

Krugovi dětinjstva

Časopis za multidisciplinarna istraživanja dětinjstva



2013

Izdavač:

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad

Adresa:

Petra Drapšina, 8. 21000 Novi Sad, Srbija

Za izdavača:

Stevan Divjaković, direktor

Redakcija:

Lada Marinković i Jovan Ljuštanović (urednici)
Vesna Colić, Nikola Kajtez, Milan Mišković, Svetlana Lazić,
Jasmina Klemenović, Bojan Milošević, Fedi Eva,
Iboja Gera (sekretar redakcije)

Iz inostranstva:

Kai Felkendorff (Švajcarska), Saša Milić (CG),
Suzana Kiradžiska, Ognjen Spasov (Makedonija),
Olivera Kamenarac (Norveška)

Savet časopisa:

Žarko Trebješanin, Ivan Ivić, Nevenka Rončević, Isidor Graorac

Recenzenti:

Ljuštanović Jovan, VSSOV Novi Sad
Marinković Dušan, Filozofski fakultet, Novi Sad
Marinković Lada, VSSOV Novi Sad

Kontakt adresa: lada.marinkovic@gmail.com

Dizajn, prelom i priprema za štampu:

Stojan Mančić

Lektura:

Mara Agić, Milena Zorić

Prevod:

Aniko Utaši, Jelena Spasić

Časopis se objavljuje u elektronskoj formi, na adresi:

www.vaspitacns.edu.rs

**prvi broj
2013**

**Krugovi detinjstva
časopis za multidisciplinarna istraživanja detinjstva**

Sadržaj

5 Reč uredništva

Naučni i stručni članci

- 7** Mišković M. Milan Ka sociološkom utemeljenju inkluzivnog obrazovanja
- 17** Velišek Braško Otilia Konstruktivistički prikaz inkluzije-polazišta kvalitetnog obrazovanja
- 27** Varga Aranka Multikulturalizam-inkluzivni obrazovni sistem
- 43** Hollenweger Judit Nova klasifikacija funkcionisanja, ometenosti i zdravlja
- 53** Golubović Špela Neophodnost profesionalnog osposobljavanja stručnjaka kao jedan od preduslova kvalitetne inkluzije
- 59** Radulović Jastrina Putokazi za rad sa romskom decom predškolskog uzrasta

Prikazi

- 71** Colić Vesna Novi prijatelji
- 73** Velišek Braško Otilia Inkluzija iz više uglova
- 75** Gera Ibolya Prikaz stanja koncepta i procesa inkluzije u Srbiji od 2006. do 2012.

Reč uredništva

Krugovi detinjstva - časopis za multidisciplinarna istraživanja detinjstva, nastao je inicijativom profesora i saradnika Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu tokom 2011 godine. Duže vremena uočava se potreba da se ustanovi časopis koji bi omogućio stručnjacima različitih profila a koji se bave teorijom i praksom rada sa decom, da široj naučnoj i stručnoj javnosti prikažu rezultate svojih promišljanja i istraživanja. Naučne discipline pojedinačno su okrenute svojim osnovnim poljima interesovanja a tek sporadično se ima prilike multidisciplinarno sagledati određeni problem ili fenomen. Tako, profilisani stručnjaci uglavnom prate literaturu i naučnu periodiku iz svoje oblasti a ostaju uskraćeni za poglede, probleme i viđenja rešenja problema koje uočavaju kolege drugih naučnih disciplina i profesija. Kada se sa druge strane praktičar u svom radu suoči sa konkretnim pojedincem (bilo detetom, adolescentom, roditeljem, porodicom ili pak samim sobom a ne retko i sa stručnjakom iz druge profesije sa kojim treba da sarađuje) susretne se sa ograničenjima sopstvene struke i znanjima koje je tokom obrazovanja stekao a koja retko uključuju znanja i saznanja iz srodnih oblasti. U praksi rada sa mladima danas, potreba za komunikacijom među naučnim disciplinama i mogućnošću praktične primene novih saznanja, postaje očigledna i nužna. Iz svih pobrojanih razloga i mnogih nespomenutih, a koji će se, nadamo se, pokazati kroz život časopisa, sa entuzijazmom započinjemo rad na konstituisanju časopisa za multidisciplinarna istraživanja detinjstva.

Krugovi detinjstva, zato su multidisciplinarno, multijezično i multikulturalno orijentisani. Uredništvo je otvoreno za sve sugestije, kritike i saradnju, onih koji smatraju da je ovakav časopis od značaja za naučnu i stručnu javnost.

Krugove doživljavamo kao pune forme, prostore koji teže da se šire, njihovu množinu kao poziv na multidisciplinarnost, uz punu svest o tome da će i van njih postojati neki nepoznati prostori kojima težimo ali nam nikada neće biti dostupni. Zato je ovaj časopis, kao i svi drugi odraz jednog vremena koje imamo cilj da zabeležimo.

Novi Sad, 2013.

NAUČNI I STRUČNI ČLANCI

KA SOCIOLOŠKOM UTEMELJENJU INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

Sažetak

U tekstu se razmatra uže i šire shvatanje pojma inkluzija u obrazovanju, a zatim se ta pojava konceptualizuje kao društveni pokret protiv svih oblika diskriminacije i segregacije u obrazovanju i društvu. Budući da je delovanje svakog društvenog pokreta zasnovano na određenim teorijskim postulatima, autor se zalaže za konstituisanje teorije inkluzivnog obrazovanja kao osnove za delovanje tog pokreta. Po mišljenju autora u daljem razvoju inkluzivnog obrazovanja kao teorije najviše odgovara pristup koji sadrži ideje Burdijeove sociološke teorije prakse. Celovit koncept inkluzivnog obrazovanja može se praktično realizovati samo u kontekstu u kojem se uspostavlja veza između kulturnog (smanjenje predrasuda prema „drugom i drugačijem”) i strukturalnog aspekta (obrazovne, socijalne, ekonomske i političke podele). Za teorijsko objašnjenje povezanosti kulturnog i strukturalnog aspekta inkluzivnog obrazovanja autor koristi Burdijeove koncepte habitusa i kulturnog kapitala.

Ključne reči: inkluzivno obrazovanje, teorija, Burdije, kulturni kapital, habitus.

Uvod

Inkluzivnom obrazovanju danas nedostaje dublje i šire sociološko utemeljenje. Usled zanemarivanja društvenog konteksta, inkluzivno obrazovanja ostaje u uskoj perspektivi, odvojeno od širih mogućnosti za delovanje. Društveni i teorijski izazovi inkluzivnom obrazovanju ne proizilaze samo iz činjenice što su u školama i drugim vaspitno-obrazovnim institucijama prisutna deca s teškoćama u razvoju, deca koja rade, deca sa ulice, deca iz udaljenih krajeva i iz nomadskih populacija, deca iz jezičkih, etničkih ili religijskih manjina i deca iz drugih područja ili grupa koje su u nepovoljnom položaju ili su marginalizovane. Ove vrste izazova više proizilaze iz činjenice što su porodični život i polje obrazovanja neraskidivo vezani za najopštija pitanja društvene i kulturne reprodukcije. Obrazovne institucije, pre svega škola, predstavljaju polje u kojem se društvo kontinuirano reprodukuje u svojoj kulturnoj, političkoj i ekonomskoj dimenziji (Bourdieu, 1986; Bourdieu and Passeron, 1977).

Teza aoutora ovog rada je da postoje dublji društveno-kulturni mehanizmi koji određuju obrazovni uspeh i koji deluju u porodici i školi, čije delovanje nije očigledno već prikriveno, tako da ih ni sami akteri nisu svesni, a njihovo prisustvo i delo-

vanje u društvu shvata se zdravo za gotovo. Dakle, pored normativnih momenata, široke raznolikosti interesa, sposobnosti i potreba svakog deteta, kao i društveno-kulturnih specifičnosti dece iz marginalizovanih grupa, široke raznolikosti njihovog fizičkog, intelektualnog, jezičkog, socijalnog, emocionalnog i drugog stanja, potrebno je uzeti u obzir i društvene mehanizme odgovorne za njihovu strukturalnu (ekonomsku, političku i kulturnu) subordinaciju u društvu.

Sumirajući rezultate proučavanja većeg broja autora, H. Cerić je došao do saznanja da „inkluzivno obrazovanje predstavlja jednu kontroverznu ideju koja se istovremeno odnosi kako na društvene i obrazovne vrednosti, tako i na poimanje individualnih vrednosti” (Cerić, 2008: 49). Upitnost ideje o inkluzivnom obrazovanju je utoliko veća što se ona određuje sa različitim, često i suprotnim, stanovišta. O inkluzivnom obrazovanju govori se kao o konceptu, pokretu, teoriji, filozofiji, procesu, obrazovnoj praksi, obrazovnoj politici itd.

Koncept inkluzije i obrazovne inkluzije

O inkluziji se danas najčešće govori u kontekstu razvoja demokratije u društvu i u obrazovanju. To je „proces kojim se obezbeđuje da svaka osoba, bez obzira na iskustva i uslove života, može ostvariti svoje potencijale u životu... Inkluzivno društvo karakterišu smanjenje nejednakosti, ravnoteža između prava i obaveza pojedinca i povećanje socijalne kohezije” (Centre for Economic and Social Inclusion, 2002).

U širem kontekstu inkluzija uključuje odnos individue i društva, i obrnuto, usled čega se ona naziva *socijalna inkluzija*. Pozivajući se na Frailera (Freiler), Doneli i Koukli (Donnelly and Coakley, 2001) navode tri međusobno povezane dimenzije socijalne inkluzije:

- *prostornu*: socijalna inkluzija kao bliska socijalna i ekonomska udaljenost;
- *međupersonalnu – ličnu*: socijalna inkluzija kao osećaj pripadanja i prihvatanja; recipročnost i pozitivne interakcije; biti cenjen, imati korisne društvene uloge; učestvovanje; i
- *funkcionalnu*: socijalna inkluzija kao povećanje mogućnosti, sposobnosti, kompetencija.

Kada se navedene dimenzije socijalne inkluzije razmatraju u kontekstu vaspitno-obrazovnog procesa, onda se misli na inkluziju u užem smislu, odnosno na inkluzivno obrazovanje. Inkluzivno obrazovanje pretpostavlja „obrazovni sistem koji je otvoren za svu decu, a pre svega za onu koja su, zbog svog marginalizovanog društvenog položaja ili isključena iz sistema obrazovanja ili im taj sistem ne pruža adekvatnu podršku kao što su deca sa smetnjama u razvoju, deca koja pripadaju različitim nacionalnim manjinama (pre svega romska deca), izbegla i raseljena deca, deca bez roditeljskog staranja i deca iz socijalno ugroženih porodica” (Centar za evaluaciju, testiranja i istraživanja, 2006: 5). Prema tome, obrazovna inkluzija je samo jedan aspekt socijalne inkluzije. Znatno uže shvatanje inkluzije prisutno je u definicijama u kojima se ona svodi na vaspitanje i obrazovanje dece sa posebnim potrebama.

U nastojanju da poveže uže i šire shvatanje inkluzije, Stabs (Stubbs, 1998) obrazovnu inkluziju određuje kao strategiju čiji je krajnji cilj unapređenje inkluzivnog društva u kome sva deca i odrasli, bez obzira na pol, uzrast, sposobnosti koje poseduju, etničku i versku pripadnost, seksualno opredeljenje, poteškoće koje imaju zbog bolesti (npr. HIV status) i drugo, u njemu učestvuju i daju svoj doprinos. Ovako shvaćeno društvo ne podrazumeva potpunu jednakost, nego da svi, bez obzira na na-

vedene različitosti, imaju jednako pravo i mogućnost da pripadaju društvu i da učestvuju u ekonomskim, socijalnim, političkim i kulturnim aktivnostima, odnosno da se obrazuju u skladu sa svojim sposobnostima. Na ovaj način shvaćena „jednakost” predstavlja doprinos iskorenjivanju svakog oblika segregacije, podvajanja, socijalne i prostorne izopštenosti i diskriminacije.

Inkluzija kao društveni pokret

Navedeni ciljevi i karakteristike inkluzivnog društva koje navodi Stabs, određuju shvatanje inkluzije kao *društvenog pokreta* koji se zalaže za obrazovni sistem koji je otvoren za svu decu, prepoznaje marginalizaciju kao društveni problem i deluje protiv isključenosti sve većeg broja osoba iz participacije u ekonomskom, socijalnom, političkom i kulturnom životu društva. U širem smislu, inkluzija u obrazovanju ne podrazumeva samo uključivanje dece sa posebnim potrebama u redovan obrazovni sistem, već je to pokret koji zahteva prilagođavanje dečjih vrtića i škola svoj deci, sa teškoćama u razvoju i bez njih, kao i maksimalnu aktivnost svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa.

Kvalitetno, otvoreno i pravedno obrazovanje za svu decu i odrasle, bez obzira na njihove različitosti, kao i uspeh pokreta u delovanju za participaciju svih pripadnika društva u njegovom ekonomskom, socijalnom, političkom i kulturnom životu ima utoliko veće šanse za uspešan ishod, ukoliko su u široko prihvaćenoj opštedruštvenoj viziji pokreta sadržane karakteristike otvorenog i kompleksnog društva, uključujući i demokratske potencijale koji se ispoljavaju kroz postojanje i delovanje relativno razvijenog civilnog društva. Inkluzija, shvaćena kao društveni pokret, nije usmerena samo na delovanje u polju školstva i obrazovanja, nego i na restrukturaciju društva, stalno širenje slobode, demokratije i ljudskih prava. Jer, same reforme obrazovnog sistema ne mogu dovesti do suštinskih promena u društvu u smislu unapređenja kvaliteta ljudskog života, svih ljudi, dece, mladih, odraslih i starih, žena i muškaraca. Suština problema je u osnovnim pretpostavkama na kojima počivaju moderna industrijska društva i civilizacija, a one se ne mogu neposredno menjati promenama u obrazovanju. Takve promene su moguće pod uticajem društvenih pokreta u koje je uključen veliki broj pojedinaca i grupa. Akcija društvenih pokreta, naravno, ne može se ni zamisliti bez delovanja osnovnih društvenih institucija i organizacija.

Inkluziji kao društvenom pokretu potrebna je inspirativna i višedimenzionalna teorija obrazovanja i inkluzivnog obrazovanja kao njegovog podpojma. Takvu teoriju sačinjavali bi opšti iskustveni stavovi o vaspitanju i obrazovanju i inkluzivnom obrazovanju, pomoću kojih bi ona sređivala iskustvene podatke, objašnjavala iskustvene pojave i usmeravala dalja istraživanja na tom području društvene realnosti. U okviru takve teorije, shvaćene kao idejni projekat prakse, sve pojave sa kojima je inkluzija povezana bile bi vidljive u okviru celine društvenog života, a ne odvojene jedna od druge, kao u svakodnevnom iskustvu.

Za konstituisanje teorije inkluzivnog obrazovanja i njegovo sociološko utemeljenje – umesto društvenog konstruktivizma, koji predstavlja jako subjektivističko stanovište kada polazi od postulata „društvena stvarnost je socijalni konstrukt ljudi koji u njoj žive, deluju i razmišljaju” – povoljniji je *pristup sociološke teorije prakse*, koja predstavlja teorijski doprinos francuskog sociologa Pjera Burdijea savremenoj društvenoj nauci. Svoju teorijsku poziciju Burdije naziva konstruktivistički strukturalizam ili strukturalistički konstruktivizam. „Terminom strukturalizam ili strukturalistički želim da kažem da u samom društvenom svetu, a ne isključivo u simboličkim

sistemima, jeziku, mitologiji itd., postoje objektivne strukture, nezavisne od svesti i njihov društvenih aktera, koje su sposobne da usmere ili sputaju njihovo delovanje ili njihove predstave. Terminom konstruktivizam želim da kažem da postoji društvena geneza, sa jedne strane obrazaca opažanja, razmišljanja i delovanja koji sačinjavaju ono što ja nazivam *habitus*, i sa druge strane društvenih struktura, naročito onoga što nazivam *poljem* i grupama, a posebno onoga što se obično naziva društvenim klasama” (Burdije, 1998: 143).

Inkluzivno obrazovanje, kulturni kapital i habitus

Od svih formi kapitala Burdije se usredsređuje na *kulturni kapital*, ističući da u razvijenim društvima ovaj oblik kapitala sve više postaje nova osnova socijalne stratifikacije. U ovom procesu ključna je uloga obrazovnog sistema koji kontrološe raspodelu statusa i privilegija u savremenom društvu i prenosi društvene nejednakosti na sledeće generacije. Polazeći od društvene funkcije obrazovnog sistema, Burdije pokušava da objasni kako se u formalno otvorenom obrazovnom sistemu neke društvene grupe trajno privileguju na račun drugih (Bourdieu, 1986).

Najvažniji preduslov uspeha u obrazovanju, prema Burdijeu, jeste posedovanje klasno/statusno određenog kulturnog kapitala, čime odbacuje stanovište sa kojeg se taj uspeh objašnjava individualnim sposobnostima dece i učenika. Prema Burdijeu, kulturni kapital može postojati u različitim oblicima: u *inkorporiranom* „obliku dugotrajnih dispozicija uma i tela” (određeni stilovi, načini predstavljanja uključujući upotrebu jezika, usvojena znanja, stepen samopouzdanja i sl.), *objektifikovanom* (posedovanje kulturnih dobara kao što su knjige, umetničke slike, instrumenti i sl.) i *institucionalizovanom* obliku (obrazovne kvalifikacije) (Bourdieu, 1986: 243). Za uspešno učešće u procesu obrazovanja najveći značaj ima inkorporirani kulturni kapital koji se stiže primarnom socijalizacijom u porodičnoj sredini (koja već raspolaže znatnom količinom kulturnog i ekonomskog kapitala) u obliku trajnih dispozicija.

Kroz kulturni kapital, koji se prvenstveno prenosi kroz porodicu, deca stižu načine mišljenja, tipove dispozicija, skupove značenja i obeležja stila – čime se oblikuje njihov habitus. Preneti obrasci dobijaju posebne društvene vrednosti i status u skladu sa onim što dominantna klasa vrednuje kao kulturni kapital. Na ovaj način, uz institucionalizovanu mogućnost da nasleđene kulturne razlike utiču na obrazovna postignuća učenika, škola doprinosi održanju postojećih klasnih razlika i drugih nejednakosti u društvu. Ovu instrumentalizaciju kulture Burdije naziva „simboličkim nasiljem” i ukazuje na mogućnost rekonverzije ekonomskog i drugih oblika kapitala u kulturni kapital putem ulaganja u obrazovanje, čime se obezbeđuje društvena promocija potomaka i doprinosi održanju postojećih društvenih nejednakosti (Bourdieu, 1986).

U kontekstu izloženog o kulturnom kapitalu postavlja se pitanje: zašto deca iz jezičkih, etničkih ili religijskih manjina i deca iz grupa koje su u nepovoljnom položaju ili su marginalizovane, često postižu ispodprosečne obrazovne rezultate. Na tragu Burdijeovih ideja, odgovor na postavljeno pitanje je sledeći: zato što dominantne društvene grupe imaju moć da „nametnu određena značenja kao legitimna skrivajući odnose moći na kojima se ta moć zasniva” (Bourdieu and Passeron, 1977: 4). To znači da kultura dece iz jezičkih, etničkih ili religijskih manjina i kultura dece iz grupa koje su u nepovoljnom položaju ili su marginalizovane, nisu inferiorne po sebi, već je njihova simbolička podređenost rezultat neravnoteže u odnosima društvene moći između društvenih grupa, onih koje imaju monopol nad društvenim resursima

i onih koji se u tom pogledu deficitarne. Prema tome, simbolička potcenjenost kulture dece iz grupa koje su u nepovoljnom položaju ili su marginalizovane proizlazi iz nejednake raspodele simboličke moći.

U školi se nejednaka raspodela simboličke moći održava uglavnom selektivnim prenosom i dostupnošću znanja koje je institucionalizovano nastavnim programom. Ovi fondovi znanja obezbeđuju legitimitet interesa i vrednosti dominantnih društvenih grupa, a često marginalizuju znanja i oblike učenja kojima različite podređene grupe pridaju važnost. Na taj način se kulture marginalizovanih grupa posmatraju kao manje vredne u simboličkom smislu. Dakle, učenici iz marginalizovanih društvenih grupa raspolažu manjim kulturnim kapitalom u odnosu na druge učenike, usled čega su često i njihova obrazovna postignuća ispodprosečna.

Kako bi pokazao na koji način pojedinac kroz porodicu stiže načine mišljenja, tipove dispozicija, skupove značenja i obeležja stila, koji direktno utiču na obrazovni uspeh, Burdije koristi pojam „habitusa”. Kao jedan od ključnih pojmova za razumevanje Burdijeove teorije prakse, habitus označava „sistem trajnih i prenosivih dispozicija, koji, uključujući sva prethodna iskustva, dejstvuje u svakom trenutku kao matrica opažanja, vrednovanja i delovanja...” (Burdije, 1999: 162). To je princip preko kojeg objektivne društvene strukture deluju na spoznajne strukture društvenih aktera i na njihovu praksu.

Dispozicije habitusa se stižu, pre svega, u detinjstvu, i to u dva primarna okruženja: u porodici i u obrazovnom sistemu. Mentalne i telesne matrice iz kojih se sastoji habitus praktično usmeravaju delanje u najširem smislu: držanje tela, način govora, ponašanje za trpezom, osnovne šeme klasifikacija, vrednosna opredeljenja itd. Habitualna praksa utiče na ponašanje pojedinaca tako da oni vrednosti i norme vlastite grupe, odnosno klase u svakoj situaciji smatraju kao najbolje.

Kulturne dispozicije kojima se oblikuje habitus ne prenose se prvenstveno kroz svest nego putem sugestija sadržanih na prvi pogled u beznačajnim stvarima, situacijama i praksama svakodnevice, koje se odnose na držanje, način hoda, gestikulaciju, mimiku, način unošenja hrane, na običan govor. Kulturne dispozicije se upisuju u telo preko gotovo neprimetnih sugestija, imaju značenja i predstavljaju zapovesti, opomene i pretnje. Kada ih jednom usvojimo u detinjstvu, kulturne dispozicije nastavljaju da deluju u nama, delujući s one strane svesti.

Važno svojstvo habitusa jeste funkcija kategorizacije jer sadrži u sebi „smisao za svoje mesto”, ali i „smisao za mesto drugoga” (Burdije, 1998: 150). U tom procesu sami akteri neposredno prepoznaju svoje mesto u društvu, to jest sami se kategorizuju i podležu kategorizaciji. Habitus im upisuje društveni položaj i društvenu distancu u odnosu na druge. Položaj i distanca se mogu očitavati u svakom od nas, u našem govoru tela, u jeziku, u vremenu. „Sadašnji i prošli položaj u društvenoj strukturi je ono što pojedinci u smislu fizičkih lica nose sa sobom, uvek i svuda, u obliku habitusa kojeg nose kao odelo, i koji, kao odelo, čini čoveka, odnosno društveno lice sa svim dispozicijama koje označavaju društveni položaj” (Burdije, 1999: 167).

Iz izloženog određenja habitusa proizlazi da su kulturne distinkcije uvek i socijalne distinkcije. Istorijski posmatrano, na obrazovanje i na svakodnevna značenja nastavnog programa u školi uvek se gledalo kao na suštinske elemente zaštite postojećih društvenih privilegija, interesa i znanja. Ovaj tip habitusa u polju školstva i obrazovanja imao je tri glavne determinante: klasu, etničnost/rasu i rod. U tom smislu može se reći da se najdublje prepreke u razvoju inkluzivnog i interkulturnog obrazovanja u evropskom društvenom prostoru nalaze u postojanosti i društvenoj/obrazovnoj ukorenjenosti klasnih i etničkih elemenata habitusa i odgovarajućih

predstava o klasnim i (etno)nacionalnim identitetima. Uprkos razvoju demokratije i širenju ljudskih prava, društvene podele prema klasnom i etničkom kriterijumu u Evropi nisu izgubile na važnosti. Predrasude prema „drugom i drugačijem”, kao i obrazovne, političke i socio-ekonomske podele duboko su ukorenjene i dalje se održavaju u savremenim evropskim društvima. Sociološka istraživanja u društvu Srbije, na primer, pokazuju da u strukturi kulturnog kapitala srednjih slojeva, pored posedovanja knjiga, učila i drugih kulturnih dobara, poseban značaj ima razvijanje dispozicija kao što je stav prema obrazovanju, čiji je smisao da obrazovanje inherentno predstavlja vrednost po sebi. Nasuprot tome, u radničkim porodicama se razvija stav da je vrednost obrazovanja instrumentalna, da obezbedi profesionalni i materijalni status, usled čega se obrazovanje vezuje za formalno školsko uzrastu, ali oni se gube tokom srednjeg obrazovanja (Tomanović, 2008: 411-436). Hart i Rizli (Hart, B. and Risley, T. R., 1995) i Leri (Lareau, A., 2003) su, takođe, empirijskim istraživanjima dokazali da roditelji iz srednje klase obično više razgovaraju sa decom u periodu dok su ona odojčad nego roditelji iz redova radničke klase ili siromašni roditelji. Kao rezultat toga, deca iz srednje klase ulaze u proces osnovnoškolskog obrazovanja sa većim fondom reči u svome rečniku i pokazuju bolje rezultate na standardizovanim testovima za merenje verbalnih veština (prema Weininger, E. B.).

Upotrebom pojma habitus može se objasniti način posredovanja između objektivnih uslova života pojedinca ili grupe i ponašanja koja će on (ili članovi grupe) biti sklon da usvoji u svakodnevnom životu. Uslovi života dece iz marginalizovanih grupa u globalnom društvenom prostoru uslovljavaju slične sisteme njihovih trajnih dispozicija (u vezi sa ishranom, odevanjem, jezikom, školovanjem, politikom, sportom, muzikom i sl.) i interesa, to jest da deluju na sličan način u skladu sa svojim habitusom. Dispozicije stečene na položaju koji deca iz marginalizovanih grupa zauzimaju u globalnom društvenom prostoru podrazumevaju prilagođavanje tom položaju („smisao za svoje mesto”, ali i „smisao za mesto drugih”), što prilikom interakcija, po Burdijeu, navodi „skromne ljude” da se drže „skromno” svog mesta a druge da „budu na distanci” ili „da budu na nivou”, da se „ne mešaju” (Burdije, 1998: 148).

Prema tome, samoisključenje dece iz marginalizovanih grupa iz obrazovnog procesa jeste strukturalno uslovljeno. Njihovo viđenje društvenog sveta i njihove interakcije zavise od položaja koji u datom društvenom prostoru zauzimaju, koji je izrazito nepovoljan (siromaštvo, beda, diskriminacija, segregacija, i sl.). Njihov habitus, to jest mentalne strukture kojim razumevaju društveni svet, uglavnom su proizvod interiorizacije struktura društvenog sveta u kojem one imaju poziciju nad kojom se dominira. Kao što njihovi stavovi teže da se prilagode položaju, tako su i marginalizovane grupe sklone da takav društveni svet uzimaju zdravo za gotovo.

Unutar obrazovnog polja ovakva konstelacija uslovljava različite oblike samoisključenja od strane onih učenika koje postojeće simboličke podele određuju kao inferiorne. Pored siromaštva, jezičkih barijera, predrasuda stereotipa, diskriminacije, neprilagođenosti nastave većini romskih učenika tokom osnovnog školovanja, ovo je jedan od najdubljih i najznačajnijih uzroka pojave visokog procenta samoisključenja romske dece iz sistema obrazovanja. U ovom kontekstu može se tumačiti i činjenica da su neinformisanost i siromaštvo najveći problemi porodica koje imaju dete s invaliditetom i žive na selu. U seoskim sredinama ima dece koja nikada nisu izašla iz svog dvorišta, najčešće nisu na evidenciji centara za socijalni rad, ne odlaze kod lekara niti pohađaju školu.

Umesto zaključka

„Celovitost” inkluzivnog obrazovanja može se ostvariti ako se ono (i) sociološki utemelji, dovodenjem u vezu *kulturnog* (smanjenje predrasuda prema „drugom i drugačijem”) i *strukturalnog* aspekta (socio-ekonomske, političke i obrazovne podele)¹. Tezu, koja je po S. Puziću bitna za interkulturalno obrazovanje, treba proširiti i primeniti je na inkluzivno obrazovanje. Teorijsko objašnjenje nedeljivosti strukturalnog i kulturnog aspekta inkluzivnog kao i interkulturalnog obrazovanja pružaju Burdijeovi koncepti habitusa i kulturnog kapitala.

Da bi se u obrazovnom sistemu obezbedile jednake šanse za svu decu bez obzira na razlike, treba izvršiti reformu vaspitno-obrazovne prakse kojom bi se redefinisali oni obrazovni standardi i kriterijumi evaluacije koji određuju kulturni kapital i idu na štetu dece i učenika koji imaju marginalizovani društveni položaj.

Što se tiče pripreme dece i učenika za život u demokratskom, otvorenom, kompleksnom, i multikulturalnom društvu, bitno je podstaći ih na razmišljanje o dominantnim konceptima sopstvenih i tuđih identiteta. Ovde je ključna Burdijeova teza da su „stavovi aktera, njihov habitus, tj. mentalne strukture kojima oni razumevaju društveni svet, uglavnom proizvod interiorizacije struktura društvenog sveta” (Burdije, 1998: 150). To znači da se svi oblici identiteta u najvećoj meri izgrađuju na osnovi inkorporiranja klasnih, etničkih i drugih podela u društvu.

Budući da je obrazovanje jedan od glavnih kanala uzlazne vertikalne pokretljivosti, bitno je u društvu dosledno realizovati načelo *jednakih životnih šansi* (svako dete mora imati iste, sistemom omogućene životne šanse, pogotovo u obrazovanju). Pored toga, adekvatnim pedagoško-didaktičkim pristupima treba senzibilizovati vaspitače, nastavnike i druge aktere vaspitno-obrazovnog procesa za specifičan položaj dece, odnosno učenika iz marginalizovanih i drugih grupa sa podređenim društvenim statusom, uključujući i potrebu redefinisavanja tradicionalnih oblika u školama priznatog kulturnog kapitala. Sa subjektivne strane, treba „delovati i pokušati da se promene kategorije opažanja i vrednovanja društvenog sveta, strukture spoznavanja i procenjivanja” na kojima se izgrađuju (samo)isključujući oblici identiteta. Kao što kaže Burdije, „da bi se promenio svet, treba promeniti način na koji se svet pravi, odnosno viđenje sveta i praktične postupke pomoću kojih se grupe stvaraju i održavaju” (Burdije, 1998:156).

¹ Ovu sociološku tezu zastupa S. Puzić u vezi sa interkulturalnim obrazovanjem (Puzić, 2009: 277).

LITERATURA

- Bourdieu, P. (1986) The Forms of Capital. In: Richardson, J. G. (ed.) Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York, Greenwood Press, pp. 241- 258.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977 [1970]) Reproduction in Education, Society and Culture. Richard Nice (tr.). London, Sage Publications.
- Burdije, P. (1998). Društveni prostor i simbolička moć, u: Interpretativna sociologija, priredila Ivana Spasić, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Burdije, P. (1999). Nacrta za jednu teoriju prakse, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Cerić, H. (2008). Mogućnost konstituiranja teorije inkluzivnog obrazovanja, Metodčki obzori. Pula: Republika Hrvatska. Vol.3(2008)1 No.5, str. 49-62.
- Centre for Economic and Social Inclusion, 2002, posećeno 14. 08. 2011, www.cesi.org.uk/know/showkbone.asp?docID=896
- Donnelly, P. and Coakley, J. (2001). The role of recreation in promoting social inclusion. A conference „A New Way of Thinking? Towards A Vision of Social Inclusion“. Ottawa, November 8-9, 2001, Laidlaw Foundation and the Canadian Council on Social Development. Retrived 17. October, 2003, posećeno 18. 09. 2011, from, www.cesd.ca/subsites/inclusion/bp/pd.htm
- Puzić, S. (2009). Habitus, kulturni kapital i sociološko utemeljenje interkulturnog obrazovanja, Sociologija i prostor, 47 (2009) 185 (3), str. 263-283.
- Stubbs, S. (1998). What is Inclusive Education? Concept Sheet, Enabling Network (EENET), posećeno 12. 08. 2011, from www.eenet.org.uk/theory_practice/whatisit.shtml
- Tomanović, S. (2008). Kulturni kapital u porodici: obrazovanje i/ili školovanje, u: Vujović, S. (Ed). Društvo rizika. Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta.
- Weininger, E. B. Cultural Capital, posećeno 18. 08. 2011, www.brockport.edu/cociology/

Mišković M. Milan

TOWARDS ESTABLISHING THE SOCIOLOGICAL INCLUSIVE EDUCATION

Summary

The article discusses the basic and broader understanding of the concept of inclusion in education. Furthermore, it conceptualizes this phenomenon as a social movement against all forms of discrimination and segregation in education and society. Since the action of every social movement is based on certain theoretical postulates, the author advocates the establishment of the theory of inclusive education as the basis for the action of the movement. According to the author in the further development of the theory of inclusive education as the most suitable approach that includes ideas Bourdieu's sociological theories of practice. A comprehensive concept of inclusive education, it can be practically implemented in the context in which it establishes a relationship between the cultural (reduce prejudice against "other and different") and structural aspects (educational, social, economic and political divisions). Theoretical explanation for the connection between the cultural and structural aspects of inclusive education author uses Bourdieu's concepts of habitus and cultural capital.

Key words: inclusive education, theory, Bourdieu, cultural capital, habitus.

KONSTRUKTIVISTIČKI PRIKAZ INKLUZIJE POLAZIŠTA KVALITETNOG OBRAZOVANJA

Sažetak

Kada se govori o inkluzivnom obrazovanju, ne govori se samo o obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju i sa invaliditetom, odnosno o njihovom uključivanju u redovan vaspitno-obrazovni sistem, već se govori o kvalitetnom obrazovanju za svu decu. Konstruktivistička, nova paradigma bazirana je na humanističkim i holističkim shvatanjima deteta u procesu vaspitanja i obrazovanja, što je osnova i inkluzivnog obrazovanja. Sam proces konstruisanja slike o stvarnosti, slike o drugima i o sebi, sastavni je deo procesa vaspitanja i obrazovanja, u kojem su određene aktivnosti deteta, dece i svih učesnika u tom procesu, što je predstavljeno u konstruktivističkom modelu učenja. Ovaj model određuje kvalitetno obrazovanje, što je i preduslov za realizaciju inkluzivnog obrazovanja.

Gljučne reči: inkluzivno obrazovanje, konstruktivizam, kvalitetno obrazovanje.

Uvod

Inkluzivno obrazovanje je tema koja izaziva brojne dileme i rasprave. Naše društvo, pa čak i pedagoški kadar, prepuno je strepnje i predrasuda vezanih za realizaciju inkluzije. Da bi se u društvu realizovala inkluzivna praksa, mora se u prvi plan istaći tolerancija u društvu kao osnovni uslov da se prihvataju i uvažavaju različitosti.

Inkluzija je proces uključivanja. Inkluzivno obrazovanje, odnosno uključivanje svakog deteta u vaspitno-obrazovni sistem, bez obzira na različitosti, treba da se razvija paralelno sa društvenom inkluzijom. U inkluzivnom društvu svi pojedinci i grupe se osećaju uključenim, osećaju pripadnost i povezanost. Socijalna inkluzija, odnosno društvena uključenost znači da svaki građanin i svaka građanka bez obzira na svoje poreklo i lične osobine ima jednaku mogućnost da ostvari svoja zakonom zagarantovana prava; ima ravnopravan pristup resursima društva kao što su tržište rada, obrazovanje, zdravstvena zaštita, socijalna zaštita, kultura i sl.; može na ravnopravan način da učestvuje u odlučivanju, doprinosi razvoju i dobrobiti društva; može da razvija svoje potencijale i živi na dostojanstven način.

Osnovni princip inkluzije je *raditi* sa a ne *raditi* za, što ukazuje na značaj interakcije. Konstruktivistički prikaz obrazovanja baziran je na interakciji među decom na

osnovu kojeg ona konstruišu svoje znanje i sliku o sebi i o stvarnosti. Nova paradigma, prema konstruktivizmu, jeste temelj kvalitetnog obrazovanja, kao i inkluzije, odnosno temelj kvalitetnog obrazovanja za svu decu.

Određenje i značaj inkluzivnog obrazovanja

Kada se govori o obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju, prvi model njihovog obrazovanja bio je u specijalnim školama uz medicinske tretmane. Ta deca su smetana u posebne ustanove zbog svojih specifičnosti, a o njihovom obrazovanju su se pored nastavnika brinuli defektolozi i lekari. Ovaj model obrazovanja jeste segregacija dece sa razvojnim smetnjama. Pojam *segregacija* (*l. segregatio*) ima značenje odvajanje, izdvajanje iz neke celine. (Vokabular beta, 2012). Deca se izdvajaju iz svog okruženja i vršnjačke grupe radi pohađanja škole u specijalnim posebnim ustanovama.

Pojam *inkluzija* (*l. inclusio*) znači uključivanje, obuhvatanje, sadržavanje u sebi, uračunavanje (Isto). Značenje pojma inkluzija u pedagoškom smislu odnosi se na uključivanje dece sa smetnjama u razvoju u vaspitno-obrazovni sistem. Često se izraz inkluzija i njeno određenje povezuje sa integracijom. Pojam *integracija* (*l. integratio*) obnavljanje, dopunjavanje nečega onim što mu je bitno, filozofski – prelazak iz jednog rastrojenog i rasutog stanja u usredsređeno stanje (Isto). Već određenje pojma integracija uočljivo je naspram inkluzije da nema isto značenje. Integracija ima osnovno značenje vezano za dopunjavanje sa onim što je bitno. U pedagoškom značenju integracija bi značila priključivanje dece iz marginalizovanih grupa u redovan vaspitno-obrazovni sistem kako bi se oni „dopunili” u okruženju. Promena se odnosi na dete koje uz dopunjavanje menja svoje stanje. Inkluzija i inkluzivno obrazovanje fokus promene vidi u sistemu, a ne u detetu.

Sveobuhvatni dokument *Indeks za inkluziju* olakšao je razvoj inkluzivnog pristupa u vaspitno obrazovnim ustanovama. To je sredstvo podrške inkluzivnom razvoju vrtića ili škole u tri dimenzije. Prvo je stvaranje inkluzivne kulture, što obuhvata izgradnju zajednice i uspostavljanje inkluzivnih vrednosti. Ova dimenzija usmerena je na stvaranje sigurne i podsticajne zajednice, u kojoj se neguje saradnja, prihvatanje, uvažavanje i u kojoj se razvijaju inkluzivne vrednosti. Vrednosti inkluzivne kulture u vrtiću ili školi prenose se svim novim zaposlenima, deci, roditeljima, starateljima i članovima uprave. Na taj način principi inkluzivne kulture usmeravaju odluke u politici vaspitno-obrazovne ustanove.

Kreiranje inkluzivne politike znači stvaranje vrtića/škole za sve i organizovanje podrške različitostima. Na ovaj način se obezbeđuje da inkluzija prožima sve vaspitno-obrazovne planove. Politika ustanove treba da ohrabruje učešće svih u njoj, kao i da umanjuje pritiske koji vode ka isključivanju u lokalnoj zajednici. Vaspitno-obrazovna ustanova sa jasnom strategijom i aktivnostima poboljšava svoje uslove za prihvatanje i uvažavanje različitosti.

Razvoj inkluzivne prakse usmeren je na organizovanje učenja i mobilizaciju resursa. Ova dimenzija razvija vaspitno-obrazovnu praksu koja odražava inkluzivnu kulturu i politiku ustanove. Ona obuhvata proces počevši od planiranja i osmišljavanja aktivnosti, poštujući različitosti među decom, do same realizacije aktivnog i interaktivnog vaspitno-obrazovnog procesa. Kadar u vrtiću/školi treba da identifikuje resurse u sebi, kolegama, deci, roditeljima i lokalnoj zajednici, koji mogu da se iskoriste za podršku učenju i učešću. (Buth i Ainscow, 2002)

Kurikulum i individualni obrazovni plan

Obrazovanje je povezano sa sadržajima koje deca treba da usvoje tokom odrastanja i pohađanja vaspitno-obrazovnih ustanova. Savremena shvatanja programa sadržaja za učenje iz različitih oblasti obuhvataju aktivnosti koje su u svrhu ostvarivanja ciljeva i zadataka obrazovanja i vaspitanja. Danas, kada se govori o planovima i programima, ne misli se samo na usmerene aktivnosti ili nastavu već na sve aktivnosti u vaspitno-obrazovnoj ustanovi, odnosno na celokupan život u vrtiću/školi, što je zapravo kurikulum.

Kurikulum je, prema Rugovom određenju, život i rad vrtića/škole, kao i racionalno upravljanje procesom prenošenja znanja, dok Taner i Taner ističu da je „kurikulum planirano vođeno iskustvo učenja, sa predviđenim ishodima, formulisanim putem sistematske rekonstrukcije znanja i iskustva pod kontrolom vaspitno-obrazovne ustanove, u cilju kontinuiranog i potpunog razvoja deteta u pogledu lične i socijalne kompetencije” (Đorđević, 2003: 33). Pomenuto određenje kurikuluma podudara se sa shvatanjima inkluzije, jer se inkluzivna praksa može realizovati u inkluzivnoj kulturi ustanove koja je vođena inkluzivnom politikom, odnosno kada je celokupan život i rad u vrtiću ili školi inkluzivan – možda bi se moglo govoriti o „inkluzivnom” kurikulumu.

Na osnovu navedenih određenja kurikuluma može se izvesti zaključak da se njima pokriva i obuhvata celokupan program aktivnosti: selekcijom obrazovnih sadržaja, metoda i ciljeva, podučavanja i metoda u njihovoj interakciji i aktivnostima kojima se ličnost deteta formira u skladu sa predviđenim ciljevima i zadacima (Đorđević, 2003).

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije (iz 2009. godine) definiše da se osnovno i srednje obrazovanje i vaspitanje ostvaruju na osnovu predviđenog programa. Sadržajem programa obezbeđuje se ostvarivanje principa, ciljeva i standarda postignuća, prema potrebama dece i roditelja, odnosno staratelja i lokalne zajednice. Jedna od novina u zakonu je član 77. koji govori o Individualnom obrazovnom planu, individualnom programu i individualizovanom načinu rada. To znači da detetu, kojem je usled socijalne uskraćenosti, smetnji u razvoju, invaliditeta i drugih razloga potrebna dodatna podrška u obrazovanju i vaspitanju, ustanova obezbeđuje otklanjanje fizičkih i komunikacijskih prepreka i donosi individualni obrazovni plan. Cilj individualnog obrazovnog plana jeste postizanje optimalnog uključivanja deteta u redovan obrazovno-vaspitni rad i njegovo osamostaljivanje u vršnjačkom kolektivu.

Inkluzivno obrazovanje ističe da deca sa razvojnim smetnjama u redovnom vaspitno-obrazovnom sistemu program pohađaju prema individualnim obrazovnim planovima (IOP). Novi zakon o obrazovanju je to regulisao posebnim članom i posebnim pravilnikom. IOP je instrument kojim se obezbeđuje prilagođavanje obrazovanja dece sa poteškoćama u razvoju njihovim mogućnostima i potrebama. To je pisani dokument koji kreira tim (vaspitač/nastavnik, roditelj, stručni saradnik, svi relevantni stručnjaci) da bi se utvrdili načini podrške individualnim mogućnostima za učenje i individualnim potrebama deteta, sa ciljem prilagođavanja procesa njegovog obrazovanja (Hrnjica, 2007).

Karakteristika IOP-a jeste da je prvi pisani dokument koji pokriva oblasti akademskih i vanakademskih znanja i veština deteta. On se zasniva na dinamičkoj proceni

odnosa aktuelnog i planiranog nivoa znanja i veština, i definiše nivo podrške koji je potreban detetu u učenju i razvoju. Takođe, afirmiše timski rad, kompetencije i odgovornosti svih članova tima. IOP za decu sa smetnjama u razvoju jeste prvi korak primene individualizacije vaspitno-obrazovnog rada u ustanovama, što ukazuje na fleksibilnost kurikuluma u vrtićima i školama.

Inkluzivno obrazovanje iz ugla konstruktivizma

Nasuprot tradicionalnim pozitivističkim shvatanjima pogleda na svet stoji konstruktivizam i nova paradigma u naučnoj metodologiji, a i u obrazovanju.

Značenje konstruktivizma izvedeno je iz latinskog pojma *construere*, glagola konstruisati, upotrebljeno u kontekstu građenja i sačinjavanja prema rečniku Vujaklije. Ono što je značajno jeste da se imenica *konstrukcionista* (nastala od iste osnove) ne odnosi samo na izvršioca radnje, već ima šire značenje i odnosi se na osobu koja izvodi konstrukcije odnosno, osobu koja tumači. Takođe, imenica *konstrukt* ima svoje specifično značenje, naročito u psihološkom smislu, označava objekat opažanja ili mišljenja kao spoj utisaka iz sadašnjosti i utisaka iz prošlosti, prema rečniku Oxford Universal Dictionary (Stojnov, 2001).

Za razvoj pedagoške nauke od ključnog je značaja pojava i izbor konstruktivističke paradigme jer ona označava obrt u obrazovanju i nastavi za 21. vek (Jurić i saradnici, 2001). Konstruktivističku paradigmu određuju i kao razvojno-humanističku ili kao postmodernističku paradigmu, koja korene ima u filozofiji u društvenim naukama, studijama savremenih kultura i u osnovama teorijskih istraživanja. Osnovno načelo konstruktivističke paradigme jeste shvatanje čoveka kao jedinstvene, celovite i nepovnljive osobe, odnosno iz holističke perspektive. Po holističkom shvatanju čoveka, načelo da se čovek, osoba ili dete može modelovati neprihvatljivo je. Osoba se, po novoj paradigmi, ne može objasniti, već se osoba može razumeti u svom kontekstu. Značaj razumevanja deteta, a posebno deteta sa smetnjama u razvoju u njegovom prirodnom okruženju i kontekstu jeste prvi korak u inkluziji. To zahteva jako dobro poznavanje deteta od strane vaspitača/učitelja, pedagoga ili psihologa ustanove, radi boljeg razumevanja i planiranja vaspitno-obrazovnog rada u saradnji sa roditeljima. Prema novoj paradigmi posebno se ističe da osoba subjektivno konstruiše stvarnost oko sebe. Konstruktivistička teza je nasuprot objektivističkom pristupu, jer osoba stvara sebe i svoju okolinu, a nije relacijski produkt okoline i sopstvenog stanja.

„Konstruktivističke teorije zasnivaju se na verovanju da se proces učenja odvija na temeljima učenikove lične konstrukcije i rekonstrukcije znanja, a ono pak nastaje učeničkim interakcijama sa prirodnim svetom u određenom sociokulturnom kontekstu” (Mušanović, 2000). Prema shvatanjima konstruktivizma osoba uči tako što stvara ili konstruiše nova znanja i razumevanja, stiče nove uvide putem složenih interakcija i vrednosti sa novim idejama, događajima i aktivnostima. Učenje zahteva aktivan stav, uključivanje onog ko uči, istražuje, rešava probleme i saraduje sa drugima. Konstruktivistički model učenja, i pored drugih značajnih doprinosa sa aspekta subjekatske pozicije deteta, razvija i specifičnu socijalnu-obrazovnu komunikaciju. Samim učenjem prema ovom modelu, dete razvija svoju ličnu obrazovnu kulturu, što, posmatrano sa šireg aspekta, ukazuje na razvoj autonomnosti deteta. Jedan od osnovnih zadataka inkluzivnog obrazovanja, sa aspekta samog deteta, jeste da mu se omogući socijalni kontakt sa drugima, da nauči da saraduje sa okolinom, da se osamostaljuje, odnosno da stekne svoju autonomiju.

Iz navedenih objašnjenja, zaključak za vaspitanje i obrazovanje, kao i za školstvo

jeste da je proces obrazovanja subjektivno uslovljen proces samoformiranja, baziran na potrebi samorazvoja. Subjektivističko načelo ne prihvata shvatanja da je čovek biće koje prihvata svet kao objektivnu stvarnost, već da *osoba sebe i svoje okruženje konstruiše*, odnosno opaža i menja sa jedinstvenim merilima svoje osobenosti (Jurić i saradnici, 2001). Ovo načelo konstruktivizma značajno je sa dva aspekta u okviru inkluzivnog obrazovanja. S jedne strane, posmatrajući dete koje ima smetnje u razvoju i uključeno je u redovan vaspitno-obrazovni sistem sa svojim vršnjacima, je jako značajno da mu se omogući da subjektivno konstruiše stvarnost oko sebe, jer ako je van sistema ili na specijalnim individualnim tretmanima, ono je isključeno iz svog prirodnog okruženja i detetu je onemogućeno da upozna stvaran svet oko sebe. Dok, sa druge strane, gledajući sa aspekta tipične dece, inkluzijom omogućavamo deci da konstruišu, opaze i daju značaj zajedničkom životu i saradnji sa decom sa smetnjama u razvoju. Individua stvara sebe tumačenjem onog što radi u različitim životnim kontekstima. Mišljenjem, delovanjem i tumačenjem osoba stvara različita značenja. U kontekstu pedagoške nauke i razvoja obrazovanja ukazuje se na potpunu uključenost i aktivnost osobe koja se obrazuje. Zbog toga su od velike važnosti situacije za učenje. Deca sa smetnjama u razvoju isto moraju biti potpuno uključena u svoje učenje i napredovanje i da u tom procesu budu aktivna, što će se inkluzivnim obrazovanjem i omogućiti. Kvalitet razvoja osobe zavisi od kvaliteta međuljudskih odnosa, što se stvara i održava u različitim situacijama, kao i od načina i angažovanosti osobe u stvaranju značenja, odnosno konstrukcije stvarnosti. Posebno je od velike važnosti deci sa smetnjama u razvoju ostvarivanje i kvalitet međuljudskih odnosa. Inkluzija putem obrazovanja otvara put društvenoj inkluziji koja je bez međuljudskih odnosa nezamisliva. Sadržaj obrazovanja treba da je detetovo iskustvo, ali ne kao skup izolovanih i posebnih događaja u njegovom životu, već stil mišljenja, način aspiracije, motivacije, stvaralaštva, stvaranja slike o sebi, emocionalna iskustva i slično, jesu njegova biografija. Kod dece sa smetnjama u razvoju, kada su smeštena u specijalne škole ili ustanove, dešava se suprotno od načela konstruktivističke teze vezano za sadržaj obrazovanja, jer na taj način ona budu izolovana i rade se sa njima izolovani tretmani na različitim područjima razvoja. Konstruktivističkim shvatanjem potvrđuje se značaj inkluzivnog obrazovanja, odnosno uključivanje dece sa smetnjama u razvoju u podsticajnu, prirodnu sredinu vršnjaka, u redovan sistem vaspitanja i obrazovanja. Pedagoška praksa mora da se odnosi na stvaranje podsticajnih vaspitnih i obrazovnih situacija. Takva sredina sa svojom raznovrsnošću omogućava sticanje različitih socijalnih iskustava, a već je pomenuto da kvalitet razvoja zavisi od kvaliteta međuljudskih odnosa. Podsticajna sredina za učenje omogućava formalno i neformalno učenje kao saradničke i takmičarske odnose među decom, u kojima oni uče da prepoznaju dominantne obrasce koji utiču na mišljenje i aktivnost osobe u procesu sticanja socijalnih iskustva i uspostavljanje socijalnih odnosa. Razvijanjem kvaliteta socijalnih odnosa između dece sa smetnjama u razvoju i bez njih u podsticajnoj sredini u toku procesa učenja postiže se socijalna inkluzija.

Četiri osnovna konstruktivistička pristupa u učenju i poučavanju su (Mušanović, 2000):

1. Konstruktivističko procesiranje informacija – učenici uče od učitelja i iz iskustva, tako što znanje stiču povezivanjem novih informacija sa starim, a ako se nova ideja ne uklapa u okvir razumevanja, mora da se prekonstruiše.

2. Interaktivni konstruktivistički pristup prihvata mogućnost različitog interpretiranja stvarnosti i razvoja pogleda na svet. Učenje ima dva aspekta – lični i javni.

Osoba konstruiše znanje kada je u interakciji sa fizičkim svetom i sa drugim ljudima (javni aspekt), a znanje se stiče i kada reflektira i osmišljava prethodno ostvarene interakcije (lični aspekt).

3. Socijalno-konstruktivistički pristup – polazi od pretpostavke da se znanje konstruiše kroz proces stvaranja konsenzusa skupine koja uči, i koja je u bitnim vezama sa kulturnim vrednostima i verovanjima grupe koja uči.

4. Radikalni konstruktivistički pristup – prihvata stav pitanja istinitosti da je stvar usklađenosti nekog stava sa sistemom interpretativnih verovanja. Različite ideje su jednako važne, i ne postoji grupa čije ideje su same po sebi prihvatljivije ili istinitije.

Na osnovu istaknutih načela, za inkluzivno obrazovanje su treći i četvrti pristup najznačajniji. Načelo socijalnog pristupa ukazuje na značaj socijalnih odnosa, a samim tim i *socijalne inkluzije*, dok radikalni pristup omogućava da svako dete u procesu učenja u situacijama za učenje ima mogućnost davanja ideja, rešenja ili predloga, jer nema „privilegovanih” ili „normalnih” čija su mišljenja značajnija.

Poučavanje bi se definisalo kao *kreiranje situacija* u kojima deca aktivno saraduju i učestvuju i u kojima postaju sposobni da stvaraju svoje individualne konstrukcije. Zato obrazovna sredina mora podsticajno da deluje na intelektualne aktivnosti deteta i da stvara socijalne situacije u kojima dvosmerna komunikacija zauzima značajno mesto. Obrazovna praksa treba da ima *stimulativnu sredinu* (Mušanović, 2000).

Konstruktivisti, prema Stojnovu, ističu ulogu *participacije saznavaoa*, čime se prevazilazi subjektivno i objektivno. Osmišljavanje sopstvenog postojanja nije moguće sprovesti samo pomoću čula i razuma, bez pomoći procesa imaginacije (Milutinović, 2005). Sa aspekta inkluzivnog obrazovanja, uloga participacije dece sa smetnjama u razvoju u svom procesu obrazovanja jeste osnovni princip, jer obrazovanje će se odvijati jedino pomoću detetovog ličnog učešća i angažovanja u grupi vršnjaka.

Kurikulumom se, po ovom shvatanju, obuhvataju detetova ukupna iskustva koja stiče tokom procesa obrazovanja u okviru ustanova za vaspitanje i obrazovanje, jer u ovu kategoriju spadaju i planirane i organizovane aktivnosti, kao i neplanirane aktivnosti koja su propratne pojave u ustanovama. Subjekti u obrazovanju su deca, vaspitač/učitelj i ostali saradnici, jer se proces obrazovanja odvija u saradnji pomenutih subjekata. U saradnji svaki subjekat unosi svoja životna iskustva i različite kontekste (Jurić i saradnici, 2001).

Vulf (Wolff) je izveo sledeće konstruktivističke principe (Milutinović, 2005: 169):

1. Prema konstruktivističkoj perspektivi *nema striktnog pridržavanja propisanog kurikuluma*, jer se može dogoditi da deca neće moći povezati sadržaj učenja sa prethodnim iskustvima i znanjima. Jedino jezgro kurikuluma može biti fiksirano.

2. Ciljevi učenja su vođeni principom interakcije sa okolinom, koja isključivo ima za cilj da osigura *opstanak deteta u sistemu*, tako da se razvijaju veštine i sposobnosti koje su korisne u realnom životu.

3. *Okruženje učenja* (instrukcioni materijal, radna soba, učionica, mediji, pomoćna sredstva i sama ustanova kao organizacija) treba da reflektuje kompleksnost okoline u stvarnom svetu.

4. *Učenje učenja* – predstavlja razvoj oruđa mišljenja, kao i generalno postojanje svesti o sopstvenom procesu mišljenja i učenja.

5. Detetu je potrebna interakcija sa drugima, odnosno *kooperativno učenje* u svrhu uspostavljanju konsenzusa sa okruženjem.

Navedeni principi konstruktivizma jesu put ostvarivanja indeksa za inkluziju, odnosno način realizacije inkluzivne kulture, inkluzivne politike i inkluzivne prakse.

Konstruktivizam zahteva reformu obrazovanja, odnosno da bi primena konstruktivističkog modela učenja mogla biti primenljiva potrebna je reorganizacija postojeće vaspitno-obrazovne prakse prema Jageru (Yager). Jedna ključna stavka

u reorganizaciji rada bi bila i prilagođavanje kurikuluma detetovim predznanjima (Milutinović, 2005). U inkluzivnom obrazovanju reforma u vidu reorganizacije jeste osnovno polazište za realizaciju inkluzivne prakse, kao što je i prilagođavanje prema detetu u procesu vaspitanja i obrazovanja ključno kada govorimo o vrtiću/školi po meri deteta.

Profesionalnost vaspitača/učitelja sa gledišta konstruktivizma ogleda se u kritičkoj refleksiji menjanja prakse. Kvalitetno obrazovanje u ovom smislu povezano je sa kritičkim osmišljavanjem praktičnog delovanja vaspitača/učitelja i supervizijskog usavršavanja. Inkluzivno obrazovanje se jedino na opisan način i može realizovati, jer bez kritičkog pristupa i bez motivacije za menjanje svoje prakse, kao i profesionalnog usavršavanja ne može da se primeni.

U konstruktivističkoj paradigmi usavršavanje kvaliteta obrazovanja jeste naučno-istraživački zasnovan proces u kojem se primenjuje kvalitativna metodologija i ukazuje na razvoj kurikuluma, na strategiju profesionalnog razvoja vaspitno-obrazovnih institucija, kao i na razvoj pozivnog obrazovanja i usavršavanja vaspitača/učitelja (Jurić i saradnici, 2001). Za realizaciju inkluzije potrebno je da se dese promene na više frontova u našim vaspitno-obrazovnim ustanovama. Senzibilizaciju za inkluzivno obrazovanje, kao i shvatanja nove paradigme u vaspitanju i obrazovanju, značajno je započeti na nivou pozivnog obrazovanja.

Kako bi bilo koja inovacija u obrazovanju bila prihvaćena i zaživela u praksi potrebno je ostvariti tri vrste spremnosti: spremnost od strane nastavnika, spremnost kurikuluma i društvena spremnost (Milutinović, 2005).

Konstruktivistička shvatanja danas izazivaju tenzije između obrazovanja usmerenog na dete i obrazovanja usmerenog na nastavnike, a inkluzivno obrazovanje se nadograđuje na konstruktivne rasprave o obrazovanju usmerenom na svu decu.

Zaključak

Principi konstruktivizma bi se mogli pretvoriti i u principe inkluzije. Za realizaciju inkluzivne prakse neophodno je da kurikulum u vaspitno-obrazovnim ustanovama bude fleksibilan i prilagodljiv, u zavisnosti od okolnosti i mogućnosti datog konteksta, okruženja i deteta. Ako je kurikulum krut i neostvarljiv iz nekih razloga, onda on ne opravdava svoje postojanje i gubi svoju svrhu u vaspitno-obrazovnom procesu. Za svu decu od velikog je značaja okruženje za učenje. To je posebno važno za decu sa smetnjama u razvoju i sa invaliditetom, počevši od korišćenih sredstava za učenje do nameštaja i zidova. U procesu učenja značajnije je naučiti kako da se uči nego sam sadržaj učenja, s obzirom na savremena shvatanja doživotnog učenja, ali je posebno značajno svoj deci razvijati mišljenje. Kooperativno učenje je baza za razvijanje socijalnih veština, za učenje saradnje, komunikacije i prihvatanja drugih, odnosno za postizanje tolerancije i društvene inkluzije. Jedan od ciljeva inkluzije jeste da se deca sa smetnjama u razvoju osposobe u što većoj meri, da se osamostale i da steknu samopouzdanje kako bi bili korisni članovi svog društva i okruženja. To se podudara sa još jednim principom konstruktivizma o opstanku deteta u sistemu koji ga okružuje.

Inkluzivno obrazovanje je deo procesa za postizanje socijalne inkluzije i inkluzivnog društva u kojem će svakom pojedincu biti omogućeno da ostvaruje svoja ljudska prava, bez obzira na posebnost zadovoljavanja svojih osnovnih potreba. Značaj cilja i svrhe inkluzivnog obrazovanja, odnosno postizanje društvene inkluzije daje snagu pedagogima u najširem smislu da istraju i pored promena i teškoća u inkluzivnoj praksi.

LITERATURA

- Booth, T. & Ainscow, M., (2002): Indeks za inkluziju, Beograd, Centar za izučavanje inkluzivnog obrazovanja.
- Cerić, H., (2008): Mogućnosti konstituiranja teorije inkluzivnog obrazovanja. Sarajevo, U: Metodčki obzori br. 3, str. 49-62, Fakultet Političkih nauka.
- Cerić, H.: Definiranje inkluzivnog obrazovanja, 16. Januar, 2010, <http://www.inkluzija.org>.
- Hrnjica, S. i dr., (2007): Škola po meri deteta, Beograd, Save the Children.
- Hrnjica, S. i dr., (2009): Škola po meri deteta 2, Beograd, Save the Children.
- Jurić, V., Mušanović, M., Stančić, S., i Vrgoč, H. (2001): Konstruktivistički pristup razvoju učenika, U: predlo Konceptija razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika, Zagreb, Ministarstvo prosvjete i sporta, RH.
- Kocić, Lj., (2002): Škola po meri deteta - Edvard Klapared, U: Zbornik br. 34, str. 141-155, Beograd, Filozofski fakultet.
- Milutinović, J., (2005): Konstruktivizam i promene u školi. U: Savremene koncepcije, shvatanja i inovativni postupci u vaspitno-obrazovnom i nastavnom radu i mogućnosti primene u savremenoj školi, Novi Sad, Savez pedagoških društava Vojvodine, 167-174.
- Mušanović, M., (2000): Konstruktivistička teorija i obrazovni proces, 02.februar, 2012. <http://pedagogija.skretnica.com/pub/marko/MARIBOR.doc>
- Stojnov, D., (2001): Konstruktivistički pogled na svet: Predstavljanje jedne paradgme, Psihologija 1-2, str. 9-48, Beograd.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanje, (Sl. Glasnik 2009): Republike Srbije.

Velišek-Braško Otilia

CONSTRUCTIVIST REVIEW OF INCLUSION THE BACKGROUND OF QUALITATIVE EDUCATION

Summary

When we talk about inclusive education, we are not just talk about the education of children with disabilities, and their inclusion in the regular educational system, but we also talk about quality education for all children. Constructivism, a new paradigm based on humanistic and holistic understanding of the child in the educational process, is the basis of inclusive education. In the constructivism, a model of learning, integral part of the process of education is the process of constructing the image of reality, images of others and of himself, in which activities of the child, children, and all participants are specified in this process. This model defines a quality education a prerequisite for the realization of inclusive education.

Keywords: inclusive education, constructivism, a quality education.

MULTIKULTURALIZAM – INKLUZIVNI OBRAZOVNI SISTEM

Sažetak

Rad se bavi, između ostalog, opštom definicijom multikulturalizma. Autorka smatra da multikulturalizam u drugoj polovini XX veka dolazi do sve većeg izražaja zbog globalizacije, promena u komunikacijskim i informacijskim sistemima, migracije i turizma. Ona smatra da pojam multikulturalizma možemo najlakše odrediti kao koegzistenciju različitih kultura. Multikulturalizam možemo posmatrati kao mogućnost koja nosi u sebi šansu za zajednički život, ali možemo ga odrediti i kao opasnost zajedničkog života, odnosno bitni su i ideološki aspekti koji stoje u pozadini. Nadalje, autorka nabraja tipove tumačenja multikulturalizma, navodi poreklo i nivoe multikulturalizma, a prikazuje i pregled njegove istoričnosti i strategije koegzistencije, kao i istorijske faze i dimenzije multikulturalnog vaspitanja. Rad se takođe bavi i inkluzivnim obrazovnim sistemom. Naime, pored multikulturalnog vaspitanja, sve se više govori i o inkluzivnom vaspitanju. Ono je u početku imalo značenje zajedničkog vaspitanja osoba sa različitim invaliditetima. U mađarskoj i u međunarodnoj stručnoj literaturi, međutim, pojam inkluzivnog vaspitanja sve se više koristi u širem kontekstu. Autorka navodi engleske i mađarske primere kako bi još više približila pojam inkluzivnog vaspitanja čitaocima. Mađarska stručna literatura, koja detaljno analizira inkluzivno školsko vaspitanje romske dece, predlaže promenu paradigme, odnosno da se izmene dosadašnje strategije i školska praksa. Ovaj nov pristup gledišta ne kategoriše romske đake sa etiketiranjem (imenovanjem njihove različitosti, manjkavosti), nego svakog učenika gleda kao poseban entitet. Smatra se bitnim i pitanje integracije kao okvira organizacije nastave koji će omogućiti jednake šanse, a kooperativno učenje (cooperativ learning) će biti taj inkluzivni sistem koji će sve ovo i obezbediti.

Ključne reči: multikulturalizam, multikulturalno vaspitanje, multikulturalna pedagogija, inkluzivni obrazovni sistem, inkluzivno vaspitanje, inkluzivna pedagogija, kooperativno učenje (cooperativ learning).

Bevezető

A XIX. század közepétől terjedő széleskörű iskoláztatás egyre inkább fókuszba helyezte az iskolával szembeni társadalmi elvárásokat. Az elvárások között a tudásközvetítő és szocializációs funkció mellett a társadalmi integrációs, azon belül is a mobilitási funkció jelent meg. Mindezek teljesülésének mikéntje túlmutat az iskola falain: áttekintéséhez elengedhetetlenül szükséges az oktatásszociológiai nézőpont, azaz az iskolai jelenségek társadalmi kontextusba helyezése elengedhetetlenül szükséges vizsgálathoz. Az iskolarendszer, mint társadalmi intézmény folyamatos vizsgálatát a széleskörű iskoláztatás kezdetekor már jelentkező diszfunkciók feltárása is szükségessé tette. Ezt igazolják a Durkheim-i gondolatok:

Az oktatás az embereket nem olyanná formálja, amilyenek természetüknél fogva lennének, vagy amilyenek szeretnének lenni, hanem olyanra, amilyenre a társadalomnak szüksége van.

A XX. századi oktatáskutatók vizsgálatainak egyik alapkérdése – kiindulva a fenti gondolatokból -: az iskola a társadalmi egyenlőtlenség újratermelődésének vagy kiegyenlítésének eszköze. A kérdésfeltevés abból a tényből indul ki, hogy az iskolákban tanuló és családjaik társadalmi rétegződésben elfoglalt helye a lehető legkülönbözőbb. A válaszok pedig elsősorban azt vizsgálják, hogy az iskola világát és az iskolát használók világát mik jellemzik, és mindez mennyiben képes összhangban lenni az egyes diákok vagy hasonló élethelyzetű diákcsoporthoz tartozók iskolai sikere érdekében. A vizsgálódások nem tudják megkerülni a kultúra értelmezését, illetve szerepét az iskola és a tanuló viszonyában. Így például alapvető teóriák kiinduló pontja a társadalmi rétegződésben elfoglalt helyből adódó kulturális tőke, vagy a többség és kisebbség együttélésére született bikulturális szocializáció fogalma. A különböző társadalmak és oktatási rendszerek eltérő fejlődéséből adódik, hogy a hatvanas évektől a nevelésszociológiai vizsgálatok hol inkább a kulturális tőke iskolai érvényesülését hangsúlyozzák, hol pedig a multikulturális társadalmak jellemzőit látják elsősorban az iskolára ható tényezőnek. Mindkét megközelítés magában foglalja azt a tényt, hogy vannak olyan társadalmi csoportok, amelyek az iskola (vagyis a többségi vagy „középosztályi” társadalom) kultúrájától eltérő, azaz „más” kulturális tőkével érkeznek az iskola világába. Az utóbbi majd ötven év állandó kérdésfelvetése, hogy ebben a sokszínű kulturális helyzetben milyen társadalmi és iskolai stratégiák lehetségesek, amelyek meg akarnak vagy meg képesek felelni az oktatási rendszerrel szemben támasztott társadalmi elvárásoknak.

A multikulturalizmus általános meghatározása

A multikulturalizmus XX. század második felétől történő előtérbe kerülésének okai közé sorolható a globalizáció, a kommunikációs és információs rendszerek változása, a migráció, a turizmus. Mindez azt eredményezi, hogy a társadalmi, nemzeti ellentmondások egyre inkább a kultúrák ellentmondásaiként jelennek meg. A multikulturalizmus jelentése legegyszerűbben úgy foglalható össze, mint elkülönülő kultúrák együttélése. Az együttélés jelenthet egymás mellettiséget és egymásra hatást egyaránt. Az egymásra hatás folyamatát jellemezheti inkulturáció, akkulturáció, asszimiláció stb. Ebből adódóan a multikulturalizmust lehet vizsgálni úgy, mint együttélési esélyeket hordozó lehetőség, de lehet írni együttélési veszélyként is, illetve fontosak mindezek hátterében álló ideológiai aspektusok is.

Multikulturalizmus értelmezési típusai

A világméretű mozgások eredményeként a multikulturalizmus körül kialakuló új diskurzus a társadalmi sokszínűség újraértékelését jelentette. Az újraértékelés során a hangsúly elsősorban a különbözőségekre helyeződött, melynek központi elemei a kultúra, az identitás és az ezzel kapcsolatos politikák.

A multikulturalizmus alapértelmezéseit alapvetően az határozza meg, hogy – a fenti központi fogalmak mentén – miként viszonyulnak a társadalomban megjelenő különbözőségekhöz.

- A deskriptív (leíró) álláspont a multikulturalizmust tényként, a globalizáció eredményeként kezeli, elsősorban „fogyasztói multikulturalizmusként” értékeli.

- Ennél gyakoribb értelmezés a normatív, mely a kulturális különbségekre vonatkozó szabályokat kritizálva új szabályok megalkotását sürgeti. Ezen alapul a pedagógiai multikulturalizmus is, mely a különböző kultúrák egyenrangúságának gondolatából kiindulva fontosnak tartja, hogy az oktatásban megjelenő kulturális kánon foglalja magába a kisebbségi szubkultúrákat is. A normatív értelmezés kritikája abban rejlik, hogy a különbözőség alapfogalmára épít, ami magában rejt az egyes csoportok merev elkülönülésének lehetőségét is.

- A kritikai multikulturalizmus az uralkodó és kisebbségi kultúrák fogalmainak felülvizsgálatával kíván egy nyitott és közös kultúrát megalkotni. A fennálló kánont a heterogenitás központi fogalmának nézőpontjából bírálja. Célja a kultúrák között húzott határok lebontása és a kulturális kölcsönhatások, valamint a párbeszéd működtetése.

A multikulturalizmus eredete és szintjei

A multikulturalizmus megjelenése történelmileg és kiterjedésének mértéke szerint is meghatározható. Mindezek befolyásolják a rájuk irányuló figyelem és aktivitás mértékét, a velük kapcsolatos cselekvések mikéntjét.

- A multikulturalizmus kialakulásának eredője lehet
- hosszú távú történelmi folyamat,
 - középtávú – migrációs – esemény,
 - rövid távú politikai fordulat.

A multikulturalizmus kiterjedését tekintve különböző szinteken figyelhető meg

- globális: nemzetek feletti közösségek,
- makroszintű: szövetségi államok,
- mezoszintű: többféle etnikumból álló országok,
- mikroszintű: kisebb csoportok,
- egyéni szint: egy személy, aki több kultúrát hordoz.

A multikulturalizmus történetisége és együttélési stratégiák

A multikulturalizmus térhódítását, a téma fókuszba kerüléséhez vezető utat az alábbi jellemzők mentén szakaszolhatjuk:

- „Laissez faire” szakaszban figyelmen kívül hagyják a kulturális sokszínűség jelenlétét. Ez az elutasítás a 19. századi nemzeti nacionalizmusok időszakát jellemzi leginkább.
- „Asszimilációs” fázisban a különbözőség érzékelése nyomán olyan intézkedések születnek, amely a kisebbségi csoport gyermekeinek marginalizálódásához vezetnek.
- „Deficit” vagy „Integracionálizmus” szakaszában legitimálódnak a különböző kultúrák, azonban hátrányt jelent, hogy az etnikum az iskolarendszer egyes elemeiben jelenik meg.
- „Multikulturális” fázis kultúrájában heterogén társadalmat és iskolát eredményez, mely sikereket jelent valamennyi résztvevő számára.
- „Antirasszista” fázisban társadalmi szinten is érvényesül, hogy a kulturális különbözőség nem eredményezhet hatalmi különbözőségeket.

A multikulturalizmus, azaz a társadalom különböző csoportjainak együttélése során különféle elvárások és stratégiák alakultak ki a többség és a kisebbség részéről. Ennek megfelelően a kisebbségi csoport

- asszimilációjáról: saját kultúra elvesztésével járó beolvadásáról,
- marginalizálódásáról: a társadalom peremére kerüléséről,
- szegregációjáról: erőszakos elkülönítéséről,
- szeparációjáról: önkéntes elkülönüléséről,
- integrációjáról: a saját kultúra megtartási lehetősége mellett az együttélés megteremtéséről,
- inklúzióról: a sokszínűségre építő befogadó társadalmi környezetről beszélhetünk.

A különböző kultúrák együttélési formáinak kialakulásában és ehhez nyújtott min-ták adásában jelentős szerepet játszik az oktatási rendszer stratégiája is. Ezeket – Kozma Tamás terminusa szerint – „etnocentrizmus” gyűjtőfogalommal lehet össze-fogni. A történelem során az alábbi főbb oktatáspolitikai stratégiák honosodtak meg:

- „Olvasztótégely iskola” egy nyelvű és egy kultúrájú állam polgárainak nevelésére törekszik. Legfőbb megjelenési helye a gyarmatbirodalmak voltak, ahol az együttélés ilyen formájú biztosítása egyben a történelem sajátos látásmódú kezelését is jelentette.

- „Kétnyelvű oktatás” – elsősorban az anyaállamokkal rendelkező kisebbségek szá-mára – önálló iskolák működtetését engedi. Ez főként a második világháborút követő területrendezések eredményeképp vált szükségessé.

- „Internacionalista nevelés” a szocialista embertípus politikai ideológiáját tá-mogató egységesítő rendszerként működött a második világháborútól a szocialista blokk 80-as évek végi összeomlásáig.

- „Multikulturális oktatás” olyan oktatáspolitikát jelent, mely a kisebbség számá-ra is – kulturális sajátosságai megtartása mellett - előnyös oktatási helyzetet teremt. Térhódítása elsősorban a fokozódó migrációnak köszönhető.

Fontos kérdés, hogy az iskola a társadalom sokszínűségét milyen módon kívánja megjeleníteni a saját intézményében, és mindez milyen eredményekkel bír az eltérő társadalmi környezetből érkező gyerekek iskolai sikeressége tekintetében.

A multikulturális nevelés történeti szakaszai és dimenziói

„A multikulturális nevelés nem csupán az eltérő rasszok, kultúrák, társadalmi cso-portok iránti érzékenységet jelenti, hanem egyfajta paradigmaváltást is, amely magá-val hozza a különböző gondolkodásmódok értékékként való elfogadását, és egyszerűen természetesnek veszi a másságot.”

A multikulturális nevelés demokratikus oktatási rendszert feltételez, aholis a diák-nak joga van saját kultúrája megtartása mellett a sikeres társadalmi integrációra. Tör-ténetisége – az alábbi amerikai példa alapján - szakaszokra bontható, mely szakaszok mint szemléleti módok ma is – most már egymás mellett – jelen vannak.

- „Ethnic studies” szakasza az 1960-as, 70-es évektől a kisebbségre vonatkozó tananyagtartalmakat jeleníti meg az iskolai curriculumban.
- „Multiethnikus oktatás” szakasza, mely a kisebbség különböző igényeire reagáló oktatási rendszer kialakítását célozta a nagyobb esélyegyenlőség biztosítása érdeké-ben. Ez a rendszer a kisebbségi tananyagtartalmak megjelenítése mellett a többségi diákok érzékenyítését is fontosnak tartja.
- „Nők és fogyatékkal élők” oktatási jogainak teljeskörű biztosítását jelenti a har-madik szakasz.
- „Elmélet és gyakorlat” összefüggéseit, kutatásokkal való segítségét tartotta szem előtt a negyedik szakasz.

A multikulturális nevelés megvalósításának lehetőségei a következő dimenziók mentén írható le:

- A tartalmi integrációt az jelenti, ha a különböző tantárgyak tananyagtartalma-iban megjelennek a kisebbségekre vonatkozó tudástartalmak. Fontos kérdés, hogy mindez tartalmilag és oktatásszervezési módját tekintve miként valósul meg.
- A tudáskonstrukciók figyelembe vétele azt jelenti, hogy az iskolai oktatás hogyan segíti a különböző kultúrájú csoportok tanulási folyamatában megjelenni a tudássel-sajátítás otthon megszokott módjait.
- Előítéletek csökkentése a többség és kisebbség viszonyára egyaránt ható tényező: a sztereotípiák háttérbe szorítása és az együttműködés szociális kompetenciájának fejlesztése a cél.
- Esélyegyenlőség pedagógiája biztosítja a kulturális hovatartozástól független iskolai sikerességet eszközrendszerével.
- Az iskola kultúrája és szervezete mint a befogadó környezet komplex fejlesztése

elkerülhetetlen az osztálytermi befogadás megvalósításához.

Mindezek összefoglalóan – Banks , a téma egyik legismertebb nemzetközi kutatója szerint - a következőket jelentik:

A multikulturális nevelés fogalma megközelíthető úgy, mint elképzelés, mint reformmozgalom és mint folyamat. Amennyiben, mint elképzelést tekintjük, akkor az esélyegyenlőség fogalmát jelenti különös tekintettel a különböző faji, etnika és társadalmi csoportból származó diákokra. Mindez a gyakorlatban egy olyan reform-mozgalom hatására fejlődik, mely egyben az oktatási környezet megváltoztatását eredményezi, beépítve rendszerébe a különböző kultúrák sajátosságait. A változás pedig folyamatként képzhető el, mely folyamat a multikulturális nevelés idejára vezet.

Inkluzív oktatási rendszer

Inkluzív nevelés fogalma angliai példa mentén

A multikulturális nevelés mellett egyre inkább terjedőben van az iskolarendszer szolgáltatásainak egy újfajta szemlélete, az inkluzív nevelés fogalma, mely kezdetben a különböző fogyatékkal élők együttnevelésének módját, lehetőségeit jelentette. A hazai és a nemzetközi szakirodalomban és gyakorlatban azonban egyre inkább előtérbe kerül az inkluzív nevelés értelmezési keretének tágítása.

Az inklúzió - mint az exklúzió, a kirekesztés ellentétes irányú folyamata -, amennyiben előtérbe kerül az oktatási formákban és közösségekben, elősegíti az eredményesség növelését. Alapvető célja, hogy eszközrendszerével csökkentse a kizárásra irányuló nyomásokat az iskolában és a társadalomban. Az inklúzió a kultúrák és közösségek azon elfogadott nézetén alapul, hogy a befogadás egy soha be nem fejeződő folyamat, állandó munka egy ideálért, amikor is az oktatásban és társadalomban tapasztalható kizárási kényszerek eltűnnek. A befogadó iskola forrása a közösség oktatásának, maga az oktatás pedig több mint az iskoláztatás - cselekvés a közösséggel, a közösségben, a közösségért.

Az inklúzió/exklúzió fogalmak történeti alakulására szemléletes példát nyújt az a kötet, amely Birmingham oktatási rendszerének alakulását ismerteti. A városban széles körben elterjedt befogadó szemlélet elsőként az oktatásban jelent meg. Kezdetben a fogalom szűkkörű értelmezése összekapcsolódott a fogyatékos gyerekekkel mint célcsoporttal, vagyis a "speciális igényű tanulók oktatásával". Ugyanekkor az exklúzió fogalma kizárólag olyan értelemben volt használatos, mint fegyelmi szabályok megszegéséből adódó eltanácsolás az oktatási intézményből. Látható, hogy ezek a fogalmak a megjelenésük időszakában még szoros kapcsolatban voltak a napi gyakorlattal.

A birminghami fogalomhasználatban a kilencvenes évek közepétől az exklúzió jelentéstartalma bővült: a fogalom ettől kezdve "társadalmi kirekesztés"-ként használatos, így jóval átfogóbban fedi le az emberek részvételére vonatkozó társadalmi korlátozás területeit a szegénységtől a tizenévesek problémáira való reagálásig. Ennél is erőteljesebb átalakulás jellemzi az inklúzió fogalmát, mely elsősorban szemléletbeli váltásként jelenik meg. Az eddig használt inklúzió, mely azonosított, sztereo-

tipizált a tanulói identitás egyes vonásaival (például "csökkent képesség", "etnikai hovatartozás"), az inklúzió fogalmát negatív irányba szűkítette. A szűkítés egyben a befogadással ellentétes pedagógiai szemléletet sugallt, hiszen az inkluzív pedagógia lényege, hogy a tanulók teljes emberek, sokszoros és összetett identitással. Amikor az inklúzió összekapcsolódik egy-egy leértékelő címkével, például "speciális nevelési igényű", "hátrányos helyzetű" vagy "roma", akkor ez a kategorizálás egy különös elmentmondásként jelenik meg, mivel a befogadó oktatás magával vonja az osztályba sorolás feloldását is. Az inklúzió tehát a sokféleség minden aspektusának felismerését, méltányolását és felértékelését jelenti. Ennek terepe az oktatásban való egyenlő részvétel, mely magában foglalja a hozzáférést is. Ez érint az egyén tanulása mellett más is: együttműködést a közös órákon, mely egyben a másik megismerését és elfogadását jelenti. Az egyenlőség azon a szemléleten alapul, hogy az egyén másokkal együttműködve vesz részt a tanulásban és a mindennapokban, ahol a többiek megismerik, elfogadják és értékelik olyannak, amilyen.

A befogadó oktatás értelmezéséhez – ahogy a birminghami kutatók tették - szükséges a kultúra fogalmának oktatási szempontú tisztázása. Esetünkben a kultúra egy olyan állandónak tekinthető életmóddal azonosítható, mely csoportokra osztja az embereket, generációk között öröklődik, és egyben hozzájárul az identitás meghatározásához. A kultúra közvetítője a nyelv, alapját jelentik az értékek, valamint a hozzájuk kapcsolódó explicit és implicit szabályok. A befogadó kultúra arra a felismerésre ösztönöz, hogy a különböző életmódok és identitások létezhetnek egy időben és egy helyen, és hogy a közöttük létrejövő kommunikáció gazdagító.

A befogadó oktatáshoz szorosan kapcsolódó fogalom a közösség, mint a családi kötelékeken túlmutató sajátos variációja az emberi kapcsolatoknak, és melynek hosszan tartó és közös érdeklődés az alapja. A közösségek és a kultúrák kölcsönösen fenntartóak: a befogadó oktatás érdekelt a közösség alkotásban és fenntartásban az iskolán belül és kívül.

A valódi befogadás szemléletét és szándékát egyaránt korlátozhatja, ha ez csak az oktatásszervezés szintjén jelenik meg, míg tartalmában beolvasztó szemléletű. A beolvasztás iskolai megtestesítője a tananyag és a tanítási mód, mely elvárja az uralkodó kultúrának való kizárólagos megfelelést. A birminghami kutatások szerint az eredményes részvétel és az inkluzív kultúrák fejlődése szempontjából szükséges a beolvasztó szemlélet átalakulása. Az átalakulás az multikulturális nevelés szemléletének jellemzőivel írható le: az átalakulási folyamat a diákok közötti különbözőség felismerésével, értékelésével kezdődik, mely újabb tudástartalmak, valamint tanulási lehetőségek gazdag tárházát nyitja meg. A kialakuló új szemléletű iskola nem csak oktatásszervezési formájában, hanem tartalmában is befogadóvá válik. Azaz a diákjaihoz való folyamatosan alkalmazkodása során az intézmény az általa közvetített tananyagtartalommal és tanítási módokkal nagyban épít az oda járó diákok identitására, tapasztalataira, a tudására és képességeire.

Inkluzív nevelés fogalma hazai példa mentén

A különböző kultúrák találkozása mentén, a roma/cigány gyerekek iskolai helyzetének leírására született az a hazai - inkluzív iskolai nevelést részletesen elemző – szakirodalom , mely paradigmaváltást javasol az eddigi iskolai stratégiákkal és gyakorlattal szemben. Ez az új szemlélet megközelítés – hasonlóan az angliai példához és merítve a nemzetközi tapasztalatokból - a roma diákokat nem címkézéssel (mássága, deficitjei megnevezésével) kategorizálja, hanem minden tanulót egyéni

entitásként kezelve javasol pedagógiai ellátást a sokrétűen megjelenő nevelési szükségletekre. Az inkluzív iskolai szolgáltatások oktatásszervezési kerete a heterogenitás alapelvén nyugszik. Tartalmi jellemzői között hangsúlyosan jelenik meg a kirekesztés elleni küzdelem, a nyitott, befogadó légkör, az együttműködés valamennyi formája (tanár-tanár, diák-diák, diák-tanár, tanár-szülő viszonylatokban), a tevékenységorientált oktatási formák (illeszkedve a gyermekközpontú és alternatív pedagógiai gyakorlatokhoz), az egyéni képzési terven alapuló és egyéni szükségletekhez igazodó differenciáló oktatás, a sokrétű értékelési módok alkalmazása és a hagyományos pedagógiai szerepek változása (tanár, diák, szülőszerep).

Az inkluzív iskola – hangsúlyozottan - egy folyamatosan fejlődő rendszer, mely rendszer adott ponton való állapotának minősége olyan kritériumok mentén írható le, mint például a decentralizáció mértéke, a nyitott szervezeti formák alkalmazása, a tanítás-tanulás eszközrendszerének széles tárháza, az iskolavezetései és tanári professzionalizmus, a tanulói különbségek inkluzív szemléletű értelmezése, a minőségfejlesztés, valamint az iskola működtetésének jellegzetességei (feltételek, ellátottság, jogi szabályozás, társadalmi környezet).

A fentiek egyidejű megjelenése szükségszerűen paradigmaváltást eredményez a tudáselsajátítási és szocializációs folyamat formális keretei között. Úgy is fogalmazhatunk: a létrejövő új szemlélet és az azt érvényesíteni tudó gyakorlat - például a multikulturális nevelés megvalósításához is - minőségi pedagógiai keret jelent újabb kategóriák és határvonalak meghúzása nélkül a diákok igényei és célként tételezett iskolai sikerei érdekében. Ez a szemlélet elsődlegesen a diákokat mint önálló személyiséget tekinti a maga komplexitásában, aki pontosan a jellemzők végtelen variációi mentén kialakuló egyedisége miatt nem kategorizálható, és kizárólag az egyediség mentén megfogalmazódó és folyamatosan változó igényekre való reagálás jelent valódi inklúziót.

Integráció mint esélyegyenlőséget biztosító oktatásszervezési keret

Az utóbbi száz esztendő oktatási expanziójának következménye az a társadalmi igény, mely az oktatási rendszer demokratizálását várja el, azaz olyan eszközzé válását, mely a társadalom tagjai számára helyzetüktől függetlenül képes mobilitási lehetőségként szolgálni. Szociológiai, nevelésszociológiai elméletek és kutatások érvelnek ennek megvalósíthatósága mellett és ellen. Az elméletek és a kutatások között pedig ott van a napi pedagógiai gyakorlat: újabb és újabb diákok sikereikkel vagy kudarcokkal, fiatalabb és idősebb pedagógusok hagyományos módszerekkel vagy újító szándékkal, és a különböző társadalmi helyzetű családok, akik mind ugyanazt szeretnék az iskolától: a lehető leggondosabban járjon el a gyermekeik sikeres felnőtté válásának folyamatában. A gondosság, mint minőségi oktatási környezet azt jelenti, hogy az iskola a lehető leghatékonyabban hasznosítja a meglévő anyagi és humán-erőforrásokat az oktatásszervezés és a tanulási folyamat során, a kimenet valódi eredményeket mutat, és mindez valamennyi diákra érvényes, vagyis az iskolára a méltányosság is jellemző.

A 2000-ben és 2003-ban lezajlott PISA vizsgálatok eredményeinek elemzése többek között kitért a családi háttér és a tanulói teljesítmények összefüggéseire. Ezek szerint Magyarország azon országok sorába tartozik, ahol a családi háttértényezők nagymértékben befolyásolják az iskolai pályafutást és a munkaerő-piaci esélyeket. Ez egyben azt jelenti, hogy Magyarországon az oktatási rendszer eszközei nem képesek egyenlő esélyeket teremteni a különböző szociokulturális háttérrel rendelkező

diákok számára, vagyis iskolarendszerünk nem felel meg a minőségi oktatás kritériumainak. Ennek egyik oka, hogy a magyar iskolarendszerben működő szelekciós mechanizmusok már az iskolarendszer bementi szakaszában erőteljesen érzékelhetőek. Az iskolai szelekció ezen formája – többek között - a homogén összetételű osztályok kialakulását eredményezi, a hátrányokat felerősíti, mivel a család kulturális tőkéje az iskolákat jellemző diákközzetételen keresztül hat.

A 2000-es magyar közoktatásról szóló jelentés külön fejezetben foglalkozik azzal, hogy a társadalmi hátrányok nem szükségszerűen alakulnak iskolai hátrányokká: a pedagógiai tényezők meghatározóak lehetnek az egyes gyerekek iskolai sikereiben. Ehhez azonban olyan oktatási szolgáltatások elterjedése szükséges, melyek egyszerűen biztosítják

- az esélyegyenlőséget (mely egyenlő hozzáférést eredményező oktatásszervezési módot jelent)
- és az egyenlő esélyeket (mely a különbségek kompenzációját eredményező befogadó rendszeren keresztül valósul meg).

A multikulturalizmus szemléletének – mint a társadalmi sokszínűség hatékony, eredményes és méltányos kezelése – iskolai érvényülése csak úgy képzelhető el, hogy első lépésként a heterogenitást biztosítja az oktatásszervezés kereteinek szintjén. Az így létrejött „integráció” még csak a lehetőségét teremti meg az együtt-tanulásnak, az eredményesség biztosításához a kereteken túl a tartalmak és módszerek területén is szükséges paradigmaticus váltást elérni.

Együttműködő tanulás mint egyenlő esélyeket biztosító inkluzív rendszer

Amennyiben úgy tekintünk a multikulturális oktatásra, mint a fent leírt minőségi oktatási környezet megteremtésére, akkor egyet kell értenünk azzal a kérdésfeltevéssel, hogy „Multikulturális pedagógia – új pedagógia?” Azaz a multikulturális pedagógia sokkal inkább egy olyan szemléleti keret, mely történetisége során az iskola társadalmi kontextusának fókuszba helyezésével (különbözőség egyenjogúsítása) és az iskola mint társadalmi intézmény demokratizálásával (méltányosság biztosítása) nyújtja a lehetőségét az inkluzív pedagógia térhódításának.

Az inkluzív nevelést az alapvető szemlélet jellemzi, mely a tanulók egyéni különbségeit (akár társadalmi, akár kulturális, akár biológiai) komplexitásában tekintve, maximálisan figyelembe véve, azokból kiindulva, azokra építve alakítja ki befogadó környezetet. A befogadó környezet egyben azt jelenti, hogy a nevelési térben résztvevő valamennyi személy (tanárok, diákok, szülők) a kölcsönös együttműködés szellemében megismerik, értéküként fogadják el és építenek az egyéni különbségekre. Mindez biztosítja a gyermeki jogok elvéből kiindulva a minőségi oktatási környezet létrehozását, ahol a hatékonyság, eredményesség és méltányosság hármas egysége megvalósulhat.

A multikulturális nevelés mint szemlélet gyakorlati aspektusait demokratikusan képes biztosítani az inkluzív pedagógiai szemlélet mentén kialakított pedagógiai eszközrendszer. Az eszközrendszer keretét a szintén majd félváltásos történetre visszatekintő kooperatív tanulás jelenti, mely születését annak az oktatási igénynek köszönheti, mely a kulturális sokszínűség konfliktusmentes és eredményes együttélését célozta. Hamarosan azonban világossá vált, hogy a kooperatív tanulásszervezés olyan pedagógiai alapelveket képvisel – és fordít le konkrét módszerekre -, melyek

a minőségi oktatás mindhárom kritériumának megfelelnek. Így rendszere ma már túlmutat a kezdeti szándékon: ma már nem csak egyetlen eszközzel (mozaik) rendelkező általánosan is értelmezhető demokratikus szemlélet, hanem olyan - alapelveken nyugvó - tevékenységsorozat, mely a napi gyakorlat szintjén képes a valódi inkluzív rendszer működtetésére. A tevékenységsorozatot összefoglalóan együttműködő tanulásnak nevezzük. Fontos tudni, hogy együttműködő tanulásról csak akkor beszélhetünk, ha - az együttműködés általános fogalmához képest - egy konkrétan leírható és megvalósítható, gyakorlati alapelvekkel segített, demokratikus együttműködési tevékenységről van szó. Az alábbiakban felsorolt alapelvek, mint pillérek minél nagyobb számú együttes megjelenése jelent biztosítékot a valódi együttműködésre.

A rugalmasság alapelve

- az együttműködő tanulásszervezésben azt jelenti, hogy úgy szükséges megszervezni az együtt-tanulás folyamatait, hogy az megfeleljen a résztvevők-szervezők közösen megismert és megfogalmazott személyes, társas és szakmai-tanulási igényeinek, felismert szükségleteinek, vágyaiknak, elképzeléseinek. Azaz az egyének egyediségéből kiindulva kell megszervezni a tanulási folyamatokat.

- másik oldala, hogy a tanulás szervezője éppen azért tud rugalmasan reagálni a felmerülő igényekre és szükségletekre, mert nem a módszerekhez ragaszkodik az együtt-tanulás során, hanem a közös tanuláshoz. Ebben segíti őt az, hogyha betartja a konkrét alapelveket, belsővé teszi a szükséges attitűdöket, megmutatja a viselkedésmintákat. Mindezekre alapozva szabadon válogathat a rendelkezésre álló módszertani eszközökből és újakat is kombinálhat.

Az egyidejű párhuzamos interakció alapelve

- a tanulásban résztvevők egymás közötti közvetlen akcióit/interakcióit számolja, azaz azt, hogy a rendelkezésre álló időegység alatt hány egyidejű személyes interakció zajlik.

- szerint arra kell törekedni, hogy az egy időben zajló személyes interakciók száma minél több legyen. Ezért a párhuzamosság elve a kooperatív kiscsoporthoz vezet.

A pozitív egymásrautaltság alapelve

- szerint a tanulási folyamatok szervezése úgy történik, hogy abban a tudáselsajátítás csakis együttműködéssel legyen lehetséges. Vagyis olyan struktúrákat alakít ki, amelyek együttműködésre ösztönöznek, vagyis amelyekben csak akkor tudnak eredményesen tanulni a résztvevők, ha együttműködnek.

- szemléletesen jelenik meg az Aronson nevéhez kötött - fent már említett „mozaik” - módszer során, amely a pozitív egymásrautaltságot klasszikus egyszerűséggel - feladatok, tananyagtartalmak csoporttagok közötti mozaikszerű szétosztásával, majd összerakásával - segíti.

Az egyenlő részvétel alapelve

- azt mondja ki, hogy a kooperatív tanulásszervezés tanulási folyamatait úgy kell megszervezni, hogy mindenki valóban hozzáférjen a közös tudáshoz. Ez nem azt jelenti, hogy mindenki ugyanazt teszi hozzá a munkához, hanem azt, hogy mindenki egyenlő eséllyel - képességeinek, a tudásszerzés folyamatában betöltött helyének megfelelően - járul hozzá a közös tudás megalkotásához.

- az egyenlő hozzáférés és az egyenlő hozzájárulás egyidejű biztosításával a gyakorlatban is képes megvalósítani - tanulásszervezési eszközein keresztül - az esélyegyenlőségi demokratikus elvét.

Az egyéni felelősségvállalás és számonkérés alapelve

- biztosításához a tanulási folyamatok szervezése úgy történik, hogy mindenkinek igényei és felismert szükségletei szerint egyénre szabott, világosan megfogalmazott, a teljesítés ismérveit és az értékelés szempontjait nyilvánossá tevő feladata van, amelyért felelősséggel tartozik.

- egyik legfőbb támogatója a kiscsoporton belül kiosztott és működtetett kooperatív szerepek.

A folyamatos kooperatív nyilvánosság alapelve

- biztosítja, hogy a tanulók egyéni felelősségvállalása mellett a tudás nyilvánosságának megszervezésére is kiemelkedő figyelem jusson.

- szerint a tudni vágyó számára minden visszajelzés segítség. Így a társak visszajelzései ugyanúgy segíthetnek, mint a tanári visszajelzések. A kiscsoportos nyilvánosság folyamatos lehetőséget és bátorítást nyújt a tudás vagy nem tudás értékmentes nyilvánossá tételére.

Tudatosan fejlesztett személyes és szociális kompetenciák alapelve

- egy olyan attitűdöt feltételez, amely nélkülözhetetlen az együttműködő tanulásszervezés hatékony lebonyolításához. A kompetencia alapú fejlesztés abból indul ki, hogy mindenki számos képességgel rendelkezik, s ezek a képességek - egymástól eltérően is - más-más fejlettségi állapotban vannak az egyes tanulni vágyóknál. Éppen ezért az egyén kompetencia-állapotából kell kiindulni és a képességek fejlődésének mérésével ellenőrizni, hogy a pedagógiai folyamatoknak van-e egyáltalán hatása a fejlesztendő területekre.

- különösen megfelelésben van az inkluzív pedagógia szemléletének, amely a diákok személyiségjegyei (kompetenciái) komplexitásában kívánja befogadni a tudáselsajátítási folyamatokba.

Az együttműködő tanulás (kooperatív learning), mint oktatásszervezési mód fenti-ekben nagyon röviden vázolt alapelveinek működtetése során képes eszközt nyújtani ahhoz, hogy az inkluzív oktatás rendszere - és ezzel a multikulturális nevelés szemlélete - valóban érvényesülni tudjon. Ezt támasztja alá a minőségi oktatási környezet harmas egységének szűrőjén keresztüli összehasonlítás, aholis az együttműködő tanulás a hagyományos oktatásszervezési módokkal szemben:

- Hatékonyabb, mert azonos időegység alatt a legtöbb résztvevő számára garantálja a részvételt a tanulási folyamatokban. A hatékonyságot erősíti, hogy a részvétel nem a passzív hallgatás lehetőségére vonatkozik, hanem aktív, sőt interaktív tanulási formákra. Azaz az együttműködő tanulás alapelvein és eszközein keresztül erőteljesen koncentrálni arra, hogy a tanulási folyamat során a tudásszerzés - szervezői és lebonyolítói mellett - a résztvevők előzetes tudására építve, erőforrásaik maximális kiaknázására kerüljenek.

- Eredményesebb, mert sokrétű tudáselsajátítási eszközeivel mélyebben beívódó, sajátélményre épülő ismeretek születnek, és ezzel egyben lehetővé válik az egyéni tehetségek kibontakoztatása. Az együtt-tanulásban résztvevők stratégiai problémamegoldó képességekkel közelítenek a feladatokhoz, s a tanulási képességekkel összefüggésben és összhangban, egyénre szabottan fejlesztik a személyes és társas/szociális képességeiket is. Együttal természetessé válik az eredmények sokoldalú megnyilatkozása: a tudásszerzési folyamat során folyamatosan jelenlévő - kis vagy nagycsoportos - nyilvánosság segítségével, illetve az ön-, a csoportos- vagy tanári értékelés tükrében.

- Méltányosabb, mert alapelveivel, attitűdjeivel, képesség-modelljeivel, kis-

csoportos struktúrájával, kooperatív szerepeivel és eszközeivel valóban képes minden résztvevő számára biztosítani a tudáshoz való egyenlő hozzáférés alapvető demokratikus jogát. Azaz az esélyegyenlőségnek nem csak a kereteit teremti meg azzal, hogy az általános és kötelező iskolázatással mindenki számára testközelbe hozza a tudást (a szelekció háttérbe szorításával heterogén közegben), hanem ténylegesen is egyenlő esélyeket teremt a rendszeren belül a tartalom paradigmatisz át alakításával, ahol a multikulturális szemlélet érvényesülését többek között az együttműködő tanulás eszközei érvényesítik az inkluzív vá válás útján.

Összefoglalóan elmondható, hogy az inkluzív vá váló oktatási környezet gyakorlati megvalósulásának lépései során a nevelési folyamat egyre több szegmensében és minden résztvevője között érvényesülnie kell az együttműködő tanulás alapelveinek. Ez gyakorlati eszközökkel biztosítja az iskolai nevelés inkluzivitását abból a célból, hogy a multikulturális nevelés szemléletében megjelenő háromirányú elvárás (egyéni sikerek, az egyes közösségek fennmaradása és a társadalom fejlődése) egységben legyen képes megvalósulni.

Látható, hogy az inkluzív nevelés – mint általános társadalmi idea – olyan intézmény kialakításában, fenntartásában és folyamatos fejlesztésében érdekelt, ahol a diák egyediségében történő sikeres befogadása pedagógiai eszközök segítségével címkézés és kategorizálás nélkül is megvalósul, elérve ezzel a demokratikus társadalom alapeszméinek megvalósulását, mintát adva a társadalmi inklúzióhoz. Az inkluzív – minőségi – oktatási környezet pedig elképzelhetetlen a multikulturális nevelés szemléletének érvényesülése nélkül, ahol a diák egyediségében megjelenő kulturális és közösségi sajátosságok értéként építik fel a közösen befogadó rendszert.

Irodalom

- Arató, F. & Varga, A. (2004): Együttműködés az együttnevelésért. *Educatio*, 3.
- Arató, F. & Varga, A. (2006): *Együtt-tanuló kézikönyv* (kézirat)
- Aronson, E. (1978.) *The jigsaw classroom*. Sage Publications
- Banks, J. A. (1997). *Multicultural Education: Characteristics and Goals*. In J. A. Banks & C. A. M. Banks, (Eds.). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Allyn and Bacon, Boston. 3-31
- Benda, J.(2002): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle* 10. 21-33.
- Boreczky, Á. (1999): Multikulturális pedagógia – új pedagógia? *Új Pedagógiai Szemle*, 4. 26-38.
- Bourdieu, P. (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Feischmidt, M. (1997): Multikulturalizmus: kultúra, identitás és politika új diskurzusa In: Feischmidt Margit (szerk.): *Multikulturalizmus*. Osiris, Bp. 7-29.
- Felvégi, E. (2005): A tanulói teljesítményt meghatározó tényezők – PISA 2003. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. 69-78.
- Forray, R. K. & Czachesz, E. & Lesznyák M. (2001): Multikulturális társadalom – interkulturális nevelés. in: Báthori Zoltán, Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris, Bp. 2001.
- Forray, R. K. & Hegedűs T. A. (2003): Cigányok, iskola, oktatáspolitikai. OKI-Új Mandátum, Bp. 13-47.
- Forray, R. K. & Hegedűs, T. A. (1999): Cigány gyerekek szocializációja. *Aula*, Bp. 144.
- Forray, R. K. & Hegedűs T. A. (2003): Cigányok, iskola, oktatáspolitikai. OKI-Új Mandátum, Bp. 13-14.
- Johnson, R. T. & David, W., & Holubec, E. (1990): *Circles of learning*. Interaction Book Company, Edina, Minnesota.
- Kagan, S. (2001): *Kooperatív tanulás*. Önkönet, Bp.
- Kalocsainé, S. H. & Varga, A. (2005): Az inklúzió mint társadalmi és oktatási idea. *Educatio*, tavasz 204-208.
- Kiss, G. (1997.): Multikulturalizmus – korunk alapszava? In: Kiss Gabriella (szerk.): *Multikulturalizmus I. KLTE*, Debrecen. 19-38.
- Kozma, T. (1993.) *Etnocentrizmus*. *Educatio* 2/2
- Lannert, J. (2003): Differenciálás és szelekció a magyar iskolákban. *Iskolakultúra* 1. 70-73.
- Lannert, J. (2004): Hatékonyság, eredményesség, méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. 3-16.
- Meleg, C. (1995): Bevezetés. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom I.- JPTE BTK TKI*, Pécs.
- Pető, I. (2003): Inklúzió a nevelésben. *Iskolakultúra* 10. 3-13.
- Potts, P. [ed.] (2003): *Inclusion in the City: A Study of Inclusive Education in an Urban Setting*. Routledge Falmer, London; New York. 190.
- Radó, P. (2000): Egyenlőtlenségek és méltányosság a közoktatásban In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. OKI, Bp. 343-349p.

- Réthy, E. (2004): Inkluzív pedagógia. Nahalka István, Torgyik Judit (szerk.): Megközelítések. Eötvös Könyvkiadó, Bp. 2004. 231-245.
- Roger, T. & Johnson, D. W. (1994): An overview of cooperative learning. In: J. Thousand, A. Villa and A. Nevin (Eds), Creativity and Collaborative Learning; Brookes Press, Baltimore.
- Torgyik, J. (2004): Hatékony iskola: együttműködő iskola. Új Pedagógiai Szemle, 10. 32-41.
- Torgyik, J. (2004): Multikulturális társadalom, multikulturális nevelés. Új Pedagógiai Szemle, 4-5. 4-14.
- Vári, P. (2003) PISA vizsgálat 2000. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 137-148.

Varga Aranka

MULTICULTURALISM - INCLUSIVE EDUCATION SYSTEM

Summary

The paper deals with, among other things, the general definition of multiculturalism. The author believes that multiculturalism is more and more prominent in the second half of the twentieth century, due to globalization, changes in communication and information systems, migration and tourism. The concept of multiculturalism is defined as the coexistence of different cultures. Multiculturalism is seen as an opportunity that carries the chance for a common living, but also as a threat to the common living. The essential ideological aspects lay in its background. Furthermore, the author lists the types of interpretations of multiculturalism, nothing the origin and levels of multiculturalism, and presenting also the overview of its historicity and coexistence strategies and historical phases and dimensions of multicultural education. The paper also deals with inclusive education system. In addition to multicultural education, there is more and more talk about inclusive education. It initially had a common meaning of education of persons with different disabilities. In Hungarian and international literature, however, the concept of inclusive education is increasingly being used in a wider context. The author mentions the English and Hungarian examples that are closer to the concept of inclusive education readers. Hungary technical literature, which analyzes the inclusive school education of Roma children, suggests a paradigm shift, i.e. changing current strategies and school practice. This new approach of the view, does not categorize Roma pupils with labeling (naming their differences, shortcomings), but each student is viewed as a separate entity. A very important issue is the one of integration as a framework of teaching organization that will provide equal opportunities, and cooperative learning that will be provided by an inclusive system.

Key words: multiculturalism, multicultural education, multicultural pedagogy, inclusive education system, inclusive education, inclusive pedagogy, cooperative learning.

NOVA KLASIFIKACIJA FUNKCIONISANJA, OMETENOSTI I ZDRAVLJA*

Sažetak

U kontekstu ostvarivanja prava na obrazovanje za svu decu Međunarodna klasifikacija funkcionisanja, ometenosti i zdravlja (ICF) predstavlja sredstvo boljeg međusobnog komuniciranja stručnjaka različitih profila. Nastavnici, vaspitači i roditelji postaju aktivni učesnici u proceni, definisanju i evaluaciji obrazovnih ciljeva pojedinog deteta, uzimajući u obzir njegove individualne sposobnosti, pomažu da se uoče i otklone prepreke u sredini i glavni naglasak stavljaju na detetove potencijale za dalji razvoj.

U tekstu se razmatra pitanje važnosti postojanja zajedničkog okvira za razumevanje ometenosti, ukratko prikazuje se struktura ICF klasifikacije i ukazuje se na mogućnost njegove primene u obrazovnom procesu.

Ključne reči: Međunarodna klasifikacija funkcionisanja, ometenosti i zdravlja dece i mladih, ICF, inkluzivno obrazovanje, inkluzija.

Kao specijalni gost-predavač na stručnom skupu pod nazivom Obrazovanje i komunikacija za inkluzivnu zajednicu – stručnjaci u dijalogu, održanog oktobra 2011. godine u Novom Sadu, u organizaciji Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača**, imali smo priliku da se upoznamo sa novom klasifikacijom funkcionisanja dece i mladih, kreiranu inicijativom i učešćem stručnjaka iz brojnih zemalja, od strane Svetske zdravstvene organizacije (WHO). O njoj je govorila Judith Hollenweger, šef Odseka za prioritarnu oblast inkluzivnog obrazovanja na Pedagoškom fakultetu u Cirihi, predsednica Švajcarske akademske komisije za obrazovanje u oblasti specijalnog obrazovanja, predstavnica Švajcarske u Evropskoj agenciji za razvoj specijalnog obrazovanja i konsultant pri Svetskoj zdravstvenoj organizaciji.

Sledi izvod iz njenog predavanja održanog u Novom Sadu 2011. godine.

...Želim ovom prilikom da vas upoznam i uvedem u sistem Međunarodne klasifikacije funkcionisanja, ometenosti i zdravlja (ICF), i da vam predstavim kako može biti korišćen od strane zaposlenih u predškolskim ustanovama.

* Tekst priredila Lada Marinković

Transkript sa predavanja: studentkinje Dragana Nikolić, Branka Šnel, Olja Balint

Simultani prevod: Vuk Marković

** Organizacioni odbor skupa: dr Sanja Nišević, dr Vesna Colić, mr Iboja Gera, dr Lada Marinković, dr Svetlana Lazić, mr Stevan Divjaković

Kada je specijalno obrazovanje počelo da se sprovodi, deca sa problemima postala su vidljivija. Takvo stanje dovelo je često do diskriminacije, tako da se javilo pitanje kako pristupiti problemu obrazovanja i njegovog organizovanja za svu decu. Postavilo se pitanje da li se takvim razdvajanjem podstiče stigmatizacija. Svako rešenje ili lek za takvu situaciju uvek može biti dvosekli mač i tu vrstu rizika zovemo dilemom diferenciranja. Ova dilema uvek je prisutna kada je reč o inkluzivnom obrazovanju, zato na nju uvek treba obratiti posebnu pažnju. Verujem da ta dilema nastaje prvenstveno iz samih problema, zato što deca sa ometenostima bivaju češće kategorizovana nego što prilazimo problemima tako što ćemo govoriti o teškoćama sa kojima se oni susreću. Tako se deca obično etiketiraju, a nastavnici su upućeni na činjenice koje ne mogu da promene (sluh, vid i sl.), umesto da se govori o onome što nastavnik može da promeni. Postojeći sistemi klasifikacije omogućuju nam da opisujemo nesposobnosti. ICF predstavlja jedan novi okvir koji omogućava da se svaki pojedinac opiše u njegovim različitim sposobnostima, i moguće je klasifikovati situaciju u kojoj se nalazi svako od nas.....

Želela bih da današnje predavanje organizujem u tri dela: prvi deo odnosio bi se na pitanje zašto je važno da postoji zajednički okvir za razumevanje ometenosti kada govorimo o inkluzivnom obrazovanju. Drugi će se odnositi na samu ICF klasifikaciju, dok bi na kraju želela da dam nekoliko napomena o tome kako koristiti ovaj okvir za razvijanje sistema informacija koje su relevantne za inkluzivno obrazovanje.

Onesposobljenost se može posmatrati sa različitih stanovišta: sa ekonomskog, obrazovnog, sa stanovišta ljudskih prava, društveno kulturnog, zdravstvenog stanovišta i drugih. Ekonomsko stanovište najviše se odnosi na interakciju siromaštva i onesposobljenosti. Sa stanovišta obrazovanja fokus je na onima koji postižu slabiji uspeh u školi. Stanovište ljudskih prava usredsređuje se na diskriminaciju i ostvarivanje ovih prava. Društveno-socijalno-kulturno stanovište usredsređuje se na društveno poreklo i pitanje iz kog društvenog sloja je osoba. Zdravstveno stanovište usredsređuje se na bolesti i prateće sindrome. Ukoliko imate dete u razredu, grupi, postavlja se pitanje sa kog stanovišta ćete ga posmatrati. Ukoliko se radi o detetu npr. romske populacije, koje je istovremeno i siromašno i ima zdravstveni problem, na koji problem ćete se usredsrediti. Ta različita stanovišta su različiti konceptualni okviri-svetovi, u kojima različiti profesionalci žive i rade. ICF pomaže da se sva ova stanovišta ujedine. On nam omogućava da prikazemo i nastanak ometenosti, kako da analiziramo različite komponente, kako da se odnosimo prema intervencijama za decu sa smetnjama u razvoju, kako deliti informacije i saradivati sa drugim profesionalcima koji su u kontaktu sa detetom i na kraju, naravno, pomaže da uskladimo svoja verovanja i stavove vezane za ometenost. Naši konceptualni svetovi nisu nužno pouzdani i dobro organizovani, tako da nas to vodi daljoj fragmentaciji i nerazumevanju. Kada identifikujemo neku onesposobljenost, obično se usredsredimo na neki medicinski problem i o tome razgovaramo sa roditeljima, a kasnije, kada dođe do problema učenja, i sami roditelji postaju zibunjeni time na šta treba da obrate pažnju. Ono što sada imamo u oblasti obrazovanja podseća na Vavilonsku kulu, u kojoj mnogi profesionalci i akteri koriste mnogo različitih jezika i pri tome se ne razumeju. Postavlja se pitanje kako sprovesti inkluzivno obrazovanje ukoliko se ni sami profesionalci međusobno ne razumeju. Svako na osnovu svoje ekspertize bira informacije i načine procene deteta. Podaci o detetu prikupljaju se različitim sistemima procene, dokumentacije. Ukoliko pokušate da stvorite celovitu sliku, dolazite u situaciju da to ne možete da učinite, jer na različitim segmentima nedostaju bitne informacije. ICF nam pruža mogućnost povezivanja različitih konceptualnih svetova

i stvarnog sveta. Pokazaću kako se to može praktično primeniti. ICF može da pomogne da se informacije organizuju u jedan dobar sistem koji mapira sve važne komponente. Takođe, pruža mogućnost da se uvide i odnosi među važnim komponentama. Može biti složen ali i jednostavan. Omogućava povezivanje i sa drugim sistemima informacija. To dalje omogućava široko sagledavanje i razumevanje situacije, što je neophodno za dalji rad.

Sada ću preći na prikaz samog ICF-a. ICF nije jedini sistem klasifikacije. Međunarodna klasifikacija bolesti (MKB) koristi se u mnogim zemljama za potrebe dijagnoze različitih bolesti. Sada se radi na kreiranju međunarodne klasifikacije zdravstvenih intervencija (ICHI). Sve klasifikacije su međusobno komplementarne i predstavljaju jedan ciklus koji pokazuje šta sve profesionalac ima na raspolaganju. ICF je nastao da bi omogućio procenu, da bi se razumeo problem osobe u kontekstu njenog života, koristi se za planiranje i odlučivanje o postupcima. ICHI (Međunarodna klasifikacija zdravstvenih intervencija) će odrediti konkretne aktivnosti koje je potrebno preduzeti. ICF će potom moći da posluži i za evaluaciju. On omogućava da se posmatra ljudsko funkcionisanje i da se ne sagledava samo kao onesposobljenost. Na osnovu njega svi mi ovde prisutni možemo biti klasifikovani. ICF predstavlja mapu predela ljudskog funkcionisanja. On predstavlja integrativni model koji se ne usredsređuje samo na medicinski ili socijalni segment. Posmatra čitav kontekst u kojem pojedinac živi, a ne pojedinca kao izolovanu jedinku. Sačinjen je, proveravan, testiran u različitim zemljama u svetu – nije zapadni koncept, već univerzalan. Nije čisto teorijski model, već je veoma operativan i može se uvesti u praktičan rad sa decom i odraslima (pokriva sve starosne grupe). Na vrhu modela su zdravstveno stanje, bolesti i poremećaji, predstavljeni ICD klasifikacijom. Zatim slede opisi telesnog funkcionisanja, aktivnosti i učestvovanja. Telesne strukture su anatomske delovi tela (organi, udovi i njihovi delovi). Slede kontekstualni faktori. Oni mogu biti sredinski, faktori sredine, okruženja i lični faktori. U verziji ICF-a za decu definicije su proširene tako da to može biti samo odlaganje i kašnjenje u razvoju nekih funkcija. Aktivnost se više posmatra sa individualnog aspekta – šta pojedinac može da čini, dok je učestvovanje ono što on zaista radi i može u aktuelnom okruženju, koliko je u mogućnosti da bude uključen u neku situaciju. Daću primer: ja ovde sedim, govorim, koristim čulo vida, govora, svest i svesne funkcije da ne bih zaspala, i to su sve telesne funkcije, ja dišem, pijem kafu.... U zavisnosti od svrhe koju ovde opisujem, usredsredićemo se na različite stvari. U kontekstu ove situacije važne su moje funkcije glasa, vizuelne funkcije. Malo dalje možemo posmatrati moje funkcionisanje, moje aktivnosti. Dakle, ja govorim, posmatram, sedim, i to su aktivnosti koje sada radim. One su povezane sa funkcijama tela, ali su takođe i nezavisne. Segment učestvovanja povezan je dalje sa kontekstom u kome sam aktivna, i to socijalnim kontekstom. Mogu da predajem isključivo zato što ste vi prisutni, i to su sredinski faktori, a podrška i odnosi su neki od njih. Deo sredinskih faktora je i tehnička podrška koju koristim. Projektor i kompjuter omogućavaju nam da učestvujemo u predavanju. Lični faktori bili bi moje godine, starosno doba. Funkcionisanje osobe sa 3 meseca, 5 ili 65 godina različito je i zavisi od starosne dobi. Ako analiziramo dete koje je slepo, njegove vizuelne funkcije su oštećene, ali i dalje može da uči da čita i piše ako koristi Brajevu azbuku i ima dostupne knjige pisane Brajevim pismom. U svojoj sredini ovakvo dete može uzeti učešće i raditi na času u učionici. Ili, ako ste npr. profesionalni pijanista i imate bilo kakav mali problem sa šakama, vi više ne možete da radite, iz čega se vidi koliko je onesposobljenost relativan pojam koji zavisi od konteksta vašeg života. Dakle, sagledavanje i razumevanje onesposobljenosti je dinamično. Onesposobljenost

nije fiksna kategorija izolovana od šireg konteksta. Npr. u razvijenim zemljama mnogo veći broj ljudi smatra da ima neku vrstu onesposobljenosti nego u siromašnim zemljama, jer ljudi imaju različita očekivanja. Sredinski faktori mogu predstavljati kako olakšavajuće tako i otežavajuće okolnosti i prepreke.

ICF mapira informacije kroz devet glavnih životnih oblasti. U pogledu obrazovanja važna su sledeća: To su učenje i korišćenje znanja, opšti zadaci i zahtevi, komunikacija, pri čemu su važne informacije o načinu ophođenja, pokreti, mobilnost osobe, briga o sebi, interakcija sa ljudima, i ova kategorija je nazvana ophođenje sa ljudima. Zatim sledi vreme za odmor, slobodno vreme i društvo pod nazivom zajednica, socijalni život. Za svako od poglavlja omogućeno je definisanje različitog nivoa dubine informacija. Npr. deo o sredinskim faktorima obuhvata informacije od tehnoloških produkata do servisa (ja sam pominjala kompjuter i projektor koje ovde koristimo, a naravno možemo navoditi i kolica, štuke i sl.). Prirodno okruženje i promene u njemu odnose se, na primer, na to da ukoliko osoba ima astmu, za nju je važno opisati kvalitet vazduha, jer je to značajno za tu osobu. Poglavlje o servisima i podršci i međuljudskim odnosima odnosi se, na primer, na to da dete ima osobu za podršku jer se služi znakovnim jezikom, a to će olakšati njegovu uključenost i praćenje nastave. Takođe, važni su i stavovi drugih, kao što su vaspitači. I na kraju, imate poglavlje koje se odnosi na usluge, sistem i politike. Ako imate inkluzivne škole koje su dobro organizovane, to će sigurno olakšati obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju. Na polju sistema često je problem u tome što društveni sistem obrazovanja i medicinski sistem nisu dobro organizovani i sinhronizovani, ne dopunjuju se, tako da nastaju prepreke za tu decu.

Na opasku učesnika skupa da se ICF čini veoma obimnim i da postoje brojne kategorije, postavljeno je pitanje koliko nam on pomaže u praktičnom radu.

Prof. Judit Hollenweger je odgovorila:

Pre svega, ICF ne kategorizuje već opisuje. Dakle, on predstavlja sistem informacija koji neće etiketirati i svrstati nekog u jednu kategoriju ili grupu, već će se na osnovu informacija i potreba nastavnika usredsrediti na određeni segment. Na primer, dete sa autizmom nastavnik neće moći da sagleda samo kroz informaciju o njegovom intelektualnom funkcionisanju. Nastavnik će, naravno, shvatiti da ovo dete može imati problem sa učenjem. Ali, ono što čini razliku jeste njegovo društveno ponašanje. U toj situaciji za nastavnika je značajnije da dobije informaciju o tome da li dete može mirno da sedi, da li može da obezbedi interakciju sa drugom decom u grupi. Dakle, nastavnik neće dobiti samo informaciju o oštećenju već i informacije koje su bitne za organizovanje nastave i predavanja. I u zavisnosti od konteksta za koji koristimo te informacije, možemo se različito ponašati, i u tom svom kontekstu on može da odluči koje informacije su značajne, važne, korisne. Rezultat na kraju može biti jednostavan.

Prednost je u tome što sada imate koherentan sistem dodatnih informacija. Ako to dete mora u bolnicu, tamo će se usredsrediti na dijagnozu i bolest. Tamo će biti potrebne informacije druge vrste, i one se nalaze u podacima ili se dodaju nove. Dakle, svako može uzeti ono što mu je potrebno. Na globalnom nivou ICF se koristi kao okvir za opisivanje ometenosti, onesposobljenosti, i u tom smislu on može biti predstavljen sa šest ključnih pitanja. Ako je potreban detaljniji opis funkcionisanja deteta, teoretski možete iskoristi ove ili dodatnih 1600 pitanja, koja većinom nisu potpuno beskorisna, ali bi zahtevala mnogo vremena.

Evo primera koje nivoe informacija možete dobiti. Recimo da dete ima probleme sa vidom. Ono može imati normalan vid, oštećen u nekom stepenu ili biti potpuno

slepo. Ako imate informaciju da dete ima određen stepen oštećenja vida, možete planirati da sedne u prve klupe da bi moglo da prati nastavu. U slučaju većeg oštećenja biće potrebno da obezbedite dodatne metode rada ili drugačija objašnjenja, da bi ono moglo da prati nastavu. Ili, ako je potpuno slepo, biće potrebno obezbediti tekst pisan Brajevom azbukom. U zavisnosti od nivoa oštećenja potrebe deteta su različite. U zavisnosti od toga šta vam je potrebno, možete se usredsrediti na različite stvari vezane za kontekst u kojem se odvija detetovo učešće i aktivnost.

ICF može da se koristi u različite svrhe: kao statističko sredstvo za prikupljanje i beleženje informacija, istraživanje, korišćenje fondova, sistema novčane naknade, kao što mi to sada radimo u Švajcarskoj.

Sada bih govorila o upotrebi ICF u obrazovnim institucijama. U ovom kontekstu važno je da obezbedimo učešće dece u aktivnostima u obrazovnim institucijama. Deca treba da saznaju nove stvari, steknu nova znanja, da se razvijaju i rastu. Zato u obrazovanju koristimo prošireni model ICF-a. Imamo viziju o ciljevima koje želimo da postignemo i o tome kako dete treba da se promeni kao rezultat učenja i razvoja. Aktivnosti i učešće stavljamo u odnos sa ciljevima koje želimo da postignemo u obrazovanju deteta. Sredinski faktori se takođe menjaju stvaranjem dobrih uslova za učenje i definišu se ciljevi i sredstva kojima ćemo to postići i tako ostvariti viziju odgovornog, srećnog i zdravog deteta sa sposobnostima da se prilagodi i odgovori na izazove društva. Svaka nacija može imati donekle različite ciljeve i sredstva kako će ih postići. Neće sam ICF stvoriti tu viziju inkluzije, već to mora da učini samo društvo, odnosno kultura. Kada razmišljamo o upotrebi ICF-a u obrazovanju, uvek razmišljamo o tom proširenom delu, jer obrazovanje je usmereno ka budućnosti te dece.

Klasični sistem specijalnog obrazovanja usredsređivao se na ciljeve koji su u vezi sa onesposobljenošću. Obrazovanje dece sa posebnim potrebama usredsređivalo se na samo dete i njegove potrebe i usluge, a inkluzivno obrazovanje usredsređuje se i na ciljeve i na dete i na škole. Ono govori o tome da same škole treba da se promene, da nastavne programe treba promeniti i prilagoditi potrebama dece. Sva tri stanovišta su važna. ICF može pomoći da se sve to bolje razume. Definicija učestvovanja veoma je široka i nije je lako bilo upotrebiti u obrazovanju. Biti uključen, biti aktivan i angažovan u obrazovnom kontekstu ima bihevioralnu, emocionalnu i kognitivnu komponentu. I važno je sve tri imati stalno u vidu. To se odnosi na tipične aktivnosti u tipičnom okruženju u tipičnim situacijama. Tipično znači da deca sa ometenošću rade identične stvari koje rade i ostala deca tog uzrasta. Tipično okruženje znači da ona to čine ne u nekom laboratorijskom prostoru već u istom okruženju u kojem to čine sva deca. Dakle, svako može šutirati loptu koliko hoće, ali da biste igrali fudbal morate imati teren, da su tu druga deca koja žele da igraju fudbal, i da takvo okruženje postoji. Učešće znači da su aktivnosti usmerene ka jednom svrsishodnom, smislenom cilju. Ako deca sa ometenošću u toj situaciji rade nešto drugačije od ostalih, to znači da u tom slučaju ne možemo govoriti o učešću. Čak i ako ne koristite ovaj sistem, vi možete gledati šta dete radi na času i na kom nivou učestvuje u odnosu na drugu decu u učionici. Možete pogledati da li učestvuje u učenju, da li učestvuje u komunikaciji, da li ostvaruje međusobne odnose sa drugom decom. Sve to možete dobiti kroz sistem koji nudi ICF. Takođe, on nudi mogućnost da se postave različiti ciljevi od strane različitih osoba koje su u kontaktu sa detetom, i da ciljevi budu međusobno kompatibilni i smisleni u celini. Ciljevi su uvek usmereni na eliminisanje ili smanjivanje onesposobljenosti. Ukoliko dete muca, možete se usredsrediti na to da ono prestane da muca – to je cilj. A možete definisati ciljeve koji kompenzuju taj nedostatak. Ili, ako je dete slepo – učiti ga Brajevoj azbuci, kako bi moglo da čita. U

slučaju mucanja vi ne isključujete cilj da ono prestane da muca, ali ga učite i strategijama kako da prevlada taj problem u komunikaciji. Takođe, ciljevi mogu da se odnose i na dalji razvoj deteta. Ako dete koje muca ima pet godina, za njegov razvoj voma je važno da mu omogućite interakciju sa vršnjacima, kako bi podržali njegovu komunikaciju, umesto da pokušavate samo da eliminišete mucanje. Vaši ciljevi mogu uvek biti usmereni i na obrazovanje. Možete reći „nije me briga što muca, već je sada glavni cilj da nauči da čita, jer je to važno za praćenje nastavnog programa”. Možete napraviti ravnotežu između svih tih ciljeva i odlučiti se koji je vama od značaja, a ipak omogućiti da svi budu ostvareni. Vaša definicija potreba tog deteta u velikoj meri zavisiće od toga koji cilj želite da ostvarite, šta vam je važno. Svakako, važno je razumeti u čemu je problem, ali usredsređenost na kompetencije je ono što treba da bude posao nastavnika, vaspitača. Da biste planirali intervencije, potreban vam je cilj. Važno je da razumete kompetencije i sposobnosti kojima dete raspolaže. U tome može da pomogne ICF, da „izmapira” i poveže u funkcionalni sistem informacije koje će omogućiti da se poveća detetovo učešće. To je korisno i zbog toga što i sami vaspitači mogu da nauče da su sve te stvari značajne u jednakoj meri, da se svi sistemi nadopunjuju i da su povezani.

Usledio je komentar jednog od učesnika o slučaju devojčice koja nema ruke, pri tom odlično crta i piše, i situaciji nerazumevanja od strane nastavnika u školi.

To je veoma dobar primer za upotrebu ICF-a, jer sa stanovišta nastavnika postoji fizički problem, a sa njenog stanovišta problem je sam nastavnik koji predstavlja prepreku za njeno učešće. Oni se u svojim razmišljanima nalaze u različitim konceptualnim svetovima, a ICF može pomoći da se napravi fokus na učešće i aktivnost. Omogućava neutralno sredstvo za sagledavanje kompetencija i ciljeva, gde će se pokazati da dete može da komunicira, da može da čita i piše, i iz toga će se videti koje aktivnosti može da sprovede. Sećam se jedne devojčice čiji roditelji su me kontaktirali kada je trebalo iz zabavišta da krene u školu. Oni su se obratili i školskom odboru, psihologu i nastavniku, i svaki od njih im je rekao nešto drugo i usredsredio se na neki drugi sredinski faktor koji sprečava njeno učešće. Neko je rekao da je ona u kolicima, neko da je škola nedostupna nekome ko je u kolicima. Sela sam sa njima sa jednom mapom ispred sebe (listom domena funkcionisanja iz ICF-a) i krenuli smo korak po korak. Pitala sam ima li devojčica problema u komunikaciji – nema, ima li problema sa odnosima sa drugom decom – nema, vrlo je ljupka i lepo vaspitana devojčica, i na kraju smo rekli da ima određenih problema sa pokretnošću, ali da to nije nepremostivo. Na kraju su svi zaključili da ona nema, u stvari, velike probleme i niko se nije osećao postićeno. Ona je sada diplomirala i treba da počne da radi. ICF, dakle, omogućava da se ukaže na one oblasti u kojima dete nema problema. Često se dešava da je analiza samo medicinska, a da je planiranje aktivnosti u domenu obrazovanja, i tada dolazi do konflikta u konceptima, jer oni nisu usklađeni.

Sada bih rekla nešto o načinu na koji postavljamo ciljeve i analiziramo probleme u školi ili predškolskoj ustanovi. Imamo unapred pripremljene formulare sa pitanjima koja se odnose na oblasti koje su nam važne. Svako od učesnika (i roditelj i saradnici i nastavnici) ih popunjava i dolaze na zajednički sastanak. To je procedura koja se koristi u svim našim redovnim školama u kojima postoje deca sa nekim poteškoćama. Cilj sastanka je da se isplanira potrebna podrška za napredovanje dece. Format tog formulara je u ponečemu različit za predškolsko dete i za školsko. Prilagođen je jezički i usredsređuje se na ciljeve koji odgovaraju zahtevima za predškolsko i školsko dete. Svako od učesnika sastanka popunjava formular svojim rečnikom o uvidima u teškoće. Roditelji popunjavaju isti formular kao i psiholog i nastavnik.

Svako može napisati svoju viziju problema. Učitelj će možda reći da je to dete bučno i nema pažnju. Psiholog će napisati da je dete hiperaktivno, a roditelj će možda napisati da dete nije srećno. Viđenje problema je različito, ali svi moraju napisati kako taj problem utiče na učešće u nastavi. Svako može napisati i dodatne komentare. Tada se formulari upoređuju i jasno se može videti koliko različito oni opisuju probleme. Neko je nešto video kao manu, a neko kao prednost. Zatim sledi rasprava o tim različitim viđenjima, a onda svi zajedno definišu koje su oblasti u kojima je potrebno nešto učiniti, a zatim i konkretne intervencije u svakoj oblasti u kojoj je to potrebno. U poslednjem segmentu definiše se ko je zadužen za koji deo i određuju se vremenski rokovi u kojem bi ciljeve trebalo ostvariti. Zakazuje se termin sledećeg sastanka. Sve informacije ostaju u zaštićenoj arhivi. Na sledećem sastanku evaluira se postignuto. Ovakva procedura sprovodi se u celom Ciriškom kantonu. Ona omogućava i roditeljima da imaju kontrolu nad onim što će biti urađeno. Zanimljivo je da se ovakav pristup sada primenjuje i u školama u kojima nema dece koja imaju teškoća, jer se pokazalo da on omogućava bolju komunikaciju između roditelja i nastavnika u vezi sa time koje su prednosti i snage učenika i koje su njegove poteškoće.

Ovaj model primenljiv je i za darovitu decu, jer su i ona često u nezahvalnom položaju. Ona poseduju sposobnosti u posebnim komponentama. Ukoliko se ne vrednuju na pravi način, može doći do problema. Najvažnije je uvek biti usmeren na podršku detetovom razvoju, a ne samo na nastavni plan i program. Najbolje je kada se o tome odlučuje zajednički.

Sve informacije o ICF-u mogu se pronaći i na internetu, a opis čitave procedure postoji samo na nemačkom jeziku. Autorska prava za formulare zadržava Ciriški kanton.

Inkluzija je jedna ideja, jedan konstrukt koji se nalazi zapravo na kraju čitavog procesa, a ne u njegovoj osnovi. Ona je rezultat diskursa. ICF omogućava kontekst za debatu.

Preporučene reference

Hollenweger J., (2011). Development of an ICF-based eligibility procedure for education in Switzerland. BMC Public Health.

WHO. International Classification of Functioning, Disability and Health ICF. Geneva: World Health Organisation; 2001.

WHO. International Classification of Functioning, Disability and Health, Children and Youth Version ICF-CYS. Geneva: World Health Organisation; 2007.

Judge SL. Accessing and funding assistive technology for young children with disabilities. Early Childhood Education Journal. 2000;28:125–131.

<http://www.who.int/classification/icf>

Hollenweger Judith

NEW DISABILITY AND HEALTH CLASSIFICATION OF FUNCTIONING

Summary

In the context of the realisation of the right to education for all children, the International classification of functioning, disability and health (ICF) represents a better means of communication with experts in different fields. Teachers, educators and parents become active participants in the assessment, definition and evaluation of educational goals of each child's, taking into account his/her individual abilities, helping to detect and remove obstacles in the environment, and lay the main emphasis on the child's potential for development.

The paper considers the question of the importance of the existence of a common framework for understanding disability, and outlines the structure of the ICF classification indicating the possibility of its use in the educational process.

Keywords: International classification of functioning, disability and health of children and young people, ICF, inclusive education, inclusion

NEOPHODNOST PROFESIONALNOG OSPOSOBLJAVANJA STRUČNJAKA KAO JEDAN OD PREDUSLOVA KVALITETNE INKLUZIJE

Sažetak

U radu se razmatra problem i potreba za obrazovanjem budućih stručnjaka za inkluzivnu praksu. Savremeni trendovi u obrazovanju imaju tendenciju da pomognu da stručnjaci budu osposobljeni za bolju integraciju teorije i prakse, integraciju predmetne struke i srodnih nauka, ističu značaj istraživanja, međupredmetnog povezivanja i celoživotnog obrazovanja kako se praktičan rad ne bi svodio na tehniku podučavanja već i na primenu savremenih znanja koja bi dovela i do promene interaktivnih postupaka u procesu inkluzije. Ističe se značaj kontinuirane edukacije i timskog rada, kojim će se omogućiti kvalitetnija i sveobuhvatnija podrška i saradnja među stručnjacima kao i sa roditeljima. Kompetencije koje su potrebne stručnjacima u inkluzivnim uslovima postaju mnogo kompleksnije i podrazumevaju više od ovladavanja usko definisanim veštinama i znanjima. To podrazumeva saradnju između različitih fakulteta, uključivanje stručnjaka iz prakse u kreiranje studijskih programa, seminara, pravilan odabir potrebnog kadra za realizaciju i obezbeđivanje materijalnih sredstava.

Ključne reči: inkluzivno obrazovanje, obrazovne kompetencije, obrazovanje, inkluzija

Inkluzija predstavlja savremenu obrazovnu tendenciju i izaziva veliku pažnju istraživača i praktičara, a kao rezultat toga nastale su brojne studije koje se bave različitim aspektima ovog procesa. Svedoci smo da se inkluzija često različito tumači i doživljava, što za posledicu ima i različito razumevanje i primenu u svakodnevnom životu i praksi. Zbog toga, da bi došlo do promena, bilo je neophodno da najpre steknemo iskustva u vezi sa inkluzijom koja sada predstavljaju osnov za promenu.

Pokušaji da se usaglase stavovi, mišljenja i pristupi u pogledu inkluzije vide se i u usvojenim nacionalnim strategijama, ratifikovanim međunarodnim dokumentima, novim zakonskim aktima i pravilnicima koji se direktno ili indirektno odnose na unapređivanje inkluzivne zajednice, novim tendencijama i promenama u smislu po-

stavljanja viših standarda i očekivanja pred sve aktere inkluzivne zajednice. I pored svih učinjenih napora, ipak ostaje utisak da možda nešto od ovoga može biti i neodgovarajuće i da implementacije inkluzivnog obrazovanja u našoj sredini, inkluzivna praksa i inkluzivna kultura ne prate u dovoljnoj meri inkluzivnu politiku (Golubović, Bogner, & Jablan, 2011).

Iskustva iz prakse govore u prilog tome da priča o inkluzivnom društvu ostaje uglavnom na deklarativnom nivou. Najčešće razloge nalazimo u tome da još uvek nema sistemске podrške za razvoj inkluzivne politike i prakse. Pored toga, na trenutno stanje utiču i brojni faktori poput nedostatka finansija, nedovoljno adekvatnog stručnog kadra koji je uključen u proces, nedovoljan broj stručnih saradnika, predrasude i nezainteresovanost.

Cilj inkluzije je, naravno, funkcionalno uključivanje osobe, što je moguće ostvariti samo ako se inkluzija posmatra kao proces, a ne kao mesto (npr. inkluzivna škola) (Maksimović & Golubović, 2010). U praksi smo svedoci da se inkluzija često veže upravo za mesto. Tako se, na primer, *pojam najmanje restriktivna sredina* različito tumači u zavisnosti od sredine do sredine, i od škole do škole. Naime negde se *najmanje restriktivna sredina* tumači kao uključivanje deteta sa smetnjama u redovnu (inkluzivnu) školu i razrede i posmatranje sistema specijalnog školstva kao nečega što donosi više štete (stigme i ograničavanja) nego koristi. U celoj ovoj priči kao da se izgubila ideja šta je ustvari najmanje restriktivna sredina. Za neku od dece sa smetnjama inkluzivni razred neće biti najmanje restriktivna sredina. Tako, najmanje restriktivna sredina nije specifično mesto ili prostor, već karakteristike nekog programa i okruženja.

Uspešnost inkluzije ne posmatra se samo kroz rezultat u oblastima usmerenim na ispitivanje samo akademskih postignuća već i na socijalizaciju i uključivanja dece i učenika u vršnjačke grupe. OECD je u okviru Centre for Educational Research and Innovation (CERI) 1995. godine objavio publikaciju sa komparativnom analizom podataka iz 19 zemalja o deci/učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama. Komparacija je pokazala postojanje visokog stepena pozitivnih promena koje se odnose na ostalu decu u razredima, na učitelje, roditelje, ali i na oblasti koje zabrinjavaju, kao što je nemogućnost kvalitetne integracije dece ometene u razvoju. Neophodno je ponuditi intervencije za unapređenje procesa inkluzije i njegovo bolje razumevanje od strane svih članova društva. Dosadašnja iskustva pokazuju da inkluzija nije nimalo lak zadatak i da zahteva velike promene u ulogama profesionalaca i u njihovoj odgovornosti u procesu pružanja podrške. Opšte je prihvaćeno i da sve osobe mogu da uče, ali i da su krajnji dometi pri tome determinisani ne samo individualnim sposobnostima učenika nego i mogućnostima da se način rada nastavnika i ostali relevantni faktori prilagode svojstvima i potrebama konkretnog učenika (Tubić & Hamilglu, 2008).

Promene koje su rezultat dosadašnjeg iskustva uključuju otvorenu upisnu politiku, različite oblike podrške i IOP, kao instrument za približavanje i obezbeđivanje podrške deci i učenicima, i postaju osnova za uspostavljanje kvaliteta i dostupnosti u radu sa decom i učenicima sa smetnjama u razvoju. Ostvarenje ovih promena zahteva angažovanje stručnjaka.

Poznato je da se kod nastavnika u redovnim školama primećuje početna nespre-

mnost za rad sa decom ometenom u razvoju, a nije neobično da se u različitim istraživanjima ističu negativni stavovi stručnjaka prema inkluziji. Nastavnici često doživljavaju inkluziju kao izvor teškoća i frustracije, predviđaju negativne ishode inkluzivne nastave za redovne učenike, i žale se na dodatno opterećenje i nedostatak stručne podrške. Oni navode da im ne predstavlja problem da imaju dete sa blažim smetnjama u razvoju u odeljenju/grupi i da podržavaju inkluziju, ali generalno posmatrano ispoljavaju sumnju da mogu da odgovore na zahteve koje nameće inkluzija (Jablan, Bogner & Golubović, 2011). To je najčešće rezultat iskazane sumnje u sopstvenu kompetentnost i osposobljenost da odgovore na specifične izazove koje im nameće inkluzija, jer svojim osnovnim obrazovanjem nisu pripremljeni za poslove i zadatke koji se od njih traže. Istraživači u ovoj oblasti naglašavaju da proces i ishod inkluzije zavisi od znanja, usvojenih veština i, posebno, stavova i uverenja nastavnika prema inkluziji i osobama sa smetnjama/invaliditetom (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Friend & Bursuck, 2006). Važnost pozitivnih stavova nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju davno je prepoznata. Rezultati istraživanja ukazuju na to da nastavnici sa višim kvalifikacijama imaju pozitivnije stavove u poređenju sa nastavnicima sa slabijim kvalifikacijama (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Sharma, Ee & Desai, 2003). Na pozitivnije stavove nastavnika utiče veći obim usmerene obuke tokom školovanja, više iskustva u poučavanju učenika sa smetnjama/invaliditetom i pozitivnije opažanje sopstvene kompetencije kada je reč o poučavanju ovih učenika (Đorđić & Tubić, 2012).

Nesigurnost koja se ispoljava rezultat je doskorašnjeg sistema obrazovanja kadrova, gde su stručnjaci različitih profesija (vaspitači, učitelji, pedagozi, psiholozi) bili nedovoljno osposobljeni za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. Dodatna edukacija se najčešće svodila na kurseve i seminare koji svakako nisu mogli da odgovore na realne potrebe. Da bi inkluzivna praksa bila uspešna, jedan od preduslova je i stručno usavršavanje kadra.

Trenutno se u Srbiji edukacija stručnjaka za rad sa decom sa smetnjama u razvoju odvija kroz više oblika. Za stručnjake koji rade u predškolskim ustanovama i školama na nivou osnovnih studija postoje predmeti za rad sa decom/učenicima sa smetnjama u razvoju, takođe postoje i dva fakulteta koji obrazuju stručni kadar – defektologe (240 ESPB), kao i brojne obuke kroz akreditovane programe. Na fakultetu u Novom Sadu postoji i poseban studijski program Specijalna edukacija na kome se školuju budući defektolozi (modul Inkluzivno obrazovanje) koji se osposobljavaju za realizaciju preventivnog i stimulativnog rada u predškolskoj ustanovi, redovnoj i specijalnoj školi, realizaciju vaspitno-obrazovnog procesa i vannastavnih aktivnosti u školama, savetovanje i aktivno učešće u stručnom timu. Potreba za obrazovanjem ovog profila stručnjaka prepoznata je i proizišla je iz potreba u praksi. Neposredno pre nego što je Zakonom o osnovnom obrazovanju inkluzija i legitimno našla svoje mesto, započelo se sa obrazovanjem ovih stručnjaka koji će predstavljati dragocenu pomoć stručnjacima iz drugih oblasti u inkluzivnoj zajednici. Upravo su podaci iz prakse neophodni kako bi se blagovremeno kreirali novi studijski programi ili menjali i dopunjavali postojeći. Istraživanja (Đorđić i Tubić, 2012) ukazuju na potrebu za uvođenjem posebnih modula/kurseva iz inkluzivnog obrazovanja kako na nivou inicijalnog obrazovanja na fakultetu, tako i za nastavnike-pripravnike i njihove mentore u školi. Dosadašnja iskustva pokazuju da je neophodno da se već na nivou osnovnih studija steknu znanja (znači uvođenje novih predmeta u postojeće kurikulume, pogotovo za studijske programe nastavnčkih i vaspitačkih zanimanja,

a ne samo seminari i edukacije) kojima će se omogućiti da stručnjaci različitih profesija ispune uslove za kompetentno obavljanje poslova u oblasti obrazovanja i rehabilitacije. Takođe, neophodne su promene i proširivanje programa u studijskim programima za defektologe.

U dosadašnjem sistemu obrazovanja nije postojala edukacija iz oblasti rane intervencije, koja bi trebalo da bude sastavni deo opšteg obrazovanja svih kadrova uključenih u realizaciju inkluzivnog procesa. Znanja stečena na osnovnim studijama studenti bi mogli da prošire i prodube kroz dalju edukaciju na master i doktorskim studijama. Uvođenje novih sadržaja i obogaćivanje postojećih programa, na svim nivoima obrazovanja, omogućilo bi da budući stručnjaci u svom radu budu efikasniji, jer bi bili osposobljeni da prepoznaju prirodu smetnje, procene sposobnosti deteta, prilagode nastavni program i očekivanja s obzirom na specifičnosti pojedinih učenika u sferi kognitivnih, motornih, komunikativnih i socijalnih veština, te da jasno definišu zadatke u procesu učenja i raspolažu informacijama o drugim članovima tima sa kojima uspostavljaju dobru komunikaciju (Golubovic, Tubic & Jankovic, 2006). U cilju daljeg kontinuiranog profesionalnog usavršavanja, potrebno je obezbediti kontinuirane seminare i edukacije uz obaveznu povratnu informaciju o korisnosti i primenljivosti stečenih znanja. Samo jasnom povratnom informacijom o primenljivosti i korisnosti naučenog na seminarima i edukacijama dobijamo informaciju o njihovoj vrednosti, potrebi i značaju organizovanja za učesnike kojima su namenjeni.

Savremeni trendovi imaju tendenciju da pomognu u tome da stručnjaci budu osposobljeni za bolju integraciju teorije i prakse, za integraciju predmetne struke i srodnih nauka, da ističu značaj istraživanja, međupredmetnog povezivanja i celoživotnog obrazovanja, kako se rad ne bi svodio samo na „golu“ tehniku podučavanja već i na primenu savremenih znanja koja bi dovela i do promene interaktivnih postupaka u procesu inkluzije. Pored kontinuirane edukacije potrebno je obezbediti i dobar transdisciplinarni timski rad, kojim će se omogućiti kvalitetnija i sveobuhvatnija podrška i saradnja među stručnjacima, kao i sa roditeljima. Kompetencije koje su potrebne stručnjacima u inkluzivnim uslovima postaju mnogo kompleksnije i podrazumevaju više od ovladavanja usko definisanim veštinama i znanjima. To podrazumeva saradnju između različitih fakulteta, uključivanje stručnjaka iz prakse u kreiranje studijskih programa, seminara, pravilan odabir potrebnog kadra za realizaciju i obezbeđivanje materijalnih sredstava.

Zbog toga, kao edukatori budućih edukatora, imamo posebnu odgovornost da obezbedimo stručnjake koji će moći da odgovore svim izazovima inkluzivnog vaspitanja, koji će moći da razumeju uzroke i posledice različitih vrsta smetnji i ometenosti, i koji će biti u stanju da prepoznaju i pomognu osobama kojima je ta podrška potrebna. Samo stalnim proširivanjem znanja, prevazilaženjem barijera između pojedinačnih disciplina i gradeći holistički pristup moguće je stvoriti uslove za inkluzivnu zajednicu. Iz stečenih iskustava proizilaze i preporuke za dalji rad, a to su obuhvat sve dece, donošenje odluka na osnovu detetovih potreba i sposobnosti, a ne na osnovu faktora poput tipa ometenosti, dostupnosti specijalnog obrazovanja ili servisa podrške, prostornih i administrativnih mogućnosti, zatim razvijanje profesionalnih kompetencija svih koji su uključeni u rad, te obezbeđivanje uslova za održivost inkluzivne kulture, politike i prakse u svim domenima.

LITERATURA

- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local educational authority. *Educational Psychology*. 20: 193-213.
- Đorđić, V. & Tubić, T. (2012). Stavovi nastavnika o inicijalnom obrazovanju, inkluzivnoj nastavnoj praksi i inkluzivnom fizičkom vaspitanju. U: *Inkluzivna nastava fizičkog vaspitanja u vojvođanskim školama: izazovi i perspektive* (ur. Višnja Đorđić). Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
- Friend, M. & Bursuck, W. D. (2006). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. 4th Ed. Boston, MA: Pearson & Allyn Bacon.
- Golubović, Š., Bogner, I. & Jablan, B. (2011). Faktori koji utječu na unapređivanje inkluzivne prakse, Dani Ramira i Zorana Bujasa. University of Zagreb Faculty of Humanities and Social Sciences. Department of psychology.
- Golubović, S., Tubić, T. & Janković, P. (2006). Teachers' continuing professional development – inclusive education. Conference Comparative Education in Teachers Training. Volume 4. Sofia, Bulgaria: 221-227.
- Jablan, B., Bogner, I. & Golubović, Š. (2011). Pripremljenost profesora razredne nastave za podučavanje u inkluzivnom procesu. 6. Međunarodni simpozijum „Umjetnost i znanost u razvoju životnog potencijala”. Brioni: 10-11.
- Maksimović, J. & Golubović, Š. (2010). Individualized education plan in function of the development of physical abilities of pupils with visual impairment. In: *Disabilities and Disorders: Phenomenology, Prevention and Treatment Part I* (Edited by: Jasmina Kovačević, Vesna Vučinić). University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation: 149-161.
- Sharma, U., Ee, J. & Desai, I. (2003). A comparison of Australian and Singaporean preservice teachers' attitudes and concerns about inclusive education. *Teaching and Learning*. 24 (2): 207-217.
- Tubić, T. & Hamiloglu, K. (2008). Linking learning styles and teaching styles. In *Becoming a Teacher Educator* (Eds. A. Swennen & M. Van der Klink). Springer Netherlands: 133-144.

THE NECESSITY OF PROFESSIONAL TRAINING EXPERTS AS ONE OF THE PREREQUISITES OF A QUALITATIVE INCLUSION

Summary

This paper deals with the problem and need for educating of future professionals for inclusive practice. Modern trends in education tend to help professionals to be trained for better integration of theory and practice, the integration of the respective professions and related sciences, to emphasize the importance of research, multidisciplinary connections and lifelong education so that practical work would not amount to a teaching technique, but also represent the application of modern knowledge that would lead to changes in the interactive processes of inclusion. The importance of continuing education and team work, will enable better and more comprehensive support and cooperation among professionals as well as parents. Competencies that experts need in inclusive terms are becoming more complex and involve more than mastering narrowly defined skills and knowledge. It involves cooperation between different faculties, including experts from practice in the design of study programs, seminars, proper selection of the staff for the implementation and provision of material resources.

Keywords: inclusive education, educational competence, education, inclusion

PUTOKAZI ZA RAD SA ROMSKOM DECOM PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Sažetak

U radu je dat kratak osvrt na istorijske i, pre svega, savremene probleme Roma u Srbiji, te na posledice tih problema na romsko dete, a sa ciljem boljeg razumevanja prilika romskog deteta i poteškoća sa kojima se susreće pre konačnog susreta sa obrazovnim sistemom. Prikazana su konkretna iskustva sa oko 150 romske dece predškolskog uzrasta i njihovim roditeljima u naselju Veliki rit pored Novog Sada. Navode se primeri mogućnosti motivisanja i unapređivanja razvoja ove grupe dece, kao i pozitivni ishodi angažovanja na integraciji i uključivanju dece u redovan sistem obrazovanja.

Cljučne reči: romsko dete, obrazovni sistem, integracija, predškolsko dete.

Radeći kao volonter-vaspitač na projektima kompenzatornog obrazovanja za predškolsku decu, imala sam priliku da upoznam život, običaje, teškoće sa kojima se Romi susreću, ali i da steknem iskustvo u situacijama koje zahtevaju konkretno delovanje za dobrobit dece predškolskog uzrasta u jednom romskom naselju. To iskustvo nije obuhvatalo samo rad sa decom već i rad sa njihovim roditeljima, upoznavanje njihovih običaja, načina života, susretanje sa preprekama i predrasudama koje ih ometaju da svojoj deci otvore put jednak pravima koja imaju sva deca.

Ko su Romi?

Na osnovu lingvističkih istraživanja, stručnjaci danas sa velikom pouzdanošću tvrde da su Romi poreklom iz Indije, odakle su se masovnim seobama u nekoliko talasa kretali prema Evropi. Razlozi migracija verovatno leže u čestim i surovim upadima Mongola na teritorije gde su živeli Romi, te su oni najpre krenuli ka Persiji i Jermeniji, a nešto kasnije odlaze u Mesopotamiju i Egipat. Moguće je da već na samom početku svog dugog puta, koji će trajati vekovima, nisu bili dobrodošli, zbog čega će svoje putovanje nastaviti dalje, prema Vizantiji i drugim balkanskim zemljama. Još uvek postoje neslaganja stručnjaka o tome iz kog tačno dela Indije potiču Romi i koji

* Rad priređen u saradnji sa prof. dr Lada Marinković, mentor diplomskog rada prof.dr Isidor Graorac

sistemu. Data je i analiza mogućih uzroka slabijeg uspeha romskih učenika u kojoj je jedno od objašnjenja u socijalnom poretku (deca su iz siromašnih porodica imaju nizak nivo obrazovanja).

Međutim, ukoliko je nizak socijalni i obrazovni status porodice jedini uzrok školskog neuspeha, onda bi bilo očekivano da i neromski učenici sličnog socijalnog porekla imaju slabiji uspeh. U tom slučaju bismo mogli govoriti da škole (i vrtići) pružaju isti nivo kvaliteta obrazovanja svim učenicima i da ne doprinose postojećem jazu između romskih i neromskih učenika u školskom postignuću. Ali, analiza postignuća romskih i neromskih učenika pokazuje da razlika u postignućima ipak postoji, jer romski učenici imaju slabije rezultate na standardizovanim testovima od neromskih učenika sličnog porekla. Drugačije rečeno, razlike u postignućima se ne mogu objasniti samo socio-ekonomskim faktorima, već je moguće da jedan deo objašnjenja zašto romska deca postižu slabije rezultate leži i u nižem kvalitetu obrazovanja za romsku decu u osnovnim školama, ali i u predškolskim ustanovama. Niži kvalitet obrazovanja u ovom slučaju znači drugačije stavove nastavnika prema romskim učenicima u odnosu na neromske učenike, npr. smanjivanjem očekivanja od romske dece. Samim tim, romska deca dobijaju manje podsticaja od svojih nastavnika, što je takođe uzrok nižih postignuća.

Možemo pretpostaviti da, kada bi se slična analiza sproveda u okviru predškolskog sistema, rezultati ne bi bili drugačiji. U stvari, u okviru predškolskog perioda to već počinje, a u osnovnoj školi se samo nastavlja, i onda sledi često ponavljanje razreda i izrazito loša postignuća koja se potom, nažalost, koriste kao „argumenti” za segregaciju romske dece u drugi tip škola. Slabe ocene postaju opravdanje za premeštanje dece u specijalne škole i škole za obrazovanje odraslih.

Udaljenost ustanova

U Godišnjem izveštaju Lige za Dekadu iz 2006¹. godine navodi se da skoro 50% romskih roditelja ne šalje svoju decu u školu zbog nedostatka novca, a narednih 20% zbog nedostatka ličnih i drugih dokumenata i nemogućnosti da do njih dođe. U manje od 40% romskih naselja ili u blizini (do 1 km) postoji predškolska ustanova; u 55% romskih naselja ili u blizini (do 1 km) postoji škola, a za 20% naselja čak je i osnovna škola nepristupačna. Uzroci ovakve izolovanosti romskih naselja delimično su i istorijske, jer su turski osvajači imali posebne uredbe kojima su regulisali nastanjivanje Roma. Romska naselja su morala biti na periferiji grada/varoši, odvojena od ostalih kuća. Takav raspored je i danas ostao gotovo istovetan u većem delu Srbije. Ovakva prostorna izolovanost ima za posledicu da se stanovnici romskih naselja samim tim osećaju „drugačije”, da nemaju jasnu predstavu o svojoj okolini nego često iluziju o samostalnosti i samodovoljnosti. Romska deca često, i to na ranim uzrastima, moraju da doprinose porodičnom prihodu i nemaju osnovne materijalne uslove za pohađanje škole. Obrazovni nivo roditelja je po pravilu takav da oni ne uspevaju da pruže pomoć deci u učenju. Čest je slučaj da se u samoj romskoj zajednici ne

¹ Izveštaj sastavlja Centar za prava manjina, nevladina organizacija osnovana 2001. godine, sa sedištem u Beogradu, koja je bila uključena u izradu akcionih planova za Rome koje je Vlada Srbije usvojila 27. januara 2005. godine. Prema usvojenim akcionim planovima, Centar za prava manjina je nadležna organizacija za monitoring implementacije, te se i izveštaj odnosi, pre svega, na aktivnosti u Republici Srbiji, uz preporuke za narednu godinu.

priznaje vrednost formalnog obrazovanja, pa je i to razlog što roditelji nedovoljno podstiču pohađanje škole. Čak i oni roditelji koji žele da im se deca školuju većinom ne priznaju važnost predškolskog obrazovanja ili smatraju da su im deca suviše mala da bi već pohađala neku instituciju. I pored toga što već tri godine unazad zakon nameće obavezu pohađanja pripremnog predškolskog programa, još uvek ga veliki broj romske dece ne pohađa ili ga ne pohađa u celini, već se pomoću različitih organizacija ipak upisuju u osnovne škole gde dolaze potpuno ili nedovoljno pripremljeni, sa svim teškoćama koje proizilaze iz jezičkih, kulturalnih i drugih barijera.

Strah od institucija

Postoji još jedna važna stavka u institucionalnom obrazovanju romske dece, odnosno, još jedan uzrok izbegavanja koji se retko razmatra, ako dobro ne poznajemo Rome, a koji već samom činjenicom da je u prirodi čoveka da se plaši onog što mu je nepoznato, mora biti logičan. Naime, veliki broj Roma ima izražen strah od institucija.

Radeći sa romskom decom predškolskog uzrasta imala sam prilike da se u to uverim. Naime, devojčica iz moje grupe imala je infekciju na ustima i uputila sam majku da je odvede na pregled u zdravstvenu ustanovu. Ali ona to nije učinila, iako je sledećeg dana iz škole krenula kod lekara. Dan potom, revoltirana, odvela sam devojčicu sama kod lekara, gde sam morala biti prilično neprijatna u komunikaciji kako bi dete upisali u Knjigu prolaznika i pregledali. Dete je dobilo terapiju, a devojčicina majka mi je sutradan u znak zahvalnosti poslala kafu. Tek tada sam shvatila koliko je bila uplašena jer je nepismena, i da ne zna ni šta su to ljudska prava (a kamoli kako da ih ostvari), pa taj strah prikriva odavanjem utiska da nedovoljno brine o svojoj deci. Tada sam prvi put jasno shvatila da ni sama nisam bila imuna na predrasude i stereotipni način mišljenja, a volela sam da verujem da jesam. To mi je bila jedna od prvih velikih lekcija u radu.

Jezička barijera

Jezička barijera jedan je od osnovnih faktora koji utiču na prosečno lošije postignuća romske dece u institucionalnom obrazovanju i istovremeno jedan od glavnih razloga za visok procenat upućivanja romske dece u specijalne škole. Organizacija Save the Children i Centar za prava deteta iznose procenu da među učenicima koji pohađaju nastavu u specijalnim školama ima i do 80% romske dece. Razlozi za relativan neuspeh romske dece na testovima koji mere zrelost za polazak u školu i mentalne sposobnosti potrebne za praćenje školske nastave su pre socijalno-kulturne i jezičke prirode, nego što govore o stvarnim inetlektualnim (ne)sposobnostima romske dece. Istraživanja Centra za interaktivnu pedagogiju potvrđuju da 20% romske dece na starijem predškolskom uzrastu nema potreban nivo vladanja srpskim jezikom. Mnoga romska deca nemaju priliku da pre polaska u školu i u školi uče i obrazuju se na maternjem jeziku, niti imaju mogućnosti da sistematski savladaju i usvajaju srpski jezik koji im je potreban za dalje školovanje. Zbog jezičke barijere neka romska deca se upisuju u prvi razred, iako bi po godinama mogla da pohađaju i stariji razred.

Iskustva u radu sa decom i roditeljima iz naselja Veliki rit u Novom Sadu

Romska školica je naziv koji su sami stanovnici ovog naselja dali kompenzatornom programu namenjenom deci predškolskog uzrasta. Pod različitim programskim nazivima i donatorima od 1999. održavale su se slične aktivnosti u realizaciji uglavnom istog jezgra saradnika-edukatora i volontera. U periodu od 2007. do 2012. radila sam sa oko 150 dece uzrasta od 3,5 do 8 godina starosti.

U početku se rad na pripremi dece za polazak u školu svodio na učenje jezika i saradnju sa stručnom službom osnovne škole.

Izazovi okupljanja grupe

Prema raspoloživim podacima, početkom 2007. u naselju Veliki rit živelo je oko 2000 stanovnika, od čega su 15% deca. Formiranje grupe od dvadesetak dece predškolskog uzrasta činilo se lakim početnim korakom.

Ostvariti kontakt sa roditeljima ili dobiti podatke o uzrastu dece već na samom početku pokazalo se kao aktivnost koja zahteva mnogo umešnosti, znanja i suočavanja sa kulturološkim razlikama. Takođe, teško je govoriti o značaju obrazovanja u okruženju siromaštva na egzistencijalnom nivou. Novo saznanje bilo je i da roditelji koji znaju datum rođenja deteta uvek dodaju godinu više. Za dete koje ima 6 godina reći će da ima 7, jer je ušlo u sedmu godinu. Nakon evidentiranja tridesetak dece koja sigurno ili verovatno odgovaraju predškolskom uzrastu, formirali smo grupu. Roditelji su bili zadovoljni idejom da im neko čuva decu nekoliko sati na dan. Deca su imala obezbeđen obrok, a postojala su i sredstva za odeću i obuću.

Dogovoreno je da prvi radni dan započne u osam ujutro, ali i posle 11h niko se nije pojavio. Razlozi koji su navođeni bili su: zaboravili smo, nije imao ko da dovede decu, deca nisu htela da dođu, nije moglo da se probudi i različite zdravstvene tegobe. Nakon razgovora sa roditeljima, sutradan je došlo svega dvoje dece. Ni posle mesec dana, ni posle pomeranja satnice početka rada na 11 časova, stanje se nije bitnije izmenilo. Roditelji su dovodili i mlađu i stariju decu (da deca budu zajedno), pokušavali da razdvajaju decu od onih iz porodica sa kojima su u zavadi, dovodili decu ranije, dolazili po njih mnogo kasnije, ali bilo je i onih koji su svoja pozitivna iskustva prenosili i na druge. Na kraju, nepopularna mera uskraćivanja pomoći u hrani i odeći za one koji nisu redovni dovela je do konačnog pozitivnog efekta.

Ponovni početak

Posle godinu dana rada u ovom naselju stekao se potpuniji uvid u stanje i probleme predškolske dece i njihovih roditelja:

- porodice su neobrazovane i generacijama edukativno i vaspitno zapuštene i iz tih razloga nezainteresovane za obrazovanje svoje dece;
- roditelji koji žele da uključe decu u redovne obrazovne institucije imaju od njih strah, potrebna im je podrška pri upisu dece u školu;
- zbog straha, neupućenosti i neuviđanja važnosti, komunikacija roditelja sa školom je slabo razvijena i potreban je posrednik u komunikaciji;
- život se odvija od danas do sutra u siromaštvu i izolovano;
- ne postoje razvijene osnovne higijenske navike ni adekvatna infrastruktura;

- postoji visok stepen asocijalnog ponašanja, agresivnosti i netolerancije;
- nisu upućeni u svoja prava;
- ne poznaju jezik sredine ili imaju siromašan rečnički fond;
- veliki broj dece ima teškoće u razvoju govora;
- nepostojanje ličnih dokumenata.

U odnosu na procenu stanja definisani su prioritetni ciljevi. Rad na integraciji, saradnji sa školom, učenje jezika, rad sa decom koja imaju razvojne teškoće, usvajanje higijenskih navika, rad na povećanju međusobnog poverenja, razvoj kreativnosti, edukovanje roditelja, posredovanje i pomoć pri upisu u školu.

Iskustva iz prakse

Razvojni nivo dece

Detinjstvo predškolske dece u naselju Veliki rit većinom se odvija pod vedrim nebom, s obzirom na skučenost stambenih uslova (jedna prostorija za celu višečlanu i višegeneracijsku porodicu). Ispitujući polazni razvojni nivo dece u grupi sa kojom je započeo rad, uočeno je da u oblasti krupne motorike uglavnom nema odstupanja od razvojno očekivanih zahteva. Međutim, u oblasti razvoja fine motorike uočena su značajna zaostajanja. Tek poneko od dece umelo je da drži olovku, crta ili precrtava zadate oblike, upotrebljava makaze i sl. Osnovni uzrok, naravno, predstavlja nedostatak ili potpuni izostanak ovakvih iskustava. Većina dece nije imala razvijene ni osnovne higijenske navike. Veliki rit nije imao ni vodovod ni kanalizaciju. Obučavanje u korišćenju toaleta i pranje ruku bile su početne aktivnosti. Za razvoj fine motorike koristili smo plastelin, obojeno testo, semenke, klikere, drvene slagalice, kolaž papir i reciklirane materijale. Tek nakon dužeg vremena provedenog u takvim aktivnostima mogli smo da se vratimo papiru, svesakama i olovkama. Najpre smo papire lepili za sto a zatim gotove radove lepili u sveske. Postepeno se prešlo na rad u samim sveskama. Takozvane uši na papiru su postepeno nestajale jer su se baš na tom mestu upisivale nagradne zvezdice. Napredak dece u toku godine dana bio je zapanjujući.

U pogledu socijalno-emocionalnog razvoja postalo je uočljivo da deca mlađeg predškolskog uzrasta nemaju iskustva u poznatim dečjim igrama, teško prihvataju pravila igre, iskazuju agresivnost ili se povlače. Zbunjenosti dece doprinose različiti modeli ponašanja koji postoje u porodici, dok su u institucionalnom obrazovanju strogo zabranjeni. Vremenom, počeli smo da uključujemo decu u rad različitih grupa u predškolskoj ustanovi. Iskustvo je pokazalo da je upravo taj potez imao značajan doprinos u daljem socijalnom i emocionalnom razvoju romske dece.

Rad na samopoštovanju organizovan je, između ostalog, kroz aktivnost koju smo zvali Otkrivanje tajne. U praznu kutiju od cipela stavljeno je ogledalo, a zatim je deci rečeno da u kutiji postoji jedna slika lepog i pametnog deteta, ali da niko ne sme da otkrije drugima šta je video. Oduševljenje na licima dece i traženje da se aktivnost ponavlja iznova i iznova govori o značaju koja je ona imala za ovu decu. U okruženju u kojem se o deci i njihovim potrebama ne vodi dovoljno računa, što iz neznanja, što iz nasleđenih obrazaca odnosa prema vaspitanju, što iz siromaštva koje tera roditelje da misle o egzistencijalnim pitanjima, traženje pažnje najčešće se ispoljava kroz dečje destruktivno ili agresivno ponašanje, koje se najčešće kažnjava. U nekoliko

primera, ukazivanjem roditeljima da su detetu potrebne pohvale i podsticaji, postignute su značajne promene u ponašanju deteta. Iskustvo je pokazalo da ako želite da napravite jedan korak sa detetom, sa roditeljem morate napraviti dva.

U procesu adaptacije i socijalizacije dece stalnost istog osoblja – vaspitača i samog fizičkog okruženja pokazao se kao veoma značajan. Upotreba lutke bila je višestruko korisna u razvijanju poverenja, međusobne komunikacije, razvijanja tolerancije i izražavanju emocija.

Verbalno izražavanje kod neke dece bilo je otežano neadekvatnom artikulacijom pojedinih glasova. Saradnja sa logopedom dala je dobre rezultate, kao i podsticaji na verbalizaciju kroz pričanje priča, prepričavanje, objašnjavanje crteža. Ali najveći podsticaj dale su školske novine *Durđevak* u kojima su se našli brojni radovi ove dece.

Posebna pažnja posvećena je kognitivnom razvoju dece, s obzirom na to da je u ovom domenu bilo najviše uočenih problema. Deca nisu umela da se orijentišu u vremenu, nisu imala razvijen pojam broja, nisu raspoznavala strane tela, a pažnja je bila veoma slabo razvijena. Kroz saradnju sa stručnom službom predškolske ustanove, sa decom se radilo na temama razlikovanja živog i neživog, upoznavanju biljnog i životinjskog sveta, prirodnim pojavama, saobraćajnoj kulturi, građom čovekovog tela, i drugim temama koje obuhvata pripremni predškolski program. Sve su to teme i pojmovi koje se u prorođičnom okruženju ove dece ne smatraju važnim i kojima se ne pridaje značaj.

Rad sa roditeljima

Formiranje Roditeljskog kluba bila je ideja nastala iz potrebe da se kontinuirano radi na motivaciji i edukaciji samih roditelja o potrebama i značaju školovanja njihove dece. U pokušaju da se organizuju zajednička okupljanja naišlo se na problem istovremenog dolaska oba roditelja, tako da je grupa najčešće delovala kao Klub majki. Ali očevi su nam bili veoma značajni jer su donosili konačnu odluku o sudbini školovanja svoje dece, naročito ženske. Organizovali smo zasebne susrete.

Anketiranje roditelja o tome šta bi voleli da rade u Roditeljskom klubu nije dalo nikakve rezultate. Ali, pokazalo se da su majke rado dolazile sa svojim bebama, da im uz kafu ili čaj neko popuni obrasce za dobijanje socijalne pomoći, lična dokumenta i sl. S obzirom na to da je cilj ovih susreta bio da se edukuju o značaju obrazovanja njihove dece, praćenju i unapređenju dečjeg razvoja, vaspitnim postupcima, dečjim i roditeljskim pravima, položaju deteta u porodici i društvu i drugim temama, ovaj blok aktivnosti, predviđen za početak susreta, često je morao biti premeštan za kraj. Roditelji su nekako više bili motivisani da popune obrasce, neki da nauče da napišu svoje ime, ili da se igraju (bile su organizovane različite kreativne radionice). Ove roditeljske potrebe proistekle su iz činjenice da su mahom svi bili nepismeni, a naročito žene, koje su se rano udale i zasnovale porodice, preuzele brigu o starijim članovima porodice, a vreme za igru i zabavu u njihovim životima bilo je veoma kratko. Postepeno su i očevi i majke počeli da saraduju na podsticanju razvoja svoje dece, naučili su oblike vaspitnih postupaka prema deci drugačije od ranije vrlo često zastupljenog fizičkog i verbalnog kažnjavanja, počeli su da se igraju sa svojom decom i postajali zadovoljni i zainteresovani za njihovo napredovanje. Rado su učestvovali u pripremanju za organizovane javne nastupe dece na različitim lokalnim manifestacijama. Rezultat svih navedenih aktivnosti bila je redovnost dolazaka dece u Školicu i povećan broj zainteresovanih članova. Lični utisak je da je do ovakvih rezultata doveo

više dobar odnos koji smo ostvarili sa roditeljima nego usvajanje znanja i informacija o značaju edukacije njihove dece.

Zaključak

Kroz lično iskustvo u radu sa decom, ustanovila sam da se u korenu svih prepreka za napredak deteta iz porodica sa margina krije nedovoljno poznavanje uzroka njihovog nastanka. Poznavanjem istorije detetovih prilika ne razvijamo samo saosećajnost s kojom treba da pristupimo svakom živom biću već i svest o odgovornosti prema izazovima u koje se upuštamo. Tako je i sa romskom decom koja u svom genetskom kodu nose dugu istoriju nezapisane kulture i neslućenih stradanja.

LITERATURA

- Hrnjica, S., Mitrović, A., Stojanović, J. (2003) Uvod u kompenzatorno obrazovanje priručnik. Beograd: Društvo za unapređivanje romskih naselja
- Došen Lj., Gačić-Bradić, D. (2005) Vrtić po meri deteta-priručnik za primenu inkluzivnog modela rada u predškolskim ustanovama. Beograd: Save the Children Strategija za unapređenje položaja Roma u Republici Srbiji, Beograd 2010.
- Macura-Milovanović, S. (2008). Specifični problemi u obrazovanju romske dece. Beograd: Uzdanica (str. 177-185).
- Macura-Milovanović, S. (2005). Zašto je potrebna obuka učitelja u multikulturalnim odeljenjima sa romskim učenicima? Inovacije u nastavi, br.1, Beograd .(str. 20-32)
- Macura-Milovanović, S. (2006). Socijalni aspekti inkluzije romske dece iz naselja Deponija u obrazovni sistem. Pedagogija, LXI, br.3, (str.304-320).
- Eraković, T. (2012). Osobe sa posebnim potrebama (u pripremi)

THE ROADMAP FOR WORKING WITH ROMA CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Summary

The paper offers a brief overview of historical and, above all, contemporary problems of the Roma in Serbia, but also of the effects of these problems on a Roma child, with the aim to achieve a better understanding of the opportunities and difficulties that Roma children face before the final meeting with the educational system. There have been displayed concrete experiences with about 150 Roma children of pre-school age and their parents in the settlement of Veliki Rit near Novi Sad. There are quoted examples of possible motivation and improvement of the development of these children, as well as the positive outcomes of the engagement on the integration and inclusion of children in the mainstream education.

Keywords: Roma child, the education system, integration, pre-school child

PRIKAZI

NOVI PRIJATELJI

(Novi prijatelji – kako pomoći djeci predškolske i mlađe dobi u razumijevanju i prihvatanju individualnih razlika. Urednici: Shelley Heekin i Patricia Mengel (1997.); Prevod: Tanja Turudić-Čuljak; Zagreb: Mali profesor.)

U izdanju izdavačke kuće „Mali profesor” iz Zagreba 1997. godine objavljen je priručnik za vaspitače i učitelje pod nazivom *Novi prijatelji*, sa podnaslovom *Kako pomoći djeci predškolske i mlađe školske dobi u razumevanju i prihvatanju individualnih razlika*. Najkraće rečeno, to je knjiga o integraciji predškolske i mlađe školske dece s posebnim potrebama u redovne vaspitno-obrazovne programe.

U knjizi se opisuje program *Novi prijatelji* koji je zamišljen tako da vaspitači i učitelji mogu da proširuju svakodnevna iskustva dece u grupi uključivanjem pozitivnih modela dece s posebnim potrebama i odraslih. Program se bavi temama koje i inače predstavljaju deo vaspitno-obrazovnog rada sa decom, kao na primer: čula, delovi tela, osećanja itd., a sadrži i predloge za proširivanje tih iskustava aktivnostima kojima se istražuju različitosti.

Prilikom učenja o individualnim razlikama deca se upoznaju s lutkama prirodne veličine koje imaju neku smetnju. Tako deca upoznaju Veru, lutku s naočarima, upoznaju Marka, lutku u invalidskim kolicima, Anu, Ivu, Tomislava. U priručniku su data detaljna uputstva i šeme za izradu lutaka, koje mogu zajedno da prave vaspitači i roditelji. Priručnik takođe sadrži predloge za brojne aktivnosti kojima deca stiču iskustvo o tome kako svet vide ljudi s oštećenim vidom, kako čuju osobe oštećenog sluha, kako učimo i koje teškoće pri tom možemo imati i sl. Ručno izrađene meke lutke glavni su izvor motivacije za sve aktivnosti.

Dragoceni deo priručnika su Dodaci, kojih ima nekoliko. Prvi je posvećen roditeljima i procesu integrisanja dece s posebnim potrebama, gde su opisani mogući problemi i brige, kako roditelja dece s posebnim potrebama, tako i roditelja dece koja nemaju poteškoća, a borave u grupi u koju su integrisana deca s poteškoćama. Takođe, daju se predlozi načina uključivanja porodica u vaspitno-obrazovni proces. Sledi dodatak koji se bavi dečjom percepcijom osoba s posebnim potrebama, socijalnom integracijom dece koja imaju posebne potrebe, kao i nekim problemima koje mogu imati braća i sestre dece s posebnim potrebama. Ovaj deo takođe sadrži smernice za odgovaranje na dečja pitanja u vezi sa osobama s hendikepom, koja ona postavljaju da bi dobila informacije, ali i da bi ublažila snažne emocije koje se mogu javiti pri susretu sa osobama s posebnim potrebama. Dobar vaspitač mora da bude osetljiv, da prepozna ove potrebe i adekvatno na njih da reaguje, a ovaj priručnik nudi konkret-

ne predloge kako da se to ostvari u svakodnevnom radu.

Dragocen je i deo u kome se nalaze odabrani članci u kojima su prikazani rezultati raznih istraživanja o tome kako deca reaguju na razlike i šta to može značiti za proces integracije. U ovom delu nalazi se naučno utemeljeno, a istovremeno jasno i pristupačno izloženo objašnjenje šta znači integrisanje dece s posebnim potrebama u redovne vaspitno-obrazovne programe. Uz praktične savete kako to ostvarivati u praksi, dat je i popis strategija za podsticanje kooperativnih aktivnosti grupe, što je ključ razvijanja osećaja prihvaćenosti svakog deteta u grupi. Posebna pažnja posvećena je evaluaciji dečje literature o osobama s posebnim potrebama. U ovom delu ponovo se, čvrsto teorijski utemeljeno, daju sasvim konkretni predlozi za procenu korisnosti neke knjige za decu u vaspitnoj grupi /razredu.

Veštim kombinovanjem praktično-metodičkih i naučno-istraživačkih tekstova čitaocu se pruža prilika da paralelno usvaja značajna teorijska znanja o temi, dobija konkretne predloge kako da stečena znanja primeni u praksi, kao i da vrednuje urađeno. Na taj način priručnik koji je pred nama doprinosi razvoju svesnog praktičara, osetljivog i kompetentnog za rad s različitom decom. Takav profesionalac zaista može pomoći deci da razumeju i prihvataju individualne razlike, a takođe može biti dragocen partner roditeljima različite dece.

Priručnik *Novi prijatelji*, iako objavljen u prošlom veku, nosi sva obeležja savremenih shvatanja o individualizovanom vaspitno-obrazovnom radu i integraciji dece s posebnim potrebama u redovne programe vrtića i škole. On i danas može biti dragocena pomoć vaspitačima i učiteljima u stvaranju sredine i osmišljavanju iskustva koja će pomoći deci da bolje razumeju i prihvate individualne razlike, bez predrasuda, otklanjajući negativne predstave i stereotipe koji se često povezuju s hendikepiranošću.

Ovaj priručnik je ubedljiv dokaz da nije sve što je staro zastarelo, te da je ponekad dovoljno setiti se dobrih primera prakse iz prošlosti i adekvatno ih primeniti u sadašnjem radu.

INKLUZIJA IZ VIŠE UGLOVA

(Inkluzivno obrazovanje: Od pedagoške koncepcije do prakse - Tematski zbornik; Urednik Oljača Milka (2011). Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju)

Ovaj tematski zbornik rezultat je istraživačkog rada na projektu pod istim imenom kojim je nazvan i zbornik, i sadrži jedanaest radova stručnjaka, istraživača i naučnika iz oblasti pedagogije. Pedagozi, autori radova, nisu samo sa Filozofskog fakulteta u Novom Sadu već i sa Filozofskog fakulteta Univerziteta u Banja Luci, a jedan autor je iz Rusije. U skladu sa naslovom i osnovnom porukom zbornika, uočljiva je i različitost jezika pisanja tekstova, jer pored radova na srpskom jeziku pisanih ćirilničnim ili latiničnim pismom, postoje i dva članka na ruskom i jedan na engleskom jeziku. Različitost zbornika ne ogleda se samo u vizuelnom aspektu već i u pristupu analizi i istraživanju iz oblasti inkluzije od strane autora i/ili grupa autora.



Kada se govori o inkluzivnom obrazovanju prva asocijacija često bude uključivanje dece sa razvojnim smetnjama i invaliditetom u škole i nastavu. Zbornik *Od pedagoške koncepcije do prakse* obrađuje brojne oblasti značajne za inkluziju, ne fokusirajući se samo na inkluzivno obrazovanje u školi. Autori su sagledali aspekte teorijskog utemeljenja inkluzivnog obrazovanja, terminološku određenost savremenih pojmova, društveni kontekst, istorijski prikaz inkluzivnog obrazovanja, procesa razvoja školstva, te principa inkluzije, a posebno je obrađen princip individualizacije koji je osnovni preduslov za inkluzivnu praksu. Prikazani su rezultati istraživanja stavova mladih o pripadnicima marginalizovanih grupa i stavovi vaspitača o realizaciji inkluzije. Takođe, sveobuhvatnost ovog zbornika potvrđuje i to da je inkluzijom obuhvaćena i predškolska ustanova sa vaspitačima, da se inkluzija odnosi i na darovitu, kao i na decu pripadnike romske populacije.

Inkluzija je u jednom tekstu i naznačena kao *Šansa za bolje društvo*, odnosno da inkluzivno obrazovanje ima širi značaj od samog individualizovanog načina rada u vaspitno-obrazovnim ustanovama u realizaciji i savladavanju procesa usvajanja novih znanja, sticanja veština i razvijanja sposobnosti. Povezanost društvenog i pe-

dagoškog konteksta u okviru inkluzije detaljno je analizirana i predstavljena u tekstovima teorijskih analiza o razvoju inkluzivnog obrazovanja, zatim u radu koji je posebno posvećen individualizaciji u procesu učenja, kao i u prikazu teorijsko-istorijskog aspekta inkluzivnog obrazovanja. U teorijskim analizama temeljno je proučavana nova terminologija u savremenim koncepcijama, ali je i kritički ukazano na nedovoljnu definisanost inkluzivnih pojmova. U dva članka se ističu promene i nove metode rada u realizaciji procesa učenja. U jednom radu se ne govori o inkluziji već o integraciji kao procesu na koji se gleda kao na „humanističku celovitost obrazovanja”. Povezanost ova dva pojma jako je bitna, ali isto tako vrlo je značajno napraviti jasnu razliku između njih i ne poistovetiti ih, jer se suštinski razlikuju u realizaciji procesa učenja i socijalizacije. Autor ukazuje na značaj komunikacije i empatije u procesu nastave i ističe ih kao preduslov za razmišljanje učesnika u tom procesu. Još jedan tekst u zborniku posvećen je inovacijama u procesu učenja, gde je drugi autor prikazao metodu o multisenzornom učenju. Ovaj metod aktivira obe hemisfere mozga u procesu učenja i podsticajno deluje na kognitivne i intelektualne potencijale. Autor ističe da tradicionalna škola robuje stereotipima i ne omogućava deci da za učenje koriste celo telo, zbog čega su u radu predložene i nove metode učenja. U jednom od radova prikazane su specifičnosti i efekti procesa učenja iz određene oblasti sa decom „sa posebnim potrebama”. Jedino se u tom tekstu, čak u naslovu, koristi termin „deca sa posebnim potrebama”, iako se on po savremenoj literaturi više ne preporučuje.

U tekstu *Stavovi vaspitača o uključivanju dece sa smetnjama u razvoju u redovne vaspitne grupe* prikazani su rezultati empirijskog istraživanja, pored ukazivanja na značaj empatije, razumevanja i podrške vaspitačima u savladavanju teškoća pri realizaciji inkluzije u vrtićima putem anketiranja, i došlo se do značajnih zaključaka, kao i do otvaranja novih pitanja i problema za budući razvoj inkluzivne prakse u predškolskim ustanovama. U još jednom od radova prikazani su rezultati istraživanja stavova mladih o marginalizovanim grupama, čiji su rezultati vrlo interesantni i pozitivni.

Posebno se izdvaja jedno istraživanje koje se bavi uključivanjem romske dece u redovan sistem vaspitanja i obrazovanja, načinom rada sa njima, školskim postignućem i školskim uspehom. U tekstu se ističe obezbeđivanje vaspitno-obrazovnih uslova za svako dete, bez obzira na postignuće, talenat, sposobnosti i društveno-socijalni status njihovih porodica.

Inkluzija je pedagoško-humanistički reformski pokret koji teži ka dostizanju pune ravnopravnosti deteta, navodi se u jednom tekstu definicija Kresoa. Cilj autora zbornika jeste da podstakne čitaoce da o drugima, različitima i drugačijima ne razmišljaju kao o dodatnom problemu već kao o izazovu u unapređivanju koncepcije inkluzivnog obrazovanja i da inkluzija, odnosno kvalitetno obrazovanje, postane stvarnost za sve.

PRIKAZ STANJA KONCEPTA I PROCESA INKLUZIJE U SRBIJI OD 2006-2012.

Inkluzija predstavlja sve značajniji proces preko kojeg se prepoznaje, što institucionalno, što profesionalno, pa tako i društveno, kvalitet ljudske zajednice krajem 20. i početkom 21. veka na prostorima, pre svih, Starog kontinenta, vremesne nam Evrope.

Ovaj kratak izlet u trendove evropskih obrazovnih prostora koji se bave pravima svih na jednako kvalitetno obrazovanje nema velike ambicije. Tekst posvećujemo tek naznakama i maloj degustaciji raspoloživih ponuda o inkluziji, kao i pozivu cenjenim čitaocima da izvode sopstvena istraživanja u ovde ponuđenim pravcima.

Prateći kratku istoriju ovog koncepta na našim prostorima, tj. u Republici Srbiji, od 2006. godine do danas, prepoznali smo kao korisno da ukažemo na izvore informacija koje nudi tzv. civilni sektor, potom vladine organizacije.

Zašto prvo udruženja građana? U njima su se, tokom nemirnih 90-ih godina, na ovom tlu pojavile finansijske i ekspertske pomoći našem građanstvu u realizaciji ratifikovane tj. preuzete obaveze da se poštuje Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima, nešto malo kasnije Konvencije o pravima deteta. Stručne i finansijske resurse su našem prostoru (kao i većini bivših jugoslovenskih republika) obezbeđivale velike organizacije pod okriljem Ujedinjenih nacija, kakve su UNICEF, Save The Children, CRS (Catholic Relief Services) i td., sve sa ugovornim odnosom sa državom (SRJ, RS).

Samo da pomenemo veliki projekat UNICEF-a iz kojeg je proizašla publikacija i brojne obuke za prosvetne radnike pod popularnim nazivom Bukvar dečjih prava.

Opredelili smo se da pretraživanje podataka za ovu priliku posvetimo internet izvorima.

Od organizacija civilnog sektora (građanskog društva ili udruženja građana) za interesovane upućujemo na internet prezentaciju pod nazivom www.inkluzija.org, jednu od prvih adresa (izvora informacija) ovakvog karaktera u nas, koja je postavljena 2008. godine.

Sledi prikaz sadržaja na sajtu www.inkluzija.org koji je osnovalo udruženje CIP (Centar za interaktivnu pedagogiju), a uređuje ga Vesna Zlatarović.

Sajt se redovno ažurira i od postavljanja 2008. godine on se stalno dograđuje i bogati.

Kampanja je na navedenom sajtu okarakterisana na sledeći način:

„Kampanja za inkluzivno obrazovanje

Cilj kampanje 'Svi u školu, budućnost za sve!' jeste ostvarivanje kvalitetne inkluzivne kulture i prakse za sve devojčice i dečake kroz:

- razvijanje svesti u stručnoj i široj javnosti o značaju inkluzije

- pružanje podrške svim učesnicima u obrazovnom procesu
- podršku primeni Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja iz 2009. godine.

U toku kampanje biće organizovano 100 tribina na teritoriji cele Srbije, uz istovremenu medijsku kampanju na nacionalnom i lokalnom nivou, objavljivanje niza stručnih članaka na temu inkluzivnog obrazovanja i umnožavanje 4000 CD za vrtiće, osnovne škole i srednje škole u Republici Srbiji o kvalitetnoj obrazovnoj i vaspitnoj praksi usklađenoj sa principima obrazovanja za sve.

Praćena je izveštajima sa tribina, primerima dobre prakse i podacima o izvođenju medijske kampanje.” kaže izvod iz teksta na pomenutom internet sajtu.

Ovu kampanju podržavaju organizacije Fond za otvoreno društvo, Centar za interaktivnu pedagogiju, Centar za obrazovne politike, UNESCO, projekat DILS i MInistarstvo prosvete i nauke Republike Srbije, koji su takođe relevantni izvori.

Osnovni sadržaj ovog internet sajta čine naslovi Mreža gradova/opština, Deca i mladi, Roditelji, Nastavnici, Ostale inicijative, Biblioteka, Korisni linkovi.

Pod naslovom Biblioteka (na dan 6.11.2012) postavljeno je: 10 stavki pod naslovom Zakoni; 19 stavki pod naslovom Strateška i ostala dokumenta; 6 stavki pod naslovom Ljudska prava; 9 stavki pod naslovom Istraživanja; 15 stavki pod naslovom Izveštaji, 3 stavke pod naslovom Časopisi, čak 34 stavke pod naslovom Razni stručni članci; pod naslovom Informator za roditelje nalazi se 7 stavki; postavljeno je 5 Promotivnih materijala, dok je naslov Tribine za sada bez sadržaja.

Dotadni sadržaji pod kojim se na sajtu www.Inkluzija.org nalazi nekoliko aktivnih ponuda su tzv. Mini kursevi, Forum i Blog. Mini kurseve je uredništvo najavilo ovako: „Ovde ćete moći da stekenete neke osnovne informacije i početna znanja kroz pet mini kurseva o osnovnim konceptima:

- inkluzije i inkluzivnog pristupa u obrazovanju;
- obrazovanju za svu decu i ranoj intervenciji;
- dostupnosti;
- imenovanju;
- participacije i partnerstva, razmatrane iz perspektive roditelja, dece i ostalih zainteresovanih.

Voditelji i kreatori ovih mini kurseva su osobe koje se bave problematikom inkluzivnog obrazovanja u praksi, i preneće nam svoje razumevanje i saznanja.”

Na Forumu ovog sajta se, prema internoj statistici, nalaze 294 otvorene teme za koje je do sada dobijeno 680 poruka prilikom poseta članova foruma, kojih ova statistika broji 196.

Pod naslovom Korisni linkovi nabrojane su sledeće grupe veza ili linkova: Organizacije civilnog društva (19 adresa), Međunarodne organizacije (14 adresa) i, na kraju, Vladine organizacije (5 adresa).

Kada se pretražuje internet o izvorima i događajima u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem (na ukucanu rec “inkluzija” u pretraživaču), posle sajta www.inkluzija.org u ponudi prva naredna internet stranica koja se nudi jeste sajt Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (MPNTR) Republike Srbije. Na ovom sajtu pod naslovom „Pravednost i inkluzija” nalaze se sadržaji u okviru 10 podnaslova. To su: Obrazovanje za sve, Milenijumski ciljevi razvoja, Obrazovanje učenika sa smetnjama i teškoćama u razvoju, Obrazovanje i siromaštvo, Obrazovanje nacionalnih manjina, Obrazovanje darovitih, Prevencija nasilja, Projekti, Najave događaja i Linkovi. Sadržaji ovih naslova su sledeći: „Obrazovanje za sve” sadrži osam izveštaja o inkluziv-

nom obrazovanju sa globalnih i regionalnih skupova UNESCO-a i Svetske banke, „Milenijumski ciljevi razvoja” sadrže pet izveštaja Republičke vlade i Ujedinjenih nacija na ovu temu, „Obrazovanje učenika sa smetnjama i teškoćama u razvoju” sadrži 17 dokumenata, pretežno izveštaja sa konferencijskih i projektnih aktivnosti, istraživanja, kao i priručnici za nastavnike, čiji su izvori Ministarstvo prosvete. Udruženje studenata sa hendikepom, Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, Fond za otvoreno društvo, Centar za evaluaciju, testiranja i istraživanja, Univerzitet Kolumbija SAD, UNESCO i Ujedinjene nacije, zatim „Obrazovanje i siromaštvo”, koje nudi 5 jedinica među kojima su strategije, izveštaji i tematski zbornici čiji su izvori Vlada Republike Srbije i Međunarodni institut za planiranje obrazovanja UNESCO-a. „Obrazovanje nacionalnih manjina” je naslov koji se nudi, u trenutku pristupa na dan 6. 11. 2012, potom naslovi kao što su „Obrazovanje darovitih”, „Prevencija nasilja”, Projekti, Najave događaja i Linkovi.

Pregled projekata MPNTR u delu Osnovna istraživanja sadrži 9 grupa istraživačkih projekata koji se realizuju u period 2011. do 2014. godine. U oblasti Društvene nauke pobrojano je preko 30 projekata. Među njima se nekoliko bavi inkluzijom i srodnim temama. Između ostalih tu su i projekti sa sledećim osnovnim podacima: Olivera Gajic, rukovodilac, organizacija koja nosi projekat Filozoski fakultet u Novom Sadu, naziv projekta „Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi”, projekat čiji je rukovodilac Gustav Bala sa Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja u Novom Sadu pod nazivom „Mogućnosti poboljšanja intelektualnih, motoričkih, kardio-respiratornih sposobnosti dece pomoću kinezioloških aktivnosti”, kao i Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju u Beogradu sa projektom pod nazivom „Kreiranje protokola za procenu edukativnih potencijala dece sa smetnjama u razvoju kao kriterijuma za izradu individualnih obrazovnih programa”, kao i mnogi drugi.

Jedan od projekata koji se opisuje i preporučuje za praćenje posetiocima ovog sajta jeste „Unapređenje predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji” (skraćeno IMPRES), koji se detaljno može pratiti preko internet adrese www.impres.rs. Na tom sajtu, prema rečima Mišela Krepona koji je potpisan kao vođa IMPRES projekta, „IMPRES projekat promoviše otvoren, inkluzivan i holistički pristup ranom obrazovanju u okviru predškolskog sistema koji sam podstiče inovacije i gde je akcenat na interaktivnom pedagoškom pristupu.”

Koncepti kao što su pravednost u obrazovanju, pristupačnost, socijalna inkluzija i sl. jesu prateći pojmovi procesa implementacije dokumenata poput Univerzalne deklaracije o ljudskim pravima (1948, UN), Konvencije o pravima deteta (1989, UN) i strateških dokumenata u toj oblasti. Države članice Organizacije ujedinjenih nacija (OUN) većinom su prihvatile i ratifikovale pomenuta dokumenta i ona koja su posle njih usledila.

Inkluzivno obrazovanje predstavlja koncept koji naša zemlja intenzivno razvija, prvo kroz aktivnosti nevladinih organizacija počev od 2006. godine (Fond za otvoreno društvo), a potom uz podršku vladinih organizacija, pre svih, Ministarstva prosvete (2007).

O publikacijama vezanim za temu inkluzije

Aktivnost Centra za interaktivnu pedagogiju (CIP, Beograd) može se obeležiti pionirskim radom na prevodenju i objavljivanju priručnika autora Daniels, E. R., Stafford, K. pod naslovom Integracija dece sa posebnim potrebama, daleke 2001. godine. Sve do naredne publikacije mogle su se pratiti one koje je kreirala i promovisala

organizacija Sačuvajmo decu (Save the Children) uz pomoć domaćih autora i domaće prakse u projektima koji su imali za cilj poštovanje prava deteta na obrazovanje uprkos teškoćama u razvoju! Rodonačelnik ovih aktivnosti kod nas bio je domaći stručnjak Sulejman Hrnjica koji je kreirao projekat i publikaciju Vrtić po meri deteta, potom i Škola po meri deteta. Takođe uz podršku Save the Children organizacije u Srbiji, 2008. godine objavljen je izveštaj sa projekta u autorskom radu Dragane Sretenov pod naslovom Kreiranje inkluzivnog vrtića. Deca ometena u razvoju u redovnoj predškolskoj ustanovi, u izdanju Centra za primenjenu psihologiju iz Beograda.

Da završimo ovaj prikaz konstatacijom da je donošenjem Univerzalne deklaracije o ljudskim pravima sredinom 20. veka započelo izgrađivanje nove paradigme u osnovi ljudskog društva i njegovih ključnih vrednosti. Ova paradigma leti na krilima prava i odlučno odstupa od humanizma kao akta sažaljenja i saosećanja, namesto koga poziva ljudsko društvo i njegove članove, od najmlađih do vremešnih, na inicijativu i preduzimljivu akciju u stvaranju i građenju kvaliteta svoga života (videti član 3 i član 5 Konvencije o pravima deteta).

Namera ovog kratkog prikaza bila je da zainteresovanom čitaocu olakša početak traganja za relevantnim i aktuelnim izvorima na temu inkluzije i da prikaže sliku jednog trenutka, s obzirom na to da je izvora o ovoj temi svakim danom sve više i na našim prostorima.

CIP - Katalogizacija u publikaciji
Biblioteka Matice srpske, Novi Sad
316.7:37

KRUGOVI detinjstva : časopis za multidisciplinarna istraživanja detinjstva / glavni urednik Lada Marinković. - 2013, 1- . - Novi Sad : Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, 2013- . - 22 cm

Dva puta godišnje. - Tekst na srp., engl. i mađ. jeziku.

ISSN 2334-7732

316.7:37

COBISS.SR-ID 278211847



Ništa bolje n...
 pitanja i obrazovanja, mada, naravno, to k... je reč o predškolskom vaspitnom
 da je igra jedina... vaspitna metoda i najuspešniji
 sledni sovjetski psiholog A.N. Leontjev utvrdio da
 logama, pri... razliku između četvrte i šeste godi-
 više reči nego izvan igre, efekti raznih kom-
 olsku decu... svetu, u kojima se isto tako
 liča, dali... slabe ili nikakve rezultate.
 opštim... verenjem u predškolskoj pe-
 a, igre s... pravilima i uopšte didaktičke
 funkcije deteta. Međutim, no-
 azala su... je uloga igara u kojima
 značajni... za razvoj primarnih inte-
 drugi spec... alni oblici igara za razvi-

Kad je reč o našoj o... vaspitno-... štinskih ustanova za decu,
 na mestu bi bilo pitanje d... sadašnji... normativi za opremu pro-
 stora i sam prostor, na... dece, na... drugoj strani, ništa drugo do
 na... na... izazivanje konflikata. Čudi-
 nasilnički... ispadima, a hvalimo pred-
 dođe do... gračke i do svog kvadratnog
 ne... da se igra. Za tako nešto
 hrabro, ... i snažno; istim tim svojstvima
 dajemo oznaku nasilništva.

Sa zabrinutošću možemo pratiti i razvoj našeg osnovnog obrazo-
 nja, koje naročito u nižim razredima ide sa svojim zahtevima daleko iznad
 stvarnih mogućnosti deteta. Sa stupanjem deteta u školu prekida se pro-
 stvom... obrazovanju... stavamo "igra kao me-
 da vaspitanja" i stvaramo... im racionalnim
 ljevima i unapred ispl... sti sa spo-
 nom igrom u naš...
 naših učitelja...
 obrazovanja...
 je kao...
 ktera spo...
 šaka su...
 bezbri...
 u dru...
 i in...
 kao društvo po
 školskom



**Висока школа струковних студија
 за образовање васпитача
 Нови Сад**