

Јован Берић*

Институт за политичке студије, Београд

АНАЛИЗА КОНЦЕПТА ИНКЛУЗИЈЕ У КОНТЕКСТУ ОБРАЗОВНЕ ПОЛИТИКЕ**

Сажетак

Политика инклузивног образовања део је шире политике стварања инклузивнијег, праведнијег, хуманијег, толерантнијег и демократичнијег друштва. С обзиром на то да деца кроз образовање усвајају бројне ставове који ће обликовати њихов живот у будућности веома је важно адекватно приступити процесу инклузивног образовања. Будући да се последњих година у погледу имплементације овог процеса воде бројне расправе сврха овог рада је да постави јасне теоријске темеље, дефинише појам и отклони нејасноће у односу да сличне термине, како би се могла формулисати јасна образовна политика и предузети мере за њену адекватну примену.

У складу са тим у првом делу рада прави се дистинкција између медицинског и социјалног модела, а затим се разматрају теоријски правци и принципи на којима се заснива концепт инклузије. У том контексту анализирана су и међународна документа која чине основу за креирање националних инклузивних образовних политика. Имајући у виду да је сврха овог концепта да се кроз његову операционализацију и имплементацију побољша положај маргинализованих група, у последњем делу рада јасно су одређене кључне одлике инклузивног образовања, те је направљена дистинкција у односу на појам интеграције. Анализа научне литературе, као и међународних докумената доводи до закључка да је образовна инклузија један динамичан процес који не подразумева

* Имејл-адреса: jovan.beric@ips.ac.rs.

** Рад је настао у оквиру научно-истраживачке делатности Института за политичке студије, коју финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја.

само укључивање маргинализованих друштвених група кроз правну регулативу у редовне школе, већ перманентан рад на прилагођавању околине и друштва потребама тих група. Такође, закључује се да је немогуће креирати потпуно инклузивни систем. Стога је важније створити економске, политичке и друштвене услове који ће пружити једнаке могућности и шансе за развијање максималних потенцијала сваке индивидуе. Овај рад треба да пружи допринос не само научној заједници, већ и наставницима и доносиоцима одлука како би боље разумели концепт и трасирали пут за спровођење пре свега образовних, али и свих других политика у друштву. Образовање је темељ сваке нације, а пут којим деца прођу током школовања одредиће њихову будућност.

Кључне речи: инклузивно образовање, медицински приступ, социјални модел, теоријске основе, међународни документи, принципи инклузивног образовања, интеграција

РАЗВОЈ И ЗНАЧАЈ КОНЦЕПТА ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА – СОЦИЈАЛНИ НАСУПРОТ МЕДИЦИНСКОМ МОДЕЛУ

Друштвена и научна заинтересованост за децу са потребом за додатном подршком јављала се у различитим фазама друштвеног развоја. Правници су се, још од најранијих времена, занимали да одреде правни положај такве деце, а филозофи да проуче њихове психофизичке специфичности. Касније, са развојем медицине као науке, лекари су настојали да објасне природу и карактер патолошких стања дечијег организма. Стога, однос према овој деци се кретао, у зависности од епоха и друштвено-културног контекста, од потпуног одбацивања, преко одређене врсте амбивалентног односа, до њиховог прихватања (Cerić i Alić 2005, 9). У контексту овог рада нећемо анализирати ставове и опхођење према овој деци у даљој прошлости¹, већ ћемо сагледати карактеристике специјалних школа и медицинског модела, а фокус ставити на социјални модел и савремена разматрања која указују на разлику између интеграције и инклузије.

¹ Она се могу пронаћи у делима античких аутора (нпр. Аристотелова Политика) и Римском праву. За више података о овом периоду погледати (Cerić i Alić 2005).

Дуго је на подручју теоретских разматрања у оквиру образовања доминирао позитивистички медицински (медицинско-психолошки) приступ кога карактерише:

- суштински позитивистички поглед на свет, према коме се сматрало да су разлике међу ученицима објективно „стварне” и подложне испитивању користећи се методама природних наука;
- заинтересованост за разлике за које се сматрало да се испољавају у облику дефицита и тешкоћа и које су у великој мери схватане кроз медицинске дисциплине и развојну психологију;
- суштински функционалистички поглед на специјално образовање као рационалан одговор на ове потешкоће и недостатке, развијен на основу научних истраживања и понуђених научно доказаних интервенција које воде ка излечењу или побољшању (Clark, Dyson, and Millward 1998, 155).

Овакав приступ условио је да се деца схватају као проблем, те се организују различите специјалне службе и школе како би се уклониле или смањиле последице оштећења. Приоритет се даје сагледавању здравственог стања детета. Ученик је у таквој ситуацији пасиван (наметнута му је улога пацијента), а људи који раде са овом децом налазе се у улози надређених. Фокус је на томе да се особа промени како би се уклопила у средину. Уколико није могуће особу уклопити, та особа се издваја из средине и смешта у специјализоване установе. У том контексту, излагање деце тестирању и сегрегацији условило је њихову стигматизацију. Истовремено, ништа се није предузимало како би остали чланови друштва променили ставове и почели третирати ове људе као њима равноправне (Otašević i Dobrota Davidović 2018, 158–59; Cerić 2008, 55; Cerić i Alić 2005, 15–19; Stubbs 2008, 15).

Ипак, временом су све већи утицај на образовање почели да остварују пост-позитивистички приступи који су, кроз социјални модел, представљали темељ за развој концепта инклузивног образовања.

За разлику од медицинског приступа који је узрок потешкоћа у образовању видео у недостацима или оштећењима код деце, социјални модел проблеме и додатне потребе деце види као производ друштвених процеса, тачније „препреке у учењу и учешћу могу постојати у самој средини (окружењу) или настају интеракцијом између ученика и средине: људи, политика, институција, културних,

друштвених и економских околности које утичу на њихове животе” (Booth and Ainscow 2002, 6). Социјални модел фокус ставља на прилагођавање окружења, тј. проблеми и решења се виде у друштву и образовном систему (Stubbs 2008, 16). Најједноставније речено, социјални модел се односи на промену система како би одговарао ученику, а медицински на корекцију (промену) ученика како би одговарао систему (Stubbs 2008, 41).

ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА

Концепт инклузивног образовања успостављен је као нова образовна политика која представља алтернативу образовању у специјалним школама које је показало бројне недостатке. Са ширењем редовног образовања, а под утицајем медицинског модела, успостављају се и специјалне школе као алтернатива за децу са интелектуалним сметњама и различитим облицима инвалидитета. Претпоставка тог времена била је да ће деца која захтевају додатну подршку боље напредовати у заштићеним срединама са другачијим (прилагођеним) наставним програмом и наставницима који су се припремали за рад у тим школама, јер се у редовним школама не може одговорити на њихове потребе. Организоване су посебне школе у зависности од категорије сметњи, а све у циљу да се групе хомогенизују. Сматрало се да ће ефикасност деце бити већа у хомогенизованим групама, где су разлике међу децом минималне, што ће наставницима омогућити да за њихово образовање примене посебне наставне програме и методе (Rouse 2008, 6; Jenkinson 1997, 10–11; Winzer 2009, 77–80).

Ипак, још током прве половине 20. века јавила се разматрања која су указивала на проблеме до којих може довести изолација деце. Стога ћемо у даљем тексту приказати и анализирати одређене теоријске претече и принципе на којима се заснива концепт инклузивног образовања.

Теоријске претече инклузивног образовања *Социо-културна теорија Лава Виготског*

Значај овог концепта је још средином прве половине двадесетог века уочио Лав Виготски (Vigotski 1987), те критикује специјалне школе истичући да оне изолује дете и смештају га у изолован и затворени систем где је све подређено и прилагођено

проблеми са којим се дете суочава. „Уместо да наша специјална школа изводи дете из изолованог света, она најчешће развија код детета навике које га уводе у још већу изолованост и појачавају његов сепаратизам” (Vigotski 1987, 44). Овакву средину он назива извештаченом сматрајући да она нема ништа са светом у којем ће та особа стварно живети. Стога наглашава да особа која се налази у кругу људи са сличним проблемима не превазилази тај проблем, већ га одгаја, јер не развија снаге које би јој помогле да живи у реалном свету са другим људима (Vigotski 1987, 63). Виготски (Vigotski 1987, 60) посебно истиче да „не смемо заборавити да не треба васпитавати слепо дете, него дете пре свега”. На основу наведеног закључује да је специјална школа „по својој природи антисоцијална и васпитава антисоцијалност” (63). Мишљења је да се проблем код деце не треба разматрати искључиво из медицинског аспекта, већ га примарно треба тумачити као социјални проблем (55).

Виготски се супротставља основама традиционалне специјалне педагогије која сматра да се особе којима је потребна додатна подршка не могу посматрати на исти начин као и особе типичне популације.² Наводећи пример слепе особе указује на важност стварања бољег друштва заснованог на хуманистичким начелима помоћи и подршке, те наглашава да окружење треба да се прилагоди особи са потребом за додатном подршком и да васпитање треба усмерити на типичну популацију. Сматра да је третирање хендикепираности код деце искључиво као болести довело теорију и праксу у најопаснију заблуду (Vigotski 1987, 57–64).

На основу наведеног можемо закључити да Виготски истиче важност средине у којој дете живи, јер је човек пре свега социјално биће. Церић и Алић (Cerić i Alić 2005, 45), питајући се шта Виготског чини тако актуелним и данас долазе до закључка да је то управо тај заокрет од биолошког ка социо-културном објашњењу људског развоја и понашања. Са њима се слаже и Петар Ивановић који у предговору за српско издање књиге „Основи дефектологије” Лава Виготског истиче да се у сваком реду његовог рада може приметити истицање социјалне димензије личности „као битне чињенице за формирање личности човека и за одређивање среће и патње хендикепираног” (Vigotski 1987, 7).

2 Виготски, у складу са временом у коме је писао (почетак XX века), у свом раду користи термине слепа, глувонема и ментално заостала особа (Vigotski 1987).

Социјални конструкционизам

У претходним редовима могу се уочити темељи социјалног конструкционизма који се у контексту образовања надограђује на разматрања Лава Виготског (Mallory and New 1994, 325). Бергер и Лукман у књизи „Друштвена конструкција стварности” (*The social construction of reality*), објављеној 1966. године, утиру пут социјално-конструкционистичкој теорији интегришући две сукобљене традиције (Диркемову и Веберову). Иако не говоре директно о образовној инклузији, већ генерално о друштву, они износе тезу о дијалектици између природе и друштва у којој се могу идентификовати обриси социјалног модела. Према Бергеру и Лукману (Berger and Luckmann 1991, 15) сво људско знање се развија, преноси и одржава у друштвеним ситуацијама (контексту). Они истичу „човек је биолошки предодређен да свет изграђује и настањује са другима. Тај свет постаје за њега доминантна и дефинитивна стварност. Његове границе поставља природа, али када је једном конструисан, тај свет повратно делује на природу. У дијалектици између природе и друштвено конструисаног света људски организам себе трансформише. У истој тој дијалектици човек производи стварност и тиме производи себе” (Berger and Luckmann 1991, 204). Стога, можемо закључити да је околина у којој се дете развија и одраста веома важна за његов напредак и постизање најбољих могућих биолошки предодређених резултата. Једино кроз интеракцију са другим људима човек може изградити себе, док свака изолације и затварање ствара основу за креирање дехуманизованог, сегрегiranог и затвореног друштва.

Социјални конструкционизам у погледу образовања можемо разматрати и са становишта утицаја друштвених процеса на креирање знања. Како истиче Душан Стојнов у предговору за српско издање књиге Вивијен Бер „Увод у социјални конструкционизам” „људи са собом не носе унапред одређену суштину своје човечности, већ се та особина стиче уласком у постојећи поредак (...) Наша човечност је дата само као потенција која се мора разрадити – ничим другим до уласком у друштвени поредак са другим бићима која су се већ остварила као особе” (Ber 2001, 18). Социјални конструкционисти сматрају да наше познавање света не проистиче из објективне природе света, већ тај свет спознајемо кроз интеракције. Стога фокус није на индивидуалним карактеристикама и особинама, већ на начину како је заправо индивидуално искуство у основи друштвено и интерперсонално (Dallos and Draper 2005, 94–95). Из

наведеног се може уочити критика медицинског модела који не узима у разматрање социјалне факторе. Заступници социјалног конструктивизма водећи се становиштем да је стварност онаква каквом је ми конструишемо настаје обесхрабрити тенденције које воде ка различитим врстама стигматизације и категоризације (Cerić i Alić 2005, 20).

Мелори и Њу (Mallory and New 1994, 325–328) спецификују три карактеристике социјално-конструктивистичке теорије које доприносе разумевању циљева и процеса инклузивног образовања. Прво, важност социо-културног контекста у учењу истичући да је ментална активности нераскидиво везана за друштвени контекст. Позивајући се на разматрања Бергера и Лукама, аутори тврде да знање није апстрактна конструкција, већ да је фокус на информацијама које се користе у свакодневном животу за обављање рутинске друштвене размене и свакодневних послова без којих ни једно друштво не би могло опстати. Друго, улога друштвених активности, укључујући наставу, важна је за развој, јер учење и развој деце не зависе само од њихових свакодневних рутина и вредности повезаних са ширим друштвеним и културним контекстом. Неопходно је разумевање процеса кроз који се деце вештине и знање побољшавају кроз њихове интеракције у друштву. Треће, допринос самих ученика њиховом развоју, односно истицање да ученици имају активну улогу у свом развоју.

Системска теорија

Системска теорија, слично социјално-конструкционистичкој, истиче важност контекста, као и начина на који се интернализује у оквиру интеракција (Dallos and Draper 2005, 96). Основа системског приступа је Општа теорија система (*General System Theory*) коју је установио вон Берталанфи (*von Bertalanffy* 1901–1972). Берталанфи говори о холистичким својствима система и о сложености различитих делова или елемената који међусобно делују и који заједно могу чинити целину (Riedel Bowers and Bowers 2017, 240–241). „У средишту системске теорија је идеја да систем карактерише развој (...) Када су двоје или више људи у интеракцији они су укључени у креативни процес – заједничку изградњу акција и знања (...) Свака интеракција се у одређеној мери сматра јединственом, иако може изгледати да дели сличности са другим односима” (Dallos and Draper 2005, 25). Из ових редова јасно се може уочити значај свакодневних интеракција, које би се људима изолованим из заједнице укинуле.

У савременим условима системски приступ је одраз интердисциплинарних тенденција и холистичког приступа у науци. Он подразумева да се фокус са појединца пребаци на целину (систем) и на односе унутар тог система. Системска теорија разматра међузависну природу система. Лангер и Лиц (Langer and Lietz 2015, 29) наводе да „промена једне компоненте система утиче не само на остале компоненте тог система већ и на систем у целини”. Они (Langer and Lietz 2015, 31) сматрају да је „систем ентитет са међусобно повезаним и међусобно зависним деловима”, као што су породица, заједница, школа, организација, итд. Делови система не делују изоловано, напротив, они су међузависни и функционишу интегрисано како би допринели функционисању система у целини, што значи да мора бити укључен сваки елемент тог система (Teater 2010, 18).

Системска теорија, као и еколошка, разматра функционисање појединачна у контексту средине која га окружује. Наиме, ове теорије се фокусирају на објашњење тешкоћа код особа разматрајући их у интеракцији са околином, не ослањајући се сторице на унутрашње изворе проблема код особа, што је била пракса ранијег медицинског приступа. Иако су еколошка и системска теорија развијене као две засебне групе (теорија система је утемељена у биологији, а идеје еколошке теорије полазе из поља екологије), често се користи термин еко-системска због сличности у објашњењу људског понашања (Langer and Lietz 2015, 28–29). Начела обе теорије коришћена су за „разумевање начина на који људи доживљавају узајамне односе са елементима у свом окружењу” (Langer and Lietz 2015, 30).

Принципи на којима се темељи концепт инклузије

Поред наведених теоријских приступа, важно је истаћи и одређене принципе који су утицале на развој инклузивног образовања, односно на промену приступа од медицинског ка социјалном. Као значајни могу се издвојити развојни принцип, принцип најмање рестриктивног окружења и принцип нормализације, кога у новијој литератури све чешће замењује концепт валоризације друштвене улоге.

Развојни принцип

Развојни принцип у први план ставља потенцијале индивидуа за раст и развој током читавог живота, а не само у детињству, те

наглашава одговорност друштва које треба да омогући свим појединцима излагање различитим стимулусима и пружи им прилику да упражњавају различите активности које треба да допринесу њиховом расту и развоју. Овај принцип истиче важност искуства кроз која људи пролазе, јер она представљају основу за развој потенцијала и способности индивидуе. Ускраћивање прилика може довести до немогућности или успоравања развоја потенцијала. Стога се заступници овог принципа противе изолацији особа и залажу за стварање услова у којима ће сви моћи да обављају различите активности које ће допринети њиховом расту и развоју. Развојни принцип нашао је примену у пракси кроз различите методе и технике (нпр. увођење ране интервенције) које омогућавају особама којима је потребна додатна подршка да развијају способности за самостално функционисање у различитим сегментима свакодневног живота (Rajović 2011, 38; Donnelly and Coakley 2002, IX). У погледу инклузивног образовања овај принцип има значајну улогу, јер истиче важност инклузије од самог почетка, осигурава да свима буде омогућен приступ основним правима и признаје да се одрживи развој не може догодити без учешћа и укључивања свих чланова друштва (Stubbs 2008, 50).

Принцип најмање рестриктивног окружења

Уопштено посматрано, најмање рестриктивно се може одредити као остваривање интереса државе на начин који најмање задире, односно ограничава интересе и права појединаца (Biklen 1982, 124). У контексту образовања принцип најмање рестриктивног окружења подразумева да се особама којима је потребна додатна подршка обезбеди окружење које ће на најбољи могући начин деловати на њихов развој у физичком и психо-социјалном смислу, односно окружење које је најмање рестриктивно. Овај принцип настаје као одговор на смештање људи у затворене резиденцијалне институције и залаже се за њихово враћање у заједницу као здравију и природнију средину (ZSZ 2011, čl. 27; Rajović 2011, 38). Биклен (Biklen 1982, 125) детаљно описује развој овог принципа у образовању још од теоријских темеља на самом почетку двадесетог века, почевши од рада Стенлија Дејвиса (*Stanley Davies*) из 1925. године где се износи да друштво и професионалци треба да промовишу образовање и услуге у заједници за децу са инвалидитетом. Ипак, постоје и критичка разматрања овог принципа. Примедбе су углавном усмерене на некритичко прихватање принципа најмање

рестриктивног окружења (на пример, проблеми до којих некритичко сагледавање овог принципа може довести код особа са тешким инвалидитетом којима је неопходна интензивна подршка) (Taylor 2004; Yell 1995; Lloyd, Singh, and Repp 1991). Џенкинсон (Jenkinson 1997, 18) износи да се овај принцип може разматрати двојачко, као окружење које најмање ограничава интеракцију са ученицима без сметњи или као концепт који имплицира континуитет окружења, при чему се изолованије окружење сматра прикладнијим за ученике са најтежим инвалидитетом.

Принцип нормализације

Принцип нормализације подразумева стварање услова и начина живота који ће за особе којима је потребна додатна подршка бити до највећег могућег степена слични околностима, положају и начину живота осталих чланова друштва (Nirje 1985, 67). Овај концепт се често у литератури доводи у везу са процесом интеграције, те се сматра да је одиграо значајну улогу у притисцима ка интеграцији (Jenkinson 1997, 11–12).³ Иако се из ових редова могу препознати позитивне намере, у литератури се наилази на критичка разматрања овог принципа, пре свега из разлога што „не препознаје чињеницу да друштво укључује широк спектар индивидуалних разлика” (Jenkinson 1997, 12). Сивос (Szivos 1992, 126–127) сматра да овај принцип тежи ка порицању различитости и њиховом обезвређивању, нагињући при томе више ка интеграцији (изједначавању услова за све). У складу са тим, скреће пажњу на претпоставку да би маргинализоване групе требало да теже испуњавању норми већинског друштва. Слично становиште заузима и Левис (Lewis 1995) постављајући питање шта заправо представља „нормалан” развој. Она уочава два проблема код овог концепта. Прво, што је нормалност варијабилна категорија и друго, што овај концепт често претпоставља да је нормалност оно што карактерише већину, нешто што је уобичајено. Такође, ауторка указује да овај концепт има тенденцију да „нормалност” сматра супериорнијом од абнормалности, те наводи пример како се у различитим контекстима „нормалност” може другачије разматрати. На пример, ограничена издања прикупљају више новца на аукцији од уобичајених верзија или посматрачи птица више пажње посвећују ретким врстама у односу на уобичајене (7–8). Сходно томе, принцип нормализације

3 Детаљније објашњење разлике између интеграције и инклузије представљено је у оквиру последњег поглавља.

у контексту инклузије треба разматрати са становишта које ставља нагласак на промене у средини (нормализацију окружења) којима би се одговорило на потребе појединца, а не на потребу да се мењају појединци (Rajović 2011, 38–39). Ипак, могућност произвољног тумачења и наведене критике условиле су да се данас све чешће говори о валоризацији друштвене улоге.

Валоризација друштвене (социјалне) улоге

Основна премиса валоризације друштвене улоге огледа се у очигледној претпоставци да ће људи који имају цењеније друштвене улоге имати много веће шансе да постигну ствари које друштвено вреднује у односу на људе чије су улоге другачије (Wolfensberger, Thomas, and Caruso 1996, 14). На основу тога, главни циљ валоризације друштвене улоге се може одредити као „стварање или подржавање друштвено вредних улога за људе у њиховом друштву, јер ако особа има вредне друштвене улоге, велика је вероватноћа да ће та особа примити од друштва оне добре ствари у животу које су у том друштву доступне” (Osburn 2006, 4).

Иако из горенаведеног произилази да овај концепт одликује културни релативизам, јер се везује за оно што одређено друштво у одређеном времену вреднује, може се генерално рећи да су људима који имају цењеније улоге, у било ком друштву и било ком времену, приступачнија многе „добре ствари у животу” (Wolfensberger, Thomas, and Caruso 1996, 14). Ако се шире сагледа људска историја може се уочити да је било консензуса око тога шта су добре ствари у животу. Као важни примери истичу се породица, дом, прихватање, осећај припадности, пријатељи, могућност за рад, образовање и остваривање властитих капацитета, одсуство непосредних претњи (беспарица, гладовање, бескућништво, итд.) и насилне смрти, прилике и очекивања која омогућавају развијање способности, вештина и талената, поштовање, приступ уобичајеним активностима друштва, могућност да се допринесе и да се допринос призна као вредан, итд. (Wolfensberger, Thomas, and Caruso 1996, 13; Osburn 2006, 4).

Имајући у виду да у сваком друштву постоје појединци, групе или класе које су обезвређене или које су у повећаном ризику да постану обезвређене, концепт валоризације друштвене улоге може се посматрати као одговор на историјски универзални феномен друштвене девалвације. Примена овог принципа не огледа се само у спречавању да се лоше ствари догоде социјално угроженим

или обезвређеним људима, већ може помоћи како би се повећала вероватноћа побољшања њихових улога, тј. могућности да доживе добре ствари у животу (Osburn 2006, 4–5). Важност валоризације друштвене улоге огледа се у томе што се бави питањима која су од дубоког и темељног значења за људе и која су универзална у примени (Kendrick 1994). Осбурн (Osburn 2006, 5) наводи две широке стратегије како би се ово постигло. Прво, побољшањем друштвеног имиџа људи у очима других, и дуго, јачањем њихових компетенција у најширем смислу.

Поред очигледно другачијег одређења у односу на нормализацију, предност овог термина огледа се и у тому што је овај израз неуобичајен, те ће се људи чешће користити дефиницијама и објашњењима уместо да износе своје ставове и представе о термину. Израз нормализација је често погрешно тумачен и неадекватно примењиван због своје лакоће и флуентности (Osburn 2006, 11).

Разматрајући наведене теорије и принципе у контексту инклузивног образовања можемо закључити да се оне не фокусирају строго на унутрашње изворе проблема код особа, што је била пракса ранијег медицинског приступа, већ истичу значај контекста и средине у којој се особа којој је потребна додатна подршка развија. Овакав став превладао је и у бројим међународним документима.

ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ У МЕЂУНАРОДНИМ ДОКУМЕНТИМА

Концепт инклузивног образовања ужива велики углед широм света захваљујући бројним међународним документима, а пре свега документима Уједињених нација. У овом делу биће представљен развој инклузивног образовања кроз одредбе кључних међународних докумената којима су уређена нека од најважнијих питања савремене цивилизације.

Први наговештаји развоја политике инклузивног образовања јављају се оснивањем Уједињених нација и доношењем *Универзалне декларације о људским правима* 1948. године која у члану 26 каже да „свако има право на образовање. (...) Образовање треба да буде усмерено ка пуном развоју људске личности и учвршћивању поштовања људских права и слобода” (UN 1948). Затим је 1960. године у Паризу на Општој конференцији Организације уједињених нација за образовање, науку и културу (УНЕСКО) усвојена *Конвенција против дискриминације у васпитању и образовању*. Наведена Конвенција у члану 1 дефинише дискриминацију као „свако

разликовање, искључивање, ограничавање или давање предности засновано на раси, боји коже, полу, вери, политичком или неком другом уверењу, националном или социјалном пореклу, економском статусу или рођењу, са циљем оспоравања или угрожавања права на једнакост у васпитању и образовању” (UNESCO 1960), те у складу са тим промовише „поштовање људских права и једнаке васпитно-образовне могућности за све” (UNESCO 1960).

Конвенција о правима детета усвојена 1989. године потврђује и проширује одредбе већ усвојених докумената, те у члану 23, ставу 3 наводи: „Уважавајући посебне потребе детета са сметњама у развоју, помоћ (...) биће осмишљена тако да обезбеди детету са сметњама у развоју делотворан приступ и стицање образовања, обуке, здравствене заштите, (...) на начин који води постизању највеће могуће социјалне интеграције и индивидуалног развоја детета, укључујући његов културни и духовни развој” (UN 1989). Даље се у члану 29, ставу 1 наводи да образовање детета треба да буде усмерено на „развој дететове личности, талената и менталних и физичких способности до њихових крајњих могућности” (UN 1989).

Коначно, основни принципи нове образовне политике установљени су 1994. године на Светској конференцији у Саламанки (Шпанија) (UNESCO 1994). На конференцији је усвојено *Саопштење из Саламанке и оквир за деловање* у вези са принципима, политиком и праксом на плану образовања у вези посебних потреба. Према Саопштењу из Саламанке „основни принцип инклузивне школе је да сва деца треба да уче заједно, где год је то могуће, без обзира на потешкоће или разлике које могу имати. Инклузивне школе морају препознати различите потребе својих ученика, те се прилагодити различитим стиливима и брзини учења како би осигурали квалитетно образовање за све” (UNESCO 1994). Редовне школе треба да одговоре на потребе деце којима је потребна подршка у оквиру редовне наставе. Прављење засебних издвојених система не би требало да представља стандардну праксу, већ изузетак. Циљ је да се свој деци пружи образовање у оквиру редовног система, уз додатну подршку за сву децу којима је таква помоћ неопходна (UNESCO 1994). То значи да реформа образовања не подразумева само пуко премештање деце из специјалних школа у редовне, где ће се дете прилагођавати школи, већ је потребно школу прилагодити детету.

Сврха конференције је била да овакав концепт образовања промовише како би постао део нових економских и социјалних политика које ће реформисати постојећи систем. У Саопштењу се јасно износи да инклузивне школе пружају повољно окружење за

постизање једнаких могућности и пуног учешћа деце, али да њихов успех ипак захтева холистички приступ, где би свој допринос морали да дају, поред наставника и школског особља, вршњаци, родитељи, као и шире окружење (UNESCO 1994). Зато ова реформа није само ствар процедура и увођења законске регулативе, већ представља промену свести свих чланова друштва о потребама ове деце како би сваки појединац могао да пружи свој допринос у стварању бољег, праведнијег и толерантнијег друштва.

У овом документу (UNESCO 1994) се идентификује да је у одређеним земљама систем специјалних школа веома развијен, те се износи да њих треба искористити као ресурс за развој инклузивних школа. Знање наставног кадра из ових институција може бити драгоценост за наставнике у редовним школама. Специјалне школе треба да пруже стручну подршку редовним школама, у погледу прилагођавања наставног садржаја индивидуалним потребама ученика, а у ситуацијама када нема никаквих могућности за задовољавање образовних потреба у редовним школама оне могу бити алтернатива. Стога, овакав начин образовања треба да представља комплементарни део рехабилитације у заједници особа са потребом за додатном подршком.

Као важан међународни документ од значаја за права особа са инвалидитетом треба споменути и *Конвенцију о правима особа са инвалидитетом* (*Convention on the Rights of Persons with Disabilities*), усвојену крајем 2006. године од стране Генералне скупштине УН, која у члану 24 детаљно објашњава која права морају да се обезбеде и који услови морају да се осигурају особама са инвалидитетом како би се адекватно спровела инклузија на свим нивоима образовања. Наиме, државе потписнице ове Конвенције (UN 2006) „признају право свих особа са инвалидитетом на образовање” (чл. 24) и обавезују се да осигурају „развијање личности, талената и менталних и физичких способности особа са инвалидитетом до највеће могуће мере” (чл. 24), одређујући при том особе са инвалидитетом као „особе које имају дугорочна физичка, ментална, интелектуална или сензорна оштећења која у садејству са различитим баријерама могу отежати пуно и ефективно учешће ових особа у друштву на основу једнакости са другима” (чл. 1).

Наведена документа, теоријска разматрања аутора, као и покрети за инклузију у образовању, довели су до напуштања система образовања на два колосека (у редовним и специјалним школама) у многим земљама, како би се деци са инвалидитетом, али и свој другој деци која из различитих разлога нису у могућности самостално

да савладају редован наставни програм, омогућило да похађају редовне школе уз додатну подршку. Ипак, чињеница да су деца којој је потребна додатна подршка укључена у редован школски систем, не мора значити да ће она имати користи и остварити најбоље резултате. Спикер (Spiker 2013, 221) говори да се нешто дешава између процеса имплементације и пружања услуга што мења карактер политике. Стога је важно да свака држава, укључујући академску заједницу и цивилни сектор, спроводити истраживања и перманентно прати стање по овом питању. Како би то било могуће важно је јасно дефинисати концепт, одредити његове чиниоце, те направити дистинкцију у односу на сродне термине.

ТЕРМИНОЛОШКО ОДРЕЂЕЊЕ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА – ДИСТИНКЦИЈА У ОДНОСУ НА ПОЈАМ ИНТЕГРАЦИЈЕ

Критика медицинског приступа и образовања у изолованим установама, условила је да током друге половине XX века преовлада становиште да особе са потребом за додатном подршком треба укључити у редован школски систем. У већини европских држава расправа се више не води око питања да ли је инклузија потребна или не. То питање је превазиђено. УНИЦЕФ (UNICEF 2014) указује на вишеструке користи инклузивног образовања: инклузивно образовање је квалитетније; инклузивно окружење доприноси свој деци у социјалном смислу; инклузивно образовање може бити исплативо.

Ипак, током развоја овог концепта јавили су се одређени проблеми у погледу начина на који је то укључивање требало спровести. Стога треба направити термилошку дистинкцију између термина интеграције и инклузије. Инклузија се често доводи у везу са терминима попут укључивање, обухватање или укљученост. Превише уско разматрање наведених термина може довести до проблема у пракси, јер то укључивање или обухватање не подразумева само пуко пружање могућности за убацивање деце у редовни школски систем. То је заправо интеграција. Другим речима, „интеграција подразумева просто пребацивање деце са сметњама из специјалних школа у редовне разреде, уз очекивање да ће се та деца прилагодити условима редовних одељења и асимиловати се са ђацима без сметњи” (Karić, Mihić i Korda 2014, 532). Заступници интеграције веровали су да се она може постићи применом принципа нормализације (Florian 1998, 15). Међутим,

као и принцип нормализације, тако је и интеграција била изложена бројним критикама.

Левис (Lewis 1995, 4) пише да је незадовољство овим изразом у литератури било све веће, јер се често тумачио у ужем смислу као премештање деце из посебног у редован школски систем, без разматрања квалитета те интеграције. Овакво премештање може довести до сегрегације у новом облику, те је у САД-у скован термин *main-dumping*, којим се означава пребацивање детета са потребом за додатном подршком у неспремну или ненаклоњену редовну школску средину. Пребацивање у редован школски систем јесте важно, али не и довољно. Церић и Алић (Cerić i Alić 2005, 14) истичу да је концепт инклузивног образовања превасходно настао „на темељима потребе да се друштво битно другачије одреди према особама са психо-физичким сметњама”, али да је у међувремену установљено да само признавање њих као чланова друштва није довољно, већ је неопходно да целокупно друштво преиспита и променити свој однос. Такође, интеграција заснована на моделу нормалности захтева да се особе са инвалидитетом мењају уместо да се друштво мења. Политике засноване на оваквом моделу (моделу формалне једнакости) могу довести до искључености особа са инвалидитетом (Northway 1997, 163). Тако овај концепт може довести до своје контрадикторности.

Због наведених проблема око тумачења и употребе појма интеграција, почело се са употребом концепта инклузије који поред физичког премештања, разматра и квалитет различитих образовних, социјалних, психолошких и других аспеката развоја детета у новој средини. Стога Флориан (Florian 1998, 15) наводи да „израз инклузија надилази једноставно интегрисање људи”. Није важно само свима обезбедити једнаке услове, већ је потребно и одговорити на индивидуалне потребе сваког детета. Левис (Lewis 1995, 5) истиче да инклузија „скреће пажњу на квалитет редовног школског система у целини и за сву децу, а не само на особе са инвалидитетом”. Инклузија у образовању подразумева да се „школе прилагоде образовним потребама деце, а не да се образују само она деца која могу да се уклопе у постојећи образовни процес” (Kostović i drugi 2011, 6). Другим речима, инклузивно образовање не представља само укључивање деце са сметњама у развоју у редован васпитно-образовни систем, већ представља непрекидан процес и позитивну промену која ће свима учинити доступним образовање, учење и учешће у заједници (Kafedžić 2015, 10–11). Стога превазилажење историје искључености захтева фундаменталне промене у размишљању о обрасцима и условима свакодневног

живота, а задатак инклузије је да се особе којима је потребна додатна подршка вреднују због онога што јесу (Florian 1998, 15).

Велики број дефиниција и разматрања може довести до конфузије приликом имплементације одређеног концепта (идеје). Како би се у пракси лакше установила разлика важно је спецификовати одређене кључне тачке разилажења ова два појма. Стога, Стабс (Stubbs 2008, 43–44) наводи неке од кључних одредница како би се могла уочити разлика између система у којима је примењена интеграције, а не инклузија. Прво, фокус је на детету које се види као проблем, те се припрема детета за интеграцију ставља у први план, а не припрема школског система. Друго, фокус је на физичком премештању детета у редовну школу, не узимајући у обзир на који начин дете учи, да ли је прихваћено, укључено, итд. Треће, већина ресурса и метода се усмерава ка деци, а не на вештине наставника, школски систем и целокупно окружење. Четврто, „интегрисано” дете је препуштено да само савладава крути образовни систем без подршке, или добија индивидуалну подршку која га издваја од вршњака. Пето, немогућност савладавања градива се тражи у индивидуалним недостацима детета, итд.

Иако се на основу наведених одредница може закључити да интеграција по својим карактеристикама више одговара образовању у специјалних школама, чија је *differentia specifica* физичко премештање деце у редовне школе, она може представљати основу за унапређење система која ће довести до инклузије. Стабс (Stubbs 2008, 44) наводи да је „интегрисано образовање у пракси често претходница до инклузије, те да може водити ка промени система”. До истих закључака у погледу интеграције, засноване на принципу нормализације, као процесу који је претходио инклузивном образовању, долази и Џенкинсон (Jenkinson 1997, 11).

Инклузивно образовање и васпитање је комплексан процес и захтева интердисциплинарно деловање. Истовремено, то је и динамичан процес, те је тешко утврдити универзално применљиве критеријуме за његову имплементацију. Имајући у виду да је основа овог процеса да одговори на различитост, а да се различитости кроз време могу мењати, овај систем мора бити флексибилан.

Ипак, могу се издвојити одређени елементи и принципи као смернице за реално и ефикасно спровођење овог процеса. Као важне елементе (смернице) треба споменути снажан оквир, који подразумева да овај процес мора бити поткрепљен одговарајућим вредностима, уверењима и принципима у друштву, затим имплементацију прилагођену специфичностима локалног контекста

и културе, избегавајући круто преписивање одређених решења и, на крају, стално учешће и преиспитивање које омогућава да се кроз укључивање свих заинтересованих страна, сталну партиципацију и праћење систем унапреди како би могао да одговори на промене (Stubbs 2008, 52). Такође, могу се издвојити и одређени принципи које треба следити, као што су: принцип социјалне прихваћености и подршке, принцип ране превенције и рехабилитације, затим принцип индивидуализације, функционалног развијања способности, стимулације и компензације (Suzić 2008, 45–52).

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Инклузивно образовање је део ширег процеса инклузије свих маргинализованих друштвених група, те треба да представља одлику сваке савремене демократске државе. Сва горенаведена разматрање говоре у прилог томе да деци са сметњама у развоју и инвалидитетом, али и свим другим маргинализованим групама, треба пружити подршку како би им се омогућио квалитетан живот у заједници. То подразумева стварање техничких и нормативних могућности за укључивање ових група, али једнако важно и промену свести свих чланова друштва како би они постали активни и равноправни чланови различитих група и заједница. Иоловано окружење ствара вештачке услове који могу ограничити развој потенцијала ових особа, те међународни документи говоре управо да је свакој особи потребно обезбедити услове како би максимално развила своје потенцијале.

Ипак, поред бројних аргумената који говоре у прилог инклузији (адекватно спроведеној), на крају треба истаћи и одређена разматрања која отварају питање права на избор, које укида потпуно инклузивни систем. Са правом или не, одређени родитељи или деца могу желети и изабрати да похађају специјалне школе. Једнако као недостатак инклузивних школа, тако и недостатак специјалних школа може онемогућити право на избор. Ово питање је постављено са разлогом, јер Хендерсон (Henderson 1993, 104), анализирајући стање у САД-у, наводи да поред снажних покрета за инклузију, постоје и примери где су родитељи желели да њихово дете похађа специјалну школу, чак и у случајевима када су локалне школе, по њиховом мишљењу, имале одговарајуће програме. Посебно се наводе две групе родитеља. Прву групу чине родитељи адолесцената са озбиљним емоционалним проблемима који не желе да то дете више живи са њима, док другу групу чине родитељи деце са

тешким или дубоким оштећењем слуха, који и сами имају значајно оштећење слуха и који никада нису успели да стекну вештине усмене комуникације. Занимљиви су аргументи родитеља из друге групе који сматрају да су специјалне школе једино одговарајуће место за образовање њиховог детета, да се култура глувих значајно разликује од оне која се може наћи у редовним школама, те да је деца која морају да комуницирају знаковним језиком неопходно окружење у којем сви наставници, администрација и ученици пишу уместо да се корисне усменом комуникацијом. Јел (*Yell*) износи да се „велики део захтева за потпуном инклузијом не заснива на емпиријским доказима, већ на осећањима да је то права ствар” (1995, 389). Без намере да се овде изнесу било какви коначни судови и закључци, важно је истаћи овакве примере како би се указало на евентуалне проблеме и дилеме који се могу јавити током имплементације овог процеса. Свакако је важно пратити потребе средине, те људима дати све потребне информације и стручна мишљења како би се донеле адекватне одлуке.

Упркос одређеним проблемима, инклузија у образовању је важна јер представља корак напред ка стварању толерантнијег, хуманијег и демократичнијег друштва. Кроз образовни процес „људи постају свести базичних вредности политичке заједнице, институционалног поретка и друштвених пракси које се у њему одвијају” (Stanković 2018, 343). Стога, разлике не треба да постану фактори дискриминације, већ да унапреде демократски капацитет и допринесу развоју друштва (Otašević i Dobrota Davidović 2018, 163)

Инклузивно и освешћено друштво које промовише различитости и толеранцију, које укључује све маргинализоване групе у свакодневне активности заједнице је циљ коме треба тежити. Процес инклузије у образовању треба искористити као први корак за изградњу инклузивнијег и праведнијег окружења. Стога нема никакве сумње да процес инклузије маргинализованих група захтева интердисциплинарни приступ у оквиру науке, али и укључивање свих сфера друштва. Поред родитеља, стручних радника и наставника у школама, све друге институције и грађани у целини морају бити укључени у овај процес, те међусобно сарађивати. Инклузивно образовање, као део једног ширег процеса стварања инклузивног друштва, није тренутан процес, већ је неопходно перманентно деловање и трагање за решењима која ће унапредити квалитет образовања, социјалне и емоционалне компоненте све деце и људи. Образовање има велику моћ, а пут који деца прођу током тих најосетљивијих година обликоваће њихов живот касније.

РЕФЕРЕНЦЕ

- Ber, Vivijen. 2001. *Uvod u socijalni konstrukcionizam*. Beograd: Zepter Book World.
- Berger, Peter L., and Thomas Luckmann. 1991. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Reality*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Biklen, Douglas. 1982. "The Least Restrictive Environment: Its Application to Education." *Child & Youth Services* 5 (1-2): 121–144. doi: 10.1300/J024v05n01_08.
- Booth, Tony, and Mel Ainscow. 2002. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cerić, Haris, i Amel Alić. 2005. *Temeljna polazišta inkluzivnog obrazovanja*. Zenica: Hijatus.
- Cerić, Haris. 2008. „Mogućnost konstituiranja teorije inkluzivnog obrazovanja.” *Metodički obzori* 3 (5): 49–62.
- Clark, Catherine, Alan Dyson, and Alan Millward. 1998. "Theorising special education: time to move on?" In *Theorising Special Education*, eds. Catherine Clark, Alan Dyson and Alan Millward, 154–171. London and New York: Routledge.
- Dallos, Rudi, and Ros Draper. 2005. *An Introduction to Family Therapy: Systemic Theory and Practice*. Maidenhead: Oper University Press.
- Dečiji fond Ujedinjenih nacija [UNICEF]. 2014. „Konceptualizovanje inkluzivnog obrazovanja i njegovo kontekstualizovanje u okviru Misije UNICEF-a.” Poslednji pristup 15. mart 2022. http://socijalnoukljucivanje.gov.rs/wp-content/uploads/2017/04/UNICEF_SRP_Webinar_Booklet_1.pdf.
- Donnelly, Peter, and Jay Coakley. 2002. *The Role of Recreation in Promoting Social Inclusion*. Toronto: The Laidlaw Foundation.
- Florian, Lani. 1998. "Inclusive practice: What, why and how?" In *Promoting Inclusive Practice*, eds. Christina Tilstone, Lani Florian and Richard Rose, 13–26. London and New York: Routledge.
- Henderson, Robert. 1993. "What Is This 'Least Restrictive Environment' in the United States?" In *Is There a Desk with My Name on It? The Politics of Integration*, ed. Roger Slee, 96–108. London: The Falmer Press.

- Jenkinson, Josephine. 1997. *Mainstream or special? Educating students with disabilities*. London and New York: Routledge.
- Kafedžić, Lejla. 2015. „Stručno usavršavanje nastavnika za odgojno-obrazovni rad u inkluzivnim odeljenjima.” U *Unapređenje obrazovnog sistema u obalsti primjene inkluzivnih principa podučavanja*. Sarajevo: Save the Children. 9–22. Poslednji pristup 20. mart 2022. <https://nwb.savethechildren.net/sites/nwb.savethechildren.net/files/library/Publikacija-strucnih-radova-inkluzija.pdf>.
- Karić, Tijana, Vladimir Mihić, i Maja Korda. 2014. „Stavovi profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju.” *Primenjena psihologija* 7 (4): 531–548. doi: 10.19090/pp.2014.4.
- Kendrick, Michael. 1994. “Some Reasons Why Social Role Valorization Is Important.” *SRV-VRS: The International Social Role Valorization Journal* 1 (1): 12–16.
- Kostović, Svetlana, Jovana Milutinović, Slađana Zuković, Tamara Borovica, i Biljana Lungulov. 2011. „Razvoj inkluzivne obrazovne prakse u školskom kontekstu.” U *Inkluzivno obrazovanje: od pedagoške koncepcije do prakse*, ur. Mara Đukić, Milka Oljača, Svetlana Kostović, Jelena Đermanov i Marijana Kosanović, 1–17. Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu.
- Langer, Carol, and Cynthia Lietz. 2015. *Applying Theory to Generalist Social Work Practice*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Lewis, Ann. 1995. *Children’s Understanding of Disability*. London and New York: Routledge.
- Lloyd, John Wills, Nirbhay Singh, and Alan Repp. 1991. *The Regular Education Initiative: Alternative Perspectives on Concepts, Issues, and Models*. Sycamore, IL: Sycamor.
- Mallory, Bruce L, and Rebecca S New. 1994. “Social Constructivist Theory and Principles of Inclusion: Challenges for Early Childhood Special Education.” *The Journal of Special Education* 28 (3): 322–337. doi: <https://doi.org/10.1177/002246699402800307>.
- Nirje, Bengt. 1985. “The Basis and Logic of the Normalization Principle.” *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities* 11 (2): 65–68. doi: <https://doi.org/10.3109/13668258509008747>.
- Northway, Ruth. 1997. “Integration and Inclusion: Illusion or Progress in Services for Disabled People?” *Social Policy and Administration* 31 (2): 157–172. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-9515.00046>.

- Organizacija Ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kulturu [UNESCO]. 1960. „Konvencija protiv diskriminacije u vaspitanju i obrazovanju.” Poslednji pristup 25. mart 2022. <https://cpd.org.rs/projects/odabrani-medjunarodni-instrumenti/konvencija-protiv-diskriminacije-o-obrazovanju/>.
- Osburn, Joe. 2006. “An Overview of Social Role Valorization Theory.” *The SRV Journal* 1 (1): 4–13.
- Otašević, Jadranka, i Nada Dobrota Davidović. 2018. „Institucionalni kapaciteti Srbije u rešavanju problema dece sa smetnjama u razvoju.” *Srpska politička misao* 61 (3): 157–173. doi: <http://doi.org/10.22182/spm.6132018.8>.
- Rajović, Vera. 2011. „Ključne promene opštih shvatanja i prakse u radu sa osobama sa potrebom za dodatnom podrškom.” U *Deca sa smetnjama u razvoju: podrška i potrebe*, ur. Marija Mitić, 38–39. Beograd: Republički zavod za socijalnu zaštitu.
- Riedel Bowers, Nancy, and Anna Bowers. 2017. “General System Theory.” In *Social Work Treatment: Interlocking Theoretical Approaches*, ed. Francis J. Turner, 240–247. New York: Oxford University Press.
- Rouse, Martyn. 2008. “Developing Inclusive Practice: A Role for Teacher and Teachers Education.” *Education in the North*. 16 (1): 1–20. doi: <https://doi.org/10.26203/j15x-ym95>.
- Spiker, Pol. 2013. *Socijalna politika: teorija i praksa*. Beograd: Fakultet političkih nauka.
- Stanković, Dejan Vuk. 2018. „Izazovi i perspektive obrazovanja za demokratiju.” *Srpska politička misao* 62 (4): 341–352. doi: <https://doi.org/10.22182/spm.6242018.17>.
- Stubbs, Sue. 2008. *Inclusive Education: Where there are few resources*. Oslo: The Atlas Alliance.
- Suzić, Nenad. 2008. *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS.
- Szivos, Sue. 1992. “The limits to integration.” In *Normalisation: A Reader for the Nineties*, eds. Hilary Brown and Helen Smith, 112–133. London: Routledge.
- Taylor, Steven J. 2004. “Caught in the Continuum: A Critical Analysis of the Principle of the Least Restrictive Environment.” *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities* 29 (4): 218–230. doi: <https://doi.org/10.2511/rpsd.29.4.218>.

- Teater, Barbra. 2010. *An Introduction to Applying Social Work Theories and Methods*. Maidenhead: Open University Press.
- Ujedinjene nacije [UN]. 1948. „Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima.” Poslednji pristup 25 mart 2022. <https://www.poverenik.rs/images/stories/dokumentacija-nova/medjunarodna-dokumenta/UJEDINJENE-NACIJE/univerzalnadeklaracijalat.pdf>
- Ujedinjene nacije [UN]. 1989. „Konvencija o pravima deteta.” Poslednji pristup 26. mart 2021. <https://www.unicef.org/serbia/media/3186/file/Konvencija%20o%20pravima%20deteta.pdf>.
- Ujedinjene nacije [UN]. 2006. „Konvencija o pravima osoba sa invaliditetom.” Poslednji pristup 01. april 2022. http://cpd.org.rs/wp-content/uploads/2017/11/004_Microsoft-Word-UN_Medjunarodna-konvencija-o-pravima-osoba-sa-invaliditetom.pdf.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. 1994. “The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.” Last access April 03, 2022. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Vigotski, Lav. 1987. *Osnovi defektologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Winzer, Marget A. 2009. *From Integration to Inclusion: A History of Special Education in the 20th Century*. Washington: Gallaudet University Press.
- Wolfensberger, Wolf, Susan Thomas, and Guy Caruso. 1996. “Some of the Universal “Good Things of Life” Which the Implementation of Social Role Valorization Can be Expected to Make More Accessible to Devalued People.” *The International Social Role Valorization Journal* 2 (2): 12–14.
- Yell, Mitchell L. 1995. “Least Restrictive Environment, Inclusion, and Student with Disabilities: A Legal Analysis.” *The Journal of Special Education* 28 (4): 389–404.
- Zakon o socijalnoj zaštiti [ZSZ], „Službeni glasnik Republike Srbije”, br. 24/2011.

Jovan Berić**Institute for Political Studies, Belgrade*

ANALYSIS OF THE CONCEPT OF INCLUSION IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL POLICY

Resume

The policy of inclusive education is part of a broader policy of creating a more inclusive, fairer, humane, tolerant and democratic society. Given that children through education adopt a number of attitudes that will shape their lives in the future, it is very important to adequately approach the process of inclusive education. Bearing in mind that in recent years there have been numerous discussions regarding the implementation of inclusive education, the purpose of this paper is to lay clear theoretical foundations, define the concept and remove ambiguities in relation to similar terms, in order to be able to formulate a clear education policy and take measures for its adequate implementation.

Accordingly, in the first part of the paper, a distinction is made between the medical model and the social model, and then the theoretical directions and principles that can be considered as the forerunner of the concept of inclusion are considered. Sociocultural theory of Lev Vygotsky, social constructionism and systems theory were singled out as important theoretical predecessors, while developmental principles, the principle of least restrictive environment, the principle of normalization and social role valorization were singled out as important principles. In this context, international documents that form the basis for creating national inclusive education policies were also discussed. The key provisions of international documents that directly or indirectly talk about inclusive education are presented, and it was concluded that this reform is not just a matter of procedures and introduction of legislation, but it already represents a change in the awareness of all members of society about the needs of these children so that each individual can contribute to the creation of a better, fairer and more tolerant society.

Bearing in mind that the purpose of this concept is to improve the position of marginalized groups through its operationalization and

* E-mail address: jovan.beric@ips.ac.rs.

* Овај рад је примљен 11. априла 2022. године, а прихваћен на састанку Редакције 9. јуна 2022. године.

implementation, the last part of the paper clearly identifies key features of inclusive education, and a distinction is made in relation to the concept of integration. Referring to Stubb's considerations as important elements (guidelines) for the implementation of the inclusion process, we singled out: a strong framework, which means that this process must be supported by appropriate values, beliefs and principles in society, then implementation tailored to local context and culture, avoiding rigid copying certain solutions and, finally, constant participation and review, which allows for the improvement of the system through the involvement of all stakeholders, continuous participation and monitoring, so that it can respond to changes.

In addition to parents, professionals and teachers in schools, all other institutions and citizens as a whole must be involved in this process, and cooperate with each other. Inclusive education, as part of a broader process of creating an inclusive society, is not an ongoing process, but a permanent action and search for solutions that will improve the quality of education, social and emotional components of all children and people.

The analysis of scientific literature, as well as international documents, leads to the conclusion that educational inclusion is a dynamic process that does not only include marginalized social groups through legal regulations in regular schools, but permanent work on adapting the environment and society to the needs of these groups. Therefore, this paper should contribute not only to the scientific community, but also to teachers and decision-makers in order to understand the concept better and pave the way for the implementation of educational policy. Education has great power, and the path that children go through during those most sensitive years will shape their lives later.

Keywords: inclusive education, medical approach, social model, theoretical foundations, international documents, principles of inclusive education, integration