

CENTRE FOR CO-OPERATION WITH NON-MEMBERS
CENTRE POUR LA COOPERATION AVEC LES NON-MEMBRES

ORGANIZACIJA ZA EKONOMSKU KOOPERACIJU I RAZVOJ

**OBRAZOVNA POLITIKA
ZA RIZIČNE UČENIKE
I UČENIKE S TEŠKOĆAMA
U JUGO-ISTOČNOJ EVROPI**

BOSNA I HERCEGOVINA

ORGANISATION DE COOPÉRATION
ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES



ORGANISATION FOR ECONOMIC
CO-OPERATION AND DEVELOPMENT

ORGANIZACIJA ZA EKONOMSKU KOOPERACIJU I RAZVOJ

**OBRAZOVNA POLITIKA ZA RIZIČNE UČENIKE I UČENIKE S TEŠKOĆAMA
U JUGO-ISTOČNOJ EVROPI**

BOSNA I HERCEGOVINA

Originalno publikovano od strane OECD-a na engleskom jeziku pod naslovom: Synthesis report and Chapter 1 Bosnia-Herzegovina in *Education Policies for Students at Risk and those with Disabilities in South Eastern Europe: Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Croatia, Kosovo, FYR of Macedonia, Moldova, Montenegro, Romania and Serbia*.

© 2007, Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj (OECD), Pariz.

© 2007, Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj (OECD), Pariz za ovu bosansko-hercegovačku verziju.

OECD ne odgovara za kvalitet bosansko-hercegovačkog izdanja uključujući i dosljednost originalnom tekstu. U slučaju eventualnih odstupanja, originalni engleski jezik će biti odrednica.

PREDGOVOR

Izveštaji o situaciji u vezi s obrazovnim razvojem za rizične učenike i one s posebnim potrebama u jugo-istočnoj Evropi pripremljeni su od strane Centra za kooperaciju sa zemljama nečlanicama (CCNM) i Centrom za obrazovna istraživanja i inovacije (CERI) OECD-a.

Oni doprinose posvećenosti OECD-a generalnim ciljevima i strategijama Inicijative obrazovne reforme Pakta stabilnosti za jugo-istočnu Evropu prikazivanjem trenutne situacije i doprinosom identifikaciji i implementaciji obrazovne politike ministarstava obrazovanja u ovom području.

Ova knjiga nudi izvještaje o specijalnoj obrazovnoj politici obrazovnog sistema u Bosni i Hercegovini (BiH), Bugarskoj, Hrvatskoj, Kosovu, Bivšoj Jugoslovenskoj Republici (BJR) Makedoniji, Moldaviji, Crnoj Gori, Rumuniji i Srbiji. Ovi izvještaji su dio praćenja Revizije nacionalne politike za obrazovanje u jugo-istočnoj Evropi (OECD, 2003). Ovaj materijal, najvećim dijelom, prikazuje doprinose stručnjaka iz ministarstava u navedenim područjima. To jasno upućuje na posvećenost i pažnju ministarstava obrazovanja u jugo-istočnoj Evropi, pitanjima obrazovanja djece s posebnim potrebama unutar okvira tekuće obrazovne reforme.

Izveštaji zemalja, obzirom da su jedan od glavnih dijelova, projekta 'Obrazovna politika za rizične učenike i učenike s teškoćama u jugo-istočnoj Evropi', služe ne samo kao primjer nego i kao podsticaj za buduće akcije na ovom području. Na osnovu navedenih podataka bili su i biće organizovani brojni seminari i druge aktivnosti za ključne osobe: službenike ministarstava, stručnjake, učitelje i statističare. Nadalje, cilj je da se podaci navedeni u ovim izvještajima rašire i da budu dostupni što je moguće većem broju osoba, čime se direktno potiču i zemlje u svojim naporima.

Ova OECD-ova aktivnost je omogućena grantovima od strane: Finske, Norveške, Flemanske zajednice Belgije i Svjetske banke. Dodatna podrška je obezbjeđena od strane Austrijskog ministarstva obrazovanja, nauke i kulture i Pakta stabilnosti jugo-istočne Evrope.

Sveobuhvatna koordinacija i stabilna podrška je bila obezbjeđena od strane slijedećih osoba: Peter Evans, Christine Stromberger, Gerhard Kowář i Ian Whitman, uz tehničku podršku od strane Conor Breen i Ginette Meriot iz OECD sekretarijata.

Barbara Ischinger

Direktor za obrazovanje

BOSNA I HERCEGOVINA

Nacionalni izvještaj ' Obrazovna politika za rizične učenike i učenike s teškoćama u jugo-istočnoj Evropi' za Bosnu i Hercegovinu opisuje trenutno stanje u vezi sa posebnim potrebama i inkluzivnim obrazovanjem kao i procesima reforme koja se provodi. Spominje se specifična situacija u području posebnih potreba i inkluzivnog obrazovanja u društvu te identificira probleme u uspostavljanju validnih standarda za cijelu zemlju uslijed visoko decentraliziranog i razuđenog obrazovnog sistema. Iako su napravljeni značajni pomaci u zadnje tri godine kroz obrazovne reforme, Bosna i Hercegovina je tek počela istraživati probleme u vezi sa provođenjem inkluzivnog obrazovanja. Kao što je slučaj i u svim drugim izvještajima prikazanim u ovoj knjizi, ovaj pokriva slijedeća područja: kratak pregled obrazovnog sistema nakon kojeg slijede poglavlja koja opisuju zakonske okvire koji se fokusiraju na posebne grupe, statistika i indikatori, trenutna situaciju po pitanju osposobljavanja učitelja, pedagogija, nastavni plan i program i organizacija škole. Izvještaj takođe opisuje i neophodne ciljeve i strategije razvoja politike s ciljem unapređenja situacije za djecu sa teškoćama i rizičnu djecu.

UVOD

Osnovni korak u mijenjaju odnosa društva prema uključivanju osoba s posebnim potrebama podrazumijeva razvoj pozitivnih stavova i poštovanje osnovnih ljudskih prava (Ibralić, 2002). Nadalje, ekonomski razvoj, tehničko znanje i ekspertiza se takođe smatraju važnim faktorima. Sve do sredine 20.-tog stoljeća djeca sa posebnim potrebama su se obrazovala u segregiranom obrazovnom sistemu, koji je imao namjeru 'popraviti' dijete i pripremiti ga za povratak u zajednicu (Wittaker, 1995, u Ibralić, 2002). Učenici s poremećajima ili nesposobnostima su bili isključeni iz redovnih škola i lokalne zajednice. Smatralo se da nije obrazovni sistem taj koji ima probleme koje treba prevazići – nego je dijete to 'koje se treba promijeniti' (Ornstein, 1998, p.151). Međutim, demokratizacija obrazovanja tokom 20-tog stoljeća, sa vizijom 'da obrazovanje nije privilegija za nekolicinu, nego pravo za sve' (UNESCO, 2001) promovirala inkluziju kao osnovu za obrazovne sisteme i škole koje treba da rade na zadovoljavanju potreba sve djece.

Ovo poglavlje daje pregled situacije u vezi s osobama s posebnim potrebama u kompleksnom post-ratnom okruženju u Bosni i Hercegovini – koje se još uvijek karakteriše intenzivnim podjelama, borbama i predrasudama koje mogu da traju još dugi niz godina. U svim državnim i lokalnim pravnim dokumentima od Ustava do drugih zakona i uredbi, poseban fokus je usmjeren na nediskriminaciju. Ustav Bosne i Hercegovine (član 2, paragraf 4.) ističe da će sva lica u Bosni i Hercegovini biti slobodna od diskriminacije po bilo kojem osnovu kao što je spol, boja, rasa, jezik, vjera, političko i drugo mišljenje, nacionalno i društveno porijeklo. Ipak legislativa u Bosni i Hercegovini se razvijala mnogo brže nego implementacija istog tako da je za sada diskriminacija osoba u odnosu na etničku pripadnost i sposobnosti još uvijek problem u fokusu. Kao rezultat toga, zaostaje i razvoj i demokratizacija zajednice koje ujedno predstavljaju i značajne prepreke za buduće promjene. Potrebno je uložiti dodatne napore da bi se reducirala diskriminacija u budućnosti.

Bosna i Hercegovina je bila područje na kome se vodio okrutan rat. Rat koji je trajao tri godine imao je razarajuće efekte – raspadanje porodica, zajednica i cijele socijalne strukture. Uništavanje sredine koja se karakterisala tolerancijom i mirnim suživotom bila je jedna od najtragičnijih dugoročnih posljedica rata. Zajednicu je zasigurno teže rekonstruisati nego puteve i mostove. Razaranje sistema službene administracije i vlade, narušavanje razvoja znanja i tehnoloških inovacija i napuštanje zemlje od strane kvalifikovanog kadra i stručnjaka imali su ogromne efekte. Nakon sedam godina rekonstrukcije i oporavka uz značajnu međunarodnu podršku, zemlja je još uvijek na nižem nivou razvoja nego je bila ranije (Izveštaj o humanom razvoju Bosne i Hercegovine, 2003:15). Prije rata, Bosna i Hercegovina je bila u sastavu bivše Socijalističke Federativne Republike Jugoslavije, u progresivnom stadiju srednjeg razvoja sa GDP od USD 2 450 po glavi stanovnika u 1990. i sa razvijenim kapacitetima u socijalnom i zdravstvenom sektoru. Danas je jedan od glavnih izazova ponovna izgradnja ekonomskog sistema. UNESCO-ov Izveštaj o prioritetima u vezi s ljudskim pravima u Bosni i Hercegovini za 2002 naglašava koliko je ekonomski razvoj esencijalan za poštovanje osnovnih civilnih i legalnih prava i drugih sloboda, koje se ne mogu adekvatno poštovati uz slabu ekonomiju. Unapređenje ekonomske situacije zahtjeva uvođenje evropskih standarda u obrazovanje i osposobljavanje, ekonomski razvoj, kreiranje novih radnih mjesta, povećanje stope zaposlenja i standarda života uopće (Smajić, 2004). Siromaštvo i nezaposlenost su još uvijek na visokom nivou. Stopa nezaposlenosti u Bosni i Hercegovini je trenutno oko 40%. Istraživanje koje je obuhvatalo nezaposlene osobe je pokazalo da je oko 21% nezaposlenih osoba imalo završenu srednju školu. Osim toga, postoji značajna neusaglašenost između broja završenih srednjoškolaca i zahtjeva tržišta

rada za određenim zanimanjima (Program Finske saradnje u obrazovnom sektoru Bosne i Hercegovine 2003-2006).

Ljudski i materijalni gubici tokom 1992-1995 su bili enormni. Prema Izvještaju o humanom razvoju Bosne i Hercegovine (UNESCO) iz 2003 broj poginulih i nestalih građana Bosne i Hercegovine je bio procijenjen na oko 258 000 – gubitak od oko 5,9% predratne populacije. Većina zdravstvenih troškova u zemlji je još uvijek pokrivena humanitarnim fondovima. Rat u Bosni i Hercegovini je zaustavio razvoj socijalne politike što je rezultiralo velikim brojem invalida. Preko 2500 djece je ostalo bez roditelja i preko 30 000 djece je ostalo bez jednog roditelja. Oko 25 000 starih ljudi se nalazi u stanju neke vrste potrebe. Jedna trećina građana Bosni i Hercegovini još uvijek ima status prognanika u drugim zemljama i 70% građana ima status raseljenih lica koje žive u jako teškim socijalnim uslovima. Danas, postoji oko 800 000 ljudi u stanju potrebe za socijalnom pomoći; 500 000 ima mjesečna primanja manja od 20 BAM (oko 10 USD), dok je procijenjena vrijednost potrošačke korpe za jedan mjesec oko 112 USD po osobi. Tokom rata socijalna politika je sasvim prestala sa radom i trenutno preko 50% ustanova, uključujući centre socijalnog rada postoje samo kao ime. Primjer preopterećenosti socijalnog sistema jeste činjenica da na jednog socijalnog radnika u Federaciji Bosne i Hercegovine dolazi 13 000 građana (UNESCO Izvještaj o humanom razvoju Bosne i Hercegovine mladi, 2000).

Socio-ekonomska situacija i njen uticaj na obrazovni sistem u Bosni i Hercegovini

Što se obrazovanja tiče, Bosna i Hercegovina se nalazi u jedinstvenoj poziciji obzirom da ne postoji obuhvatno ministarstvo obrazovanja. Federalno ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta ima samo koordinirajuću ulogu između različitih regiona i administracija. Svaki kanton ima vlastito ministarstvo koje ima punu odgovornost da organizira sistem obrazovanja i implementaciju istog u svojoj regiji. Ured visokog predstavnika (OHR) predstavlja jedino tijelo koje ima mandat i odgovornost za zakonodavstvo širom cijele teritorije Bosne i Hercegovine. U obrazovnom sektoru, OHR je prebacio koordinacijsku odgovornost na Organizaciju za sigurnost i kooperaciju u Evropi (OSCE) koje funkcioniše na bazi 6 radnih grupa. Kao posljedica toga može se reći da je uticaj međunarodne zajednice u području obrazovanja veliki. Prema nacionalnom izvještaju Ministarstva civilnih poslova Bosne i Hercegovine (2004) u Republici Srpskoj Ministarstvo prosvjete i kulture je odgovorno za praćenje politike, planiranje i implementaciju. Federalno ministarstvo obrazovanja ima ulogu koordinatora kantonalnih ministarstava. Federacija Bosne i Hercegovine i Republika Srpska su kreirale zajedničku komisiju za promoviranje standarda u obrazovanju. Ovo osnovno pravilo djelovanja je takođe važeće za Koordinacijski savjet visokog obrazovanja. Ova dva tijela djeluju u pravcu podržavanja uspostavljanja koherentnog okvira obrazovne politike.

Podjela u entitete i kantone dovela je do različitih legislativa, jezika podučavanja djece, različitih nastavnih planova i programa i udžbenika, različitih načina organizacije sistema školstva i različitih standarda. Preopterećenje radnih i ljudskih resursa ove vrste uslijed reduplikacije programa, ustanova i administracija nije održivo. Podjeljenost politike je dovela u nekoj mjeri do etničkih podjela npr udžbenici često sadrže materijal uvredljiv za druge nacije. Trenutno se pokušava naći zajedničko tlo i na nivou razreda i na nivou produkcije udžbenika, u smislu strukturalnih i sistemskih promjena. Veliki je progres napravljen u posljednje vrijeme konsenzusom svih ministarstava o potrebi modernizovanja obrazovnog sistema i približavanja istog evropskim standardima kvalitete. Ova politika se smatra najvažnijim trendom razvoja.

Siromaštvo može predstavljati značajnu barijeru potpunom pristupu svih učenika osnovnom obrazovanju, iako je osnovno obrazovanje za sada najotpornije na teškoće u vezi sa siromaštvom. UNESCO-ov Izvještaj o humanom razvoju Bosne i Hercegovine (2003) upućuje na vezu između socio-ekonomskih uvjeta i stvari u vezi s obrazovanjem. Istraživanje Svjetske banke je pokazalo da siromašna populacija ima u prosjeku jednu i po godinu manje obrazovanja nego što je imaju bogatije grupe. Zatim,

populacije iz urbanih krajeva obrazuju se u prosjeku dvije godine duže nego populacije iz ruralnih krajeva. Nadalje, siromaštvo direktno utiče na predškolsko obrazovanje. Dok u prosjeku 4,3% sve djece pohađa predškolske ustanove, samo oko 1,1% djece iz siromašnih porodica pohađa ove ustanove (iako im može biti plaćeno) u poređenju sa 5,6% djece iz bogatih porodica. Istraživanja bazirana na osnovnoj školi pokazuju da je ovo područje najmanje pod uticajem nejednakosti temeljenoj na spolu, regionalnoj osnovi (ruralno/urbano) ili dohotku.

Pored siromaštva, kao što je navedeno u UNESCO-ovom Izvještaju o humanom razvoju nacionalna diskriminacija takođe doprinosi opadanju stope upisa. U godinama nakon rata, obrazovni sektor u Bosni i Hercegovini je bio potresen 'otkrićem' da djeca povratnici u područja u kojima postaju etnička manjina bivaju spriječeni da pohađaju najbližu školu. Ovo je podsjetilo na nekadašnju praksu koja je sprječavala djecu Romske populacije, djecu sa razvojnim i fizičkim teškoćama da pohađaju najbližu školu. Kada sve navedeno uzmemo u obzir, možemo zaključiti da to predstavlja ozbiljnu barijeru obuhvatu djece osnovnom školom. Iako su napravljene izvjesne akcije u pravcu prevazilaženja diskriminacije ove vrste i pored postignutih rezultata, može se reći da su pomjeranja spora i vrlo često su rezultati vidljivi samo u pojedinim školama ili na vijećima učitelja.

ZAKONSKI OKVIR

Zakon o predškolskom obrazovanju u Bosni i Hercegovini

U zakonu o predškolskom obrazovanju osnovni pristup obrazovanju je obuhvaćen članom 2. koji ističe da bi naučno zasnovane teorije o obrazovanju i razvoju djeteta trebale biti primijenjene u predškolskim ustanovama, uz poštovanje dječjeg razvojnog nivoa, individualnih potreba i karakteristika djeteta. Član 12 ističe da se djeca s posebnim potrebama uključuju u ustanove predškolskog obrazovanja i slijede program koji je prilagođen njihovim individualnim potrebama'. Nadalje 'individualni programi bi trebali biti kreirani za svako dijete i razvojni status djeteta obavezno treba biti određen (intelektualni, jezik i govor)'. Član 13 takođe daje mogućnost obrazovanja djece s posebnim potrebama na različitim nivoima predškolskog obrazovanja slijedeći cjelovite razvojne programe, specijalizirane razvojne programe, programe intervencije, kompenzacije i rehabilitacije i programe jačanja kompetencija roditelja ali i programe za djecu koja ne pohađaju nikakav oblik predškolskog obrazovanja. Član 30 ističe da vladin budžet obezbjeđuje finansije za organiziranje aktivnosti u okviru predškolskog sistema, kao i finansiranje za jedinice predškolskog obrazovanja u bolnicama, odjelima za djecu s posebnim potrebama u institucijama za djecu s posebnim potrebama, kao i manjinsku djecu (djecu Romske populacije).

Zakon o osnovnom odgoju i obrazovanju

Svako dijete ima jednako pravo na pristup i jednake mogućnosti učešća u odgovarajućem obrazovanju, bez diskriminacije po bilo kojoj osnovi. Jednak pristup i jednake mogućnosti podrazumijevaju osiguranje jednakih uslova i prilika za sve, za početak i nastavak daljeg obrazovanja. Odgovarajuće obrazovanje podrazumijeva obrazovanje koje u skladu sa utvrđenim standardima osigurava djetetu da na najbolji način razvije svoje urođene i potencijalne umne, fizičke i moralne sposobnosti na svim nivoima obrazovanja. «*Osnovna škola*» je ustanova osnovnog odgoja i obrazovanja koja može biti redovna, paralelna i specijalna osnovna škola. Član 5. definira i dob djece u školi (od 6 – 15). Član 5 takođe ističe da «*Inkluzija*» podrazumijeva sveobuhvatno uključivanje lica s teškoćama u razvoju, teškoćama u učenju i uopće teškoćama socijalne integracije ne samo u odgojno – obrazovni sistem već i u svakodnevni

život i društvenu stvarnost. «*Specijalno obrazovanje*» znači obrazovanje za učenike koji imaju posebne obrazovne potrebe, u slučajevima kada nije moguće pružiti odgovarajuće obrazovanje u redovnim školama. Član 27. ističe da škola ne smije vršiti diskriminaciju u pristupu djece obrazovanju ili njihovom učešću u obrazovnom procesu na osnovu rase, boje, spola, jezika, religije, političkog ili drugog mišljenja, nacionalnog ili socijalnog porijekla, na osnovu toga što su djeca s posebnim potrebama ili na bilo kojoj drugoj osnovi. Osnivač osnovne škole, zajedno sa osnovnom školom, osigurava funkcionalni smještaj i prateću infrastrukturu za nesmetan pristup i učešće u obrazovnom procesu djeci sa posebnim obrazovnim potrebama, mladima i odraslima.

Obrazovanje djece sa posebnim potrebama je posebno definirano u Zakonu o osnovnom odgoju i obrazovanju u članovima 48-52. Član 48. ističe da je obrazovanje djece sa posebnim obrazovnim potrebama od prioritetnog javnog interesa i sastavni je dio jedinstvenog obrazovnog sistema. Osnovni cilj obrazovanja djece sa posebnim obrazovnim potrebama je da se svim učenicima daju iste mogućnosti učešća i uživanja koristi od obrazovanja i učešća u društvu, na način koji se zasniva na principu najboljeg interesa djeteta. Član 48 takođe ističe da se obrazovanje djece sa posebnim obrazovnim potrebama odvija u redovnim osnovnim školama, na osnovu principa integriranog obrazovanja, što znači da svi učenici, uključujući i učenike sa posebnim potrebama, imaju pravo da budu u redovnom razredu i uključeni u obrazovne aktivnosti do mogućeg maksimuma. Obrazovanje djece sa posebnim obrazovnim potrebama u redovnoj osnovnoj školi može se realizirati u manjim grupama u školi ili kroz pojedinačan rad sa nastavnikom – specijalistom (defektologom odgovarajućeg usmjerenja), na prijedlog Komisije ili uz saglasnost Ministarstva obrazovanja. Nadalje, specijalna osnovna škola može biti organizirana i u sastavu odgojno – obrazovnog Zavoda u čijoj se djelatnosti, pored osnovnog odgoja i obrazovanja, realiziraju i programi drugih nivoa obrazovanja, dijagnostički postupci, razvrstavanje i rana rehabilitacija djece sa smetnjama u razvoju. Za učenike koji osnovni odgoj i obrazovanje stižu u specijalnoj osnovnoj školi može biti organizovan i cjelodnevni boravak. Specijalne škole su odgovorne i za obučavanje nastavnika za rad sa djecom sa posebnim potrebama i obučavanje i informiranje roditelja učenika sa posebnim potrebama u cilju povratka i zadržavanja učenika u redovnoj školi kojoj gravitira njihovo područje stanovanja.

Član 49 navodi da sve promjene u razvoju učenika trebaju biti zabilježene te da pri prijelazu iz specijalne u redovnu ili iz redovne u specijalnu osnovnu školu, škola treba bez odlaganja uputiti učenika Komisiji za ocjenjivanje sposobnosti djece sa posebnim obrazovnim potrebama. Na osnovu nalaza i mišljenja Komisije iz prethodnog stava ovog člana, učenik se upisuje u odgovarajuću osnovnu školu, o čemu se obavještava Ministarstvo obrazovanja. Član 50 objašnjava da je škola odgovorna za omogućavanje sticanja osnovnog obrazovanja učenika sa posebnim obrazovnim potrebama. Ustanovljenje i opis posebnih obrazovnih potreba, cilj i opći plan zadovoljenja obrazovnih potreba utvrđuje škola u saradnji sa roditeljima učenika. Škola može, uz prethodnu saglasnost Ministarstva obrazovanja angažovati nastavnike i stručne saradnike radi realizacije posebnih programa osnovnog obrazovanja učenika sa posebnim obrazovnim potrebama. Učenici sa posebnim obrazovnim potrebama imaju pravo na individualni nastavni plan i program, kojim se utvrđuju aktivnosti i ciljevi obrazovnih potreba učenika. Roditelji svakog polugodišta dobijaju pismeni izvještaj, kojim se opisuju postignuti rezultati učenika u odnosu na ciljeve iz plana zadovoljenja obrazovnih potreba.

Član 51 daje pravo ustanovama koje obrazuju djecu sa posebnim obrazovnim potrebama na posebna budžetska sredstva da bi se pokrili troškovi posebnog programa ili da bi se školsko okruženje prilagodilo fizičkim potrebama učenika. Član 52 ističe da redovna škola može ostvariti saradnju sa specijalnom školom radi edukacije nastavnika putem seminara, obuke na radnom mjestu u kraćim ili dužim periodima, pojedinačnim instrukcijama i drugim aktivnostima koje za cilj imaju da pomognu redovnim školama u obrazovanju učenika sa posebnim obrazovnim potrebama, kao što je opisano i u članu 48.

Zakon o srednjem obrazovanju

Opće odredbe u članu 37 kažu da se u srednjoj školi obrazuju osim redovnih učenika i nadareni i učenici sa posebnim obrazovnim potrebama. Nadalje prema članu 70. 'u stručnoj školi obrazuju se redovni učenici sa smetnjama u psihofizičkom ili fizičkom razvoju'. Obrazovanje se odvija po prilagođenim programima za odgovarajuće zanimanje I, II, III stepena stručne sprema u trajanju od dvije do četiri godine.

Prema članu 84. djeca i mladi s posebnim obrazovnim potrebama stižu obrazovanje u redovnim školama i prema programima prilagođenim njihovim individualnim potrebama, mogućnostima i sposobnostima. Djeca i mladi sa ozbiljnim smetnjama i poteškoćama u razvoju mogu se djelimično ili u cjelini obrazovati u specijalnim odgojno – obrazovnim ustanovama, u slučajevima kad je nemoguće pružiti odgovarajuće obrazovanje u redovnim školama.

U članu 86. navodi se da srednje škole upisuju učenike sa posebnim obrazovnim potrebama na osnovu svjedodžbe o završenoj osnovnoj školi i preporuke stručne službe profesionalne orijentacije. U posljednje vrijeme došlo je do promjena u Zakonu vezano za obrazovanje djece sa posebnim obrazovnim potrebama i tu se sve više govori o Općim konvencijama o pravima djeteta sa posebnim potrebama. Inkluzija se vidi kao okosnica široke reforme obrazovnog sistema u cjelini, sistema i metoda učenja s ciljem zadovoljavanja potreba sve djece.

Zakonska zaštita osnovnih ljudskih prava u Bosni i Hercegovini

Bosna i Hercegovina se više ne sastoji od samo dva pravna sistema nego od njih 13, podjelom Federacije na kantone. To je dovelo do raznolikosti legislativa iz kantona u kanton, ili entiteta u entitet a što je nadalje dovelo do izvjesne pravne nesigurnosti. Prema UNDP Izvještaju o humanom razvoju jedino tijelo koje je u potpunosti ovlašteno da poduzima konkretne akcije na cijeloj teritoriji Bosne i Hercegovine jeste visoki predstavnik ujedinjenih nacija, čije kompetencije nisu jasno definirane. U ustavu Bosne i Hercegovine u članu 2 navodi se da 'najviši nivo međunarodno priznatih sloboda i prava (baziranih na međunarodnim standardima kao što su Evropska konvencija o zaštiti osnovnih ljudskih prava i sloboda iz 1950) apliciraju direktno na cijeloj teritoriji Bosne i Hercegovine '. Sva lica u Bosni i Hercegovini imaju pravo na ljudska prava i slobode uključujući pravo na obrazovanje. (Ustav Bosne i Hercegovine, član 2; Ustav Federacije Bosne i Hercegovine, poglavlje 2, član 2; Ustav Republike Srpske, član 38). Na ovaj pomalo neobičan način implementiranja međunarodnih uredbi, Bosna i Hercegovina je primijenila Evropsku konvenciju iako nije u to vrijeme bila članica Savjeta Evrope.

Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju

Zbog brojnih razloga javna politika Bosne i Hercegovine nije bila u stanju uticati na kritičnu situaciju u kojoj se našao obrazovni sistem. Zakoni koji su bili na snazi u prethodnom sistemu Socijalističke Republike Bosne i Hercegovine su regulisali obrazovanje djece s posebnim potrebama ili 'djece s psihičkim i fizičkim smetnjama' (terminologija korištena u prethodnim obrazovnim zakonima). U određenim regionima, ovi se zakoni manje više još uvijek primjenjuju. Ipak, najnoviji Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju (Službene novine Federacije Bosne i Hercegovine, 18/3) ističe da:

Redovne osnovne škole trebaju obrazovati djecu bez psiho-fizičkih teškoća ali i djecu sa psiho-fizičkim teškoćama. Redovni razredi (razredi od 1-8) trebaju uključivati djecu sa posebnim potrebama i obezbjeđivati im individualne obrazovne programe za predmete u kojima imaju teškoće (jezik, književnost, matematika, fizika, hemija i biologija). Ovi razredi ne bi trebali imati više od 25 djece.

PREGLED ZAKONA S FOKUSOM NA POSEBNE GRUPE

Iako ne postoje tačni podaci, u Izvještaju o humanom razvoju Bosne i Hercegovine se procjenjuje da je oko 10% cjelokupne populacije sačinjeno od osoba s posebnim potrebama. Osobe s posebnim potrebama su često izolovane slabim kvalitetom i kvantitetom usluga podrške, što nadalje može negativno uticati na ionako ranjivo psiho-socijalno stanje. Prema izvještaju NVO-a o pravima djece u BiH, djeca s posebnim potrebama su u post-ratnom periodu bila najviše diskriminisana. Država nije sistematično zaštitila njihova prava, što je negativno uticalo na osobe s posebnim potrebama i njihov pristup uslugama. Rješavanje ovog problema zahtjeva interdisciplinarni pristup. Ovo pitanje nije samo problem zdravstvenog sektora koji je zadužen za prevenciju i tretman, nego je ujedno i problem socijalnog sektora, obrazovanja, cjeloživotnog učenja i profesionalnog osposobljavanja.

Plan za obrazovnu reformu

Prevazilaženje diskriminacije i segregacije je jedan od osnovnih razloga za inkluzivno obrazovanje danas. Iako su se promjene desile u većem broju dijelova obrazovnog sistema u Bosni i Hercegovini u specijalnom obrazovanju postoji izvjestan otpor. Uopćeno gledano obrazovni sistem u Bosni i Hercegovini zaostaje za ostatkom Evrope. Reforma nije samo neophodna nego se može smatrati imperativom ukoliko želimo poboljšati kvalitet obrazovanja i živote velikog broja mladih ljudi. Reforma koja je usmjerena ka boljoj i adekvatnijoj budućnosti za mlade zahtjeva ispunjenje brojnih preduslova za uspješnu inkluziju i obezbjeđenje kvalitetnog obrazovanja. Ovo uključuje promjene legislative, unapređenje fondiranja i drugih ekonomskih faktora, kvalifikovan kadar i poštovanje socijalne i kulturalne raznolikosti.

Obrazovni sistem koji segregira i razdvaja djecu je uopćeno neprihvatljiv. Naš obrazovni sistem bi trebao osposobiti djecu da poštuju i njeguju posebnu kulturološku raznolikost koja Bosnu i Hercegovinu čini jedinstvenom. U Osnovama obrazovne politike i strateškog razvoja obrazovanja u Federaciji Bosne i Hercegovine (2001) navodi se da se službeni nastavni plan i program karakteriše preopterećenošću sadržajima i zastarjelim metodama podučavanja, a učenje je prvenstveno bazirano na podučavanju i memorisanju činjenica. Prema Smajić (2004) obrazovna reforma bi trebala zaustaviti segregaciju i diskriminaciju kroz obrazovanje i potaći djecu s posebnim potrebama, povratnike, djecu romske populacije i rizičnu djecu da učestvuju zajedno s drugom djecom u redovnoj obrazovnoj sredini.

Rat i razorenost sistema obrazovanja su u mnogome onemogućili obrazovnu reformu. Kao rezultat toga većina naslijeđenih karakteristika tipičnih za socijalističku školu bivše SFR Jugoslavije nije se uopće promijenila. Ostaje kolektivistički pristup u obrazovanju, npr ciljevi jednaki za sve, isti programski sadržaji, jedan propisani udžbenik. Tabla i kreda su osnovna oprema, te autoritarno discipliniranje je vodeći princip. Nadalje, protekli rat je uzrokovao entitetsku i kantonalnu razjedinjenost, nacionalnu podvojenost u tri zasebna nastavna plana i programa, segregaciju, dualizam, i naglašene neusuglašenosti odgojnih ciljeva i zadataka, pa čak i u razvijanje nacionalne i vjerske netrpeljivosti kod učenika. Svi navedeni faktori su jasno neprihvatljivi u smislu demokratizacije obrazovnog sistema u Bosni i Hercegovini.

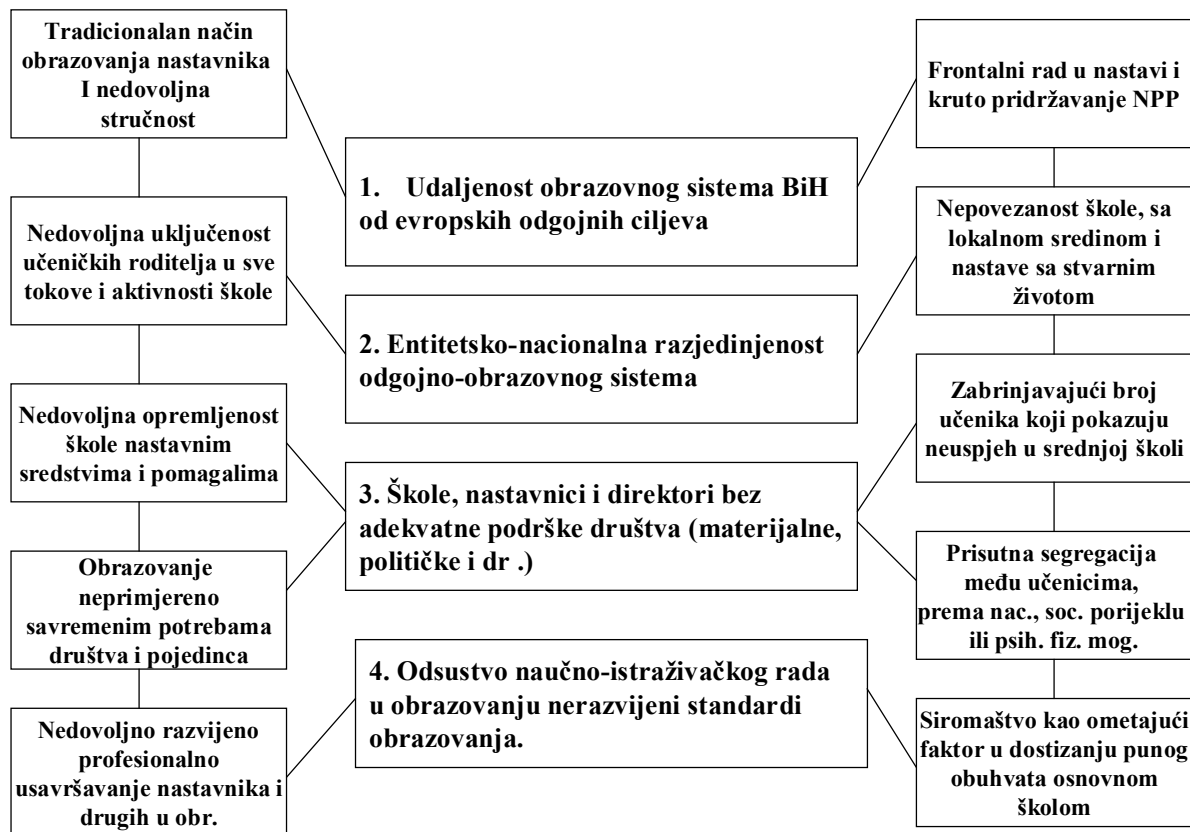
Nekoliko pitanja naglašenih u Izvještaju o humanom razvoju Bosne i Hercegovine zaslužuju da budu spomenuta i ovdje. Osnovna škola sporo i nedovoljno pripremljeno otvara vrata za marginalizirane grupe djece. Dosada se uglavnom nije poklanjala odgovarajuća pažnja učenicima sa poteškoćama u razvoju. Oni su sistemski izolirani i marginalizirani od strane samog društva. Takva se djeca, ako se uopće školuju, (trenutno njih 0,4% se školuje, ali se računa da je broj takve djece barem duplo veći) uglavnom nalaze u specijalnim ustanovama iako postepeno počinju procesi njihove integracije u osnovne škole. Slična je situacija sa romskom djecom, siromašnom djecom, kao i manjinskom djecom. U sredinama gdje postoje

nerazumijevanja i nespremnost da se rješavaju slučajevi te vrste, pa i nerijetko konflikti, još uvijek dominira stav da svako treba da se školuje isključivo u “svojoj” kulturi, na “svom” jeziku, u “svojoj” historiji, ili pak okruženo samo onima koji imaju iste razvojne poteškoće ili tjelesna oštećenja, i sl., iz čega neminovno proizlazi praksa koja manjinskoj djeci nameće zahtjeve sredine, većinski jezik, kulturu, historiju i dr. Kada se radi o djeci s posebnim potrebama (različite razvojne i fizičke teškoće) dominirajući pristup je još uvijek onaj kojim se nastoje djeca sa sličnim teškoćama ili fizičkim nesposobnostima držati zajedno.

Ništa veća briga se ne posvećuje ni talentiranoj djeci, jer nastavnici još uvijek nisu dovoljno obučeni da prepoznaju individualne potrebe učenika, pa ni potrebe talentirane djece, niti da razvijaju nastavni plan i program na način koji bi omogućio da se takva djeca brže i svestranije razvijaju. Još uvijek se ne priznaju posebne potrebe učenika i ne ispunjavanju temeljni zahtjev Konvencije o pravima djeteta (1989.), Svjetske deklaracije o obrazovanju za sve iz Jomtien-a (1990.) i Salamanca okvira za akciju (1994.) u kojima se izričito insistira na obrazovanju za svu djecu, u njihovoj najbližoj okolini, u najmanje restriktivnoj okolini i u uslovima u kojima će se izlaziti u susret njihovim potrebama.

Obrazovanje budućih nastavnika osnovne škole još uvijek se odvija na tradicionalan način, putem suhoparnih predavanja i sa relativno malo praktičnih vježbi i uvođenja u nove oblike nastavnog rada, te iako su izvršene neke promjene (prelazak sa dvogodišnjeg na četverogodišnji studij) one su više u domenu formalnog, a ne suštinskog i kvalitativnog. Uz to ni permanentno obrazovanje nastavnika i profesionalno usavršavanje još uvijek ne idu u korak sa potrebama novog vremena i zahtjeva koje treba da ispunjava nastavnik savremene škole. Nedostatak stručnjaka je više vezan za udaljene, ruralne i suburbane škole u poređenju sa školama koje su locirane u urbanim krajevima. U principu, što je škola udaljenija od urbanih, političkih i kulturoloških centara, slabijim će profilom kadra raspolagati. U Bosni i Hercegovini postoji i nedostatak edukatora koji su pripremljeni za rad s djecom s posebnim potrebama. Postoji potreba za skoro sve učitelje da prođu kroz jednu vrstu dodatnog treninga za inovacije u obrazovnom radu (npr individualizacija u obrazovanju, interaktivno učenje i podučavanje, obrazovna inkluzija, saradnja sa roditeljima, razvoj demokratske sredine u školama).

Figura 1.1. Šematski prikaz aktuelnog stanja obrazovnog sistema u Bosni i Hercegovini na početku 21. stoljeća - kvalitativna procjena



Izvor: Izvještaj o humanom razvoju, 2003 u Smajić, 2004

Obrazovanje za sve bez diskriminacija i predrasuda

Prvi strateški cilj obrazovne reforme jeste da svoj djeci obezbjedi visokokvalitetno obrazovanje u integriranim multikulturalnim školama na svim nivoima, oslobođenu od političkih, religijskih, kulturalnih i drugih diskriminacija.

Pravo na obrazovanje djece povratnika

Uzevši u obzir veliki broj povratničkih porodica u njihove prije ratne domove, kao i probleme uključivanja povratničke djece u obrazovni sistem, ministri obrazovanja su potpisali 'Ugovor o zadovoljavanju osnovnih potreba djece povratnika'. 5. marta 2002. godine. Cilj ovog ugovora bio je da se poveća stopa upisa djece povratnika u škole širom Bosne i Hercegovine posebno u područjima gdje djeca povratnici pripadaju manjinskim grupama. Koordinacijski odbor koji se sastoji od svih ministara je formiran s ciljem praćenja implementacije ugovora. Rezultati ukazuju na povećan broj učitelja povratnika i učitelja koji pripadaju etničkim manjinama i 25 škola sa alternativnim programima koje su birali roditelji. Broj učenika povratnika je prešao 27 000 u Federaciji Bosne i Hercegovine i preko 6 200 u Republici Srpskoj. Nacionalni sastav školskih odbora je harmonizirana sa nacionalnim sastavom u školama a proveden je i unutar entitetski pregled udžbenika s ciljem uklanjanja eventualno uvredljivih sadržaja. Uspostavljeni su kriteriji za nazive škola i simbole i broj djece prebačene u škole u drugim kantonima je porastao u četiri kantona ali opao u dva (Ministarstvo civilnih poslova Bosne i Hercegovine, 2004).

Obrazovne potrebe Romske djece i drugih manjina

Skoro nijedno dijete romske populacije ne pohađa više razrede osnovnih i srednjih škola. Procijenjeno je da oko 80% djece romske populacije ne pohađa školu. Osnovni razlog takve situacije jeste siromaštvo, diskriminacija, nedostatak povjerenja u autoritete, različita tradicija i običaji, jezik, rat i stalna preseljenja. Sredinom februara 2004, svi ministri obrazovanja u Bosni i Hercegovini su potpisali 'akcioni plan za posebne potrebe Roma i drugih etničkih manjina' koji je obezbjedio fond na općinskom nivou za obrazovanje romske djece. Analize su pokazale da siromaštvo populacije je i osnovni razlog njihove nemogućnosti pohađanja škole (Ministarstvo civilnih poslova Bosne i Hercegovine, 2004).

Rizična djeca

Rizična djeca imaju povremene ili trajne potrebe kao rezultat socijalnih, emocionalnih, ekonomskih, političkih ili drugih uslova. Ovaj termin ne upućuje samo na djecu koja imaju teškoće, nego i ostalu djecu sa različitim vrstama teškoća. Prema podacima iz Federalnog instituta za statistiku u 2002 godini, bilo je oko 3 720 djece bez roditelja. Ova se djeca smatraju značajno ranjivom populacijom, rizičnom za emocionalne poremećaje i poremećaje u ponašanju u toku razvojnog perioda. U sastavu ove populacije oko 1067 (28,68%) djece je bilo bez oba roditelja, 97 (2,60%) djece nepoznatih roditelja; 649 (17,47%) napuštene djece; 1 482 (39,83%) djece čiji su roditelji izgubili svoje roditeljsko pravo; i 425 (11,42%) djece roditelja koji su spriječeni u izvršavanju roditeljskih dužnosti. Velika većina ove djece je smještena u hraniteljske porodice (2 700 djece). 1 004 djece je u specijalnim institucijama i 16 djece u internatskom smještaju.

Nadalje, prema podacima iz Federalnog instituta za statistiku u 2001 godini, slijedeće grupe djece su se smatrale rizičnom djecom obzirom da žive u teškim uslovima: djeca koja žive u izrazito teškim porodičnim uslovima (29 962), djeca zlostavljana i zanemarena unutar porodice (269), obrazovno zanemarena i deprivirana djeca (628), djeca koja se odaju skitnji (176), djeca koja prosjače (91), djeca koja se bave prostitucijom (24) i djeca koja se bave kriminalnim radnjama (674). Prema Federalnom institutu za statistiku (2004) u 70,01% slučajeva izrazito loši odnosi s roditeljima se spominju kao razlog za njihovo

ponašanje – alkoholizam u porodici (19,7%), finansijski problemi (41,4%) i zabrane od strane roditelja (27,1%).

Definicije posebnih potreba i posebnih obrazovnih potreba

Definicije različitih teškoća ili posebnih potreba date u 'Pravilniku o otkrivanju, ocjenjivanju sposobnosti, klasifikaciji i evidentiranju djece sa smetnjama u psihičkom i fizičkom razvoju u Bosni i Hercegovini' (1975, i posljednji iz 1986) zaostaju za modernim međunarodnim definicijama. Osobe s posebnim potrebama su podijeljene u slijedeće kategorije: osobe sa oštećenjima vida, osobe sa oštećenjem sluha, osobe sa motoričkim teškoćama. Osobe s mentalnom retardacijom (laka, umjerena, teža i teška), osobe sa kombinovanim teškoćama i osobe s teškoćama govora i jezika.

Što se više priznaje raznolikost zajednice, termini koji se koriste u opisivanju te raznolikosti sve više dolaze u fokus rasprava. To se odnosi i na koncepte koji su više vezani za vidljive oznake kao što su rasa i etnicitet (Ryan, 1999) i koncepte koji su vezani za promjenu gledanja na teškoće kao što su hendikep i teškoća (Corbett 1995, 1998 u Frederickson i Cline 2002:5). „Posebne potrebe“ mogu biti različite vrste: djeca s teškoćama i nadarena djeca, djeca ulice i djeca koja rade, djeca iz udaljenih ili nomadskih populacija, djeca koja pripadaju jezičkim, etničkim i kulturnim manjinama i djeca iz depriviranih ili marginaliziranih područja ili grupa (Salamanka izvještaj, 1994). „Posebne potrebe“, iako nije pravno definiran termin u Bosni i Hercegovini generalno se koristi u vezi s djecom iz posebnih socijalnih grupa čija situacija ili sredina iz koje dolaze se u mnogome razlikuje od situacije u kojoj se nalazi većina djece školske populacije (npr djeca beskućnici, djeca koja kod kuće govore drugim jezikom nego je to jezik kojim se govori u školi). Potrebe ove grupe djece će vjerovatno zahtijevati poseban pristup u školi. Ponekad se termin 'posebne potrebe' koristi da bi se uputilo na 'posebne obrazovne potrebe' što može dovesti do konfuzije obzirom da osobe koje imaju posebne potrebe ne moraju imati i posebne obrazovne potrebe.

U pravnim terminima, kaže se da djeca imaju posebne obrazovne potrebe kada im je potrebna posebna obrazovna podrška jer imaju veće teškoće u usvajanju nastavnog gradiva nego ostala djeca njihove dobi. Uzrok tome može biti teškoća koja ih sprečava da s lakoćom koriste usluge koje su im u školi obezbjeđene kao i drugoj djeci njihove dobi. Međutim, ne bi se smjelo desiti da se dijete označi kao dijete koje ima teškoće u učenju samo iz razloga jer se jezik kojim dijete govori kod kuće razlikuje od jezika na kojem bi dijete bilo podučavano ili će biti podučavano u školi (Smajić, 2004). U kontekstu Bosne i Hercegovine termin 'posebne obrazovne potrebe' se prije svega odnosi na djecu sa različitim teškoćama kao što su mentalna retardacija, fizičke teškoće, oštećenja sluha, vida i multipla oštećenja, teškoće jezika i govora. Slična situacija je i u susjednoj zemlji Hrvatskoj. U legislativi i obrazovnim dokumentima u Hrvatskoj, termin 'djeca i mladi s razvojnim teškoćama' je još uvijek u upotrebi (Ibralić, 2002). Posebne obrazovne potrebe se razlikuju prema generalnim psiho-fizičkim karakteristikama, kao i u vezi s važnim metodološkim aspektima podučavanja.

Jedna od najprihvatljivijih definicija u Bosni i Hercegovini u vezi sa djecom školske dobi sa razvojnim teškoćama je ona koju je dao Stančić (2000:37-41): 'djeca i mladi sa posebnim obrazovnim ili rehabilitacijskim potrebama su oni koji s ciljem postizanja optimalnog nivoa sposobnosti i drugih socijalnih ili pozitivnih karakteristika ličnosti trebaju posebno prilagođene, individualizirane uslove i aktivnosti'. Igrić (2001:20-25) ističe da su 'djeca s posebnim potrebama ona koja imaju teškoće socijalne integracije uzrokovane različitim fizičkim ili psihičkim uzrocima kao što su mentalna retardacija, autizam, posebne teškoće u učenju, teškoće vida, sluha i motorike, hronične bolesti i/ili višestruke teškoće.'

Postoje dvije konceptualizacije prirode teškoća u učenju i to: *individualne razlike* (među djecom) i *zahtjevi okoline* (u odnosu na djecu a koje prevazilaze njihove prirodne kapacitete). *Individualne razlike* postoje među djecom i mogu biti uzrokovane *biološkim* (ozbiljan gubitak sluha, cerebralna paraliza),

bihevioralnim (vrijeme koje dijete može provesti angažovano u nekoj aktivnosti učenja) ili *kognitivnim* uzrocima u vezi sa sposobnošću djece da rješavaju probleme (slabo razvijene vještine jezika ili socio-emocionalne vještine). *Zahtjevi okoline* podrazumjevaju zahtjeve koji se primarno odnose na sredinu (situaciju) a ne na osobu. Zagovornici navedene podjele ističu da se posebne obrazovne potrebe 'mogu samo definirati u terminima odnosa između onoga šta osoba može uraditi i onoga što osoba mora uraditi da bi uspjela u sredini u kojoj živi' (Deno, 1989 u Frederickson i Cline 2002:8). Pretpostavlja se da trenutni nivo postignuća djeteta odražava prirodu i kvalitet prethodnog iskustva učenja i da će dijete biti u stanju učiti tek kada se sadržaj učenja i metode prilagode njegovim individualnim potrebama i ličnim interesima (Smajić, 2004).

Klasifikacija u Bosni i Hercegovini

U Bosni i Hercegovini procedura klasifikacije i procjene kompetencija osoba sa teškoćama u razvoju se pokreće od strane centara socijalnog rada na nivou općina (kantona). Proces može početi *ex officio* ili na zahtjev roditelja, staratelja, zdravstvenih, obrazovnih, socijalnih ili drugih organizacija koje poznaju stanje osobe s teškoćom u psiho-fizičkom razvoju. Komisija za kategorizaciju i procjenu sposobnosti osoba s teškoćama u razvoju' je formirana po kantonima, dok je drugostepena komisija na nivou Republike Srpske i Federacije Bosne i Hercegovine. Komisija procjenjuje kapacitet osoba sa teškoćama u razvoju na osnovu kriterija determiniranih procedurom otkrivanja, procjene sposobnosti, klasifikacije i evidentiranja djece i njihovog fizičkog i mentalnog razvoja. Cilj je specijalna zaštita, obrazovanje i osposobljavanje za aktivnosti svakodnevnog života.

Komisija se sastoji od 6 članova: klinički psiholog, pedijatar ili školski ljekar, neuropsihijatar, dva specijalna edukatora (oligofrenopedagog i logoped) i socijalni radnik. Ukoliko stranka (dijete ili roditelj) nije zadovoljna nalazom prvostepene komisije, oni se mogu obratiti drugostepenoj komisiji za reviziju nalaza i donošenje konačnog mišljenja. Prema Zakonu o amandmanima na zakon o dječjoj zaštiti u republici Srpskoj, ova se djeca nalaze u posebno zaštićenoj situaciji u odnosu na druge kategorije djece. Ova djeca stižu pravo na dodatnu pomoć bez obzira na finansijski status ili redosljed rađanja.

Redovno i specijalno obrazovanje

Postoje različiti pristupi redovnom i specijalnom školovanju u Bosni i Hercegovini (UNESCO, UNTPD, 2002, Izvještaj o humanom razvoju, 2003). Obrazovanje najvećeg broja djece s posebnim potrebama se još uvijek odvija u specijalnim školama ili specijalnim razredima pri redovnim školama. Smještanje djece za koju se smatra da imaju slične obrazovne potrebe u zajedničke grupe rezultira segregacijom od ostale djece njihove dobi, što može biti stigmatizirajuće i može ograničavati pristup važnim obrazovnim mogućnostima. Nasuprot tome, inkluzija zahtjeva promjenu škola u smislu prilagođavanja nastavnog plana i programa, metoda, materijala i procedura da bi što više odgovarali djeci.

Prema novom Okvirnom zakonu o osnovnoj i srednjoj školi, specijalni razredi koje su do sada pohađala djeca s posebnim potrebama će polako da iščezavaju obzirom da će se djeca uključivati u redovne inkluzivne razrede i škole. Specijalne škole i ustanove su do sada bile neovisne i odvojene od redovnih škola te slijedile specijalni nastavni plan i program. Neke škole će još uvijek imati specijalne razrede koje će pohađati djeca s umjerenom mentalnom retardacijom i kombinovanim teškoćama koja imaju veće teškoće u usvajanju nastavnog sadržaja u redovnim razredima. Djeca sa prosječnim intelektualnim sposobnostima koja imaju teškoće vida (slijepoću i slabovidost), oštećenja sluha i motoričke smetnje imaju individualne prilagođene programe, dok djeca s mentalnom retardacijom pohađaju školu prema specijalnom nastavnom planu i programu. Djeca sa težom mentalnom retardacijom se obično ne uključuju ni u kakav vid obrazovanja. Obzirom da se ova djeca u okviru obrazovnog sistema ne smatraju 'sposobnim za obrazovanje' nego samo za 'osposobljavanje' obično se ova djeca, često za cijeli život,

smještaju u velike državne institucije (azile). Međutim, predviđa se da će i ove institucije polako nestajati jer će se djeca s posebnim potrebama preusmjeravati u redovnu obrazovnu sredinu.

Inkluzivno obrazovanje

Inkluzivno obrazovanje je ključni element obrazovne reforme koja će obezbjediti svoj djeci priliku da se obrazuju u redovnim školama, bez obzira na njihove fizičke, intelektualne, socijalne, emocionalne i druge karakteristike. Službenici i učitelji bi trebali biti osposobljavani kako bi ovu ideju mogli sprovesti u djelo. Nadalje, rana identifikacija i intervencija, na program usmjerena procjena, procjena učenikovog progressa i uspješnosti programa, te stabilno partnerstvo sa roditeljima predstavljaju preduslove za uspjeh sve djece u redovnoj obrazovnoj sredini. Opcija inkluzivnog obrazovanja upućuje na kraj segregacije u obliku specijalnog obrazovanja, ali ne i kraj neophodne podrške i usluga koje se moraju obezbjeđivati u redovnim razredima.

Svako dijete ima jedinstvene karakteristike, interese i potrebe i stoga bi pravo na obrazovanje trebalo da znači dizajniranje obrazovnog sistema i implementacija obrazovnih programa koji uzimaju u obzir raznolikost takvih karakteristika i potreba (UNESCO, 1994:8).

Inkluzija obogaćuje iskustva i humanost i nudi mogućnosti za donošenje odluka i odgovornosti za sve osobe podjednako. Pomaže djeci redovne populacije da razvijaju razumijevanje raznolikosti učeničke populacije, unapređuju uzajamno poštovanje i prijateljstvo. Ne uče, rastu i razvijaju se sva djeca istim tempom i na isti način, niti svako dijete treba isti pristup. Svjesni ovih pitanja a i trenutnih trendova u specijalnom obrazovanju – autoriteti na državnom i federalnom nivou – uz podršku od strane nevladinih organizacija i međunarodne zajednice, iniciraju diskusije s ciljem kreiranja efektivnijih škola u smislu broja djece obuhvaćenih školovanjem i obezbjeđivanja podrške za one koji imaju teškoće u usvajanju nastavnog gradiva.

Smajić (2004) ističe da iako se inkluzija sa aspekta Bosne i Hercegovine može smatrati nerealnom i idealističkom, ona zasigurno ima dobro opravdanje kao napredna perspektiva za budućnost, perspektiva koja ne kreira 'specijalne' uvjete za 'specijalne' osobe. Istraživanja provedena u Bosni i Hercegovini, su pokazala da veliki broj djece s posebnim potrebama koja pohađaju redovne škole trebaju podršku pri participiranju u redovnim razrednim aktivnostima (Izveštaj o humanom razvoju, nacionalni izvještaj, Program Finske saradnje u obrazovnom sektoru Bosne i Hercegovine, 2003-2006).

Neki kantoni i Brčko Distrikt već imaju legislativu koja uvažava principe inkluzivnog obrazovanja. Nadalje, postoji i nekoliko agencija koje se zalažu za bolji pristup obrazovanju djeci s raznolikim potrebama. Univerzitet u Sarajevu je uveo postdiplomski studij o inkluzivnom obrazovanju – pilot projekt koji je bio baziran na podršci uključivanju djece s lakšim intelektualnim teškoćama u niže razrede osnovnih škola. Šesnaest općina širom Bosne i Hercegovine su provele trening obrazovnih konsultanata, jezičkih stručnjaka i učitelja osnovnih škola za provođenje inkluzije (Ministrastvo civilnih poslova Bosne i Hercegovine, 2004). Pozitivni primjeri inkluzije postoje u nekoliko škola širom Bosne i Hercegovine, ali je to još uvijek jako mali procenat u komparaciji s brojem djece koja bi trebala biti uključena u škole. U redovnim školama, može se govoriti o nedostatku dobrog školskog uređenja kao i nespremnosti učitelja/nastavnika da prihvate djecu s kognitivnim teškoćama (mentalnom retardacijom), motoričkim teškoćama, oštećenjima vida i sluha. U BiH još uvijek prevladava shvatanje da djeca s posebnim potrebama trebaju pohađati specijalne škole. Stoga je potreban poseban pristup i veliko zalaganje za podizanje nivoa javne svijesti i promjenu stavova. Specijalno obrazovanje bi se trebalo posmatrati kao integralni dio obrazovnog sistema koji daje iste obrazovne i socijalne mogućnosti za svu djecu koja pohađaju školu u cijeloj zemlji, bez obzira na etničnost, spol ili nivo sposobnosti. Takav sistem osigurava pogodnu okolinu koja je neophodna za optimalan razvoj učenika uz uvažavanje individualnih razlika.

Međunarodne uredbe i dokumenti (Okvir za akciju u području specijalnog obrazovanja, Salamanka izvještaj, 1994) ističu da su redovne osnovne škole orjentisane ka inkluziji najefikasniji način borbe protiv diskriminacijskih stavova, kreiranje zajednica koje prihvataju sve osobe, izgradnju inkluzivne zajednice i omogućavanje obrazovanja za sve. Inkluzivni pristup obrazovanju je i u BiH bio promoviran kroz različite projekte i programe ali i kroz profesionalno osposobljavanje specijalnih edukatora koji će biti odgovorni za obezbjeđivanje adekvatne i kvalitetne podrške za svu djecu s posebnim potrebama koja pohađaju redovne škole.

Pomagači i barijere procesu učenja/podučavanja u inkluzivnim razredima

U postojećem kontekstu, pomagači procesa učenja/podučavanja i inkluzije djece s posebnim potrebama uključuje individualno krojene programe, kompetentno osoblje i timove stručnjaka (psiholozi, pedagozi, specijalni edukatori, logopedi, socijalni radnici i učitelji). Ostali pomagači su pozitivna socio-emocionalna klima u školi i razredu. Smislen nastavni plan i program je slijedeći pozitivan element koji omogućava uspješnu inkluziju. Educiranje nastavnog osoblja o svim teškoćama je takođe jedan od bitnih elemenata. Do danas, obrazovanje redovnih učitelja nije sadržavala niti osnovna znanja o djeci s posebnim potrebama. Educiranje i motiviranje roditelja kao partnera može pomoći učitelje i razred. Inkluzija djece s posebnim potrebama u različite školske aktivnosti i shvatanje i poticanje potencijala učenika s posebnim potrebama se mogu smatrati takođe pomagačima inkluzivnog obrazovanja. Finansijska podrška školama je takođe bitna, kao i podrška od strane lokalne zajednice u implementiranju inkluzije, u socijalnim i drugim događajima u školi. Međunarodni dokumenti, kao što je Konvencija o pravima djeteta, pomažu implementaciju inkluzivnog obrazovanja. Nevladine organizacije i udruženja koja rade na inkluziji su takođe bitna. Nadalje koordinacija socijalnih, obrazovnih i zdravstvenih usluga (npr centara za socijalnu brigu i zaštitu, zdravstveni centri, centri za konsultacije i vođenje roditelja isl) utiču na uspjeh inkluzije. Generalno nedostaje svijesti o inkluziji, uključujući i načine na koje bi inkluzija trebala biti prakticirana. Djeca s posebnim potrebama još uvijek nisu prihvaćena od strane druge djece i njihovih roditelja. Neki roditelji imaju predrasude uzrokovane strahom da će prisustvo djece s posebnim potrebama u razredu negativno uticati na razvoj njihove djece. Takva mišljenja mogu negativno uticati na saradnju između škole i roditelja – što nadalje onemogućava inkluziju. Iskustva pokazuju da roditelji djece u redovnim školama i sama djeca postaju više zainteresirani za inkluziju djece s posebnim potrebama kada im se objasni priroda i cilj inkluzije. Obzirom da inkluzija podrazumijeva podršku od strane i specijalnih i redovnih nastavnika u inkluzivnom razredu sve nastavnike bi trebalo tokom studija pripremiti za inkluziju i na taj način spriječiti nejasnoće u vezi s podrškom djeci s posebnim potrebama. Nadalje, finansijska podrška u ove svrhe je za sada mala ili minimalna. Obzirom da BiH još uvijek osjeća posljedice rata (nezaposlenost, mali resursi, mali budžeti isl), slabo opremljene škole nemaju materijal kojim bi mogle pružati podršku djeci s posebnim potrebama. Ne postoji ni timski pristup a prisutni su i negativni stavovi. Osim toga i Komisija za procjenu sposobnosti djece s posebnim potrebama takođe treba podršku. Mnoga djeca uključena u redovne škole nemaju dokumentaciju, kao rezultat procjene i stručnog mišljenja. Iako je ova tradicija do sada posmatrana kao negativna jer je pretežno služila za isključivo dijagnosticiranje i označavanje djece, procedure procjene i mišljenja tima eksperata daje neophodne informacije o djetetu i pomaže organiziranju rada s djetetom. Nastavni plan i program, pedagogija i procedure ispitivanja takođe kreiraju barijere. Djeca s posebnim potrebama su još uvijek često segregirani u odvojenim ustanovama i udaljeni od porodice.

Uloženi su naponi da se zaustavi segregacija ali je takođe i neophodna podrška i usluge u inkluzivnim razredima. Generalno gledano prilagođavanje škola i pedagogije je još uvijek nepotpuno jer nema dovoljno profesionalnog osoblja i mnogi su neadekvatno pripremljeni za rad s djecom s posebnim potrebama. Veliki broj djece u razredima može biti prepreka obezbjeđivanju individualnog pristupa. Nadalje škole nisu niti fizički pripremljene za djecu s posebnim potrebama i arhitektonske barijere predstavljaju značajan problem za djecu s motoričkim smetnjama.

Izvan škole, mnoge ustanove koje su pružale podršku djeci s posebnim potrebama, siromašnoj djeci, djeci bez roditelja, zlostavljanoj i zanemarenoj djeci loše funkcioniraju nakon rata ili su zatvorene. Neke su bile prepravljene i obnovljene donacijama nevladinih organizacija. Međutim, mnoge nevladine organizacije su zadnjih godina preusmjerile fondove u druge zemlje svijeta.

Projekti nevladinih organizacija

1996. godine nakon rata, različite humanitarne organizacije su preduzimale projekte s ciljem predstavljanja inkluzivnog obrazovanja u Bosni i Hercegovini. Nvladine organizacije su imale važnu ulogu u implementiranju modernih Evropskih standarda obrazovanja i u radu s marginaliziranim grupama kao što su djeca s posebnim potrebama. Ipak, obećavajući rezultati iz različitih projekata provedeni od strane UNESCO-a, UNICEF-a, Red Barnet, UNOPS-a, Medicins du Monde, kao i Duga – potakle su ljude da se dodatno angažuju na uvođenju i predstavljanju ideje inkluzije na području BiH uz podršku stručnjaka u području specijalnog obrazovanja. Duga je implementirala projekat pod nazivom 'Školovanje prilagođeno djeci s posebnim potrebama'. 1708 učenika je bilo uključeno u 70 prvih razreda u 16 osnovnih škola. Ovaj je projekat uspješan model inkluzije za svu djecu u redovnim razredima i može se smatrati početkom povećanog interesa za inkluzivno obrazovanje u BiH (rezultati Duga projekta biće prikazani u sekciji Statistika i indikatori).

S ciljem pružanja podrške novim obrazovnim trendovima kao što su inkluzija djece s posebnim potrebama u BiH, grupa stručnjaka iz UNOPS-a, sa sjedištem u Sarajevu od 1998/99 je počela projekat 'Integracija – jedan mogući eksperiment u BiH'. Osnovni cilj je bio uključivanje nekoliko djece s posebnim potrebama u redovna obdaništa i niže razrede, od 1-3, osnovnih škola (UNDP, Print-Projekt, 1999). Međutim, naišlo se na brojne prepreke pri traženju odobrenja za uključivanje djece u redovna obdaništa i škole od strane kantonalnih ministarstava obrazovanja, obzirom da je ovo odobrenje zahtijevalo dodatna sredstva za zaposlenje specijalnih edukatora. Ipak je dobijeno odobrenje kantonalnog ministarstva koje je pretpostavljalo da djeca s posebnim potrebama, posebno učenici usporenog kognitivnog razvoja mogu biti educirani u redovnim školama prema redovnom nastavnom planu i programu koji je prilagođen njihovim posebnim potrebama. Ostali međunarodno potpomognuti projekti u BiH zastupaju i rade na obrazovnoj inkluziji i obezbjeđenju odgovarajuće edukacije te podrške djeci s posebnim potrebama u redovnom obrazovnom sistemu.

Poseban interes u podršci i implementaciji takvih projekata pokazali su UNESCO, UNICEF, TEPD i njihovi programi su značajno uticali na svijest pedagoga, specijalnih edukatora i roditelja. Navedeni naponi su rezultirali pozitivnim posljedicama u vezi s inkluzivnim obrazovanjem. Ipak, čim se završi finansijska i logistička podrška projektima, lokalne vlasti prestaju da podržavaju inkluzivno obrazovanje.

Roditelji kao partneri u procesu uključivanja djece sa posebnim potrebama

Prema Izvještaju o humanom razvoju Bosne i Hercegovine (2003) jedan od osnovnih problema u svim aktivnostima osnovnog školstva jeste nedovoljna uključenost roditelja. Škole još uvijek služe za one učenike koji su u stanju prilagoditi se postojećem obrazovnom sistemu, radije nego da se sistem prilagodi potrebama djece. Partnerstvo sa roditeljima i drugim članovima lokalne zajednice bi bio značajan korak u prevazilaženju ograničenja u školama i radu koji bi bio od koristi za sve učenike.

Nedavno je provedeno istraživanje stavova roditelja kao značajnih partnera u procesu inkluzije u 55 organizacija predškolskog obrazovanja i 175 osnovnih škola. Roditelji su uticali na stavove djece kroz njihove vlastite poglede. Stoga ukoliko roditelji imaju pozitivne stavove prema djeci s posebnim potrebama, pretpostavlja se da će njihova djeca imati iste stavove prema svojim vršnjacima sa posebnim potrebama.

Slijedeći bitan uticaj koji roditelji imaju jeste poticaj na obrazovanje njihove djece. To je posebno važeće za predškolski nivo. Predškolske ustanove uglavnom pohađaju djeca dobro educiranih roditelja (srednja škola, viša škola, visoka škola). U istraživanju 1123 roditelja predškolske djece 53% je pohađalo srednju školu; 14% višu školu i ostalih 30% fakultet i manje od 2% roditelja nije bilo obrazovano. U drugoj studiji 4292 roditelja djece koja pohađaju osnovnu školu rezultati su skoro slični. 58% roditelja je završilo srednju školu; 10% višu školu i 23% fakultet. Samo 2 roditelja su bila bez obrazovanja, 44 su imali nepotpuno obrazovanje i 314 je imalo samo osnovnu školu (ovo su podaci ranije spomenutog Duga istraživanja).

Veći gradovi imaju privatna obdaništa, koja uglavnom pohađaju djeca bolje stojećih roditelja obzirom da su troškovi predviđeni za obdaništa takvi da ih ne mogu priuštiti svi roditelji. Društvo ne obezbjeđuje ove mogućnosti za veliki broj djece siromašnih roditelja na predškolskom nivou. Sva djeca trebaju predškolsko obrazovanje koje je od velike važnosti za njihov opći razvoj, socijalizaciju, znanje i vještine. Djeca čiji su roditelji slabije obrazovani, nezaposleni ili imaju niži socio-ekonomski status nemaju mogućnosti da pohađaju predškolske ustanove. Ova se djeca takođe mogu smatrati djecom s posebnim potrebama.

STATISTIKA I INDIKATORI

Položaj osoba s posebnim potrebama u BiH kao i trenutno važeća definicija teškoća u psihičkom i fizičkom razvoju definisani su Pravilnikom o otkrivanju, ocjenjivanju sposobnosti, klasifikaciji i evidentiranju djece i omladine sa smetnjama u psihičkom i fizičkom razvoju u BiH. Slijedeća prava ovih osoba su posebno spomenuta u Pravilniku: pravo na odgovarajuće obrazovanje; pravo na profesionalnu kvalifikaciju i zapošljavanje i pravo na različite vidove socijalne brige. Međunarodno uporedive kategorije djece sa posebnim potrebama koje nisu definirane Pravilnikom su: djeca s poremećajima u ponašanju, autistična djeca, djeca sa ADHD-om (hiperaktivnost i poremećaj pažnje), djeca sa teškoćama u učenju, djeca s teškoćama čitanja i pisanja, djeca sa hroničnim bolestima i talentirana/darovita djeca.

Za sada su sve predhodno spomenute kategorije djece uključene u školski sistem i specijalni i redovni (ovisno o spremnosti škole da prihvati djecu s posebnim potrebama i pruži im podršku) kao i u sistem socijalne brige. Prema podacima Federalnog instituta za statistiku u BiH trenutno ima oko 6 119 djece s posebnim potrebama. Smještaj ove djece je umjereno porastao od 1 403 u 1998 do 1 488 u 2002. godini. Ipak, postoji značajan broj djece koja nemaju priliku zadovoljavati svoje potrebe i uživati svoja prava.

Izvještaj iz Republičkog instituta za statistiku (2004) daje slijedeće podatke iz 2001 godine u vezi s osobama s posebnim potrebama na području BiH: djeca s teškoćama vida 143, djeca s teškoćama sluha 119, djeca s teškoćama jezika i govora 92, djeca s motoričkim smetnjama 197, djeca s mentalnom retardacijom 870, djeca s poremećajima u ponašanju 84, djeca s kombinovanim teškoćama 300 i psihički bolesna djeca 135.

Na teritoriji Federacije BiH postoje tri ustanove koje se bave zbrinjavanjem osoba s teškoćama u fizičkom i mentalnom razvoju locirane u Pazariću, Drinu i Bakovićima. Skupa one imaju oko 1067 osoba od čega je 52 djece.

U Republici Srpskoj, postoje domovi za osobe s teškoćama u fizičkom i mentalnom razvoju u Prijedoru i Jakešu. Broj institucionalizirane djece s teškoćama u razvoju prema izvještaju Javnog fonda za

dječiju zaštitu u Republici Srpskoj je 845. Informacije iz Brčko Distrikta prikazuju da postoje četiri registrovana slučaja teže mentalne retardacije i tri - teške mentalne retardacije. U Federaciji Bosne i Hercegovine ukupan broj djece smještene u institucije koje se brinu o osobama s posebnim potrebama je 46. U ovim institucijama poseban problem za djecu s posebnim potrebama je odvajanje od roditelja. Ovaj se problem desio tokom rata i do sada nije došlo do dogovora o načinima povratka djece u područja u kojima žive njihovi roditelji i rodbina (Nacionalni plan akcije za djecu u Bosni i Hercegovini 2002-2010).

Obrazovne usluge i statistike zasnovane na istraživanju koje je sprovela 'Duga' i UNICEF

Kao što je ranije navedeno jedan od posebno uspješnih projekata u Bosni i Hercegovini finansiran od strane UNICEF – a je implementiran od strane lokalne organizacije 'Duga' koja je radila na uključivanju djece ali i na detekciji, prepoznavanju i obezbjedjenju tretmana za djecu s posebnim potrebama. Osim toga, najveći broj istraživanja u BiH s ciljem otkrivanja broja djece s posebnim potrebama bilo je provedeno od strane ove organizacije. Ovo istraživanje je obuhvatalo 16 osnovnih škola u Bosni i Hercegovini, na uzorku od 1772 učenika prvog razreda identificirano je u školskoj 2001/2002. godini i 195 učenika sa posebnim potrebama u drugom razredu školske 2002/2003. 35% ovih učenika je pratilo redovan, a 59% je pratilo prilagođeni program, a 6% učenika je otišlo u specijalna odjeljenja.

Neka od skorijih istraživanja 'Duge' i UNICEF-a iz 2001/2002 i 2002/2003 školske godine uključivala su 30% predškolskih ustanova i 30% osnovnih škola na području cijele BiH s ciljem ispitivanja stavova učitelja, odgajatelja, pedagoga i roditelja o inkluzivnom obrazovanju. Za potrebe ovog istraživanja korištena je metoda slučajnog izbora. Odabran je jednak broj ovih ustanova na područjima Sarajeva, Tuzle, Banja Luke i Mostara, uključujući 55 predškolskih ustanova i 175 osnovnih škola. Predviđeno je da u uzorak uđu svi nastavnici (učitelji, pedagozi, odgajatelji) izabranih škola. Ukupno je štampano i istraživačima dostavljeno 15 000 anketnih listova za roditelje predškolske i osnovnoškolske djece, odgajatelje, učitelje osnovnih škola, pedagoge u predškolskim ustanovama i osnovnim školama, direktore predškolskih i osnovnoškolskih ustanova. U nastavku dajemo neke rezultate iz ovog istraživanja.

Predškolsko obrazovanje

Od 55 odabranih predškolskih ustanova, prispjelo je 4 940 anketnih upitnika. Od toga je 651 (13,17%) dijete sa poteškoćama u razvoju sa propisanom službenom dokumentacijom i 793 (16,05%) koji, po mišljenju odgajatelja, imaju jednu ili više poteškoća u razvoju.

Rezultati istraživanja ukazuju da se podaci razlikuju prema regijama, vrstama poteškoća i načinu procjene. Od 4960 anketnih upitnika, 1444 ili 29,23% se odnose na djecu s psihofizičkim poteškoćama. Od toga je najveći procenat djece na tuzlanskoj regiji i iznosi 19,94%. Uzrok navedenim rezultatima bi mogao biti u činjenici da je Tuzla i za vrijeme i nakon rata primala veliki broj prognanika, uključujući i djecu koja su dolazila iz različitih krajeva Bosne i Hercegovine. Djeca su dolazila iz različitih krajeva, neka nisu imala roditelje, bili su ranjeni ili su bili povratnici iz inostranstva. Manji procenat djece je nađen na sarajevskoj regiji 3,94%, u banjalučkoj 3,81%, te mostarskoj 1,54%. U regiji Sarajeva nema ni jedno dijete koje pohađa predškolsku ustanovu, a da ima registrovanu poteškoću u razvoju. Podatak se može objasniti mogućnošću da ne postoje komisije za razvrstavanje djece, odnosno da sva djeca pohađaju redovne predškolske ustanove bez obzira na poteškoću bilo kojeg oblika. Odgajatelji i uprava su, prema slobodnoj procjeni, identifikovali veći procenat djece sa psihofizičkim poteškoćama u odnosu na djecu kod kojih je i zvanično potvrđena poteškoća u razvoju.

U predškolskim ustanovama, broj djece sa psihofizičkim teškoćama procijenjen od strane odgajatelja i službenika je iznosio 793 (16,05%). Ta djeca su imala posebne potrebe različite vrste i dolazili su iz različitih dijelova Sarajeva. U Sarajevu ukupan broj djece koja su pohađala redovne predškolske ustanove

je bio 195 (3,95%) što je procijenjeno od strane odgajatelja i službenika. Sveukupno postoji oko 1444 djece sa posebnim potrebama koje pohađaju predškolske ustanove.

Organizacija za sigurnost i kooperaciju u Evropi (OSCE) fokusirala se na ključna područja reforme u BiH, kao: demokratizacija, legislativa, obrazovanje i ekonomija. Misija OSCE za BiH pokriva cijelu teritoriju. Slijedeće informacije su dobivene iz regionalnih centara OSCE-a u Banja Luci, Mostaru, Sarajevu i Tuzli. Neke škole u nekim dijelovima BiH imaju djecu s posebnim potrebama čije su posebne potrebe potvrđene ili službenom dokumentacijom (izdate od strane Komisije za kategorizaciju i procjenu sposobnosti osoba s teškoćama u razvoju) ili od strane učitelja (koji možda nije u potpunosti kompetentan da identificira posebne potrebe djeteta). Ukoliko dijete pohađa specijalnu školu, u tom slučaju ono ima dokumentaciju da je dijete koje ima teškoće. Navedeni podaci su predstavljeni u slijedećim tabelama.

Broj djece s poteškoćama u psihofizičkom razvoju najveći je u regiji Tuzle (9,39%). Najviše je bilo djece sa smetnjama vida (57), zatim s mentalnom retardacijom (46), smetnje u govoru i glasu (32) i hronična oboljenja i tjelesna oštećenja (28).

Tabela 1.1 Djeca s psiho-fizičkim teškoćama predškolskog uzrasta prema procjeni odgajatelja (A) i dokumentacije (D)

| | | REGIONALNI CENTRI OSCE | | | | | | | | UKUPNO | |
|--|--|------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------------|--------------|---------------|
| | | BANJA LUKA | | MOSTAR | | SARAJEVO | | TUZLA | | | |
| | | A | D | A | D | A | D | A | D | A | D |
| 1. | SMETNJE U INTELEKTUALNOM RAZVOJU | 5 | 6 | 2 | 8 | 25 | 0 | 14 | 26 | 46 | 86 |
| 2. | SMETNJE GOVORA I GLASA | 29 | 5 | 3 | 1 | 6 | 0 | 282 | 257 | 320 | 263 |
| 3. | SMETNJE ČULA VIDA | 13 | 6 | 2 | 2 | 10 | 0 | 32 | 28 | 57 | 93 |
| 4. | SMETNJE ČULA SLUHA | 0 | 1 | 0 | 2 | 5 | 0 | 9 | 8 | 14 | 11 |
| 5. | HRONIČNA OBOLJENJA I TJELESNA OŠTEĆENJA | 2 | 2 | 2 | 1 | 17 | 0 | 7 | 4 | 28 | 7 |
| 6. | VIŠESTRUKI SMETNJE | 3 | 1 | 5 | 2 | 25 | 0 | 2 | 1 | 35 | 4 |
| 7. | SMETNJE U PONAŠANJU | 7 | 3 | 4 | 7 | 3 | 0 | 17 | 16 | 31 | 26 |
| 8. | EPILEPSIJA | 0 | 2 | 0 | 0 | 4 | 0 | 6 | 4 | 10 | 6 |
| 9. | PEDAGOŠKI ZANEMARENA DJECA | 5 | 0 | 1 | 1 | 3 | 0 | 19 | 14 | 28 | 15 |
| 10. | ZLOSTAVLJANA DJECA | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 11. | SAMOPOVREĐIVANJE I POKUŠAJ SUICIDA | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 12. | DJECA SA POSTRAUMATSKIM STRESNIM SINDROMOM | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 13. | DJECA POVRATNICI | 2 | 6 | 4 | 5 | 38 | 0 | 4 | 27 | 48 | 38 |
| 14. | PRIPADNICI MANJINSKIH GRUPA | 2 | 4 | 2 | 4 | 15 | 0 | 0 | 1 | 19 | 9 |
| 15. | DJECA IZ NEPOTPUNIH PORODICA | 34 | 50 | 7 | 11 | 44 | 0 | 70 | 133 | 155 | 194 |
| UKUPNO | | 102 | 86 | 32 | 44 | 195 | 0 | 464 | 521 | 793 | 651 |
| <i>Procentualno od ukupne školske populacije</i> | | <i>2,06%</i> | <i>1,74%</i> | <i>0,65%</i> | <i>0,89%</i> | <i>3,95%</i> | <i>0,00%</i> | <i>9,39%</i> | <i>10,55%</i> | <i>16,5%</i> | <i>13,18%</i> |

Izvor: Informacije dobijene od regionalnih OSCE centara u Banja Luci, Mostaru, Sarajevu i Tuzli

Ni u jednoj grupi nije zabilježeno dijete koje je zlostavljano ili zanemareno ali je veliki broj djece ocijenjeno kao pedagoški zanemarena (28). Oko 31 dijete je identificirano kao dijete sa smetnjama u ponašanju. Iz navedenih podataka se može zaključiti da je veći broj djece identificiran od strane odgajatelja i službenika kao djeca s posebnim potrebama, u poređenju sa brojem djece sa dokumentovanim posebnim

potrebama. Jedno od objašnjenja je i to da BiH nema adekvatne usluge za prevenciju, ranu detekciju i intervenciju koja bi mogla doprinijeti blagovremenom tretmanu.

Tabela 1.2. Broj učenika u osnovnim školama prema procjeni učitelja/službenika (A) i dokumentacije (D)

| | | Broj učenika u školama prema regionalnim centrima OSCE | | | | | | | | | |
|-----|--|--|-------------|-------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|--------------|
| | | 25827 | | 16969 | | 27927 | | 53719 | | 124442 | |
| | | BANJA LUKA | | MOSTAR | | SARAJEVO | | TUZLA | | UKUPNO | |
| | | A | D | A | D | A | D | A | D | A | D |
| 1. | SMETNJE U INTELEKTUALNOM RAZVOJU | 201 | 109 | 132 | 11 | 306 | 67 | 504 | 329 | 1143 | 1659 |
| 2. | SMETNJE GOVORA I GLASA | 225 | 86 | 146 | 128 | 309 | 113 | 474 | 282 | 1154 | 1763 |
| 3. | SMETNJE ČULA VIDA | 96 | 236 | 143 | 150 | 124 | 82 | 369 | 268 | 732 | 1468 |
| 4. | SMETNJE ČULA SLUHA | 17 | 77 | 12 | 24 | 28 | 17 | 83 | 45 | 140 | 303 |
| 5. | HRONIČNA OBOLJENJA I TJELESNA OŠTEĆENJA | 66 | 79 | 65 | 32 | 129 | 68 | 209 | 197 | 469 | 845 |
| 6. | VIŠESTRUKI SMETNJE | 51 | 22 | 31 | 14 | 37 | 23 | 122 | 112 | 241 | 412 |
| 7. | SMETNJE U PONAŠANJU | 116 | 34 | 168 | 31 | 263 | 28 | 558 | 103 | 1105 | 1301 |
| 8. | EPILEPSIJA | 9 | 34 | 13 | 4 | 39 | 29 | 45 | 58 | 106 | 231 |
| 9. | PEDAGOŠKI ZANEMARENA DJECA | 174 | 48 | 135 | 35 | 428 | 16 | 623 | 133 | 1360 | 1592 |
| 10. | ZLOSTAVLJANA DJECA | 7 | 4 | 8 | 0 | 12 | 1 | 48 | 13 | 75 | 93 |
| 11. | SAMOPOVREĐIVANJE I POKUŠAJ SUICIDA | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 | 1 | 13 | 25 | 17 | 43 |
| 12. | DJECA SA POSTRAUMATSKIM STRESNIM SINDROMOM | 34 | 11 | 14 | 0 | 204 | 1 | 375 | 105 | 627 | 744 |
| 13. | DJECA POVRATNICI | 342 | 105 | 140 | 75 | 527 | 313 | 889 | 438 | 1898 | 2829 |
| 14. | PRIPADNICI MANJINSKIH GRUPA | 94 | 1150 | 44 | 16 | 163 | 124 | 345 | 238 | 646 | 2174 |
| 15. | DJECA IZ NEPOTPUNIH PORODICA | 817 | 1097 | 495 | 229 | 1182 | 1410 | 1885 | 1672 | 4379 | 8787 |
| | UKUPNO | 2250 | 3092 | 1546 | 749 | 3754 | 2293 | 6542 | 4018 | 14092 | 24244 |
| | | 8,71 | 11,97% | 9,11 | 4,41% | 13,44 | 8,21% | 12,18 | 7,48% | 11,32 | 8,16% |
| | <i>Ukupno učenika u osnovnoj školi</i> | 25827 | | 16969 | | 27927 | | 53719 | | 124442 | |

Izvor: Podaci prikupljeni iz službeno poslatih upitnika u 175 osnovnih škola

Osnovna škola

Na osnovu podataka prikupljenih iz anketnih listova iz 175 odabranih osnovnih škola broj djece sa propisno potvrđenom službenom dokumentacijom iznosio je 10 152. Broj djece s poteškoćama, dobiven slobodnom procjenom nastavnika ili uprave škola, je znatno veći i iznosi 14 092.

Ponovo se rezultati službene dokumentacije razlikuju od onih dobijenih procjenom učitelja i službenika. Moguće je da su učitelji više osjetljivi na manje uočljive teškoće, vjerovatno zbog dugotrajnog direktnog kontakta s djecom, u komparaciji sa stručnjacima odgovornim za službenu procjenu djece a čiji je kontakt s djecom ograničen. Nadalje, podaci se razlikuju u odnosu na regije. Tako je na regiji Sarajeva zabilježeno značajno više djece sa svim vrstama teškoća 3754 (13,44%) zatim Tuzli 6542 (12,17%), regiji Mostara 1549 (9,11%) i najmanje na regiji Banja Luke 2250 (8,69%). Posebno je zabrinjavajuće da je potvrđen veliki broj pedagoški zanemarene (623) i djece koja imaju smetnje u ponašanju (558), sa posttraumatskim stresom (375).

Darovita i talentovana djeca

Oko 2 237 (45,28%) darovite i talentovane djece je nađeno u predškolskim ustanovama. Postoji oko 48 622 (39,05%) djece u redovnim osnovnim školama koja pokazuju posebne talente u različitim područjima.

Tabela 1.3. Darovita i talentovana djeca-osnovna škola

| OSNOVNE ŠKOLE | | | | | | |
|----------------|---------------------------------------|-------------|-------------|--------------|--------------|--------------|
| UKUPNO UČENIKA | | 25827 | 16969 | 27927 | 53719 | 124442 |
| | | BANJA LUKA | MOSTAR | SARAJEVO | TUZLA | UKUPNO |
| 1. | SMISAO ZA PRAKTIČNI MANIPULATIVNI RAD | 376 | 857 | 1105 | 2040 | 4378 |
| 2. | MUZIČKI TALENT | 603 | 776 | 1132 | 1850 | 4361 |
| 3. | LIKOVNA KREATIVNOST | 766 | 904 | 1368 | 1996 | 5034 |
| 4. | SPORTSKE VJEŠTINE | 989 | 1348 | 1930 | 2892 | 7159 |
| 5. | NADARENI ZA DRUŠTVENE NAUKE | 480 | 815 | 1170 | 1412 | 3877 |
| 6. | NADARENI ZA PRIRODNE NAUKE | 540 | 862 | 1341 | 1608 | 4351 |
| 7. | NADARENI ZA MATEMATIKU | 568 | 712 | 1164 | 1637 | 4081 |
| 8. | NADARENI ZA TEHNIČKE NAUKE | 255 | 409 | 724 | 1127 | 2515 |
| 9. | NADARENI ZA MATERNJI I STRANE JEZIKE | 1034 | 1157 | 1720 | 2092 | 6003 |
| 10. | OBDARENI | 1036 | 892 | 2486 | 2449 | 6863 |
| UKUPNO | | 6647 | 8732 | 14140 | 19103 | 48622 |
| | | 25.74% | 51.46% | 50.63% | 35.56% | 39.07% |

Izvor: ibid

Prema ovim podacima, može se vidjeti da postoji veliki broj djece koja su talentovana i nadarena u različitim područjima. Talenti su uglavnom vezani za područja sporta, jezika i umjetnosti.

Tabela 1.4. Darovita i talentovana djeca-predškolski nivo

| PREDŠKOLSKE USTANOVE | | | | | | |
|----------------------|------------------------------|------------|------------|-----------|-------------|-------------|
| | | BANJA LUKA | MOSTAR | SARAJEVO | TUZLA | UKUPNO |
| 1. | VERBALNE SPOSOBNOSTI | 74 | 98 | 14 | 126 | 312 |
| 2. | MUZIČKI TALENT | 45 | 70 | 7 | 142 | 264 |
| 3. | LIKOVNA KREATIVNOST | 112 | 101 | 13 | 132 | 358 |
| 4. | FIZIČKO-SPORTSKE SPOSOBNOSTI | 105 | 145 | 27 | 197 | 474 |
| 5. | SOCIJALNE SPOSOBNOSTI | 42 | 96 | 18 | 225 | 381 |
| 6. | MANIPULATIVNE SPOSOBNOSTI | 79 | 92 | 14 | 263 | 448 |
| | UKUPNO | 457 | 602 | 93 | 1085 | 2237 |

Izvor: ibid

Za ovu populaciju djece i učenika sa posebnim potrebama, potreban je educiran nastavnički kadar koji može odgovoriti na potrebe djece i učenika sa natprosječnim sposobnostima. Takođe, potrebna je dobra materijalna osnova škole (literatura, kabineti, didaktički materijal, laboratorije). U obrnutom slučaju, nezadovoljene mogućnosti djeteta mogu biti uzrokom pojave asocijalnih i drugih oblika nepoželjnih ponašanja.

Stavovi učitelja

Istraživanje je dalo mogućnost učiteljima da iskažu svoja vjerovanja u mogućnosti za uspjeh kod djece s posebnim potrebama koja pohađaju redovne škole i razrede.

Stavovi učitelja pokazuju da sva djeca do određenog stepena imaju šanse za kvalitetno obrazovanje ovisno o njihovim intelektualnim kapacitetima ali i sposobnostima nastavnika da adekvatno zadovoljavaju posebne potrebe ove djece. Ova djeca mogu biti neuspješna u čitanju, pisanju ili matematici ali jako često pokazuju potencijal u drugim područjima kao što su umjetnost, muzika, sport isl. Nadalje, ukoliko su ciljevi i zadaci obrazovanja prilagođeni sposobnostima, interesima i potrebama određenog djeteta, šanse za uspjeh svakog djeteta bez obzira na vrstu teškoće će biti znatno veće.

Ovo istraživanje je došlo do rezultata do kojih su došla i druga istraživanja širom svijeta pokazujući da postoji nekoliko faktora koji mogu uticati na uspjeh djeteta u redovnom razredu. Stavovi nastavnika su faktor koji određuje da li će dijete uspjeti ili ne uspjeti u redovnom razredu. Na primjer, negativni stavovi mogu biti uzrokovani nedostatkom informacija o karakteristikama djece s posebnim potrebama, njihovim potencijalima i slabostima. Drugo istraživanje stavova učitelja prema djeci s posebnim potrebama (Stephens i Braub, 1980) upućuje na tri varijable koje određuju prihvatanje djece s posebnim potrebama: vjerovanja učitelja da je on/ona sposoban/sposobna pružiti podršku djetetu s posebnom potrebom u razredu; vjerovanje da dijete s posebnim potrebama može postati vrijedan član zajednice koji istoj doprinosi svojim radom; i vjerovanje da redovna škola treba uključivati djecu s posebnim potrebama.

Stavovi osoba koje učestvuju u procesu podučavanja (nastavnici, odgajatelji, službenici, pedagozi isl) kao i stavovi djece i djetetove okoline (djece s posebnim potrebama, roditelja djece i članova lokalne zajednice isl) imaju veliki značaj obzirom da ove osobe direktno određuju budućnost djeteta. Slijedeće tabele daju informacije o nivou obrazovanja osoba koje rade s djecom s posebnim obrazovnim potrebama.

Osoblje u organiziranju osnovnog obrazovanja

Tabela 1.5. Obrazovni nivo odgajatelja u predškolskim ustanovama

| STRUČNA SPREMA | | REGIONALNI OSCE CENTRI | | | | UKUPNO |
|----------------|---------------------------|------------------------|--------------|--------------|---------------|---------------|
| | | BANJA LUKA | MOSTAR | SARAJEVO | TUZLA | |
| 1. | SREDNJA STRUČNA SPREMA | 63 24.05% | 4 7.27% | 13 20.63% | 35 18.72% | 115 17.67% |
| 2. | VIŠA STRUČNA SPREMA | 169 64.50% | 44 80.00% | 47 74.60% | 134 71.66% | 394 72.69% |
| 3. | VISOKA STRUČNA SPREMA | 30 11.45% | 7 12.73% | 3 4.76% | 18 9.63% | 58 9.64% |
| UKUPNO | | 262 | 55 | 63 | 187 | 567 |

Izvor: ibid

Većina učitelja ima završene dvije godine studija. Određeni broj učitelja ima i visoku stručnu spremu (58).

Tabela 1.6. Da li su odgajatelji u predškolskim ustanovama imali sadržaje iz područja specijalnog obrazovanja tokom njihovih studija?

| ODGOVOR | | REGIONALNI OSCE CENTRI | | | | UKUPNO |
|---------------|------|------------------------|-------------|-------------|------------|---------------|
| | | BANJA LUKA | MOSTAR | SARAJEVO | TUZLA | |
| 1. | «DA» | 67 25,6% | 13 23,6% | 18 28,6% | 71 38% | 169 29.81% |
| 2. | «NE» | 195 74,4% | 42 76,4% | 45 71,4% | 116 62% | 398 70.19% |
| UKUPNO | | 262 | 55 | 63 | 187 | 567 |

Izvor: ibid

Samo 169 učitelja (29,81%) je odgovorilo da su imali sadržaje iz područja specijalnog obrazovanja tokom studija. Ostalih 398 (70,19%) nisu imali informacije o osobama s posebnim potrebama niti načinima rada s njima.

60% odgajatelja u predškolskim ustanovama su istakli da su radili s djecom s posebnim potrebama u odgojnim grupama. Oni su istakli da se taj rad zasnivao na: razgovoru, individualnom radu (motivaciji, podršci socijalizaciji ili komunikaciji djeteta), organizaciji aktivnosti s drugom djecom, motivaciji kroz igru, prilagođavanju zadataka, kooperaciji sa odgovarajućim stručnjacima i roditeljima i planiranje istraživačkih aktivnosti. Tokom rada s djecom, učitelji su imali podršku od strane direktora, kolega, pedagoga, psihologa, logopeda i defektologa.

Obrazovni nivo učitelja redovnih osnovnih škola

Tabela 1.7. Obrazovni nivo učitelja osnovne škole

| STRUČNA SPREMA | | REGIONALNI OSCE CENTRI | | | | UKUPNO |
|----------------|---------------------------|------------------------|---------------|---------------|---------------|----------------|
| | | BANJA LUKA | MOSTAR | SARAJEVO | TUZLA | |
| 1. | SREDNJA STRUČNA SPREMA | 186 18,39% | 53 10,31% | 108 14,17% | 179 13,52% | 526 14,57% |
| 2. | VIŠA STRUČNA SPREMA | 607 60,03% | 311 60,50% | 445 58,39% | 844 63,79% | 2207 61,14% |
| 3. | VISOKA STRUČNA SPREMA | 218 21,56% | 150 29,18% | 209 27,42% | 300 22,67% | 877 24,29% |
| UKUPNO | | 1011 | 514 | 762 | 1323 | 3610 |

Izvor: ibid

Podaci o kvalifikacionoj strukturi nastavnika iz uzorka imaju svoje značenje u konačnoj interpretaciji dobijenih rezultata. Dužina školovanja direktno korespondira sa brojem i kvalitetom informacija koje u toku studija budući nastavnici dobiju.

Tabela 1.8. Da li su učitelji imali sadržaje iz područja specijalnog obrazovanja tokom njihovih studija?

| ODGOVOR | | REGIONALNI OSCE CENTRI | | | | UKUPNO |
|---------------|------|------------------------|---------------|---------------|---------------|----------------|
| | | BANJA LUKA | MOSTAR | SARAJEVO | TUZLA | |
| 1. | «DA» | 348 33,82% | 163 32,53% | 307 39,87% | 413 31,08% | 1231 33,92% |
| 2. | «NE» | 681 66,18% | 338 67,47% | 463 60,13% | 916 68,92% | 2398 66,08% |
| UKUPNO | | 1029 | 501 | 770 | 1329 | 3629 |

Izvor: ibid

Dobijeni rezultati ukazuju da se daje jako malo osnovnih znanja iz područja specijalnog obrazovanja u toku čitavog bazičnog akademskog obrazovanja sa malim pozitivnim izuzecima koja se odnose na regiju Sarajeva. Tokom akademskog obrazovanja oko 66% nastavnika u drugim regijama nisu došli u dodir sa obrazovnim zahtjevima koji su se odnosili na rad sa učenicima koji imaju posebne vaspitno-obrazovne potrebe.

Tabela 1.9. Da li su nastavnici imali mogućnosti za pohađanje programa usavršavanja u području posebnih obrazovnih potreba?

| ODGOVOR | | REGIONALNI OSCE CENTRI | | | | UKUPNO |
|---------------|------|------------------------|---------------|---------------|---------------|----------------|
| | | BANJA LUKA | MOSTAR | SARAJEVO | TUZLA | |
| 1. | «DA» | 349 33,79% | 205 33,94% | 277 35,70% | 389 28,81% | 1220 32,42% |
| 2. | «NE» | 684 66,21% | 399 66,06% | 499 64,30% | 961 71,19% | 2543 67,58% |
| UKUPNO | | 1033 | 604 | 776 | 1350 | 3763 |

Izvor: ibid

Samo 1 220 učitelja (32,42%) su izrazili da su imali mogućnosti za pohađanje programa usavršavanja u području posebnih obrazovnih potreba. Oko 68% nije imalo priliku biti uključeno u takve programe.

Tabela 1.10. Učitelji sa i bez djece s posebnim potrebama u razredima

| ODGOVOR | REGIONALNI OSCE CENTRI | | | | UKUPNO |
|---------------|------------------------|---------------|---------------|---------------|----------------|
| | BANJA LUKA | MOSTAR | SARAJEVO | TUZLA | |
| 1. «DA» | 643 68.77% | 294 59.15% | 527 69.89% | 805 60.75% | 2269 64.63% |
| 2. «NE» | 292 31.23% | 203 40.85% | 227 30.11% | 520 39.25% | 1242 35.37% |
| UKUPNO | 935 | 497 | 754 | 1325 | 3511 |

Izvor: ibid

Većina nastavnika je navela da je imala učenike s posebnim potrebama u razredu. Iz ovako prikupljenih podataka teško je izvlačiti preciznije zaključke jer je termin 'djeca s posebnim potrebama' bio nedovoljno jasno definiran u samom upitniku za prikupljanje ovih podataka od nastavnika. U komentarima nastavnika koji se odnose na vrstu i karakteristike smetnji koje su učenici najčešće imali, uočljiv je vrlo širok dijapazon: "siromašna mašta", "siromašna psihomotorika", "teško usvajanje gradiva", "nemogućnost praćenja nastave", "loše pisano izražavanje", "teže oštećenje", "dijete iz specijalnog odjeljenja", "hendikepiranost", i dr. Sasvim je sigurno da nastavnici pod izrazom, "djeca sa posebnim potrebama" podrazumijevaju isključivo djecu koja predstavljaju vaspitno-obrazovni problem.

Učitelji su objasnili da rad s djecom s posebnim potrebama uključuje: individualni rad sa djetetom (683); dopunski rad sa učenikom (512); posvećivanje više pažnje (501); prilagođen plan i program (432); dodatni sati (196); individualiziran pristup (108); smanjivanje zahtjeva i blaži kriteriji ocjenjivanja (102); više truda, razgovora (97); češće objašnjavanje, više pohvale (80); prilagođeni (lakši) zadaci (71); uključivanje roditelja (70); međusobno pomaganje učenika (12); muziko-terapija, više crtanja, bojenja i dr. (11); isto kao i sa drugom djecom (10); poklanjanje ocjena (10); stalni nadzor nad djetetom (10); uz pomoć asistenta (1); poseban pribor (1).

Podrška učiteljima koji rade s djecom s posebnim potrebama

Pitanje kojim je ispitivana situacija u ovoj oblasti odnosila se na obim i modalitete stručne pomoći i podrške koju nastavnicima koji rade sa učenicima kojim treba posebna pomoć, pružaju stručnjaci za ovu oblast: defektolozi, logopedi, pedagozi, psiholozi i drugi specijalisti. Iz nepoznatih razloga na ovo pitanje odgovorilo je svega oko 75% anketiranih nastavnika.

Tabela 1.11. Podrška nastavnicima koji rade s djecom s posebnim potrebama

| ODGOVOR | REGIONALNI OSCE CENTRI | | | | UKUPNO |
|---------------|------------------------|---------------|---------------|---------------|----------------|
| | BANJA LUKA | MOSTAR | SARAJEVO | TUZLA | |
| 1. «DA» | 429 50.53% | 190 47.03% | 326 77.25% | 475 46.16% | 1420 52.51% |
| 2. «NE» | 420 49.47% | 214 52.97% | 96 22.75% | 554 53.84% | 1284 47.49% |
| UKUPNO | 849 | 404 | 422 | 1029 | 2704 |

Izvor: ibid

Kao što se vidi iz rezultata prikazanih u Tabeli, najozbiljniju podršku izgleda da imaju nastavnici sarajevske regije (70%), dok se kod ostalih vrijednosti kreću u Tuzli (46%) i Mostaru (50%).

Tabela 1.12. Stručnjaci koji pružaju podršku nastavnicima

| | REGIONALNI OSCE CENTRI | | | | UKUPNO |
|---------------|------------------------|--------------|---------------|---------------|---------------|
| | BANJA LUKA | MOSTAR | SARAJEVO | TUZLA | |
| 1. PEDAGOG | 351 57.92% | 33 38.82% | 115 41.82% | 350 54.77% | 849 52.90% |
| 2. DEFEKTOLOG | 136 22.44% | 17 20.00% | 85 30.91% | 182 28.48% | 420 26.17% |
| 3. PSIHOLOG | 48 7.92% | 12 14.12% | 11 4.00% | 14 2.19% | 85 5.30% |
| 4. DIREKTOR | 23 3.63% | 0 0.00% | 8 2.91% | 42 6.57% | 73 4.55% |
| 5. RODITELJ | 22 3.63% | 23 27.06% | 29 10.55% | 27 4.23% | 101 6.29% |
| 6. KOLEGE | 26 4.29% | 0 0.00% | 27 9.82% | 24 3.76% | 77 4.80% |
| UKUPNO | 606 | 85 | 275 | 639 | 1605 |

Izvor: ibid

Kao što je prikazano, pedagozi se smatraju najučestalijim stručnjacima koji pružaju podršku nastavnicima. Slijedeći su specijalni edukatori, zatim psiholozi. Ostali članovi zajednice takođe pružaju podršku nastavnicima. Roditelji su najaktivniji u Sarajevu.

Tabela 1.13. Na kojem nivou obrazovanja je najadekvatnije uključivanje djece s posebnim potrebama?

| | Odgovori roditelja djece iz predšk. ustanova | | | | | Odgovori roditelja djece iz osnovnih škola | | | | |
|----------------------|--|---------------|---------------|---------------|---------------|--|---------------|---------------|---------------|----------------|
| | REGIONALNI OSCE CENTRI | | | | | REGIONALNI OSCE CENTRI | | | | |
| | B.LUKA | MOSTAR | SARAJEVO | TUZLA | UKUPNO | B.LUKA | MOSTAR | SARAJEVO | TUZLA | UKUPNO |
| PREDŠKOLSKE USTANOVE | 198 49.50% | 176 52.69% | 145 45.31% | 218 40.98% | 737 46.47% | 617 38.06% | 250 29.69% | 520 40.63% | 841 38.86% | 2228 37.72% |
| OSNOVNE ŠKOLE | 131 32.75% | 108 32.34% | 99 30.94% | 175 32.89% | 513 32.35% | 654 40.35% | 433 51.43% | 506 39.53% | 856 39.56% | 2449 41.46% |
| SREDNJE ŠKOLE | 71 17.75% | 50 14.97% | 76 23.75% | 139 26.13% | 336 21.19% | 350 21.59% | 159 18.88% | 254 19.84% | 467 21.58% | 1230 20.82% |
| UKUPNO | 400 | 334 | 320 | 532 | 1586 | 1621 | 842 | 1280 | 2164 | 5907 |

Izvor: ibid

Većina roditelja je izrazila da je predškolsko obrazovanje nivo na kojem se djeca s posebnim potrebama najuspješnije mogu uključiti. Roditelji djece iz predškolskih ustanova preferirali su predškolske ustanove kao segmente obrazovanja gdje se mogu uključivati djeca sa posebnim potrebama (2449). To mišljenje je bilo najreprezentativnije u regionu Tuzle (856).

Situacija u Tuzlanskom kantonu

Najveći broj djece sa posebnim potrebama nađen je regionu Tuzle. Značajan broj izbjeglica je našao privremeni dom u ovom regionu. Veliki broj djece pogođene uticajem rata (djeca s emocionalnim teškoćama, post-traumatskim stresnim sindromom, djeca bez roditelja, zanemarena i zlostavljana djeca, djeca koja su iskusila najteže ratne situacije isl) su našli dom u i oko Tuzle. Ta su djeca bila upisana u najbliže škole – što je bila inkluzija u malom. Ipak, škole su bile nepripremljene, nisu imale adekvatan materijal, opremu ili sposobnosti tako da je veliki broj djece bio educiran na način koji nije u skladu s njihovim potrebama, sposobnostima i interesima. Nadalje, učitelji su bili u teškoj poziciji obzirom da su i sami bili nepripremljeni za zadovoljavanje posebnih potreba djece na odgovarajući način ili da posvete potrebnu pažnju i svoj ostaloj djeci u razredu u isto vrijeme.

Tabela 1.14. Ukupan broj djece s posebnim potrebama (samo u redovnim školama)

| | <i>Ukupan broj učenika</i> | <i>Senzo-motorne teškoće</i> | <i>Mentalna retardacija</i> | <i>Ostale teškoće</i> | <i>Ukupno</i> |
|------------------|----------------------------|------------------------------|-----------------------------|-----------------------|-----------------|
| 1. Osnovna škola | 53 590 | 213 0,3975% | 180 0,3359% | 75 0,1400% | 469 0,87493% |
| 2. Srednja škola | 25 201 | 132 0,5238% | 17 0,0675% | 31 0,1230% | 181 0,71709% |
| 3. Fakultet | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ukupno | 78 791 | 345 0,4379% | 197 0,2500% | 106 0,1345% | 650 0,82444% |

Izvor: ibid

Značajan broj djece s posebnim potrebama je nađen u osnovnim školama (469), nešto manji broj u srednjim školama (181) i nije nađena niti jedna osoba s posebnim potrebama koja pohađa institucije visokog obrazovanja.

Kao što je ranije navedeno, broj djece s posebnim potrebama koja pohađaju specijalne škole nije uključena u brojke navedene u tabeli. Ove ustanove educiraju djecu sa lakom, umjerenom, težom mentalnom retardacijom i djecu sa kombinovanim smetnjama. Tokom rada s ovom djecom učitelji koriste raznolike metode, načine rada i materijale. Manje su zastupljena predavanja a više individualni rad, rad u paru i grupama. Sadržaj podučavanja je često individualiziran i prilagođen sposobnostima i karakteristikama učenika. Osnovni princip koji se koristi u podučavanju jeste konkretizacija i individualizacija. Zadnjih godina, ove su se ustanove javno kritikovane od strane različitih međunarodnih i lokalnih nevladinih organizacija, uglavnom zbog svoje segregirajuće prirode. Ipak, ove ustanove mogu poslužiti u pozitivne svrhe ukoliko se adekvatno organizuju (npr u obliku resursnih centara ili centara za konsultacije i vodjenje isl).

ORGANIZACIJA ŠKOLA

Zakon o osnovno školskom obrazovanju (član 31) ističe da 'Osnovna škola organizuje odgojno-obrazovni rad po nastavnom planu i programu koji donosi Ministarstvo, u skladu sa zajedničkim jezgrom nastavnih planova i programa u Bosni i Hercegovini, na prijedlog Pedagoškog zavoda'. Škola se mora

zasnivati na principima kvalitetnog obrazovanja i uspjeha za sve. Nastavni plan i program mora biti tačno usmjeren na učenike. Ciljevi školskog sistema bi trebali biti bazirani na pretpostavkama za budućnost Bosne i Hercegovine uključujući usvajanje vještina i sposobnosti. Obrazovni programi bi se trebali sastojati od svakodnevnih životnih aktivnosti kao i akademskih predmeta (matematika, jezik isl). Školska godina traje 38 radnih sedmica, podijeljenih u polugodišta. Proces podučavanja je organiziran na bazi 5 dana po sedmici a školski sat traje 45 minuta.

Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini, koji je stupio na snagu u julu 2003 godine, uvodi obavezno devetogodišnje osnovno obrazovanje (Ministarstvo civilnih poslova Bosne i Hercegovine, 2004). Obrazovni proces u Bosni i Hercegovini uključuje oko 610 000 učenika i studenata. Oko 367 000 učenika pohađa 1 836 osnovnih škola. Više od dvije trećine su u Federaciji Bosne i Hercegovine (66,9%), 2% u Brčko Distriktu i ostalih 31% pripada Republici Srpskoj (RS). Nadalje, oko 173 000 učenika pohađa 295 srednjih škola (Ministarstvo civilnih poslova Bosne i Hercegovine, 2004). Srednja škola nije obavezna.

Predškolsko obrazovanje nema isti status kao osnovna škola. Ustanova za praćenje i finansiranje predškolskih ustanova pokazuje da su ove ustanove više programi socijalnog nego formalno obrazovnog karaktera. Budžet za predškolsko obrazovanje je jako često na simboličnom nivou i koristi se samo za pojedine godišnje intervencije. Ukupan broj predškolskih ustanova u BiH je manji od 200, a obuhvata samo 4,5% djece predškolske dobi. Nedostatak predškolskih ustanova u ruralnim područjima je poseban problem kao i nepostojanje privatne inicijative (Ministarstvo civilnih poslova Bosne i Hercegovine, 2004).

Nekoliko procjena stope upisa u osnovnu školu pokazuje da se iste kreću od 93%-98%, iako se smatra da je prosječna stopa upisa 85%. Problemska područja se odnose na nedovoljno uključivanje djece iz ranjivih populacija u osnovne škole, ko što su djeca Romske populacije, djevojčice u seoskim krajevima, prognanici i raseljena lica (uključujući djecu koja su tokom rata napustila školu i koja se nisu vratila obrazovanju). Ostali problemi osnovnih škola su male škole, varirajuća stopa odnosa učitelj-učenik, nedostatak materijala za učitelje. Nadalje, zastarjela metodologija podučavanja i neadekvatno obrazovanje nastavnika su pitanja od velike važnosti.

Stopa upisa u srednju školu je 72%. Ipak, stopa upisa za siromašnije učenike je manja i iznosi oko 57%. Odnos između općih i specijalističkih srednjih škola je 20(%) do 80(%) i specijalističke srednje škole se smatraju isuviše specijaliziranim (Ministarstvo civilnih poslova Bosne i Hercegovine, 2004).

Sedam univerziteta u BiH uključuju 95 ustanova visokog obrazovanja sa 70 000 redovnih studenata. Pet Univerziteta u Federaciji Bosne i Hercegovine (Sarajevo, Tuzla, Bihać, Istočni i zapadni Mostar) sadrži 64 fakulteta, te akademije i više škole. Stopa upisa je 25% osoba univerzitetske dobi.

Implementiranje inkluzije: model redovne osnovne škole u Bosni i Hercegovini

Ovdje dajemo detaljan opis jednog modela osnovne škole koja je otvorila vrata djeci s posebnim potrebama. Ovo je jedinstven primjer škole u potpunosti posvećene misiji inkluzije.

OŠ «Simin Han» je redovna osnovna škola, smještena u prigradskom dijelu Tuzle, koji je tokom rata i poslije rata bio naseljen prognanicima iz Zvornika, Bratunca, Vlasenice, Srebrenice, i Bijeljine. Usljed dolaska velikog broja prognanika i naseljavanju područja u blizini škole, došlo je do iznenadnog povećanja broja učenika sa 400 koliko ih je bilo prije rata na 1.500. U vezi s tim došlo je i do povećanog broja učenika u razredima, što je dodatno uzrokovalo teške uslove za rad, koji su pored povećanog broja učenika bili pogoršani niskim socio-ekonomskim statusom, nižim nivoom educiranosti roditelja, teškoćama učenika da se koncentriraju na rad, da uče i ostvaruju međusobne kontakte.

U to vrijeme učitelji su primjetili da veliki broj učenika pokazuje različite teškoće pri slijeđenju nastavnih aktivnosti i sadržaja. Razlozi za to su bili različiti, počevši od posljedica teških uslova života, stresom usljed ratnih događanja (preko 300 djece je izgubilo jednog ili oba roditelja tokom rata) pa sve do lake mentalne retardacije, kratkotrajne pažnje i hiperaktivnosti.

Nakon procedure prve kategorizacije mnoga djeca su bila upućena na specijalno školovanje. Obzirom da je na tom nivou status roditelja još uvijek bio jako težak, a škola je smještena izvan grada, bilo je potrebno plaćati prevoz do specijalne škole smještene u centru grada, cijelokupni proces školovanja ove djece je stavljen pod znak pitanja: 'Da li smijemo dozvoliti da učenici potpuno prekinu školovanje ili ćemo dozvoliti školovanje ove djece u jedinoj postojećoj opciji-u redovnoj školi 'Simin Han'?'

Odabравši 'jedinu' opciju, 'Simin Han' škola od tada radi na restrukturiranju odrednica škole (politike, zgrade, strategija rada/učenja/podučavanja) s ciljem kreiranja boljeg mjesta za život, igru i učenje sve djece koja pohađaju ovu školu, radeći na taj način 'u korak' s osnovnim principima inkluzivnog školovanja.

I pored svih teškoća na koje je škola nailazila u svom putu ka uključivanju sve djece, od samog je početka radila na promoviranju i primjeni interaktivnog učenja i uključivanja kad god je to bilo realno moguće i ispravno. Nove strategije su uključivale i uspostavljanje partnerstva s roditeljima, te podržavanje dječje neovisnosti.

Zajedno sa roditeljima i učenicima škola je uspostavila razvojni plan za budućnost koji ima za cilj unapređenje škole i implementiranje Evropskih standarda školovanja za svu djecu.

Sva djeca s posebnim potrebama koja pohađaju ovu školu uključena su u redovne razredne aktivnosti. Djeca su dijagnosticirana kao djeca s lakom mentalnom retardacijom, Down sindromom i drugim kombinovanim teškoćama. S ciljem praćenja napretka ove djece provodi se rekategorizacija djece svake dvije godine. Dijagnoze se potvrđuju nakon svake rekategorizacije i djeca nastavljaju školovanje prema reduciranom nastavnom planu i programu ('specijalnom' programu).

Danas 'S.H.' škola uključuje 17 djece s posebnim potrebama od 2-8 razreda. Petoro djece se danas nalazi u prvom razredu i prate se da bi se utvrdilo da li mogu ili ne pratiti redovne aktivnosti u razredu. Puna inkluzija se može vidjeti u nižim razredima, od 1-4. U višim razredima (od 5-8), djeca su parcijalno uključena. Razlog parcijalne uključenosti leži u razlici između nastavnog plana i programa za redovne i specijalne škole. Razlika je u isključivanju učenika s posebnim potrebama iz predmeta kao što su fizika, hemija, biologija, geografija i historija. Predmet 'Poznavanje prirode i društva' koji je obično zastupljen u nižim razredima zamjenjuje gore navedene predmete i objedinjuje informacije o navedenim predmetima, bez da ide duboko u materiju. Ostali predmeti kao što su: matematika, jezik, muzičko, fizičko, likovno i radno i tehničko vaspitanje prate svi učenici. Razredi u kojima se nalaze djeca s posebnim potrebama imaju dodatnog učitelja koji pomaže djeci s posebnim potrebama dok drugi učitelj radi s ostalom djecom u razredu. Razredi nisu dobro opremljeni materijalom i opremom obzirom da ekonomska situacija cijele zemlje utiče i na budžet namijenjen za škole. Ipak, po ulasku u ovu školu može se vidjeti mnoštvo dječjih radova, rukotvorina i modela koje odaju toplu i stimilirajuću klimu u školi. Specijalni razred (kao i svi drugi razredi u školi) takođe odaje prijatnu i motivirajuću atmosferu a zidovi su pokriveni crtežima, slikama i fotografijama. Materijal za učenje se nalazi u razredima te je lako dostupan učenicima. Stolovi su organizirani u malim grupama po cijelom razredu tako da se niko ne osjeća isključenim jer svi učenici imaju priliku da gledaju jedni u druge. Pored značajnih napora koji su načinjeni s ciljem osiguravanja kvalitetnog obrazovanja u datom kontekstu, velika se pažnja posvećuje i procesu socijalizacije djece s posebnim potrebama. Proces socijalizacije pokazuje značajan napredak posebno kod djece s hiperaktivnošću.

PEDAGOGIJA

Odlučivanje kako i šta podučavati, iako nisu jednostavne odluke, takodje nisu niti drugačije odluke za osobe s različitim sposobnostima. Učitelji imaju na raspolaganju mnoštvo mogućnosti, ovisno o učeniku, kojim mogu poticati uspjehe kod djeteta u njegovom ličnom, akademskom i profesionalnom razvoju. Ovisno o tome kako nastavnici kreiraju i implementiraju nastavni plan i program, oni mogu kreirati i mnoštvo mogućnosti za učenje (Smajić, 2004).

Za sada sve specijalne škole i većina redovnih škola u BiH koristi iste načine prezentiranja obrazovnih sadržaja za djecu s posebnim potrebama – bilo kroz specijalne programe koji se u potpunosti razlikuju od redovnih ili su pak reducirana verzija redovnog programa. Ipak, ova pitanja u vezi sa sadržajem podučavanja i stilom stavljaju kvalitet obrazovanja pod znak pitanja, obzirom da ne postoje specijalni edukatori u timovima pri redovnim školama a koji bi mogli obezbjediti stručnu pomoć ili dati savjet pri kreiranju programa za djecu s posebnim potrebama.

Temeljna filozofija holističke, inkluzivne perspektive (koja je trenutno zastupljena u obrazovnoj reformi u BiH), udaljava nas od podučavanja izoliranim vještinama u izdvojenoj sredini približavajući nas podučavanju i angažiranju djece u korisnim, realnim, životnim projektima i aktivnostima u kojima djeca imaju priliku suradjevati jedni s drugima.

Individualni obrazovni programi predstavljaju zapravo jednu vrstu vozila za učenike koje ih vodi ka boljem razumjevanju, cijenjenju, prilagodjavanju i iskorištavanju u što je moguće većoj mjeri i u skladu s njihovim sposobnostima, izvore koji se nalaze u njihovoj okolini.

Jedan od važnih aspekata rada specijalnog i redovnog edukatora jeste prilagođavanje redovnih nastavnih planova i programa sposobnostima, interesima i potrebama određenog djeteta (Smajić, 2004). Djeca s posebnim potrebama bi trebala imati konkretan materijal da bi bili adekvatno podržani u redovnim razredima. Prema Smajić, važno je znati da učenici uče korištenjem različitih strategija, aktivnosti, medija i metoda. Neki lakše generaliziraju kroz primjenu aktivnosti u različitim kontekstima, dok drugi uče istu stvar lakše kroz posmatranje i eksperimentiranje (vizuelni, auditivni i kinestetički učenici).

Različite osobe koriste različite strategije učenja i tehnike za poticanje vlastitog razvoja. Neki učenici vole učiti u grupama dok drugi radije uče individualno. Neke škole prakticiraju interaktivno učenje a koje se može smatrati trendom u procesu učenja/podučavanja gdje se učenik nalazi u centru pažnje. Interaktivno učenje nije samo metodološki pristup, nego i novi način razmišljanja o podučavanju na dinamičan način koji se karakteriše stalnim promjenama. Fokus je na djetetu i obezbjeđenju uslova za to dijete da adekvatno raste i napreduje u školi. Redovne školske aktivnosti, neovisno o raznolikosti sredina, brzini učenja, stilovima interesima i potrebama učenika u BiH su još uvijek organizirane u skladu sa standardiziranim nastavnim planom i programom. Predefinirani nastavni plan i program obično vodi nastavnika da se koristi predefiniranim sadržajima. Lako je moguće primjetiti da navedeni sadržaji imaju malo povezanosti sa sredinom u kojoj djeca žive i svijetom oko njih. Trenutna obrazovna reforma u BiH nastoji dati doprinos inkluzivnom obrazovanju.

NASTAVNI PLAN I PROGRAM

Na osnovu izvještaja o humanom razvoju BiH nastavni plan i program i razredi su još uvijek striktno podjeljeni u predmete, što otežava integriranje sadržaja podučavanja. Takođe postojeći nastavni plan i program ne sadrži više praktičnog znanja baziranog na realnim životnim aktivnostima. Postoji veliki broj primjera nepripremljenosti učenika za život izvan razreda. Čak i kada se profesionalno osposobljavaju učenici više stiču teoretska znanja uz jako malo praktičnih aktivnosti.

Prema Didaktičkim putokazima (2003) nastavni plan i program u osnovnim školama BiH trebao bi slijediti principe jednakih mogućnosti, inkluzije i kvalitetnog obrazovanja. Kao rezultat učenja na osnovu takvog programa, učenici bi trebali razvijati različite sposobnosti: emocionalnu svijest; samouvjerenost, svijest o vlastitoj vrijednosti, optimizam i odgovornost; shvatati, interpretirati i koristiti koncepte u vezi sa brojevnim i posebnim strukturama; biti svjesni nacionalnih, kulturoloških i drugih tradicija i vrijednosti; učiti kako da se izraze kroz različite kreativne aktivnosti; učiti jezike; kako da brinu o sebi i drugima; te usvajaju vještine, znanja i stavove koji su im neophodni u kreiranju neovisnog i kvalitetnog života.

U BiH redovna osnovna škola sadrži slijedeće obavezne predmete: maternji jezik, strane jezike, matematiku, prirodne i društvene nauke i tehnologije, fizički, muzički i likovni odgoj. Nastavni plan i program za srednju školu sadrži: jezike (maternji i strane jezike), socijalne nauke (historija, geografija, sociologija, psihologija, filozofija i logika, demokratija), matematika, fizika, hemija, biologija, informacijske tehnologije, kultura, zdravstveni odgoj, muzički, fizički i likovni odgoj.

Prema Smajić, kao rezultat manjkavosti standardiziranog, 'potpuno određenog programa', veliki je naglasak stavljen na holističku perspektivu učenja i prihvaćanje u redovnoj obrazovnoj sredini. Postoji veliki broj zajedničkih elemenata koji dolaze do izražaja i u holističkoj perspektivi i jedan od njih jeste postavljanje učenika u centar učenja. Počinje se sa učenikom i gradi se na njegovim potencijalima (šta učenik već zna) da bi se olakšao proces učenja i samim tim-uspjeh. Fokus na 'liječenju' slabosti i teškoća je mali ili ne postoji-na tome se radi kasnije kada dijete postane dovoljno željno učenja i angažovano u stvarnim životnim situacijama, smislenim projektima i korisnim aktivnostima.

Holistička perspektiva nastavnog plana i programa, kao jednog od budućih ciljeva obrazovne reforme u BiH, podrazumjeva da sadržaj učenja mora uzimati u obzir dinamičku prirodu onoga što je potrebno znati da bi se bilo aktivan član zajednice (fokus u učenju je na – kako učiti), i da bi informacije bile učene, korištene i održavane moraju biti smislene i korisne za učenika (fokus na razmatranju djetetovog prethodnog iskustva, interesa, i razumjevanja). Predmeti bi se trebali bazirati na važnim odrednicama vezanim za geografsko područje u kojem dijete živi i informacije bi trebale biti vezane za aktuelna pitanja, interese i svakodnevne probleme.

Unutar holističke perspektive, učitelj se posmatra kao osoba koja olakšava učeniku da postane aktivna jedinka u procesu učenja informacija koje su uz to interesantne i smislene za učenika, radije nego da se učitelj promatra kao 'isporučitelj' programa (unaprijed određenog, diskretnog, nepromijenjenog skupa činjenica i informacija)(Smith 1986:36).

Umjesto iscrpljujućeg naglaska na isključivo akademskim vještinama (što je aktuelna praksa u BiH), obrazovni programi bi trebali biti građeni u terminima zadovoljavanja osnovnih mentalnih i socijalnih potreba. Vještine neophodne za savladavanje svakodnevnih životnih aktivnosti bi mogle pomoći djeci da izbjegnju neželjene situacije koje nastaju kao rezultat brzih promjena u zajednici što je posebno izraženo trenutno u BiH. Razvoj komunikacijskih aktivnosti s ciljem uspostavljanja uspješnih kontakata u zajednici, uključujući vještine koje su neophodne u izvođenju svakodnevnih životnih aktivnosti, mogu biti od velike pomoći djeci u sticanju korisnog znanja (Smajić, 2004).

Individualni obrazovni programi

Individualni obrazovni program (IEP) je osnovni alat u obrazovanju djece s posebnim potrebama, posebno za oživotvorenje inkluzije. IEP je pisani dokument – radni dokument koji nastaje kao rezultat procjene potencijala i potreba individualnih učenika i opisuje posebne obrazovne ciljeve i usluge.

IEP je baziran na detaljnoj procjeni učenikovih sposobnosti, interesa i potreba. Identificira posebne ciljeve i očekivanja i objašnjava kako će obrazovni program pomoći djetetu da postigne ciljeve i očekivanja koji su postavljeni u programu. Posebni obrazovni programi i usluge se nadalje po potrebi modificiraju kroz kontinuiranu procjenu.

IEP za učenika se kreira, implementira i prati timski (Smajić, 2004). Prema Mustać i Vicić (1996) IEP bi trebao reflektirati osnovne karakteristike nacionalnog ili lokalnog nastavnog plana i programa ali bi program trebao biti prilagođen individualnim karakteristikama djeteta. Nadalje, IEP bi trebao biti otvoren za didaktičko prilagođavanje i prilagođavanje svakog programskog područja te sadržavati raznolikost specifičnih metoda, materijala i strategija. Potreban je fokusirati se i na psihološke i metodološke aspekte, ali i obezbjediti povezanost između predmeta i stvarnog života, konkretizaciju, sistematizaciju i operacionalizaciju programskih područja, kao i socijalizaciju i motivaciju djeteta s posebnim potrebama.

Raspon u kojem će dijete biti uključeno u redovne školske aktivnosti i predmete bi trebao biti određen kroz dugoročne (godišnje) i kratkoročne ciljeve i zadatke. Individualni sistemi podrške i objektivni kriteriji, načini i metode obrazovnog rada kao i evaluacija su faktori koji bi trebali takođe biti zastupljeni u IEP-u. Takođe se identificiraju i osobe koje su odgovorne za kreiranje, implementaciju, evaluaciju i reviziju programskih karakteristika (Mustać i Vicić, 1996).

Jedan od važnih budućih ciljeva za škole u BiH jeste implementacija važnih, praktičnih ciljeva kao što je uvođenje IEP-a i opće politike uključivanja sve djece s posebnim potrebama u redovne škole.

OSPOSOBLJAVANJE NASTAVNIKA

Učitelji se educiraju od dvije do četiri godine na fakultetima i akademijama u BiH. Učitelji specijalizirani za rad s djecom s posebnim potrebama se educiraju 4 godine na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Univerziteta u Tuzli. Diploma se stiče u jednom od slijedećih područja: oštećenja vida, oštećenja sluha, motoričke teškoće, mentalna retardacija, poteškoće govora i jezika i poremećaji u ponašanju.

Specijalno obrazovanje nije dovoljno zastupljeno na studijima za profesionalno osposobljavanje učitelja/nastavnika. Učitelji koji su pohađali seminare ili konferencije u vezi sa specijalnim obrazovanjem ili inkluzijom stiču samo površno znanje o ovom području. Učitelji u redovnim školama se ne osjećaju dovoljno kompetentnima da samostalno donose odluke o mogućnostima za svako pojedino dijete. Ovo se smatra glavnim problemom u školama koje prakticiraju inkluziju u BiH. Učitelji pored odgovornosti vezane za obrazovanje djece bez teškoća u razvoju sada preuzimaju odgovornost i za obrazovanje djece s posebnim potrebama.

Frosting (1980) ističe da se «cijene oni učitelji koji s puno napora i prijateljstva preuzimaju na svoja leđa nove i teške odgovornosti kao rezultat integracijske politike». Affleck i drugi (1973) navode da

redovni učitelj u integriranom odgoju treba imati sljedeće kompetencije: da može raditi kao član tima; da je osposobljen za individualnu i grupnu primjenu dijagnostičkih testova; da može primjenjivati različite programske intervencije i dodatne postupke za postignuće specifičnih ciljeva; da je osposobljen za primjenu različitih postupaka evaluacije učenikovih napredovanja. Lewis (1974) takođe smatra da o efektivnom školovanju učitelja za vrijeme studija i o daljoj naobrazbi ovisi, prvenstveno, uspjeh djece sa hendikepom u redovnoj školi. Obrazovanje učitelja bi im trebalo pomoći da steknu sposobnosti i znanja koja su im potrebna, da bi mogli provoditi individualiziranu nastavu za svu djecu. Učiteljima bi obrazovanje trebalo pomoći da razviju svoje stajalište prema djeci sa hendikepom, koje im omogućuje da svoje zadaće mogu postaviti s osjećajem stručnosti umjesto sažaljivog dobročinitelja

Osposobljavanje učitelja bi se trebalo provoditi na različite načine: tokom redovnog osposobljavanja, tako da se u program uvrste specifični specijalno – pedagoški sadržaji. Zatim sticanjem dodatno specijalno – pedagoških kvalifikacija nakon dodiplomske naobrazbe te tokom permanentnog osposobljavanja i usavršavanja iz specijalne – pedagoške tematike. Ti bi programi trebali imati težište na specijalno – pedagoškim zadacima osposobljavajući učitelje za prepoznavanje odstupanja na različitim područjima (kognicije, ponašanja, govora i psihomotorike, uključujući psihološka i sociološka pitanja).

Danas u BiH samo mali broj specijalnih edukatora različitih profila je zaposleno u redovnim školama, čime se stvara još jedna barijera inkluziji djece s posebnim potrebama u redovne škole. Redovni učitelji, u ovakvim uslovima, bez saradnje sa specijalnim edukatorima ne mogu obezbjediti adekvatnu podršku djeci s posebnim potrebama koja pohađaju redovne škole.

Osposobljavanje specijalista

Univerzitet u Tuzli je jedini univerzitet u BiH koji osposobljava kadrove za rad s djecom s posebnim potrebama. Osnovan tokom rata 1993. godine uz podršku Sveučilišta u Zagrebu, Defektološki fakultet podučava studente tradicionalnoj istočno evropskoj defektologiji. Nakon potpisivanja Dejtonskog sporazuma a kojim je formalno zaključen rat u BiH izgradnja institucionalnih kapaciteta nastoji usvojiti osnovne međunarodne principe, slijedeći generalne trendove istočno evropskih univerziteta nakon pada Berlinskog zida. Kao rezultat nastojanja da stigne međunarodne trendove u obrazovanju i promovira humanost i prihvatanje neposredno nakon osnivanja fakulteta, nastavničko osoblje fakulteta izražava potrebu za promjenom naziva fakulteta. Danas se 'edukacijsko-rehabilitacijski fakultet' sastoji od tri odsjeka: (1) logopedija (terapija govora) i surdoaudiologija (oštećenja sluha); (2) edukacija i rehabilitacija (oligofrenologija/mentalna retardacija; somatopedija/motoričke teškoće i tiflogologija/oštećenja vida) i (3) poremećaji u ponašanju.

ZAKLJUČAK

Osnovni koraci u vezi s obrazovnom reformom napravljeni su u posljednje tri godine (2001-2004). Podržan je trend koji se kreće prema naglašenoj potrebi za podrškom razvoju inkluzivnog obrazovanja i smislenih programa. Ipak dosta toga je propušteno u obrazovnoj reformi koja bi trebala zastupati principe obrazovanja za sve, ljudska prava i demokratiju.

Posebna pažnja se posvećuje:

- Omogućavanju svoj djeci da pohađaju redovne osnovne škole u što je moguće većoj mjeri uz veće investiranje u obrazovanje, sa posebnim fokusom na siromašne regije i učenike koji se educiraju u jako teškim uvjetima. Posebna se pažnja treba posvetiti institucionalnoj izgradnji i kreiranju materijala za podučavanje.
- Uključivanju barem 20% djece u predškolske institucije. Potrebno je takođe kreirati alternativne vidove brige za djecu, posebno izvan velikih urbanih centara.
- Modernizaciji obrazovnog sistema (nastavnog plana i programa, osposobljavanja nastavnika, obrazovni menadžment)
- Osiguranju kvalitete u skladu sa Evropskim i međunarodnim trendovima
- Unapređenju osposobljavanja nastavnika
- Razvoju novih metoda mjerenja postignuća učenika
- Uspostavljanju informacijskog sistema koji će pratiti stopu upisivanja u škole i pratiti stanje u vezi s manjinama u obrazovnom procesu
- Inkluziji mladih ljudi u zdravstvene i preventivne programe kroz zdravstvenu edukaciju
- Osposobljavanju nastavnika, psihologa, pedagoga i drugih stručnjaka
- Organiziranju obrazovnih, kulturalnih i rekreacijskih aktivnosti tako da učenici provode slobodno vrijeme u saradnji s roditeljima i lokalnom zajednicom.
- Obezbjedenju podrške roditeljima i jačanju uloge porodice s ciljem kreiranja sigurne i stabilne okoline za dječji razvoj.

Posljednjih godina je veliki naglasak stavljen na pitanje kako uključiti djecu s posebnim potrebama u život zajednice ili redovne razrede, ali je malo pažnje poklanjano pitanju kako ovi učenici mogu aktivno učestvovati ili efikasno učiti u inkluzivnoj sredini (Lipsky i Gartner, 1989). BiH je tek počela raditi na proučavanju pitanja vezanih za inkluzivno obrazovanje i ne samo da je unaprijedila praksu nego je otkrila i druga pitanja koja će igrati važnu ulogu u transformisanju procesa učenja/podučavanja u školi. Međutim ova su pitanja stalno otvorena jer ne postoje konačni ili jednostavni odgovori, oni se, u stvari, stalno moraju adresirati kao jedno od mjerila kvalitete života.

SINTEZA IZVJEŠTAJA

Sinteza izvještaja daje komparaciju nacionalnih izvještaja Bosne i Hercegovine, Bugarske, Hrvatske, BJR Makedonije, Kosova, Moldavije, Crne Gore, Rumunije i Srbije, vodeći se slijedećim temama: Postojeći zakonski okvir, razvoj politike, statistika i indikatori, obrazovanje nastavnika, uključenost roditelja, pedagoški pojmovi, razvoj nastavnog plana i programa i organizacija škola. U sintezi je naglašena činjenica da su analizirani obrazovni sistemi tek nedavno počeli poklanjati punu pažnju obrazovanju djece s posebnim potrebama i pojmu inkluzivnog obrazovanja. Bez sumnje se može istaći da su međunarodni dokumenti kao što su: Konvencija o pravima djeteta ili Okvir za akciju svjetskog obrazovnog foruma u Dakaru igrali ključnu ulogu u identificiranju i implementiranju reforme zakona u pravcu inkluzivnog obrazovanja. Iako brojne zemlje imaju slične historijske i političke scene, resursi, širina i metode prilagodjavanja obrazovne prakse učenicima sa posebnim potrebama varira značajno od zemlje do zemlje. Ipak, neka problemska područja se mogu komparirati, kao što su nedostatnost povjerljivih statističkih podataka ili niža razina javne svijesti za pitanja inkluzivnog obrazovanja.

Uvod

Sve zemlje učesnice u projektu uzimaju obrazovanje 'djece s posebnim potrebama' kao dio njihovih nacionalnih obrazovnih sistema, iako postoje različiti pristupi i zakoni odabrani od strane pojedinih vlada i ministarstava obrazovanja. Usljed političkih promjena u regionu tokom 1990-tih, nacionalni obrazovni sistemi su pretrpjeli opsežne reforme i svaka zemlja je razvila vlastitu strategiju sa zakonima neophodnim za implementaciju promjena.

U nekim zemljama (npr. Bugarska i Kosovo) implementacija inkluzivnog obrazovanja se smatra prioritetom vlade i dijelom državnog obrazovnog zakona. Hrvatska takođe daje prioritet djeci s posebnim potrebama. U BJR Makedoniji tekuća obrazovna reforma je usmjerena ka socijalnoj integraciji sve djece sa posebnim potrebama, uključujući djecu sa teškoćama u učenju i talentovanu i darovitu djecu. U Moldaviji, postojeći obrazovni sistem pokriva obrazovanje djece s posebnim potrebama u vidu obezbjeđivanja posebnog treninga za djecu dok vlada teži socijalnoj integraciji djece s teškoćama. Isti cilj dijeli i Crna Gora, gdje tekuća obrazovna reforma nastoji obezbjediti uslove za integraciju djece sa posebnim potrebama u redovan obrazovni sistem. U Rumuniji, specijalno obrazovanje je dio nacionalnog obrazovnog sistema. U Srbiji, status specijalnog obrazovanja i specijalnih škola nije jasno regulisan unutar obrazovnog sistema, ipak je Ministarstvo obrazovanja formiralo stručni tim za specijalno obrazovanje koji je priredio analizu trenutne situacije i napravio prijedloge za reformu u ovom sektoru.

U svim zemljama postoji službena komisija, tijelo ili stručna ustanova koja je zadužena za klasifikaciju djece s teškoćama i koji odlučuju o njihovom uključivanju u specijalni ili redovni školski sistem. Roditelji su obično uključeni u proces donošenja odluka.

Proces integracije djece s bilo kojom vrstom teškoće, nesposobnosti ili posebne potrebe u redovan obrazovni sistem je u toku u svim zemljama – čak i u onim u kojima inkluzivno obrazovanje još nije uspostavljeno kao jedan od ciljeva u legislativi ili politici.

U svim zemljama, obrazovanje djece s posebnim potrebama je organizovano kroz:

- specijalne škole
- specijalne razredi u redovnim školama
- integraciju djece u redovne razrede.

Zemlje se razlikuju prema stepenu teškoća i broju djece uključene u redovan obrazovni sistem. U Bugarskoj sve više djece se uključuje u redovne škole, ali postoje specijalne škole za druge kategorije teškoća. Na Kosovu je samo mali broj djece sa 'različitim teškoćama' uključen u redovne škole dok se u Hrvatskoj neka djeca sa 'razvojnim teškoćama' educiraju u specijalnim grupama i razredima u okviru redovnih osnovnih škola. U BJR Makedoniji osnovna škola je organizirana u okviru mreže specijalnih ustanova i u redovnim i u specijalnim razredima pri redovnim školama. U Moldaviji se djeca sa većim problemima i teškoćama smještaju u specijalne institucije koje su u nadležnosti Ministarstva rada. Pored toga provedeno je i nekoliko pilot programa inkluzije. Takođe postoje i specijalizirane ustanove za zlostavljano djecu, siročad i djecu sa psihološkim problemima. U Crnoj Gori, postoji mreža ustanova za 'djecu s razvojnim teškoćama'. Postoje i neke inkluzivne škole i specijalni razredi pri redovnim školama. U Rumuniji se djeca s obzirom na stepen teškoće (umjereni ili teži) upisuju u specijalne škole. Djeca sa manjim teškoćama, teškoćama u učenju i poremećajima u ponašanju se uključuju u redovne škole u kojima im se obezbjeđuje posebna podrška. U Srbiji se obrazovanje djece s posebnim potrebama odvija u specijalnim školama za djecu, specijalnim razredima pri redovnim školama i redovnim razredima, redovnih škola gdje su uključena neka djeca s teškoćama i posebnim potrebama. U Bosni i Hercegovini se

obrazovanje za većinu djece s posebnim potrebama još uvijek odvija u specijalnim školama ili specijalnim razredima pri redovnim školama. Međutim, napravljeni su pokušaji u pravcu inkluzivnog obrazovnog sistema koji vrednuje sve učenike podjednako.

Nivo i vrsta posebne podrške koju djeca primaju u redovnim i specijalnim školama varira od zemlje do zemlje kao i širina i vrsta obrazovanja nastavnika i ostalog školskog osoblja a takođe i pristupačnost resursa i opreme za škole i ustanove je različita od zemlje do zemlje..

Takođe nalazimo različite vrste interpretacija termina 'obrazovanje djece s posebnim potrebama', različita terminologija se koristi u okviru različitih obrazovnih sistema. Izvještaji govore o 'nesposobnostima, teškoćama, poremećajima, nedostacima, razvojnim preprekama itd' i nije sasvim jasno prikazano da li se tu radi o rizičnoj djeci ili djeci koja imaju neke posebne potrebe kao što su mentalni, fizički, psihološki, zdravstveni ili socijalni problemi. Ovo je jednim dijelom posljedica primjene modela 'defektologije' ili više medicinski orijentirane klasifikacije koja je još uvijek prisutna.

U posljednje vrijeme, skoro sve zemlje su počele poklanjati veću pažnju djeci koja napuštaju školu, djeci iz manjinskih skupina, djecu iz depriviranih sredina i djeci sa socijalnim problemima kao rizičnoj djeci. Jedan od primjera širenja definicije djece s posebnim potrebama daje BJR Makedonija koja nastoji zamijeniti izraz 'fizičke i psihološke teškoće' terminom 'posebne potrebe' uključujući širi socijalni kontekst u ovoj definiciji. Bosna i Hercegovina, Hrvatska, Bugarska, Moldavija, Rumunija i Srbija takođe izražavaju svijest da djeca koja žive u siromaštvu, neadekvatnoj ekonomskoj situaciji, siromašnoj životnoj okolini, djeca bez roditelja isl trebaju biti uključena u kategoriju djece s 'posebnim potrebama'. U Crnoj Gori u ovoj grupi su uključena i talentovana djeca.

Zakonski okvir

Uz izuzetak Kosova, koje ima specifičan politički status, sve zemlje uključene u ovu studiju su ratificirale UN Konvenciju o pravima djeteta (u daljem tekstu: Konvencija). Sve zemlje se pozivaju na Konvenciju, Salamanka izvještaj i Okvir za akciju na području specijalnog obrazovanja (1994) i Okvir za akciju svjetskog obrazovnog foruma u Dakaru (2000) kao i strategije i zakonske akte.

Sve zemlje su provele promjenu legislative u vezi s obrazovanjem još od političkih promjena iz 1989. Vlade su svjesne naglašene potrebe za obrazovnom reformom u njihovim zemljama i napravile su značajne korake prema obrazovanju za sve u skladu sa 'Evropskim standardima' u obrazovanju.

Sve zemlje su podržane u svojim naporima na području obrazovne reforme od strane međunarodne zajednice, posebno kroz okvir Pakta stabilnosti jugo-istočne Evrope iz 1999. Pakt ima za cilj pružanje podrške zemljama u regiji ' u njihovim naporima da održe mir, demokratiju, poštovanje ljudskih prava i ekonomski prosperitet s ciljem postizanja stabilnosti u cijeloj regiji'. Ministri obrazovanja i visokog obrazovanja potpisali su Memorandum o razumijevanju u 2003/04 godini u kojem se zalažu za kooperaciju uz poštovanje UN-ovog 'Detaljnog programa rada praćenja ciljeva obrazovanja i sistema osposobljavanja u Evropi'. Ministarstva potpisnici su izrazili da je 'promoviranje pristupa kvalitetnom obrazovanju i osiguranje jednakih mogućnosti – uzimajući u obzir jednakost spolova – nacionalnih manjina, posebno Roma i drugih manjinskih grupa uključujući i članove grupa koji žive u lošim ekonomskih uvjetima, osobe s teškoćama, građane iz izoliranih ruralnih područja isl' prioritarno područje za obrazovni razvoj i reformu.

U svim zemljama, ministarstva obrazovanja su zadužena za obrazovanje. U nekim zemljama, ovaj zadatak, posebno pitanje specijalnog obrazovanja, je odgovornost ministarstva zdravstva i socijalne politike ili ministarstva rada. Nadalje, u Bosni i Hercegovini, podjela na entitete i kantone je dovela do pojave različitih obrazovnih standarda i specifičnih obrazovnih zakona.

Po pitanju promjene legislative u vezi s obrazovanjem, skoro sve zemlje se na ovaj ili onaj način fokusiraju na 'specijalno obrazovanje'. Na primjer, Bugarska je usvojila Nacionalni obrazovni akt u 2002, nakon kojeg je uslijedilo nekoliko amandmana koji su se fokusirali na specijalno obrazovanje.

U Hrvatskoj, obrazovanje djece s posebnim potrebama je regulisano različitim zakonima u vezi sa različitim segmentima obrazovanja. Na primjer, Akt o predškolskom obrazovanju daje prioritet djeci s posebnim potrebama, ali u isto vrijeme, govori o tome da taj proces nije dobro podržan zbog budžetskih i drugih resursnih problema. Na Kosovu, Zakon o osnovnoj i srednjoj školi reguliše obrazovanje za svu djecu. Ne postoji poseban zakon za djecu sa posebnim potrebama ali u Strateškom planu obrazovnog razvoja predlaže se kreiranje zakona koji će regulisati obrazovanje djece s posebnim potrebama.

U BJR Makedoniji Zakon o osnovnoj školi obuhvata obavezu regulisanja obrazovanja za djecu s posebnim potrebama, teškoćama u učenju i talentovanu djecu. Zakon uključuje nekoliko članova o različitim grupama djece s teškoćama, nesposobnostima i posebnim potrebama. U Moldaviji 'Zakon o obrazovanju' obuhvaća specijalno obrazovanje i u 'Nacionalnoj strategiji obrazovanja za sve' obrazovanje djece s posebnim potrebama je jedan od tri prva prioriteta. Različiti kantoni u Bosni i Hercegovini još uvijek imaju dosta zastarjelih zakona u praksi. Ipak, Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju iz 2003. godine ističe da redovne škole trebaju obrazovati djecu s teškoćama u okviru redovnih razreda.

U Crnoj Gori, obrazovanje djece s posebnim potrebama je obuhvaćeno različitim zakonima: Općim zakonom o obrazovanju (2002), Zakonom o predškolskom obrazovanju (2002), Zakonom o srednjem profesionalnom obrazovanju (2002), Zakonom o obrazovanju odraslih (2002) i Zakonom o specijalnom obrazovanju (1992).

Ministarstvo obrazovanja i nauke Crne Gore je uspostavilo komisiju za pripremanje nacrtu prijedloga Zakona o obrazovanju djece s posebnim potrebama. Ovaj nacrt je prosljeđen Savjetu Evrope na razmatranje i oni su predložili da prijedlozi dati u ovom nacrtu trebaju biti uvršteni u Opći zakon o obrazovanju. To je urađeno u decembru 2004. godine. U Rumuniji, u skladu s nekim međunarodnim dokumentima koje je zemlja potpisala, 'Zakon o obrazovanju' pokriva i pitanja specijalnog obrazovanja – posebno pitanja integracije djece sa 'lakim i umjerenim nedostacima u mainstream¹ škole'.

Srbija je takođe ratificirala međunarodne dokumente o obrazovanju i dječjim pravima. U Zakonu o osnovnom obrazovanju, ne spominju se djeca s posebnim potrebama ali u amandmanu iz 2002 djeca sa 'razvojnim problemima' se spominju u zakonu i definiraju procedure na osnovu kojih se ova djeca klasificiraju. U Zakonu o osnovama obrazovnog sistema iz 2003, generalni principi i ciljevi obrazovanja su redefinirani i tada se po prvi put u zakonu spominje 'rezultat obrazovanja' koji bi mogao imati dugoročni uticaj na obrazovanje djece s posebnim potrebama.

Pregled zakona s fokusom na posebne grupe

Kako se definišu posebne potrebe?

Nije iznenađujuće s obzirom na 'defektološku' tradiciju u zemljama jugoistočne Evrope da se djeca s posebnim potrebama najčešće definiraju u terminima kategorija teškoća – od kojih mnogi imaju svoje korijene u defektologiji. Mnoge zemlje su tokom tekućih reformi proširile koncept uključujući etničke manjine i čak nadarenu djecu, u nekim slučajevima. Srbija je jasan primjer koji pokazuje da koncept 'djece

¹ Mainstreaming – upućuje na vid obrazovanja djece s posebnim potrebama u redovnim školama, gdje djeca s posebnim potrebama pohađaju redovne razrede samo na neakadskim predmetima (muzičko, fizičko, likovno obrazovanje isl) dok ostale predmete pohađaju u specijalnim razredima koje se nalaze u sastavu redovne škole.

koja zahtijevaju posebnu socijalnu podršku' pokriva širok spektar djece i obuhvaćeni su 'specijalnim obrazovanjem'. Ova definicija se najbliže slaže sa onom u OECD-ovim zemljama.

Glavna razlika između redovnog i specijalnog obrazovanja se vidi u oblasti smještaja (npr u mnogome se djeca obrazuju u specijalnim školama) ali, takođe, i u potrebi za individualiziranjem podučavanja s ciljem zadovoljavanja potreba učenika. Promjene u veličini razreda se, takođe, generalno navode kao neophodne. Specijalne škole obično imaju veću učestalost odnosa učitelj-učenik a u redovnim školama, veličina razreda se reducira ukoliko je uključeno dijete s posebnim potrebama. U srednjoj školi postoji tendencija osposobljavanja učenika s posebnim potrebama u zanatskim školama uz jasnu namjeru osposobljavanja za budući posao a ne za nastavak obrazovanja. Jedan od izvještaja je jasno uputio da učenik sa onesposobljenjem sa diplomom srednje škole može ići na slijedeći nivo obrazovanja. U drugom izvještaju se nadalje navodi da nema povezanosti između specijalnog i redovnog obrazovanja kao i nikakve povezanosti između redovnih i specijalnih škola.

Kako se koncepti integracije i inkluzije shvataju i definišu? Kako se inkluzija može implementirati?

Kao i u skoro svim OECD zemljama, specijalne škole, specijalni razredi i redovni razredi su zastupljeni i u svim zemljama jugo-istočne Evrope. U nekoliko, mnoge škole su i institucionalne i internatske. Slijedeći međunarodne sporazume (npr Salamanka izvještaj i UN-ovu Konvenciju o pravima djeteta) većina zemalja je posvetila značajnu pažnju razvoju inkluzivnih škola. Shvatanje koncepta inkluzija, nasuprot integraciji, u mnogome varira. U nekim zemljama, ne postoji razlika u definiranju ova dva termina. U nekim krajevima se posmatraju kao jasno različiti termini- integracija se smatra ponovnim smještanjem djece s posebnim potrebama u redovne škole dok inkluzija upućuje na značajnu promjenu u načinu funkcioniranja škola gdje se škole prilagođavaju s ciljem zadovoljavanja potreba učenika. To podrazumijeva i da učenik pohađa lokalnu školu i ima individualiziranu podršku. Zemlje smatraju da ovaj proces zahtjeva značajne promjene stavova i mišljenja o obezbjeđenju obrazovanja.

Implementacija inkluzije zahtjeva reforme na svim nivoima sistema ali i u većem broju drugih faktora, kao što su: promjene legislative, terminologije, finansijskim resursima, u vrsti i stepenu usluga koje podržavaju obrazovanje, u osposobljavanju nastavnika – prije i za vrijeme nastavničke službe, kao i fizičkom pristupu školama i predškolskim ustanovama. Roditelji, takođe, trebaju biti više uključeni a stavovi specijalnih i redovnih nastavnika se trebaju mijenjati. Roditelji djece bez teškoća trebaju biti više otvoreni za prihvatanje djece s posebnim potrebama. Nadalje, potrebno je uvesti i bolje procedure praćenja djece.

Ukratko, postoji potreba i za kulturalnim promjenama na svim nivoima uz nove strategije i zakone na nivou škola koje bi morale biti implementirane u praksi. Neke zemlje su se direktno uputile na pitanja implementacije i naglasile važnost razvoja rane intervencije i uključivanja u predškolske ustanove i prve godine osnovne škole. U isto vrijeme, trebala bi postojati mogućnost prebacivanja učenika sa manjim teškoćama iz specijalnih u redovne škole. Nadalje, neke specijalne škole postaju otvorene za svu djecu u zajednici. Učitelji u specijalnim školama takođe mogu pomoći procese uključivanja djece s posebnim potrebama na način da postanu fleksibilniji i putuju od škole do škole. Pojedini učitelji iz takve grupe mogu imati širu ulogu u vidu pružanja podrške u redovnim školama i kreiranju specijaliziranog materijala.

Da li je svu djecu moguće obrazovati i da li je to obaveza vlade?

Iako ovo nije uvijek bilo pravilo u prošlosti, danas, u svim zemljama, vlada ima odgovornost za obrazovanje sve djece bar do kraja osnovne škole, iako odgovornost ne mora uvijek biti u domenu ministarstava obrazovanja. Ipak, mnoge od ovih promjena su nove u mnogim zemljama zbog čega i veći broj djece još uvijek ne pohađa škole.

Da li se potrebe djece s onesposobljenjem i rizične djece uzimaju u razmatranje na svim nivoima procesa reforme obrazovanja?

Odgovori na ovo pitanje su se kretali od neadekvatnih i nejasnih, od potpunih do nikakvih.

Da li su resursi odgovarajući ili minimalni?

Resursi se generalno smatraju neadekvatnim. U većini zemalja, mali broj dodatnih resursa, ukoliko je uopće dodijeljeno, je dodijeljeno školama za obrazovanje djece s posebnim potrebama. Takođe učitelji i osoblje specijalnih škola se plaše da će zbog uključivanja djece s posebnim potrebama doprinijeti tome da će osoblje specijalnih škola, ostajati bez posla.

Koji se faktori smatraju barijerama i pomagačima inkluzije i jednakosti?

Pomagačima se smatraju obrazovne reforme koje donose pozitivne legislative, zakone i podrška autoriteta, poštovanje međunarodnih sporazuma, uloga nevladinih organizacija, interesovanje škola i fleksibilnost, profesionalna autonomija nastavnika, njihovo osposobljavanje posebno tokom nastavničke prakse i pozitivni stavovi nastavnika.

Ostali pomagači su: motivirani i posvećeni roditelji, školski odbori i organizacije u zajednici uključujući podršku brojnih domaćih i stranih organizacija. Koordinacija među službama, uključujući pomoćne službe kao što su zdravstvene i socijalne smatra se osnovnim pomagačem obrazovnog sistema.

Jedna od zemalja je naglasila važnost uloge ocjenjivanja i važnosti sistema koji podržava individualizaciju. Individualni obrazovni planovi su slijedeći pomagači uspjeha inkluzije i jednakosti. Ostali pomagači su pozitivna socio-emocionalna klima uključujući dovoljnu opremu i materijale u razredima i školama. Resursi koji već postoje u specijalnim školama mogu se smatrati pomagačima inkluzije kada se na adekvatan način koriste za osposobljavanja za praksu u redovnim školama. Uloga medija u promoviranju reforme je takođe spomenuta u nekim izvještajima.

Barijere su mnogostruke – ekonomska situacija sama po sebi, legislativa, nepostojanje jasne uloge odgovornih osoba, nedostatak dijagnostike, nedostatak predškolskog obrazovanja, nedostatak kvalitetnog obrazovanja djece s posebnim potrebama u redovnim školama, nedostatak podataka, neadekvatno osposobljavanje nastavnika, negativni stavovi djece bez teškoća (vodi ka izolaciji) i njihovih roditelja i učitelja u mainstream školama, predrasude, zanemarivanje odgovornosti, prekobrojni razredi, prezahtjevan rad, nedostatak materijala, neadekvatni resursi, ograničen pristup ostalim neophodnim uslugama, rigidnost, teškoća implementiranja multidisciplinarnog pristupa, intenzitet sistema ocjenjivanja za procjenu individualnog progressa, predmetna nastava na nivou srednje škole gdje djeca susreću veliki broj nastavnika u poređenju sa razredima u kojima predaje jedan nastavnik na nivou osnovne škole kao i starosna granica za pristup osnovnom obrazovanju.

Razvoj novih zakona za djecu s onesposobljenjem i rizičnu djecu

U cijelom se regionu počinje poklanjati veća pažnja rizičnoj djeci. Bugarska navodi veliki broj djece koja napuštaju školu, siročad i djecu koja žive na ulici i postaju dio lanca prodaje. Mnoga djeca koja napuštaju školu ili žive u siromaštvu pripadaju romskoj populaciji. Udaljenost od škole, socijalna izolacija, nedostatak interesa porodice za obrazovanje djece, neatraktivna pedagogija i slabo zdravstveno stanje su navedeni kao osnovni razlozi napuštanja škole. Takođe su mnogi od navedenih faktora identificirani i u

OECD/CERI studiji² o rizičnoj djeci u OECD zemljama. U Moldaviji, Bosni i Hercegovini, Srbiji i drugim zemljama, vlada obezbjeđuje neke vidove smještaja za ovu djecu.

Jasno je da ne postoje jasne zakonske inicijative usmjerene ka unapređenju obrazovanja za ove grupe. Novi zakoni o pravima djece su uspostavljeni naglašavajući, kao u Srbiji, demokratizaciju, decentralizaciju, depolitizaciju i evaluaciju obrazovnog sistema u kontekstu opće ekonomije. Veći je pritisak usmjeren na škole s ciljem primanja sve djece. Potreba za na dijete usmjereni i individualni pristup za svu djecu je naglašeno prihvaćen i u vezi s djecom s onesposobljenjem (uključujući one sa ozbiljnim teškoćama) i rizičnom djecom (kao što su romska djeca) uz dosta fleksibilnosti koja se dozvoljava u radu sa ovim grupama (npr u Bugarskoj učenici s posebnim potrebama ne moraju ponavljati razrede)

Promjena u veličini razreda se implementira kao i osposobljavanje stručnjaka uključujući učitelje. Neke zemlje imaju strateški plan za posebno adresiranje socio-ekonomskih faktora i nedostatak podrške porodice. Profesionalno osposobljavanje je takođe unaprijeđeno.

Kako roditelji učestvuju u procesu donošenja odluka u vezi s njihovim djetetom?

Značaj uključivanja roditelja djece sa teškoćama u obrazovanju je naširoko podržano od strane ministarstava iako sami roditelji ponekad mogu biti dosta zatvoreni zbog toga što imaju dijete s teškoćom i u prošlosti je uključivanje roditelja u obrazovanje njihove djece bilo minimalno. U mnogim zemljama danas roditelji su uključeni u vođenje škole na različitim nivoima i čak mogu pružati podršku vlastitoj djeci u razredu. Nadalje, roditelji se često uključuju u procjenu njihove djece i mogu insistirati na boravku djece u redovnim razredima čak iako podrška djeci u razredima nije adekvatna koliko bi trebala biti.

Kako se odlučuje o tome da li dijete treba specijalno obrazovanje?

Došlo je do pomjeranja od tradicionalnog medicinskog modela koji je bio baziran na principima defektologije koja još uvijek postoji u većem broju zemalja ka multidisciplinarnom pristupu koji uključuje doprinos većeg broja praktičara. Kritika je bila upućena metodama koje se oslanjaju na dijagnosticiranje djeteta na osnovu samo jednog pregleda, što obično dovodi do ozbiljnih grešaka, npr zbog neadekvatne dijagnoze djeca romske populacije mogu završiti u specijalnoj školi.

Ko pruža podršku djeci s posebnim potrebama u redovnim školama?

U mnogim zemljama, redovne škole imaju službe podrške koje pomažu u obrazovanju djece sa teškoćama. U Rumuniji, redovne škole imaju podršku mobilnog učitelja i centara unutar škole za logopedski tretman. Razredi su obično manji. U Hrvatskoj, na primjer, maksimalan broj djece u razredu u kojem je i dijete s posebnim potrebama jeste 28, ukoliko je dvoje djece s posebnim potrebama, tada je broj djece u razredu 26 ako je 3 onda je 24. Podučavanje kod kuće se obezbjeđuje za djecu koja su bolesna. Takođe postoji posebno profesionalno vođenje za starije učenike.

U drugim zemljama postoji jako malo profesionalne podrške. U BJR Makedoniji, mobilni timovi defektologa su uvedeni kao pilot projekat, ali i drugi stručnjaci se mogu uvrstiti u ove timove. U osnovi najveći pritisak je stavljen na roditelje da obezbjede dodatnu pomoć za svoju djecu.

Statistika i indikatori

Statistika i indikatori navedeni u nacionalnim izvještajima daju jako malo informacija o učenicima s posebnim potrebama u svakoj zemlji. Mnoge zemlje ističu da takvi podaci ili ne postoje ili su limitirani.

² Inkluzivna edukacija u praksi: Učenici s teškoćama u mainstream školama (OECD, 1999)

Kao rezultat toga, nije moguće napraviti detaljnu analizu. Nadalje, postoji informacija da najveći broj djece s teškoćama u razvoju uopće ne pohađa školu. Takođe, u nekim zemljama, mogu se naći ova djeca smještena u institucije pod odgovornošću različitih ministarstava (npr obrazovanja, zdravstva, rada) i ovi faktori, ipak, ne obezbjeđuju tačne baze podataka.

Sve zemlje su istakle važnost uspostavljanja navedenih baza podataka. Tamo gdje su procjene bile moguće, kao u OECD-ovim zemljama, mogu se naći značajne varijacije u broju djece. Proporcija djece s sa teškoćama u osnovnom obrazovanju varira od 1,7% u Bugarskoj do 4,76% u Srbiji i Crnoj Gori (na osnovu podataka iz izvještaja UNICEF-a iz 1990.). Hrvatska (2,9%) i Kosovo (3,3%) se nalaze između navedena dva ekstrema. (Ipak u Hrvatskoj podaci iz popisa daju značajno nižu procjenu od oko 1,3% za ISCED nivoe drugog i trećeg. Ova procjena je navedena od strane OECD-a a na osnovu podataka obezbjeđenih od strane Hrvatske).

Hrvatska i Kosovo su obezbjedili podatke o djeci sa posebnim obrazovnim potrebama na različitim lokacijama. U Hrvatskoj prosječno 66% učenika sa posebnim obrazovnim potrebama pohađa redovne škole dok se ostatak nalazi ili u specijalnim razredima ili specijalnim školama. Na Kosovu je slika nešto kompleksnija zbog nepotpunih podataka ali se navodi da oko 90% učenika s posebnim potrebama pohađa redovne osnovne škole. Bugarska ističe da se samo malo broj djece s teškoćama educira u redovnim školama (0,1%). To uključuje i obdaništa, škole i zanatske škole i nije sasvim jasno kako se navedena brojka uklapa u procjenu od 1,7% koju je dala Bugarska. U Srbiji prosječno 6% djece s teškoćama pohađa specijalne škole.

Podaci iz Rumunije pokazuju da se u zadnjih nekoliko godina broj djece koja pohađaju specijalne škole smanjio sa 53 446 na 27 539 dok je broj onih u redovnim školama porastao sa 1 076 na 11 439. Jednostavnim sabiranjem ovih brojki za svaku godinu u različitim lokacijama i oduzimajući dobijemo oko 15 670 djece koja nisu obuhvaćena procjenom. Iako je ovo gruba procjena, obzirom da godišnje promjene u broju upisa djece u škole nije naveden te stoga ne može biti uzet u obzir, ipak se čini da i drugi faktori imaju velikog uticaja na pojašnjavanje navedenih razlika.

Postoji još nekoliko karakteristika koje vrijedi spomenuti. Srbija i Crna Gora daju procjenu broja djece sa teškoćama sluha (1%) i teškoćama vida (0,5%) i obje brojke su značajno više od onih kojima raspolaže OECD (teškoće sluha OECD navodi od 0,05% do 0,31%; teškoće vida 0,01% do 0,10%).

Srbija je takođe dala podatke o spolnim razlikama učenika u specijalnoj školi. Na nivou osnovne škole postotak dječaka iznosi 59.37% i djevojčica 40.63%. Na nivou srednje škole postotak dječaka iznosi 63.51% a djevojčica 36.49%. Slične proporcije su navedene i na Kosovu za učenike s posebnim potrebama (61% dječaka i 39% djevojčica) i 55% dječaka i 45% djevojčica za učenike s posebnim potrebama koji pohađaju redovne škole. Ovaj odnos od 60 prema 40, odnosno tri dječaka na dvije djevojčice prikazuje skoro identičan odnos koji navode i OECD zemlje.

Hrvatska je dala broj stručnjaka koji su uključeni u obrazovanje s ciljem pružanja podrške djeci s posebnim potrebama. Ali ne postoje komparativni podaci da bi se ovi podaci uzeli u obzir. Zainteresirani mogu naći navedene podatke u izvještaju koji je dala Hrvatska. U Hrvatskoj postoji sedam specijalnih škola na svakih 100 000 učenika osnovne škole sa prosječnim brojem od 114 učenika po školi. Za srednje škole ekvivalentna brojka jeste sedam specijalnih škola na svakih 100 000 učenika srednje škole sa prosječnim brojem od 87 učenika po školi.

U Bosni i Hercegovini 'Duga' lokalna nevladina organizacija provela je opsežno istraživanje na osnovu kojeg navodi detaljne brojke o djeci i vrstama teškoća u zemlji.

U svim izvještajima, kao što se može vidjeti, je ograničena priroda podataka i samim tim se može smatrati značajnim područjem na kojem je potrebno dodatno investirati i raditi na tehničkom razvoju.

Osposobljavanje nastavnika

Izvještaji jasno navode značaj osposobljavanja nastavnika i specijalnih i redovnih, ali je navedeno i da je veliki dio samog osposobljavanja teoretske prirode. Osposobljavanje je različito ovisno o tome da li se radi o predškolskom, osnovnom ili srednjem obrazovanju. Osposobljavanje redovnih nastavnika za rad s djecom s posebnim potrebama je limitirano u svim zemljama. Osposobljavanje učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju u redovnim školama je generalno pristupačno ali obično u 'defektološkom' obliku. Osposobljavanje učitelja za rad na predškolskom nivou je takođe limitiran a u nekim zemljama i ne postoji.

Pored navedenih činjenica, veliki broj zemalja nastoji provesti reformu procesa osposobljavanja učitelja u svjetlu potreba za inkluzijom. Na primjer, Bugarska i Rumunija planiraju obezbjediti za sve učenike osposobljavanje za rad s djecom s posebnim potrebama.

Takođe je bitno navesti da je najveći dio osposobljavanja učitelja tokom nastavničke prakse obezbjeđen od strane nevladinih organizacija i uz pomoć zemalja svijeta. Kursevi koje nude fakulteti/univerziteti se smatraju suviše teoretskim.

Jasno je vidljiva potreba za razvojem odgovarajućih programa osposobljavanja i pružanja lokalne podrške nastavnicima/učiteljima.

Osposobljavanje ostalih stručnjaka

U nekim zemljama postoje kursevi/programi za osposobljavanje ostalih stručnjaka kao što su psiholozi i logopedi ali to nije univerzalno u cijelom regionu. Rumunija prakticira kurseve osposobljavanja tokom nastavničke prakse za menadžment škola i evaluatore.

Roditelji

Većina zemalja je prepoznala važnu ulogu koju imaju roditelji, ne samo u vođenju škola na svim nivoima školskih odbora nego i uopće u obrazovanju njihove djece sa teškoćama. Neke zemlje daju neograničen pristup u razrede tako da roditelji mogu pružati podršku svojoj djeci u školama i iako su drugi dosta ograničeni, važnost pristupa roditelja u školama se posmatra kao plan koji će se u budućnosti dodatno poticati. U Crnoj Gori, legislativa koja je u prijedlogu trenutno ističe da roditelji mogu birati ukoliko žele ili ne da njihova djeca budu uključena u inkluzivne obrazovne programe koji su dostupni na nivou osnovne škole. Mnoge zemlje kao Moldavija i Rumunija daju seminare za roditelje o obrazovanju njihove djece s teškoćama.

Pedagogija

Obrazovanje djece s posebnim potrebama u zemljama jugo-istočne Evrope bilo je kreirano na osnovu defektoloških principa koji su isticali i potrebu za organiziranjem specijalnih škola. Međutim, uvođenje inkluzivnih principa u redovne škole dovelo je do mogućnosti za promjenom pedagoške prakse za ove učenike u skoro svim zemljama. Trenutni trendovi zasnovani na postavljanju djeteta u centar učenja i kreiranje individualnih programa, se danas mogu vidjeti u praksi. Nedostatak resursa, posebno kadra i materijala označeno je kao značajna barijera dok nekoliko zemalja ističe da ima dobar pristup informatičkoj tehnologiji kao sredstvu podučavanja. Poseban uticaj na poticanje 'konstruktivističkog' pristupa bio je 'Step by step' program i na Kosovu podrška koju je obezbjedila Finska za razvijanje programa osposobljavanja nastavnika za rad s djecom s posebnim potrebama. Ostale nevladine organizacije i pilot projekti u regionu su takođe dali zapažen doprinos.

Iako su navedene metode bile predviđene za djecu s posebnim potrebama navedeno je da su iste i veoma korisne za djecu bez teškoća u razvoju. Generalno gledano, ipak se primjenjuje drugačija pedagoška praksa za učenike s posebnim potrebama za koju se smatra da mora biti više na resurse usmjerena i individualizirana. Takođe je zapaženo da frontalni način podučavanja, gdje je učitelj samo izvor informacija, nije adekvatna metoda te da je potrebno raditi na promjeni navedene prakse gdje bi učitelj bio organizator procesa učenja za učenike. Ovakav vid podučavanja bi podrazumijevao više traganja za informacijama, rješavanje problema i neovisan pristup učenju te bi stoga angažovao učenike na puno kreativniji način, stimulirajući neovisnost pri učenju, razvoj kritičkog mišljenja isl. Navedeni faktori se smatraju esencijalnim kognitivnim strategijama za efikasno funkcionisanje u znanstvenoj ekonomiji.

Kooperativno učenje – u kojem djeca pomažu jedno drugom – se takodje stimuliše ovim procesom i potvrđuje važnost timskog rada i saradnje. Obezbjedivanje različitih pristupa djeci, kao što je detaljno opisano u izvještaju Kosova, su važne inovacije koje pomažu djeci s posebnim potrebama da efikasnije uče i pored svojih individualnih razlika. Takve strategije pomažu nastavniku da shvati teškoće s kojima se učenik susreće te da koristi te informacije u pripremanju novih lekcija i kreiranju novog materijala za podučavanje. Ovaj materijal bi trebao motivirati i aktivirati djecu, trebao bi biti baziran na stvarnom životu, pojačavati socijalno ponašanje, biti multi-senzoričan (npr dati djetetu šansu da koristi čula) i zadovoljavati posebne potrebe djece.

Nastavni plan i program

Vidljivo je da su sve zemlje pretrpjele promjene po pitanju nastavnog plana i programa, implementirane kroz tek oformljene odbore za specijalne obrazovne potrebe. Moguće je razlikovati nekoliko trendova. Prvo, nadležnost nad planom i programom, koju su imali lokalni autoriteti ranije je sada zajednička aktivnost lokalnih i centralnih autoriteta i zajednica. Drugo, uticaj pomjeranja u pravcu inkluzivnog obrazovanja doprinio je da zemlje počnu pobliže gledati na sličnosti i razlike između specijalnih i redovnih nastavnih planova i programa i pokušaju ih ujednačiti. Ipak, još uvijek postoji značajna razlika između programa u redovnoj školi i onog u specijalnoj školi. Treće, pojavila se široka primjena individualizacije nastavnog plana i programa kroz kreiranje individualnih obrazovnih planova (IEP) i korištenja formativne evaluacije kroz praćenje individualnog progressa učenika. U Rumuniji je raširen individualni plan usluga koji je doprinio obezbjeđivanju značajnog skupa podrške za učenike s posebnim obrazovnim potrebama.

Proces kreiranja nastavnog plana i programa je u općim terminima opisan u Hrvatskoj na 4 nivoa:

- Opći program važeći za cijelu zemlju
- Izvedbeni program (obrazovni plan i program) sa lokalnom implementacijom
- Operacionalni program pripremljen od strane grupe nastavnika ili jednog nastavnika zaduženog za određeno programsko područje u cijeloj školi.
- Implementacija u razredu od strane učitelja, uz individualiziranje.

Postoji takođe i kreiranje novih knjiga i materijala. Sve reforme jasno ističu potrebu za modernim pristupom u skladu s kojim se obrazovanje treba mijenjati tako da se škole prilagođavaju potrebama djece a ne djeca potrebama škole.

Još jedna od značajnih karakteristika jeste da je učenicima s posebnim potrebama potrebno obezbjediti program srednjih škola koji će biti više usmjeren na vještine i radne aktivnosti. Postoji mišljenje da učenici s posebnim potrebama nemaju sposobnosti da pohađaju više nivoe obrazovanja, kao

što je više i visoko obrazovanje, što zasigurno nije nešto što mora važiti za sve ove učenike. Obzirom da je veliki značaj dat osposobljavanju svih učenika za zapošljavanje, zasigurno se učenicima s posebnim potrebama ne bi smjelo osporiti ovo pravo.

Organizacija škole

Generalno gledano, škole su organizirane centralno i imaju istu strukturu i pravila po pitanju nastavnog plana i programa, radnih sati, odnos učenik-učitelj isl. U velikom broju zemalja odnos učitelj-učenik je mnogo bolji u specijalnim nego u redovnim školama. U velikom broju zemalja postoji niz odbora, i savjeta koji osiguravaju uključivanje osoblja, roditelja i učenika u proces donošenja odluka u školi. Škole takođe često rade u smjenama. U većem broju slučajeva škole nisu dostupne djeci s posebnim potrebama i iako se principi sistema pozivaju na prilagodljivost svim učenicima, većina zemalja zapravo navodi da to u praksi i nije slučaj. Arhitektonske barijere nisu jedini problem (npr nepristupačnost zgradama) nego postoji i problem fleksibilnosti mehanizama fondiranja kao i stavova učitelja u školama prema djeci s posebnim potrebama.

U Rumuniji, obrazovanje za učenike sa kognitivnim i kompleksnim teškoćama se organizuje u specijalnim školama, dok za one sa motoričkim smetnjama u redovnim školama. Nadalje, u ovoj zemlji sistem ocjenjivanja je fleksibilan kada se radi o učenicima s posebnim potrebama npr u davanju više vremena učenicima, pisanje ispita pismom sa većim slovima ili u Braille tehnici za učenike sa oštećenjem vida. Ovi učenici takodje mogu pohađati i više obrazovanje ukoliko diplomiraju s uspjehom. Ostale zemlje govore o organiziranju specijalnih razreda u redovnim školama s ciljem umanjivanja jaza između specijalnih škola i inkluzivnih škola.

Učenici s posebnim potrebama se uglavnom obrazuju u specijalnim školama, iako sve zemlje imaju zakone, istina na različitim nivoima, koji govore u prilog inkluziji. U nekim zemljama, specijalne škole imaju i internatski smještaj. Ove su škole prilagođene posebnim potrebama djece, imaju jako dobar odnos učitelj-učenik i imaju dodatne konsultante kao što su mobilni učitelji, psiholozi i logopedi.

U osnovi, postoji nedostatak pristupa, nedostatak resursa i negativni stavovi učitelja zbog čega postoji potreba za unapređivanjem obrazovanja djece s posebnim potrebama. Gledano sa svjetlije, strane veliki broj zemalja je izvjestio o razvijanju novih zakona i prakse u pravcu inkluzivnog obrazovanja. Ipak je jasno da je pred ovim zemljama još dug put ka inkluziji.

SADRAJ

| | |
|---|----|
| PREDGOVOR..... | 3 |
| BOSNA I HERCEGOVINA | 5 |
| UVOD | 7 |
| Socio-ekonomska situacija i njen uticaj na obrazovni sistem u Bosni i Hercegovini..... | 8 |
| ZAKONSKI OKVIR..... | 9 |
| Zakon o predškolskom obrazovanju u Bosni i Hercegovini | 9 |
| Zakon o osnovnom odgoju i obrazovanju..... | 9 |
| Zakon o srednjem obrazovanju | 11 |
| Zakonska zaštita osnovnih ljudskih prava u Bosni i Hercegovini | 11 |
| Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju | 11 |
| PREGLED ZAKONA S FOKUSOM NA POSEBNE GRUPE..... | 12 |
| Plan za obrazovnu reformu | 12 |
| Obrazovanje za sve bez diskriminacija i predrasuda | 15 |
| Definicije posebnih potreba i posebnih obrazovnih potreba..... | 16 |
| Klasifikacija u Bosni i Hercegovini..... | 17 |
| Redovno i specijalno obrazovanje | 17 |
| Inkluzivno obrazovanje..... | 18 |
| Pomagači i barijere procesu učenja/podučavanja u inkluzivnim razredima | 19 |
| Projekti nevladinih organizacija | 20 |
| Roditelji kao partneri u procesu uključivanja djece sa posebnim potrebama | 20 |
| STATISTIKA I INDIKATORI | 21 |
| Obrazovne usluge i statistike zasnovane na istraživanju koje je sprovela 'Duga' i UNICEF .. | 22 |
| Osnovna škola..... | 26 |
| Darovita i talentovana djeca..... | 26 |
| Stavovi učitelja | 27 |
| Podrška učiteljima koji rade s djecom s posebnim potrebama | 30 |
| Situacija u Tuzlanskom kantonu..... | 32 |
| ORGANIZACIJA ŠKOLA | 32 |
| Implementiranje inkluzije: model redovne osnovne škole u Bosni i Hercegovini | 33 |
| PEDAGOGIJA | 35 |
| NASTAVNI PLAN I PROGRAM | 36 |
| Individualni obrazovni programi | 37 |
| OSPOSOBLJAVANJE NASTAVNIKA | 37 |
| ZAKLJUČAK | 38 |
| SINTEZA IZVJEŠTAJA..... | 41 |
| Uvod | 43 |
| Zakonski okvir | 44 |

| | |
|---|----|
| Pregled zakona s fokusom na posebne grupe | 45 |
| Statistika i indikatori | 48 |
| Osposobljavanje nastavnika | 50 |
| Osposobljavanje ostalih stručnjaka | 50 |
| Roditelji | 50 |
| Pedagogija | 50 |
| Nastavni plan i program | 51 |
| Organizacija škole | 52 |