
Mr Rajka ĐEVIĆ
Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

Pregledni naučni rad PEDAGOGIJA LXVII, 4, 2012. UDK: 376.1- 056.26/.36:81'276.6

TERMINOLOŠKA ODREĐENJA U OBLASTI INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA¹

Rezime: U ovom radu dati su pregled i analiza pojedinih termina koji su vezani za proces uključivanja dece sa smetnjama u razvoju u redovnu školu. U prvom delu rada preovlađuju definicije inkluzije i inkluzivnog obrazovanja, čija analiza upućuje na različita poimanja ovih procesa. Radi potpunijeg razumevanja inkluzije, ukazano je i na značaj pravljenja distinkcije između pojmova inkluzije i integracije. S obzirom na to da u okviru različitih tumačenja inkluzije zajedničku karakteristiku predstavlja shvatanje da se ona, pre svega, odnosi na obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju u redovnoj školi, drugi deo rada posvećen je terminologiji i klasifikaciji koje su vezane za ovu decu. Primetno je da su se termini menjali i unapređivali kako se menjao odnos društva prema ovim osobama. Kako bi se razvijala koherentna teorija i praksa inkluzivnog obrazovanja, važno je prevazilaziti neusaglašenosti pojedinih termina i na taj način umanjivati nerazumevanja i protivrečnosti u praktičnoj realizaciji.

Ključne reči: inkluzija, inkluzivno obrazovanje, integracija, deca sa smetnjama u razvoju.

Inkluzija i inkluzivno obrazovanje

Pitanje inkluzivnog obrazovanja postalo je aktuelno poslednjih trideset godina. U tom periodu realizovana su mnoga istraživanja, pokrenute teorijske rasprave, doneti novi zakoni i sprovedene manje ili više uspešne reforme obrazovnih sistema. Kao krajnji cilj pomenutih akcija izdvajao se pokušaj da se razvije drugačiji koncept organizovanja školskog sistema i društva uopšte, koji bi svoj deci omogućio ravnopravno učestvovanje u svim aktivnostima koje su tipične za svakodnevni život u društvu. Termin koji je objedinio navedena stremljenja ka uvažavanju različitosti i prevazilaženju isključivosti među ljudima, jeste *inkluzija*, koji se aktivno koristi od devedesetih godina dvadesetog veka.

¹ Članak predstavlja rezultat rada na projektima: »Od podsticanja inicijative, saradnje i stvaralaštva u obrazovanju do novih uloga i identiteta u društvu«, br. 179034 (2011–2014), »Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije«, br. 47008 (2011–2014) – koje finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Šta se podrazumeva pod inkluzijom i inkluzivnim obrazovanjem? Pregled radova koji se bave problematikom određivanja pojma *inkluzija* upućuje na veliki broj različitih definicija. S jedne strane, izdvaja se grupa autora u čijim definicijama preovladavaju zajedničke ideje kad je reč o razumevanju procesa inkluzije i kod kojih dominira shvatanje inkluzije kao niza promena koje se dešavaju u školi i u nastavnoj praksi (Stejnbak i Stejnbak, 1990; Klark i dr., 1995; Seba, 1996; Karagianis i dr., 2000; Mihailakis i Rajk, 2009). Oni pod inkluzijom podrazumevaju uključivanje učenika sa smetnjama u razvoju u redovne škole i prilagođavanje njihovim potrebama, uz kontinuirani proces pedagoških i organizacionih promena. Inkluzija se odnosi na praksu uključivanja svih učenika, bez obzira na talenat, poteškoću, socio-ekonomski status ili poreklo, u redovne škole i razrede gde je moguće odgovoriti na njihove individualne potrebe.

S druge strane, nailazimo na autore koji smatraju da se inkluzija ne dešava samo u učionicama već i u aktivnostima van škole, kao i u svim dešavanjima u okviru zajednica u kojima deca žive (Hol, 1996; Lipski i Gartner, 1995; Stabs, 1998; Alen i Švarc, 2001; Odom, 2002). Inkluzija se shvata kao vodeće načelo za ostvarenje obrazovanja za sve, odnosno kao kreiranje obrazovnih sistema koji koriste raznolikost kako bi izgradili pravednija i demokračičnija društva. Osnovna uloga inkluzivnog obrazovanja jeste da vodi ka inkluzivnijem društvu, jer škola predstavlja prvi organizovani oblik društva sa kojim se deca susreću. Na taj način pojam inkluzije se proširuje i usložnjava, pretpostavljajući čitav program promena, od nivoa individualnih uverenja do društva u celini. Ovo šire gledište inkluzije dele brojni profesionalci, ali i roditelji i zastupnici inkluzije, smatrajući da inkluzija ne sme biti shvaćena kao niz promena koje se dešavaju samo u obrazovnom kontekstu (Sretenov, 2008). U širem smislu, inkluzija se odnosi na proces kojim se osigurava da svako, bez obzira na iskustva i životne okolnosti, može ostvariti svoje potencijale. Smanjenje nejednakosti, povećanje socijalne kohezije, balans između prava i obaveza pojedinca, osnovne su odrednice inkluzivnog društva (Centre for Economic and Social Inclusion, 2002). Učešće svih osoba u društvenom životu bez obzira na pol, socio-ekonomsko poreklo, sposobnosti i zdravstveno stanje čini okosnicu inkluzije koja se zasniva na uverenju da svaka osoba ima jednaka prava i mogućnosti bez obzira na individualne razlike.

Smeštena u obrazovni kontekst, inkluzija se posmatra u užem smislu kao jedan od aspekata inkluzivnog društva u kojem deca učestvuju i daju svoj doprinos, bez obzira na pol, sposobnosti, etničku pripadnost ili poteškoću (Stabs, 1998). Ovako shvaćeno društvo ne podrazumeva da su svi članovi društva jednaki, nego da svi, bez obzira na navedene različitosti, imaju jednako pravo i mogućnost da učestvuju u društvenim aktivnostima. Zahtev da se poštuje individualnost svakog pojedinca prožima celokupan koncept obrazovne inkluzije i podržava postmoderno mišljenje u didaktici koje naglašava neophodnost prilagođavanja nastave pluralizmu stilova života. Inkluzivno obrazovanje reflektuje verovanje da su sva deca, bez obzira na njihove sposobnosti, neophodan i integralni deo redovnog školskog sistema, te tako podrazumeva uključivanje sve dece u redovan obrazovni sistem (Has, 1993; Fuks i Fuks, 1994; Sejvolnan, Kokala i Alasuutari, 2000). Prenesena na plan obrazovanja, inkluzija se može posmatrati kao priprema za uključivanje učenika sa poteškoćama, kao i onih sa više ustanovljenih potreba, u najbliže škole, sa vršnjacima, uz neophodnu podršku službi i dopunske pomoći, kao i na planu pripreme dece za ravnopravno participiranje u društvu (Lipski i Gartner, 1995). Inkluzivno obrazovanje je usmereno na to da se svoj deci obezbedi pristup

odgovarajućem relevantnom, dostupnom i efikasnom obrazovanju u okviru njihove zajednice. Ovo obrazovanje počinje u porodičnom domu, i uključuje formalne, neformalne i sve oblike obrazovnih inicijativa u zajednici (Stabs, 1998). Ovakav pristup omogućava da svako bude punopravan član jednog razreda odgovarajućeg godišta u svojoj lokalnoj školi, da radi iste lekcije kao i drugi učenici i da pripada zajednici – grupi prijatelja, školskoj zajednici ili susedstvu (Hol, 1996; Alen i Švarc, 2001). Kako ističe Mitler (2000), inkluzija ne podrazumeva samo smeštanje učenika sa smetnjama u razvoju u redovnu školu. Ona se odnosi na menjanje škola tako da budu spremne da odgovore na različite potrebe dece, kao i na pripremu nastavnika da prihvate, ne samo decu sa smetnjama u razvoju, već svu decu koja su iz bilo kog razloga do tada bila isključena. Inkluzivno obrazovanje predstavlja jedan od fundamentalnih problema obrazovanja i ne predstavlja samo smeštanje u centar one dece koja su marginalizovana, već podrazumeva radikalne promene u načinu saznavanja i podučavanja. Važno je pomenuti da su inkluzivno obrazovanje podržale mnoge međunarodne inicijative i da se oslanja na brojne međunarodne dokumente².

Da je inkluzija složen fenomen koji obuhvata različite aspekte obrazovno-vaspitnog procesa, potvrđuje se i sagledavanjem brojnih elemenata koje autori naglašavaju prilikom definisanja inkluzije i inkluzivnog obrazovanja. Tako je Bot (Bot i dr., 2000), na osnovu analize izvesnog broja definicija inkluzivnog obrazovanja, izneo različite elemente sadržane u tim definicijama: (a) inkluzija u obrazovanju podrazumeva proces povećanja participiranja svih učenika i smanjivanje njihove isključenosti u matičnim kulturama, nastavnim procesima lokalnih škola; (b) inkluzija uključuje restrukturiranje kultura i zvanične prakse tako da oni na odgovarajući način odgovore različitostima svih učenika u zajednici; (c) inkluzija je zaokupljena problemima unapređenja školske prakse i usavršavanjem nastavnog osoblja u jednakoj meri kao i njenih učenika; (d) svi učenici imaju pravo da se obrazuju unutar lokalne zajednice; (e) različitosti ne treba da se posmatraju kao problem, već kao izvor bogatstva u procesu učenja svih i (f) inkluzija podstiče izgrađivanje novog kvaliteta odnosa između škole i društva.

Inkluzija i integracija

Termini inkluzija i integracija dugo su se koristili kao sinonimi i mnogi autori su smatrali da je *inkluzija* samo savremenija varijanta termina *integracija*. Međutim, kako se ideja o uključivanju osoba sa smetnjama u razvoju u redovan obrazovni sistem i u društvo u celini razvijala, sve se više pravila razlika između ovih termina (Ainskav 1994; Mitler, 2000; Kavkler, 2004; Cerić i Alić, 2005; Sretenov, 2008). Kako navodi Kavkler (2004), ne radi se samo o jednostavnoj zameni termina integracija terminom inkluzija, već je reč o promeni koncepta u tretiranju dece sa smetnjama u razvoju. Termin integracija se u rečnicima objašnjava kao »pridodavanje«, a inkluzija kao »uključenost, obuhvaćenost« (prema: Cerić i Alić, 2005). Preneseno na plan obrazovanja, integracija znači priključivanje učenika sa smetnjama u razvoju postojećem obrazovnom sistemu bez prilagođavanja njihovim posebnim obrazovnim potrebama. Integracija de-

² *Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima* (1948), *UN Konvencija o pravima deteta* (1989); *Svetska deklaracija o obrazovanju za sve* (1990); *Standardna pravila UN za izjednačavanje mogućnosti obrazovanja za ometene osobe* (1993); *Saopštenje iz Salamanke i okvirni principi za delovanje* (1994); *Svetska deklaracija o obrazovanju za sve i okvir za delovanje* (2000); *Obrazovanje za sve* (2001).

ce sa smetnjama u razvoju u redovne škole ne podrazumeva reformu škole u bilo kom pravcu kako bi olakšala integraciju ili omogućila deci stvarno učešće u svim sadržajima i aktivnostima koje škola nudi. Integrativni pristup insistira na promeni deteta kako bi se prilagodilo školskoj sredini, pri čemu je naglasak na školskom postignuću. Integracija se zasniva na medicinskom modelu u shvatanju poteškoća, u okviru kojeg se ometenost tretira kao problem ili nedostatak individue, koja se mora korigovati, lečiti, rehabilitovati i menjati, kao bi mogla da se prilagodi školskom sistemu i društvu u celini. Mitler (2000) smatra da je integracija pretvaranje redovnih škola u specijalne transplantacijom najbolje prakse specijalnih škola, učitelja ili opreme u redovne škole. Integracija predstavlja određenu hijerarhijsku formu, što znači da je kod deteta sa smetnjama u razvoju najpre potrebno proceniti njegove sposobnosti i mogućnosti, te se ono može integrisati tek kada pokaže određeni stepen prosečnosti. S obzirom na to da se od deteta očekuje da bude pripremljeno za školu i spremno za stalna prilagođavanja, od stepena uspešnosti tih prilagođavanja zavisiće i uspeh detetove integracije. Takav pristup omogućava integraciju ograničenog broja dece sa smetnjama u razvoju, ali tada se otvara pitanje dužine njihovog ostanka u školi, načina na koji će biti vrednovano njihovo postignuće, kao i to kako će se deca osećati u takvoj školi. Pokušaji integracije bez neophodnih strukturalnih promena pokazali su se kao neuspešni u garantovanju prava na obrazovanje deci sa smetnjama u razvoju. Naime, integracija u redovne škole može podrazumevati veći stepen izolacije za dete nego što se to dešava u specijalnim školama (Sretenov, 2008).

Integracija predstavlja prilagođavanje deteta okruženju, dok inkluzija predstavlja prilagođavanje okruženja detetu. Integracija se doživljava kao fizičko situiranje deteta u redovnu školu, dok inkluzija predstavlja socijalnu integraciju i zahteva restrukturiranje učenikove okoline. Samo smeštanje deteta u redovnu školu ne podrazumeva neophodnu podršku od strane sistema, i zato se razlika između integracije i inkluzije može posmatrati kroz prisustvo, odnosno odsustvo podrške. Majls (2000) na zanimljiv način pokušava da objasni razliku između obrazovne integracije i inkluzije, navodeći da se integracija odnosi na *ići u školu*, dok se inkluzija odnosi na *učestvovati u školi*. Inkluzija ima drugačiji vrednosni sistem u svojoj osnovi jer zahteva sveobuhvatnu reformu obrazovnog sistema u odnosu na programe i metode rada, obrazovanje nastavnog kadra, način procenjivanja i ocenjivanja učenika. Ona se odnosi na kontinuiran proces uključivanja dece sa smetnjama u razvoju i na prilagođavanje njihovim potrebama uz stalan proces pedagoških i organizacionih promena u redovnoj školi.

Uz uvažavanje kritika koje su upućene integrativnom pristupu u obrazovanju, važno je naglasiti da je pomenuti pristup dao značajan doprinos poboljšanju ukupnog stanja osoba sa smetnjama u razvoju. Može se reći da je integracija, uprkos neuspehu i kritikama, postala dobra startna pozicija za razvoj inkluzivnog koncepta obrazovanja. Iako postoje suštinske razlike između integracije i inkluzije, proces integracije u značajnoj meri je doprineo menjanju svesti drugih članova zajednice prema osobama sa smetnjama u razvoju, čime je doprineo stvaranju važnih preduslova za razvijanje inkluzivnog modela obrazovanja. Ne treba zaboraviti pojedine autore (Stančić i Mejovšek, 1982; Sekulić Majurec, 1983; Soldo, 1985) koji su tokom sedamdesetih i osamdesetih godina prošlog veka, raspravljajući o integraciji dece sa smetnjama u razvoju, ukazivali na mnoge pretpostavke o kojima se danas govori u okviru inkluzivnog koncepta obrazovanja. Oni su naglašavali da školsku integraciju nije moguće realizovati bez stvaranja povoljne socijalne klime za integraciju u društvo u celini. Takođe, smatrali su da

integracija ne znači uključivanje dece sa smetnjama u razvoju u redovnu nastavu bez prethodne pripreme škole i nastavnika. Ovi primeri shvatanja integracije ukazuju na potrebu za oprežnošću naučnika i istraživača prilikom tumačenja termina integracija. Jasno je da su pojedini autori integraciju razumevali u širem smislu i smatrali da ona podrazumeva reformu pedagoške teorije i prakse.

Deca sa smetnjama u razvoju: terminologija i klasifikacija

Ono što se može prepoznati kao zajednička spona u spektru raznovrsnih razumevanja procesa inkluzije jeste shvatanje da se inkluzija pre svega odnosi na obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju u redovnoj školi. Naime, inkluzija kao proces uključivanja dece sa smetnjama u razvoju u redovne škole i u ukupni društveni život predstavlja najčešći pojmovni kontekst shvatanja inkluzije (Suzić, 2008).

Terminologija se u ovoj oblasti menjala kako se društvo razvijalo u pravcu humanijeg odnosa prema osobama sa smetnjama u razvoju. Tako su prvobitni, izrazito degradirajući termini kao što su debil, idiot, imbecil, zamenjeni znatno prihvatljivijim terminima: invalid, dete ometeno u razvoju, hendikepirano dete. Iz medicinsko-psihološke paradigme koja je dominirala u pedagoškoj i psihološkoj nauci tokom druge polovine prošlog veka, razvio se termin *hendikep* koji je dugo i često korišćen. U *Defektološkom leksikonu* (Marić, 1999) hendikepirana lica su opisivana kao osobe koje usled organske i fizičke ometenosti imaju probleme u socijalnoj i radno-profesionalnoj adaptaciji u tolikoj meri da nisu u stanju da ih sama prevaziđu i zbog toga njihov hendikep prestaje da bude samo njihov problem, već poprima društvene dimenzije. Hendikep se shvata kao nepogodnost proizašla iz oboljenja ili invalidnosti, a koja ograničava ili sprečava osobu u ispunjavanju njene uloge. Termin *deca i omladina ometena u razvoju* imao je dominaciju u našoj literaturi i zakonodavstvu. Deca ometena u razvoju predstavljaju veoma raznovrsnu grupu dece čije su somatopsihičke varijacije izražene u toj meri da ometaju normalan razvoj njihovih adaptivnih sposobnosti. Kod nas se ovaj termin najčešće koristio da označi decu sa različitim oblicima hendikepa, kao i decu sa disharmoničnim razvojem struktura psihomotornog sprega (Marić, 1999). Kako navodi Hrnjica (1991), dete kod koga je razvoj u određenom stepenu i kvalitetu poremećen, ometen, i kod koga je u vezi sa određenom vrstom ometenosti poremećen normalan tok psihičkog, odnosno fizičkog razvoja, jeste dete ometeno u razvoju. S ciljem da se fokus sa teškoće deteta pomeri na njegovu ličnost, te da se detetova smetnja ne posmatra kao problem, nego kao prirodna različitost, ulagani su naponi da se pronađu termini koji nemaju negativnu konotaciju. Svako dete sa smetnjama u razvoju posmatra se kao osobe-no, jedinstveno biće, a organsko i funkcionalno oštećenje sagledavaju se u sklopu dečije ličnosti kao celine (Hrnjica, 1997).

Slabljenje uticaja medicinske paradigme u kojoj je naglasak bio na teškoći koju dete ima i izrastanje socijalnog modela koji naglašava potrebu za menjanjem dominirajućih uverenja, vrednosti i stavova prema osobama sa smetnjama u razvoju, utiče na brojne pokušaje da se terminologija u ovoj oblasti unapredi i menja. Postojeći termini se zamenjuju često korišćenim terminima kao što su *deca sa teškoćama u razvoju*, *deca sa smetnjama u učenju i ponašanju*, *deca sa smetnjama u razvoju*, *deca sa posebnim potrebama*. S ciljem da ove termine unapređuju, pojedini autori ih dopunjuju ili predlažu potpuno nove. Tako Stančić i Majovšek (1982) predlažu odrednicu *deca sa posebnim vaspitno-obrazovnim, odnosno rehabilitacijskim potrebama*. Isti predlog daju

Lazor i saradnici (2008), koji u cilju preciziranja termina deca sa posebnim potrebama smatraju da je prihvatljivije koristiti termin posebne obrazovne potrebe koji opisuje svu onu decu koja imaju teškoće u učenju, a koje mogu biti posledica ometenosti ili nekih drugih nepovoljnih okolnosti, pa im je potrebna posebna podrška i pomoć tokom obrazovanja. Individualne razlike su prirodne, a kako razvoj ne teče pravolinijski, svako dete u nekom periodu svog razvoja može imati neku poteškoću, pa će mu biti potrebna individualna pomoć i podrška. Radoman (2003) smatra da je adekvatan termin *lica kojima je potrebna posebna društvena podrška*, naglašavajući da ove osobe imaju iste potrebe kao i svi drugi ljudi, samo je način njihovog zadovoljavanja različit. Čolin (2005) predlaže termin *netipične osobe* koji bi zamenio sve pomenute termine. Ovaj termin je dosta širok i označava svu decu kojoj je potrebna neka vrsta akomodacije ili adaptacije u školskom okruženju kako bi dostigli svoj puni obrazovni i socijalno-emotivni potencijal. Pojedini autori (Gargiulo, 2006) rešenje vide u terminu *izuzetna deca* koji se odnosi na individue koje su različite od društvenih standarda koji označavaju normalnost. Ove razlike mogu biti u telesnim, senzornim, kognitivnim ili ponašajnim karakteristikama. Po ovom shvatanju, ono što odstupa od prosečnog izuzetno je, bilo da je reč o nadarenom detetu ili o detetu ispodprosečnih sposobnosti.

U savremenoj literaturi koja se bavi problematikom inkluzivnog obrazovanja primetno je često korišćenje termina *deca sa posebnim potrebama* i *deca sa smetnjama u razvoju*. Termin deca sa posebnim potrebama preuzet je iz engleskog jezika (children with special needs) i ne odnosi se isključivo na decu sa smetnjama u razvoju, već i na darovitu decu, kao i na decu iz ugroženih i osetljivih grupa. Iako se ova dva termina često koriste kao sinonimi, termin dete sa posebnim potrebama širi je i u sebi sadrži: decu sa smetnjama u razvoju, odnosno, decu sa telesnom, mentalnom i senzornom ometenošću; decu sa poremećajima ponašanja; decu sa teškim hroničnim oboljenjima i drugu bolesnu decu na dugotrajnom bolničkom ili kućnom lečenju; decu sa emocionalnim poremećajima; decu iz socijalno, kulturno i materijalno depriviranih sredina, decu bez roditeljskog staranja; zlostavljanu decu, decu ometenu ratom, izbeglu i raseljenu decu, kao i darovitu decu (Lazor i sar., 2008). Mnogi teoretičari kao osnovnu slabost termina deca sa posebnim potrebama ističu njegovu nepreciznost (prema: Hrnjica i sar., 1991). Prema njihovom mišljenju, pod ovim terminom ne podrazumevaju se samo posebne potrebe, već i posebni putevi kojima osoba sa smetnjama u razvoju zadovoljava te potrebe i teškoće na koje pri tome nailazi. Takođe, može se reći da svako dete ima osoben skup potreba i da izražava određene posebnosti u odnosu na drugu decu.

Razmatrajući najprimereniju terminologiju za ovaj rad, postojala je dilema između korišćenja termina deca sa posebnim potrebama i deca sa smetnjama u razvoju. Izdvajamo nekoliko razloga zbog kojih smo se odlučili za korišćenje termina deca sa smetnjama u razvoju: 1) termin deca sa posebnim potrebama obuhvata široku kategoriju dece među kojima su i deca sa smetnjama u razvoju i zato smatramo da nije dovoljno precizan za potrebe ovog rada; 2) termin deca sa smetnjama u razvoju koristi se u zvaničnim zakonskim dokumentima u našoj zemlji (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009). U Članu 6. ovog zakona navodi se da »lica sa smetnjama u razvoju i sa invaliditetom imaju pravo na obrazovanje i vaspitanje koje uvažava njihove obrazovne i vaspitne potrebe u redovnom sistemu obrazovanja i vaspitanja, u redovnom sistemu uz pojedinačnu, odnosno grupnu dodatnu podršku ili u posebnoj predškolskoj grupi ili školi, u skladu sa ovim i posebnim zakonom«.

Primetno je da se opisi tipova ometenosti razlikuju među autorima i među zemljama. Pojedine klasifikacije prilikom determinisanja različitih psihofizičkih oštećenja polaze od etiologije, druge se zasnivaju na posledicama u funkcionisanju deteta, a treće na tipu usluga koje su potrebne detetu da bi se kompenzovala određena smetnja. Iako postoji veliki broj klasifikacija funkcionalnih i razvojnih smetnji, može se reći da je najčešće citirana i opšteprihvaćena klasifikacija ona koju je ponudio istraživački tim OECD/CERI (1988) (prema: Hrnjica, 1997). Ova klasifikacija sadrži šest kategorija, a za potrebe evidencije predloženo je da za svako dete bude ustanovljen individualni karton sa sledećim dodatnim informacijama: stepen težine smetnje; eventualne kombinovane smetnje; intelektualne, obrazovne i socijalne posledice smetnje. Prema ovom predlogu, evidenciju treba voditi po sledećim klasama funkcionalnih poremećaja: (1) oštećenje senzornih funkcija (oštećenje vida, sluha, senzorni poremećaji taktilne osetljivosti, bola, dodira, kretanja i ravnoteže); (2) poremećaji kognitivnih, intelektualnih, perceptivnih i funkcija pažnje (mentalna zaostalost svih stepena, teškoće u učenju – opšte i selektivne po predmetima, govorne disfunkcije, distrakcija pažnje raznog stepena, okulomotorni perceptivni poremećaji i drugo); (3) poremećaji kontrole mišića (posebno oni koji ometaju ili bitno otežavaju kretanje, neposrednu komunikaciju i komunikaciju deteta sa sredinom kao što su: cerebralna paraliza, ortopedski poremećaji, poremećaji u govornoj artikulaciji, amputacije, dismorfički sindromi i slično); (4) oštećenja fizičkog zdravlja deteta (metabolički i fiziološki poremećaji, kao što su: hipotiroideizam, galaktosemija, fenilketonurija, astma, juvenilni dijabetes, urođene bolesti srca i slično); (5) emocionalni dečji poremećaji i poremećaji u organizaciji ponašanja (situacioni poremećaji emocija i ponašanja, hiperaktivno i hipoaktivno ponašanje, dečje neuroze, dečje psihoze, autizam, emocionalne promene i promene u ponašanju izazvane oštećenjima nervnog sistema i slično); (6) spoljašnji faktori u odnosu na dete koji ometaju njegov razvoj i funkcionisanje u granicama sposobnosti (disfunkcionalne ili haotične porodice, neodgovorno ponašanje roditelja, zlostavljanje dece od strane roditelja, teži oblici materijalnog, socijalnog i kulturnog zaostajanja porodice, psihotični roditelji i slično).

Ova klasifikacija se isključivo koristi sa ciljem da se stvore odgovarajući uslovi za pružanje pomoći i podrške detetu i ona treba da predstavlja bazu za planiranje određenih aktivnosti i vrednovanje razvoja deteta. Pomenuta klasifikacija je dobar orijentir za klasifikaciju dece sa smetnjama u razvoju prema vrsti smetnje koja je prisutna. Kako se deca među sobom razlikuju prema vrsti teškoće koju imaju, tako i među decom koja imaju istovetnu razvojnu smetnju postoje brojne razlike koje su uslovljene ličnošću deteta i uslovima u kojima živi. Zato navedene kategorije treba posmatrati samo kao jedan od elemenata koji nam govore o tome kakva i kolika pomoć je potrebna detetu i one treba da pomognu vaspitno-obrazovnim institucijama i lokalnoj zajednici da se pripreme za prihvatanje dece sa smetnjama u razvoju i za pomoć koju im treba ukazati. Iz tog razloga dodatna preporuka jeste da se, uz navedenu klasifikaciju, zabeleže važnija svojstva ličnosti, interesovanja, temperament, organizovanost pažnje i karakterističan način učenja.

Zaključak

U ovom radu smo nastojali da ukažemo na složenost procesa uključivanja dece sa smetnjama u razvoju u redovnu školu kroz pregled i analizu različitih shvatanja sle-

dećih termina: inkluzija, inkluzivno obrazovanje, integracija i deca sa smetnjama u razvoju. Analiza jednog broja definicija inkluzije pokazuje da autori različito tumače ovaj pojam i da se, uopšteno gledano, mogu izdvojiti uže i šire poimanje inkluzije. U okviru užeg posmatranja, inkluzija se uglavnom objašnjava kao niz promena koje se dešavaju u školi i nastavnoj praksi, dok šire glediše ne ograničava inkluziju na obrazovni kontekst, već ovaj pojam proširuje i usložnjava, pretpostavljajući čitav program promena, od nivoa individualnih uverenja do društva u celini.

Iako brojne definicije inkluzije i inkluzivnog obrazovanja nude različita i raznovrsna tumačenja ovih pojmova, njihova analiza ukazuje na jednu važnu zajedničku karakteristiku – obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju u redovnoj školi. Naime, inkluzija kao proces uključivanja dece sa smetnjama u razvoju u redovne škole i u ukupni društveni život predstavlja najčešći pojmovni kontekst shvatanja inkluzije (Suzić, 2008). Polazeći od toga, osvrnuli smo se i na najčešće korišćene termine kada su u pitanju osobe sa smetnjama u razvoju, ukazujući na to kako se ova terminologija menjala u skladu sa promenama društva prema ovim osobama. Preovlađujuća terminologija predstavlja orijentir za određena konceptijska rešenja, stavove i pristup u radu. Zato su prevazilaženje negativne terminologije i težnja da se u literaturi i u široj javnosti koriste termini koji ne etiketiraju osobe sa smetnjama u razvoju veoma važni. Naime, preovlađivanje termina hendikep znatno je pojačalo segregacijske stavove okoline i prosvetnih radnika i u velikoj meri uticalo na stvaranje čitavog paralelnog sistema specijalnog obrazovanja (Hrnjica, 1991). Međutim, u zajednicama u kojima preovlađuje pozitivna terminologija (deca sa smetnjama u razvoju, deca sa posebnim potrebama i slično) primetno je češće uključivanje ove dece u redovan sistem obrazovanja.

Iako je inkluzivno obrazovanje poprimilo planetarne razmere i implementirano je u velikom broju zemalja, još uvek postoje brojne dileme i poteškoće u konkretnoj realizaciji ove ideje. Jedan od načina prevazilaženja pomenutih problema jeste usaglašavanje termina koji na praktičnom planu mogu da prouzrokuju određena nerazumevanja i pogrešna tumačenja. Takođe, važan je i kontinuiran rad na oblikovanju koherentne teorije inkluzivnog obrazovanja i unapređivanje postojećih definicija kojima se mogu zameriti uopštenost i nepreciznost koje su vezane za realizaciju na praktičnom nivou.

Literatura

1. Ainscow, M. (1994), *Special Needs in the Classroom – A Teacher Education Guide*, UNESCO.
2. Allen, K. E., Schwartz, I. S. (2001), *The Exceptional Child: Inclusion in Early Childhood Education*, Albany, NY, Delmar.
3. Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., Shaw, L. (2000), *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education.
4. Centre for Economic & Social inclusion (2002),
5. Cerić, H., Alić, A. (2005), *Temeljna polazišta inkluzivnog obrazovanja*, Zenica, Hijatus.
6. Clark, C., Dyson, A., Millward, A. (1995), *Towards Inclusive Schools?*, London, David Fulton.
7. Čolin, T. (2005), »Obrazovanje netipične dece u tipičnom okruženju: američko iskustvo«, *Korak ka – bilten za ljude bez predrasuda*, br. 3, 18–24.
8. Fuchs, D., Fuchs, L. S. (1994), »Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform«, *Exceptional children*, Vol. 60, 294–305.
9. Gargiulo, M. R. (2006), *Special Education in Contemporary Society – An Introduction to Exceptionality*, Thomson Wadsworth.
10. Hall, J. (1996), »Integration, inclusion – What Does It All Mean?«, in: O’Kane, C. J., Goldbart, J. (Eds.), *Whose Choice? Contentious Issues for Those Working with People with Learning Difficulties*, London, David Fulton.

-
11. Haas, D. (1993), »Inclusion in happening in the classroom«, *Children Today*, Vol. 22, 34–35.
 12. Hrnjica, S. (1991), *Ometeno dete – uvod u psihologiju ometenih u razvoju*, Beograd, ZUNS.
 13. Hrnjica, S. (1997), *Dete sa razvojnim smetnjama u osnovnoj školi*, Beograd, Učiteljski fakultet.
 14. Karagiannis, A., Stainback, W., Stainback, S. (2000), »Rationale for Inclusive Schooling«, in: Stainback, W., Stainback, S. (Eds.), *Inclusion: A Guide for Educators*, Baltimore, Brookes Publishing Co.
 15. Kavkler, M. (2003), »Uključivanje dece sa posebnim potrebama«, *Nastava i vaspitanje*, br. 5, 595–605, Beograd, Pedagoško društvo Srbije.
 16. Lazor, M., Marković, S., Nikolić, S. (2008), *Priručnik za rad sa decom sa smetnjama u razvoju*, Novi Sad, Novosadski humanitarni centar.
 17. Lipsky, D. K., Gartner, A. (1995), »The evaluation of inclusive education programs«, *Bulletin of National Center on Educational Restructuring and Inclusion*, 2, 1–9.
 18. Marić, A. (1999), *Defektološki leksikon*, Beograd, ZUNS.
 19. Michailakis, D., Reich, W. (2009), »Dilemmas of inclusive education«, *European Journal of Disability Research*, 3(1), 24–44.
 20. Miles, S. (2000), *Schools for All – Including Disabled Children in Education*, Save the children.
 21. Mittler, P. (2000), *Working Towards Inclusive Education – Social Context*, London, David Fulton Publisher.
 22. Odom, S. L. (2002), »Learning about the barriers to a facilitators of inclusion for young children with disabilities«, in: Odom, S. L. (Ed.), *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs* (pp.1–9), New York, Teachers' college Press.
 23. Radoman, V. (2003), »Učenici sa razvojnim smetnjama u novoj školi po meri deteta«, u: Šefer, J., Maksić, S., Joksimović, S. (prir.), *Uvažavanje različitosti i obrazovanje (65–70)*, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja.
 24. Savolainen, H., Kokkala, H., Alasuutavi, H. (2000), *Meeting special and diverse educational needs*, Finland, Ministry for Foreign Affairs.
 25. Sebba, J. (1996), *Developing Inclusive Schools*, University of Cambridge, Institute of Education.
 26. Sekulić Majurec, A. (1983), *Integracija učenika sa teškoćama u razvoju u redovni odgoj i pretpostavka realizacije* (doktorska disertacija), Zagreb, Filozofski fakultet.
 27. Soldo, N. (1985), *Povezanost nekih karakteristika redovnih osnovnih škola i stavova nastavnika prema odgojno-obrazovnoj integraciji tjelesno invalidne djece* (doktorska disertacija), Zagreb, Fakultet za defektologiju.
 28. Sretenov, D. (2005), *Socijalna interakcija i komunikacija dece sa smetnjama i dece bez smetnji u razvoju u inkluzivnom programu vrtića* (doktorska disertacija), Beograd, Filozofski fakultet.
 29. Sretenov, D. (2008), *Kreiranje inkluzivnog vrtića*, Beograd, Centar za primenjenu psihologiju.
 30. Stainback, W., Stainback, S. (1990), *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*, Baltimore, MD, Paul H. Brookes.
 31. Stainback, S., Stainback, W. (2000), *Inclusion A Guide for educators*, London, Paulh Brokers.
 32. Stančić, V., Mejovšek, M. (1982), *Stavovi nastavnika redovnih škola prema odgojno-obrazovnoj integraciji djece sa smetnjama u razvoju*, Zagreb, Fakultet za defektologiju.
 33. Stubbs, S. (1998), »What is Inclusive Education? Concept Sheet«, *Enabling Education Network* (EENET), www.eenet.org.uk/theory_practice/whatisit.shtml
 34. Suzić, N. (2008), *Uvod u inkluziju*, Banja Luka, HBS Banja Luka.
 35. Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009), Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. <http://www.mpn.gov.rs>.

* * *

TERMINOLOGICAL DETERMINATIONS IN THE FIELD OF INCLUSIVE EDUCATION

Summary: This paper is on the review and analysis of some terms connected to the process of inclusion of children with developmental difficulties into the regular school. In the first part of the paper, there are definitions of inclusion and inclusive education, which analysis points at different comprehension of these processes. For the purpose of thorough understanding of inclusion, we have pointed at the significance of creating distinctions between the terms inclusion and integration. Considering the fact that within different interpretations of inclusion, the common characteristic is understanding that it, primarily, refers to students' education with developmental difficulties in the

regular school, and the second part of the paper is devoted to terminology and classification which are connected to these children. It is evident that these terms have been changing, in the way the relation of society towards these people had been changing. In order to develop coherent theory and praxis of inclusive education, it is necessary to overcome inequalities of some terms and in this way to lessen misunderstanding and contradictions in practical realisation.

Key words: inclusion, inclusive education, integration, children with difficulties in development.

* * *

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Резюме: Данная статья представляет собой обзор и анализ отдельных терминов, связанных с процессом интеграции в регулярную школу детей с затруднениями в развитии. В первой части преобладает анализ определения терминов „интеграция“ и „инклюзивное образование“ и объяснение различного понимания этих процессов. Для более полного понимания инклюзии, мы указываем на важность проведения различия между понятиями инклюзии и интеграции. Мы учитываем включение различных интерпретаций инклюзии, общую характеристику которых представляет распространенное мнение, связанное с образованием в регулярной школе учащихся с ограниченными способностями и вторую часть работы мы посвящаем терминологии и классификации, связанными с этими детьми. Следует отметить, что условия меняются и совершенствуются по мере изменения отношения общества к этим детям. Для того, чтобы разработать последовательную теорию и практику инклюзивного образования, важно преодолеть несоответствие отдельных терминов и, тем самым, свести к минимуму недопонимания и противоречия в практической реализации.

Ключевые слова: инклюзия /включение/, инклюзивное образование, интеграция, дети с затруднениями в развитии.