

ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ У КОНТЕКСТУ РЕФОРМЕ ОБРАЗОВАЊА

Лејла Васић

Природно-математички факултет Универзитета у Бањој Луци
Младена Стојановића 2, 78000 Бања Лука

ABSTRACT

Lejla VASIĆ: INCLUSIVE EDUCATION IN THE CONTEXT OF REFORMED EDUCATION. *Skup, 1: Savremena univerzitetska nastava, Zbornik radova naučno-stručnog skupa, Trebinje, novembar 2003. 175-190, Banja Luka, 2004. [Faculty of Natural Sciences and Mathematics of Banjaluka University, 78000 Banjaluka, 2 Mladena Stojanovića Street]*

The modern educational system development, presented in the strategy documents of reform, offers the equal educational chances to all the pupils disregarding sex, age, ethnic, social or religious affiliation as well as skills, possibilities or restrictions. Educational needs, experiences as well as children's interests should be respected and esteemed according to this educational system. Upbringing and education of children with special needs is being treated as an integral part of the upbringing and educational system, moreover, the educational system becomes inclusive. The inclusive education becomes a sample, new pedagogical practice as well as a goal of the educational politics which accepts varieties and promotes the rights of all the children who are educated with the other of the same age according the programmes adapted to their needs.

Inclusion as a general educational principal includes the important changes within the education subject matter, studying strategies, legal regulations, new model of financing as well as within significantly changed practice of compulsory education and permanent improvement of teachers and professional associates.

Key words: inclusion, integration, children with special needs, equality, diversity, individualisation, differentiation, quality, education reform, advanced teacher training.

САЖЕТАК

Развој савременог образовног система, како је постављено у стратешким реформским документима, иде у правцу давања једнаких образовних могућности свима без обзира на пол, узраст, етничку, социјалну и вјерску припадност, способности, могућности и ограничења; он поштује и уважава и ефикасно одговара на све образовне потребе, искуства и интересе дјеце. Васпитање и образовање дјеце са посебним потребама третирано је као интегрални дио система васпитања и образовања, шта више, образовни систем постаје инклузиван. Инклузивно образовање постаје модел, нова педагошка пракса али и циљ образовне политике у коме се прихватају различитости, промовишу права све дјеце да уче заједно са својим вршњацима према програмима који су прилагођени њиховим потребама.

Инклузија као општи образовни принцип подразумијева крупне промјене како у садржајима образовања и стратегијама учења, законској регулативи, новом моделу финансирања, тако и у значајно измијењеној пракси редовног образовања и перманентног усавршавања наставника и стручних сарадника.

Кључне ријечи: инклузија, интеграција, дјеца са посебним потребама, једнакост различитост, индивидуализација, диференцијација, квалитет, реформа образовања, стручно усавршавање наставника.

1. ИНКЛУЗИЈА У ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ

Инклузија⁶ у васпитно-образовном раду има упориште у ставовима и филозофији образовања и учења да свако дијете може и треба да учи у редовној школи, са својим вршњацима и у свом најближем социјалном окружењу - у школи која припада свима, у којој су сви прихваћени, у којој се препознају ученичке потребе и иде се у сусрет њима, гдје је свима пружена подршка учитеља и вршњака као и свих других релевантних актера у образовању.

Инклузивно образовање афирмише **право** све дјеце да уче заједно са својим вршњацима према програмима који су прилагођени њиховим потребама. Умјесто дјеце која уче у једном изолованом окружењу, инклузивно образовање промовише социјализацију дјеце и њихово узајамно дјеловање до највећих могућих граница. Инклузивно образовање омогућава да сва дјеца имају приступ квалитетном образовању без било каквог облика дискриминације.

У поимању инклузије у образовању јављају се извјесне разлике.⁷ Тим термином означава се углавном укључивање, интеграција⁸ дјеце са посебним потребама у редовна одјелења и школе и смањивање, до укидања, њихове сегрегације⁹ (издвајања). Интеграција дјеце са посебним потребама може бити **физичка, функционална и социјална**.¹⁰ При физичкој интеграцији тј. дијелењу заједничког простора, комуникација и обављање одређених активности са другом дјецом нису пријекто потребни. Заједничким извођењем неких активности уз истовремену употребу исте опреме и простора остварује се функционална интеграција. Социјална интеграција, као процес чврстог уједињавања "различитих" елемената једне групе, када се свака индивидуа хармонично подешава или прилагођава групним

⁶ Инклузија (lat. inclusio) - укључење, укључивање, обухватање, садржавање у себи, урачунавање у, подразумјевање. М.Вујаклија, *Лексикон страних ријечи и израза*, Београд, Просвета, 1970.

⁷ У литератури се најчешће наилази на слиједећа одређења појма инклузије у образовању: укључивање свих ученика; образовање за све; отворена школа за све; прихватање све дјеце у редовне школе без обзира на њихове физичке, интелектуалне, социјалне, језичке, емоционалне и друге могућности; прихватање права на разноликост; школска и друштвена интеграција; могућност стицања образовања цјелокупне популације ученика са низом различитости; инклузија је праведан процес образовања јер је заснован на принципима социјалне правде; то је образовање које побољшава образовне резултате и инвалидних и оспособљених ученика; специјалне образовне потребе или посебне образовне потребе; дјеца с потешкоћама; интеграција специјалних образовних услуга у редовне школе; инклузивно образовање минимизира препреке у учењу и партиципацији све дјеце; то је повећање учешћа ученика и редуковање њиховог искључења из културе, наставних планова и програма, школе и заједнице; рад у разреду фокусиран на дијете; индивидуализиран едукацијски програм; индивидуално - културално осјетљива школа; тенденција да се појам "специјалне образовне потребе" замијени термином "препреке у учењу и партиципацији" гдје се не ставља нагласак на личне недостатке него на друштвене, системске недостатке који искључују; укључивање у образовање, смањивање искључености, остваривање прокламованих људских и дјечијих права; његовање одрживих међусобних односа; аспект укључивања у друштво.

⁸ **Интеграција** (lat. integratio) процес (или резултат) састављања и уједињавања делова у једну целину. То је јачи израз него асоцијација, координација или организација. У интеграцији, иако делови могу да се разликују, они губе свој одвојени идентитет. **Интеграција групна** - сваки групни процес узајамне акомодације (редукција или елиминисање сукоба, социјална хармонија) која доводи до повећаног осећања **идентификације** са том групом. **Интеграција васпитна** - политика да се шаљу у школе и разреде деца дискриминисана у погледу расе обојености или припадности етничкој групи. Хорас, Б. Инглиш и Ава Чемпни Инглиш, *Обухватни РЕЧНИК психолошких и психоаналитичких појмова*, Београд, 1972.

⁹ **Сегрегација** -(псих.) издвајање групе психолошких феномена од сусених феномена и њихово образовање у повезану, посебну групу; (социол.) **одвајање или издвајање** једне или више категорија популације... Сегрегација може да се заснива на законским прописима, на свјесно одржаваним традицијама или на несвјесном селективном утицају предрасуда. Изолација - екстремни облик сегрегације. Инглиш - Инглиш, *Обухватни РЕЧНИК*

¹⁰ Soder, M., School Integration of the Mentally Retarded - Analysis of Concepts Research and Research Needs.

стандардима, је највиши и најпотпунији облик интеграције дјече са посебним потребама. Потпуна интеграција ове дјече не остварује се у школи утемељеној на хомогенизацијама знања и способности, моделу "просјечности". Инклузију је могуће остварити само у оним условима када се са ученицима не ради као са хомогеном групом, када се уважава разноврсност ученика у знањима, способностима, вјештинама, навикама, потребама, когнитивним стиловима и сл.¹¹

Постоји, међутим, и шире тумачење инклузије. Процјењује се да је она кључ реформе цјеловитог образовног система у покушају да се створи ефикасније и праведније друштво. Инклузија постаје темељни принцип система образовања којим се уважавају различитости сваког појединог ученика и осигуравају једнаки услови за учење и развој. Умјесто фокусирања на дјечу са посебним потребама тј. са "недостацима" или персоналом дефицијенцијом¹², тежиште се пребацује на **смањење препрека у учењу**, отклањање тешкоћа у интеракцији између ученика и максимално учешће свих. Овакав приступ инклузији у образовању фокусиран је на **друштвене и системске недостатке** који дозвољавају искључивање, непоштовање елементарних људских права и права на образовање и који угрожавају друштвену кохезију.

Инклузиван приступ образовању утемељена је на претпоставци да је "свако дијете посебно, оспособљено или "даровито" у неком подручју¹³ и да је задатак школе да открије и развије сваки од дјечијих "талената", а задатак друштва је да обезбиди најадекватније услове за развој флексибилног система васпитања и образовања и омогући сваком дјетету да напредује према својим могућностима. **Инклузију у васпитању и образовању, дакле, одређујемо као скуп педагошких настојања и практичних рјешења, која полазе од сазнања да су ученици међусобно различити и да треба бити осјетљив и одговоран према тој различитости.** Педагошке импликације инклузије у образовању односе се на развој диференцираних¹⁴ и индивидуализираних¹⁵ курикулума и адекватних образовних стратегија, на промјене у организацији наставе и наставним методама. Диференцијацијом се прилагођавају посебне потребе појединог дјетета курикуларним циљевима, методама и активностима учења. Диференцијација не укључује само различите стратегије учења него и препознавање и флексибилну употребу могућности за коришћење одређених стратегија.¹⁶ Диференцијација у процесу учења односи се и на различите резултате учења (исходе): различит квалитет, ниво, различита презентација (писмени, усмени - вербални, графички

¹¹ Велик допринос разумијевању индивидуалности и прилагођавању васпитно-образовног рада индивидуалним потребама ученика остварили су Х.Гарднер (теорија вишеструке интелигенције), Р.Стернберг (когнитивни стилови), Д.Големан (емоционална интелигенција), А.Маслов (теорија мотива) Р. Гање (теорија кумулативног учења) и др. П.Стојаковић (2002): **Психологија за наставнике**, Бања Лука.

¹² Mason, M., Rieser, R. (1994) *Alltogether Better* London, Comic relief.

¹³ Booth, T., (2000): *Progress in inclusive education. Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making Inclusive Education a Reality*, Helsinki.

¹⁴ **Диференцирати**- проузроковати да нешто буде друкчије; **диференцијација**- процес помоћу кога нешто постаје друкчије, или је учињено друкчије, процес којим се релативно неспецијализоване активности развијају у релативно специјализоване активности, процес којим се једно психолошко поље прогресивно мења од релативне хомогености у релативну хетерогеност, тако да се његови разни аспекти или делови лакше разликују; Инглиш - Инглиш, **Обухватни..**

Диференцирање -(л.differere), стварање разлика и различности из истоверснога, одвајање, расчлањивање нечега истоверсног у разноврсне делове; М.Вујаклија, **Лексикон..**

¹⁵ **Индивидуализација** (л.individualisatio), индивидуација-упоједињавање, упоједињење; збивање и процес издвајања јединке из нечега општег; радња којом нешто постаје јединком, или којом се појачава нечија особност (индивидуалитет). М.Вујаклија, **Лексикон**

Индивидуализација..3.метода наставе која наглашава подешавање васпитног процеса према различитим потребама индивидуалних ученика.Ова метода не подразумева обуку ученика једног поједног; о индивидуалним потребама може се често водити рачуна у групама. Инглиш - Инглиш, **Обухватни РЕЧНИК**

¹⁶ Revell, M.(1997): *Day to day differentiation. QMS-Questions of Math and Science. April/May.*

приказ, практично извођење активности..), мијењање природе наставникове интервенције, употребу различитих извора и помагала у учењу. Индивидуализација у васпитању односи се на уважавање и поштовање сваког појединог дјетета, његових способности и предзнања (темпо и разина - тежина) потреба (садржај), интересовања и жеља (мотивација). Над дјететом се не врши никаква пресија, оно се развија у слободној, пријатној и хуманој атмосфери. Инклузија је незамислива без индивидуализације.

Социјалне импликације интеграције дјецe са посебним потребама односе се на потребу мијењања ставова, прије свих, наставника у школи, затим родитеља, самих ученика и шире заједнице, те смањење отпора инклузивном образовању. Став наставника према могућностима интеграције утиче на адаптацију и резултате ученика. Наставници имају, углавном, негативан став према сваком повећању разлика у способностима унутар разреда. Свако знатније одступање од просјека за неприпремљеног наставника представља тешкоћу у раду и комуникацијама.

2. ДЈЕЦА С ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА

Појам посебних потреба, према дефиницији Свјетске здравствене организације (WHO) односи се на три појма: **објективно присутно оштећење, смањену способност** (вриједносна категорија коју одређује друштво) **и посебну потребу** (субјективно доживљавање властите индивидуалности, односно таква смањена способност која спречава особу да оствари оно што жели).

Термин "дјеца с посебним потребама" (special needs) означава скупину у коју обрајамо дјецу која имају **тешкоће у учењу, понашању и дјецу са емоционалним проблемима**.¹⁷ Дјеца с посебним потребама су, дакле, сва она дјеца која имају недостатке, слабости и сметње, на подручју **моторике, опажања, говора, емоција, понашања и учења**. У њиховом понашању евидентна су одступања, већа и учесталија, од норми уобичајеног интелектуалног, емоционалног и социјалног понашања. Одступања се односе на **брзину, ниво (разину) и квалитет** развојног пута што га пролази већина појединаца. Промјене у понашању могу бити пролазне, нестати саме од себе - сазријевањем и учењем или уз помоћ систематског терапеутског третмана. Поремећаји који се не отклањају, не нестају ни уз потпун третман, знак су поремећености у развоју и /или болести и могу бити лакши, до оних јако изражених, те од краткотрајних до доживотних. У популацији дјеце основношколског узраста је 20 до 25% оних са посебним васпитним и образовним потребама.

Дјеца са посебним потребама не представљају јединствену категорију ни по **облицима тешкоћа ни по њиховим узроцима**¹⁸. Међу облике убрајамо: **менталну ретардацију** (лакша, умјерена и тешка) **оштећење вида** (слабовидност до сљепоће); **оштећење слуха** (наглувост до глувоће); **поремећаје гласа и говора**: изостављање, замјена, искривљење гласова у ријечи; оштећења и губитак гласа (дисфонија и афонија), поремећаји ритма и брзине говора: преспор говор (брадилалија), пребрз говор (тахилалија); муцање; спор и непотпун развој говора (дисфазија); **специфичне поремећаје понашања** (проблеми пажње-хиперактивност и аутизам); **тјелесну инвалидност** (отежана покретљивост, патуљаст раст, недостатак појединих екстремитета, мишићна дистрофија, епилепсија, хроничне болести); **вишеструке тешкоће у развоју; проблеме у учењу; сметње у понашању**. Највише је дјеце са проблемима у учењу који могу бити општи и специфични¹⁹. То је веома хетерогена група дјеце са различитим когнитивним, социјалним, емоционалним и другим особинама која имају

¹⁷ В.Андриловић, М.Чудина-Обрадовић (1994), *Основе опће и развојне психологије*, Загреб, с.143.

¹⁸ В.Андриловић, М.Чудина-Обрадовић (1996), *Психологија учења и наставе*, Загреб, с.180-202.

¹⁹ Doskrell, J., McShane, J., (1993): *Childrens Learning Difficulties. A Cognitive Aproach*. Blackwell publishers. Oxford.

при учењу знатно веће проблеме него већина дјеце њихове старости.²⁰ Ова дјеца имају проблема са пријемом информација, њиховом обрадом (откривањем смисла и значаја), репродукцијом и развијањем новог репертоара понашања и сл. Често се при описивању особина дјеце са специфичним проблемима у учењу **превише усмјерава на њихова помањкања** а премало на оне карактеристике које су у дјетета најбоље развијене или очуване (ручна спретност, техничке и практичне активности, спорт, музика, и сл.)²¹ Успјех се постиже стицањем нових вјештина које ће надокнадити недостатак а не "лијечењем" недостатка.²² Ова дјеца требају више времена, више прилагођавања на појединим образовним подручјима, више вјежби, више провјеравања, редовну стимулацију, представљање кључних појмова на више начина, помоћ у развијању стратегија учења, развој позитивне слике о себи, истицање јачих страна, стварање ситуација у којима доживљавају успјех и понос, тренинге за савладавање страха и сл. Обзиром не велике међусобне разлике и специфичности свима је потребан диференциран и индивидуалан приступ.

Данас се сматра да међу дјецу са посебним потребама спадају и **надарена дјеца**.

Узроци тешкоћа могу бити биолошки (оштећење нервног или неког другог тјелесног система) или социјалне природе - као тежи когнитивни и емоционални дефицит због запуштености и помањкања стимулације у раном развоју. Најчешће, узроци су комбиновани и дјелују интерактивно.

Представљање дјеце с посебним потребама, од чега у великој мјери зависи њихов идентитет, је различито.²³ Данас се у неким западно-европским државама медицински модел све више замјењује социјалним. Све до краја 20.вијека дјечи с тешкоћама у развоју, учењу и понашању приступало се на разини синдрома. Стандардизованим дијагностичким инструментима идентификовани су одређени синдроми, дјеца су смјештана у одређене синдромске скупине, унутар којих су били подвргавани одређеном терапеутском поступку. Оваква пракса била је утемељена у вјеровању да дјеца која спадају у исти синдром (ментална ретардација, дефицит пажње, хиперактивност, неразвијен говор, специфичне језичке тешкоће, специфичне тешкоће у учењу и сл.) заправо су врло слична, да имају много више сличности него разлика. Међутим, новија проучавања довела су до формирања другачије слике природе потешкоћа у развоју, учењу и понашању. Стручњаци су открили да се дјеца, коју су уобичајено окупљали у исте категорије, заправо прилично разликују једно од другог.²⁴ Понекад су те разлике много веће од сличности. Откривено је да је свако дијете јединствено, да има свој специфичан развој и јединствену структуру нервног система, специфичан развој свог ума. Због тога се развија нов начин посматрања и третирања дјеце с посебним потребама. Ствара се терапијски приступ у заједници са родитељима, специјалним педагозима и наставницима који се темељи на јединствености дјетета умјесто да слиједи стандардни програм намијењен свој дјечи с истом дијагнозом. Разумијевање те структуре омогућује израду едукацијских програма прилагођених дјечијим индивидуалним потребама (не само његовој биологији) и његовом односу према околини и људима који га окружују. Слијепо дијете нпр. за успјешно укључивање у разред поред прилагођавања процеса учења и градива,

²⁰ Lerner, J. (1997): *Learning Disabilities. Theories, Diagnosis and Teaching Strategies*. Houghton Mifflin Company. Boston.;

²¹ **Lerner, J.** (1997): *Learning Disabilities. Theories, Diagnosis and Teaching Strategies*. Houghton Mifflin Company. Boston.; **Armstrong, T.** (2001): *Learning differences - NOT learning disabilities*.

²² Белмонт, Ј.М. : Когнитивне стратегије и стратегијско учење, код - Шољан, Н. и Ковачевић, М. (1991): Когнитивна знаност, Загреб; Браун, А.Л..., Психологијска теорија и проучавање тешкоћа у учењу, у Шољан, Н. и Ковачевић, М. (1989): Психологијска знаност и едукација, Загреб.

²³ Carrier, J (1990): *Special education and the explanation of pupil performance*. Disability, Handicap and Society. no.5.

²⁴ S. Wieder, *Дијете с посебним потребама: Потicanje интелектуалног и емоционалног развоја*; S.Greenspan, *Захтјевна дјеца; Како помоћи дјетету с тешкоћама у читању и писању*, ur. Ilona Posokhova; M.Diamond, *Ћаробно дрвеће ума*, 2002;

помоћи специјалног педагога (тифлопедагога) треба и уређен радни простор, мир да чује наставниково објашњење, мирно кретање вршњака по разреду, помоћ вршњака итд.

Средином 60-тих година двадесетог вијека у научној и стручној литератури појавио се појам "**фактор ризика**" (risk factor) који подразумејева различите биолошке и социјалне факторе из околине или, индивидуалну реактивност организма, који мање или више подупиру настанак тешкоћа у учењу или понашању и комуникацији. Таква дјеца су склона одступању у развоју или тешкоћама у школовању. Тако на примјер заостајање у развоју fine психомоторике, просторне перцепције, прекомјерна осјетљивост нервног система, рана емоционална депривација, одсуство самопоштовања, пораст агресивног понашања, повећавају ризик настанка поремећаја у понашању и учењу и укључују такво дијете у ризичну скупину. Исто тако ризичном скупином сматрају се дјеца из породица с ниским социо-економским статусом који аутоматски повлачи недовољну и неквалитетну исхрану и "**развојно сиромаштво, или недовољно стимулативну околину**", лишеност развојно важних активности и ситуација: игара, забаве, смијеха, стваралаштва, подршке, стимулације, "бављења" дјететом, одсуство позитивних модела за имитацију и идентификацију, лоша искуства и навике учења, претјерани школски захтјеви итд. Запуштеност, међутим, не потиче данас само из материјалних невоља породице, него све више и из противрјечности добростојећег друштва и група.

У факторе ризика, који угрожавају здравље дјетета, његов имунитет, нервни и ендокрини систем убрајамо и дјеловање разних токсина и других штетних фактора на организам и све веће загађење воде, зрака и земљишта, генетско манипулисање намирницама, посебно житарицама које су неопходне у исхрани дјетета. Даље, генетичке статистике свједоче да жене све касније, после 30. године, остварују материнство што повећава ризик од рађања дјетета са конгениталним сметњама. Једно недавно испитивање америчке дјеце (Диамонд) открива да чак једно од пет има проблема с учењем, понашањем, емоцијама чији су коријени у дејству физичког и емоционалног окружења прије и непосредно након рођења. Истраживања су показала да су мозак и дијелови нервног система у првим седмицама и мјесецима након зачећа подложни трајним оштећењима изазваним јелом, пићем, пушењем употребом дроге и других хемијских супстанци, неким индустријским производима (намјештај, одјећа), али и емоционалним стањима мајке и неким њеним навикама. И стресне ситуације којима смо свакодневно изложени, погоршавају психичко и физичко стање дјеце и одраслих.

Овове треба додати и категорију дјеце чија социјализација ствара посебне текошкоће: нису расли у нормалној породици (раставе бракова), или су расли без родитеља, ратна сирочад, расељена и избјегличка популација, кажњавани, жртве злостављања (сексуалног или дрога), дјеца мањина изложена различитим дискриминацијама, политизацији и идеологизацији и сл. Проблем је само привидно индивидуалан. Појединачни случајеви стварно упозоравају на друштвену позадину која као фактор ризика уопште или за одређене друштвене групе угрожава правилно сазријевање и развој. Х. Гизек говори о феномену "**плуралистичке социјализације**"²⁵ што за одрасле представља оптерећење јер од сваког захтијева висок степен властите одговорности.

Све ове тешкоће отежавају, а понекад и онемогућавају стицање искустава која су неопходна за квалитетан и самосталан живот. Колико ће развојна тешкоћа бити баријера у развоју зависи од **раног откривања и интервенције** из средине, како би се спријечила појава **секундарних сметњи** (пасивност дјетета, настанак лоших навика понашања и негативне слике о себи и сл.) али и организовао успјешан прелаз из родитељског дома у школу и јачала улоге родитеља у животу дјетета. Дијете врло рано може да осјети несклад између оног што о себи чује од других и оног како сам себе доживљава (самоперцепција или задовољство

²⁵ Hermann Giesecke, Uvod u pedagogiju, Educa, Zagreb, 1993.

собом)²⁶. Спознаја коју дијете стиче о себи кроз активности и кроз разноврсне поруке из околине, као и осјећаји везани уз те поруке и сазнања, сазријевају временом у оно што зовемо **"слика о себи"**. Истраживања показују да слика о себи (позитивна, богата или оскудна, негативна) боље предсказује школски успјех од количника интелигенције. Са јачањем, развојем позитивне слике о себи расте и дјечија способност учења. Негативна слика о себи главни је разлог зашто нека дјеца (па и даровита) не успију реализовати своје потенцијале и могућности. Дуготрајне посљедице емоционално неуспјелог породичног васпитања манифестују се кроз неспособност концентрације, сумњичавост, одсуство повјерења, незадовољство собом, анксиозност, деструктивност, закупљеност тугом, бијесом, засташујућим мислима, песимизмом, одсуством поштовања и сл. Оваква дјеца имају проблема са учењем, неомиљени су код својих вршњака јер њихова безосјећајност често прелази у бруталност²⁷.

3. ИНКЛУЗИВНА ШКОЛА У КОНТЕКСТУ РЕФОРМЕ СИСТЕМА ОБРАЗОВАЊА

Са развојем хумане филозофије и психологије и утицајем нових научних сазнања и увјерења (генетика, физиологија развојна и педагошка психологија, пренатална психологија) узроци школског неуспјеха почињу се комплексније сагледавати и тумачити са становишта не само биолошких, индивидуално психолошких него и социоекономских и културолошких детерминанти. Развијају се различите стратегије с циљем идентификације препрека у учењу за сву дјецу и смањивања неједнакости у образовању. Неуспјех, осипање или напуштање школе дјеце депривираних средина и група покушава се смањити компензационим програмима алтернативним моделима образовања и кориговањем положаја дјеце која су бивала прикраћена у језичком, интелектуалном, социјалном, емоционалном и сваком другом погледу. Интерес се фокусира на мобилизацију ресурса унутар ученика, наставника, локалне заједнице и просвјетних органа власти.

Инклузивна школа представља неминовност, логички слијед промјена које су захватиле савремено друштво. Завођењем школске обавезе и отварањем врата школе свима нестаје полако елитизма и неравноправности у образовању које је продуковала ранија школа. У већини земаља социјална и просвјетна политика врше повећан притисак на образовни систем - његову ефикасност и повећану партиципацију тј. укључивање свих па и оних са посебним васпитним и образовним потребама.

Инклузиван приступ образовању подразумева да **"свако дијете има посебне образовне потребе"**²⁸ и да је друштво обавезно да обезбиједи најадекватније услове за развој флексибилног система васпитања и образовања и омогући сваком дјетету да напредује према својим могућностима. Обавезе друштва проистичу из универзалних људских права, па и оних која се односе на образовање, укључујући и лица са посебним потребама.²⁹ Међународна Комисија за образовање у 21. вијеку (Делор, 1996.) изразила је вјеровање да образовање мора да одигра кључну улогу у личном и друштвеном развоју и да је оно једно од главних

²⁶ Ćudina-Obradović, M.(1990): *Nadarenost - razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb, Školska knjiga; Smutny, J. F., Veenker, K. Veenker, S.(1991): *Your Gifted Child: How to Recognize and Develop the Special Talents in Your Child from Birth to Age Seven*. New York.

²⁷ Д. Големан (1997), Емоционална интелигенција, Београд

²⁸ Booth, T.,(2000): *Progress in inclusive education. Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making Inclusive Education a Reality*, Helsinki.

²⁹ Државни секретар за социјалну проблематику у Француској, Rene Lenoir, указао је 1974. да ће друштвена кохезија бити угрожена уколико се не побољшају услови лица са недостацима јер ће исти остати по страни услијед економских промјена.

средстава којим се може остварити дубљи и хармоничнији облик људског развоја, смањити сиромаштво, искључивост, одбаченост, незнање и доминацију једних над другима.

Велику подршку концепту образовања свих пружале су током година и највише међународне организације у чијим је званичним документима право на образовање свих третирано, прво, као морална препорука, а касније и као правна обавеза. Међу њима најважнији су: општа Декларација о људским правима (1948); Декларација о правима дјетета (1959); Конвенција о правима дјетета (1989)³⁰; Свјетска Декларација о образовању за све (Јомтиен, Тајланд 1990); Стандардна правила изједначавања шанси за особе са потешкоћама у развоју (1993); Свјетска Конференција о образовању за посебне потребе (Саламанка, Шпанија, 1994); и друге.³¹

Ови и други слични документи представљају кључни елемент за промоцију **квалитетног образовања за све**. Организовано дјеловање и великог броја међународних и невладиних организација, локалне заједнице и вјерских организација помогле су афирмацији принципа инклузивног васпитања и образовања, тј његовог спровођења у максимално интегрисаним условима. Постоји, међутим, тенденција да се инклузија фокусира само на маргинализоване групе (уклањање свих запрека у образовању и запошљавању особа са тешкоћама у развоју и пружање социјалне сигурности тој категорији лица).³²

Инклузија наглашава права појединца и афирмише политику "једнаког достојанства" у образовању, школи и друштву. Инклузивна школа и образовање настали су из обрачуна са сегрегацијом и дискриминацијом у образовању; из борбе за равноправност у образовању; из процеса указивања на предрасуде и стереотиписе у уџбеницима и курикулумима; из уважавања права на образовање група економски и културолошки депривираних; из права и потреба дјете мањинске и избјегличке популације, из права и потреба дјете са проблемима у развоју и учењу, хронично оболеле дјете, или једноставно из свијести о неопходности уважавања различитости и признавања истих права.

³⁰ У **Конвенцији о правима дјетета (чл.23)** дефинишу сва дјечија права које се могу груписати на: **права на опстанак** (право на живот и задовољење основних егзистенцијалних потреба - храна, кров над главом, адекватан животни стандард, медицинска њега); **право на развој** (образовање, игра, културне активности, приступ информацијама, слобода мисли, изражавања и вјероисповјести); **заштитна права** (заштита од свих облика злоупотреба и злостављања дјете - сексуалног злостављања, употребе дроге, учешћа дјете у оружаним сукобима, насиља, физичког злостављања.); **партиципативна права** (право на слободно изражавање мишљења, учешћа у одлучивању о питањима која се тичу дјете, удруживање и мирољубиво окупљање, приватност и заштита приватности.) У Конвенцији је посебно истакнуто право дјете са **смањеним потребама** на пун и солидан живот, у условима који промовишу самопуздање и осигуравају њихово активно судјеловање у животу заједнице. Затим, осигурава право на посебну његу, образовање, здравствену заштиту, обуку и рехабилитацију, припрему за посао и рекреацију; и то све на начин који ће допринијети да дијете постигне највећу могућу друштвену интеграцију и индивидуалан развој, укључујући његов културни и духовни развој.

³¹ У Изјави из Саламанке "**Образовање за све**" наводи се: свако дијете има загарантовано право на образовање; има јединствене особине, интересе, способности и потребе учења; образовне установе морају узети у обзир ове различите особине и потребе; они са специјалним образовним потребама морају имати приступ редовним школама; редовне школе са инклузивним карактером представљају најдјелотворнији начин борбе против дискриминаторских ставова, стварају отворене и инклузивне заједнице и постижу циљ - "Образовање за све"; такве школе пружају дјелотворно образовање за већину дјете, побољшавају ефикасност и смањују трошкове образовања.

³² Биондић, И.(1993): Интегративна педагогија. Одгој дјете с посебним потребама. Загреб.

4. ИНКЛУЗИЈА У ДОКУМЕНТИМА О ПОЛИТИЦИ И СТРАТЕГИЈИ РЕФОРМЕ СИСТЕМА ОБРАЗОВАЊА

Политика и стратегија развоја модерног и флексибилног система васпитања и образовања, у Републици Српској и БиХ, заснована је на концепту европске упоредивости и компатибилности. Основни смисао тог концепта садржан је у Резолуцији о европској димензији васпитања и образовања у којој се као заједничко наслеђе политичких, културних и моралних вриједности, на којима се темељи цивилизовано друштво, наводи слиједеће: права човјека, плуралистичка демократија, толеранција, солидарност и правна држава. У складу с тим вриједностима представници међународне заједнице и просвјетних власти оба ентитета сачинили су неколико докумената у којима су изложени основни принципи и полазишта, план и активности неопходни да би се реализовали циљеви реформе образовања.³³ Наш интерес био је ограничен на два таква документа, у којима је, поред осталог, третиран на директан или индиректан начин и проблем инклузије у образовању:

1. *Реформа образовања*, документ усвојен од министара образовања Републике Српске и Федерације БиХ, на састанку Вијећа за провођење мира у Бриселу, 21.11. 2002. године;
2. *Бијели папир - заједничка стратегија за модернизацију основног и општег средњег образовања у БиХ*, израђен уз помоћ ЕС - ТАЕР, октобар, 2003. У њима се јасно указује на одређеност званичника задужених за образовање да принципи који одређују општи теоријски оквир за реформу образовања, произилазе из права човјека и појма правне државе. Два су разлога за такво полазиште:
 - а) У савременим друштвима у којима истовремено постоји више различитих погледа на свијет, система вриједности и читав спектар различитих, чак супротстављених педагошких и других теорија, јединствен систем васпитања и образовања није могуће засновати на заједничком поимању "доброг система" или "квалитетне школе", утемељеним на општеприхваћеним ставовима, вриједностима или стручним тумачењима. Систем треба градити на што ширем консензусу о томе шта је квалитетна школа, стваран, реалан и успјешан систем васпитања и образовања и како се могу задовољити и неки посебни васпитни интереси (национални и религијски, нпр.).
 - б) Права човјека и дјетета садржана у бројним међународним документима, одраз су већ постигнуте сагласности о темељним вриједностима које су прихваћене без обзира на различите политичке и вриједносне системе.

4.1. ИНКЛУЗИЈА У РЕФОРМИ ОБРАЗОВАЊА - "НАША МИСИЈА"

Реформа система образовања, како се види у документима, **заснована је на принципима демократичности, аутономности и једнаких могућности**. С тим у вези, у *Реформи образовања - "Наша мисија"*, као приоритетни циљеви наведени су: деполитизација образовања и обезбјеђивање једнаких могућности висококвалитетног и модерног образовања широм БиХ; прекидање сегрегације и дискриминације у образовању те охрабривање породице повратника са дјецом школског узраста да се наставе враћати у своје домове; поштовање богате културолошке разноликости које су обиљежје наше државе; изградња система са јаким правном основом, у којем ће потребе и интереси свих ученика и дјеце бити на првом мјесту;

³³ *Споразум за разраду и имплементацију Заједничке стратегије модернизације у БиХ*, (ЗСМ) Јахорина, 27. јуни 2001. године; *Порука грађанима БиХ - Реформа образовања* (Брисел, новембар 2002.), *Зелени папир* (мај 2003.), *Бијели папир* (октобар 2003).

укључивање принципа инклузивног образовања за ученике са посебним потребама у све аспекте законодавних и педагошких реформи.

Постављени циљеви јасно показују да је реформа образовања постављена на најширим демократским и хуманим принципима (сва дјеца, једнаке могућности, прекинути сегрегацију и дискриминацију) уз гаранцију државе да ће потребе и интереси свих ученика и дјеце бити на првом мјесту.

Дјеца са посебним потребама, у овом државном документу, издвојена су из категорије свих ученика с нагласком на дјецу са потешкоћама у развоју, чиме је у значајној мјери **сужен простор и домет дјеловања инклузивног образовања**.

У *Реформи* су посебно издвојена и права дјеце **повратника и мањинске** дјеце како из категорије "свих", тако и дјеце са посебним потребама. Ово тумачимо више као одређивање правне државе, утемељене на демократским принципима, да нагласи актуелне проблеме и потребе образовне праксе и да гарантује овим категоријама становништва остваривање права на образовање. Осигурати да сва дјеца имају приступ квалитетном образовању у интегрисаним мултиетничким школама из којих су отклоњени дискриминација и предрасуде политичког, религиозног или културолошког поријекла, представља велику одговорност и обавезу просвјетних власти и свих учесника у васпитно-образовном процесу.

У *Реформи* (Обећање 2) изнесени су ставови о **квалитетном образовању**. Оно се заснива на савременом наставном плану и програму, модерном систему оцјењивања, добро опремљеним и ефикасно вођеним школама и, посебно, квалитетном поучавању. Сви наставници се обавезују да прођу обуку за примјену савремених метода учења. Оспособљавање наставника за инклузивну школу посебно је истакнуто: "Развићемо и имплементирати **програм обуке и стручног усавршавања наставника** за рад са дјецом са посебним потребама, на свим нивоима образовања".

Теоријска и практична припрема наставника за инклузију у образовању на простору БиХ отпочела је 2000. године кроз међународни пројекат **TEPD** (Teacher Education and Professional Development), **Пројекат за образовање и професионално усавршавање наставника**. Пројекат је остварен заједничким залагањима Министарства вањских послова Финске и Министарства просвјете и културе Републике Српске и Федералног министарства образовања и науке. Пројектом је било обухваћено 13 високошколских институција на којима се школује наставнички кадар свих профила и нивоа, као и 75 наставника - од универзитетских професора до оних у основној школи. Из Републике Српске у пројекту су учествовали Природно-математички факултет - Бања Лука, Филозофски факултети - Бања Лука и Пале и Учитељски факултет - Бијељина.

Имплементација циљева обуке за рад са дјецом са посебним потребама, у складу са Реформом, отпочела је састављањем посебног тима са задатком да се одреди број дјеце ове категорије широм БиХ, да се региструју потешкоће са којима се сусрећу и установе препреке које спречавају њихово укључивање и напредак. Тим је састављен од представника педагошких института (завода), образовних установа за психологију и педагогију, невладиних организација, представника институција за специјално и предшколско образовање и међународне заједнице.

4.2. ИНКЛУЗИЈА У ЗАЈЕДНИЧКИМ СТРАТЕГИЈАМА ЗА МОДЕРНИЗАЦИЈУ ОСНОВНОГ И ОПШТЕГ СРЕДЊЕГ ОБРАЗОВАЊА У БИХ

Други документ, који промовише договорену политику и стратегију реформе образовања (и инклузије) је *Бијели папир - заједничка стратегија за модернизацију основног и општег средњег образовања у БиХ*. Он представља "фазу прије имплементације", али и **посвећеност** ономе што је политички, технички и организационо изводљиво што, је у складу

са препорукама и приоритетима датим у сваком поглављу. У свакој од 4 компоненте овог документа које се односе на: развој наставних планова и програма, свједочанства и квалификације, стандарде и оцјењивање, развој наставника, институционалну подршку модернизацији, хармонизацију легислативе и финансирања, третиран ја на одговарајући начин и проблем инклузивног васпитања и образовања.

4.2.1. КОМПОНЕНТА - САДРЖАЈ

Обавезно основно и опште средње образовање, како је пројектовано у Бијелом папиру, темељи се на неколико општих принципа³⁴ од којих се, трећи по реду, односи на "**принцип једнаких образовних могућности за све**. Наставни план и програм омогућава квалитетно образовање за све. Он препознаје и признаје, уважава и ефикасно одговара на образовне потребе, искуства и интересе свих, без обзира на пол, узраст, етничку, социјалну и вјерску припадност, способности, могућности и ограничења; уважавајући, поштујући и развијајући људска, дјечија и образовна права, обавезе и одговорности. **Он је инклузиван, отворен за дјецу и одрасле са посебним образовним и другим потребама**") (подвукла Ј.В.);

Принцип **једнаких могућности** у образовању, доприноси не само квалитету система него и квалитету ученичких постигнућа и никако не значи једнако образовање за све. Он се односи на **диференцирану понуду** на свим нивоима која омогућава остваривање права на **избор различитих образовних путева** и садржаја. Та права и захтјеви повезани су са посебним положајем дјече (индивидуалне разлике, разлике у брзини и нивоу развоја) и других категорија становништва (повратници, мањине, одрасли, итд.).

Права везана за пол ученика, у оквиру једнаких образовних могућности, указују на потребу разрјешавања једне контрадикторности. Коедукација заиста отклања споља видљиву дискриминацију на нивоу школског система, али цјелокупан курикулум, организација живота у школи, начин предавања, комуникација међу ученицима и наставницима и сл. указује на неједнаке могућности међу половима.

Квалитет система образовања и исхода учења повећани су и примјеном других принципа. Захтјев да школа васпитава за отвореност духа, способност критичког расуђивања и супротстављања разним идеолошким, религијским и политичким притисцима, у директној је вези са постизањем стандарда знања који се могу упоређивати на међународном нивоу, али су релевантни и за социо- културни контекст у коме живе ученици. Поред укључивања у специфичну културну и националну традицију, што је загарантовано на свим степенима система, потребно је остварити упознавање других култура и цивилизација и васпитање у духу међусобне **толеранције и поштовања различитости**. То помаже ширењу интелектуалног хоризонта, разумијевању властитог културног идентитета и слабљењу разних предрасуда. Из свега овога слиједи закључак да су циљеви и исходи образовања оријентисани вриједносним опредјелењима па и стратегија дјеловања, у односу на дјецу са посебним потребама, мора бити усмјерена на **развој свијести о различитости и индивидуалан приступ**, с обзиром на способности, интересе и потребе. Школа мора поштовати право на различитост, сензибилизирати своје окружење за прихватање концепта школе "за све", ублажавати и елиминисати предрасуде те развијати свијест и позитиван став према особама са посебним потребама.

Концепција наставних планова и програма, фокусираних на **исходе** образовања, представља промјену васпитно-образовне парадигме: умјесто образовања усмјереног на

³⁴ Остали принципи су: принцип научне заснованости; обавезности и неселективног основног образовања; децентрализације, демократизације и деполитизације - професионализације; образовања за потребе партиципације у демократском друштву; образовања за потребе информатичког технолошког, глобалног друштва; п.образовања као доживотног процеса;

програм и наставника, образовање организовано на исходима је усмјерено на стварног, конкретног ученика и његова постигнућа (знања, способности, вјештине, ставове), што опет кореспондира са опредјељењем за образовну инклузију. Релевантност образовања (шта морам знати и након учења и због чега?) односи се на могућност употребе знања у животу или професији, на лакше сналажење у свијету, боље комуницирање и свјесно преузимање одговорности.

4.2.2. КОМПОНЕНТА: КАПАЦИТЕТ

Реформа система не може се остварити без развијених капацитета - система у цјелини и институција образовања, наставника и стручних сарадника, партнерског рада са локалном заједницом и сарадњом са родитељима.

Уколико су принцип инклузије и интеграција дјече са посебним потребама стварна а не декларативна опредјељења, онда предстоје промјене у организационим облицима система школства (компатибилност), стручном оспособљавању наставника, дефинисању улога стручних сарадника у школи (специјалних педагога и тимови стручњака), материјалној обезбјеђености школе. Морају се преузети и обавезе финансирања израде и штампања уџбеника и другог дидактичког материјала за поједине категорије ученика са посебним потребама. Потребно је дефинисати педагошке стандарде који ће уважавати посебне потребе и утврдити међусобне обавезе различитих министарстава (од раног откривања и благовремене интервенције, предшколског васпитања, преко основне школе до укључивања у живот у локалној заједници и осигурања запошљавања). Неопходно је дефинисати обавезу родитеља да преузму одговорност за напредовање своје дјече: да учествују у креирању програма и праћењу његове реализације кроз сарадњу са школом и другим установама које помажу њиховој дјечи. У том смислу потребно је организовати семинаре и друге видове едукације и пружања подршке родитељима.

Концепт образовања и перманентног стручног усавршавања наставника, стручних сарадника и директора (менаџера) подразумијева промјене у структури, садржају, организацији и начину провођења, чиме се модернизују њихова знања, јачају професионалне компетенције и дигнитет професије. Наставнике треба оспособити за нове захтјеве и изазове педагошке праксе које је **Конференција европских министара за образовање** дефинисала: оспособљавање за идентификовање и уважавање потреба, индивидуалних разлика и стилова учења; уважавање културних интересних разлика и разлика у способностима ученика и интеграција све дјече са сметњама у развоју у редовно школовање; оспособљавање за креирање услова и окружења за активно учење и инклузивно образовање; обука критичне масе наставника за развој нових наставних планова и програма, примјену методологије активног учења и инклузије у наставном процесу; обука директора школа у области школског менаџмента;

Квалитетно образовање наставника тражи усклађивање педагошких програма студија на факултетима и другим високошколским институцијама који се баве стручним образовањем и практичним оспособљавањем. Потребно је остварити већу прилагодљивост програма (прелази, доквалификације, специјализације..) и прилагодљивост опште политике образовања (могућност преусмјеравања стручњака у наставнички позив, могућност усавршавања, надоградња образовања..), остварити јединствена мјерила и прописе о томе ко може гдје предавати (звање, лиценце). Пружити снажнију подршку постдипломским студијама специјалних дидактика (методика).

4.4.3. КОМПОНЕНТА: ИНСТИТУЦИОНАЛНА ПОДРШКА МОДЕРНИЗАЦИЈИ И РАЗВОЈУ

Постојећа организациона, кадровска и материјална структура институција за подршку развоја школа не може одговорити захтјевима и промјенама које се предвиђају и које су дио договорене политике и стратегије развоја система образовања. У основне недостатке се убрајају: недовољна издиференцираност послова унутар постојећих институција, пренаглашена инспекцијско-надзорничка улога службе, неуједначена територијална покривеност, независност у раду постојећих институција, недостатак стручног наставничког кадра и савремене техничке опреме и неуезаност са школама путем савремене информационо-комуникационе технологије, неразвијеност научно-истраживачког рада и неразвијеност информационо-документационих одјељења.

Стратешки задаци институција за подршку модернизације и развоја школа одређени су: израда стандарда и норматива за основне и опште средње школе и праћење нивоа постигнућа ученика; креирање приједлога наставних планова и програма и праћење провођења; константно педагошко и стручно усавршавање наставника; стручно-педагошки и савјетодавни надзор наставног особља и школа; стварање базе података у циљу евалуације образовног процеса и размјене информација; одређивање потреба и концепције уџбеничке литературе и оцјене квалитета; образовање одраслих - израда приједлога програма складно захтјевима тржишта рада; побољшање наставне прксе и увођење иновација у наставни процес; **увођење метода инклузије у основне и средње школе.**

У Стратегији је предложена тростепена структура институција за подршку модернизације и развоја школа:

1. ниво БиХ (Међуентитетско стручно (педагошко) вијеће за праћење и унапређивање система образовања у БиХ; Агенција за стандарде и оцјењивање у образовању (одвојено РС и ФБХ); Агенција за наставне планове и програме (одвојено РС, ФБХ, Дистрикт Брчко);
2. ниво ентитета (кантона и ДБ) - педагошки институт (завод) са одјељењима; центар(и) за професионални развој и усавршавање наставника и школа;
3. ниво локалне заједнице - професионална удружења наставника, стручних сарадника и менаџера основних и општинских средњих школа у граду или општини; удружења школа са јавним сектором;

Један од задатака институција за подршку и модернизацију образовања је и увођење инклузије тј. интеграција дјете са посебним потребама у редовне школе. У реализацији ове нове праксе, поред постојећих институција, велику шансу и обавезу имају Центри за професионални развој и усавршавање наставника и школа, као нове институције за подршку развоја. Они су у обавези да организују и едукују наставнике у циљу имплементације нових технологија у наставном процесу; организују и врше обуку директора-менаџера и помажу школама у планирању рада и развоја школа.

Препорука радне Групе је да се ти центри установе при образовним институцијама које су већ ангажоване на пројекту развоја образовања - Компонента развоја наставника и школа, који се финансира из средстава Свјетске банке. Природно-математички факултет у Бањалуци, с обзиром на своје капацитете и искуства на пројекту "Побољшање квалитета наставе природних наука у основним школама", има све услове за оснивање једног таквог Центра.

4.2.4. КОМПОНЕНТА: ХАРМОНИЗАЦИЈА ФИНАНСИРАЊА / ЛЕГИСЛАТИВА

Општи ставови образовне политике, који би требали бити исказани у легислативи, су слиједећи: реорганизација школског система ради његовог ефикаснијег доприношења економском опоравку земље; модернизација или реорганизација школског система као

основне подршке демократском развоју у земљи; модернизација или реорганизација школског система као основне подршке будућој европској интеграцији земље.

Хармонизација и модернизација образовне легислативе одражава одређеност образовних власти на свим нивоима одлучивања да се општи циљеви образовања реализују, а то значи да се сви закони и други прописи из области образовања морају усагласити са Оквирним законом о основном и средњем образовању у БиХ.³⁵ Приоритетне потребе хармонизације образовне легислативе односе се на питања: образовања мањина и дјеце повратника, образовања дјеце са посебним потребама (и талентованих), стручног усавршавања наставника и квалитета образовања.

Побољшање легислативе, по питањима образовања мањина, могло би бити усмјерано на развој неформалног образовног система, алтернативних модела образовања, који би обухватили и образовање одраслих, дописно образовање (укључујући ту и образовање преко Интернета), образовање родитеља и подизање образовног нивоа локалне заједнице. Израда наставних програма, уџбеника и приручника, развој специфичних облика стручног усавршавања наставника за остваривање наставних програма намјењених дјечи мањина, исто тако, представља дио активности на хармонизацији легислативе.

Законом је потребно регулисати интегрисање дјеце са посебним потребама у јединствен образовни систем на свим нивоима: предшколском, основношколском и средњошколском (како редовне тако и специјалне школе), заједно са институцијама које се баве образовањем дјеце чије образовање није могуће извести у оквиру постојећих модела (васпитање и образовање у болницама, као и у институцијама полузатвореног или затвореног типа). У супротном, стратегија развоја остаће само декларативно одређено.

Главна снага сваке реформе образовања су наставници, па и ефикасност промјена зависи од њихове способности и спремности да примијене нове поступке и преузму нове одговорности. Хармонизација легислативе, у овом случају, односила би се на законско регулисање стручног усавршавања наставника као дијела њиховог перманентног образовања, али и дефинисање правних механизма за финансирање стручног усавршавања.

ЗАКЉУЧАК

Анализирани документи стратегије реформе образовања систематично и свеобухватно, а у складу са искуствима квалитетне педагошке праксе у земљама Европе и свијета, показују да васпитање и образовање требају допринијети економском, социјалном и културном развоју друштва и свих њених чланова. Савремене стратегије образовања темеље се на концепцији цјеложивотног учења и концепцији друштва које учи. Стратегије развоја образовања не односе се само на институционално школовање дјеце и младих него и неформално образовање и самообразовање одраслих. Оне указују на неминовност промјена, уклањање постојећих слабости, модернизацију и побољшање квалитета система образовања, његову већу демократизацију, хуманизацију и инклузивност.

Остварење инклузивног образовања постаје саставни дио просвјетне политике са високим приоритетом. Инклузивна школа захтјева потпуну и врло прецизну разраду која обезбјеђује најмањи проценат грешака или њихово потпуно избјегавање. Ми још увијек немамо свеобухватних компаративних истраживања која би дала цјеловитије информације о успјешности посебних програма који се реализују у специјалним школама и инклузивних диференцираних и индивидуализованих едукацијских програма у редовним школама.

³⁵ Оквирни закон је усвојила Парламентарна скупштина БиХ је на сједници Представничког дома од 27.06.2003. и на сједници Дома народа од 30.06.2003. године.

ЛИТЕРАТУРА

1. Banks, J., & McGee Banks, Ch. (1999): *Multicultural Education, Issues and perspectives*, John Wiley & Sons Inc. New York.
2. Booth, T., (2000): *Progress in inclusive education. Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making Inclusive Education a Reality*, Helsinki
3. Биондић, И. (1993): *Интегративна педагогија. Одгој дјеце с посебним потребама*. Загреб.
4. Бирн, К. (1997): *Права детета у свету и Југославији* (ур. Н. Вучковић-Шахович). Београд, Београдски центар за људска права.
5. Виготски, Л. (1977): *Мишљење и говор*, Београд.
6. Carrier, J. (1990): *Special education and the explanation of pupil performance. Disability, Handicap and Society*. no.5.
7. S. Greenspan, *Zahtjevna djeca; Kako pomoći djetetu s teškoćama u čitanju i pisanju*, ur. Irena Posokhova;
8. Галеша, М. (1995): *Специјална методика индивидуализације*, Дидакта Радовљица, Giesecke, H. (1993): *Uvod u pedagogiju*, Educa 8, Zagreb.
9. Гудјонс, Х. (1994): *Педагогија -Темељна знања*, Едука 14, Загреб. *Дечја права - чија одговорност*, (ур. М. Пешић), Београд, Институт за педагогију и андрагогију.
10. M. Diamond, *Čarobno drveće uma*, 2002;
11. Ивић, И. (1996): *Положај деце у нашем друштву и шта се може учинити за децу сада и овде. У Дечја права - чија одговорност* (ур. М. Пешић) *Инклузија у школству Босне и Херцеговине*, Сарајево, мај 2003.
12. Јелавић, Ф. (1995), *Дидактичке основе наставе*. Јастебарско: Наклада Слап
13. Kaufman, J.: *The regular Education initiative as Reagan /Bush Education Policy*, *Journal of Special Education* (1989), N°3.
14. Ковачевић, М. (1991), *Дијете и његов развој*, Загреб, Школске новине.
15. Lerner, J. (1997): *Learning Disabilities. Theories, Diagnosis and Teaching Strategies*. Houghton Mifflin Company. Boston
16. Малић - Мужих (1981): *Педагогија*, Школска књига, Загреб.
17. Mason, M., Rieser, R. (1994) *Altogether Better* London, Comic relief .
18. Пашичек, Љ. (1991), *Аутизам и комуникација*, Загреб.
19. Пешић, М. (1996) *Конвенција УН и образовање за дечја права*, Београд. *Психологија, едукација и развој дјетета*, уредник Мелита Ковачевић, Загреб, 1991.
20. Радовановић, Б., *Субјективне претпоставке одгојно-образовне интеграције дјече с оштећеним слухом*, *Дефектологија*, 1, 1994 (с.35-45)
21. Радовановић, Б.: *Факторска структура ставова наставника редовних основних школа према одгојно-образовној интеграцији ученика с оштећеним слухом*, *Дефектологија*, 2, 1994. (с.103-114)
22. Revell, M. (1997): *Day to day differentiation. QMS-Questions of Maths and Sciences*. April/May.
23. Smutny, J. F., Veenker, K. Veenker, S. (1991): *Your Gifted Child: How to Recognize and Develop the Special Talents in Your Child from Birth to Age Seven*. New York.
24. Soder, M.: *School Integration of the Mentally Retarded - Analysis of Concepts Research and Research Needs*.
25. *Стандарди за педагошко и психолошко тестирање*, уредник Мелита Ковачевић, Загреб, 1992, Едука.
26. Станић, В. (1991), *Испитивање ставова и вриједности у дјече ниже основно-школске доби*, Загреб.
27. Стојаковић, П. (2002): *Психологија за наставнике*, Бања Лука.
28. Стојаковић, П. (2000): *Когнитивни стилови и стилови учења*, Бања Лука.
29. Стојаковић, П. (2002): *Педагошка психологија I, II*, Бања Лука

30. S. Wieder, *Dijete s posebnim potrebama: Poticanje intelektualnog i emocionalnog razvoja*;
31. Теодоровић, М.(1997); *Инклузија и ментална ретардација. Наш пријатељ*, 24 (1)
32. Шољан,Н. (1991):*Когнитивна знаност*, Загреб, Школска књига.
33. Čudina-Obradović, М.(1990): *Nadarenst - razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb, Školska knjiga;
34. Андриловић, В. и Чудина-Обрадовић, М.(1994): *Основе опће и развојне психологије*, Школска књига, Загреб.
35. Андриловић, В.(1994): *Психологија одгоја и образовања*, Школска књига, Загреб.
36. В.Андриловић, М.Чудина-Обрадовић (1996), *Психологија учења и наставе*, Загреб.

SUMMARY

The modern educational system development, presented in the strategy documents of reform, offers the equal educational chances to all the pupils disregarding sex, age, ethnic, social or religious affiliation as well as skills, possibilities or restrictions. Educational needs, experiences as well as children's interests should be respected and esteemed according to this educational system. Upbringing and education of children with special needs is being treated as an integral part of the upbringing and educational system, moreover, the educational system becomes inclusive. The inclusive education becomes a sample, new pedagogical practice as well as a goal of the educational politics which accepts varieties and promotes the rights of all the children who are educated with the others of the same age according the programmes adapted to their needs.

Inclusion as a general educational principal includes the important changes within the education subject matter, studying strategies, legal regulations, new model of financing as well as within significantly changed practice of compulsory education and permanent improvement of teachers and professional associates.