

Mr. Amel Alić

OGLEDI O INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU

Sažetak

Inkluzija kao relativno noviji koncept i način promišljanja u organizaciji savremene nastave i škole, nastao je iz potrebe da se eliminiira svaki oblik segregacije među učenicima. Prema vodećim teoretičarima iz ove oblasti, inkluzivno obrazovanje je put kojim se omogućava učenicima posebnih potreba uključivanje u redovnu nastavu, u heterogene razrede zajedno sa ostalim vršnjacima. Da bi ova ideja postala realnošću, neophodno je izvršiti niz složenih zahvata, ne samo u školi, već i na širem društvenom planu, uključujući i promjene u stavovima i ubjeđenjima ljudi neposredno uključenih u proces implementacije inkluzije.

Premda se ideja inkluzivnog obrazovanja pretežno razumijeva kao koncept koji nastoji uključiti u redovne škole djecu posebnih potreba (u smislu različitih psiho-fizičkih deficita), raspoloživa teorijska promišljanja i praksa nerijetko inkluzivnom obrazovanju pripisuju ambiciju promatranja svakog djeteta djetetom "posebnih potreba". To bi značilo da inkluzija na jednak način treba da bude zaokupljena brigom i o talentiranoj djeci, kao i svim drugim kategorijama djece koja su stigmatizirana ili marginalizirana. Ipak, u ovom radu, inkluzivno obrazovanje promatrano je isključivo u kontekstu novog odnosa prema djeci sa određenim poteškoćama u učenju i vladanju.

Ako su vrijednosti multikulturalizma, poštivanja drugačijeg, skrbi o nemoćnim i obespravljenim, te imperativ eliminiranja svakog oblika segregacije, prisutni i u religijskim izvorima, tada ne možemo ne zapitati se: da li su sve nebrojene Rezolucije i Povelje o poštivanju ljudskih prava samo priznanje nemoći savremenog čovjeka da prevlada prezrene osobine i svojevrsno "prepisivanje" religijski univerzalnih poruka čovječanstvu? Ne govori li i izdvojeni kontekst afirmiranja prava osoba posebnih potreba do koje mjere se savremeni čovjek udaljio od izvornog razumijevanja



čovječnosti? A i za taj ljudski kvalitet se, svakako, valja odgajati i učiti.

Ključni pojmovi:

Segregacija, osobe s posebnim potrebama, inkluzivno obrazovanje

Uvod

Životna praksa nas uči kako niti jedan odgojni postupak nije izoliran od stvarnosti koja nas okružuje. Fenomen odgojne stvarnosti determinira odgojno djelovanje na višestruk način, a evidentiranje, definiranje i respektiranje svakog aspekta ove stvarnosti zaslužuje posebnu pažnju, mjesto i vrijeme.

Ako je društvo u kojem živimo, socijaliziramo se i učimo, u svim aspektima onoga što podrazumijevamo pod učenjem, dio stvarnosti, a ono to svakako jeste, tada analiza šireg konteksta društva mora biti sastavnim dijelom promišljanja o odgoju i odgojnoj stvarnosti.

U tom smislu, sva promišljanja o inkluzivnom obrazovanju, čine se nezaobilaznom potrebom doba u kojem živimo – doba označenim i pozitivnim i negativnim aspektima življenja. U uvjetima dvostrukih, naizgled nespojivih procesa: mikro-tradicijsko-nacionalno-religijsko-lingvističke rascjepkanosti na jednoj, te makro-civilizacijsko-komunikacijsko-globalne uvezanosti na drugoj strani, nemoguće je ne biti zapitan nad problemom: gdje smjestiti običnog, malog, “nevidljivog” čovjeka? Jer, kako god se čovjek činio malim i beznačajnim na makro nivou, on istodobno izrasta u centralnu figuru na mikro nivou.

Zvanični statistički podaci i izvještaji različitih međunarodnih organizacija upozoravaju da uprkos mnogobrojnim projektima, čiji je zadatak pomoći društvima u razvoju, oko 113 miliona djece osnovnoškolske dobi u svijetu ne pohađa školu¹. Pri tome, 90% ovakve djece žive u državama koje su svrstane u države sa niskim i srednjim nacionalnim dohotkom. Od onih koji pohađaju osnovnu školu, veći broj njih napušta školu prije okončanja procesa obrazovanja. U vremenu označenom tako alarmantnim brojkama, svakako, jedna od najugroženijih kategorija su djeca sa određenim

¹ International Consultative Forum on Education for All, 2000. Detaljnije informacije moguće dobiti na oficijelnoj internet stranici:
<http://www.unesco.org/education/efa/index.shtml>

poteškoćama. Zbog nepostojanja adekvatnih programa i odgovarajućeg pristupa takvoj djeci, njima je najčešće namijenjena sudbina marginaliziranih i isključenih, kategorijama osoba čija su i najosnovnija prava potpuno uskraćena. Čak i tamo gdje postoje određena rješenja (u političkom i pravnom smislu), takva djeca ne pripadaju mainstream školama i programima, već su segregirana i stigmatizirana kroz specijalne programe, škole i ostale institucije. U nekim slučajevima «drugorazredne» obrazovne mogućnosti ne garantiraju mogućnost nastavka školovanja (UNESCO,1999).

Nadalje, ustanovljeno je kako 170 miliona djece širom svijeta pati od neuhranjenosti što najčešće biva uzrokom razvojnih problema, dok svako deseto dijete pati od ozbiljnih poteškoća². Procjenjuje se kako u svijetu na ukupan broj osoba s poteškoćama, samo njih 3% je pismeno, pri čemu je samo 1% djevojčica imalo priliku steći osnovne vještine pisanja i čitanja³. Za slučajeve registrirane integracije djece s poteškoćama u redovne škole nalaze se i primjeri označeni kao «slučajna integracija»⁴. U ovakvim slučajevima proces obrazovanja odvijao se bez specijalnih programa i dodatne pomoći⁵. U tom smislu, nekoliko manjih, po obimu, istraživanja sprovedenih u Africi i Aziji otkrili su da između 2% do 13% djece u redovnim školama ima neku od mogućih poteškoća, potvrđujući neke od teza koje će biti elaborirane u nastavku rada.

Ratovi, kao neizostavna odrednica čovjekovog ponašanja, vođeni širom svijeta u proteklih deset godina odnijeli su oko 2 miliona dječijih života, uz to 12 miliona djece je na taj način postalo beskućnicima, dok je 6 miliona njih tako povrijeđeno i trajno onesposobljeno za normalan život⁶.

² iz izvještaja Bellamy Carol, (maj, 2001) Izvršnog direktora UNICEF-a, podnesenog Organizaciji afričkog jedinstva, Kairo.

³ Referat: UN Decade of Disabled Persons: A Decade of Accomplishment 1983-1992 – UN, New York, 1992.

⁴ Podaci prema: Miles, M. (1985) Children with Disabilities in Ordinary Schools, Peshawar Mental Health Centre for Government of Pakistan.

⁵ U kontekstu prethodnih napomena o slučajevima slučajne integracije, neophodno je naglasiti kako je i na našim podnebljima u proteklih nekoliko decenija, i prije same ideje inkluzije, bilo dosta ovakvih slučajeva. Razlozi su mnogostruki, a neki od mogućih su: srazmjerno mali broj učenika posebnih potreba, fleksibilniji kriteriji pri ocjenjivanju sposobnosti i identifikaciji «posebne potrebe», nepostojanje rane identifikacije i slično.

⁶ Detaljnije informacije moguće dobiti na oficijelnoj internet stranici: UNICEF official site: <http://www.unicef.org/sowc01/toc.htm> Dostupno: <09.10.2003.>

Za nabranje svih primjera potrošili bismo mnogo više prostora i vremena nego što to ovaj rad predviđa i zahtijeva, ali čini se kako i prethodni dovoljno slikovito pojašnjavaju potrebu afirmiranja potpuno novog odnosa prema djeci posebnih potreba i čovjeku općenito.

Teorijska pitanja inkluzivnog obrazovanja

Premda savremena promišljanja o novom konceptu organiziranja školskog sistema, te života općenito, sugeriraju prevazilaženje različitosti i isključivosti među ljudima, svijet u kojem živimo je nametnuo dominirajuće ekskluzivne obrasce, naglašavajući različitosti. Tako i koncept inkluzije (mada u biti nije nepoznat niti nov način promišljanja) u teorijskom smislu nailazi na izvjesne poteškoće kada ga treba prilagoditi praktičnom nivou, ali i konstituisati u teoriju ili koncept.

Inkluzija kao relativno noviji koncept i način promišljanja u organizaciji savremene nastave i škole, nastao je iz potrebe da se eliminiira svaki oblik segregacije među učenicima. Prema vodećim teoretičarima iz ove oblasti, inkluzija je put kojim se omogućava učenicima posebnih potreba uključivanje u redovnu nastavu, u heterogene razrede zajedno sa ostalim vršnjacima. Da bi ova ideja postala realnošću, neophodno je izvršiti niz složenih zahvata, ne samo u školi, već i na širem društvenom planu, uključujući i promjene u stavovima i ubjedenjima ljudi neposredno uključenih u proces implementacije inkluzije.

“Ako se specifična situacija definira kao jedina moguća stvarnost, tada će ona biti takvom stvarnošću u svim svojim konsekvencama”

(Thomas & Thomas, 1932)

Problem koji je neophodno riješiti izvire čak iz samog pojma “inkluzija”. Sudeći prema literaturi novijeg datuma, termin “inkluzija” prema razumijevanjima pojedinih autora predstavlja samo moderniju alternativu za termin “integracija” (Clark, Dyson, Millward, Skidmore, 1997). Sa nedoumicama ćemo se susresti čak i kada nastojimo doći do neke sveobuhvatne definicije. Suprotstavljeni pojam inkluziji, tako bi po logici stvari, trebao biti “ekskluzija”, a nerijetko u literaturi nalazimo i termin “segregacija”. Međutim, ekskluzija i segregacija nisu čak ni sinonimi, pa će samo određenje inkluzije zahtijevati, u pojmovnom

smislu, širu elaboraciju. Čini se, tako, da određenje inkluzije nije samo u suprotnosti sa argumentima onih koji je osporavaju, već nerijetko i u samom teorijskom utemeljenju, objašnjenjima, razmatranjima i pravcima promišljanja općenito.

U "Velikom rječniku stranih riječi" Bratoljuba Klaića (1972), riječ *inkluzija* (lat. Inclusio) objašnjena je terminima: zatvaranje, zatvor, zagrada; inkluzivno, a u formi "inclusive", glagolom uključiti, te pridjevima uključivo, obuhvaćajuće, sadržavajuće⁷.

Termin *integracija* (lat. Integer), za koji se najčešće kaže kako je prethodio ideji inkluzije, u istom rječniku je pojašnjen pojmovima: netaknut, sav, čitav; a kao proces: spajanje nekih dijelova u cjelinu. Istovremeno, Vladimir Filipović u "Filozofijskom rječniku", termin *integracija* (lat. Integratio) pojašnjava kroz sjedinjenje, povezivanje različitih elemenata u jedinstven sistem. Na istom mjestu za integraciju se, također, kaže kako "znači i ostvarivanje neke određene (društvene, ekonomske, političke...) zajednice; suprotno: dezintegracija" (Filipović, 1965). Slijedeći logiku značenja, u slučaju razvoja ideje od integracije ka inkluziji, podrazumijevalo bi se prvo povezivanje, spajanje dijelova u cjelinu, a potom uključivanje i sveobuhvatanje.

Kada su u pitanju definicije inkluzije, Skrtić (1994, prema Stainback and Stainback, 1996., str.11) inkluziju definira kao *novu paradigmu razmišljanja i postupanja na način koji uključuje sve osobe u društvo, gdje su različitosti postale više normom nego izuzetkom*.

Prema Lipsky i Gartner (1996, str.763), *inkluzija je priprema za uključivanje učenika sa poteškoćama, kao i onih sa više ustanovljenih potreba, u susjedne škole, sa vršnjacima, uz neophodnu podršku službi i dopunske pomoći, kako bi se istovremeno realizirao uspjeh i na planu učenja, kao i na planu pripreme djece za ravnopravno participiranje u društvu*.

Već ova dva pokušaja definiranja inkluzije upućuju na ambiciju da se unutar jedne ideje smjeste sva nastojanja proistekla iz nove paradigme promišljanja. Tako bi inkluzija imala pretenziju da se poboljša stanje i to na planu: društvenih uređenja, organizacija školskih sistema, važećih zakona (što je i proizvelo

⁷ U definiranju pojma inkluzija važno je prepoznati statičku i dinamičku komponentu; slično je i sa denotativnim i konotativnim značenjem pojma koji mogu kroz svakodnevnu upotrebu i specifične obrasce življenja postati dijelom razumijevanja određenog pojma.

opći trend segregiranja i odvajanja na “normalne” i “specijalne”); te suptilne probleme koji su, zapravo, procesi čije odvijanje počiva u samim ljudima, kroz vrednovanja, uvjerenja, stavove i obrasce ponašanja.

Zbog toga se već temeljne postavke inkluzije dotiču i ovih problema – važnost razumijevanja inkluzije kao načina razmišljanja baziranog na uvjerenjima i stavovima koji su u službi stvaranja inkluzivnog društva, zajednice i škole. Tako izreku s početka teksta Thousand i Villa (1990) razrađuju kroz tri ključne tačke:

- sva djeca su sposobna da uče (shodno svojim sposobnostima)
- sva djeca imaju pravo da budu odgajani i obrazovani sa svojim vršnjacima u heterogenim razredima unutar svojih lokalnih škola, te
- odgovornost je na školskom sistemu da se suoči i (adekvatno) riješi različite odgojno-obrazovne i psihologijske potrebe svih učenika.

Vratimo li se na nivo denotativnog značenja ključnih pojmova, te uporedimo li ono što se zatiče na terenu, postavit će se pitanje: da li se uopće desila i integracija, kao nešto što je trebalo prethoditi inkluziji?

U “Indexu za inkluziju” (2000), navode se i slijedeća pojašnjenja inkluzivnog obrazovanja:

- *inkluzija u obrazovanju podrazumijeva proces povećanja participiranja svih učenika i smanjivanje njihove isključenosti u matičnim kulturama, nastavnim procesima lokalnih škola;*
- *inkluzija uključuje restrukturiranje kultura i zvanične prakse na taj način da oni na odgovarajući način odgovore različitostima svih učenika u zajednici;*
- *inkluzija je zaokupljena problemima unapređenja školske prakse i usavršavanjem nastavnog osoblja u jednakoj mjeri kao i njenih učenika;*
- *svi učenici imaju pravo obrazovati se unutar lokalne zajednice;*
- *različitosti ne smiju biti promatrane kao problem, već kao izvor bogatstva u procesu učenja svih;*
- *inkluzija potiče izgrađivanja novog kvaliteta odnosa između škola i društva; te na kraju*

- *inkluzija u obrazovanju je samo jedan od aspekata inkluzije u društvu.*

Ovim "pojašnjenjima" pojam inkluzije se, evidentno proširuje, ali i usložnjava, pretpostavljajući čitav program promjena, od nivoa individualnih uvjerenja do društva u cjelini. Tim inkluzija nadilazi obrazovni kontekst, ambiciozno obuhvatajući i čitav niz političkih pitanja.

Nadalje, proces konceptualizacije svjedoči potrebu promjena na nekoliko kompleksnih razina, kao što su: nivo ljudskih uvjerenja, razrednog ozračja, čitavih obrazovnih sistema i društva u cjelini (sve, tako, treba postati inkluzivno, uključujuće). No, u cijelom procesu, i kroz sve promjene, protežu su pitanja novog odnosa što ga prevashodno možemo pripisati etici, humanijem pristupu, kao generalnoj odrednici. Ova etička dimenzija, čak i najkompleksnijim definicijama, ostaje «potkom» koja održava, na neki način, ideju na okupu.

Da je to dug i složen proces potvrđuju, ne samo dostupna literatura, već i iskustva razvijenih zapadnih zemalja (Savolainen & Kokkala, 2000). O inkluziji se, tako, govori kao o dugom i mukotrpnom procesu mijenjanja i restrukturiranja kulturoloških, političkih i praktičnih modela u školskim i lokalnim zajednicama. Na ovaj način, različitosti se prestaju smatrati smetnjom, već bogatstvom kojeg treba iskoristiti u procesu učenja/poduke, međusobnog upoznavanja i saradnje. U nužne pretpostavke ubraja se otvaranje škole prema lokalnoj zajednici i obratno, a stručno usavršavanje i priprema nastavnika za ovaj složeni zahvat iluzoran je ukoliko nije dijelom sveobuhvatnog restrukturiranja škole (dakle, pripreme škole u cjelini za ove promjene). Iskustva potvrđuju da barijere proističu iz interakcije između učenika i: nastavnika, kurikuluma, institucija, zvanične politike, društvenih i kulturoloških normi, ekonomskih prilika, te okruženja u cjelini. Ako "poteškoće" predstavljaju barijeru za participiranje u procesu učenja/poduke, a "nedostaci" se definiraju kao "limitiranost fizičkih, mentalnih i senzornih funkcija" (Savolainen & Kokkala, 2000., str. 20), tada poteškoće koje prepoznajemo u implementaciji inkluzivnog koncepta jesu proizvod diskriminirajućih stavova, zvanične politike, kulture i institucionalnog djelovanja, pa samim tim i nastavnika i škole.

Međutim, inkluzija u obrazovanju nema za cilj riješiti probleme samo one djece koja su označena kao "djeca posebnih potreba" zbog izvjesnih deficita na fizičkom ili psihičkom planu,

već nas uvodi u problem (adekvatnog) pristupa svakom djetetu – u tom kontekstu, svako dijete se može smatrati djetetom “sa posebnim potrebama”, pa samim tim, apostrofira pitanje individualizacije. Takvo dijete će biti prepoznato u segregiranom učeniku azijskog porijekla u britanskoj školi, učenicama uskraćenog, osnovnog (demokratskog?) prava da žive, oblače se i razmišljaju u duhu svoje tradicije, te brojnim drugi primjerima. Ova zapitanost, možda je i najjasnije ilustrirana tzv. Deklaracijom iz Salamanke (UNESCO, 1994) u kojoj se kaže:

- *svako dijete polaže temeljno pravo na edukaciju i mora mu se pružiti prilika da dostigne potrebni stupanj obrazovanja;*
- *svako dijete ima jedinstvene karakteristike, interese, sposobnosti i instrukcione potrebe;*
- *obrazovni sistemi moraju biti dizajnirani, a programi implementirani tako da uvažavaju različitosti ovih potreba i karakteristika;*
- *djeca sa posebnim edukacijskim potrebama moraju imati pristup “regularnim” školama koje moraju prilagoditi koncept rada po principu smještanja djece u centar interesovanja kako bi se suočile sa ovim potrebama;*
- *regularne škole ovakve inkluzivne orijentacije najefektnije su u procesu mijenjanja diskriminirajućih stavova, formiranja otvorenih zajednica, građenju inkluzivnih društava i postizanja cilja obrazovanja za sve; povrh svega, ovakav koncept omogućava efektnije obrazovanje za većinu djece i čini edukacijski sistem rentabilnijim. (Salamanca Statement, para.2)*

Da ovakvo razumijevanje inkluzije nije bez osnova potvrđuje i aktuelna situacija u kojoj se nalaze moderni odgojno-obrazovni sistemi, a koji upozorava kako segregacija, ekskluzija i drugi aspekti diskriminacije nisu usmjereni samo protiv djece sa posebnim potrebama. U velikom broju slučajeva ovakve oblike djelovanja susrećemo u očitim primjerima marginaliziranja djece koja pripadaju drugim lingvističkim, nacionalnim, etničkim, rasnim, polnim, uopće kulturološko-civilizacijskim grupacijama. Tako u većini zapadnih društava prepoznajemo novu realnost, nastalu prilikom velikog broja djece emigranata i useljenika, posebno iz afričkih i azijskih zemalja. Ilustracije radi, danas u Britaniji većinu doseljeničke učeničke populacije, koji pohađaju redovnu nastavu, čine djeca porijeklom iz Azije. Službeni podaci govore kako su postojeće stručne službe ponajviše zaokupljene

pružanjem pomoći ovoj djeci, iako je nemoguće pretpostaviti kako uzroci slabijeg školskog postignuća počivaju u slabijim intelektualnim predispozicijama.

Da bi ustanovili moguće razloge i povezanost školskih postignuća i dispozicija etničkih manjina, Gupta i Coxhead (1988) prezentirali su rezultate testova koji su potvrdili neočekivane dispozicije za učenje emigrantske djece: testovi kojima je ispitivano kratkoročno pamćenje pokazali su da djeca azijskog porijekla imaju bolje razvojne karakteristike od engleske djece. Na osnovu ovih testova došlo se do zaključka kako je ključni razlog za segregaciju djece koja pripadaju etničkim manjinama počivao u odsustvu adekvatnog vođenja u procesu učenja / poduke, ali i nedovoljnog poznavanja različitih kultura s kojima su se nastavnici u kontaktu s djecom susretali.

Bilo kako bilo, ovakva iskustva upozoravaju da je danas prijeko potrebna "nova škola", koncept organiziranja koji neće patiti od zvučnih proklamacija i termina, već koji će ponuditi novi oblik vjerovanja, vrjednovanja i prakticiranja. Ovaj koncept mora biti lišen uskih shvatanja i inkluzije, dopuštajući pomak prema promišljanju kako je svako dijete, zapravo, dijete "posebnih potreba", te na taj način otvoriti proces humaniziranja i etičke intervencije u obrazovnim sistemima. Ovakav pomak otvara i nove obaveze i uloge nastavnika, kao nosioca procesa poduke, pa se koncept inkluzije može smatrati svojevrsnim "krivcem" zbog kojeg će nastavnički poziv ostajati sve složenijim i zahtjevnijim.

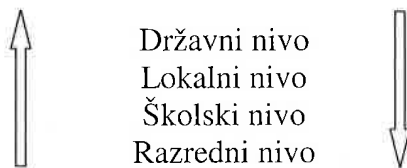
Istovremeno, sasvim je prepoznatljivo i nastojanje da se govor o pravima osoba posebnih potreba, te prepoznavanje vrijednosti i etičke dimenzije koje inkluzija u obrazovanju pobuđuje, zaštiti i zakonskim propisima, dakle, određenim normama. Ova činjenica upućuje na potrebu da se inkluzijau obrazovanju promotri i sa aspekta normativne etike i znanosti o odgoju, a s ciljem, moguće, lakšeg teorijskog utemeljenja.

Radi lakšeg razumijevanja svega onoga što inkuzija ima za cilj ostvariti, na nekoliko narednih stranica, pokušat ćemo približiti sugerirane promjene kroz neke od neophodnih intervencija od razine društva do pojedinca, kao nosioca tih promjena.

Razine društvenih promjena za inkluzivno obrazovanje

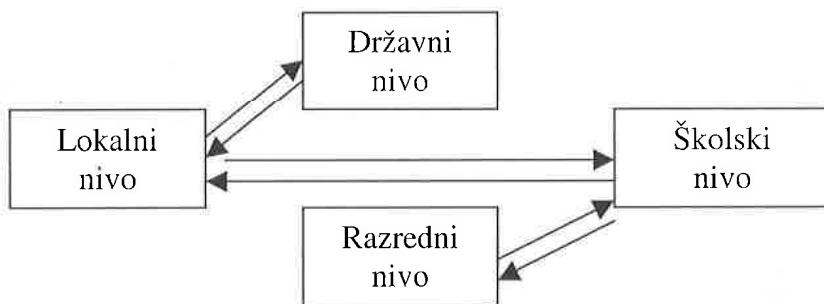
Kao što smo već naveli, pomak od teorije ka praksi, nerijetko otvara mnoštvo izazovnih i zahtjevnih pitanja. Ako je socijalni

model riješio dilemu potrebe društvene intervencije, onda u literaturi koja razmatra ova pitanja ostaje otvoreno pitanje pravca promjena. Naime, u procesu društvene intervencije, prepoznajemo potrebu razmatranje uloge četiri raspoloživa nivoa: nacionalni (državni), lokalni, školski i razredni nivo.



Shema 1. Nivoi promjena

Ukoliko nema podrške koje ćemo prepoznati u izgrađenim i prihvaćenim uvjerenjima, vrijednostima, stavovima i namjerama na mikro nivo, tada će čak i u slučajevima zakonskih rješenja na državnom nivou proces promjena biti otežan. I suprotno: ukoliko nema odgovarajućih zakonskih rješenja, i pored “dobre volje” na razrednom i školskom nivou, promjene i intervencija će biti onemogućene. Ova međupovezanost, pozitivnih stavova na nižim razinama (svijest pojedinaca) i društvene intervencije, na neki način, uspostavlja kružni tok promjena:



Shema 2. “Kružni tok promjena”

Na državnom nivou donose se zakoni koji se moraju sprovesti u praksu. Potreba za određenim zakonskim rješenjima potaknuta je “odozdo”⁸ (u smislu hijerarhije društvene organizacije), a proizvod je iskustava pojedinaca, grupa i zajednice. Odsustvo želje i potrebe za promjenama i zakonskim rješenjima na nižem nivou imat će za rezultat istrajavanje na postojećem stanju. Pružanje boljih mogućnosti osobama sa posebnim potrebama kroz zakonska rješenja neminovnost je ako se želi uspostaviti kružni tok

⁸ Ovdje se, naravno, podrazumijeva demokratski koncept.

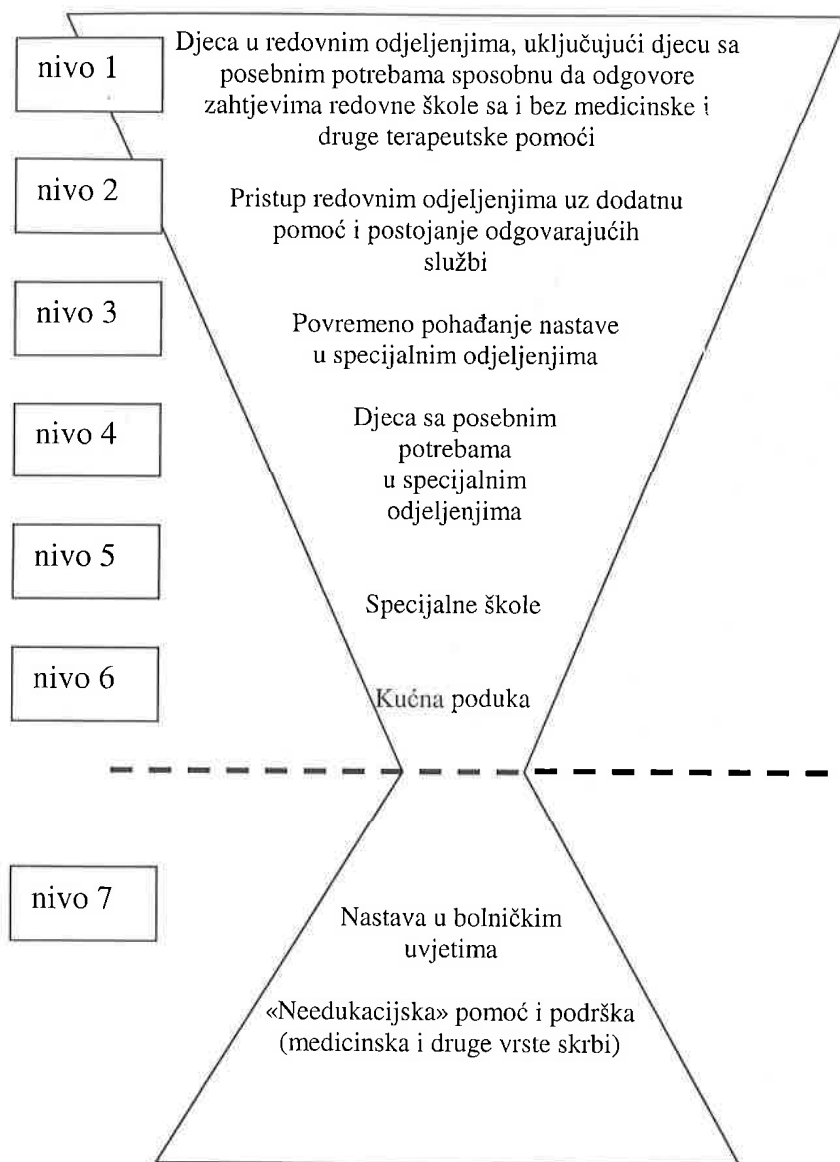
promjena. Taj se proces, ipak, ne može dešavati izolovano od onoga što ljudi osjećaju, kakva uvjerenja gaje, vrijednosti protežiraju. Stoga se proces promjena ne odvija spontano, sam od sebe, već kroz sistematsku intervenciju u smislu "obrazovanja za promjene" (mijenjanja stavova i sl.). Ono podrazumijeva paralelni i sinhronizirani hod obrazovanja i donošenja zakonskih rješenja koja će biti u funkciji zaštite interesa osoba s posebnim potrebama.

U Finskoj i većini zemalja Zapadne Evrope je, naprimjer, modificirani "kaskadni sistem" obrazovanja⁹ postojećom legislativom omogućio osobama sa posebnim potrebama da se educiraju kroz povremeno specijalno obrazovanje ("part-time special education"). Ovakvo rješenje pruža mogućnost obrazovanja i odgajanja na sedam nivoa, u rasponu od stručne pomoći kod kuće (za osobe koje nisu zbog psiho-fizičkih deficita u stanju da pohađaju nastavu u školi), do odgoja i obrazovanja u redovnim školama (Shema 3).

Ne treba ni napominjati da bi funkcioniranje ovako složenog sistema bio gotovo neizvodivo bez zakonske podrške i materijalnih resursa.

Ako se na državnom nivou donose opći akti, tada na lokalnom nivou moraju postojati precizirani propisi, procedure, predviđeni resursi i budžet, podrška, operacionalizirani planovi i slično. Uloga ovog nivoa često je da bude medijum razmjene između vlade (i drugih nosioca vlasti) i službi koje su zadužene za implementaciju na školskoj razini.

⁹ o organizaciji kaskadnog sistema koji rješava edukaciju osoba sa posebnim potrebama u rasponu od specijalnih škola, preko "povremene", do edukacije u redovnim razredima, detaljnije: Hegarty, S., Pocklington, K., & Lucas, D., *Educating pupils with special needs in ordinary schools*, NFER-Nelson Publishing Co., 1984., str. 68.



*Shema 3. Nivoi edukacije djece s posebnim potrebama
Adaptirano prema: Hegarty, Pocklington, Lucas 1984*

Na školskom nivou neophodno je obezbjeđenje adekvatnog vođenja, razvoja stručnih službi, školskog ozračja, nastavnog plana i programa, te individualiziranih edukacijskih planova.



Postojanje zakonskih regulativa i neophodna edukacija i priprema stručnih službi osoblja, olakšavaju i stvaraju preduvjete za svaku vrstu promjena, u našem slučaju, rada sa djecom posebnih potreba.

Schaffner & Buswell¹⁰ sugeriraju deset elemenata nužnih za stvaranje inkluzivne i efikasnije školske zajednice. Ovih deset elemenata predstavljaju razvojne korake koje vode realizaciji ciljeva:

- razvijanje zajedničke filozofije i strateških planova,
- obezbjeđenje adekvatnog vođenja,
- razvijanje školske i razredne kulture koja uvažava i prilagođava se (individualnim) različitostima,
- razvijanje mrežne organizacije,
- korištenje osmišljenih procesa u cilju obezbjeđenja odgovornosti,
- razvijanje organizirane tehničke pomoći,
- fleksibilnost,
- istraživanje i prihvatanje efikasnijih metoda učenja / poduke,
- slavljenje uspjeha i učenje iz izazova,
- svijest o potrebi promjena.

Imajući u vidu da su defektolozi u začetku ovog procesa jedini u potpunosti stručni za ovakav izazov, nameće se potreba dodatne i stalne edukacije postojećeg nastavnog osoblja i roditelja. Iz navedenog, nameće se zaključak kako i konceptu inkluzije mora prethoditi ovakav sinhronizirani i paralelni hod.

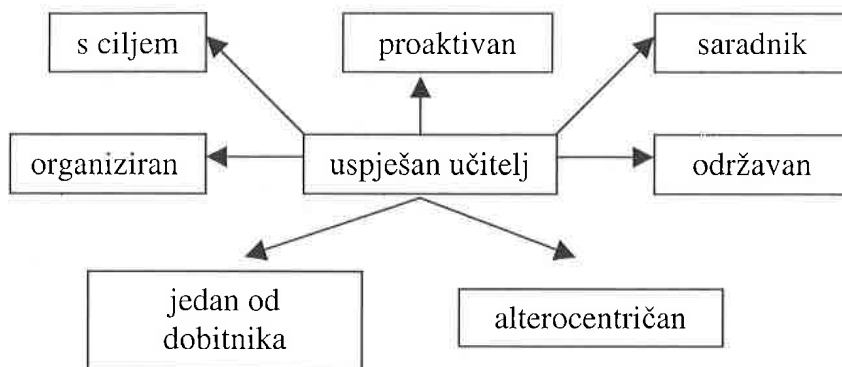
Neke uloge nastavnika u inkluzivnom obrazovanju

Potreba uključivanja inkluzivnog poučavanja na centralno mjesto stavlja nastavnika, a preko njega i pripremu stručnih službi.

¹⁰ opširnije: Stainback, S., & Stainback, W. (1996.): Inclusion-a guide for educators, Baltimore: Brookes Publishing Co.,

Primjer kojim se stimulira i osnažuje sprovođenje ovih ideja je i UNESCO-ov program "Teacher Education Resource Pack", sproveden u oko 80 zemalja širom svijeta s ciljem ohrabivanja i pružanja podrške inkluzivnom konceptu. Ovaj projekat pomaže nastavnicima da kroz kooperativna iskustva u radu, inkluzivno poučavanje i odgovarajuće metode razviju svojevrsni senzibilitet za potrebu uvođenja koncepta inkluzije. On je ujedno i potvrda da prije same implementacije mora prethoditi proces pripreme kroz razne vidove stručnog usavršavanja nastavnika i škole u cjelini.

Razredni nivo zahtijeva novu stvarnost u situaciji razredne interakcije. Ako prihvatanje nove filozofije rada i boravka u školi zahtijeva promjenu stavova osoblja, učenika i roditelja, tada paralelno sa ovim procesom mora zaživjeti i nova uloga učitelja. Razmatrajući osobine uspješnog učitelja u okviru demokratskog koncepta vođenja, Brajša¹¹ vrlo slikovito naslućuje odlike liderstva neophodne i u inkluzivnoj razrednoj situaciji:



*Shema 4. , Osobine uspješnog nastavnika,
(Brajša, 1995)*

Da bi se ostvarila uspješna funkcija uključivanja djece s poteškoćama u učenju u redovnu nastavu, učitelj mora posjedovati ujedno i osobine dobrog vođe, a i osobine dobrog prenosioca znanja. On će imati tešku ulogu koordinatora posebnih potreba djece s poteškoćama, a i sposobnost individualiziranja u situacijama kada se to od njega zahtijeva¹².

¹¹ radi usporedbe: Brajša, P., (1994.): Sedam tajni uspješnog vođenja, Educa, Zagreb,

¹² U ovom procesu, zapaža se i potreba prevazilaženja straha, moguće, najčešće iniciranog susretom sa nepoznatim i izazovnim. Ako je inkluzija nešto novo s

Pomak od natjecateljskog ka kooperativnom i kolaboracijskom učenju novi je zahtjev koji nameće pred učitelja u inkluzivnom obrazovanju. Podstičući rad u grupama kroz kooperativno učenje, učenicima se mora pružiti prilika da razvijaju specifične sposobnosti, ali i da pomažu drugima i ujedno uče od drugih.

Ako se nastavniku daje teška, odgovorna, te centralna uloga u procesu uvođenja koncepta inkluzije, a škola predstavlja mjesto gdje se treba proces ostvarivati, tada prepoznajemo i niz barijera koje je nužno eliminirati (Savolainen & Kokkala, 2000). Neke od pretpostavki prepoznajemo u slijedećim tačkama:

- vrjednovanje različitosti kao elementa koji obogaćuje svakog pojedinca i društvo u cjelini;
- obrazovna i politička zakonska rješenja koja promoviraju inkluziju;
- unaprjeđenje obrazovnih programa, posebno brige u ranom djetinjstvu, kako bi se inkluzija realizirala od prve godine života svakog djeteta;
- fleksibilnost i raznolikost obrazovnih pristupa u osnovnoj školi;
- fleksibilan kurikulum koji može biti na raznolik način adaptiran shodno društvenim, kulturološkim i individualnim različitostima;
- doživljavanje inkluzije kao koncepta cjelokupne školske zajednice;
- uključenost roditelja i zajednice u cjelini;
- povoljna emocionalna klima i otvorenost škole.

Međutim, primjetno je da brojni autori, govoreći o inkluzivnom obrazovanju, gotovo da zaboravljaju kako neka od obilježja ovog koncepta nisu nikakva novina u obrazovnoj praksi. Inkluzivno obrazovanje jeste pozitivno nastojanje da se postojeće segregiranje učenika s poteškoćama prevaziđe, ali se čini i nepravednim zanemarivati činjenicu da su brojni kvaliteti neophodni u procesu učenja / poduke postojali ili su zagovarani i ranije. Primjeri su brojni, a navest ćemo samo neke, najslikovitije.

Nabrajajući zahtjeve koje inkluzivno obrazovanje stavlja pred nastavnika, Lasley & Matczynski (1997), ističu:

čim se nastavnici susreću, tada će strah od onoga što to po sebi podrazumijeva, biti sastavnim dijelom problema kojeg u početnoj fazi implementacije treba razriješiti...

- uvjerenje da sva djeca mogu dosegnuti viši nivo znanja ukoliko nastavnici prilagode model poučavanja specifičnim potrebama učenika;
- za uspješno poučavanje, nastavnici moraju biti adekvatno pripremljeni, te
- nastavnici moraju pokazivati veća očekivanja za učenike.

Plodotvorniji i djelotvorniji rad nastavnika podrazumijeva prepoznavanje učenika koji, na osnovu polnih i kulturoloških razlika, uče na jedinstven i idiosinkrazijski način. Nastavnik, nadalje, mora biti osposobljen za diferenciranje različitih dominantnih vrsta učenja učenika, te odabrati najadekvatniji i najkorisniji metod poučavanja.

U inkluzivnom obrazovanju, nastavnikovo vođenje ima za potrebu i da se odgovori, kako individualnim razlikama, tako i izazovu multikulturalnosti, pa on više nije u ulozi onog koji dominira, već onog koji, na svojevrsan način, biva na usluzi učenicima.

Dosadašnja praksa govori kako postoje nastavnici sa "neinkluzivnim" i "inkluzivnim" uvjerenjima. Lasley & Matczynski (1997), tako, govore o prepoznatljivim uvjerenjima i dispozicijama nastavnika.

U "neinkluzivna" uvjerenja svrstavaju:

- uvjerenje u hijerarhijski uređenu moć, autoritet i kontrolu;
- uvjerenja po kojima učenici različitih kultura nisu u stanju svladati nastavnu građu;
- uvjerenja da kulurološka i jezička različitost predstavlja nesavladivu prepreku u učenju;
- nepostojanje svijesti o jedinstvenim i zajedničkim kulurološkim značajkama;
- uvjerenje po kojem je učenje individualna odgovornost.

Pod "inkluzivnim" uvjerenjima Lasley & Matczynski podrazumijevaju:

- sposobnost usklađivanja školske kulture i kulture iz koje učenik potiče;
- sposobnost uključivanja svih kulurološki relevantnih podataka u proces poduke;
- sposobnost primjene kooperativnih i kolaborativnih metoda poučavanja;
- sposobnost poučavanja učenika funkcioniranju u različitim kulturalnim uvjetima;

- sposobnost uključivanja učenika u strategije rješavanja problema kako bi iste bili mogli svladavati u stvarnom životu, te
- sposobnost kritičkog ispitivanja postojećeg društvenog stanja zajedno sa učenicima.

Sa ovim zahtjevima nisu iscrpljeni svi preduvjeti koji se postavljaju kao zadaća pred nastavnike u inkluzivnom obrazovanju.

Ali istovremeno ne možemo a da se ne zapitamo da li svi ovi zahtjevi bivaju obilježjem samo inkluzivnog obrazovanja, ili obrazovnog procesa općenito?

Kao i u slučaju Lasley & Matczynski, tako i u dokumentima izdatim od strane INTASC *Core Standard Competences* (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium), bilježimo neke od standardnih kompetencija nastavnika i «specijalnih edukatora» koje su neophodne u inkluzivnom obrazovanju. Razmislimo li o suštini pobrojanih kompetencija, neizbježnim će biti zaključak da svi ovi kvaliteti nisu pedagoška inovacija za čije postojanje moramo zahvaliti isključivo inkluzivnom obrazovanju:

- svako dijete u razredu je nastavnikova odgovornost. Nastavnik treba biti spreman odgovoriti svim izazovima i pronaći rješenja čak i onda kada se nema kome obratiti za pomoć;
- mora poznavati različite metode poučavanja, te kako ih sprovesti uspješno. To uključuje sposobnost adaptiranja nastavne građe shodno djetetovim potrebama;
- raditi u timu sa roditeljima kako bi se što potpunije upoznao sa djetetovim specifičnostima i vještinama, koje će doprinijeti pronalaženju najadekvatnijih metoda poučavanja;
- fleksibilnost i visoka tolerancija za nedorečenosti.

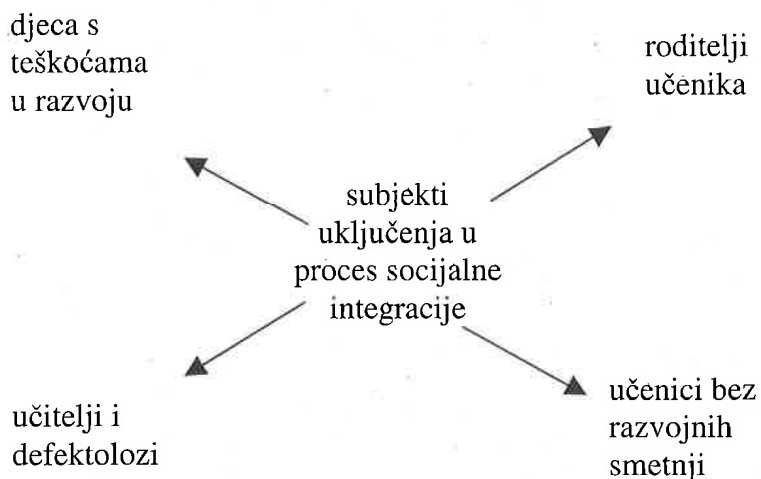
Veliki broj istraživanja bavio se pitanjem sprovođenja inkluzije u škole. Zanimljive rezultate istraživanja nalazimo kod Jacksona, Ryndak i Billingsley (2000), koji su na osnovu upitnika identificirali devet kategorija "za koje se čini da su na ponajbolji način obuhvatili repertoar aktivnosti neophodnih za ostvarenje i efikasnost inkluzivnog obrazovanja"(Jackson et. al., str.131). Od ispitanika se, naime, tražilo da izaberu najmanje tri, od ponuđenih devet kategorija, pa je broj opredjeljenja za pojedine aktivnosti koje povećavaju stupanj realizacije inkluzivnog obrazovanja bio slijedeći:

- odabir i planiranje šta poučavati – 30 opredjeljenih,
- promoviranje inkluzivnih vrijednosti – 27,
- saradnja između nastavnika/specijalnih edukatora – 26,
- pružanje pomoći i podrške učenicima neprilagođenim ponašanjem (challenging behaviour) – 19,
- saradnja između nastavnika i odgovarajućih stručnih službi – 15,
- metode poučavanja – 14,
- ispitivanje/izvještavanje o napretku učenika na osnovu tekuće baze podataka – 11,
- uključenost porodice – 11, te
- planiranje, koordiniranje i uspostavljanje inkluzivnih stručnih službi u školama – 11 opredjeljenih.

Davajući prednost odabiru i planiranju nastavne građe, nastavnici razotkrivaju i jednu od najvećih smetnji u početnoj fazi implementacije inkluzije: opterećenost činjenicama, kvantom znanja, metodičkim finesama, što sve upućuje na formalni i materijalni aspekt nastave. Premda je uključenost porodice jedna od najrjeđe odabiranih kategorija, ispitanici su prepoznali šest pitanja vezanih za porodicu u procesu implementacije inkluzivnog obrazovanja:

- a. kreiranje velikog broja uloga porodične uključenosti,
- b. prikupljanje informacija od porodica pri izradi IEP (individualnog edukacijskog plana),
- c. obezbjeđenje dvosmjerne komunikacije,
- d. asistiranje porodica prilikom smještaja učenika,
- e. pri svakom nastojanju da inkluzija postane stvarnost, te
- f. široko razumijevanje porodica i njihovih problema.

Pri samom prijemu djece u osnovnu školu, Pravilnikom o upisu djece u osnovnu školu utvrđuje se psihofizičko stanje djece koja su dorasla za školu. Ovaj postupak u funkciji je već pomenutog ranog dijagnosticiranja eventualnih poteškoća, prognosticiranja i dijagnosticiranja, te adekvatnog djelovanja. Polazak u školu otvara novu fazu socijalizacije, pa prema tome i socijalne integracije djece. Zbog toga je za djecu kod koje se ustanove moguće poteškoće, vrlo važno uključivanje svih subjekata socijalne integracije (Mustać i Vicić, 1996).



*Shema 5., «Subjekti uključenja»
Adaptirano prema Mustać – Vicić, 1996.*

Prema istim autorima, objektivne pretpostavke za odgojno – obrazovnu integraciju su:

- školska zgrada,
- opremljenost didaktičkim pomagalicama, te
- obezbjeđenje finansiranja rada sa ovom djecom.

Prije samog djelovanja i realizacije procesa poduke, nastavnici su dio stručnog tima zaduženog za opservaciju. Funkcioniranje ovog tima podrazumijeva opserviranje učenika, a ovaj proces postavlja nastavniku jednu od centralnih zadaća. On je, tako, dužan izvršiti adekvatnu pripremu za obezbjeđenje pogodne razredne klime, naravno, nakon što je opserviranjem prikupio sve relevantne podatke o djeci posebnih potreba. Ova zadaća ostvaruje se kroz: temeljno proučavanje dokumentacije, saradnju s roditeljima djece (misli se i na roditelje djece koja nisu posebnih potreba), kao i pripremu učenika.

Nastavnik je najdirektnije uključen i u izradu individualnih edukacijskih programa tako što će na osnovu utvrđene razine sposobnosti, znanja i posebnih potreba izraditi plan individualne pomoći, te eventualno uključivanje nekih od stručnjaka (npr., logopeda i sl.).

Inkluzivno obrazovanje stavlja pred nastavnika i niz izazova koji ne bi trebali biti strani ni nastavnicima uključenim u "redovnu" nastavu. Pod ovim podrazumijevamo potrebu praćenja i uvažavanja

općeg trenda koji zagovara pomak od natjecateljskog ka kooperativnom učenju, što se može pokazati vrlo važnim problemom u razrednoj situaciji kao što je ona u inkluzivnom obrazovanju. Dovođenjem u ravnotežu prirodne potrebe za natjecanjem i promoviranjem saradnje, djeca posebnih potreba približavaju se jednakim mogućnostima za participiranje, dok se kod učenika, koji bez poteškoća prate nastavu, izgrađuje pozitivan stav prema različitostima. Također, bitno je napomenuti da u situaciji natjecanja inkluzija postaje gotovo neizvodivom, s obzirom da kompetitivnost gradi međudnos u kojem jedni zadovoljavaju potrebe na račun drugih (Bašić, 1994).

Izgrađivanje pozitivnog stava drugih učenika prema učenicima posebnih potreba, rekli smo, jedan je od zadataka nastavnika. Komunikacija između učenika odraz je ukupne razredne atmosfere, pa i ovaj problem spada u set pretpostavki za ostvarenje inkluzivnog obrazovanja.

Inkluzivno obrazovanje između dualnog i objedinjenog sistema

Postojeći školski sistem u mnogim zemljama, pa i u Bosni i Hercegovini, izgrađen je na temelju podjele: "regularne" i "specijalne škole". Već ovakva podjela budi sumnju u stupanj moguće implementacije inkluzije, bar u samom začetku realizacije. Stoga razmatranja rješenja koja vode ka mogućem prevazilaženju (Stainback, Stainback & Bunch, 1989) ove dvojnosti obrazovnog sistema predlažu stvaranje objedinjenog školskog sistema, kao bitne pretpostavke za eliminiranje svakog oblika segregacije i uvođenja inkluzije. Razlike dualnog i objedinjenog sistema¹³ na sažet način predstavljene su u Tabeli 1.

Premda ponuđeni prikaz budi osjećaj futurističkog i utopijskog nadahnuća, vrijedi razmisliti o ključnim pojmovima koji se daju prepoznati u ova dva koncepta. Ako u dualnom sistemu dominiraju pojmovi: specijalni i regularni, kategorizacija, specijalne strategije za specijalne učenike, natjecanje i otuđenje, te termin "neki" (učenici); tada na drugoj strani, kod objedinjenog sistema dominiraju pojmovi: prilagodba metoda, odgovarajuće potrebe, kooperativnost, saradnja i "svi" (učenici).

¹³ Izvorni termin «Unified system» (prema: *Stainback, Stainback & Bunch, 1989*), preveden je kao «objedinjeni sistem», a navedeni prijevod preuzet iz magistarske teze «Inkluzija u djelu Vigotskog», kolege Harisa Cerića

Kategorija	Dualni sistem	Objedinjeni sistem
Karakteristike učenika	Dihotomija učenika na specijalne i regularne bazirana na "normalnim" i "devijantnim" karakteristikama	Uvažavanje učenikovih intelektualnih, fizičkih i psiholoških karakteristika i specifičnosti
Individualizacija	Individualizacija za učenike označene kao "specijalni"	Individualizacija za sve učenike
Instrukcione strategije	Potreba korištenja specijalnih strategija za "specijalne" učenike	Odabir najpovoljnije metode za poučavanje s obzirom na učenikove sposobnosti i potrebe
Tip edukacijske podrške	Podobnost općenito vezana za pripadnost određenoj kategoriji	Podobnost bazirana na potrebama svakog učenika
Dijagnosticiranje	Identifikacija bazirana na kategorizaciji	Identifikacija bazirana na specifičnim potrebama svakog učenika
Profesionalni odnosi	Vještačke barijere podstaknute natjecanjem i otuđenjem	Promoviraju kooperativnost i saradnju
Kurikulum	Determiniran pripadnošću određenoj kategoriji	Prilagođen individualnim potrebama
Pažnja se posvećuje...	Da li je učenik sposoban pratiti redovni program; ako nije, tada se upućuje na specijalnu edukaciju	Regularni edukacijski program prilagođen potrebama svih učenika
"stvarni" svijet	Neki učenici educiraju se u vještačkom "specijalnom svijetu"	Svi učenici educiraju se u regularnim školama
Stavovi	Sažaljenje upućeno učenicima koji ne mogu pratiti redovnu nastavu	Svim učenicima pruža se prilika za normalnu i regularnu edukaciju

Tabela 1. Uporedni pregled obilježja dualnog i objedinjenog školovanja

Adaptirano prema Stainback, Stainback & Bunch (1989)

Osvrt na teorijske i praktične probleme inkluzivnog obrazovanja

Premda se ideja inkluzivnog obrazovanja pretežno razumijeva kao koncept koji nastoji uključiti u redovne škole djecu posebnih potreba (u smislu različitih psiho-fizičkih deficita), raspoloživa teorijska promišljanja i praksa nerijetko inkluzivnom

obrazovanju pripisuju ambiciju promatranja svakog djeteta djetetom "posebnih potreba"¹⁴. To bi značilo da inkluzija na jednak način treba da bude zaokupljena brigom i o talentiranoj djeci, kao i svim drugim kategorijama djece koja su stigmatizirana ili marginalizirana. Ipak, u ovom radu, inkluzivno obrazovanje promatrano je isključivo u kontekstu novog odnosa prema djeci sa određenim poteškoćama u učenju i vladanju.

Organizacija škole, kao mjesta ostvarivanja inkluzivnog obrazovanja, odraz je društveno prihvaćenih normi i vrijednosti. Ukoliko je društvo otvoreno za eliminiranje svakog oblika segregacije, tada će i škola imati veće šanse implementirati vrijednosti inkluzivnog obrazovanja.

U oba slučaja nastavnik je u centralnoj poziciji – bilo da govorimo o objedinjenom ili dualnom sistemu, nastavnik će ponijeti ponajveći teret procesa poduke. Iz priloženog smo vidjeli da poduci prethode vrlo složene i zahtjevne zadaće koje se stavljaju pred nastavnika: od pripreme, preko prepoznavanja specifičnih kompetencija i osobnih karakteristika, pa do realizacije. Svaka od ovih pretpostavki dovoljno je kompleksna i obimna po svom sadržaju.

Međutim, stiče se dojam kako inkluzivno obrazovanje za sada prate samo slogani i razučene definicije, ali pri tome izostaju konkretna metodička rješenja. Kao što smo mogli vidjeti, pred inkluzivno obrazovanje se postavljaju brojne zadaće koje dobrim dijelom zadiru u probleme zvanične politike i onoga što bi trebali riješiti političari na svim nivoima društvenog organiziranja. Ambicija da se razriješe svi problemi koji su sedimentirani tokom proteklih decenija (pa i stoljeća) je, u osnovi plemenita, ali često i prezahtjevna.

Zamke koje bi mogle ugroziti inkluzivno obrazovanje prevashodno možemo prepoznati kroz:

- razučenosti ideje, složenosti zahtijeva i nastojanje da se jednim procesom obuhvati čitav spektar različitih kategorija djece «posebnih potreba»,
- izostanak adekvatnih normativnih rješenja koja bi morala pratiti inkluziju,

¹⁴ U tom slučaju, bilo bi teško ustanoviti jasnu razliku između individualizacije i inkluzivnog obrazovanja

- opasnosti poistovjećivanja procesa odgajanja i obrazovanja¹⁵ (budući da inkluzija zagovara bitno humaniji odnos, etičke standarde, što ne može biti ostvareno bez adekvatnog procesa odgajanja)
- te sama logika inkluzije: da bi se znalo ko će biti obuhvaćen inkluzijom, prethodni uvidi moraju podrazumijevati i određena testiranja, kategorizacije i stigme, a koje nova paradigma nastoji eliminirati. Učenik s nekom specifičnom «posebnom potrebom» u procesu «uključenja» mora biti podržan odgovarajućim individualiziranim obrazovnim programom, a da bi taj program bio doista adekvatan, mora se utvrditi prethodno i tačna vrsta «posebne potrebe».

Čini se, s toga, kako bi nakon procesa konceptualiziranja, konstituiranja i uobličavanja, neke od faza koje bi trebale da prate razvoj ideje trebale biti:

- konačno definiranje inkluzije i izrastanje u cjelovitu teoriju,
- putevi adekvatne prezentacije
 - a. upoznavanje s vrijednostima inkluzivnog obrazovanja
 - b. formiranje «inkluzivnih» stavova
- edukacija svih učesnika za inkluziju (nastavnici, roditelji, učenici – a zašto ne – i političari)
- zakonska podrška (set pitanja političke podrške)
- proces praktične implementacije (gdje bi se moglo desiti fragmentiranje na nekoliko posebnih područja – shodno različitim kategorijama «posebnih potreba» i specifičnim metodičkim rješenjima).

Ipak, i pored složenosti ideje, etička «potka» ostaje najizvjesnijom u cijeloj ideji, te zavrjeđuje posebnu pažnju.

Umjesto zaključka: Rješava li Islamski odgoj poziciju osoba posebnih potreba?

Na kraju razmatranja ovog vrlo razuđenog područja obrazovanja, vrijedi potaknuti mnoge na razmišljanje o tome šta islam nudi kao rješenje položaja osoba posebnih potreba. U okvirima islamskog duhovnog naslijeđa i nauka, niz je slikovitih primjera kroz koje se poštivanje različitosti, brige za nemoćne i

¹⁵ Ovo poistovjećivanje dijelom je nerazumijevanja jezičko-logičkih distinkcija različitih kultura, te doslovnog prevođenja engleske riječi «education»

obespravljene, proklamira kao jedna od najuzvišenijih vrednota. Ova vrednota povezuje se sa shvaćanjem ćudoređa, pa istinskog doživljaja vrijednosti nema bez pounutrašnje etičkih i ćudorednih imperativa. Tako u Kur'anu nalazimo poruke o potrebi međusobnog upoznavanja u cilju boljeg razumijevanja i saradnje: "O, ljudi, Mi vas od jednog ćovjeka i jedne ųene stvaramo i na narode i plemena vas dijelimo da biste se upoznali" (Kur'an, 49:13). Zanimljivo je da se uz svakog od Boųijih poslanika veųe poneki događaj za osobe sa posebnim potrebama. Tako i u Kur'anu biva pretoćena poruka o neophodnosti posvećivanja paųnje nesposobnim kroz primjer slijepog ćovjeka koji je traųio pouku: "On se namrųtio i okrenuo zato ųto je slijepac njemu priųao; a ųta ti znaų – moųda on ųeli da se oćisti ili poući pa da mu pouka bude od koristi..." (Kur'an, 80:1-4). Pouka da je "...Bogu najbliųi onaj koji je najbogobojazniji..." (Kur'an, 49:13) istiće moralni aspekt lićnosti, a ne fizićke ili druge sposobnosti.

Ovo su tek neki izdvojeni primjeri, o nebrojenim drugim porukama slićnog sadrųaja, a koje definitivno razrjeųavaju poloųaj i odnos prema osobama posebnih potreba u Islamu, svakako bi vrijedilo posvetiti posebnu paųnju.

Ako su vrijednosti multikulturalizma, poųtivanja drugaćijeg, skrbi o nemoćnim i obespravljenim, te imperativ eliminiranja svakog oblika segregacije, prisutni i u religijskim spisima, tada ne moųemo ne zapitati se: da li su sve nebrojene Rezolucije i Povelje o poųtivanju ljudskih prava samo priznanje nemoći savremenog ćovjeka da prevlada prezrene osobine i svojevrųno "prepisivanje" religijski univerzalnih poruka ćovjećanstvu? Ne govori li i izdvojeni kontekst afirmiranja prava osoba posebnih potreba do koje mjere se savremeni ćovjek udaljio od izvornog razumijevanja ćovjećnosti? Ili: ako se ne poųtuju Boųija prava, tada se ne moųe oćekivati poųtivanje ni svih drugih oblika prava. A i za taj ljudski kvalitet se, svakako, valja odgajati i ućiti.

Preporućena literatura:

- Baųić, J. i ostali (1994). *Integralna metoda*. Alinea, Zagreb .
- Bellamy, C. (2001, maj). Izvjeųtaj Izvrųnog direktora UNICEF-a, podnesenog Organizaciji afrićkog jedinstva, Kairo.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Index for Inclusion, Developing learning and participation in schools*, UK: CSIE, Bristol.

- Brajša, P. (1995). Sedam tajni uspješne škole, Školske novine, Zagreb.
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A.,J. (Eds.) (2002). *Theorising Special Education*, Routledge Falmer, New York.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A.J., & Skidmore, D. (Eds.)(1997). *New Directions in Special Needs, Innovations in mainstream schools*.
- Clough, P. (1998). *Managing Inclusive Education, From Policy to Experience*, SAGE Publications, London.
- Clough, P., Corbett., J. (Eds.) (2000). *Theories of Inclusive Education*, SAGE Publications, London.
- Defektološki leksikon, (1999). Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Enciklopedijski rječnik pedagogije, (1963). Matica Hrvatske, Zagreb.
- Filipović, V. (1965). *Filozofijski rječnik*, Matica Hrvatske, Zagreb.
- Gupta, RM & Coxhead, P. (Eds.) (1988). *Cultural Diversity and Learning Efficiency: Recent Developments in Assessment*, London: Macmillan.
- Hegarty, S., Alur, M. (2002). *Education & Children with Special Need – From Segregation to Inclusion*, SAGE Publications, London.
- Hegarty, S., Pocklington, K., & Lucas, D. (Eds.) (1984). *Educating Pupils with Special Needs in Ordinary Schools*, NFER-Nelson Publishing Co.
- Karna-Lin, E. (2003). *Inkluzivno obrazovanje u svjetlu savremenih istraživanja*, Časopis: *Obrazovanje odraslih*, broj 3, vol. 3, str. 83-96.
- Klaić, B. (1972). *Rječnik stranih riječi*, Zora, Zagreb.
- Lasley, T.,J. & Matczynski, T.,J. (1997). *Strategies In a Diverse Society*, Instructional models, Wadsworth Publishing Co. US.
- Lawrence, D. (1999). *Teaching with Confidence*, SAGE Publications, London.
- Lipsky, D.,K., & Gartner, A. (1996). *Inclusion and School Reform, Transforming America's Classrooms*, Paul H. Brookes Publishing Co.
- Lipsky, D.K. & Gartner, A. (1996). *Inclusion and School in Reform, Transforming America's Classrooms*, Paul H. Brookes Publishing Co.

- Miles, M. (1985). Children with Disabilities in Ordinary Schools, Peshawar Mental Health Centre for Government of Pakistan.
- Mustać, V., Vicić, M. (1996). Rad s učenicima s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi, Školska knjiga, Zagreb.
- "Pravilnik o otkrivanju, ocjenjivanju sposobnosti, razvrstavanju i evidenciji djece i omladine ometene u fizičkom ili psihičkom razvoju", "Službeni list" SR BiH, od 25.09.1986. godine.
- Referat: UN Decade of Disabled Persons (1992). A Decade of Accomplishment 1983-1992 – UN, New York,.
- Ryndak, D.L., Jackson, L., & Billingsley, F. (2000). Defining School Inclusion for Students With Moderate to Severe Disabilities: What Do Experts Say? *Exceptionality*, 8(2), pp.101-116.
- Savolainen, H., Kokkala, H. (2000). Meeting Special and Diverse Educational Needs, Ministry of Foreign Affairs of Finland, Helsinki.
- Seams Hegarty, Pocklington K., and Lucas D. (1984). Educating Pupils With Special Needs In Ordinary Schools, NFER-NELSON Publishing Company.
- Stainback, S., & Stainback, W. (Eds.) (1996). Inclusion a guide for educators, Baltimore: Brooks Publishing Co.
- Stainback, S., Stainback & Bunch (1989). Support Networks for Inclusive Schooling, Baltimore Brookes Publishing Co.
- The New Handbook of Children's Right, (2002). edited by Bob Franklin, London Routledge.
- Thomas, G., and Loxley, A. (2001). Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion, PA : Open University Press Buckingham [England], Philadelphia.
- Thousand, J.,S., & Villa, R.,A. (1990). Restructuring for Caring and Effective Education: Piecing the Puzzle Together, Second Edition
- Winkel R. (1996). Djeca koju je teško odgajati, Educa, Zagreb.
- Zbornik radova, (2003). Inkluzija u školstvu BiH, TEPD, Sarajevo.

Internet izvori:

- INTASC Core Standard Competencies:
<http://www.ccsso.org/intascst.html> Council for Exceptional Children (Last revised: unknown) . Dostupno <12.12.2003>

- UNESCO, Official site. <http://www.unesco.org/education/efa/index.shtml> Education Resource Pack. Dostupno <09.10.2003.>
- UNICEF, Official site. <http://www.unicef.org/sowc01/toc.htm> . Dostupno <09.10.2003.>

الأستاذ عمل عليتش

تجربة (INKLUZIJA) في التعليم الحديث

خلاصة البحث

نشأت (INKLUZIJA) كمنهج جديد في تنظيم المدرسة في العصر الحديث بغية استبعاد أي نوع من التفرقة بين التلاميذ. يعرف المتخصصون لهذا الموضوع (inkluzija) بأنها محاولة لتمكين التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة من الدراسة مع أقرانهم في الفصول الدراسية العادية. وحتى تطبق هذه الفكرة ينبغي اتخاذ عدد من الإجراءات المعقدة في المدرسة وفي المجتمع كله، خاصة في مجال فهم العاملين في هذا المشروع لهذه المشكلة.

هذا المشروع يفهم كأنه محصور في محاولة إدخال التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول الدراسية العادية، إلا أنه يعتمد على الاعتقاد بأن كل طفل ذو احتياجات خاصة. وهذا يعني أن (inkluzija) تهتم بالأطفال الموهوبين، وجميع الأطفال الذين همشوا لأي سبب من الأسباب. ولكن (inkluzija) في هذا البحث محصورة في الأطفال ذوي المعوقات في التعلم والتصرفات.

إذا كانت قيم الثقافات المختلفة، واحترام الآخر، وإعانة الضعيف والمظلوم، ونبذ جميع أسباب التمييز، موجودة في المصادر الدينية ينبغي أن نتساءل إذن: هل جميع المواثيق الدولية حول احترام حقوق الإنسان مجرد الاعتراف للإنسان المعاصر بعجزه عن التغلب على الصفات الذميمة ونقل القيم الدينية الثابتة إلى البشرية؟ ألا تدل حالة ذوي الحاجات الخاصة وهضم حقوقهم إلى مدى ابتعد الإنسان عن إنسانيته؟ ولتحقيق إنسانية الإنسان ينبغي أن نربي ونعلم.

EXPERIMENTS ON INCLUSIVE EDUCATION

Summary

Inclusion as a relatively new concept and a way of consideration in the organization of a modern teaching system and school arose out of a necessity to eliminate every type of segregation among students. According to some leading theoreticians of this field, inclusive education is the way to enable students with special needs to incorporate into regular classes and heterogeneous classes together with other age-mates. To turn this idea into reality it is necessary to do a series of complex actions, not only in school but also on a broader social scene including changes in attitudes and convictions of the people directly involved into the process of implementation of inclusion.

Although the idea of inclusive education is mostly understood as a concept which aims to incorporate children with special needs (in terms of different psycho – physical deficits) into regular classes, available theoretical considerations and practice often attribute to inclusive education an ambition of observing every child as a child with “special needs”. That would mean that in the process of inclusion we should care for talented children the same way we care for all other categories of children who are stigmatized or marginalized. However, in this paper, inclusive education is analyzed mainly in the context of a new attitude towards children with certain difficulties with learning and behaving.

If the respect for the different, the care for the helpless and the deprived, the imperative of eliminating every form of segregation are the values of multiculturalism, and if they are present in religious sources, then we cannot but ask ourselves the following question: are all numerous resolutions and charters about human rights respect just an acknowledgement of a modern man’s lack of power to overcome the despised characteristics and a peculiar “copying” of religiously universal messages to the humanity? Does not a separated context of affirmation of the rights of persons with special needs speak for itself to which extent a modern man alienated from the original understanding of being human? And a man should be raised for that human quality and he should also be taught about it.

Key-words: Segregation, persons with special needs, inclusive education