal*, 39(3), 107–119.
- Desombre, C., Lamotte, M. & Jury, M. (2019). French teachers’ general attitude toward inclusion: the indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology*, 39(1), 38–50. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01859627/document>
- DeVries, R. (2000). Vygotsky, Piaget, and education: a reciprocal assimilation of theories and educational practices. *New Ideas in Psychology*, 18(2–3), 187–213.

- [https://doi.org/10.1016/S0732-118X\(00\)00008-8](https://doi.org/10.1016/S0732-118X(00)00008-8)
- Dewey, J. & Childs, J. L. (1933a). The Underlying Philosophy of Education. In W. H. Kilpatrick (Ed.), *The Educational Frontier* (pp. 287–319). New York and London: D. Appleton-Century Company.
- Dewey, J. & Childs, J. L. (1933b). The Social-Economic Situation and Education. In W. H. Kilpatrick (Ed.), *The Educational Frontier* (pp. 32–72). New York and London: D. Appleton-Century Company.
- Dewey, J. (1966). *The Child and Curriculum*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Dreyer, L. (2017). Inclusive Education. In L. Ramrathan, L. L. Grange & P. Higgs (Eds.), *Education studies for initial teacher development* (pp. 383–400). Cape Town: Juta & Company (Pty).
- Duckitt, J. (2019). *The Social Psychology of Prejudice* (online version).
https://www.researchgate.net/publication/332720812_THE_SOCIAL_PSYCHOLOGY_OF_PREJUDICE
- Džinkić, O. (2019). Istorijski prikaz reformnih pedagoških ideja – današnji ishodi i dostignuća. U S. Marinković (ur.), *Zbornik radova*, 22(21), (str. 9–26). Užice: Pedagoški fakultet u Užicu.
- Đević, R. (2015). *Socijalna interakcija učenika sa smetnjama u razvoju u osnovnoj školi* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Đorđević, B. i J. Đorđević (2009). Nedostaci i slabosti tradicionalne i savremene škole. U N. Potkonjak (ur.), *Buduća škola – zbornik radova sa naučnog skupa, I deo* (str. 93–110). Beograd: Centar za menadžment u obrazovanju.
- Education in Germany 2014* (2014). Germany: Federal Ministry of Education and Research.
- Educational inequality in Europe (Tackling inequalities in Europe: the role of social investment)* (2017). Paris: CEB.
- Elkajnd, D. (2002). Pijaže i obrazovanje. U Lj. Miočinović (ur.), *Pijažeova teorija intelektualnog razvoja* (str. 223–238). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ellis, A., Golz, R. & Mayrhofer, W. (2014). The Education Systems of Germany and Other European Countries of the 19th Century in the View of American and Russian Classics: Horace Mann and Konstantin Ushinsky. *International Dialogues on Education*, 1(1), 7–28.

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014). *Organisation of Provision to Support Inclusive Education: Summary Report*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Eurydice (2022): *Italy: Educational support and guidance*.
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/educational-support-and-guidance-33_en#Inclusion.
- Eurydice (2020). *Pravičnost u odgoju i obrazovanju u Europi: strukture, politike i uspjeh učenika*. Luxembourg: Ured za publikacije Europske unije.
- Eurydice (2019). *The Education System in the Federal Republic of Germany 2018/2019*. Berlin: Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany.
- Farnell, T. (2012). Jednake prilike u obrazovanju u globalnoj perspektivi. U L. Kiš Glavaš (ur.), *Opće smjernice* (str. 13–34). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Fingerle, K. (1994). Strukturalno-funkcionalne teorije škole: od Parsonsa do Fenda. U K. J. Tillman (ur.), *Teorije škole* (str. 61–77). Zagreb: Educa.
- Froebel, F. (1903). *The Education of Man*. New York: D. Appleton and Company.
- Giasemi, M. (2020). The inclusive Education of Children with Intellectual Disabilities in Greece. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.4303920>
- Gidley, J., Hampson, G., Wheeler, L. & Bereded-Samuel, E. (2010). Social inclusion: Context, theory and practice. *The Australasian Journal of University-Community Engagement*, 5(1), 6–36.
- Gindis, B. (1999). Vygotsky's Vision: Reshaping the Practice of Special Education for the 21st Century. *Remedial and Special Education*, 20(6), 32–64.
- Goepel, J., Childerhouse, H. & Sharpe, S. (2015). *Inclusive Primary Teaching: A critical approach to equality and special educational needs and disability*. United Kingdom: Critical Publishing Ltd.
- Gómez Hurtado, I., Valdés, R., González Falcón, I. & Vargas, F. J. (2021). Inclusive Leadership: Good Managerial Practices to Address Cultural Diversity in Schools. *Social Inclusion*, 9(4), 69–80.

- Göransson, K., and C. Nilholm (2014). Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings – a Critical Analysis of Research on Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280.
- Guseva, L. G. (2018). Konstantin Dmitrievich Ushinsky: The founder of scientific pedagogy in the 19th century Russia. *History of Education & Children's Literature*, 13(1), 479–491.
- Haegele, J. A. & Hodge, S. (2016). Disability Discourse: Overview and Critiques of the Medical and Social Models. *Quest*, 68(2), 193–206.
- Hameline, D. (1993). Édouard Claparède (1873–1940). *Prospects: the quarterly review of comparative education*, 23(1/2), 159–171.
- Hayes, A. M. & Bulat, J. (2017). Disabilities Inclusive Education Systems and Policies Guide for Low – and Middle – Income Countries. RTI Press Publication No. OP-0043–1707. Research Triangle Park, NC: RTI Press. <https://doi.org/10.3768/rtipress.2017.op.0043.1707>
- Hebib, E. (2022). *Škole i školski sistemi u vrtlogu reformi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Hebib, E. i Spasenović, V. (2011). Školski sistem Srbije – stanje i pravci razvoja. *Pedagogija*, 56(3), 373–383.
- Hebib, E. (2009). *Škola kao sistem*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Hickey, G. (2014). The importance of learning philosophies on technology selection in education. *Journal of Learning Design*, 7(3), 16–22.
- Hofstetter, R. & Schnewly, B. (2009). Knowledge for Teaching and Knowledge to Teach: Two Contrasting Figures of New Education: Claparède and Vygotsky. *Paedagogica historica*, 45(4–5), 605–629.
- Horlacher, R. (2019). Vocational and Liberal Education in Pestalozzi's Educational Theory. *Pedagogía y Saberes*, 50, 109–120.
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42(3), 234–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12101>
- Ianes, D., Demo, H. & Dell'Anna, S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects*, 49, 249–263. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09509-7>

- Ilić, M. (2013). Pedagoške implikacije Pijažeeve teorije intelektualnog razvoja za nastavu i učenje. *Inovacije u nastavi*, 26(4), 100–113.
- Inkluzivnim obrazovanjem protiv segregacije u školama u Evropi (tematski dokument)* (n. d.). Savet Evrope (Komesar za ljudska prava). <https://rm.coe.int/inkluzivnim-obrazovanjem-protiv-segregacije-u-skolama-u-evropi-tematsk/1680762b23>
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2001), *Aktivno učenje 2*. Beograd: UNICEF i Institut za psihologiju.
- Jamwal, B. S. (2017). Rousseau and his Educational Philosophy. *Scholarly Research Journal for Humanity Science & English Language*, 4(24), 6530–6537. <https://doi.org/10.21922/srjhsel.v4i24.10327>
- Joksimović, J. (2021). *Novi pristupi analizi kvaliteta nastave/učenja i razvoj instrumenata za tehniku sekvencijalne analize kvaliteta nastave* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Jury, M., Khamzina, K., Perrin, A.L., Serour, N. & Guichardaz, E. (2021a). What does the French public think about inclusive education? *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 46, 362–369. https://hal.uca.fr/hal-03258299/file/JuKhPeSeGu_2021_postprint.pdf
- Jury, M. Perrin, A. L., Rohmer, O. & Desombre, C. (2021b). Attitudes Toward Inclusive Education: An Exploration of the Interaction Between Teachers' Status and Students' Type of Disability Within the French Context. *Frontiers in Education*, 6. <http://dx.doi.org/10.3389/educ.2021.655356>
- Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8, 39–47.
- Kenklies, K. (2012). Educational Theory as Topological Rhetoric: The Concepts of Pedagogy of Johann Friedrich Herbart and Friedrich Schleiermacher. *Studies in Philosophy and Education*, 31(3), 265–273.
- Kerr, S. & Baker, M. (2013). Six Practical Principles for Inclusive Curriculum Design. In B. Tynan, B. Willems & R. James (Eds.), *Outlooks and Opportunities in Blended and Distance Learning* (pp. 74–88). USA: Information Science Reference.
- Key, E. (2000). *Stoljeće djeteta*. Zagreb: Educa.
- Khamzina, K., Jury, M., Ducreux, E. & Desombre, C. (2021). The conflict between inclusive education and selection function of schools in the

- minds of French teachers. *Teaching and Teacher Education*, 106, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103454>
- Kilpatrick, W. H. (1929). *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. New York City: Teachers College, Columbia University.
- Klafki, W. (1994). Začeci teorije škole u duhovno-znanstvenoj pedagogiji: od Diltheyja do Wenigera. U K. J. Tillman (ur.), *Teorije škole* (str. 25–57). Zagreb: Educa.
- Klapared, E. (1929). *Škola po meri*. Beograd: Savremena pedagoška biblioteka.
- Kocabaş, H. U. & Bavli, B. (2022). The Montessori Educational Method: Communication and Collaboration of Teachers with the Child. *Participatory Educational Research*, 9(1), 443–462.
- Kocić, Lj. (2002). Škola po meri Eduarda Klapareda. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 34, 141–155.
- Komenski, J. A. (1954). *Velika didaktika*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Konvencija o pravima osoba sa invaliditetom* (2006). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 42/2009.
- Konvencija o pravima deteta* (1989). Beograd: UNICEF.
- Konvencija o ukidanju svih oblika diskriminacije žena* (1979). <https://unmik.unmissions.org/sites/default/files/regulations/05bosniak/BConEliminationDiscriminationWomen.pdf>
- Korsgaard, M. T., Larsen, V. & Wiberg, M. (2018): Thinking and researching inclusive education without a banister – visiting, listening and tact as a foundation for collective research on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(5), 496–512. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1469680>
- Kostović, S., Zuković, S. i Borovica, T. (2011). Inkluzivno obrazovanje i školski kontekst. *Nastava i vaspitanje*, 60(3), 406–418.
- Kovač-Cerović, T., Pavlović-Babić, D., Jokić, T., Jovanović, O. & Jovanović, V. (2016). First Comprehensive Monitoring of Inclusive Education in Serbia. In N. Gutvajn & M. Vujačić (Eds.), *Challenges and Perspectives of Inclusive Education* (pp. 15–30). Beograd: Institute for Educational

- Research; Faculty of Teacher Education; Volgograd: Volgograd State Socio-Pedagogical University.
- Kovačević, S. (2007). *Struktura progresivističke pedagogije učitelja osnovne škole* (doktorska disertacija). Rijeka: Filozofski fakultet.
- Kricke, M. & Neubert, S. (Eds.) (2020). Inclusive Education as a Democratic Challenge – Ambivalences of Communities in Contexts of Power. In *New Studies in Deweyan Education* (Chapter 4). New York: Routledge.
- Krischler, M., Powell, J. W. J. & Pit-Ten Cate, I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632–648. DOI: 10.1080/08856257.2019.1580837
- Lefa, B. (2014). Piaget theory of cognitive development: an educational implication. *Educational Psychology* 1(1), 9. https://www.researchgate.net/publication/265916960_THE_PIAGET_THEORY_OF_COGNITIVE_DEVELOPMENT_AN_EDUCATIONAL_IMPLICATIONS
- Lenjani, I. (2015). Constructivism and Behaviorism Methodologies on Special Needs Education. *European Journal of Special Education Research*, 1(1). <http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v0i0.13>
- Lima, A. L. G. & Catani, D. B. (2015). What kind of student is this?: psychology, pedagogy and teacher training. *Revista Brasileira de Educação*, 20(62), 571–593.
- Lukaš, M. i Emerik Munjiza, E. (2014). Education System of John Amos Comenius and its Implications in Modern Didactics. *Život i škola*, 60(31), 32–44.
- Lunenburg, F. C. (2010). Schools as Open Systems. *Schooling*, 1(1). <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lunenburg,%20Fred%20C.%20Schools%20as%20Open%20Systems%20Schooling%20V1%20N1%202010.pdf>
- Lutz, S. T. & Huitt, W. G. (2004). Connecting cognitive development and constructivism: Implications from theory for instruction and assessment. *Constructivism in the Human Sciences*, 9(1), 67–90. <http://www.edpsycinteractive.org/papers/cogdev.pdf>
- Magnússon, G., Göransson, K. & Lindqvist, G. (2019) Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 67–77. DOI: 10.1080/20020317.2019.1586512

- Makkonen, T. (2007). *European handbook on equality data*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Maksimović, J. i Sretić, S. (2019). Princip očiglednosti Jana Amosa Komenskog kao temelj razvoja pedagoških istraživačkih tehnika i instrumenata. *Siedlce Comeniological Research Bulletin*, 6, 257–269.
- Manzano García, B. & Tomé Fernández, M. (2016). The Inclusive Education in Europe. *Universal Journal of Educational Research*, 4(2), 383–391.
- Matthews, N. (2009). Teaching the ‘invisible’ disabled students in the classroom: disclosure, inclusion and the social model of disability. *Teaching in Higher Education*, 14(3), 229–239.
- Miesera, S. & Gebhardt, M. (2018). Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers’ attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1421599>.
- Milošević, D. i Maksimović, J. (2022). Inkluzivno obrazovanje u Republici Srbiji iz ugla nastavnika razredne i predmetne nastave: kompetencije, prednosti, barijere i preduslovi. *Nastava i vaspitanje*, 71(1), 7–27.
- Milutinović, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svjetlu dominantnih teorija 20. veka*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Mirkov, S. (1994). Shvatanje o intelektualnom vaspitanju u individualnoj pedagogiji. *Nastava i vaspitanje*, 43(4), 328–341.
- Mitchell, D. (Ed.) (2005). Introduction: Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. In *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives* (pp. 1–21). Abingdon: Routledge.
- Mitra, S. (2006). The capability approach and disability. *Journal of Disability Policy Studies*, 16, 236–247.
- Monteiro Vieira, J. S & Feldens, D. G. (2021). Pedagogical theories and the process of internalization of moral values. *Education*, 43. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.49921>
- Montesori, M. (2007). *Od detinjstva do adolescencije*. Beograd: DN centar.
- Montesori, M. (1915). *My System of Education*. New York: The House of Childhood, INC.

- Morgan, H. & Houghton, A. (2011). *Inclusive curriculum design in higher education: Considerations for effective practice across and within subject areas*. York: The Higher Education Academy.
- Mowat, J. G. (2010). Inclusion of pupils perceived as experiencing social and emotional behavioural difficulties (SEBD): affordances and constraints. *International Journal of Inclusive Education*, 14(6), 631–648.
- Mugambi, M. M. (2017). Approaches to Inclusive Education and Implications for Curriculum Theory and Practice. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 4(10), 92–106.
- Nacionalni izveštaj o inkluzivnom obrazovanju u Republici Srbiji za period od 2015. do 2018. godine (2020). Republika Srbija: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Nacionalni milenijumski ciljevi razvoja u Republici Srbiji (2006). Republika Srbija: Vlada Republike Srbije.
- Nikolić, S. (2012). O Rusoovoj radikalnosti: sloboda, jednakost, događaj politike. *Filozofija i društvo*, 23(3), 119–134.
- Nil, A. (1960). *Slobodna deca Samerhila*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358–370.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437–451.
- OECD (2022). *The social and economic rationale of inclusive education: An overview of the outcomes in education for diverse groups of students*.
- OECD (2021). *Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework*.
- OECD (2020a). *Pregled OECD-a u oblasti evaluacije i procene u obrazovanju u Srbiji: Analiza i preporuke*. Srbija: UNICEF.
- OECD (2020b). *Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs*.
- OECD (2020c). *Education Policy Outlook: Germany*.
- OECD (2020d). *Education Policy Outlook: France*.
- OECD (2017). *Education Policy Outlook: Italy*.
- Ogbu, J. G. (1989). *Pedagoška antropologija*. Zagreb: Školske novine.

- Owens, J. (2015). Exploring the critiques of the social model of disability: the transformative possibility of Arendt's notion of power. *Sociology of Health & Illness*, 37(3), 385–403.
- Palmer, M. & Harley, D. (2012). Models and measurement in disability: An international review. *Health Policy and Planning*, 27(5), 357–364.
- Peckover, C. (2012). Realizing the Natural Self: Rousseau and The Current System of Education. *Philosophical Studies in Education*, 43, 84–94.
- Pelekčić, M. (2010). Herbartova teorija odgojne nastave – izvorna pedagojska paradigma. *Pedagojska istraživanja*, 7(2), 319–340.
- Pestaloci, J. H. (1946). *Kako Gertruda uči svoju decu*. Beograd: Prosveta.
- Pešikan, A. (2015). *Cross-sectoral Cooperation-focused Solutions for Preventing Dropout (Serbia Country Report)*. Beograd: Obrazovni forum. https://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/CroCooS/Country_Report_Serbia.pdf
- Pešikan, A. (2010). Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: socio-konstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije. *Psihološka istraživanja*, 13(2), 157–184.
- Pijaže, Ž. (1975). Učenje i razvoj. *Predškolsko dete*, 3, 227–237.
- Pijaže, Ž. (1979). *Epistemologija – nauka o čoveku*. Beograd: Nolit.
- PISA 2018 – Izveštaj za Republiku Srbiju (2020)*. Republika Srbija: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
- Plaisance, E. (2008). The Integration of „Disabled“ Children in Ordinary Schools in France: A New Challenge. In L. Barton & F. Armstrong (Eds.), *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education* (pp. 37–52). UK: Springer.
- Policy Guidelines on Inclusion in Education* (2009). Paris: UNESCO.
- Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku* (2018). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 80/2018.
- Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku* (2010). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 18/2010.
- Pravilnik o bližim uslovima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje* (2018). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 74/2018.
- Pravilnik o bližim uslovima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje* (2010). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 76/2010.

- Pravilnik o programu obuke za pedagoškog asistenta* (2010). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 11/2010.
- Pravilnik o pedagoškom asistentu i andragoškom asistentu* (2019). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 87/2019.
- Rademaker, F., de Boer, A., Kupers, E. & Minnaert, A. (2020). Applying the Contact Theory in Inclusive Education: A Systematic Review on the Impact of Contact and Information on the Social Participation of Students With Disabilities. *Frontiers in Education*, 5 (Article 602414). <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.602414>
- Ramberg, J. & Watkins, A. (2020). Exploring Inclusive Education Across Europe: Some Insights from the European Agency Statistics on Inclusive Education. *Forum for International Research in Education*, 6(1), 85–101.
- Rapp, A. C. & Corral-Granados, A. (2021): Understanding inclusive education – a theoretical contribution from system theory and the constructionist perspective. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946725>
- Retter, H. (2018). The Centenary of William H. Kilpatrick's „Project Method“: A Landmark in Progressive Education against the Background of American-German Relations after World War I. *International Dialogues on Education: Past and Present*, 5(2), 10–36.
- Ruso, Ž. Ž. (1989). *Emil ili o vaspitanju*. Valjevo–Beograd: Um i srce.
- Sansour, T. & Bernhard, D. (2017). Special needs education and inclusion in Germany and Sweden. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 12(3), 127–139. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2017.12.002>
- Scheer, D. (2021). Integrated framework model for the leadership role of principals in inclusive education. *European Journal of Education*, 56, 660–680.
- Schmidt, M. & Vrhovnik, K. (2015). Attitudes of Teachers Towards the Inclusion of Children With Special Needs in Primary and Secondary Schools. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51(2), 16–30.
- Schwab, S. (2020). Inclusive and Special Education in Europe. In Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1230>.
- Shakespeare, T. & Watson, N. (2001). The social model of disability: an outdated ideology? In S. N. Barnartt & B. Altman (Eds.), *Exploring*

- Theories and Expanding Methodologies: Where We Are and Where We Need to Go (Volume 2 of Research in social science and disability)* (pp. 9–28). JAI: Amsterdam and New York.
- Simpson, D. J. & Jackson, M. J. B. (2003). John Dewey's View of the Curriculum in The Child and the Curriculum. *Education and Culture*, 20(2), 23–27.
- Skinner, B. F. (1969). *Nauka i ljudsko ponašanje*. Cetinje: Obod.
- Spasenović, V. (2019). *Obrazovna politika: globalni i lokalni procesi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Spasenović, V. (2013). *Školski sistemi iz komparativne perspektive*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Spulber, D. (Ed.) (2015). Inclusive Education: Italian Experience. In *Inclusive Education in Different East and West European Countries* (pp. 137–145). Roma: Eurilink.
- Steele, M. M. (2005). Teaching Students with Learning Disabilities: Constructivism or Behaviorism? *Current Issues in Education*, 8(10).
[https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/download/1607/650/](https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/download/1607/650)
- Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine* (2021). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 63/21.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive Education: Where there are few resources*. Oslo: The Atlas Alliance.
- Sutinen, A. (2013). Two Project Methods: Preliminary observations on the similarities and differences between William Heard Kilpatrick's project method and John Dewey's problem-solving method. *Educational Philosophy and Theory*, 45(10), 1040–1053.
- Šaljić, Z. (2022). Izazovi u ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja tokom korona krize. U Ž. Krnjaja, M. Senić Ružić i Z. Milošević (ur.), *Obrazovanje u vreme krize i kako dalje*, Zbornik radova (str. 112–118). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- Šaljić, Z. i Hebib, E. (2020). The Family-School Partnership as Regards Providing Students with Additional Support. In J. Petrović i G. Jovanić (eds.), *Family and modern society – Challenges and Perspectives*, 5(5) (pp. 318–327). Banja Luka: Centar modernih znanja i Beograd: Resursni centar za specijalnu edukaciju.

- Tadić, A. (2016). Model intelektualne avanture: ka razumevanju Djujijevog progresivizma iz perspektive kritičkih koncepcija vaspitanja. *Pedagogija*, 71(3), 255–268.
- Tan, T. Q. (2019). Principles of Inclusion, Diversity, Access, and Equity. *The Journal of Infectious Diseases*, 220(2), S30–S32. <https://doi.org/10.1093/infdis/jiz198>
- The Dakar Framework for Action (Education for All: Meeting our Collective Commitment)* (2020). Paris: UNESCO.
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* (1994). Spain: UNESCO, Ministry of Education and Science Spain.
- Tomlinson, S. (2001). Sociological perspectives on special and inclusive education. *Support for Learning*, 16(4), 191–193.
- Turkkahraman, M. (2015). Education, Teaching and School as A Social Organization. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 186, 381–387. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.044>.
- Twardowski, A. (2019). Controversies around the social model of disability. *Culture – Society – Education*, 16(2), 7–21.
- UNESCO (2021). *Globalni izveštaj o praćenju obrazovanja za 2021. godinu*.
- UNESCO (2020a). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2020b). *Inclusion and Education: All Means All (Global Education Monitoring Report)*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima* (1948). <http://www.bgcentar.org.rs/bgcentar/wp-content/uploads/2013/02/Univerzalna-deklaracija-o-ljudskim-pravima-1948.pdf>.
- Ušinski, K. D. (1957). *Čovek kao predmet vaspitanja*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Uzelac, M. (2012). *Filozofija obrazovanja I. Filozofske osnove savremenih pedagoških teorija* [elektronski izvor]. Vršac: Visoka strukovna škola za obrazovanje vaspitača. <http://www.uzelac.eu/>
- van de Werfhorst, H. G. (2021). Sorting or mixing? Multi-track and single-track schools and social inequalities in a differentiated educational system. *British Educational Research Journal*, 47(5), 1209–1236.

- Vettiveo, R. (2008). A Critical Enquiry into the Implementation of the Montessori Teaching Method as a First Step towards Inclusive Practice in Early Childhood Settings Specifically in Developing Countries. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 9(2), 178–181.
- Vican, D. i Karamatić Brčić, M. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika – s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost. *Život i škola*, 59(30), 48–66.
- Vigotski, L. S. (1983). *Osnovi defektologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Vrcelj, S. (2018). *Što školu čini školom – teorijski pristupi, koncepti i trendovi*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Vujačić, M. i Đević, R. (2022). *Vršnjačka prihvaćenost u inkluzivnom obrazovanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Vujačić, M., Gutvajn, N. i Stanišić, J. (2018). Inkluzivno obrazovanje u Srbiji iz perspektive nastavnika osnovnih škola. U R. Đević i N. Gutvajn (ur.), *Uvažavanje različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih* (str. 43–59). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Vujačić, M., Lazarević, E. i Đević, R. (2015). Inkluzivno obrazovanje: od zakonske regulative do praktične realizacije. *Teme*, 39(1), 231–247.
- Vukasović, A. (1986). Utjecaj A. J. Komenskog na pedagoška i kulturna stremljenja u Hrvatskoj. *Prilozi*, 12(1–2), 163–175.
- Watson, J. B. & MacDougal, W. (1929). *The Battle of Behaviorism an Exposition and an Exposure*. <http://livros01.livrosgratis.com.br/ps000199.pdf>
- World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs* (1990). Paris: UNESCO.
- Yawei, L. (2019). Exploring Jean-Jacques Rousseau's Nature Education Thought from Emile. *Advances in Economics, Business and Management Research*, 82, 419–422. <https://www.atlantis-press.com/article/125908441.pdf>
- Zaid Al-Shammari, Z., Faulkner, P. E. & Forlin, C. (2019). Theories-based Inclusive Education Practices. *Education Quarterly Reviews*, 2(2), 408–414. DOI: 10.31014/aior.1993.02.02.73

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2017). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 88/2017.

Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2013). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 55/2013.

Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju (2013). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 55/2013.

Zanazzi, S. (2018). *Inclusive Education: A critical view of Italian policies*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.

Zorić, V. (2010). Pragmatistička koncepcija vaspitanja Džona Djuija. *Pedagogija*, 65(3), 396–405.

Indeks autora

- Abramson 18, 33, 45
 Afonkina 38
 Ahrbeck 113–117, 141, 144, 146
 Ainscow 51–53, 56–58, 60–63, 75, 82,
 83, 86, 89, 138, 140–142, 145, 146
 Akhmetova 17, 37, 47, 48
 Akpan 48, 147
 Algermissen 113, 114
 Allan 65
 Allen 93, 98
 Allman 57, 58
 Al-Shammari 44–46, 97, 98, 101
 Ambjörnsson 21, 23, 24, 46
 Anastasiou 114–117
 Anderson 57, 59, 93, 98, 137, 138, 142
 Antić 121, 133
 Arcangeli 127
 Armstrong, A. C. 51, 109
 Armstrong, D. 51, 85, 99, 100, 109
 Armstrong, F. 85, 99, 100
 Artiles 51
 Azorin 141

 Bacchi 86
 Bacherini 127

 Baker 92
 Baranović 71, 88
 Barton 85, 99, 100
 Baucal 16, 29, 39, 40, 48, 49, 118
 Bavlı 26
 Beard 48, 147
 Behrens 113, 114
 Bereded-Samuel 59
 Bernhard 114–116
 Blake 28, 30, 39, 40, 47
 Bode 36
 Bodroški Spariosu 18, 21, 31–35, 47, 68
 Booth 53, 61, 57, 58, 138, 145
 Borovica 59
 Boyle 57, 59, 137, 138, 142
 Boyle 93, 98
 Bruce 23
 Bulat 85, 86
 Burkholder 58, 60

 Catani 25, 26
 Cerić 52–54, 56, 59
 Chelnokova 17, 37, 47, 48
 Chernik 38
 Childerhouse 107, 109, 110
 Childs 34

- Christensen 51
 Churcher 40
 Clark 61, 143
 Connor 53, 78
 Corral-Granados 56–59, 62, 75, 142
- Da Costa 22
 Daniels 39, 43,
 Darling 27
 Dattke 26
 De Boer 70, 71, 144, 145
 De Miranda Correia 114–117
 De Vries 49
 Dell'Anna 124–129
 Demo 124–129
 Deppeler 57, 59, 137, 138, 142
 Desombre 119, 121, 122
 Desombre 122
 Desombre 145
 Đević 51, 130, 133, 134, 140, 142
 Đević 52, 55, 56
 Dewey 34, 35
 Đorđević B. 31
 Đorđević J. 31
 Dorn 51
 Downs 40
 Dreyer 61, 75, 80–82, 97, 99
 Duckitt 69–71, 140
 Ducreux 145
 Dyson 57, 58, 61, 82, 83, 86, 138, 143,
 145
 Džinkić 31
- Elkajnd 29, 30
 Ellis 39
- Farnell 57, 60, 66, 67
 Farrell 57, 58, 138, 145
 Faulkner 44–46, 97, 98, 101
 Feldens 32
 Felder 113–117, 141, 144, 146
- Fingerle 15
 Forlin 44–46, 97, 98, 101
 Froebel 22, 23
- Gabel 53, 78
 Gaggioli 127
 Gallagher 53, 78
 Gebhardt 93
 Giasemi 109
 Gidley 59
 Gindis 28, 40, 41, 43
 Goepel 107, 109, 110
 Goldrick 82, 83, 86
 Golz 39
 Gómez Hurtado 93
 González Falcón 93
 Goodwin 86
 Goransson 51, 84, 86, 99
 Graumann 113, 114
 Guichardaz 119, 122
 Guseva 38, 39
 Gutvajn 134
- Haegele 52, 54
 Hameline 24
 Hampson 59
 Harley 53
 Hayes 85, 86
 Hebib 60, 61, 65–67, 83, 85, 88–94,
 121, 132, 133, 136, 143
 Hickey 45
 Hodge 52, 54
 Hofstetter 24, 25
 Horlacher 22
 Hornby 51, 97
 Houghton 92
 Huitt 28, 39
- Ianes 124–129
 Ilić 30
 Ivić 121, 133

- Jackson 34
Jamwal 20
Jokić 134
Joksimović 44, 45
Jovanović, O. 134
Jovanović, V. 134
Jury 119, 121, 122, 145
- Karamatić Brčić 62, 103
Kenklies 33
Kerr 92
Key 21, 23, 24
Khamzina 119, 122, 145
Killen 58, 60
Kilpatrick 36, 37
Klafki 17
Klapared 24, 25
Kocabaş 26
Kocić 16, 25, 26, 147,
Komenski 16, 18, 19, 22
Korsgaard 33
Kostović 59
Kovač-Cerović 134
Kovačević 33–36
Kozleski 51
Kricke 60
Krischler 51
Kupers 70, 71, 144, 145
Kuzmicheva 38
- Lamotte 119, 121, 122
Larsen 33
Lazarević 130, 133, 134, 140, 142
Lefa 30
Lenjani 48
Lima 25, 26
Lindqvist 51, 84, 86, 99
Lukaš 19
Lunenburg 90
Lutz 28, 39
- MacDougal 44
Magnússon 51, 84, 86, 99
Makkonen 67, 69
Maksimović 134
Maksimović 19, 20, 23
Manzano García 104
Matthews 52, 54
Mayrhofer 39
Miesera 93
Millward 61, 143
Milošević 134
Milutinović 17, 20, 21, 27, 34, 35, 45, 47
Minnaert 70, 71, 144, 145
Mirkov 46
Mitchell 97
Mitra 52, 53
Monteiro Vieira 32
Montesori (Montessori) 26
Morgan 92
Morozova 17, 37, 47, 48
Morton 53, 78
Mowat 98, 101
Mugambi 62, 72, 74, 75, 97, 99–101
Munjiza 19
- Neubert 60
Nikolić 20
Nil 27
Nilholm 51, 56, 81, 84, 99, 100, 102
Ogbu 38
Owens 53–55
- Palmer 53
Pavlović-Babić 134
Peckover 20, 21
Pelekčić 32
Perrin 119, 122
Pešikan 28, 39, 68, 121, 133
Pestaloci 22

- Pijaže 28–30
 Pit-Ten Cate 51
 Plaisance 119, 121, 122
 Pope 28, 30, 39, 40, 47
 Powell 51

 Rademaker 70, 71, 144, 145
 Ramberg 88, 105, 106, 111
 Rapp 56–59, 62, 75, 142
 Retter 35
 Robson 61, 143
 Rohmer 122
 Ruso 20

 Šaljić 60, 61, 66, 87, 132
 Sansour 114–116
 Scheer 90, 93
 Schmidt 56
 Schneiders 113, 114, 116, 117, 141,
 144, 146
 Schnewly 24, 25
 Schwab 103, 108, 111
 Serour 119, 122
 Shakespeare 53, 54
 Sharpe 107, 109, 110
 Shemanov 114–117
 Simpson 34
 Sims 58, 60
 Skinner 44
 Spandagou 51, 109
 Spasenović 83, 84, 87, 88, 91, 112, 121,
 133, 136, 143
 Spulber 97, 103, 123, 124
 Sretić 19, 20, 23
 Stanišić 134
 Steele 46, 48
 Stepanović 29
 Stubbs 53, 56, 59, 61, 62, 74, 77, 80–82,
 86, 95–97, 100, 101, 141

 Sutinen 33, 34, 36

 Tadić 33, 35, 146
 Tan 65, 67
 Tewksburya 40
 Tomé Fernández 104
 Tomlinson 59
 Turkkahraman 90
 Twardowski 53, 54
 Ušinski 38
 Uzelac 27

 Valdés 93
 van de Werfhorst 109, 110
 Vargas 93
 Vettiveelo 26
 Vican 103
 Vigotski 30, 39–43
 Vrcelj 16, 19, 22, 24, 27, 28, 31, 37, 38, 46
 Vrhovnik 56
 Vujačić 51, 130, 133, 134, 140, 142
 Vukasović 19

 Watkins 88, 105, 106, 111
 Watson J. B. 44
 Watson N. 53, 54
 West 82, 83, 86
 Wheeler 59
 Wiberg 33

 Yawei 20, 21

 Zanazzi 123–126, 128, 129, 138
 Zorić 34, 35
 Zuković 59
 Zweers 114–117

Indeks pojmova

- smetnje u razvoju (deca/učenici sa smetnjama u razvoju) 13, 37, 40–43, 46, 52, 53, 55, 57, 60, 64, 71, 73, 81, 86, 99, 100, 104, 106, 108, 109, 111, 114–116, 118–120, 122–124, 127–132, 134, 135, 137, 139, 140, 144, 145
- decentralizacija 65, 77, 94, 126
- demokratija 27, 34, 65
- demokratičnost 65, 142
- demokratizacija 35, 39, 59, 62, 65, 94
- diskriminacija 16, 21, 55, 57, 66, 67, 69, 70, 72, 73, 75, 77, 78, 80, 88, 105, 115, 130, 134, 139
- dodatna podrška 37, 49, 56, 64, 86, 97–99, 101, 104, 107, 109, 110, 116, 120, 122, 129, 134, 136, 144, 145
- donosioci odluka 85, 87, 112
- ekskluzija/isključivanje 52, 57–59, 61, 64, 70, 71, 77, 81, 88, 101
- inkluzivno obrazovanje
 obrazovna inkluzija 59, 60, 99, 110
 inkluzivna dimenzija/dimenzija
 inkluzivnosti 13, 18, 71, 85, 86, 92, 100, 101, 111, 112, 117, 136, 138
- inkluzivno društvo 59, 65, 75, 78, 82, 103, 146
- inkluzivna škola 56, 62, 75, 80, 81, 83, 104, 118
- individualizacija 16, 40, 98, 132
- individualni obrazovni plan (IOP) 107, 120, 124, 131–133, 135
- individualizovani pristup (učeniku) 25, 26, 30, 49, 90, 91
- individualne potrebe učenika 24, 42, 78, 91, 104
- individualne razlike 15, 34, 53, 55, 62, 145
- praktična primena inkluzivnog obrazovanja 12, 80, 81, 107, 113, 126, 131, 138, 139
- individualnost 20, 21, 23, 27, 31, 32, 35, 84, 88, 93, 95
- integracija 41, 52, 55, 56, 65, 73, 90, 112, 118, 124, 126, 138
- invalidnost/invaliditet 40–42, 52, 53–55, 71, 74, 77, 78, 82, 99, 108, 114, 115, 117, 124, 126, 131, 132, 139
- jednakost 16, 20, 21, 57, 63, 65–67, 69, 72, 77, 82, 99, 100, 103, 104, 117, 118, 131, 133, 137, 138, 141, 146

- kvalitet obrazovanja 16, 63, 76, 88, 106
 kvalitetno obrazovanje za sve 18, 56, 61, 72, 76–79, 90, 131, 133, 138
- ljudska prava 12, 59, 63, 67, 69, 71–74, 77, 85, 95, 99, 104, 107, 130, 137, 139, 141
- marginalizacija 12, 13, 61, 82, 105, 111, 136, 137, 140, 147
- medicinski model/pristup obrazovanju 52, 53, 55, 128
- međunarodna dokumenta 78, 79
 konvencije (o ljudskim pravima) 12, 27, 63, 72–74, 77, 78, 104, 115, 130, 138, 139
 deklaracije (o ljudskim pravima) 12, 63, 72, 74, 75, 104, 138
- nediskriminacija 65, 69, 72, 74
- nejednakost 12, 20, 22, 59, 66–68, 71, 82, 83, 99, 117, 118
- obavezno obrazovanje 112, 113, 123, 134
- obrazovanje za sve 18, 56, 61, 63, 72, 74–79, 88, 90, 109, 131, 133, 138
- obrazovna politika 12, 56, 75, 84–86, 88, 99, 118, 121, 136, 141, 143, 146
- participacija 61, 65, 71, 76, 80, 94, 95, 96, 97, 121, 142
- PISA 68, 117, 118, 123, 127, 134–136
- posebne obrazovne potrebe 13, 74, 84, 104–112, 114–122, 124, 125, 128–130, 138, 145
- postiguća (učenika) 61, 68, 76, 89, 92, 94, 101, 110, 112, 115, 117, 118, 123, 127, 132–136, 143, 146, 147
- prava dece (dečja prava) 27, 55, 65, 73, 74, 86, 114, 137, 139
- pravo na obrazovanje 12, 19, 63, 65–67, 72–74, 78, 86, 124
- pravednost 63, 65, 67, 68, 82, 99, 103, 123, 133, 136–138, 141, 146
- predrasude 38, 53, 62, 69, 70, 71, 83, 97
- priroda deteta 17, 20–22, 24, 26, 31, 32, 34, 35, 38
- programiranje školskog rada 88, 90–92
- različitost 12, 13, 18, 25, 31, 47, 49, 54, 56, 61, 62, 64, 65, 67, 73, 76–78, 80, 81, 82, 84, 89, 93, 94, 98, 101, 104, 106, 107, 128, 139, 140, 145, 146
- segregacija 13, 16, 52, 55, 57, 65, 108, 110–113, 139, 140, 145
- socijalizacija 43, 70, 124
- socijalna inkluzija 52, 59, 60
- socijalni model/pristup obrazovanju 53–56
- socijalni sistem škole 88–90
- specijalne škole 42, 101, 107–110, 114–117, 122, 124, 127, 130, 134, 144
- specijalno obrazovanje 42, 43, 105, 108, 110, 114, 115, 122, 127, 138, 140, 141
- stigmatizacija 111, 128, 130
- školski sistem 13, 78, 81, 83, 84, 88, 90, 94, 96, 99, 100, 112–114, 116, 118, 121, 123, 124, 126, 128–130, 133–136, 138, 140, 143, 144
- unapređivanje kvaliteta obrazovanja 16, 63, 76,
- upravljanje (u obrazovanju) 65, 76, 77, 84, 88, 93, 94, 116, 121, 126, 133, 143

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

376.1-056.26/.36

37.014.3

ШАЉИЋ, Зорица, 1974–

Inkluzivno obrazovanje: ideal ili realnost? / Zorica Šaljić.
– 1. izd. – Beograd : Univerzitet, Filozofski fakultet, Institut za
pedagogiju i andragogiju, 2023 (Beograd : Dosije studio). – 174
str. : graf. prikazi, tabele ; 24 cm. – (Biblioteka Monografske
studije / [Univerzitet, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i
andragogiju])

Tiraž 100. – Napomene i bibliografske reference uz tekst. –
Bibliografija: str. 149–167. – Registri.

ISBN 978-86-80712-48-2

а) Инклузивно образовање

б) образовање -- Реформа

COBISS.SR-ID 111332617



ISBN 978-86-80712-48-2



9 788680 712482