

Проф. др Александар Милојевић²

Мр Емилија Марковић³

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

МОГУЋНОСТИ И ОГРАНИЧЕЊА ИНКЛУЗИЈЕ

Апстракт: Процес инклузије деце са специјалним образовним потребама у редовни наставни процес јесте један од најактуелнијих у данашњем образовању. Оно што се поставља као питање јесте да ли сва деца треба да се укључе у редовне школе, што пропагирају заступници најшире схваћене инклузије или инклузију треба ограничити на одређене категорије ученика са проблемима у учењу и учешћу. Осим ове, инклузија обухвата и надарену или изнадпросечну децу, као и припаднике националних и верских мањина и специфичних, маргинализованих социјалних група. Циљ овога рада је анализа психолошких утицаја попут потреба, проблема групе структуре и динамике и категорија деце са посебним образовним потребама као елемената од посебног значаја за процес инклузије.

Кључне речи: инклузија, деца са посебним развојним потребама, способности, потребе.

Увод

Када говоримо о савременом образовању, један од најчешће помињаних појмова јесте појам инклузије. У најширем смислу реч *инклузија* означава укључивање у нешто. О њој можемо говорити на различите начине, у различитим сферама друштвеног живота. Можемо је посматрати, у социопсихолошком смислу, као проблем интеграције мањинских група у већинске; у области менталног здравља као стратегије укључивања ментално оболелих у социјално и радно окружење кроз утицање на социјалну политику и политику запошљавања у правцу разумевања потреба оболелих, као и пружање подршке кроз различите програме оболелима у циљу ојачавања њиховог самопоуздања, мотивације и вере у себе; у области образовања инклузија подразумева укључивање деце са посебним образовним потребама (нов назив за децу са тешкоћама у развоју, тешкоћама у учењу или надарену децу) у редован образовни процес итд. У сваком случају инклузија

² aleksandar.milojevic@pr.ac.rs

³ emilija.markovic@pr.ac.rs

подразумева борбу против дискриминације, стигматизације и сваког облика ексклузије (искључивања) појединца из друштвеног живота и окружења. Она се супротставља расизму, сексизму, концепту хендикепираности и полази од претпоставке да смо сви рођени једнаки и да сваки човек заслужује да буде третиран као равноправан. При том, идеја инклузије истиче и чињеницу да нисмо сви исти, да поседујемо различите способности и различите особине.

Можемо претпоставити да овако конципиран појам инклузије представља погодан тло за опречна мишљења. Многи се супротстављају инклузији наводећи различите разлоге, а пре свега цену њеног коштања, немања времена за прављење специјалних програма, страха за то шта ће бити са осталом децом (када је школа у питању) и сл. У овом смислу Пирпоинт и Форест (Pearpoint, Forest: <http://www.inclusion.com/inclusion.html>) сматрају да је суштина инклузије у промени, односно да је суштина њеног прихватања или неприхватања у страху од промене. Промене су увек неким изазовне, неким застрашујуће. Олсен (Olesen, исти извор) наводи да се медиокритети опирају променама, док их успешни жељно дочекују.

У покушају тражења средњег одговора на питање инклузије уопште, чини се смисленим поставити питање које су могућности и ограничења инклузије. Да ли је треба избегавати и држати се тврде позиције да неки не заслужују да буду чланови заједнице; да ли је се заиста треба плашити; да ли треба тежити укључивању сваког појединца у све социјалне токове; да ли смо заиста сви равноправни иако знамо да нисмо исти, нити да је допринос сваког појединца друштву једнак? Обзиром да је проблем овога рада инклузија у образовању, надаље ћемо приступити њеном одређењу.

Инклузија у процесу образовања

Као део процеса инклузије уопште и инклузија у образовању има за основни принцип вредновање различитости међу људима. У литератури се могу наћи различита становишта о овом проблему. Кунц (Kunc, 1992: 38-39) сматра да потпуно прихватање инклузивног образовања искључује став да децу треба посматрати „нормалном“ само кроз призму њиховог будућег доприноса друштвеној заједници, већ треба тежити достигну циљу развијања њиховог пуног осећања припадности заједници. Расправљајући о инклузији у најширем смислу, Сузић (Сузић, 2008: 11) наводи да се ипак требамо чувати одређења као што су равноправност и једнакост, јер иако учествује у некој целини, није сваки део једнако значајан за њено функционисање. Аутор такође сматра да приступ једнакости и равноправности може резултирати антиинклузијом. Можемо претпоставити да аутор под антиинклузивним ефектом подразумева потенцијалну опасност од постављања превисоких циљева пред децу са посебним потребама третирајући их као равноправне. Због тога појам равноправности треба

ограничити на једнако право свих, на учешће у наставном процесу, а не као очекивање равноправног залагања или једнаких резултата.

Инклузију у процесу образовања можемо дефинисати као укључивање деце са посебним потребама у редовни наставни процес као предуслов њиховог укључивања у друштвени живот уопште. Она захтева висок степен индивидуализације као и високу дискриминативност наставних садржаја. Дајући одреднице инклузивне наставе, Илић (Илић, 2009: 24-25) истиче да је то у основи процес у коме равноправно учествују деца са посебним потребама и „нормална“ деца, узимајући у обзир: индивидуалне разлике; заједничко учешће и у ваннаставним активностима; придржавање истог распореда часова; стварање позитивне социо-емоционалне атмосфере у разреду и пружање посебне подршке оној деци која имају тешкоће у учењу. А у стварно инклузивном одељењу „ученици не морају бити ангажовани у курикулуму на исти начин на који то чине ученици који немају потешкоћа; и они не морају да увежбавају исте вештине као и ученици без потешкоћа. Образовне потребе нису једини предуслов да би се учествовало у инклузивном образовању“ (Kluth, Villa, Thousand, 2008: 24). Дакле, иако полази од идеје о равноправности свих људи, инклузија не подразумева и њихову једнакост. Она представља укључивање деце са тешкоћама у учењу и учешћу, тешкоћама у развоју, као и изнадпросечну децу у исти образовни процес. Ово значи и пребацивање специјалног образовања у редован наставни процес. У овом раду покушаћемо да размотримо сврховитост инклузивног образовања. Ако кренемо од тога да су основна питања везана за увођење инклузије: да ли сву децу вреднујемо једнако?; шта подразумевамо под инклузијом?; и да ли постоје и она деца за коју инклузија није одговарајући процес? (http://www.weac.org/Issues_Advocacy/Resource_Pages_On_Issue), онда ћемо се превасходно бавити разматрањем људских потреба и категорија деце са тешкоћама у покушају да првенствено одговоримо на треће постављено питање.

Социо-психолошки аспекти од значаја за инклузију

Оно што у великој мери одређује људско понашање јесте мотивација. Широко поље у оквиру мотивације припада социјалним потребама. Сем биолошких сви остали мотиви припадају социјалним. Човек је друштвено биће и зависно од људске заједнице. Шпицова пионирска истраживања о значају социјалне стимулације, рађена са децом из домова за напуштену децу, показују да недостатак социјалне стимулације код беба доводи до анаклитичке депресије која постаје иререверзибилно стање уколико се у одређеном периоду не појави мајка или субститут за њу. Социјалне потребе јесу потребе за удруживањем које различити аутори називају различито, па тако Фром говори о потреби за укорењивањем (припадништвом некој

заједници), Маслов о потребама за прихватањем, поштовањем од стране других људи (од кога зависи и самопоштовање), Мари о потреби за афилијацијом (потреби да се буде са другима), Роџерс о потреби за добијањем пажње и за љубављу итд. Потребе директно надовезане на ове јесу потребе за самопоштовањем, самопоуздањем, имањем позитивне слике о себи. Теорија огледала каже да себе видимо онако како нас виде други људи, те прихватање позитивне слике о себи зависи и од односа других према нама. Још једна зачужна група потреба јесу потребе за самоактуализацијом, реализовањем својих потенцијала. Када је о инклузији реч, чини се да је управо ова потреба истакнута и да је циљ инклузивног образовања омогућити свакоме да реализује све своје потенцијале. Питање које се овде поставља јесте да ли ће, бити у окружењу знатно способнијих од себе, томе допринети.

Све наведене потребе су код различитих људи различито заступљене. Некима је јако стало до тога да стално буду у окружењу других (екстроверти), док некима више прија самоћа (интроверти). Али за већину људи је одобравање од стране релевантне околине, (социјалне групе – породица, вршњаци, наставници) веома значајно. По неким истраживањима (Santrock, 2001: 412-413) у нижим разредима основне школе ученицима је више стало до одобравања родитеља него вршњака. Временом се њихов значај изједначаје, док на крају основношколског узраста вршњаци и конформирање са њиховим нормама преузимају примат.

Оно што се формира током развоја јесте личност, а начин на који појединац опажа своју личност назива се селф-концепт или слика о себи. То је скуп наших уверења о себи самима. Значајан део селф-концепта јесте социјални идентитет. Он потиче из групне припадности и укључује вредносне и емоционалне елементе који су повезани са том припадношћу. Сваки човек поседује већи број социјалних идентитета који се односе на разне референтне групе којима припада. Имамо социјални идентитет нечијег детета, нечијег родитеља, члана одређене радне групе, члана неке политичке партије итд. Велики број истраживања рађен је у циљу изучавања социјалног идентитета мањинских група (посебно етничких група). Многа од њих показују да категоризација по сличности, блискости и другим факторима атракције лако групише појединце на „унутаргрупне“ и „вангрупне“. Тејлор са сарадницима (Taylor et al, 2003: 187) наводи да то резултира *унутаргрупном фаворизацијом*, тј. тенденцијом да се чланови властите групе позитивније вреднују у односу на чланове других група, *ефектом претпостављене сличности* где чланови једне групе имају тенденцију да чланове своје групе опажају сличнијима себи него чланове других група и *ефектом хомогенизације друге групе* где члановима друге групе приписујемо заједничке карактеристике и хомогеност уз истицање нашег разликовања од њих.

Теорија социјалног идентитета (Taylor et al, 2003: 189) полази од три претпоставке: 1. индивидуе категоришу спољашњи свет на унутаргрупни и вангрупни, 2. индивидуе стичу осећање самопоштовања из свог социјалног идентитета који је заснован на групној припадности, 3. слика о себи делимично зависи од тога како индивидуа вреднује своју групу у односу на остале. У сваком случају, људи имају тенденцију да се идентификују са члановима своје групе. Теорија оптималне дистинктивности (исти извор) истиче да људи имају две супротстављене потребе: потребу за инклузијом-укључивањем у неку ширу групу и потребу да се разликују од других људи. Да би ове потребе биле задовољене, оне морају бити оптимално развијене.

Када говоримо о интерперсоналним односима, који су од кључног значаја за инклузију, јер њихова дубина говори о степену прихваћености, једна од веома заступљених теорија јесте *теорија атракције* која истиче да фактори који одређују кога ћемо одабрати за комуникацију јесу привлачност (физички изглед и привлачност нечијег карактера и понашања), близина и сличност (Devito, A.J., 1997:199-202). Радије ћемо у комуникацију ступити и за дружење одабрати оне који су нам привлачни, било по спољашњем изгледу, било по томе што нам се њихово понашање и особине допадају; оне који су нам близу, јер обично од њих имамо позитивна очекивања, можемо да их упознамо, а тиме и да им предвидимо понашање; оне који су нам слични, јер тиме што нас привлаче нама слични, ми вреднујемо сами себе као некога на кога вреди личити.

Још један важан социо-психолошки аспект који може бити повезан са инклузијом јесте групна динамика. Разред представља формалну групу која има васпитно-образовне циљеве и задатке. У оквиру разреда формирају се неформалне групе ученика који ће се дружити и ван школе, заједно учити, организовати неке своје активности итд. Такве неформалне групе постављају своја правила која, иако неформална, имају посебну специфичну тежину при чему се од њихових припадника очекује поштовање датих правила. Каква ће бити структура ових неформалних група зависи од малопре наведених фактора атракције.

Дакле, у контексту људске тенденције да тражи себи привлачне и сличне може постојати опасност од неприхватања инклузивне деце која су различита од доминантно просечних ученика. Уколико се узму у обзир и ефекти фаворизације властите и хомогенизације других група, опасности стварања баријера између различитих неформалних група су очигледне. Наравно, сигурно да постоји разлика између нивоа различитости, што нас поново враћа на проблем да ли заиста треба сву децу, готово без ограничења, ставити у редовне разреде. На ово се директно надовезују, такође помињане, потребе за прихватањем. Инклузивној деци са тежим оштећењима (интелектуалним или социјалним, физичким такође) прети опасност да не буду прихваћена, поготово у млађим разредима основне школе када деца још

увек немају потпуно формирану моралност, нити социјална ограничења и социјалну перцепцију која би учинила да се заиста прихвате различитости и да се разуме да нико није крив зато што је хендикепиран на овај или онај начин. Било је речи и о потребама за самоостварењем као реализовањем свих својих потенцијала. Ове потребе имају и изванредан друштвени значај у смислу да би срећно било оно друштво у коме би сви постигли максимум онога што могу. Али, задовољење ових потреба подразумева развијено самопоштовање и веру у себе и своје могућности. Развој самопоштовања захтева емоционалну подршку и социјално одобравање. У ситуацији, чини се, постојања добре вероватноће неприхваћености неки инклузивни ученици неће имати окружење које би допринело развоју њиховог самопоштовања. И сама перцепција неједнаких успеха од стране инклузивног ученика, и не само неједнаких, већ успеха великог недиспаритета може угрозити развој самопоштовања детета са посебним потребама. Сама идеја о инклузији у образовању је заснована на томе да не морају сви ученици да раде исте задатке, не по истом наставном програму, не истим методама. Дакле, све је дискриминативно.

Гледано са ширег, друштвеног становишта, код деце треба да се развијају облици просоцијалног понашања, алтруизам и социјалну одговорност као схватање да треба да помогнемо другима који су у некој неприлици и зависе од нас. Али, хоћемо ли то постићи пружањем могућности деци да се идентификују са вршњацима значајно "слабијим" или значајно "јачим" од себе? Са једне тачке посматрано, мотивација се налази у простору између реалног ја-онога што ја јесам и идеалног ја-онога што бих желео да будем. Премала разлика ове две компоненте чини недостатак мотивације, превелика стални осећај незадовољства услед немогућности достизања тога што "бих желео да будем". А просоцијално понашање подразумева имање мотива и имање енергије за посвећивање другим људима, а не недостатак мотивације или губљење енергије око сталног унутрашњег конфликта везаног за превелика очекивања. Кроз инклузију, при чему треба правити разлику између категорија деце са посебним потребама, ми пружамо могућност идентификације са оним што је значајно испод или значајно изнад реалног ја. Козби (Cosbey, према, Ног, М., Abrams, D., 1998: 19) истиче значај социјалног поређења и каже да се разлике у социјалној депривацији могу очекивати из дискрепанце између осећања жељења и осећања заслуживања. Када је та дискрепанца велика, онда је и осећање депривације велико, а оно, по правилу, резултира негативним ефектима.

Категорије ученика које обухвата инклузија

Инклузивно образовање има за циљ да обједини све ученике у редовни наставни процес. Ово подразумева да у овом процесу сем

нормалних, просечних ученика треба да учествују и ученици са посебним образовним потребама, тј. ученици са проблемима у учењу и учешћу и надарена, изнадпросечна деца. У америчкој литератури наглашени су концепти надарености (giftedness) и деца са смањеним способностима (children with disabilities). У контексту инклузије интересантно је и прављење разлике између "смањених способности" и "хендикепираности". Тако, Сантрок (Santrock, 2001:198) саопштава да смањене способности укључују ограничења у функционисању индивидуе која проистичу из њених умањених способности, док је хендикепираност стање које је приписано индивидуи која има смањене способности, од стране физичког окружења, друштва или јој га намећу њени лични ставови.

За потребе овог рада, а на основу прегледа већег броја радова у којима, чини се, не постоји јасна дистинкција између тога ко спада у децу са проблемима у учењу, а ко са проблемима у учешћу, поћи ћемо од претпоставке о постојању четири групе ученика-учесника у инклузивној настави:

1. Деца са проблемима у учењу, при чему ови проблеми подразумевају "све оно што омета ученика да у одређеном периоду научи предвиђени садржај који науче ученици истог узраста и приближно истих способности" (Дмитровић, 2002: 145). Сантрок (Santrock, 2001:207) наводи да деца са тешкоћама у учењу могу бити: а) деца нормалне или испод нормалне интелигенције, б) она која имају тешкоће, често и озбиљних, у савладавању најмање једног предмета и в) деца која немају других дијагностификованих поремећаја као што је ментална ретардираност која би узроковала ове тешкоће. У ову децу спадају деца са чулним оштећењима попут оштећења вида, слуха, са говорним сметњама, деца са проблемима у читању писању и рачунању, деца са телесним оштећењима и здравственим проблемима и деца блаже ометена у интелектуалном развоју или исподпросечна деца.
2. Деца са проблемима у учешћу јесу она код које постоји проблем у социјалној интеграцији и то су аутистична деца, деца са Дауновим синдромом, ментално ретардирана деца, деца са поремећајима у понашању-агресивна, хиперактивна или деца са дисоцијалним облицима понашања (лажи, крађе, бежање од куће, из школе итд.), као и деца са поремећајма личности-неуротична, анксиозна или психотична деца.
3. Изнадпросечна, надарена или талентована и талентована деца.
4. Просечна, нормална деца.

Треба истаћи да и проблеми у учењу и проблеми у учешћу представљају развојне тешкоће које могу бити резултат генетских, физиолошких, неуролошких, али и социјалних фактора. Такође треба имати у виду и различите степене оштећења или поремећаја, па тако на пр. ментална ретардираност може представљати тешкоћу и у учешћу и у учењу што је случај код тежих облика ретардације или чак и лакших уколико су удружене са неким факторима личности, попут агресивности на пр. Или глувонема деца, са својим специфичним начином комуникације језиком знакова, једнако могу имати проблем и у учењу и у учешћу.

Деца са проблемима у учењу. Оштећења чула вида или чула слуха могу варирати од благе слабовидости до слепоће или од благе наглувости до потпуне глувоће. Екстремни су ређи, а наглувост или слабовидост се могу превазићи корективним средствима попут слушних апарата и наочара, а у неким случајевима и елиминисати медицинским методама. Оно што је важно јесте рано откривање ових премећаја како би и родитељи и наставници благовремено деловали. Оштећења говора се такође крећу од једва приметних до потпуне немогућности говора, при чему у многим случајевима помоћ логопеда може довести до значајног побољшања. Са друге стране, деца која су рођена глува и слепа немају могућност развоја говора, јер на њих не може деловати ни један стимулус који учествује у овом развоју. У поремећаје говора спадају од брзоплетости у говору, успореног говора, врскања, муцања до експресивне афазиије као тешкоће у језичком изражавању, рецептивне афазиије као тешкоће у разумевању говора или алалије као одсуства способности говорења. Проблеми у читању, писању и рачунању јесу: дислексија-проблем у савладавању технике читања који се манифестује као изостављање слова, додавање непостојећих слова, смањена могућност повезивања текста и његовог значења, ређања слова у речи или речи у реченици; дисграфија-смањена способност савладавања рукописа од нечиткости, различите величине слова при писању, непотпуности речи и реченица, неједнаких размака, дебљине писања и др. до потпуне немогућности писања; дискалкулија-смањена способност учења и извођења рачунских операција и уопште усвајања геометријских и аритметичких појмова и релација. Треба напоменути и то да ови поремећаји нису у корелацији са интелигенцијом, те оваква деца могу бити и надпросечно интелигентна. Поремећаји који укључују телесна оштећења имају широк распон од проблема какви су равна стопала, Х или О ногу, разних кичмених деформитета на чије исправљање се може деловати корективним вежбама и средствима, до тешког инвалидитета који укључује непокретљивост одређених делова или читавог тела, а настају рођењем, или као последица неких болести или повреда. Овде се убраја и епилепсија као болест праћена сензомоторним нападима и конвулзивним покретима. Најзад, у ову групу спадају и деца са исподпросечном интелигенцијом, она која су обухваћена

коэффициентом интелигенције 70-90, а која се често називају граничним случајевима. Ова деца су обично слабе телесне конституције, повучена и често понављају неки разред (Смиљанић, Толичич, 1981: 137). И поред уложених напора постижу слабији успех. Тадић (Тадић, 1989: 400) говорећи о привидној дебилности овакву децу описује као ону која су током развоја остала без стимулације која је потребна за развој интелигенције и васпитно-образовно су лишавана и запуштена. Иако су незнатно снижене интелигенције, она могу давати клиничку слику дебилитета. Њима социјална подршка и прилагођени образовни садржаји могу помоћи у развоју интелигенције.

Деца са проблемима у учењу. Аутизам се може јавити у првим месецима живота као рани аутизам, али се може јавити и на узрасту од две, три године. По неким ауторима он представља засебни синдром, док је по неким један од симптома хеберфрене шизофреније. Тадић (Тадић, 1989: 330) наводи следеће карактеристике аутизма: 1) немогућност да се успоставе социјални и емоционални односи, неинтересовање за догађаје око себе. Након пете године могу се испољити нека осећања, али остаје приметна хладноћа, друштвена неприлагођеност и непостојање икакве емпатије, а и успостављена комуникација је ограничена често на једну особу; 2) поремећен говор са наглашеним ехололијама. Уколико је интелигенција очувана у извесној мери се може овладати говором који је монотон, безосећајан, са тешком употребом речи; 3) стереотипне, немаштовите, репетитивне радње у игри и крути обрасци понашања, где се радње увек обављају на исти начин, а са растењем постоји тенденција да прерасту у опсесивно-компулзивне радње; 4) сазнајне и интелектуалне функције су оштећене код две трећине аутистичне деце, а пажња је краткотрајна; 5) понашање је извештачено и склоно самопотврђивању, нарочито код додатно ментално заостале деце. Даунов синдром је поремећај органског порекла који се манифестује у специфичном физичком изгледу и менталним карактеристикама. Другачије се назива монголоидност јер га карактеришу округла и спљоштена глава, косе очи, мали нос, мала и плуотворена уста, кратак врат. Овакве особе се успорено покрећу, малог су раста, успорен је развој менталних способности и често су тешко ментално заостала. Ово се преноси и на социјалне односе којих се углавном плаше. Као и аутистична деца, склони су репетитивним радњама. Ментална ретардираност се другачије назива умна заосталост или олигофренија. Може бити органског порекла, што углавном резултира тешким ретардацијама, или резултат инфекција, траума, запуштености. Стандард за утврђивање менталне ретардираности је коэффициент интелигенције испод 70 "удружен са дефицитом у адаптивном понашању" (Parke, Locke, 2003: 452). Док раније класификације говоре о дебилима, имбецилима и идиотима, новије класификације помињу следеће категорије: лака заосталост 55-70; умерена заосталост 40-54; тешка заосталост 25-39;

дубока заосталост испод 25. Око 75-85 процената ученичке популације са менталном ретардираношћу улази у категорију лаке заосталости (Santrock, 2001: 202). Терман (Terman, исти извор:202) наводи да су теже ретардације обично удружене и са другим неуролошким компликацијама попут церебрарне парализе, епилепсије, слепила, глувоће. Док се лакше ментално заостале особе могу обучити једноставнијим вештинама и укључити у социјални живот, дотле тешке менталне ретардације дозвољавају да се научи говор, али су образовне могућности изузетно ограничене. Дубоко ретардиране особе захтевају посебан третман и често нису способне да брину о себи. Њихов ментални узраст остаје на нивоу трогодишњег детета. Деца са поремећајима у понашању јесу агресивна, хиперактивна и деца са дисоцијалним понашањем. **Агресивност** може бити *хостилна*, непријатељска, она која има за циљ напад на другог и она се често описује као насиље или *инструментална* која тежи постизању одређених циљева. Некада ће се деца понашати непријатељски према другима јер те друге опажају као нападаче на самога себе. Али овде значајну улогу може играти и социјална перцепција настала у васпитном процесу у смислу процене "шта је напад на мене". Папалиа са сарадницима (Papalia et al, 2003: 371) истиче да деца која теже доминацији и контроли јесу осетљивија на провокације и имају смањену толеранцију, нижи праг перцепције опасности, посебно уколико су им когнитивне способности обраде оваквих искустава снижене. Уколико инструментално агресивно дете на овај начин постигне свој циљ, агресивно понашање ће бити поткрепљено као образац. **Хиперактивност** се манифестује у "претераној" активности детета, извођењу сувишних, пребрзих, наглих, дезорганизованих покрета без свесне контроле. Пажња и концентрација су снижени. **Дисоцијална понашања** јесу она која занемарују друштвене норме или су у сукобу са њима. Она не морају бити и у сукобу са законским нормама. Уколико то јесу, онда представљају противдруштвена понашања. Овде спадају крађа, бежање и скитња, лагање, насилништво итд. У основи оваквог понашања је агресија, а она су трајна и мало под новим утицајима спољне средине. Ово су обично деца из недруштвених група и оних са друштвеним мањкавостима. Поремећаји личности обухватају неуротична, психотична и психопатска стања. **Неурозе** су емоционални поремећаји у чијој основи лежи анксиозност (стрепња) као преплавујуће стање нелагодности услед потпуно неодређеног предвиђања опасности са којом не можемо да се носимо. Последица су унутрашњих конфликта који могу бити резултат и притисака околине. Јављају се у разним облицима, као фобије, опсесивно-компулзивни синдром, конверзивно-дисоцијативне неурозе или хистерија, депресивне неурозе. **Психозе** представљају тешке поремећаје личности, њених емоционалних, когнитивних процеса, социјалних односа, моторике и свесности уопште. Праћена је детериорацијом-пропадањем појединих или свих склопова личности,

измењеном свешћу, халуцинацијама. У тешким случајевима, личност детета је исцепана и потпуно неспособна за прилагођавање стварности. Најчешће младалачке психозе, које често почињу у детињству, јесу шизофреније. **Психопатије** представљају рана и знатна одступања нагонског, емоционалног, моралног и друштвеног развоја. Одликује их потпуна емоционална хладноће, окренутост против друштва, одсуство морала, доминација нагона и примарног процеса и агресивних тежњи.

Надарена деца. Надареност се може посматрати кроз призму изнадпросечног, талентованог и креативног детета. Уобичајено, **надареност** подразумева надпросечно развијену интелигенцију, изнад коефицијента 120 изразиту надпросечност, а изнад 140 генијалност. Оваква деца уче брзо, постижу надпросечне резултате из свих предмета и овладавају стварима раније од својих вршњака. Обично показују специјална интересовања још у раном детињству и са ентузијазмом приступају датим активностима. У основи надарености је вероватно способност бржег процесуирања информација (Parke, Locke, 2003:451), способност учења на квалитативно другачији начин у односу на просечну децу, решавања проблема на себи својствен начин, често и долажења до открића, способност фокусирања на проблем и поседовање унутрашње мотивације (Santrock, 2004:300). **Талентованост** подразумева изразиту развијеност једне способности која омогућава појединцу да континуирано постиже изванредне резултате у области за коју је талентован. Креативност је способност размишљања на потпуно нов и неубичајен начин о проблемима и долажења до јединствених решења. Она јесте у корелацији са интелигенцијом, али не мора значити да ће сви интелектуално надарени бити и креативни. То је посебан облик дивергентног мишљења кога карактерише продукција великог броја одговора на једно питање.

Нормална деца. Под нормалном децом подразумевамо децу са просечно развијеном интелигенцијом, без проблема у развоју говора, са здравим чулним органима, физички здраву, емоционално и социјално зрелу децу, без симптома поремећаја личности или поремећаја понашања.

Још једна група деце коју инклузија подразумева јесу деца из *мањинских етничких и верских група*, као и деца из специфичних *социјалних категорија*.

Завршна разматрања

Основно питање постављено и у наслову овог рада јесте то да ли инклузија треба да укључи сву децу у редовни наставни процес или она има својих могућности, предности, али и ограничења. Шта можемо кроз инклузију да добијемо, али да ли нешто можемо и да изгубимо? И шта очекујемо од наставника? Наша анализа је заснована на становишту са кога

нам се чини да је код нас инклузија схваћена у најширем смислу, као могућност интегрисања сваког детета у редовни наставни процес.

Један од васпитних циљева, у целокупном процесу социјализације као формирања личности, јесте и развој самопоштовања. Наш успех у активностима зависи од овог осећања, јер ако сами не верујемо у своје могућности, шансе за успех су нам значајно снижене. А, самопоштовање јесте осећај властите вредности и представља општу евалуативну димензију селф-концепта. Да би се ово осећање развило потребни су неки предуслови, а пре свега тај да смо вредновани од стране околине. Последице ниског самопоштовања (самовредновања) изражавају се кроз емоционалне проблеме, али могу резултирати и тежим случајевима депресије, суицидом или неким облицима антисоцијалног понашања. Сантрок (Santrock, 2004:393) наводи четири фактора који утичу на развој самопоштовања, и то су: идентификација области које су значајне за нечији селф, емоционална подршка и одобравање од стране околине, постигнуће и спремност за суочавање са проблемом. Једна од идеја инклузије је да треба сваком детету омогућити да оствари све што може, а ово је концепт самореализације. За њу је претходно потребно развити самопоштовање, а то значи бити успешан у активностима, бити прихваћен од стране околине, развити осећање самоефикасности засновано на успешном овладавању ситуацијама и решавању проблема и бити спреман за суочавање, а не избегавање проблематичних ситуација. Када дете значајно нижих способности од просечних, а има захтева да инклузија треба да обухвати сву децу (Илић,2009:18), поставимо у редован разред, при чему су инклузивна деца додатно и мањинска у одељењу, постоји значајан ризик да оно не буде прихваћено, чак да буде и исмевано и одбачено од стране друге деце. Социјално конструктивистички приступ, коме припада и Виготски, наглашава да наставници треба да пружају ученицима бројне могућности да уче са њима самима, али и са другим ученицима ради успостављања кооперативног конструктивног разумевања. Како год организовали рад, ученици који су на пр. ментално ретардирани или аутистични неће моћи дати ни приближно једнак допринос у решавању задатака. Без обзира на истицање заговорника најшире схваћене инклузије да се од инклузивних ученика и не очекује да раде исте задатке, сама та чињеница постављања различитости доводи у ситуацију да у социјалном поређењу они нису исти. Лакши задаци, слаб успех међу знатно успешнијима није повољна основа за развој самопоштовања.

Са становишта просечне деце, постоји снажан притисак за конформирање доминантним групним нормама, а као што је речено, групе се формирају по принципу блискости, сличности и привлачности. Морални развој детета на почетку основне школе није завршен, он ће то постати тек интернализовањем моралних норми које су раније биле наметнуте из

окоLINE. Али и кад се формира постоји разлика између моралног расуђивања и моралне мотивације. Рајс (Rice, 2001:274) каже да треба разликовати "знати шта је исправно" и "радити исправне ствари". Морално расуђивање је везано за инхибицију, савест, за снагу воље да се не чине лоше ствари. Морална мотивација је снага жеље да се раде исправне ствари и може бити мања или већа. Знање да је нешто исправно не мора значити да ћемо исправно и поступити. Ако говоримо о моралној мотивацији у контексту притиска групних норми, које ће посебан значај имати крајем основне школе када вршњаци постају доминантни агенс социјализације, или о још увек наразвијеној моралности кад је деца још увек важнија намера од последица, тешко је очекивати ниво социјалне зрелости који ће у потпуности разумети позицију другог, слабијег од себе.

Са друге стране стоје наставници пред које инклузија поставља захтев да буду компетентни наставници који ће израђивати бројне индивидуалне програме, а то значи да буду и логопеди, психолози, психијатри, дефектолози, како би их прилагодили сваком детету. Говори се о тимовима, односно, представницима наведених професија који ће бити помоћ наставницима. Али већина ствари у настави се одвија непосредно на часу, што од наставника захтева непосредно сналажење. Уз то специјализовани стручњаци нису увек доступни, што отежава праћење развоја и напредовања инклузивне деце. Овакав начин организације наставе захтева и време, а то поставља питање хоће ли просечна деца бити запостављена, што отвара и питање ризика да њихово напредовање не иде до граница које би могли остварити. Деца располажу и латентним способностима (Хрњица, 1997:82), односно способностима које се могу активирати под повољним условима. За њихово реализовање потребна ја активност индивидуе, али и препознавање од стране наставника да их одређени ученик поседује. У ситуацији временске ограничености, коју инклузија намеће, постоји ризик да многи од ових потенцијала неће бити ни препознати, ни реализовани.

Имајући у виду и то да је мало истраживања која показују да образовање деце са посебним образовним потребама у редовним одељењима даје ефикасне резултате, чини нам се да је инклузија процес који јесте применљив на неку децу са посебним потребама, али не на сву. Могу се у редовне разреде укључити деца са оштећењима вида или слуха која уз помагала могу учествовати у раду или деца са извесним проблемима у говору, али не и глува, слепа или глувонема деца. Деца са телесним оштећењима, али уз очувану моторику или деца незнатно смањене интелигенције такође могу пратити редовну наставу. Може се радити и са хиперактивном или агресивном децом применом награде за пожељна понашања што резултира кориговањем истог. Деца са неким облицима дисоцијалног понашања такође се може помоћи укључивањем у редовну наставу, као и припадницима мањинских етничких и верских гупа и

специфичних (маргинализованих) социјалних слојева, јер њихово кооперативно укључивање у заједнички рад са осталим ученицима може допринети њиховом прихватању, успешном деловању, развоју самопоштовања што све, такође, има ефекат позитивног поткрепљења. Али нам се такође чини да укључивање аутистичне деце којима доминира социјални страх, немогућност успостављања социјалних односа и говорни дефицит, ментално ретардиране деце са изразитим дефицитом способности што их значајно ограничава у способности учења уопште, психопатском, емоционално хладном децом на коју нови средински утицаји готово и да немају ефекта или деце са тешким премећајима личности, не би имало никаквог образовног ефекта на овакву инклузивну децу, док би на нормалну децу могло имати и негативног утицаја.

Осим тога, идеја инклузије тежи елиминисању дискриминације, стављању све деце у равноправан положај у образовању. При том се примењују дискриминативне методе, дискриминативни програми, дискриминативни наставни садржаји. Чини се, исувише дискриминације, а говоримо о равноправном положају.

Литература

Devito, A.J. (1997): *Human Communication*, New York, Longman.

Дмитровић, О.П. (2002): *Ученици са тешкоћама у учењу и понашању*, Бијељина, Педагошки факултет Бијељина.

Илић, М. (2009): *Инклузивна настава*, Источно Сарајево, Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву.

Kluth, P., Villa, R., Thousand, J. (2008): Our school doesnt offer inclusion and other legal blunders. *Educational leadership*, 59, 24-27.

Kunc, N. (1992): The need to belong: Rediscovering Maslow s hierarchy of needs, in R. Villa, S. Thousand, W. Stainback and S. Stainback (eds) *Restructuring for Caring and Effective Education: An administrative guide to creating heterogeneous Schools*. Paul H. Brookes Publishing Co. Baltimore MD, PP. 25-39).

Papalia, E.D., Olds, W.S., Feldman, D.R. (2003): *Human Development*, New York, Mc Graw Hill.

Parke, D.R., Locke, O.K. (2003): *Child Psychology*, New York, Mc Graw Hill.

Pearpoint, J., Forest, M. (2010): *Benefits of Inclusive Education*. Retrived November 10, 2010 from <http://www.inclusion.com/inclusion.html>.

Rice, F. Ph. (2001): *Human Development*, New Jersey, Prentice Hall.

Santrock, W.J. (2001): *Educational Psychology*, New York, Mc Graw Hill.

Santrock, W.J. (2004): *Child Psychology*, New York, Mc Graw Hill.

Смиљанић, В., Толичич, И. (1981): *Дечја психологија*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Сузић, Н. (2008): *Увод у инклузију*, Бања Лука, XBS.

Тадић, Н. (1989): *Психијатрија детињства и младости*, Београд, Научна књига.

Taylor, E.Sh., Peplay, A.L., Sears, O.D., (2003): *Social Psychology*, Australia, Prentice Hall.

Hogg, A.M., Abrams, D. (1998): *Social Identification. A social psychology of intergroup relations and group processes*, New York, Routledge.

Хрњица, С. (1997): *Дете са развојним сметњама у основној школи*, Београд, Учитељски факултет Београд.

Special Education Inclusion. Retrieved November 06, 2010 from <http://www.weac.org>

Aleksandar Milojević, Ph.D.

Emilija Marković, MA

Teacher Training Faculty in Prizren – Leposavić

THE POSSIBILITIES AND LIMITATIONS OF INCLUSION

Summary: *The process of including children with special educational needs in the regular education is one of the most actual problems in the modern education. The question is whether all the children should be included in the regular schools, which is propagated by the advocates of the inclusion in the widest sense or whether the inclusion should be limited to several categories of students with problems in learning and participation. Apart from this, the inclusion involves gifted children and participants of different ethnic and religious minorities and specific, marginalized social groups. The aim of this paper is to analyze the psychological influences such as needs, problems of group structure and dynamics and categories of children with special educational needs as the elements which have the special influence on the process of inclusion.*

Key words: inclusion, children with special educational needs, abilities, needs.