

CENTRE FOR CO-OPERATION WITH NON-MEMBERS
CENTRE POUR LA COOPERATION AVEC LES NON-MEMBRES

ОРГАНИЗАЦИЈА ЗА ЕКОНОМСКУ САРАДЊУ И РАЗВИТАК

**ПРОСВЕТНА ПОЛИТИКА ЗА УГРОЖЕНЕ И
ХЕНДИКЕПИРАНЕ УЧЕНИКЕ У
ЈУГОИСТОЧНОЈ ЕВРОПИ**

СРБИЈА



ORGANISATION DE COOPÉRATION
ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

ORGANISATION FOR ECONOMIC
CO-OPERATION AND DEVELOPMENT

ОРГАНИЗАЦИЈА ЗА ЕКОНОМСКУ САРАДЊУ И РАЗВИТАК

**ПРОСВЕТНА ПОЛИТИКА ЗА УГРОЖЕНЕ И ХЕНДИКЕПИРАНЕ УЧЕНИКЕ У
ЈУГОИСТОЧНОЈ ЕВРОПИ**

СРБИЈА

Првобитно издато од ОЕЦД на енглеском под насловом: *Synthesis report and Chapter 9 Serbia in Education Policies for Students at Risk and those with Disabilities in South Eastern Europe: Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Croatia, Kosovo, FYR of Macedonia, Moldova, Montenegro, Romania and Serbia.*
©2007, Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Paris.
©2007, Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Paris for the Serbian version.
ОЕЦД не носи одговорност за квалитет издања на српском језику као и за идентичност са оригиналним текстом. У случају да се појаве било какве разлике у тумачењу, водећа је енглеска верзија текста.

ПРЕДГОВОР

Ове извештаје о развоју образовања ученика под ризиком и са посебним потребама у југоисточној Европи припремио је Центар за сарадњу са земљама које нису чланице ЕУ (CCNM) и Центар за истраживање и иновације у образовању (CERI) у оквиру ОЕЦД-а. Ови извештаји анализирају тренутну ситуацију и доприносе идентификацији и спровођењу политике образовања министарстава просвете у овом региону и на тај начин истичу посвећеност ОЕЦД-а свим циљевима и стратегијама Иницијативе образовне реформе Пакта за стабилност југоисточне Европе.

Ова књига садржи извештаје о политици специјалног образовања у оквиру образовних система у Босни и Херцеговини, Бугарској, Хрватској, Косову, БЈР Македонији, Молдавији, Црној Гори, Румунији и Србији. Ови извештаји се надовезују на *Преглед националних политика образовања у југоисточној Европи* (ОЕЦД, 2003). Ово издање већином садржи прилоге стручњака из министарстава просвете у региону. То јасно указује на посвећеност министарстава просвете у југоисточној Европи решавању питања образовања деце са посебним потребама у оквиру сталне реформе образовања.

Како су ови извештаји један од камена темељаца пројекта «Развој образовања ученика са ометеношћу и под ризиком», они служе не само као извор информација, већ као и подстрек даљем деловању на овом пољу. Такође је одржано неколико семинара за кључне заинтересоване стране: званичнике из министарстава, стручњаке, наставнике и статистичаре. У будућности су планиране сличне активности. Штавише, намера је да ови извештаји дођу до што већег броја људи и на тај начин подстакну напоре у земљама за које су извештаји писани.

Ова акција ОЕЦД-а омогућена је донацијама из Финске, Норвешке, Фламманске заједнице Белгије и Светске банке. Додатну подршку пружили су Министарство просвете, науке и културе Аустрије и Пакт за стабилност југоисточне Европе.

Питер Еванс, Кристин Стромбергер, Герхард Ковар и Јан Витман заслужни су за целокупну организацију и значајну подршку, док су Конор Брин и Жинет Мерио из секретаријата ОЕЦД-а пружили техничку подршку.

Барбара Ишингер

Директор за просвету

ПОГЛАВЉЕ 9 – СРБИЈА

Национални извештај Србије за публикацију „Политика образовања ученика под ризиком и са посебним потребама“ описује тренутни статус специјалног и инклузивног образовања као и реформу која је у току. Међународно усвојени основни принципи образовања деце са посебним потребама прилагођени су реформи образовања у Србији иако још увек постоје значајне препреке инклузивном образовању. Србија је прошла кроз опсежне реформе и формулисала је стратегије и мере за спровођење промена, али су расположива средства минимална. Као и остали извештаји у овој књизи, овај прилог се састоји из следећих одељака: кратак преглед образовног система са описом правних мера усмерених на посебне групе; статистика и показатељи; обука наставника, педагогија, наставни план и програм и организација школе. Концепти интеграције и инклузије представљају централна питања, а пажња се посвећује и препрекама и проблемима инклузије и равноправности у образовању, ангажовању родитеља и другим службама подршке. У извештају се предлажу кључне активности које се односе на развој политике и унапређивање система и које би подстакле примену инклузивног образовања у школском систему Србије.

УВОД

Од осамдесетих година прошлог века, политика образовања у Србији за децу са посебним потребама прошла је кроз три прилично различите фазе. Прва фаза је започела током Декаде инвалида (1983-1992) коју су иницирале Уједињене нације. Током ове фазе републике и покрајине Федералне Републике Југославије постигле су сагласност око усвојања светских трендова у образовању попут обавезе да омогуће обавезно образовање за све; да прилагоде образовање деце са посебним потребама могућностима ове деце; и да укључе децу са ометеношћу у програме ране интервенције.¹ Конвенција Уједињених нација о правима детета, коју је Србија је 1990. године прихватила и ратификовала и која јасно изражава потребу да се обезбеде једнаки услови у образовању за сву децу, као и Декларација о образовању за све (ЕФА) промовисале су нову образовну парадигму.

Само неколико година касније, у току оружаног конфликта на Балкану (1992-2000) наступа фаза коју карактеришу друштвена превирања, изолација и искључивање из свих међународних организација што је довело до престанка прилагођавања међународним стандардима. У току рата, деградација друштвеног, економског и физичког окружења довела је до драстичног нарушавања основних дечјих права: не само права на образовање, већ и права на живот, на медицинску негу, рехабилитацију и друштвену безбедност, као и право на једнак третман². У овом периоду Министарство просвете је директно управљало свим функцијама везаним за образовање (чак су и стручне институције попут педагошких института укинуте), што је представљало претерано централизован приступ који је смањило или елиминисао локални улог и довео до различитих проблема попут недовољног искоришћавања школских капацитета и даље бирократизације³. У међувремену, међународна заједница је донела неколико важних докумената попут Извештаја из Саламанке (1994) и Дакарског оквира деловања (2000) који представљају инклузивни модел за подстицање једнаких могућности у образовању.

Последњих неколико година, после успостављања нове демократске владе у Србији 2000. године, почела је трећа фаза и покренуте су реформе образовања засноване на принципима који промовишу инклузивни приступ у коме деца имају могућност избора у складу са својим потенцијалима, способностима и талентима, при чему се избегава дискриминација заснована на предрасудама и стереотипима. Иницијативе за инклузивно образовање фокусиране су на оне групе којима су у прошлости ускраћене могућности квалитетног образовања као што су деца са сметњама у развоју, деца на болничком и кућном лечењу, деца под ризиком попут деце из депривираних социо-економских средина, деца жртава ратних дешавања, деца избеглих и расељених лица, деца са поремећајем у понашању и, у ширем контексту, и надарена деца.

¹ Образовање деце са посебним потребама у ФРЈ, Хрњица, Сретенов; Преглед тренутног стања посебног образовања у Југославији, Хрњица

²Реформа образовања деце са посебним потребама, 2004.

³ УНИЦЕФ, 2001;ОЕЦД, 2001б; Министарство просвете и спорта, 2001б, 2004, Министарство просвете и спорта, 2004.

Тренутни статус и реформа образовања деце са посебним потребама

Потпуно развијени систем образовања који одговара на све потребе деце са ометеношћу још увек не постоји у Србији. Реформе треба да реше проблеме који се тичу теоретских основа тренутног система, недовољних средстава, администрације и управљања. Тренутном систему недостају флексибилност и усклађеност са потребама ученика у свакодневном животу. Повезаност са осталим институцијама је или ретка или непостојећа, а ангажовање родитеља у процесу образовања и доношења одлука и даље је минимално. Инклузивно образовање усмерено на дете биће могуће на свим нивоима образовања само када се спроведу основне реформе.

Експертска група за реформу образовања деце са посебним потребама, основана 2002. године, постала је кључни актер у процесу реформе: прво је извршила анализу првобитне ситуације у образовању деце са посебним потребама, а онда предложила даље стратешке правце реформе и саставила распоред краткорочних, средњорочних и дугорочних активности које треба спровести. На недавним конференцијама, јавним дискусијама и округлим столовима учествовали су родитељи деце са посебним потребама, људи са ометеношћу, чланови удружења особа са ометеношћу и представници хуманитарних организација и локалног невладиног сектора заједно са стручњацима са Дефектолошког факултета. Организована су два образовна семинара за васпитаче, наставнике из редовних школа (200 учесника) и дефектологе-наставнике из специјалних школа (150 учесника). Међутим, ови напори тек почињу да иду у правцу циљева реформе образовања деце са посебним потребама.

ПРАВНИ ОКВИР

Развој законодавства који се односи на образовање деце са посебним потребама и специјалну школу почиње доношењем **Устава СФРЈ 1963.** године у чијим одредбама се јасно наводе права деце са ометеношћу у развоју и инвалида као и обавезе друштвене заједнице да им та права обезбеди. Након Устава следи доношење **Закона о специјалним школама (1961-33/1965)** који је садржао задатке које специјална школа треба да реализује: да убрза или отклони недостатке или поремећаје у развоју; да развије способности и склоности ове деце; да отклони последице настале недостацима и поремећајима; да усмерава, припрема и оспособљава ученике за занимања и позиве који одговарају њиховим способностима и склоностима; да ученике оспособи за лакше активно укључење у привредни и друштвени живот заједнице; да ученицима омогући дружење, заједнички рад и разоноду са њиховим вршњацима из редовних школа; да сарађује са родитељима или старатељима. Десет година касније Закон о специјалном васпитању и образовању (51/1976) даје дефиницију детета ометеног у развоју: "под децом ометеном у развоју сматрају се деца чији су телесни, ментални, говорни и емоционални развој, рашћење и сазревање, на дуже време толико оштећени да им је неопходно обезбедити специјално образовање". Законом су предвиђене следеће категорије које укључују децу са оштећеним видом, са оштећеним слухом, са поремећајима говора и језика, телесно инвалидну, ментално заосталу, високо ометену у развоју. У оквиру ових категорија је утврђен степен ометености. Одлука о критеријумима за разврставање деце ометене у развоју (32/1977) донесена је 1977, са мањим изменама 1986, и она даље разрађује категорије и степен ометености. Одлуком се дефинишу активности Комисије за разврставање деце ометене у развоју – Комисија ради при здравственим установама, а чланове Комисије чине доктор, психолог, дефектолог и остали специјалисти. Затим следе Закон о изменама и допунама закона о васпитању и

образовању деце и омладине ометене у развоју (18/1989) и Закон о основном образовању и васпитању (5/1990).

Нормативну основу образовног система и важна документа о правима особа са ометеношћу чине: Уставна повеља Републике Србије (1/1990); Закон о основној и Закон о средњој школи (50/1992); Закон о друштвеној бризи о деци (49/1992); Закон о вишим школама, Закон о универзитету; Уставна повеља Државне заједнице Србије и Црне Горе (1/2003); Повеља о људским и мањинским правима и грађанским слободама (6/2003) (која забрањује дискриминацију на основу ометености); и Закон о основама система васпитања и образовања (62/2003, 64/2003).

Закон о основној школи (50/1992), Члан 83, дефинише децу са развојним проблемима као децу са телесним или чулним оштећењем (телесно инвалидну децу, слепу децу и децу са оштећењем вида, глуву децу и децу са оштећењем слуха); са интелектуалним ометеностима (благим, умереним и тешким); и са вишеструким развојним поремећајима или аутизмом. Деца са неком формом ових развојних проблема уписују се у школу на основу решења Комисије којим се утврђује врста и степен ометености у развоју (Члан 85 и 87). Права које дете стиче када се комисијски утврди да има посебне потребе су следеће: право на образовање под посебним условима, право на дечји додатак у повећаном износу, право на бесплатну медицинску и психолошку помоћ, право на пуну дискрецију налаза, право на додатну социјалну заштиту, право на домски смештај ако постоји потреба за образовањем изван места боравка. Према Закону о основној школи план и програм основног образовања и васпитања односи се на сваку врсту и степен ометености у развоју (Члан 88) и одређује број ученика у одељењима или образовним групама (Члан 90)⁴.

2002. године донесен је Закон о изменама и допунама закона о основној и средњој школи који представља промену у начину на који систем функционише. У делу који се односи на децу са развојним проблемима, Закон уређује поступак разврставања и надлежност локалне заједнице у именовању Комисије за разврставање деце ометене у развоју, утврђује процедуру за именовање другостепене комисије која се бави жалбама уложеним против одлука првог степена и наводи обавезе родитеља и старалаца.

Закон о основама система образовања и васпитања усвојен је 2003, а измене и допуне 2004. Дошло је до очигледне промене у правној филозофији која се односи на децу са посебним образовним потребама. Нови закон гарантује једнаке образовне могућности деци са проблемима у развоју. Међутим, на основу овог закона тек требало да се донесу и ускладе посебни закони.⁵ Овај закон дефинише принципе и циљеве образовања на потпуно нов начин и по први пут уводи категорију образовних исхода⁶. Закон налаже да особе са проблемима у развоју и посебним способностима имају право на образовање које ће поштовати њихове посебне образовне потребе; међутим право људи са инвалидитетом на инклузивно образовање није експлицитно поменуто. Законом о изменама и допунама закона о основама образовања и васпитања из 2004. седам центара је укинута и формирана су два Завода: Завод за унапређивање образовања и васпитања и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. Завод за унапређивање образовања и васпитања састоји се из следећих организационих јединица: Центар за стратешки развој, Центар за развој програма и уџбеника, Центар за професионални развој и Центар за стручно и уметничко образовање.

⁴ Образовање деце са посебним потребама у ФРЈ, 2000

⁵ Квалитетно образовање за све – Изазови образовних реформи у Србији, 2004

⁶ Изазови образовне реформе у Србији, 2004.

Бројни други закони су такође измењени како би се изашло у сусрет људима са посебним потребама. Према Нацрту закона о предшколском васпитању и образовању у предшколској установи, програм за децу предшколске доби са тешкоћама у развоју организују се по посебним условима и програму који прописује министар просвете и спорта. Нацрт закона о високом образовању садржи одредбе које говоре о уважавању потреба лица са посебним потребама. Закон о јавном информисању предвиђа обавезу државе и локалне самоуправе да особама са инвалидитетом обезбеди приступ информацијама. Закон о финансијској подршци породици са децом (16/2002) прописује подршку материјално угроженим породицама са децом, породицама са децом ометеном у развоју и деци без родитељског старања. Закон о социјалној заштити и обезбеђивању социјалне сигурности грађана (2002) утврђује право на материјално обезбеђење, додаток за помоћ и негу другог лица, помоћ за оспособљавање за рад, помоћ у кући, дневни боравак, смештај у установу или смештај у другу породицу.

У будућности ће морати да се уведу додатне правне одредбе које ће се прилагодити предложеним реформским променама које се тичу образовања деце са проблемима у развоју и под ризиком, нарочито у односу на редовне школе и националне наставне планове и програме.

ПРЕГЛЕД ПОЛИТИКЕ У ОДНОСУ НА ГРУПЕ СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА

Министарство просвете и спорта је одговорно за пружање једнаких могућности образовања за децу са посебним потребама. У образовном систему Србије, основно образовање је обавезно и бесплатно за сву децу од седме до петнаесте године. Тренутно, међутим, редовни образовни систем Србије нема ни индикаторе инклузије нити механизме вредновања или праћења који би обезбедили да сва деца са посебним потребама похађају школу. Сада је на недавно основаном Заводу за унапређивање образовања и васпитања и Експертској групи за реформу образовања деце са посебним потребама („Еспертска група“) оформљеној 2002. године да успешно спроводе доле приказани план реформе. Нарочито ће Завод за унапређивање образовања и васпитања моћи да се ослони на активности невладиног сектора и одређене истраживачке пројекте и пилот програме у Србији које подржавају међународне организације (UNICEF, Save the Children, UNESCO).

Класификација и процедуре уписа

Уколико се ради о детету дораслом за упис у први разред, директор школе може упутити дете на Комисију за категоризацију деце са посебним потребама коју чине лекари, медицински специјалисти, психолози, педагози, дефектолози и социјални радници⁷. Закон не каже да је родитељ обавезан да поступи по решењу директора и дете доведе на комисијски преглед. Данас у Србији ради 76 регионално организованих првостепених и 4 другостепене комисије. Општа процена је да је низак обухват деце са сметњама у развоју поступком разврставања. Штавише, претпоставља се да је свега 15% ометене деце уписано у специјалне школе, док се остала деца налазе или у редовним школама где немају додатну подршку или уопште не похађају школу. Године 1986, када је закон ступио на снагу, уследиле су бројне примедбе и од стране родитеља и од стране стручњака који су

⁷ Директор ради у складу са предлогом школског педагога или психолога који одлуку доносе у току прегледа пре уписа или у току процењивања спремности детета да крене у школу у складу са чланом 97, параграф 7 Закона о основама система образовања и васпитања.

тврдили да је рад комисије сведен на један једини сусрет са дететом који није довољан за праву одлуку о категоризацији. Поред тога, недостатак стандардизованих тестова интелигенције без норми за наше услове лоше је утицао на квалитет рада комисије⁸. Реформски процес је обухватио и рад комисије, која ће се ускоро реформисати и у складу са тим променити назив у Комисију за процену и усмеравање, а принципи рада комисије ће се базирати на социјалном моделу ометености. На тај начин ће се узимати у обзир дете и околина као једна целина.

Ученици са сметњама у развоју, који не подлежу полагању квалификационог испита, могу да се упишу у средње школе за ученике са сметњама у развоју на основу решења општинске управе (која ради у складу са Комисијом за категоризацију) које садржи врсту и степен ометености у развоју и професионално усмеравање ученика.

Реформа образовања ученика са посебним потребама

Неколико мађународних докумената узето је као база реформи опшег и специјалног образовања у Србији: Конвенција Уједињених нација о правима детета коју је Србија ратификовала 1990, Светска декларација о образовању за све (ЕФА) усвојена 1990. на Светском образовном форуму у Џомтијену, на Тајланду и проширена Дакарским оквиром акције (2000). Најважнији документ на пољу специјалног образовања је Извештај из Саламанке са Светске конференције о специјалном образовању (1994). Остала међународна документа попут Стандардних правила Уједињених нација о изједначавању могућности за особе са посебним потребама (1994) и Међународне класификације Светске здравствене организације о функционисању, ометеностима и здрављу из 2000. године такође су од суштинске важности за развој реформе у Србији. Међународна искуства, нарочито искуства европских земаља попут Финске чији би развој Србија пратила, корисна су за прављење планова за наставак реформе. Искуства из суседних земаља попут Словеније и Хрватске, које су донедавно имале исти образовни систем као и Србија, могу такође послужити као корисни примери образовне реформе.

Стратегије и акциони планови Министарства просвете и спорта за реформу образовања у Србији укључују извештај Квалитетно образовање за све: пут ка развијеној земљи, у коме су посебно истакнути реформски принципи: *демократизације* образовања, образовања за демократију и грађанско друштво; *децентрализације* образовања, управљање и финансирање образовања на нивоу локалне заједнице; *деполитизације*, унапређивање квалитета образовања успостављањем новог система евалуације како би се задовољиле економске потребе друштва. Примена и прилагођавање ових принципа посебним потребама налази се у основи реформе образовања у овој области.⁹ Нове политичке смернице дате су следећим документима: „Стратегија развоја наставног плана и програма у обавезном и високом образовању“ коју је написала Комисија за развој школских програма, „Национални акциони план за децу до 2010. године“, „Стратегија за смањење сиромаштва“ (Влада Републике Србије, 2003) и „Средњорочни акциони план за децу са посебним потребама“ Министарства за социјална питања. Показали су се корисним и Закључци са конференција о деци и младима са посебним образовним потребама (јун 2002), Реформе у образовању у Републици Србији (септембар 2002) и округли сто „Школа по мери детета“ (октобар 2002). Стручњаци и истраживања на пољу педагогије, социологије, психологије, дефектологије и медицине такође доприносе процесу реформе.

Основни принципи око којих је постигнута сагласност међународне заједнице у овој области, а преузети су и у нашој реформској политици, укључују:

⁸ Реформа образовања деце са посебним потребама, 2004.

⁹ Реформа образовања деце са посебним потребама, 2004.

- *Права детета* су окосница за вредновање у којој мери је образовни систем неке земље “по мери детета”. То значи да све категорије наставника морају више да обрате пажњу на поступке стимулације развоја детета;
- *Упис деце у специјалне школе* препоручује се у случајевима у којима се покаже да образовање у редовној школи не може да задовољи дететове образовне или социјалне потребе или када је то неопходно ради добробити детета или добробити остале деце;
- *Увођење компензаторних програма који су индивидуалног типа*, тј. раде се одвојено за свако дете. Окосница за израду програма је *развијање потенцијала детета*;
- *Промене у систему образовања деце са развојним тешкоћама* треба да се изводе у склопу инклузивног модела, при чему се посебна пажња усмерава на развој деце са сметњама у развоју и на развој обдарене деце;
- *Школа је дужна да прими свако дете* за које буде процењено да је у његовом интересу да се школује заједно са вршњацима. Школовање и професионално усавршавање наставника мора да буде примерено том захтеву.

Планирано је да националне смернице и индикатори квалитета буду отворени свим заинтересованим странама (школама, родитељима, локалној заједници, стручним институцијама, министарствима, итд.). Да би се унапредио квалитет и истакли образовни исходи, већа одговорност треба да се да образовном особљу да спроводи самовредновање достигнућа, евалуацију школе и успех ученика као и тимски рад и бригу о квалитету образовне институције. Спровођење и остваривање ових планова треба да преузме Завод за унапређивање образовања и васпитања.¹⁰

Да би деца са посебним потребама и под ризиком била обухваћена образовањем, школе треба да буду спремне на инклузију. Правна регулатива, одговарајући уџбеници и обучено наставно особље од суштинске су важности за овај процес. образовање треба да се спроводи у складу са пореклом и узроцима ометености, по могућству према *социјалном моделу ометености* који ометеност не третира само као неки губитак или оштећење неке функције, већ као ограничавајући фактор који проистиче из друштвеног окружења које није подешено у менталном, физичком и организационом облику да особама са ометеношћу пружи адекватну подршку и прихватање. Насупрот овом моделу стоји медицински модел ометености који истиче само одређене проблеме и недостатке ученика и претежно је заступљен у нашој пракси и још увек актуелан у концепцији студија на Дефектолошком факултету, као и код већег броја дефектолога који раде у специјалном образовном сиситему и учитеља и наставника који раде у редовном систему образовања.

Дефиниције посебних потреба, инклузије и интеграције

Приликом израде анализе актуелног стања у образовању деце са посебним потребама и предлагања реформе у образовању те деце, пажња је посвећена тумачењу актуелне терминологије која је оријентир за одређена концепцијска решења, ставове и приступ у раду. Термин „деца са посебним потребама“ наишао је на отпор у Србији и међу стручњацима и међу особама са ометеностима у развоју. Експертска група је у складу са социјалним моделом препоручила термин „деца којој је потребна посебна друштвена подршка“. Дефиниција ове категорије јесте да су то деца која без помоћи одговарајућих друштвених служби највероватније неће досегнути или одржати очекивани ниво физичког, интелектуалног, емоционалног и социјалног развоја. „Деца са посебним потребама“ или „деца којој је потребна посебна друштвена подршка“ су термини који укључују и

¹⁰ Завод за унапређивање образовања и васпитања основан је 2004. године

децу са ометеностима у развоју и децу под ризиком. *Деца са сметњама у развоју* су деца код којих је сметња наступила услед органских поремећаја: у менталном, сензорном, говорно-језичком и физичком развоју или као последица хроничних и системских болести. *Деца под ризиком* су она код које је застој у развоју настао као последица изразито неповољних социјалних, културних и економских услова живота. У ову групу спадају: деца са поремећајем у понашању као последица емоционалних и социјалних проблема у развоју, деца без родитељског старања, злостављена деца, деца избеглих и расељених лица, деца жртве рата, деца из социјално депривираних средина (на пример: ромска деца услед неповољних услова за живот често заостају у развоју и решењима комисије се разврставају у специјалну школу). У ову дефиницију су укључена и надарена деца којој је такође потребна посебна врста подршке. Заједничко за ове групе је да су подједнако маргинализоване, а прве две су и сегрегиране. Ова класификација доводи до јасних теоретских и методолошких основа за активности усмерене на побољшање образовања.

Експертска група је усвојила следеће дефиниције појмова интеграције, инклузије и инклузивног образовања. *Интеграција* деце са ометеношћу у редовне школе или у шире друштвено окружење подразумева убацивање детета у постојећи систем онакав какав јесте без прилагођавања посебним потребама појединца. Наша искуства са интеграцијом датирају од средине осамдесетих година прошлог века када је у неким републикама постављен и законски оквир за интеграциону имплементацију. За покрет ка интеграцији показале су посебан интерес хуманитарне организације и родитељи. У пракси, међутим, врло брзо се показало да редовне школе нису припремљене за рад са овом децом. Истраживања су показала да ученици са ометеношћу постижу веома слабе резултате у школи и да их вршњаци не прихватају. Услед оваквих околности, интеграција се тумачила као став у коме је дете само физички присутно у неадаптираној средини. Упркос очигледном неуспеху, интеграција је постала добра стартна позиција за развој инклузивног концепта.

Оквир у коме је схваћена и дефинисана *инклузија*, постављен је из социјалне перспективе из које се гледа на ометеност и посебне потребе као на нешто што није индивидуална карактеристика појединца него истовремено и карактеристика друштвеног окружења. Дефиниција инклузије је базирана на социјалном моделу ометености и моделу позитивног приступа образовним потенцијалима које дете поседује. *Инклузија лица са сметњама у развоју* и осталим посебним потребама подразумева обавезне измене и прилагођавање друштвених институција као и друштва уопште како би се изашло у сусрет овим лицима и њиховим посебним потребама. Инклузивно образовање се првенствено односи на праксу и право деце са сметњама у развоју да се школују заједно са свом осталом децом и похађају школе у свом суседству у коју би иначе ишли да немају развојне тешкоће.

Предлог за примену инклузивног система у Србији, који је детаљније описан даље у тексту, садржи три опције: инклузивно образовање, делимично инклузивно образовање и нова специјална школа или Центар за образовање, васпитање и рехабилитацију. Три основна паралелна система треба да буду тако компатибилни и флексибилни да омогућавају лак прелазак из једног у други, у оба смера, како би се спречила изолација ученика и спречавање напретка. (У неком тренутку свог образовања ученик са посебним потребама који је добро припремљен у програму специјалне школе може лако прећи у редовну школу, и обрнуто, ако се покаже да ученик са ометеношћу не успева у редовном систему образовања може поћи у специјални.)

Инклузивно образовање подразумева потпуно укључивање ученика са посебним потребама у одељење са осталим ученицима, уз могућност да му се пружи додатна подршка у различитим видовима: посебна подршка ученику од стране наставника док ради са читавим одељењем; увођење асистента у наставу који на часу паралелно уз наставника, помаже ученицима са посебним потребама; повремено издвајање ученика са посебним потребама у мале групе са којима ради специјално обучени наставник; повремени индивидуални рад ученика и стручног тима у који је

укључен и дефектолог; образовање у редовном одељењу, а рехабилитациони третман се врши у специјализованим установама; други облици помоћи и додатне подршке.

Делимично инклузивно образовање има две основне варијанте: *посебна одељења при редовним школама* где би се обезбедило заједничко учествовање у настави са осталим ученицима из појединих предмета као што су физичко, музичко и ликовно васпитање као и у ваннаставним школским активностима. Појединим ученицима из специјалних одељења који су успешни на одређеним предметима и могу да се уклопе у редовну наставу треба организационо обезбедити ту могућност. *Посебна одељења при специјалним школама* су други облик делимично инклузивног образовања и укључују центре за образовање, хабилитацију и рехабилитацију у којима ће из неких предмета бити организована заједничка настава са вршњацима из суседне редовне школе, као и могућност да индивидуални ученици похађају неке часове у редовној школи. Предвиђа се и организовање изборних предмета или ваннаставних активности у специјалној школи заједно са ученицима из редовне школе.

Специјално образовање у специјалним школама (центрима за образовање, хабилитацију и рехабилитацију) задржало би се за оне ученике са сметњама који имају тешке и вишеструке сметње у развоју које намећу тако високе образовне баријере да им је потребна изузетно велика подршка и тесна повезаност образовања са рехабилитацијом. Унутар специјалног образовања предлажу се три различита наставна плана и програма (А, В и Ц) који су описани у одељку о плану и програму, при чему би А програм био најближи могућности преласка у редовни систем и представљао би неку врсту припреме за њега.

Предлог за инклузију у Србији

Наредни предлог је заснован на већ приказаном тровалентном моделу инклузије, делимичне инклузије и специјалног образовања и званично је усвојен на Савету за реформу у фебруару 2003. године и то као јединствена концепција образовања деце са посебним потребама која би требало да се примењује у Србији. Активности које ће омогућити увођење инклузивног система могу се поделити у четири компоненте приказане даље у тексту.

Припрема стратегије за реформу

Израда стратегије за реформу образовања деце са посебним потребама укључиваће разрађене стратешке кораке и буџет реформе, као и концепцијске разраде појединих сегмената реформе базираних на документу "Реформа образовања ученика са посебним потребама". Израђени су посебни радни документи о концепцији реформе у области предшколског, основношколског, средњешколског и високог образовања и образовања одраслих особа са сметњама, али их треба допунити разрадом и редоследом стратешких корака као и буџетом који ће послужити као база за студију изводљивости реформе.

Даљи кораци треба буду: концепцијски предлози за прилагођавање националног школског плана и програма за потребе инклузивне редовне школе; израда курикулума за делимичну или мешовиту инклузију која се базира на умрежавању редовне и специјалне школе; израда специјалних А, Б и Ц курикулума за специјални образовни систем и за установе у којима су трајно смештене особе са вишеструком ометеношћу у развоју; израда инклузивних показатеља и оквирног буџета за успостављање инклузивне школе; разрада концепције реформе специјалне школе и облика специјалног образовања у школама и другим институцијама социјалне заштите (болнице, дневни центри, рехабилитационе установе са трајним смештајем, итд); анализа реформе са становишта специфичности сваке посебне потребе и са становишта посебних облика ометености у развоју.

Обезбеђивање институционалног и законског оквира за спровођење реформе

Институционални оквир подразумева пре свега формирање Завода за унапређивање образовања и васпитања које је у току. Законски оквир подразумева пре свега израду новог Закона о образовању лица којима је потребна посебна друштвена подршка и израду низа подзаконских аката; припрему годишњег плана и програма Завода за унапређивање образовања и васпитања који ће покрити све облике образовања, неге и заштите особа којима је потребна посебна друштвена подршка (у складу са Стратегијом за смањење сиромаштва); стварање и развијање институционалних механизма међусобног повезивања редовне и специјалне школе и њихово умрежавање са релевантним социјалним партнерским институцијама (домови здравља, организације инвалида, тржиште рада). Правна реформа ће морати да укључи доношење одлуке којом би се обезбедило постепено и планско укључивање Рома у редован систем образовања (процес мора тећи етапно, сваке године по једна генерација од првог разреда па надаље; видети Национални акциони план за децу израђен у складу са Миленијумским циљевима развоја, 2004); утврђивање критеријума оспособљености редовних школа за пријем ученика са развојним тешкоћама и прописивање обавезе свим редовним школама да остварују тешњу сарадњу са родитељима деце која имају посебне потребе.

Припрема школа, наставног плана и програма, заједнице и кадра

Ова област изискује припрему школа, кадрова, наставног плана и програма и стварање механизма повезивања специјалне и редовне школе. У циљу поседовања информација за планирање у образовању, неопходно је ажурирање информативне и статистичке службе да би се прикупили подаци о броју деце са посебним потребама од најранијег узраста (извори: болнице, домови здравља, развојна саветовалишта), броју деце са посебним потребама у специјалним и редовним предшколским/школским установама као и о броју особа са посебним потребама која су смештена у установама за дневни боравак и установама стационарног типа. Организована су два едукативна семинара за наставнике, учитеље, васпитаче и дефектологе, али потребно је урадити још више: развијање програма за укључивање у европске интеграције преко ОЕЦД пројекта; реформа Дефектолошког факултета која укључује програмску промену у смислу припреме новог профила стручњака за рад у инклузивној и новој специјалној школи; неопходно је покренути иницијативу за промену назива Дефектолошког факултета у Факултет за специјално образовање, рехабилитацију и реадптацију према моделу квебешке класификације; проширивање планова и програма на Учитељском и наставничким факултетима и Педагошкој академији за васпитаче којом би се оспособили студенти за инклузивни програм; планирање активности које се тичу нове улоге локалне заједнице, планирање активности према ширем друштвеном окружењу у циљу развијања позитивних ставова према деци са посебним потребама и инклузији као новом образовном моделу.

Прелазни период примене инклузивног модела и пилот пројекти у специјалним и редовним школама и предшколским установама

У септембру 2003. године Министарство просвете и спорта је расписало јавни конкурс за огледну примену тровалентних образовних модела које је предложила Експертска група. Одобрена су четири пројекта која су најадекватније одговорила на конкурсне пропозиције. Пројекти ће се изводити у редовним и специјалним предшколским/школским установама у Београду, Новом Саду и Суботици. Огледна фаза је трајала до фебруара 2005. године, а обрада и интерпретација добијених резултата до маја 2005. године. Очекује се да ће подаци са пројекта допринети у постављању реалног оквира за студију изводљивости стратегије образовања деце са посебним потребама и да ће се добити јасни финансијски показатељи инклузивног образовања.

Остаје да се уради велики део посла како би се наставници и стручни сарадници оспособили додатним курсевима за укључивање у инклузивни програм. Такође треба оспособити дефектологе који су у систему специјалних школа за извођење наставе из основних предмета до четвртог разреда основне школе.

Фактори који олакшавају и отежавају инклузију и једнакост

Један од фактора који подржавају принцип једнакост у образовању и олакшавају увођење инклузије је реформски процес образовне политике покренут 2001. године базиран на демократизацији којом се у образовању обезбеђује уважавање принципа једнакости, учествовање свих образовних субјеката и поштовање дечјих права на пољу образовања. Затим, актуелна образовна политика се базира и на децентрализацији, којом је локална самоуправа са законским решењима из 2002. и 2003. године добила велики број битних ингеренције (капиталне инвестиције, одржавање и опремање установе, финансирање стручног усавршавања наставника, итд.) чиме ће се обезбедити адекватна подршка школама које се одлуче за инклузивни модел. Законска решења у области образовања (Закон о основама система образовања и васпитања, 2003) предвидела су: једнаке могућности за образовање деце и ученика са сметњама у развоју; могућност образовања и васпитања под једнаким условима и у економски неразвијеним подручјима као и у културно мање подстицајним срединама. Преласком са културе наставних планова и програма на културу курикулума отворен је пут стварања квалитетног система образовања за све, што укључује даље развијање националног курикулума у правцу задовољења индивидуалних развојних потреба и способности детета. Отворен је простор за професионалну аутономију школе и наставника што ће омогућити рад на најефикаснији начин у складу са идентификованим проблемима који коче једнакост и будући инклузивни развој. Огледни пројекти за развијање инклузије одобрени од стране Министарства просвете и спорта усмериће даље развијање модела и процедура рада које ће бити уграђене у Закон о основној и средњој школи и подзаконска акта који се тичу јачања принципа једнакости у образовању и пружања подршке у развијању инклузивних школа.

Постојећа мрежа редовних и специјалних школа у Србији такође је фактор који олакшава инклузију. По законским решењима из 2002. и 2003. године локална самоуправа доноси мрежу предшколских/основношколских установа на својој територији на основу критеријума изграђених на националном нивоу, а у складу са локалим потребама становништва и ученичке популације. Специјалне школе ће представљати драгоцене ресурсе у будућности, пре свега као системи подршке редовним школама у којима се већ налази значајан број деце са ометеношћу у развоју (сервисне службе које ће укључивати стручњаке из специјалних школа за подршку редовним школама и то кадровски, у методским поступцима у раду, опреми, дидактичком материјалу).

Бројне домаће и стране невладине организације су својим ангажовањем у овој области током протеклих десет година створиле повољну климу за увођење реформе, а бројна удружења родитеља су преко трибина и јавних наступа истицала значај инклузије за образовање деце са посебним потребама.

Фактори који представљају баријеру инклузији и једнакости укључују Закон о основној и средњој школи из 1992. године и Закон о основама система образовања и васпитања из 2003. који не предвиђају инклузивну форму образовања, што конкретно значи да не постоји законски основ за финансирање школа које покажу интересовање за инклузију. Правна регулатива у области образовања деце са посебним потребама није разрађена; потребно је донети нови Закон о образовању деце са посебним потребама и подзаконска акта којима би се регулисала многа питања, између осталих и упис и останак таквих ученика у образовању. Актуелни закон не омогућава прилагођавање националног курикулума инклузивном моделу образовања који укључује и израду индивидуалних наставних планова и програма. Не постоји законска регулатива која би

побољшала координацију министарстава задужених за особе са посебним потребама. Постоје разлике у смислу економског развоја у образовним регијама (којих има 12 у Србији), административној организацији и степену спремности регија да заштите сва права особа са посебним потребама укључујући и право на квалитетно образовање. Локалне управе треба да буду законски обавезне да обезбеде образовање и рехабилитацију за сваку особу са посебним потребама која живи на територији локалне заједнице. Родитељи деце са ометеношћу у развоју треба да буду законски обавезни да редовно воде своју децу у институције за рехабилитацију тако да што већи број деце буде укључен у рану рехабилитацију, што представља предуслов квалитетне инклузије. Законски треба уредити да држава одваја део од пореза за помоћ деци и особама са проблемима у развоју.

Механизми за пружање подршке школама како би постале доступне и са једнаким условима за образовање за сву децу нису уопште развијени. Нису довољно разјашњене улоге и одговорности учесника у образовном процесу (директор, наставник, васпитач, инспекција, надзор) за уважавање различитости, поштовање дечјих права и једнакости у образовању. Нису довољно развијени пројекти намењени квалитетном укључивању и задржавању у школи деце из културно и материјално депривираних средина (посебно се мисли на децу и омладину ромске популације). Није добро постављен и разрађен статистичко-информативни систем који се односи на прикупљање података о деци са посебним потребама; посебан проблем представља непостојање скрининг програма у болницама и здравственим установама којим би се омогућило прикупљање података о броју деце са поремећајима у развоју на најнижем узрасту. Нису развијени механизми и процедуре за организовање и обезбеђивање ране рехабилитације у што већем обухвату за децу са поремећајима у развоју на предшколском нивоу. Не постоје планови и програми прилагођени развојним потребама деце са посебним потребама на предшколском нивоу који би омогућили адекватну припремљеност за квалитетно укључивање у редовни образовни систем.

Иницијално образовање наставног кадра (у редовним и специјалним школама) за рад са децом са посебним потребама и даље је неадекватно као и садашње образовање дефектолога за нову праксу у инклузивној школи и реформисаној специјалној школи. Поред тога, приметан је и висок степен негативних ставова наставника, ученика већинске популације и њихових родитеља у односу на инклузију. Чак су дискриминисани и они ученици који имају добре резултате. На пример, у средњој медицинској школи (одсек за физотерапију) постоје часови за ученике са оштећеним видом које држе стручњаци из одређених стручних области од којих већина није имала додатне програме обуке. Такође нема ни консултација са наставницима који су раније предавали овој деци. Сведочанство о завршеној школи које добијају ученици са оштећеним видом им не омогућава да се упишу на Вишу медицинску школу за разлику од сведочанства које добијају ученици без оштећења вида.

Реформа образовања допринела је испуњавању многих услова неопходних за инклузију све деце у образовни систем, али је неопходно да системи здравства, образовања и социјалне заштите успоставе мрежу како би заједно пратили, подржавали и водили децу са сметњама у развоју. Потребно је да овај процес укључи све релевантне факторе од тренутка када се детектује одређени поремећај до тренутка када се особа запошљава. Основни принцип за увођење свих промена треба да обезбеди да свако ново решење буде у интересу све деце, са сметњама у развоју и без њих и да све институције образовног система буду спремне на нове облике рада.¹¹

¹¹ Документ који је припремила подгрупа за обуку наставника оформљена у оквиру Експертске групе, 2003.

Учешће родитеља

Да би се образовна политика развијала у складу са препорукама међународних докумената попут Извештаја из Саламанке, родитељи морају да се укључују као партнери у процесу доношења одлуке. Родитељи увек морају да учествују у одлукама о образовању детета и дискусијама о решавању проблема у току школовања њиховог детета. Кад год је то могуће, родитељи треба да активно учествују у програмима чији је циљ стимулација развоја њиховог детета. Реформа образовања родитељима даје улогу партнера, међутим ово није још спроведено у пракси. Родитељи се укључују у поступак рада Комисије за разврставање на тај начин што стручњацима из тима за процену дају податке о развоју детета, указују на његове могућности, потенцијале и способности. Нису ретки случајеви да родитељи не присуствују раду Комисије за разврставање, или су само физички присутни. Родитељ има право да не прихвати одлуку комисије и да упише дете у редовну школу, а ако се дете не снађе у редовној школи поступак разврставања се понавља. Исти је случај са предшколским установама.

СТАТИСТИКА И ИНДИКАТОРИ

Сматра се да у Србији *изузетно велики број* деце и младих са посебним потребама *није укључен у образовни систем и рехабилитацију*. Иако не постоји редовно скупљање података нити систематска евиденција укупног броја ученика са посебним потребама у редовним и специјалним школама, једно УНИЦЕФ истраживање (2001) процењује да је око 85% деце са посебним потребама у потпуности ван образовног система – никада нису похађали школу. Званични подаци показују да само нешто више од 1% ученика узраста основне школе похађа специјалне школе, док подаци о деци са посебним потребама у редовним школама не постоје. Према процени Министарства просвете и спорта од укупног броја деце са посебним потребама, много већи је проценат деце укључен у образовни систем него деце која нису укључена. Сматра се да приближно 15% похађа специјалне школе док остатак или није укључен у систем или је у редовним школама.

Резултати малобројних истраживања у нашој земљи показују да је школски успех ученика са посебним потребама испод просека осталих ученика. У систему основног образовања у СРЈ на 1500 ученика из 32 редовне школе 13% деце са посебним потребама понављало је годину у односу на 0,6% оних без ометености и у односу на 4,5% који су понављали у специјалним школама¹². Хрњица (Образовање деце са посебним потребама у ФРЈ, 1997 и 2000) наводи резултате пилот истраживања у 28 основних школа са територије града Београда. Као кључни узрок неуспеха у школи наведени су: недовољно развијене менталне способности - 3% ученика; емоционална и социјална неприлагођеност - 6% ученика; сензорне и телесне сметње - 1 % ученика и тешкоће у развоју говора - 3% ученика.

Већина истраживача у свету и код нас, слаже се да је број ученика којима је потребна трајнија помоћ због неког иреверзибилног оштећења 7%-10% у односу на популацију укупног броја ученика. Код нас Миљковић (1982) наводи стопу од 7% као основу за прорачун друштвених потреба у овој области. Према подацима које наводи Хрњица (1997) процена броја ученика са средњим и умереним сметњама у развоју социјалног или органског порекла варира од 14% до 40%.

¹² УНИЦЕФ, 2001

Свега 10% ове деце је покривено неким од званичних васпитно образовних и рехабилитационих програма кроз предшколске установе, основно/средње образовање, установе за дневни смештај и установе полузатвореног или затвореног типа за смештај деце са вишеструким сметњама у развоју.

Категорије деце са посебним потребама и дефиниције

На основу Одлуке о критеријумима за разврставање деце ометене у развоју (16/1986) деца се разврставају у пет основних категорија (телесни инвалидитет, оштећења вида, оштећења слуха, менталне ометености и вишеструка ометеност) у оквиру којих се ближе одређује врста и степен ометености:

1. Телесно инвалидна деца су подељена у три подгрупе: са тешким и трајним поремећајима или оштећењима локомоторног система и са тешким и трајним телесним деформитетима; са тешким мишићним обољењима и оштећењима (церебрална парализа, мишићна дистрофија, мултипла склероза); са тешким облицима хроничних обољења и трајније нарушеним здравственим стањем.
2. Слепим дететом сматра се дете које је потпуно изгубило осећај светла; које на бољем оку, са корекционим стаклом, има остатак вида од 0.05; које је са таквом смањеном функционалном способношћу вида која му не омогућава образовање претежно видним путем. Слабовидо дете је оно које на бољем оку, са корекционим стаклом има оштрину вида мању од 0.4.
3. Глуво дете је оно код кога је оштећење слуха преко 90 децибела и које ни уз помоћ слушног апарата не може да чује говор, а зависно од узраста у коме је настала глувоћа и степена развоја говора постоје четири подгрупе: дете које говори добро у тренутку класификације; дете које је делимично заборавило свој говор услед недостатка вежбе; дете које је делимично развило говор захваљујући посебним вежбама; дете које није развило говор па је постало немо и глуво. Наглуво дете је оно код кога је оштећење слуха 25 до 90 децибела и има потпуно или делимично развијен говор, са четири подгрупе разврставања: умерено наглуво са губитком слуха 30-40 децибела, а није у целини развило свој гласовни говор; теже наглуво има губитак слуха 40-60 децибела и чији је развој гласовног говора значајно ометен; дете са тежим губитком слуха (оштећење слуха 60-80 децибела) може да чује говор уз слушни апарат и са њим се може спровести одговарајућа рехабилитација; дете са врло тешким губитком слуха (оштећење слуха 80 до 90 децибела) које уз врло јак слушни апарат може да буде рехабилитовано.
4. Ментално ометено дете може се разврстати у четири подгрупе: лако ментално ометено (не постиже количник интелигенције већи од 70, а може се под посебним условима, професионално и радно оспособити); умерено ментално ометено (не постиже количник интелигенције већи од 50, а способно је да се васпитава и подучава под специјалним условима; успева да се оспособи за једноставнији рад и прилагоди основним захтевима средине у којој живи); теже ментално ометено (не постиже количник интелигенције већи од 35, али је у стању да усвоји елементарне хигијенске навике извршава једноставне задатке); тешко ментално ометено (количник интелигенције мањи од 20 и сасвим је ограничених умних способности и активности).
5. Вишеструко ометено дете је дете које има две или више сметњи, а не може да се стави ни у једну категорију.

Министарство просвете и спорта сваке године у септембру месецу прикупља податке, о броју деце у школама за децу са сметњама у развоју, податке о врсти и степену сметњи у развоју и броју запослених наставника. Министарство до сада није прикупљало податке о броју деце са посебним потребама која се школују у редовним школама. Републички завод за статистику, као и МПС, прикупља податке само о деци са посебним у специјалним предшколским, основношколским и средњошколским установама на годишњем нивоу; ти подаци садрже врсту и степен ометености, образовне профиле и пол.

Министарство просвете и спорта је у марту 2003. године формирало Одељење за информатику и образовну статистику које је задужено за организацију, развој, усаглашавање и одржавање информативног система што ће допринети комплетнијем и квалитетнијем прикупљању, обрађивању и сумирању података. За сада се једино прикупљају подаци о деци са сметњама у развоју која се налазе у специјалном образовном систему. Пилот истраживања и пројекти су данас једини извор података о деци са посебним потребама која се налазе у редовним школама. Нажалост, пројекти су због ограничених могућности најчешће имали лимитиран узорак на коме су радили, тако да не постоје подаци који тачно приказују број деце са посебним образовним потребама у редовном сиситему.

Потребно је развити регистар-снимака свих ученика који се образују у школама за децу са сметњама у развоју. Свако дете би требало да има "своју касету" на којој ће се бележити активности детета на сваких шест месеци током школовања. Регистар снимака је најбољи начин у праћењу укупног развоја детета као и одличан показатељ колико је методски поступак који се примењује у раду са децом користан.

Подаци о типу школа и броју ученика

Табела 9.1 приказује број и тип школа у Србији

Табела 9.1 Број специјалних школа у Србији и њихова структура

| | основне школе | средње школе | Укупно |
|------------------------------|---------------|--------------|--------|
| шк. за уч. Са ментал.ометен. | 36 | 25 | 61 |
| шк. за уч. са оштећ. слух. | 8 | 6 | 14 |
| шк. за уч. са ошт. видом | 3 | 2 | 5 |
| шк. за уч. са поремећ. понаш | 2 | 1 | 3 |
| шк. за уч. са телес.инвал. | 2 | 0 | 2 |
| укупно | 51 | 34 | 85 |

Напомена: Од укупно 85 школа у Србији пет школа налази се на Косову

Извор: Министарство просвете и спорта Србије

Подаци о овим школама у Србији без Косова из школске 2000/2001. године показују да се у 80 основних и средњих школа школовало 8829 ученика. Ови подаци приказани су на табели бр. 2. У текућој школској 2002/2003. години се у овим школама образује 8213 ученика, а наставу реализује 1785 наставника, већином дефектолога (Делјанин 2003).

Табела 9.2 Број ученика у специјалним школама у Србији школској 2000/2001.

| | укуп.уч. | дечаци | % | девојчице | % |
|---------|----------|--------|-------|-----------|-------|
| основна | 7 560 | 4 488 | 59,37 | 3 072 | 40,63 |
| средња | 1 269 | 806 | 63,51 | 463 | 36,49 |
| укупно | 8 829 | 5 294 | 59,96 | 3 535 | 40,04 |

Извор: ibid

Посебна одељења у редовним школама у Србији

Табела 9.3 Број посебних одељења при редовним основним школама и број ученика у њима

| број школа са посебним одељењ. | број посебних одељења | број ученика |
|--------------------------------|-----------------------|--------------|
| 70 | 211 | 1374 |

Извор: ibid

Редовне школе са децом са посебним потребама

Истраживања спроведена на узорку од 97 редовних основних школа у Србији показују да 8099 ученика има тешкоће у развоју и учењу од приближно 77600 ученика¹³ (1%), дакле представљају, по класификацији Завода за унапређивање образовања и васпитања, категорију деце са посебним образовним потребама. На овом узорку добијен је и податак о 20 запослених дефектолога у стручним службама школе међу којима је 17 логопеда, 1 ологофренопедагог, 1 соматопед и 1 специјални педагог. Ови подаци приказани су у табели 9.4.

Табела 9.4 Ученици са посебним образовним потребама у 97 основних школа Србије

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | Укупно |
|------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--------|
| Оштећење вида | 214 | 200 | 206 | 163 | 207 | 185 | 206 | 223 | 1 604 |
| Оштећење слуха | 20 | 20 | 12 | 17 | 12 | 23 | 22 | 21 | 147 |
| Телесна инвалидност | 12 | 20 | 23 | 19 | 37 | 32 | 35 | 30 | 208 |
| Церебрална парализа | 12 | 6 | 5 | 7 | 19 | 7 | 8 | 1 | 65 |
| Ментална ометеност | 70 | 58 | 70 | 61 | 77 | 43 | 52 | 41 | 472 |
| Аутизам | 10 | | 1 | 3 | 13 | 5 | 6 | 6 | 44 |
| Тешкоће у писању | 186 | 166 | 137 | 110 | 137 | 102 | 67 | 49 | 954 |
| Тешкоће у моторици | 62 | 43 | 32 | 48 | 25 | 28 | 19 | 20 | 277 |
| Тешкоће у читању | 211 | 157 | 152 | 121 | 138 | 123 | 81 | 72 | 1 055 |
| Тешкоће у математици | 125 | 14 | 140 | 161 | 231 | 209 | 208 | 205 | 1 293 |
| Емоционални проблем | 139 | 125 | 106 | 102 | 155 | 143 | 161 | 148 | 1 079 |
| Хиперкинетички синдром | 37 | 49 | 36 | 47 | 48 | 38 | 31 | 17 | 303 |
| Остало | 85 | 66 | 62 | 74 | 84 | 78 | 92 | 57 | 598 |

¹³ Ова процена је заснована на 800 ученика по школи

| | | | | | | | | | |
|--------|-------|-----|-----|-----|-------|-------|-----|-----|-------|
| Укупно | 1 183 | 924 | 982 | 933 | 1 183 | 1 016 | 988 | 890 | 8 099 |
|--------|-------|-----|-----|-----|-------|-------|-----|-----|-------|

Извор: *ibid*

Предшколско образовање и васпитање деце са ометеношћу

Табела 9.5 Предшколске групе при школама за ученике ометене у развоју у Србији

| | Број предшколских група | број деце |
|--|-------------------------|-----------|
| Предшколске групе у специјалним школама у Србији | 26 | 200 |
| Редовне предшколске институције на територији града Београда | 14 | 100 |

Извор: *ibid*

Подаци о броју и локацији ових група у Србији нису потпуни.

ОРГАНИЗАЦИЈА ШКОЛЕ

Начин уписивања ученика, наставни план и програм и мрежа школа знатно се разликују у редовним и специјалним школама што доводи до издвајања деце са ометеношћу у развоју од њихових вршњака. Наредна кратка дискусија о разликама између редовних и специјалних школа појасниће тренутни систем и реформе неопходне у будућности.

Прилагођавање система специјалних школа ученицима са посебним потребама заступљеније је него у редовним школама у смислу образовања наставника, посебног наставног материјала и методологије и техничке опремљености. Међутим, специјалне школе имају тенденцију да задржавају децу код себе, што је у неким случајевима потпуно неоправдано. Приступ деци са посебним потребама и даље је ауторитативан и радне методе су више усмерене на презентацију наставног плана и програма него на учење. Нови образовни трендови и постигнућа нису усвојени, што се приписује десетогодишњој изолацији Србије. Евалуације напретка у школи и психосоцијалног развоја не постоје за појединачне ученике. Систематска процена наставног особља не постоји нити постоји подршка квалитетне педагогије, што може одбити добро мотивисане и позитивне наставнике који и у тешким условима ипак успевају да постигну много тога за децу са тешкоћама у развоју.

Деца уписују редовне школе најчешће на основу близине школе, а деца са посебним потребама уписује специјалне школе на основу решења које доноси Комисија за класификацију деце са ометеношћу у развоју. Како специјалне школе нису географски уједначено распоређене, деца се у раном узрасту одвајају од својих родитеља и смештају у домове. Када се ради о пребацивању детета из редовне у специјалну школу, не постоје процедуралне баријере, али је пребацивање из специјалне школе у редовну комплексније и дешава се много ређе. Овакво стање ствари је резултат непостојања воље у редовном систему да се дете са посебним потребама задржи у редовним школама, као и застареле организације, управљања и радних метода у специјалним школама. Специјалне школе немају развијен систем праћења напретка ученика и зато ретко када предлажу родитељима да њихова деца треба да се пребаце у редовне школе; ово се не дешава чак ни када је успех ученика веома добар. Најчешћи разлози за ово су страх дефектолога, вероватно неоснован, да

без њихове помоћи дете не би успело у редовном образовном систему који није довољно спреман да одговори на посебне потребе деце. Дефектолози и управа специјалних школа можда су такође забринути да „одлив ученика“ може довести до затварања школа. Социјални радници који из Закона о социјалној заштити добијају информације о пружању помоћи и неге, финансијској подршци и краткорочној финансијској помоћи, старатељству и програмима кућне неге, упућују родитеље и ученике на Комисију за класификацију ученика са посебним потребама и специјализоване образовне институције, али ретко када улажу додатне напоре да пошаљу ученике са посебним потребама у редовне школе.

Додатне тешкоће постоје код преласка у више разреде. Док у редовним основним школама прелазак на више нивое – средње, више и високо образовање - зависи само од успеха ученика, у специјалним школама прелазак на више нивое је изузетно ограничен. Средње специјалне школе обучавају ученике само у неколико области и углавном орјентишу ученике на мануелни рад (изузетак су средње школе за децу са оштећеним видом). Прелазак из специјалних школа на високо образовање практично не постоји.

Специјалне школе су технички опремљене са наставним средствима које одговарају типу ометености коју имају ученици те школе, а неке школе су почеле и да набављају компјутерску опрему, што је и даље реткост у редовним школама. У специјалним школама, дефектолози раде као учитељи у нижи разредима, а наставу у вишим разредима воде наставници са одговарајућим стручним образовањем и обуком из области дефектологије. Неки закони и одредбе дозвољавају дефектолозима да предају стручне предмете у неким школама за децу са ометеношћу, понекад чак и у средњим школама упркос чињеници да дефектолози у току свог школовања не уче те предмете. Плате запослених у специјалном образовању су око 8% веће него плате запослених у редовним школама. Што се тиче финансирања, положај школа је потпуно једнак. Физичка доступност специјалних школа је боља него што је то случај са редовним школама.

Образовне могућности деце са посебним потребама

Тренутни образовни систем деце и младих са посебним потребама пружа три могућности школовања: (1) Специјалне школе за децу са менталним, физичким или чулним ометеностима и за децу са поремећајима у понашању; (2) Интегрисана специјална одељења у редовним школама и (3) Инклузивна одељења у редовним школама где се деца са ометеностима и посебним потребама образују заједно са осталом децом. Предшколско васпитање и образовање деце са посебним потребама такође је организовано у ова три облика. Међутим, већина деце са посебним потребама није укључена ни у један облик образовања све до своје шесте године (јер је мало одговарајућих предшколских установа) упркос чињеници да се посебне потребе могу идентификовати врло рано. У последњих неколико година редовне предшколске установе су почеле са формирањем развојних група које укључују децу са различитим типовима ометености. Многе од ових група су организоване као огледни пројекти, нарочито у већим градовима Србије.

Школе за ученике са сметњама у развоју формирају се према врстама развојне тешкоће ученичке популације и деле се на: школе за лако ментално заосталу децу (чији је количник интелигенције од 50 до 69); школе за децу оштећеног слуха; школе за децу слепу и слабовиду; школе за телесно инвалидну децу и децу са церебралном парализом за коју се додатно, у периоду када се налазе на болничком лечењу, у специјалној болници организује настава; и школе за децу са емоционалним и социјалним проблемима у понашању.

Укупан број школа за ученике са ометеношћу у развоју у Србији је 85 од којих су 51 основна и 34 средње школе. 33 школе су уједно и основне и средње и постоји само једна специјална средња школа која не нуди и програм основне школе. Велику већину чине школе за ученике са сметњама у

менталном развоју. Специјалне школе нису једнако распоређене широм земље; већина школа је смештена у Београду и осталим већим градовима па се деца која долазе из мањих градова или сеоских средина смештају у домовне. Стручне службе у школама организују индивидуални и групни рад са ученицима. У стручним тимовима има 38 психолога, 15 педагога, 64 логопеда, 27 соматопеда, 40 реедукатора, 22 социјална радника, 40 медицинских сестара, 31 аудиолог, 1 балерина, 3 корепетитора .

Укупно 70 редовних основних и 11 средњих школа у Србији има посебна одељења. Неке школе имају само по једно такво одељење, а већина их има више. Укупан број редовних школа које имају посебна одељења је 81. Наставу у овим одељењима реализује 155 дефектолога и 97 наставника других образовних профила.

Радни план школе и организација

Годишњи план рада је документ који приказује организацију сваке школе, број и врсту наставног кадра који је запослен у школи као и активности које ће се у току школске године изводити. Годишњи план рада школе који припрема директор, а усваја Школски одбор садржи: општу организацију школе (календар, распоред и распоред полагања испита), организацију наставе, ваннаставне активности, план унапређења школе, план рада стручних органа школе, план рада стручних сарадника и управе, рад школских библиотека, информације о уџбеницима и наставном материјалу, превозу и испитима. Задаци везани за наставу укључују праћење плана и програма, распоред изборних предмета (други страни језик од трећег разреда; језик националних мањина са елементима националне културе); унапређивање планова и програма и осавремењивање образовног материјала; припрема часа и вођење школске евиденције; и стручно усавршавање наставника и полагање стручног испита за приправнике.

У редовним школама се не издвајају одељења у којима се налазе и деца са посебним образовним потребама. То значи да се распоред не прилагођава ученицима са посебним потребама. Посебан проблем представља распоред у специјалним школама пошто се групна (предметна) и индивидуална (рехабилитациона) настава са ученицима изводи у исто време, што значи да се ученик са предметне наставе изводи на рехабилитациони третман.

Школе и друге образовне установе су најчешће недоступне и са великим бројем физичких баријера за ученике у инвалидским колицима. Усвајањем *Закона о планирању и изградњи РС*, којим се предвиђа поштовање европских норматива о приступачности животног окружења, створени су процедурални услови за постављање виших стандарда у приступачности постојећих школа и оних које су тек изграђују.

ПЕДАГОГИЈА

У редовним школама најчешћи облик рада су предавања и независни рад ученика који се ослањају на сопствену мотивацију да успеју. Поред прелажења програма и оцењивања рада ученика, не постоји систематско праћење индивидуалног образовног напретка или општег психо-социјалног развоја ученика. У већини специјалних школа користе се програми из редовних школа, прилагођени или једноставно скраћени. У специјалним школама треба да доминирају одређени педагошки приступи у складу са типом оштећења ученика. Програми специјалних школа и

образовни исходи укључују стицање знања, вештина и навика, али и животне вештине и друштвени развој. Министарство просвете и спорта је одобрило неколико пројеката за развој интерактивних програма који повезују редовно и специјално образовање.

За децу са тешкоћама у развоју на предшколском нивоу не постоје планови и програми прилагођени њиховим развојним потребама који би омогућили адекватнију припремљеност за квалитетно укључивање у редовни образовни систем. Међутим, наредни програми одређених методика наставе одређују активности дефектолога и ученика у складу са планираним програмима. Методика предшколског рада са слепом децом састоји се од игара попут функционалне игре, игре маште, конструктивне игре, перцептивно-моторичке активности и оријентација у простору и времену. Делови Методике рада са ментално недовољно развијеном децом предшколског узраста су: педагошко значење игре, врсте игара и функција играчака. У оквиру методике предшколског рада са телесно инвалидном децом су: дозирање игре према стању ометености и менталној доби и усмерене активности.

У школама за ученике оштећеног вида настава се изводи према наставном плану и програму редовних школа, а постоје и програмски садржаји за реализацију посебних подручја: рехабилитација и вежбање преосталог вида, садржаји оријентације и кретања у простору и садржаји оспособљавања за самопомоћ. У школи за ученике са оштећењем вида "Вељко Рамадановић" наставне методе за децу са оштећењем вида су топогностичка, вербално-текстуална, демонстративно-илустративна, експериментално-лабораторијска. У новом школском програму за први разред основне школе за ученике са оштећењем вида (2003/4) наведене су следеће методе: кооперативне, креативне, радионичарске, партиципативне и метода активног учења. Дефинисани су циљеви, садржаји, активности и исходи образовања и уведени следећи изборни предмети: руке у тесту, животне вештине, грађанско васпитање и верска настава. У Школи за заштиту вида "Драган Ковачевић" у новом школском програму (2003/4) наведене су следеће методе рада са децом: интерактивна, метода самосталног уочавања и закључивања као и низ игровних активности: луткарске игре, драмске игре, гласовне игре.

У школама за глуву децу примењују се следеће методе: оралне, методе читања говора, методе аудиторног тренинга, невербалне методе, комбиноване методе. Школа за децу са оштећеним слухом "Стефан Дечански" је од 2001. године огледна. У школи се примењује нови методски поступак - Метода интегралног развоја деце са оштећеним слухом - који подразумева нове предмете (гестовни језик, музичке стимулације, стимулације покретом, од заната до алата, енглески језик). Постојећи предмети се реализују кроз нове приступе у савладавању и усвајању садржаја (српски језик се реализује кроз функционални говор, гестовни језик и бајку-причаоницу која се изводи по моделу драматизације, математика се реализује кроз: сабери и одузми, компјутерску играоницу и мозгалицу), итд. Реализује се сарадња са суседним редовним школама. Организован је и стални курс гестовног језика за све заинтересоване.

ОШ "Драган Херцог" покрива сву децу која нису у стању да због болести похађају наставу у матичним школама. Рад је организован у болничким условима, поред болничких кревета. У новом школском програму за први разред наведене су следеће методе рада: интерактивна, стваралачка, партиципативна, учење путем открића и решавања проблема. Уведени су изборни предмети: грађанско васпитање, верска настава, животне вештине, српски језик – језичка радионица.

Када је у питању школовање деце са телесним инвалидитетом као најчешћи и једини проблем који се истиче у редовној школи су архитектонске баријере. Велика варијабилност моторне дисфункције у смислу врсте испада и интензитета, као и честа комбинација са интелектуалним, чулно-перцептивним и говорним проблемима, чине ову популацију деце и омладине веома неподесном за планирање јединственог системског решења било да је реч о едукацији,

рехабилитацији или програмима социјалне интеграције (Рапаић, Д.). Због свега наведеног деца са телесним инвалидитетом имају додатне образовне потребе које захтевају и посебну педагошку подршку у смислу одговарајућег избора и распореда програмских садржаја, али и посебних дидактичко-методичких приступа других елемената наставног процеса.

У наведеним школама наставници који изводе наставу прошли су кроз многобројне семинаре: Активна настава, Развијање васпитне компетенције код родитеља, Речи су прозори или зидови, Имплементација курикулума, Израда школског програма, Чуvari осмеха, Буквар дечјих права, Драмске радионице. Семинари су се редовно одржавали 2002. и 2003. године, обично по два или три семинара за исту групу полазника. 2004. године било је мање семинара да би се број семинара опет повећао 2005. Семинаре организује Министарство просвете и спорта. Током студија на Дефектолошком факултету студенти усвајају законитости обликовања наставних садржаја, карактеристике наставног процеса, наставне методе и наставна средства. Међутим, те методе се примењују искључиво у школама у којима су деца са одређеним типом ометености. Методе које учитељи и наставници предметне наставе примењују у раду са дететом које има сметњу у развоју треба да рефлектују њихово био-психо-социјално функционисање. Настава у једном одељењу треба да буде планирана, организована и усмерена на дете, а то подразумева примену различитих метода у раду.

У специјалним школама деци су доступна одређена наставна средства која доприносе бољем усвајању знања (модел, макете, рељефне слике, глина, пластелин и различит дидактички материјал). У школском програму се наводи потреба за скоро свим наставним средствима: очигледна средства за математику, касетофон, видео рекордер, табла, библиотечки фонд, компјутер. Изузетно је мали проценат специјалних школа опремљен модерном опремом (компјутер са звучним излазом, ТВ лупа, телевизор, видео рекордер...). У једном другом посебном виду наставе, у болницама и другим здравственим установама за хронично болесну децу, нема учионица и настава се обавља по болесничким собама, а наставна средства обезбеђује учитељ. Што се тиче уџбеника преовладава употреба једнообразних уџбеника, намењена већинској популацији редовних школа. Постоји изразита потреба да уџбеници намењени деци са ометеношћу буду развијани према специфичностима потреба, процесу наставе и реформисаном курикулуму и наставним материјалом за све групе.

НАСТАВНИ ПЛАН И ПРОГРАМ

Све редовне школе раде по националном плану и програму који се примењује кроз предавања (која не признају когнитивне, развојне и мотивационе разлике ученика)¹⁴. Неке специјалне школе, нпр. за ученике са оштећењем вида не одступају много од националних планова и програма, већ само модификују садржај да задовоље одређене потребе. Међутим, специјалне школе за децу са озбиљнијим менталним оштећењима раде по наставном плану и програму који само садржи неке елементе редовног плана и програма. Комисија за развој школског програма је иницијално бројала 15 стручњака који су професионално били ангажовани на Филозофском факултету у Београду (Одељење за психологију и Одељење за педагогију), Филолошком факултету у Београду,

¹⁴ Међутим, у току је стална реформа плана и програма која укључује потпуно нове концепте који пребацују фокус образовног процеса са садржаја на циљеве и исходе образовања

Учитељском факултету, београдским гимназијама и Министарству просвете и спорта из Одељења за наставни план и програм. Од 2002. Комисија за развој школског програма са 339 чланова задужена је за редовни наставни план и програм и ради у оквиру шест комисија на питањима која се тичу развоја стратегије: језик, књижевност и комуникација; друштвене науке и филозофија; математика природне науке и технологија; уметност; и физичко и здравствено васпитање.

Целокупни рад на школском програму преузеће Завод за унапређивање образовања и васпитања, Центар за стратешки развој и Центар за развој програма и уџбеника.

План и програм за специјалне школе још увек није реформисан; предложено је да се у оквиру Завода за унапређивање образовања и васпитања, који ће преузети послове везане за образовне програме, формирају комисије за одређене области образовања и типове и степене проблема у развоју. Тимови који ће радити на развоју нових програма, као што је наведено у плану рада за 2005. и 2006. у оквиру Центра за развој програма и уџбеника, укључиваће дефектологе, наставнике за одређене образовне области који раде у школама за децу са посебним потребама, стручњаке са Дефектолошког и Учитељског факултета, као и представнике Министарства просвете и спорта. Родитељи деце са посебним потребама још увек нису консултовани у процесу формулисања наставних планова и програма за специјалне школе, као ни особе са ометеношћу у развоју које су завршиле специјалну или редовну школу (нарочито у вези са програмима који се односе на изборне и ваннаставне активности). Нису консултовани ни представници тржишта рада или Службе за запошљавање. Планови и програми за предшколски ниво за децу са посебним потребама нису прилагођавани нити у редовним нити у специјалним установама.

Наставни планови и програми за прилагођене програме

У документу Опште основе школског програма званично усвојеном од Просветног савета у фебруару 2004. године, предложени су начини за прилагођавање програма у образовању и васпитању ученика са сметњама у развоју: дефинисање садржаја оптималног постигнућа; остваривање исхода на нивоу циклуса, тј. померањем и прилагођавањем узрасне границе; индивидуализацијом наставних активности и прилагођавањем наставних метода и техника; избором одговарајућих наставних средстава; формирањем нањих група у оквиру одељења за интензивнији наставни рад са овим ученицима, у складу са потребама; процењивањем напредовања и успеха не само у домену стечених знања већ и у домену социјалног, когнитивног и комуникативног напредовања ученика; понудом одговарајућих изборних предмета у обавезном делу школског програма; укључивањем стручних сарадника у припрему индивидуализованих наставних активности за ове ученике и процењивање и праћење њихове ефикасности и успешности; и предузимање других активности и поступака за које школа има кадровске и материјалне могућности.

Реформа образовања за децу са посебним потребама подразумева прилагођавање плана и програма на понуђени тривалентни образовни модел (инклузија, делимична инклузија и реформисана специјална школа). План и програм *инклузивног облика образовања* треба да следи опште основе школског програма у свим аспектима, али са посебним стратешким и методским приступом деци, са свим врстама посебних потреба. То подразумева прилагођени начин извођења наставе који се може остварити уз помоћ сарадника асистента који ради паралелно са учитељем или наставником, повременим издвајањем деце у мање групе са којима ради посебно обучени наставник и индивидуалним радом са дететом. Прилагођена наставна средства и методски поступци у складу са посебним потребама као и инклузивни етос школе који подразумева општу атмосферу прихватања и уважавања различитости такође су од суштинске важности. *Делимично инклузивно образовање* значи да се деца са једном врстом ометености у развоју групишу у посебно одељење у оквиру редовне школе, али са укључивањем у неке наставне (предмети као што су ликовно,

физичко, музичко) и ванаставне активности, заједно са осталом децом. Друга варијанта за курикулум делимичне инклузије подразумева посебна одељења при специјалним школама из којих ученици одређене предмете похађају у редовној школи. За ова одељења се организују заједничке ваннаставне активности са вршњацима из суседне редовне школе. Програм заједничких активности се посебно разрађује у оквиру националног плана и он као важан исход има развој толеранције и позитивних ставова према различитом као и бољу социјализацију и интеграцију деце са ометеношћу у развоју.

План и програм за *нови облик специјалног образовања* се реализује у специјалним школама и свим институцијама социјалне заштите као што су дневни центри и установе за стални смештај особа са ометеношћу. Нови облик специјалног образовања, подразумева израду новог специјалног курикулума, који треба да представља тесну повезаност образовања и рехабилитације. Специјално образовање ће садржати А, Б и Ц школске програме, који се израђују у складу са врстом и степеном ометености.

А програм треба да следи опште основе школског програма и представља својеврстан облик припреме за укључивање детета у редован образовни сиситем. Он спада у горе поменути облик делимично инклузивног образовања. Дете се образује у оквиру овог модела образовања зато што има наглашено изражене посебне потребе које се тренутно најквалитетније задовољавају у специјалном образовном сиситему.

Б програм је прилагођен и сужен редовни програм у складу са развојним и образовним могућностима деце са ометеношћу у развоју. Редуковани су основни предмети (српски језик, математика...), а истакнути предмети који укључују вештине. Такође је акценат на окупационој терапији која помаже у стицању свакодневних животних вештина.

Ц програм је сведен на елементарне образовне информације док централни део програма представљају активности из окупационе терапије које би требало радионички да се спроводе са исходима који се тичу стицања свакодневних животних вештина. Са програмом Ц образовање се уводи у установе за дневни и стални смештај особа са високим степеном ометеношћу. Програм Ц подразумева искључиво израду индивидуалних програма које стручњаци из установа за дневни боравак или стални смештај особа са ометеношћу израђују са референтном специјалном школом.

ОБУКА НАСТАВНИКА

Програми обуке за наставнике у редовним и специјалним школама имају своје добре и лоше стране. Док наставницима у редовним школама недостају искуство и знање о деци са посебним потребама, неки наставници у специјалним школама немају довољну обуку за предмете које предају. Ово је случај и у предшколским институцијама, основним школама и средњим школама. На пример, у специјалним предшколским установама и специјалним школама запошљавају се дефектолози који су у току својих студија дефектологије обучени да раде са децом са проблемима у развоју, али нису посебно обучени да раде у предшколским установама. Дефектолози такође у току студија нису изучавали предмете који се предају у школама (нпр. српски језик или математику), а ипак у основној и чак средњој школи предају многе предмете који изискују посебну стручност.

Основне студије на Дефектолошком факултету трају 4, 5 године. Према Статуту Дефектолошког факултета ова образовно-научна установа је матична за научне области дефектологије, односно специјалне педагогије и то: логопедије, олигофренологије, превенције поремећаја у друштвеном понашању, соматопедије, сурдологије и тифлологије. Пријем кандидата је заснован на класификационим критеријумима (кандидати полажу класификациони тест из биологије, психологије и социологије). У Наставном плану и Наставном програму основних студија Дефектолошког факултета из 1999. године наведена су могућа радна места дипломираних дефектолога:

- *Дипломирани сурдоаудиолози* запошљавају се у предшколским установама при школама за глуву и наглуву децу, у основним и средњим школама за глуве и наглуве, интернатима за смештај глуве и наглуве деце, клиникама у којима се обавља хабилитација и рехабилитација глувих и наглувих, у заштитним радионицама која се баве професионалним оспособљавањем глувих и у струковним организацијама глувих и наглувих.
- *Дипломирани тифлолози* оспособљени су да раде у развојним саветовалиштима, у разредној настави у школама за децу оштећеног вида, у кабинетима за визуелни тренинг, у здравственим установама.
- *Дипломирани олигофренолози* запошљавају се у установама за предшколско, основно, средње образовање и професионално оспособљавање деце и омладине ментално ретардиране, у Центрима за дневни боравак особа ментално ретардираних, у установама за стационарно збрињавање одраслих ментално ретардираних, у здравственој служби и органима управе и стручним службама.
- *Дипломирани соматопеди* запошљавају се у здравственим, васпитно-образовним и социјалним установама. У редовним основним школама соматопед спроводи програм превентивно корективних вежби са децом која имају минимална психомоторна оштећења.
- *Дипломирани логопеди* запошљавају се у здравственим установама, васпитно-образовним установама, у установама социјалне заштите и другим делатностима где је могуће третирати патологију вербалне комуникације.
- *Дипломирани специјални педагози* запошљавају се у оквиру ресора унутрашњих послова, области правосуђа, у домену социјалне политике и социјалне заштите, у центрима за социјални рад и другим социјално заштитним установама

У школама за децу са сметњама у развоју разредну наставу могу изводити дефектолози пошто су изучили Методику васпитног рада и Методику разредне наставе за децу са одређеним типом ометености. Дефектолози по Закону о основној и средњој школи могу да реализују разредну и разредно-предметну наставу *само* у основним школама за ученике са сметњама у развоју, али *не* могу да изводе предметну наставу у редовној основној и средњој школи. Правилником о врсти стручне спреме дефектологу се омогућава да се дошколује из одређене образовне области или предмета, али овај вид образовања није заживео ни на једном од факултета што значи да дефектолог изводи наставу из разних предмета или групе предмета, а да за то нема потребне квалификације.

Наставници предметне наставе који раде у специјалним школама, а нису дефектолози најчешће после неколико година радног искуства у специјалним школама, могу да буду додатно оспособљени за рад са децом са сметњама у развоју на Дефектолошком факултету. Према

постојећем плану и програму утврђени су заједнички предмети и предмети према типу ометености које треба да полажу стручњаци одговарајућег профила који раде у основним и средњим школама у којима се образују ученици ометени у развоју. Заједнички предмети су: Увод у дефектологију, Општа дефектолошка дијагностика, Неуропсихологија са реедукативним методом, Медициске основе хендикепираности, Психолошке основе хендикепираности, и Дефектолошка рехабилитација хендикепираних лица. Предмети према врсти ометености: за рад у школама за наглуве и глуве ученике: Педагогија и Професионално оспособљавање глувих и наглувих лица са сурдоандрагогијом; за рад у школама са телесно инвалидним ученицима – Педагогија, Методика и Професионално оспособљавање телесно инвалидних лица; за рад у школама за слабовиде и следе ученике – Педагогија, Методика и Професионално оспособљавање слепих и слабовидних лица; за рад у школама за ученике са поремећајима у понашању – Методика ресоцијализације, Педагогија ментално заосталих лица и Методика наставе са лицима са поремећајима у понашању.

Васпитачи се образују на Академији за васпитаче где стичу знања и вештине о раду са децом; не добијају знања о карактеристикама деце са ометеношћу у развоју и специфичним методама рада са том децом, већ само уче о основним предметима које ће предавати и методици за савладавања и преношења образовних садржаја. Наставници у редовним основним школама у току основних студија не добијају систематску обуку за рад са децом са посебним потребама иако у њиховим одељењима могу бити такви ученици. Многи факултети на којима се оспособљавају наставници пружају мало могућности чак и за површно упознавање са питањима која се тичу образовања деце са посебним потребама. Изузетак је наставни план основних студија на Учитељском факултету у Београду који предвиђа да студенти слушају Методику благо ометених у развоју на четвртој години студија. Међутим, како је овај програм осмишљен на основу искуства из специјалних, а не редовних школа, у будућности треба извршити ревизију одређених кључних концепата. У специјалним вртићима (и специјалним васпитним групама у оквиру редовних вртића) раде дефектолози који на Дефектолошком факултету изучавају Методике предшколског рада са децом различитог типа ометености. Практичне вежбе из ових предмета студенти имају управо у предшколским одељењима. Међутим, у њиховом образовању недовољно су заступљени садржаји везани за дечију игру, дечију књижевност и психосоцијалне програме развоја. Не постоје програмске специфичности и разлике у образовању дефектолога за рад у предшколском образовању и основном и средњем образовању.

Министарство просвете и спорта је акредитовало 16 програма за обуку васпитача, наставника и дефектолога за рад са децом које имају посебне потребе, који су понуђени предшколским и школским установама. Од ове године је уведена лиценца за наставнички рад којом се захтева и одређен број обавезних сати стручног усавршавања за сваког наставника или у специјалним или у редовним школама¹⁵.

Чланови стручног тима у редовној школи су психолог и педагог који током својих базичних студија имају само као изборни предмет Психологију ометених у развоју, а у оквиру неких других предмета стичу извесна знања о деци под ризиком. Дефектолог је веома ретко члан стручног тима у редовној школама. На узорку од 97 школа из Србије утврђено је да ради 20 дефектолога¹⁶. Дефектолог, као члан стручног тима, никада се не укључује у наставу и рад у одељењу. Педагози, психолози и социјални радници запослени у специјалним школама оспособљавају се програмима за рад са ученицима ометеним у развоју на Дефектолошком факултету у трајању од једне године.

¹⁵ Каталог програма стручног усавршавања у образовању за академску 2003/4. годину

¹⁶ рформа образовања ученика са посебним потребама, 2004.

Током 2003/04. године Министарство просвете и спорта је припремило пројекат "ИСКОРАК", први, иницијални, курс у серији едукативних курсева који треба да припреме дефектолога за рад у новој специјалној школи и будућој инклузивној школи. У оквиру тог пројекта реализован је први едукативни семинар за 150 дефектолога из свих региона у Србији у фебруару 2004. године. Дводневни семинар, у трајању од 14,5 сати ефективног рада био је састављен из теоријско-предавачког дела и радионичког дела и тицао се реформе образовања у Србији генерално као и нове концепције реформе образовања деце са посебним потребама. Радионички део је обухватио следеће садржаје: припрема за тимски рад, изградња позитивних ставова и елиминисање предрасуда према променама у образовању и инклузивном облику образовања, и припрема за нову улогу дефектолога у будућој реформисаној специјалној и инклузивној школи.

До сада су родитељи били мало укључивани у рад школе, највише кроз чланство појединих родитеља у Школском одбору и Родитељском савету. У реформисаној школи предвиђа се да родитељ добије много значајније место. Предвиђено је да представник родитеља у реформисаној специјалној школи и будућој инклузивној школи постане члан тима за школско развојно планирање, консултативни члан стручног тима који израђује индивидуални курикулум за своје дете. Такође ће бити могуће да се родитељ укључи као сарадник-асистент у наставу. Предвиђено је да се родитељ укључује код доношења свих битних одлука у вези школовања свог детета.

ЗАКЉУЧАК

У покушају да премости јаз који је постојао на пољу образовања у току година изолације од међународне заједнице, Србија је у протеклих неколико година увела значајне реформе које укључују демократизацију и децентрализацију образовног система. Постигнућа на пољу развијања дефиниције интеграције и инклузије, заједно са плановима реформе који укључују одређене предлоге за инклузивно и специјално образовање, представљају основ за позитивне кораке у будућности. У оквиру реформе образовања деце са посебним потребама и проблемима у развоју, предлог тровалентног модела који је званично усвојен од стране Савета за реформу у фебруару 2003. године, представља јединствену концепцију образовања деце са тешкоћама у развоју која ће бити примењена у Србији. Развој инклузивних могућности у образовном систему изискиваће постепену промену и добро припремљен систем стручњака и професионалаца, као и промене у широј друштвеној заједници. Сходно томе, овај процес ће трајати дуже.

Активности које ће подстаћи примену инклузивног образовања могу се поделити на четири циља:

- Формулисање стратегије за реформу образовања деце са посебним потребама са развијеним стратешким корацима, као и концептуалну разраду одређених сегмената реформе (2005).
- Обезбеђивање институционалних и правних оквира за спровођење реформе (2005).
- Припрема школа, наставног кадра, курикулума и локалних заједница и механизма за спајање специјалних и редовних школа; допринос реформи од стране Дефектолошког факултета како би се унапредило образовање будућих директора, педагога и наставника у

школама за децу са тешкоћама у развоју; и систематско прикупљање података о броју деце и одраслих са тешкоћама у развоју (2005-2007).

- Постепена примена инклузивног модела у току прелазног периода, укључујући и пилот пројекте у специјалним и редовним школама анд предшколским установама (2005-2007).

Завод за унапређивање образовања и васпитања у сарадњи са Заводом за вредновање квалитета образовања и Министарством просвете и спорта реализоваће, развиће и вредноваће ове предложене активности чији је главни циљ квалитетно образовање деце са ометеношћу у развоју.

ЗБИРНИ ИЗВЕШТАЈ

Овај компаративни преглед извештаја Босне и Херцеговине, Бугарске, Хрватске, Косова, БЈР Македоније, Молдавије, Црне Горе, Румуније и Србије укључује следеће ставке: постојеће правне оквире, степен развијености политике, статистичке податке и показатеље, обуку наставника, ангажовање родитеља, педагошке концепте, развој наставног плана и програма и организацију школе. Анализирани образовни системи су тек недавно почели да посвећују пуну пажњу образовању деце са посебним потребама и концепту инклузивног образовања. Несумњиво је да су међународна стратешка документа попут Конвенције УН о правима детета и Дакарског оквира деловања одиграла суштинску улогу у утврђивању и спровођењу реформе у инклузивном образовању. Иако неке земље имају заједничку историјску и политичку позадину, ресурси, обим и методе прилагођавања образовног процеса ученицима са посебним потребама значајно се разликују од земље до земље. Одређени проблеми су, међутим, својствени свим земљама – недостатак поузданих статистичких података и недостатак свести у јавности о проблемима инклузивног образовања

Увод

У свим земљама које учествују у овом пројекту образовање деце са посебним потребама чини интегрални део њихових националних образовних система иако владе и министарства просвете бирају различите приступе и мере. Од политичких промена у региону почетком деведесетих година прошлог века национални образовни системи су прошли кроз опсежне реформе и свака земља је развила своју стратегију увођења промена.

У неким областима (нпр. у Бугарској и на Косову) примена инклузивног образовања је приоритет владе и део националног закона о образовању. Хрватска такође даје приоритет деци са посебним потребама. У Македонији је циљ сталне реформе образовања друштвена интеграција све деце са посебним потребама, укључујући и децу са тешкоћама у учењу као и надарену и талентовану децу. У Молдавији постојећи образовни систем покрива образовање деце са посебним потребама у смислу њихове посебне обуке, а влада тежи друштвеној интеграцији деце са тешкоћама у развоју. Исти циљ има и влада Црне Горе где се сталном образовном реформом покушавају створити услови за интеграцију деце са посебним потребама у редовну наставу. И у Румунији је посебно образовање део националног образовног система. У Србији статус посебног образовања и специјалних школа није јасно регулисан у оквиру образовног система, али је Министарство просвете оформило стручни тим за образовање деце са посебним потребама, припремило анализу тренутног стања и изнело предлоге реформи у овом сектору.

У свим земљама постоји званична комисија, тело или стручна институција која се бави класификацијом деце са тешкоћама у развоју и одлучује о упису ове деце у специјалне или редовне школе. Родитељи су обично укључени у овај процес одлучивања.

Процес интеграције деце са тешкоћама у развоју и посебним потребама у редовни образовни систем у току је у свим земљама – чак и у оним земљама чија законска регулатива још увек нема за циљ инклузивно образовање.

У свим земљама образовање деце са посебним потребама је организовано кроз:

- Специјалне школе
- Специјална одељења у редовним школама
- Интеграцију деце са посебним потребама у редовна одељења

Земље се разликују по степену ометености и броју деце која се интегришу у редовни систем. У Бугарској је све већи број деце која су интегрисана у редовне школе, али постоје специјалне школе за неке категорије ометености. На Косову је само мали број деце са „различитим тешкоћама“ интегрисан у редовне школе, док се у Хрватској одређени број деце са „тешкоћама у развоју“ образује у специјалним групама и одељењима у оквиру редовних основних школа. У Македонији је основно образовање организовано кроз мрежу специјалних институција као и у редовним и специјалним одељењима у редовним школама. У Молдавији се деца са озбиљним проблемима и тешкоћама пребацују у специјалне институције којима руководи Министарство рада. Међутим, уведено је неколико пилот програма о инклузији. Такође постоје и посебне институције за злостављану децу, сирочад и децу са психичким проблемима. У Црној Гори постоји мрежа институција за „децу са тешкоћама у развоју“. Такође постоје инклузивне школе и специјална одељења у редовним школама. У Румунији деца се уписују у специјалне школе у зависности од степена ометености (умерена или озбиљна). Деца са блажим недостацима, тешкоћама у учењу и

проблемима у понашању интегрисана су у редовне школе где им је омогућена посебна подршка. У Србији се образовање деце са посебним потребама организује у специјалним школама, специјалним одељењима у редовним школама и редовним одељењима у редовним школама у које је укључен један број деце са тешкоћама или посебним потребама. У Босни и Херцеговини образовање већине деце са посебним потребама и даље се одвија у специјалним школама или специјалним одељењима у редовним школама. Међутим тренутно постоје покушаји да се установи један интегрисани образовни систем који све ученике вреднује подједнако.

Степен и тип посебне подршке коју деца добијају у редовним или специјалним школама такође се разликују од земље до земље. Такође постоје разлике и у обиму и типу обуке наставника и других запослених, доступности ресурса и школске опреме.

У свим земљама постоји велики број различитих интерпретација „образовања деце са посебним потребама“. Да би се описала „деца са посебним потребама“, користи се различита терминологија у различитим образовним системима. У извештајима се помињу „ометености, тешкоће, поремећаји, недостаци, развојне препреке, итд.“ И није увек јасно да ли су ова деца под ризиком или имају посебне потребе у смислу менталних, физичких, психичких, здравствених или друштвених проблема. Делимично је то резултат примене модела „дефектологије“ или потиче из медицински оријентисане класификације која се и даље примењује.

Однедавно скоро све земље почињу да сматрају децу која напуштају систем, децу мањина, децу из маргинализованих група и децу са друштвеним проблемима „децом под ризиком“. Један пример проширивања дефиниције деце са посебним потребама долази из Македоније која настоји да замени израз „физичке и психичке тешкоће“ изразом „посебне потребе“ који укључује шири друштвени контекст. Босна и Херцеговина, Хрватска, Бугарска, Молдавија, Румунија и Србија такође исказују свест да деца која одрастају у сиромаштву, лошој економској ситуацији и лошим условима живота, деца без родитеља, итд. морају бити укључена у категорију „деце са посебним потребама“. У Црној Гори овај термин укључује и надарену децу.

Правни оквир

Са изузетком Косова, које има посебан политички статус, све анализиране земље су усвојиле Конвенцију Уједињених нација о правима детета. Све земље се у својим стратегијама позивају на међународна стратешка документа укључујући Конвенцију о правима детета, Извештај и оквир деловања у образовању деце са посебним потребама из Саламанке (1994) и Дакарски оквир деловања (2000).

Од политичких немира 1989. све земље су прошле кроз законске промене у образовању. Владе су свесне неопходности образовне реформе у својим земљама и направиле су значајне помаке у правцу образовања за све и „европских стандарда“ у образовању. Међународна заједница подржава све земље у њиховим напорима да спроведу образовне реформе, нарочито у оквиру Пакта за стабилност југоисточне Европе из 1999. године. Сврха овог Пакта је да пружи подршку земљама у региону „у њиховим напорима да подстакну мир, демократију, уважавање људских права и економски просперитет како би се остварила стабилност у читавом региону“. Министри просвете и високог образовања такође су потписали Меморандум о разумевању из 2003/2004. године по коме се обавезују на сарадњу у складу са „Детаљним програмом рада за наставак спровођења циљева европских образовних система“ Европске уније. Министри потписници су се сложили да је „обезбеђивање доступности квалитетног образовања и једнаких могућности – узимајући у обзир родну једнакост – за националне мањине, нарочито ромске заједнице и остале маргинализоване групе укључујући групе са ниским примањима, људе са ометеношћу, становнике из изолованих сеоских заједница, итд.“ приоритетна област за развој и реформу образовања.

У свим земљама Министарство просвете је надлежно за образовање. У неким земљама, овај задатак, нарочито образовање деце са посебним потребама, заједничка је одговорност Министарства здравља и Министарства за социјална питања или Министарства рада. Поред тога, у Босни и Херцеговини је подела на кантоне довела до различитих образовних стандарда и индивидуалних карактеристика образовне политике.

У току спровођења законских промена које се тичу образовања, скоро све земље се на неки начин фокусирају на „образовање деце са посебним потребама“. На пример, Бугарска је 2002. усвојила Акт о државном образовању после чега је уследило неколико измена и допуна Акта које су се односиле на образовање деце са посебним потребама. У Хрватској, образовање деце са посебним потребама регулишу различити закони који се односе на различите сегменте образовања. На пример, *Акт о предшколском образовању* даје приоритет деци са посебним потребама, али се истовремено напомиње да у пракси не постоји одговарајућа подршка због буџетских и финансијских проблема. На Косову, *Законом о основном и средњем образовању* омогућен је приступ образовању за сву децу. Не постоји посебан закон о деци са посебним потребама, али се у стратешком плану за развој образовања предлаже да се формулише документ који ће регулисати образовање деце са посебним потребама.

У БЈР Македонији, *Закон о основном образовању* испуњава обавезу да се школовање омогући деци са посебним потребама, деци са тешкоћама у учењу и надареној деци. Закон садржи неколико чланова о различитим групама деце са тешкоћама, сметњама у развоју и посебним потребама. У Молдавији, „Закон о образовању“ покрива образовање деце са посебним потребама, а у „Националној стратегији образовања за све“ образовање деце са посебним потребама је дефинисано као један од три приоритета. Бројни кантони у Босни и Херцеговини и даље примењују застареле законе. Ипак, према *Општем закону о основном и средњем образовању* из 2003. године, деца са ометеношћу треба да се школују у редовним одељењима.

У Црној Гори, постоји седам закона који регулишу образовање деце са посебним потребама: Општи закон о образовању и васпитању (2002), Закон о предшколском васпитању и образовању (2002), Закон о основном образовању и васпитању (2002), Закон о гимназијама (2002), Закон о средњем стручном образовању (2002), Закон о образовању одраслих (2002) и Закон о васпитању и образовању дјете са посебним потребама (1992).

Министарство просвете и науке Црне Горе оформило је комисију за припрему првог нацрта „Закон о образовању деце са посебним потребама“. Овај нацрт је дат на увид Европском савету који је предложио да се посебне одредбе овог нацрта инкорпорирају у Општи закон о образовању и васпитању, што је и учињено у децембру 2004. У Румунији, у складу са неким међународним документима које је ова земља потписала, „Закон о образовању“ се односи на образовање деце са посебним потребама, нарочито на питање интеграције деце са „благом и умереном ометеношћу у редовни школски систем“.

Србија је такође ратификовала међународна документа која се тичу образовања и права деце. У *Закону о основном образовању* не помињу се деца са посебним потребама, али у допунама и изменама из 2002. године, деца са „развојним проблемима“ су узета у обзир и законом се такође дефинише процедура којом се деца класификују. У *Закону о основама система образовања и васпитања* из 2003, општи принципи и циљеви образовања су редефинисани и по први пут у закону се помиње „исход образовања“ који може имати дугорочан утицај на образовање деце са посебним потребама.

Преглед политике у односу на посебне групе

Како се дефинишу посебне потребе?

Ако се узме у обзир традиција дефектологије у земљама југоисточне Европе, није зачуђујуће да се деца са посебним потребама већином дефинишу према категоријама ометености. Међутим, у многим земљама недавне реформе су прошириле значење овог концепта и у неколико случајева овај концепт укључује и етничке мањине и надарену децу. Србија је јасан пример земље у којој концепт „деца којој је потребна посебна друштвена подршка“ има предност у односу на концепт „посебно образовање“. Ова дефиниција је у великој мери слична и у осталим ОЕЦД земљама.

Основне разлике између редовног и посебног образовања се виде у месту школовања (нпр. већином се деца са ометеношћу образују у специјалним школама), али су такође приметне и у потреби да се настава индивидуализује како би се задовољиле потребе ученика. Промене у величини одељења се такође генерално сматрају важним. У специјалним школама је однос наставник-ученик повољнији него у редовним школама, број ученика у одељењу је смањен уколико су у одељењу ученици са посебним потребама. На нивоу средње школе, постоји тенденција да се ученици са посебним потребама обучавају у средњим стручним школама са јасним циљем да се убрзо запосле, а не да наставе школовање. Извештај само једне земље јасно је нагласио да ученик са ометеношћу који има сведочанство средње школе може да се упише на факултет. У једном другом извештају није било никакве везе између посебног образовања и редовног образовања са паралелним системима и никакве везе између редовних и специјалних школа.

Како се схватају и дефинишу концепти интеграције и инклузије? Како се могу спроводити разни видови инклузије?

Као и у скоро свим ОЕЦД земљама, специјалне школе, специјална одељења и редовна одељења постоје у свим земљама југоисточне Европе. У неколико земаља многе школе су и институционалног и интернатског типа. У складу са међународним документима (нпр. Извештај из Саламанке и Повеља УН о правима детета) већина земаља је посветила значајну пажњу развијању инклузије. Схватање концепта инклузије, насупрот концепту интеграције, веома се разликује. У неким земљама се ова два термина чак равноправно користе. Ипак у већини случајева су ови концепти јасно разграничени – под интеграцијом се подразумева поновно укључивање ученика са посебним потребама у редовна одељења, а инклузија подразумева значајну промену у начину на који школа функционише која доводи до тога да се школа прилагоди потребама детета. То најчешће значи да деца иду у своје локалне школе и присуствују индивидуализованој настави. Постоји сагласност да ово изискује значајне промене у начину размишљања о образовном процесу.

Да би се инклузија спровела потребне су реформе на више нивоа система и у великом броју фактора. То подразумева промене у правном оквиру, промене у терминологији, финансирању, опсегу и типу служби које пружају подршку образовању, у обуци наставника – и у иницијалној обуци и стручном усавршавању, у физичкој доступности школа и предшколских установа. Родитељи се такође морају више укључити и ставови наставника и у специјалним и у редовним школама се морају променити. Родитељи здраве деце такође морају бити отворенији према деци са посебним потребама. Поред тога морају се и увести боље процедуре праћења.

Укратко, мора постојати културолошка промена на више нивоа, и нове стратегије и мере на нивоу школе морају се спровести у пракси. Неке земље су се директно бавиле питањима спровођења и предвиделе су важност развоја ране интервенције и уписа и у предшколско образовање и у први разред основне школе. Слично томе, ученици са мање озбиљним тешкоћама могли би се пребацити из специјалних школа у редовна одељења. Поред тога, неке специјалне

школе су постале отворене школе за сву децу из заједнице. Наставници у специјалним школама могу дати свој допринос интеграцији тако што ће постати флексибилнији и путовати од школе до школе. Одређеном броју наставника изабраном из ове групе може се дати шира улога да буду подршка и ментори у редовним школама и да развију специјализовани наставни материјал.

Да ли се сва деца могу образовати и да ли је то одговорност владе?

Иако ово није увек био случај у прошлости, у свим земљама влада преузима одговорност за образовање свих ученика, бар до краја основне школе, иако ово не мора увек бити у надлежности министарства просвете. Ипак, будући да су многе од ових промена тек недавно уведене у неким земљама, школу не похађају сва деца са посебним потребама.

Да ли су потребе ученика са сметњама и под ризиком узете у обзир на свим нивоима процеса реформи у образовању?

Одговори на ова питања су били оскудни и разнолики и кретали су се од једне до друге крајности.

Да ли су средства значајна или минимална?

Средства се генерално сматрају неадекватним. У већини земаља врло је мало додатних средстава, ако их уопште и има, која се дају школама за образовање деце са посебним потребама. Неке специјалне школе се плаше да ће интеграција довести до губитка посла запослених.

Који се фактори сматрају препрекама, а који олакшавајућим околностима инклузије и једнакости?

Као олакшавајуће околности наведене су реформе које уводе нове законске оквире, мере и подршку власти; поштовање међународних споразума; улога невладиних организација; заинтересованост и флексибилност школе; професионална аутономија наставника и њихова обука – нарочито стручно усавршавање и позитивни ставови наставника. Остале олакшавајуће околности су мотивисани и посвећени родитељи, школски одбори и организације у оквиру заједница укључујући и бројне домаће и стране организације за пружање помоћи. Координација међу службама за пружање услуга, укључујући помоћне службе попут здравствених и социјалних, суштински је фактор једног јаког образовног система. Једна земља је истакла улогу оцењивања и важност система који дозвољава индивидуализацију. Индивидуални образовни планови су још један фактор који доприноси инклузији и једнакости. Ту су и позитивна друштвено-емоционална клима која подразумева и одговарајућу опрему и довољно материјала у школама и учионицама. Средства већ присутна у специјалним школама могу допринети инклузији уколико се успешно користе за обуку и помоћ редовним школама. Неки извештаји су поменули ангажовање медија у циљу промовисања реформе.

Препреке су вишеструке – сама економска ситуација, правни оквир, недовољно јасна улога заинтересованих страна, недостатак мера за успостављање дијагнозе, непостојање предшколског васпитања, непостојање квалитетног образовања за децу са посебним потребама у редовним школама, недостатак података, недостатак обуке наставника, негативни ставови деце без ометености у развоју, њихових родитеља и наставника у редовним школама (што доводи до изолације), расправе о томе ко је надлежан, превелика одељења, презахтеван посао, недостатак материјала, неадекватна средства, ограничен приступ осталим кључним службама, тешкоће у употреби милтидисциплинарног приступа, неосетљивост оцењивања у процени индивидуалног напретка, предметна настава на вишим разредима основне школе када деца добијају већи број

наставника за разлику од ранијих нивоа где постоји један учитељ по одељењу и узрасна ограничења за упис у основне школе.

Развој нових политичких смерница за ученике са ометеношћу и под ризиком

Деца „под ризиком“ све више представљају интерес региона. Бугарска указује на велики број деце која се исписују из школе и незбринуту децу без родитељског старања која могу лако постати део кријумчарских ланаца. Многа деца која се исписују из школе и која живе у сиромаштву припадају ромским породицама. Као разлози за напуштање школе наводе се удаљеност од школе, друштвена изолација, незаинтересованост породице за образовање, незанимљива педагогија и лоше здравље. Интересантно је да су многи од ових фактора наведени и у ОЕЦД/ЦЕРИ студији о деци под ризиком у ОЕЦД земљама. У Молдавији, Босни и Херцеговини, Србији и неким другим земљама, влада обезбеђује неку врсту смештаја за ову децу.

Јасно је да постоје нове законске иницијативе чији је циљ да побољшају образовање ових група. На снагу ступају нова права деце која наглашавају, као на пример у Србији, демократизацију, децентрализацију, деполитизацију и евалуацију образовног система у општем привредном контексту. Врши се већи притисак на редовне школе да прихвате сву децу. Широко је прихваћена потреба за индивидуалним приступом усмереним на сву децу – и за децу са ометеношћу у развоју (укључујући и оне са најозбиљнијим потребама) и за групе под ризиком (попут Рома) при чему се са овим групама поступа флексибилније (нпр. у Бугарској деца са посебним потребама не понављају разред).

Спровode се промене у величини одељења, а обука професионалаца, укључујући и наставнике, постаје све релевантнија. Неке земље имају стратешке планове који се посебно баве друштвено-економским факторима и недостатком подршке у породици. Средње стручно образовање се такође унапређује.

Како учествују родитељи у процесу доношења одлука које се тичу њиховог детета?

Министарства су уочила важност ангажовања родитеља у образовању деце са ометеношћу иако понекада родитељи нису отворени према чињеници да имају дете са ометеношћу. У прошлости је ангажовање родитеља било минимално. Данас су у многим земљама родитељи укључени у управљање школом на разним нивоима и чак могу присуствовати часовима као подршка детету. Поред тога, родитељи често учествују у оцењивању свога детета и могу инсистирати да се оно задржи у редовним одељењима иако подршка коју добијају у редовним одељењима можда није тако добра као што би могла бити.

Како се доноси одлука да је неком детету потребно посебно образовање?

Напушта се искључиво медицински приступ често заснован на принципима дефектологије који и даље постоји у неким земљама и све више се примењује мултидисциплинарни приступ који укључује велики број стручњака. Критиковани су методи који су се ослањали на дијагнозу засновану на једном једином сусрету.

Ко помаже ученицима са посебним потребама у редовним школама?

У многим земљама, редовне школе имају службе подршке које пружају помоћ у образовању деце са ометеношћу. У Румунији, редовним школама пружају помоћ наставници који иду од школе до школе и логопедски центри у оквиру школа. Одељења су углавном мања. У Хрватској, на пример, највећи број ученика у одељењу у којем је један ученик са ометеношћу је 28. Уколико има два таква ученика, број је 26, односно 24, ако је одељењу три ученика са посебним потребама.

Омогућена је кућна настава за ученике који се разболе. За старије ученике постоји помоћ у одабиру будућег занимања.

У неким другим земљама има веома мало стручне подршке. У Македонији су уведене мобилне дефектолошке јединице као пилот пројекат, али други стручњаци такође могу бити на располагању. Генерално, на родитељима је велики притисак да сами буду додатна помоћ својој деци.

Статистички подаци и показатељи

Статистички подаци и показатељи у националним извештајима указују на недостатак информација о ученицима са посебним потребама у свим земљама. Многе земље извештавају да су подаци или непостојећи или веома ограничени. Као резултат тога, детаљна анализа није оправдана. Поред тога, утврђено је да многа деца са посебним потребама не похађају школу. Штавише, у неким земљама, ови ученици се налазе у институцијама које су у надлежности различитих министарстава (нпр. министарства просвете, здравља, рада) и овај фактор сам по себи не доприноси постављању прецизних база података. Међутим, земље увиђају важност развоја свеобухватних база података у овој области.

Тамо где су процене доступне, као у ОЕЦД земљама, постоје велике разлике у цифрама. Процент деце са ометеношћу у обавезном образовању варирају од 1.7% у Бугарској до 4.76% у Србији и Црној Гори (према резултатима извештаја који је припремио УНИЦЕФ деведесетих година XX века). Хрватска (2.9%) и Косово (3.3%) се налазе између ове две крајње границе. (Међутим, у Хрватској подаци из пописа дају знатно ниже процене од приближно 1.3% за ИСЦЕД нивое 1 и 2. Ову процену је извршио ОЕЦД на основу података добијених из Хрватске.)

Хрватска и Косово су дали податке о ученицима са посебним потребама на различитим местима школовања. У Хрватској приближно 66% ученика са посебним потребама похађа редовне школе док је остатак у специјалним школама или посебним одељењима. На Косову је слика комплекснија због непотпуних података, али се наводи да 90% ученика са посебним потребама иде у редовне основне школе. У Бугарској се мали број ученика са ометеношћу образује у редовним школама (0.1%). То укључује и вртиће, школе и стручне школе, али је тренутно нејасно како се овај проценат доводи у везу са процентом од 1.7% која је горе у тексту наведена за Бугарску. У Србији, приближно 6% ученика са ометеношћу похађа специјалне школе.

Подаци из Румуније показују да је у протеклих пар година тачан број деце која похађају специјалне школе опао са 53446 на 27539 док је број оне деце која иду у редовне школе порастао са 1076 на 11493. Просто сабирање ових цифара за сваку годину на различитим локацијама школовања и одузимање једног збира од другог оставља број од 15670 ученика који нису сврстани нигде. Иако је ова цифра груба процена јер годишње промене у упису све деце нису дате и стога се не могу узети у обзир, чини се вероватним да постоји неки други фактор који објашњава ове разлике.

Вредно је забележити неколико других карактеристика. Србија и Црна Гора дају процене деце са оштећењем слуха (1%) и вида (0.5%) при чему су оба процента знатно виша од података које има ОЕЦД (оштећења слуха иду од 0.05% до 0.31; оштећења вида од 0.01% до 0.10%).

Србија је дала податке о родним разликама међу ученицима у специјалним школама. У нижим разредима основне школе проценат дечака је 59.37%, а девојчица 40.63%. У средњој школи проценат дечака је 63.51%, а девојчица 36.49%. Сличан однос је наведен и за ученике са посебним потребама на Косову (61% дечака и 39% девојчица) док је 55% дечака према 45% девојчица међу ученицима са посебним потребама у редовним школама. Овај однос од приближно 60 према 40, где

три дечака иду на две девојчице, скоро у потпуности понавља родне пропорције за ученике са посебним потребама у ОЕЦД земљама.

Хрватска је такође дала податке о броју осталих стручњака укључених у образовање деце са посебним потребама. Заинтересовани читаоци могу наћи ове податке у Хрватском извештају. У Хрватској постоји седам специјалних школа на сваких 100000 основаца са просечним бројем од 114 ученика по школи. На 100000 средњошколаца иде такође седам специјалних школа са просечним бројем од 87 ученика по школи.

„Дуга“, локална невладина организација, спровела је у Босни и Херцеговини обимно истраживање које је дошло до детаљних података о броју деце и типовима ометености у целој земљи.

У свим извештајима наглашава се ограничена природа података што истиче потребу за значајним инвестицијама и техничком развоју у овој области.

Обука наставника

Извештаји јасно указују на важност обуке наставника који раде са децом ометеном у развоју и у редовним и у специјалним школама, али се чини да је велики део обуке која се сада спроводи теоретски заснован. Обука се разликује у складу са различитим захтевима предшколског, основног и средњег образовања. Обука наставника редовних школа за рад са ученицима са посебним потребама је веома ограничена у свим земљама. Обука наставника за рад у специјалним школама за одређене типове ометености је генерално доступна, често у оквиру „дефектологије“. Обука за наставнике који раде у предшколским установама је такође врло ограничена или чак непостојећа у неким земљама.

Међутим, упркос тренутним ограничењима, многе земље планирају да реформишу свој систем обуке наставника у складу са потребама које намеће инклузија. На пример, Бугарска и Румунија планирају да сви наставници стекну неку врсту обуке за рад са децом са посебним потребама.

Посебно занимљива чињеница је да већину стручног усавршавања у овој области нуде невладине и стране донаторске организације. Универзитетски курсеви се генерално сматрају сувише теоретски базираним.

Јасно је да су неопходни знатни напори како би се развили одговарајући курсеви обуке за све наставнике.

Обука других стручњака

У неким земљама постоје курсеви за обуку других стручњака попут психолога и логопеда, али то није случај у целом региону. У Румунији постоје курсеви стручног усавршавања за школске управнике и евалуаторе.

Родитељи

Већина земаља признаје важну улогу који имају родитељи, не само у вођењу школе на нивоу школског одбора, већ и у образовању деце са посебним потребама. У неким земљама родитељи могу да присуствују у учионицама и буду подршка својој деци током наставе. Иако су неке земље много рестриктивније, важност родитељског ангажовања је призната и постоје планови да се у будућности родитељи више укључе. У Црној Гори, законска регулатива која је тренутно у нацрту налаже да родитељи могу да изаберу да ли ће њихово дете бити укључено у програме инклузивног

образовања који су доступни у основним школама. У многим земљама, попут Молдавије и Румуније, постоје курсеви и семинари за родитеље о образовању деце са ометеношћу.

Педагогија

Образовањем деце са посебним потребама у земљама југоисточне Европе у прошлости су доминирали принципи дефектологије што само по себи подстиче развој наставе у специјалним школама. Међутим, недавно је усвајање принципа инклузије у редовним школама створило прилику да се поново размотри педагогија која се примењује у настави са ученицима са посебним потребама у скоро свим земљама. Тренутни ставови, укључујући и наставу усмерену на дете и развој индивидуалних наставних планова, свуда су приметни ако не и у потпуности успостављени у пракси. Недостатак средстава, нарочито стручњака и наставног материјала, наводи се као озбиљна препрека и чини се да је мало земаља које имају добар приступ информационој технологији као наставном средству. Посебан утицај у подстицању „конструктивистичког“ приступа имали су програм „Step by Step“ и подршка Финске на Косову за развој обуке наставника за рад са ученицима са посебним потребама. Такође треба поменути и рад невладиних организација и пилот пројеката широм региона. Иако се ови методи развијају за образовање деце са посебним потребама, постоји општа сагласност да су они од користи и у редовном образовању. Међутим, генерално се за посебно образовање предвиђа педагогија која је индивидуализованија и базирана на различитим изворима. Установљено је да је фронтални наставни метод где је наставник само извор информација неодговарајући и да се промена мора ићи у правцу идеје наставника који је организатор учења. Овај наставни метод је базиран на тражењу информација, решавању проблема и независном приступу учењу јер се тако дете ангажује на креативнији начин и стимулишу се независност у учењу, критичко размишљање итд. Верује се да су све ово суштинске когнитивне стратегије за ефективно функционисање у друштву које се заснива на знању.

Овај процес такође стимулише кооперативно учење –и подстиче и потврђује важност тимског рада и сарадње. Обезбеђивање различитих приступа у настави са овом децом, што је то детаљно описано у извештају са Косова, важна је иновација која помаже деци са посебним потребама да ефектније уче чинећи то у складу са својим индивидуалним разликама. Ове стратегије омогућују разредним наставницима да мало свога времена посвете разумевању тешкоћа које имају њихови ученици и то сазнање користе када планирају нове часове и развијају нове наставне материјале. Ови материјали би требало да мотивишу и активирају децу, да буду засновани на стварном животу, унапреде друштвено понашање, ангажују сва чула и задовоље специфичне потребе деце.

Наставни план и програм

Јасно је да у свим земљама постоје значајне промене у процесу развоја наставног плана и програма које се спроводе кроз недавно оформљене одборе или комисије за посебне потребе. Може се уочити више промена. На првом месту, контрола наставног плана и програма, коју су у прошлости спроводиле централне власти, сада је заједничка одговорност централних и локалних власти. Као друго, утицај трендова ка инклузивном образовању навео је земље да анализирају сличности и разлике у наставном плану и програму у редовним и специјалним школама и да започну процес усклађивања. Затим све више се примењује индивидуализација наставног плана и програма што се види, на пример, у употреби индивидуалних наставних планова и формативне евалуације која је резултат помног праћења напретка сваког ученика појединачно. У Румунији, обиминији индивидуални план омогућује вишеструку подршку ученицима са посебним потребама.

Процес развоја наставног плана и програма уопштено је описан на четири нивоа у Хрватској:

- општи наставни план и програм постављен централно

- наставни план и програм који се спроводи на локалном нивоу
- операциони наставни план и програм који саставља група наставника или један наставник одговоран за неки предмет у целој школи
- примена у одељењу која омогућава индивидуализацију

Нови уџбеници и наставни материјали се такође развијају. Све ове реформе потичу из општеприхваћеног и модерног става да се образовање мора променити да би се школе прилагодили потребама деце, уместо да се деца прилагођавају захтевима школе.

Још једна занимљива карактеристика је да се ученицима са посебним потребама нуди средњошколски наставни план и програм који је више усмерен на стицање вештина и практичан рад. Чини се да је опште присутан став да ученици са посебним потребама нису способни да похађају институције високог образовања, што свакако не важи за све. Док је посвећивање пажње образовању у циљу запошљавања очигледно од велике важности за све ученике, очекивања од ученика са посебним потребама не треба да буду ограничена.

Организација школе

Уопштено говорећи, школе су организоване централно и имају исту базичну структуру са правилима о наставном плану и програму, радним сатима, бројном однос наставника и ученика, итд. У скоро свим земљама однос наставника и ученика је много повољнији у специјалним школама него у редовним. У многим земљама, постоји низ одбора и савета који се старају да у доношењу одлука у школама учествују запослени, родитељи и ученици. Школе такође често раде у сменама. Углавном се у ове школе ученици са посебним потребама не могу директно уписати и иако, у принципу, системи треба да буду прилагођени ученицима са ометеношћу, у пракси то није случај у већини земаља. Није проблем само физичка недоступност (нпр. непостојање одговарајућих прилаза уз зграде), већ постоје и тешкоће у флексибилности механизма финансирања и у ставовима наставника у редовним школама према ученицима са ометеношћу.

У Румунији се настава за ученике са когнитивним и сложеним ометеностима одвија у специјалним школама док се ученици са телесним и чулним ометеностима школују у редовним школама. Такође, системи испитивања омогућавају одређене повластице ученицима са посебним потребама, на пример у смислу додатног времена и презентације испита већим словима или Брајевом азбуком за децу са оштећењем вида. Ови ученици могу наставити образовање ако положи матурски испит. Остале земље истичу развој посебних одељења у редовним школама како би се премостио јаз између наставе у специјалним школама и инклузије.

Настава за децу са ометеношћу углавном се одржава у специјалним школама иако све земље имају своју политику спровођења инклузије, али на различитим ступњевима развоја. У неким земљама, настава специјалних школа одржава се у интернатским институцијама. Ове школе су прилагођене специфичним потребама својих ученика, имају повољан бројчани однос наставника и ученика и имају подршку додатних консултаната попут наставника који иду од школе до школе, психолога и логопеда.

Општи закључак је да доступност није омогућена, да постоји недостатак средстава и да су очигледни и непријатељски ставови наставника што све заједно ствара потребу да се образовање деце са посебним потребама унапреди. Међутим, већина земаља у својим извештајима бележи и развој нових политичких смерница у правцу креирања инклузивног образовања. Ипак је јасно да све ове земље треба да пређу дуг пут.

САДРЖАЈ

| | |
|---|----|
| ПРЕДГОВОР | 3 |
| ПОГЛАВЉЕ 9 – СРБИЈА | 5 |
| УВОД | 7 |
| Тренутни статус и реформа образовања деце са посебним потребама | 8 |
| ПРАВНИ ОКВИР | 8 |
| ПРЕГЛЕД ПОЛИТИКЕ У ОДНОСУ НА ГРУПЕ СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА | 10 |
| Класификација и процедуре уписа | 10 |
| Реформа образовања ученика са посебним потребама | 11 |
| Дефиниције посебних потреба, инклузије и интеграције | 12 |
| Предлог за инклузију у Србији | 14 |
| Фактори који олакшавају и отежавају инклузију и једнакост | 16 |
| Учешће родитеља | 18 |
| СТАТИСТИКА И ИНДИКАТОРИ | 18 |
| Категорије деце са посебним потребама и дефиниције | 19 |
| Подаци о типу школа и броју ученика | 20 |
| ОРГАНИЗАЦИЈА ШКОЛЕ | 22 |
| Образовне могућности деце са посебним потребама | 23 |
| Радни план школе и организација | 24 |
| ПЕДАГОГИЈА | 24 |
| НАСТАВНИ ПЛАН И ПРОГРАМ | 26 |
| Наставни планови и програми за прилагођене програме | 27 |
| ОБУКА НАСТАВНИКА | 28 |
| ЗАКЉУЧАК | 31 |
| ЗБИРНИ ИЗВЕШТАЈ | 33 |
| Увод | 35 |
| Правни оквир | 36 |
| Преглед политике у односу на посебне групе | 38 |
| Статистички подаци и показатељи | 41 |
| Обука наставника | 42 |
| Обука других стручњака | 42 |
| Родитељи | 42 |
| Педагогија | 43 |
| Наставни план и програм | 43 |
| Организација школе | 44 |