

**Марија С. Ратковић<sup>1</sup>**  
Медицинска школа, Ужице

**Емина Џ. Хебиб**  
Филозофски факултет Универзитета у Београду

**Зорица С. Шаљић**  
Филозофски факултет Универзитета у Београду

UDK-376.014.3-056.26/.36(480:540)

DOI:10.5937/nasvas1703437R

Прегледни рад  
НВ год. LXVI 3/2017

## ИНКЛУЗИЈА У ОБРАЗОВАЊУ КАО ЦИЉ И САДРЖАЈ РЕФОРМИ САВРЕМЕНИХ ШКОЛСКИХ СИСТЕМА<sup>2</sup>

**Апстракт** *Инклузија у образовању као теоријско-практични концепт широко је прихваћена и представља заједничку одлику праксе функционисања савремених школских система, као и садржај глобалне политике и националних образовних политика. У савременим школским системима последњих декада реализују се реформски процеси са циљем развоја праксе инклузивног образовања, али са различитим нивоом усешности. Поред промена у пракси наставног и школског рада, за успешну практичну примену инклузије у образовању потребне су промене у садржају и структури школе и начину функционисања школског система. Инклузивна пракса мора се развијати уједно са развојем инклузивне политике и културе, а то је могуће једино у школском и друштвеном систему оријентисаном на инклузију. Стога се обележја друштвеног контекста могу посматрати као кључна детерминанта практичне примене инклузије у образовању. У раду се, након осврта на инклузију у образовању као циљу и садржају актуелних реформских процеса, анализирају релевантне усешне имплементације ове концепције у праксу школског рада и објашњавају обележја друштвеног контекста као детерминанте развоја инклузивне школске праксе. Као илустрација за изнети оцелу важност обележја друштвеног контекста као детерминанте усешности развоја инклузивне школске праксе дају су основни подаци о досадашњем стању и резултатима примене инклузије у образовању у Финској и Индији.*

**Кључне речи:** *инклузија у образовању, реформа школског система, обележја друштвеног контекста.*

### Увод

Актуелна стратешка и политичка решења у области образовања и у глобалним и националним оквирима одликују разрада и примена теоријско-практичног модела

<sup>1</sup> Е-маил: mratkovic09@gmail.com

<sup>2</sup> Рад је проистекао из пројекта *Модели процењивања и спровођења унапређивања квалитета образовања у Србији*, бр. 179060 (2011-2017) које реализује Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, а финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

образовања усмереног на развој компетенција, с једне стране, и развој квалитетног образовања за све уз искључивање свих облика дискриминације и неједнакости у образовању, с друге стране. У складу с одликама доминантних решења образовних политика, у савременим школским системима реализују се реформски процеси који су усмерени на осигурање вишег нивоа школске ефикасности и ефикасности у функционисању школских система, као и на развој инклузивне школске праксе. Инклузивно образовање, стога, у многим земљама широм света представља важан циљ и садржај реформских процеса. Међутим, у различитим земљама и школским системима имплементација концепта инклузивности у школску праксу остварује се са различитим нивоом успешности. Могло би се рећи да је успешност примене инклузије у образовању условљена бројним и различитим факторима, међу којима се као посебно важна група фактора могу издвојити обележја друштвеног контекста.

У овом раду, након кратког осврта на одлике реформских процеса који се одвијају у савременим школским системима, дају се основне информације и објашњења о инклузији у образовању као циљу и садржају актуелних реформских процеса, односно анализирају се основна обележја и различити елементи промена у школској пракси које су усмерене ка обезбеђивању практичне примене инклузивног образовања. У посебном одељку текста обрађено је питање претпоставки успешне имплементације концепта инклузивности у праксу школског рада. Међу овим претпоставкама посебно су издвојена обележја друштвеног контекста. Како би се илустровала оцена о важности обележја друштвеног контекста као детерминанте успешности развоја инклузивне школске праксе, дати су основни подаци о досадашњем току и резултатима примене инклузије у образовању у Финској и Индији.

### **Одлике реформских процеса у савременим школским системима**

Потреба за праћењем савремених токова у развоју образовања резултирала је кристалисањем одређених тенденција у развоју школских система различитих земаља и могућношћу да се покренути и реализовани реформски процеси и активности групишу у одређене категорије према својој основној оријентацији – главним циљевима реформи и садржајем реформских процеса. Уколико се узму у обзир актуелни реформски процеси посматрани у глобалним оквирима, могло би се рећи да се, поред реформи оријентисаних ка промени система финансирања у области образовања, издвајају реформе које су оријентисане ка утемељивању образовања на дефинисаним компетенцијама које треба развијати код ученика и полазника и реформе оријентисане ка обезбеђивању услова за остваривање једнакоправности у образовању (Сапоу, 1999).

У условима тржишно оријентисане економије, економске конкурентности и усмеравања на повећање друштвене продуктивности и ефикасности, дешавају се структуралне и садржинске промене у сфери образовања. На образовање се све више гледа као на сервис за остваривање економског развоја и просперитета и процес развоја људског капитала. Овакво гледиште резултира фокусирањем на квалитет школског образовања, али пре свега на квалитет исхода образовања изражених

у категорији остварених академских постигнућа, као и на процењивање резултата школског рада (Zajda, 2010). За разлику од прве групе реформи, која је примарно усмерена на осигурање и унапређивање квалитета школског образовања и школске ефективности, друга група реформи школског система је усмерена на побољшање ефикасности школског рада. Као и претходна, и ова група реформи спроводи се из економских разлога са намером да се смање, односно рационализују јавни трошкови за образовање и изнађу начини да се финансијска средства распоређују на начин који ће обезбедити што боље резултате. Доминација економских вредности у реформским процесима манифестује се на различите начине у различитим друштвеним контекстима, али са једном заједничком одликом – посматрајући на глобалном нивоу ради се о томе да се актуелне реформе школских система могу окарактерисати као „тржиштем вођене реформе“ (Rust & Jacob, 2005: 250), што доводи до униформности и једнообразности реформских процеса, односно усмерености на „...пружање јединственог искуства школовања“ (Rust, 2005: 452) без обзира на специфичности контекста у којем се оно одвија.

Поред економских, и друштвено-политички и стручни разлози стоје у основи реформских процеса. Наиме, у основи реформи школског система које се спроводе са циљем стварања једнаких шанси у образовању лежи идеја о социјалној правди и социјалној кохезији, као и потреба за демократизацијом друштва и уважавањем права на образовање и права на партиципацију. Значајан резултат реформисања школског система на тако одређеним полазним основама јесте развој и примена инклузивног образовања.

Без обзира на то које се од наведених оријентација следе у развоју школских система, резултати реформских процеса зависе од бројних, међусобно условљених фактора. Иако реформа у области образовања, једнако као и реформе у другим областима друштвене делатности, јесте ствар политичке одлуке, сама одлука државне власти да се реформише школски систем није довољна (Aguerrondo, 2003). Потребно је обезбедити низ претпоставки за успешно спровођење реформе школског система које се великим делом односе на припремљеност за суочавање са различитим врстама тешкоћа на које се може наићи у овом процесу. Тешкоће на које се наилази у процесу реформе школског система и претпоставке успешности у спровођењу тог процеса могу се посматрати и као својеврсни изазови са којима се суочавају креатори и реализатори промена у области образовања (Hebib, 2013).

Један од главних изазова у спровођењу реформи школског система јесте питање да ли се и како може постићи подударност између основних вредности које се промовишу прихватањем глобално доминантних оријентација у развоју образовања са специфичним обележјима постојеће праксе школског рада и функционисања различитих школских система. Због неуважавања наведених специфичности неретко се дешава да се „модел реформе“ који се промовише успешно спроводи у пракси рада појединих школа и пракси функционисања одређених школских система, док се у другим школама и школским системима наилази на бројне тешкоће (Finnan, 2000). Тешкоће се јављају када спровођење реформе, што је чест случај у условима примене теоријско-практичног концепта инклузије у образовању, подразумева и захтева и преиспитивање и мењање, у одређеној култури и друштву доминантног, погледа

на образовање као друштвену делатност, као и ставова и уверења кључних актера о функцији и природи процеса образовања. За успешну примену инклузије у образовању врло је важно преиспитати уверења о: бризи за децу и младе и ономе што је *добробити* за њихов развој; улози и одговорности одраслих за учење и развој деце и младих; одликама *добре* наставне и школске праксе (Finnan, 2000). У бројним школским системима у практичној примени инклузије у образовању не остварују се очекивани и пожељни резултати, јер се практикује један нови концепт образовања без преиспитивања, промене и развоја ставова и уверења.

### Одлике праксе инклузивног образовања

У циљу демократизације и развоја друштва оријентисаног на потребе појединца, односно у циљу развоја друштва које одликује активно учешће свих особа у економском, социјалном, политичком и културном друштвеном животу, без обзира на пол, расу, способности, национално и верско порекло, социоекономски статус и здравствено стање, развија се и практично примењује концепт инклузије у образовању као део ширег процеса друштвене инклузије. Образовна инклузија или инклузија у образовању може се дефинисати као процес којим се одговара на различите потребе све деце и ученика путем израженије партиципације у процесу учења, образовно-културним активностима и животу заједнице и путем редукције искључивања у образовању и путем образовања (*Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, 2005).

Последњих деценија прошлог века инклузија је од покрета за афирмацију права маргинализованих, угрожених и из образовања искључених група прерасла у широко прихваћену општедруштвену визију, која представља велики изазов за свако друштво које препознаје маргинализацију као друштвену претњу. Као одговор на савремени проблем друштвене искључености, инклузија у образовању представља стратешки правац развоја квалитетног и праведног образовања. Инклузивно образовање, као оживотворење идеје да је сваки облик искључивања неприхватљив (Avramidis et al., 2000), најчешће се одређује као процес излажења у сусрет потребама све деце / свих ученика у оквиру редовног образовног система (са посебном пажњом усмереном на оне који су подложни искључивању и маргинализацији), што подразумева признавање разлика које постоје међу децом/ученицима и смањивање свих препрека у образовању уз коришћење расположивих и обезбеђивање потребних ресурса за адекватно одмерену подршку учењу и развоју (Booth & Ainscow, 2002). Инклузивно образовање темељи се на идеји о потреби обезбеђивања једнаких права и могућности образовања за све ученике (узимајући у обзир њихове индивидуалне разлике) и флексибилнији приступ у задовољавању њихових специфичних образовних и других потреба (Hebib i Spasenović, 2010),

Иако постоји скоро општа сагласност о томе да инклузија омогућава остваривање права на образовање као једног од основних људских права, да се такво образовање може назвати квалитетним образовањем и да се њиме обезбеђује друштвени развој, и даље се јављају бројне тешкоће у развоју праксе инклузивног образовања.

То не треба да чуди јер је за успешну примену инклузивног образовања потребно унети промене у школе и школски систем у целини тако да позитивно одговоре на различитости међу ученицима – тј. да се индивидуалне разлике не посматрају као проблем који треба решити, већ као могућност за унапређивање процеса учења и подучавања (*Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, 2005).

Да би се могло одговорити на питање о којој и каквој врсти промена је реч, потребно је на тренутак подсетити се природе овог процеса, односно његових следећих кључних одлика: инклузија није продукт, већ стални, континуирани процес трагања за бољим начинима излажења у сусрет различитостима; примена инклузивног приступа образовању подразумева идентификацију и отклањање баријера у учењу и подучавању, што захтева унапређивање и политике и праксе образовања; инклузија се односи на присуство, партиципацију и постигнуће све деце и свих ученика; инклузија подразумева укључивање у образовни процес група ученика који су изложени ризику маргинализације, искључености и незадовољавајућих постигнућа (*Ainscow*, 2005; *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, 2005).

Из претходно реченог следи да су за развој инклузивне школске праксе неопходне сложене промене у раду појединачних школа, али и у организацији и начину функционисања школског система у које треба уградити идеју инклузивности и инклузивне вредности (Stojić, 2007) што је, међутим, могуће једино у подржавајућем ширем друштвеном контексту. За развој инклузивне образовне праксе потребно је, дакле, обезбедити низ претпоставки које се само делом односе на услове у којима се одвија пракса школског рада и на њене одлике.

### **Претпоставке успешне практичне примене инклузије у образовању**

Уколико практичну примену концепта инклузије у образовању посматрамо као димензију или компоненту реформе школског система, онда можемо рећи да постоји низ претпоставки успешности тог процеса – општих претпоставки спровођења реформе у области школског образовања, као и специфичних претпоставки у складу са конкретним циљевима и садржајем реформе која је усмерена на примену овог теоријско-практичног концепта и приступа образовању.

Опште претпоставке успешности спровођења реформе школског система повезане су са природом и сложеносту овог процеса. Наиме, реформа школског система, као низ структурално-организационих промена у одређеном или свим сегментима школског система, јесте дуготрајан процес који се мора одвијати у добро планираним, вођеним и међусобно координисаним фазама (од анализе постојећег, затченог стања у области образовања, разраде концепције и стратегије промена, консултативног процеса ради обезбеђивања задовољавајућег нивоа опште друштвене сагласности о сврси, циљевима, садржају и начину спровођења промена у области образовања, до разраде законске и програмске основе школског рада, имплементације промена у праксу, са нагласком на припреми практичара за прихватање и реализацију планираних промена, и праћења и анализе процеса и резултата

спровођења планираних и дефинисаних промена) (Hebib, 2013). Стога је кључна претпоставка успешности спровођења реформе – квалитет рада управљачких и руководећих структура на свим нивоима управљања и руковођења у области школског образовања.

Реформа школског система као стручно, али и политичко питање детерминисана је и обележјима друштвеног, политичког и културног контекста у којем се одвија. Поред тога што циљеви реформе школског система треба да буду компатибилни са дефинисаним циљевима општег друштвеног развоја, начин одвијања реформе и њени донети зависе од нивоа развоја и расположивости материјалних и људских ресурса, као и од обележја образовне традиције специфичне земље (Cumplings, 2010). Поред тога, обележја контекста одређују и број и врсту отпора према променама које треба спровести у праксу школског рада (Erlichson & Goertz 2001, Fairman & Firestone 2001, Lusi 1997, Oakes et al., 2000; према: Datnow et al., 2006).

Наведене опште претпоставке успешности спровођења реформе школског система добијају значај и специфично значење у условима примене и развоја инклузивне школске праксе. Да би се пракса школског рада развијала као инклузивна пракса, није довољно само законским и подзаконским документима регулисати прелазак на инклузивно образовање, већ је неопходно осигурати услове за развој инклузивне праксе, који се, између осталог, односе на: измене у програмима наставног рада, као и на промену устаљених начина и преиспитивање и мењање методичких приступа у наставном раду; остваривање и развијање сарадничких односа и тимског рада у школи; активно учешће и партиципацију свих значајних актера школског рада у свим фазама пружања додатне подршке ученицима (Ainscow, 2005; Bouillet, 2010); припрему наставничког кадра за успешно професионално практично деловање у новим условима; развијање сервиса стручне помоћи и подршке школама и наставницима; обезбеђивање материјално-техничких услова за успешан наставни и школски рад итд. (Bouillet, 2010).

Практична примена инклузије у образовању подразумева континуирани процес преиспитивања и унапређивања школске праксе (Stubbs, 2002), на основу којега долази до трајних промена у наставном процесу и педагошком приступу, али и организационој структури школе (Booth & Ainscow, 2002). Промене на нивоу школе подразумевају промене у условима и процесу школског рада да би се школа креирала као подстицајна средина за учење. Наиме, инклузивна пракса не може се посматрати као једно стање у раду и функционисању школе, као ни једна преломна тачка у организацији школске институције и школског рада, већ као континуирани процес реорганизације и реструктурирања школе у правцу јачања и подстицања различитих облика партиципације ученика, наставника, родитеља и чланова локалне заједнице у школском раду (Stojić, 2007). Али, изградња школе као подстицајне средине није једноставан и лак процес, јер је: „...унапређивање школске праксе много више од техничког процеса јачања капацитета школе да остварује мерљиве исходе образовног рада, тај процес укључује дијалог о етичким принципима и њиховој повезаности са курикулумом, приступом подучавању и учењу и развијањем односа унутар школе и између школе и окружења“ (Ainscow et al., 2006).

За развој инклузивне школске праксе потребне су и промене на нивоу школског система које треба да буду усмерене ка предупредивању бројних и разноврсних препрека које стоје на путу примени инклузивног образовања – од физичких (неприлагођеност окружења потребама деце/ученика), психосоцијалних (ставови, предрасуде, страхови) до институционалних и системских баријера (крут систем, бирократске баријере и сл.) (*Inkluzivno obrazovanje: put razvoja...*, 2008). Искуство показује да се инклузивна школска пракса и инклузивна школа не могу развијати изоловано од целокупног развоја школског система – инклузивно образовање није једна засебна тема, већ део целовитог усмерења школског система на појединачног ученика и на његове образовне и развојне потребе (Stojić, 2007). Развој школског система оријентисаног на инклузију зависи од: јасније концептуализације појма инклузија и заједничког разумевања његовог значења од свих актера система; мање изражене одвојености, парцијализације и фрагментираности напора усмерених на регулацију процеса примене инклузивног образовања и пружања подршке од стране специјализованих институција или агенција; преиспитивања концепта школске ефективности и начина њене процене (Ainscow et al., 2006).

На основу претходно реченог, могло би се рећи да је потребно развијати школу и школски систем који препознају и позитивно вреднују различитости (Ainscow et al., 2006). Идеја инклузивности и инклузивне вредности треба да буду уграђене у сваку појединачну школу и школски систем у целини (Stojić, 2007), а за то је често важно „развијати критичко мишљење и обезбедити реконструкцију визије“ (Avramidis et al., 2000: 208), односно преиспитати и, према потреби, мењати поглед на функцију и природу школског образовања. Шира друштвена оријентација ка инклузији стога се јавља као важна детерминанта остваривања и развоја инклузивног образовања.

### **Обележја друштвеног контекста као детерминанта успешности спровођења инклузије у образовању**

Историја једног друштва, доминантна култура и систем вредности, ниво економског развоја, владајућа државна политика и национална образовна политика, социјална структура, ниво остварености социјалне правде, једнакости и социјалне кохезије, образовна традиција и сл. нека су од кључних обележја друштвеног контекста која детерминишу стање у области образовања, ниво развијености, стабилности и функционалности школског система, реформске процесе у области школског образовања, па тиме и практичну примену инклузије у образовању (Mitchell, 2005). Такође, представљају битан фактор нивоа остварености претпоставки успешности примене инклузије у образовању о којима је било речи у претходном одељку.

На пример, у друштву у којем се (услед одређеног доминантног система вредности, уверења, као и развијених стереотипа и предрасуда) манифестује социјална искљученост појединаца или група услед њихове различитости по било ком основу тешко је развијати инклузивну школску праксу (Armstrong et al., 2011). Поред тога, стање развијености школског система и школских институција одређује ток и

резултате реформских процеса у целини, па тиме и практичну примену инклузије у образовању. Образовна традиција, као и одлике постојеће праксе школског рада, обликује начин на који се инклузија као концепт и приступ образовању разумева и тумачи, имплементира и остварује у пракси (Mac Ruairc et al., 2013). Неретко се тако дешава да се у школским системима у којима је развијена дуга и богата пракса специјалног образовања јавља већи број тешкоћа у остваривању и развијању инклузивне школске праксе (Ciyer, 2010).

На основу претходно реченог, могли бисмо закључити да је инклузију у образовању, као делу ширег процеса друштвене инклузије, могуће успешно практично примењивати једино у инклузивним друштвима, односно друштвима оријентисаним ка инклузији. Друштвено-политичка инклузивна оријентација (Ivančić i Stančić, 2013) подразумева развијен одговарајући систем вредности, заједничких уверења и погледа на свет (Carrington, 1999; Charema, 2010; Fielding et al., 2005) који се темељи на идејама о једнаким правима за све, потреби уважавања различитости, као и важности обезбеђивања добробити за све. Уколико друштво у целини није инклузивно или оријентисано на инклузију, тешко је очекивати брзе и позитивне промене у пракси школског рада и лак и једноставан пут од сегрегације, преко интеграције до инклузије у образовању (Kavkler, et al., 2015).

Као илустрацију за претходно изложене напомене, у наставку текста дајемо кратак осврт на досадашњи ток и резултате примене инклузије у образовању у Финској и Индији – две земље које се знатно разликују према претходно изложеним обележјима друштвеног контекста.

*Примене инклузије у образовању у Финској.* Школски систем Финске је веома развијен, ефикасан и ефективан, што потврђују и резултати међународних испитивања резултата школског рада изражених у категорији образовних постигнућа ученика (Jahnukainen, 2011). Поред тога, ради се о систему који је организован и функционише на принципима једнакости и праведности у образовању (Itkonen & Jahnukainen, 2010, Sahlberg, 2007, према: Jahnukainen, 2011). Образовна политика у Финској се заснива на концепту инклузије (Farina et al., 2007), што је резултат чињенице да је и на ширем друштвеном плану широко прихваћен став да свој деци/ученицима треба обезбедити квалитетно образовање (Halinen & Jarvinen, 2008).

Са практичном применом инклузије у образовању у Финској се започело средином 80-их година прошлог века (Halinen & Jarvinen, 2008) и до данас се континуирано и систематски развија пракса инклузивног образовања на темељу политичких и стратешких реформских процеса и активности (Santti & Salminen, 2015). У школском систему Финске веома је функционалан систем образовања наставника, па су тако остварени и значајни резултати на припреми наставника за практичну примену инклузије у образовању. Полазећи од става да су наставници, односно њихова компетентност, кључан фактор успеха у практичној примени инклузије у образовању (Moberg 2001, Pinola 2008, према: Halinen & Jarvinen, 2008; Kivirauma & Ruoho, 2007), велика пажња се посвећује образовању и професионалном развоју наставника редовних и специјалних школа.



У Финској је развијено и делотворно и специјално образовање. Образовање ученика са сметњама у развоју одвија се у редовним установама у којима се организује и повремено специјално образовање, а за децу/ученике са вишим степеном сметњи и вишеструким сметњама у развоју – у специјалним школама (Halinen & Jarvinen, 2008). Оваквим решењем је омогућено да се додатна подршка ученицима у редовним установама пружа на различите начине – не само као саставни сегмент процеса учења и подучавања, већ и путем укључивања ученика са нижим степеном сметњи у повремене програме специјалног образовања који трају уобичајено месец или два, а које реализују дефектолози самостално или у сарадњи са наставницима у школи. Ови програми, који су намењени ученику појединцу или мањој групи ученика, реализују се ради пружања интензивираних подршке ученицима у краћем временском периоду (Halinen & Jarvinen, 2008), што се показало као веома важна детерминанта њихових постигнућа (Takala et al., 2009). Ради се, заправо, о специфичном приступу у изради и примени индивидуалних образовних планова који се широко, али прилично униформно, практикују у образовању ученика са сметњама у развоју у редовним школама.

*Примене инклузије у образовању у Индији.* Од 90-их година прошлог века инклузивно образовање јавља се као садржај званичних докумената којима је регулисано образовање, али и као тема о којој разговарају практичари и која се обрађује у медијима (Singal, 2005b). Међутим, према мишљењу једног броја аутора, концепт инклузије у образовању још увек није широко прихваћен и делом и даље представља непознаницу у индијској стручној јавности (Singal, 2005a).

Практична примена инклузије у образовању у Индији односи се пре свега на укључивање што већег броја деце у редовни систем образовања, а међу категоријама деце која су подложна искључивању највећа пажња се обраћа на децу са сметњама у развоју (Manivannan, 2000, према: Singal, 2005a). Образовање деце/ученика са сметњама у развоју у редовним установама, међутим, и даље има обележја интеграције као приступа у образовању, јер нису разрађена и не примењују се нова и другачија решења у конципирању програма и методичким приступима у реализацији наставног рада која се темеље на концепту инклузије (Thomas, 2005, према: Giffard Lindsay, 2007). Индија се не може похвалити ни развијеним и квалитетним системом образовања наставника, па се процењује да индијски наставници нису довољно добро припремљени за практичну примену инклузије у образовању (Das et al., 2013). Као баријере успешне практичне примене инклузије у образовању у Индији, помињу се и мањи број истраживања ове проблематике и неразвијена пракса евалуације процеса и резултата инклузивне школске праксе, односно скромност и недоступност истраживачких и евалуативних података на основу којих би се образовна пракса могла развијати (Giffard Lindsay, 2007).

### Закључак

У пракси функционисања савремених школских система интензивно се одвијају реформски процеси усмерени на осигурање и развој квалитета школског образовања, односно на остваривање вишег нивоа ефикасности школског рада, ефикасности у функционисању школских система и једнакости и праведности у образовању кроз практичну примену инклузивног образовања. Иако представља важан циљ и битан део садржаја актуелних реформских процеса, инклузија у образовању у различитим школским системима реализује се на различите начине и са различитим резултатима. Овакво стање резултат је тога што развој инклузивне школске праксе подразумева крупне промене на више различитих нивоа – од концепције и начина реализације наставног процеса, садржаја и структуре школе, структурално-организационих промена на нивоу школског система. Инклузивна школска пракса може се развијати само ако је праћена и подржана развојем инклузивне политике и инклузивне културе, што значи да је на нивоу школе, школског система, али и друштвеног система у целини неопходна (пре)оријентација на вредности инклузије.

У друштвима која су још увек суочена са било којом врстом искључивања, маргинализације и дискриминације појединаца или друштвених група није могуће очекивати битне позитивне резултате у практичној примени инклузије у образовању, без обзира на број и врсту мера и активности које се у том правцу реализују.

Од образовања као делатности и процеса и школе као друштвене институције с правом се очекује да буду *покрећачи* промена и развоја. Али, делатност и процес образовања, као и деловање школских институција одвија се у ширем контексту, који може бити извор подстицаја, али и озбиљних ограничења. Стога је битно узети у обзир обележја друштвеног контекста у процењивању тока и ефеката практичне примене инклузије у образовању у појединачним школским системима и земљама. И још важније, приликом припреме за имплементацију концепта инклузије у образовању потребно је разрадити концепцију и стратегију промена у складу с околностима на ширем друштвеном плану.

### Литература:

- Aguerrondo, I. (2003). Decentralization May Not Be Enough. In *Organization of Ministries of Education* (pp. 65-76). Paris: UNESCO.
- Ainscow, M. (2005). Developing Inclusive Education Systems: What Are the Levers for Change? *Journal of Educational Change*, Vol. 6, No. 2, 109-124.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London and New York: Routledge.
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By Choice or by Chance? *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 15, No. 1, 29-39.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, Vol. 20, No. 2, 191-211.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion, Developing Learning and Participation in Schools*. London: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bouillet, D. (2010). Some Aspects of Collaboration in Inclusive Education – Teachers' Experiences. *CEPS Journal*, Vol. 3, No. 2, 93-116.
- Carnoy, M. (1999). *Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know*. Paris: UNESCO.
- Carrington, S. (1999) Inclusion Needs a Different School Culture. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 3, No. 3, 257-268.
- Charema, J. (2010). Inclusive Education in Developing Countries in the Sub Saharan Africa: From Theory to Practice. *International Journal of Special Education*, Vol. 25, No 1, 87-93.
- Ciyer, A. (2010). *Developing Inclusive Education Policies and Practices in Turkey: A Study of the Roles of UNESCO and Local Educators*. Tempe: Arizona State University. Retrived Decembar 25, 2017 from the World Wide Web <https://repository.asu.edu/items/8808>
- Cummings, W. K. (2010): How Educational Systems Form and Reform. In J. Zajda & M. A. Geo Jaja (Eds.), *The Politics of Education Reforms* (pp. 19-41), London and New York: Springer.
- Das, A. K., Kuyini, A. B., & Desai, I. P. (2013). Inclusive Education in India: Are the Teachers Prepared? *International Journal of Special Education*, Vol. 28, No. 1, 27-36.
- Datnow, A., Lasky, S., Stringfield, S. & Teddlie, C. (2006): *Integrating Educational Systems for Successful Reform in Diverse Context*. Cambridge: University Press.
- Farina, M. C., Opertti, M. R., Ji, M. L., & Sasu, M. N. (2007). *Regional Preparatory Workshop on Inclusive Education Eastern and Southeastern Europe*. Retrived Decembar 25, 2017 from the World Wide Web [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Inclusive\\_Education/Reports/sinaia\\_07/finland\\_inclusion\\_07.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/sinaia_07/finland_inclusion_07.pdf)
- Finnan, Ch. (2000). Implementing School Reform Models: Why Is It So Hard for Some Schools and Easy for Others? Annual Meeting of the American Educational Research Association April 24-28. 2000, New Orleans: American Educational Research Association. Retrived Decembar 25, 2017 from the World Wide Web <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446356.pdf>
- Fielding, M., Bragg, S., Craig, J., Cunningham, I., Eraut, M., Gillinson, S., Horne, M., Robinson, C. & Thorp, J (2005). *Factors Influencing the Transfer of Good Practice*. Brighton: University of Sussex, Department for Education and Skills.

- Giffard Lindsay, K. (2007). *Inclusive Education in India: Interpretation, Implementation, and Issues*. Retrived Decembar 25, 2017 from the World Wide Web <http://srodev.sussex.ac.uk/1863/1/PTA15.pdf>
- Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All* (2005). Paris: UNESCO.
- Halinen, I. & Jarvinen, R. (2008). Towards Inclusive Education: The Case of Finland. *Prospects*, Vol. 38, No. 1, 77-97.
- Hebib, E. (2013). *Kako razvijati školu – razvojni i reformski procesi u oblasti školskog obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Hebib, E. i Spasenović, V. (2010). Uloga školskog pedagoga u primeni inkluzivnog obrazovanja: pogled studenata pedagogije. *Nastava i vaspitanje*, god. 59, br. 2, str. 297-312.
- Inkluzivno obrazovanje: put razvoja, Nacionalni izveštaj Republike Srbije* (2008). Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Ivančić, Đ. i Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, god. 49, br. 2, 139-157.
- Jahnukainen, M. (2011). Different Strategies, Different Outcomes? The History and Trends of the Inclusive and Special Education in Alberta (Canada) and in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 55, No. 5, 489-502.
- Kavkler, M., Babuder, M. K., & Magajna, L. (2015). Inclusive Education for Children with Specific Learning Difficulties: Analysis of Opportunities and Barriers in Inclusive Education in Slovenia. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, Vol. 5, No. 1, 31-52.
- Kivirauma, J., & Ruoho, K. (2007). Excellence through Special Education? Lessons from the Finnish School Reform. *International Review of Education*, Vol. 53, No. 3, 283-302.
- Mac Ruairc, G., Ottesen, E. & Precey, R. (2013). *Leadership for Inclusive Education Values, Vision and Voices*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Mitchell, D. (2005). *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Paradigms*. London and New York: Routledge.
- Rust, V. D. (2005). Educational Reform: Who Are the Radicals? In J. Zajda (Ed.), *Globalisation, Education and Policy Research: Global Pedagogies and Policies* (pp. 443-455). Dordrecht: Springer.
- Rust, V. D. & Jacob, W. J. (2005). Globalisation and Educational Policy Shifts. In J. Zajda (Ed.), *Globalisation, Education and Policy Research: Global Pedagogies and Policies* (pp. 235-252). Dordrecht: Springer.
- Santti, J. & Salminen, J. (2015). Development of Teacher Education in Finland 1945-2015. *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 5, No. 3, 1-18.
- Singal, N. (2005a). Mapping the Field of Inclusive Education: A Review of the Indian Literature. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 9, No. 4, 331-350.
- Singal, N. (2005b). Responding to Difference: Policies to support 'Inclusive Education' in India. In *Inclusive and Supportive Education Congress*. Retrived Decembar 25, 2017 from the World Wide Web [http://www.isec2005.org/isec/abstracts/papers\\_s/singal\\_n.shtml](http://www.isec2005.org/isec/abstracts/papers_s/singal_n.shtml)
- Stojić, T. (ur.) (2007). *Vodič za unapređivanje inkluzivne obrazovne prakse*. Beograd: Fond za otvoreno društvo.
- Stubbs, S. (2002). *Inclusive Education, Where There Are Few Resources*. Oslo: Atlas-Alliance in Cooperation with the Norwegian Association of the Disabled.

Takala, M., Pirttimaa R. & Tormanen M. (2009): Inclusive Special Education: The Role of Special Education Teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, Vol. 36, No. 3, 162-172.

Zajda, J. (2010). Globalisation and The Politics of Education Reform. In J. Zajda & M. A. Geo Jaja (Eds.), *The Politics of Education Reforms* (pp. XIII-XX), London and New York: Springer.

Примљено: 10. 12. 2017.

Прихваћено за штампу: 20. 01. 2017.

## INCLUSION IN EDUCATION AS THE GOAL AND CONTENT OF REFORMS OF THE MODERN SCHOOL SYSTEM

**Abstract** *Inclusion in education, as a theoretical and practical concept, has been widely accepted and represents a common feature of the functioning of modern school systems, and is also included in global and national education policies. Over the last decades, modern education systems have undergone reforms aimed at developing inclusive educational practice, with admittedly varying levels of success. In addition to changes in teaching and school work, the successful implementation of inclusion in education requires changes in the content and structure of schools and in the functioning of the school system. Inclusive practice must be developed alongside the development of inclusive policies and a culture of inclusivity, which is only possible within an inclusion-oriented education and social system. Therefore, the characteristics of the social context can be regarded as a key determinant in the practical implementation of inclusion in education. After looking at inclusion in education as the goal and content of current reform processes, the paper analyzes the prerequisites for the successful implementation of this concept in the practice of school work and then goes on to consider the characteristics of the social context as a determinant of the development of inclusive school practice. In order to illustrate the authors' assessment of the importance of the characteristics of the social context as a determinant of the successful development of inclusive school practice, the paper gives a brief overview of the progress and results of the implementation of inclusion in education in Finland and India.*

**Keywords:** *inclusion in education, education system reform, characteristics of the social context.*

## ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЦЕЛЬ И СОДЕРЖАНИЕ РЕФОРМЫ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНЫХ СИСТЕМ

**Резюме** *Инклюзивное образование как теоретико-практический концепт широко признается и представляет собой общую характеристику функционирования современных школьных систем, а также содержание глобальной и национальных образовательных политик. В последние десятилетия в школьных системах проводятся реформы с целью развития и внедрения инклюзивного образования, но с разным уровнем успешности. Вместе с изменением практики обучения и школьной работы, для успешного практического применения инклюзивного образования необходимы изменения в содержании и структуре школы и способа функционирования школьной системы. Необходимо развивать инклюзивную практику на фоне развития инклюзивной политики и культуры, а это возможно только в ориентированной на инклюзию школьной и социальной системе. Таким образом, особенности социального и общественного контекста рассматриваются в качестве ключевых детерминантов для практического применения инклюзии в образовании. В данной статье, после рассмотрения вопроса об инклюзии в образовании в качестве цели и содержания текущих процессов реформ, анализируются предпосылки для успешной реализации этой концепции в школьной работе и объясняются характеристики общественного контекста как определяющего фактора для развития инклюзивной школьной практики. В качестве иллюстрации для оценки важности общественного контекста как детерминанта успешного развития инклюзивной школьной практики приводятся основные данные о результатах внедрения инклюзивного образования в Финляндии и Индии.*

**Ключевые слова:** *инклюзивное образование, реформа школьной системы, особенности общественного контекста.*