

ПРИСТУПАЧНОСТ ШКОЛА УЧЕНИЦИМА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ

Горан НЕДОВИЋ*, Сузана ЈЕВЂЕНОВИЋ**, Ивана СРЕТЕНОВИЋ*

*Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију,
Београд

**Институт за реуматологију, Београд

Апстракт

Пристапачност школа ученицима са сметњама у развоју се огледа у разним аспектима – законски, организациони, кадровски, физички, итд. У циљу што боље припреме за инклузију, свака школа треба да направи план коришћења сопствених ресурса и ресурса локалне заједнице. Ученици са сметњама у развоју похађају редовну/инклузивну основну школу и школу за васпитање и образовање деце са сметњама у развоју. Циљ рада је да анализира и упореди школовање деце са сметњама у развоју у овим школама. Истраживањем су обухваћене две школе, из једне београдске општине. За потребе истраживања креиран је посебан протокол за прикупљање података. Подаци су прикупљени увидом у школску документацију. Резултати истраживања су показали да школа за васпитање и образовање деце са сметњама у развоју задовољава више критеријума у погледу пристапачности кадрова, асистивне технологије, коришћења наставних метода и облика рада. Инклузивна школа, такође, у великој мери задовољава критеријуме пристапачности образовања ученика са сметњама у развоју. Обе школе би требало да унапреде оне аспекте пристапачности који не задовољавају услове за потпуно и активно партиципације ученика са сметњама у развоју у школску средину.

Кључне речи: деца са сметњама у развоју, инклузивно образовање, пристапачност, ресурси, школовање

УВОД

Увођењем инклузивног образовања (ИО) у васпитно-образовни систем наше земље, пре више од десет година, постављени су бројни захтеви пред уставне (школе) и запослене како би се на адекватан начин обезбедила и пружила помоћ и подршка ученицима са сметњама у развоју. Законска (нпр. Закон о основном

образовању и васпитању, Закон о основама система образовања и васпитања) и подзаконска акта (нпр. Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање) која регулишу ову област, јасно прописују да се ученици са сметњама у развоју могу образовати у редовним основним школама, уз осигурање пристапачност свих расположивих

ресурса школе. Када се говори о приступачности школе, не мисли се само на физичку, тј. архитектонску приступачност (Janjić, Milojević i Lazarević, 2012), већ и на приступачност и доступност прилагођених метода рада, наставних средстава, дидактичког материјала, уџбеника, затим на начин постављања задатака, праћења брзине и темпа напредовања, начина усвајања наставног садржаја, провере знања, организације учења, успостављања правила понашања и комуникације (Janjić, 2010, према Миливојевић и Сретеновић, 2014). Свака школа би требало да, у циљу што боље припреме за инклузију, добро испланира и изорганизује ресурсе који су јој доступни како у самој установи, тако и у локалној заједници (Nikolić, Ilić-Stošović i Vanović, 2015). Школе за васпитање и образовање деце са сметњама у развоју представљају драгоцене ресурсе за инклузивне школе.

Анализу школовања деце са сметњама у развоју, можемо посматрати у две временске тачке – пре увођења ИО и од увођења ИО у наш образовни систем. Када се говори о времену пре увођења ИО, онда кажемо да су систем школовања деце са сметњама у развоју и редовни образовни систем годинама функционисали одвојено, без икаквих додирних тачака (Јаблан и Ковачевић, 2008). Данас, деца са сметњама у развоју похађају редовне школе и школе за васпитање и образовање деце са сметњама у развоју по редовном наставном плану и програму уз мере индивидуализације или индивидуални образовни план (уколико мере индивидуализације не покажу ефекте). Мере индивидуализације се односе на прилагођавање метода, материјала и учила, спроводе се према потреби, као саставни део васпитно-образовног рада. Уколико прилагођавања

из домена мера индивидуализације не доведу до задовољења образовних потреба ученика, онда се прелази на израду Индивидуалног образовног плана (ИОП), који на много детаљнији начин планира и разрађује начин образовног процеса ученика са сметњама у развоју (детаљније код Миливојевић и Сретеновић, 2014).

Упоредна анализа школа за васпитање и образовање деце са сметњама у развоју и инклузивних, редовних школа је у фокусу одређених организација, попут Дечјег фонда Уједињених нација (енгл. United Nations Children's Fund - UNICEF), Националне организације особа са инвалидитетом Србије (НООИС) и сличних, и то кроз рад на пројектима који су усмерени ка деци са сметњама у развоју и инвалидитетом. Међутим, опсежних научних и стручних радова је недовољно.

У складу са свим претходно наведеним, намерама нам је била да извршимо упоредну анализу школовања деце са сметњама у развоју, у основној (редовној) школи и школи за васпитање и образовање деце са сметњама у развоју.

МЕТОДОЛОГИЈА

Истраживање је реализовано у две школе – у основној школи (у даљем тексту школа А) и у школи за васпитање и образовање деце са сметњама у развоју (у даљем тексту школа Б), током школске 2016/2017. године. Обе школе се налазе на територији општине Обреновац.

За потребе истраживања креиран је протокол за прикупљање података који је базиран на теоријском утемељењу о захтевима које једна школа треба да задовољи. Протокол садржи основне податке о школи, укупном броју ученика, броју

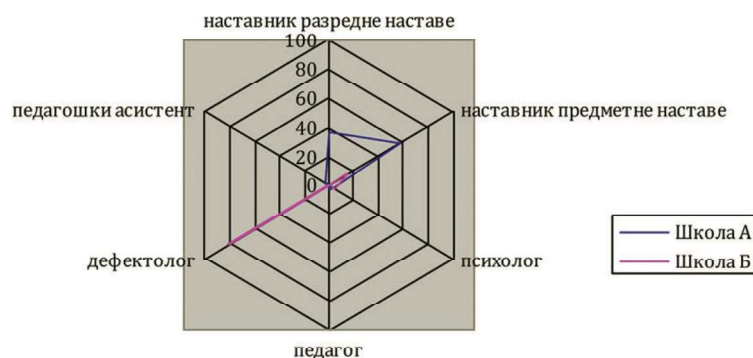
ученика са сметњама у развоју, кадру који је запослен у школи, архитектонској приступачности, асистивној технологији, примени наставних метода и облицима наставног рада, вредновању рада ученика, индивидуалном раду са учеником. Ови подаци су прикупљени анализом школске документације. Коришћење школске документације за потребе овог рада добијено је од директора школа и школских одбора. Уједно, једна од молби директора установа је била да се не именују школе, већ да се у презентовању резултата означи на неки други начин.

РЕЗУЛТАТИ СА ДИСКУСИЈОМ

Основна школа (школа А) је у школској 2016/2017. години имала 986 ученика, а од тог броја било је 12 (1,2%) ученика са сметњама у развоју и то у другом, трећем, шестом и осмом разреду. У односу на врсту сметње у развоју, то су ученици са интелектуалном ометеношћу, сензорним оштећењима (оштећење слуха и вида), са говорно-језичким поремећајима, са моторичким сметњама и поремећајима и са поремећајима у понашању. Школа Б је имала 63 ученика, од првог до осмог разреда (41,3% ученика са вишеструком

ометеношћу, 22,2% ученика са интелектуалном ометеношћу, 4,8 са оштећењем вида, 11,1% ученика са моторичким сметњама и поремећајима, 14,3% ученика са поремећајима у понашању и по 3,2% ученика са оштећењем слуха и ученика са говорно-језичким сметњама).

Укупан број запосленог наставног особља у школи А је 54, док је у школи Б запослен 21 наставник. На графикону 1 је приказана дистрибуција кадра, те се може уочити да у школи Б доминирају дефектолози (око 80%), док их у школи А нема. У овој школи највише је наставника предметне наставе (око 58%). Школа Б представља значајан ресурс у погледу кадра који пружа услуге додатне подршке (услуге дефектолошке дијагностике и третмана) школама на територији општине Обреновац, када су у питању ученици са сметњама у развоју. Уједно, као идентификовани ресурси за подршку учењу и учешћу наводе се ресурси у ученицима, родитељима/старатељима, заједницама, наставницима; школској култури, политици и пракси; различитим аспектима школског функционисања (Booth & Mel Ainscow, 2010).



Графикон 1. Дистрибуција кадра

Николић и сарадници (Nikolić i sar., 2015) су испитивали архитектонску приступачност у редовним основним школама на територији општине Звездара. Кроз анализу варијабли, утврдили су да се архитектонска приступачност односи на оне елементе који се могу сврстати у тзв. „универзални дизајн“, док специфичних елемената приступачности, који су намењени искључиво ученицима са моторичким поремећајима нема. Подаци нашег истраживања показују да су у обе школе прилагођени прилази објекту, улазна врата су довољно широка без прагова што омогућава кретање ученицима у колицима и ученицима са оштећењем вида, постоје рампе, рукохвати и широка газашта на степеницама, путокази, натписи и ознаке на Брајевом писму, ходници су прегледни и осветљени, адаптиране су учионице, а сале за физичко су опремљене прилагођеним и доступним справама за ученике са сметњама у развоју. Архитектонски неадаптирани и неприступачни су тоалети у обе школе, а евидентно је и непостојање лифтова. Учионице и кабинети су пространи, опремљени су таблом, пројектором и рачунарима. Међутим, школски намештај није прилагођен ученицима са сметњама у развоју ни у једној школи, као што ни тастатуре и мишеви нису прилагођени ученицима са сметњама у развоју у школи А, те нема ни друге асистивне технологије (прилагођених софтвера, штампача, лупа).

Степановић (2018) наводи да се у српској педагошкој литератури облици рада најчешће деле према активности и броју ученика са којима се током наставе ради, те се издвајају фронтални облик, групни облик (у који спадају и рад у пару и тимски рад) и индивидуални облик рада. Резултати нашег истраживања су

показали, да се у школи А највише примењује фронтални, те групни облик рада, док је у школи Б најзаступљенији индивидуални облик рада. Ови резултати су у складу са истраживањем које је имало за циљ да утврди колико су у инклузивној настави наших школа заступљени фронтални, индивидуални и групни облици рада. Утврђено је да је најзаступљенији облик рада фронтални и то са 67,7%, док је индивидуални облик рада присутан на 22,6% часова, а групни на 1,7% (Степановић, 2018), те превалентност фронталног облика рада, као класичне форме традиционалног школства не може да одговори на захтеве инклузивног образовања, нити да задовољи потребе ученика са сметњама у развоју. Што се тиче наставних метода, у обе школе се примењује комбинација метода, у зависности од садржаја који се презентује, од способности и могућности ученика да прате наставни садржај као и од процене ситуације од стране наставника / учитеља / дефектолога. У нижим разредима највише се примењује вербална у комбинацији са илустративном методом, док се у вишим разредима најчешће примењује текстуална уз демонстративну методу.

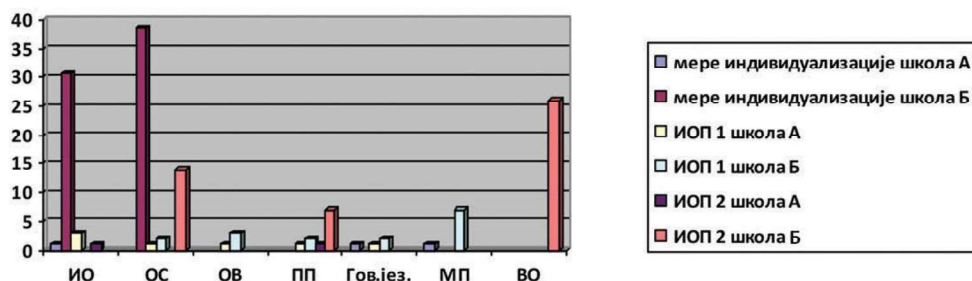
У школи А, наставу према редовном плану и програму, од укупно 986 ученика у школској 2016/2017. години, похађало је 974 ученика, док је наставу према мерама индивидуализације, ИОП 1 или ИОП 2 похађало 12 ученика. Од 12 ученика са сметњама у развоју наставу према мерама индивидуализације похађа 3 (25%) ученика (1 ученик са интелектуалном ометеношћу, 1 ученик са моторичким сметњама и поремећајима и 1 ученик са говорно-језичким сметњама), наставу према ИОП-у 1 похађа 7 (58,3%) ученика (3 ученика са интелектуалном ометеношћу, 1 ученик са

оштећењем слуха, 1 ученик са оштећењем вида, 1 ученик са говорно-језичким сметњама и 1 ученик са поремећајима у понашању), док наставу према ИОП-у 2 похађа 2 (16,7%) ученика (1 ученик са интелектуалном ометеношћу и 1 ученик са поремећајима у понашању). У школи Б наставу према ИОП-у 1 и ИОП-у 2 похађа свих 63 ученика. Од 63 ученика са сметњама у развоју наставу према ИОП-у 1 похађа 16 (25,4%) ученика (2 ученика са оштећењем слуха, 3 ученика са оштећењем вида, 2 ученика са поремећајима у понашању, 2 ученика са говорно-језичким сметњама и 7 ученика са моторичким сметњама и поремећајима), док наставу према ИОП-у 2 похађа 47 (74,6%) ученика (26 ученика са вишеструком ометеношћу, 14 ученика са интелектуалном ометеношћу и 7 ученика са поремећајима у понашању). Може се приметити да су ИОП 1 и ИОП 2 у употреби у обе школе, док се мере индивидуализације не користе у школи за васпитање и образовање деце са сметњама у развоју (Графикон 2).

Према Закону о основном образовању и васпитању (2013, 2017, 2018, 2019) уколико ученик стиче образовање и васпитање по ИОП-у, оцењује се на основу ангажовања и степена остварености циљева и стандарда. Оцењивање по мерама индивидуализације врши се у односу

на постојеће стандарде (Миливојевић и Сретеновић, 2014). Вредновање рада ученика са сметњама у развоју у обе школе обавља се на основу ИОП-а, с тим што се у школи А ученици оцењују и у складу са мерама индивидуализације. У документацији сваког ИОП-а налазе се описне оцене за датог ученика из сваког наведеног предмета који је слушао у тој школској години. Оцене бележе учитељи и предметни наставници у школи А, а у школи Б дефектолози и предметни наставници. Свака оцена садржи детаљан приказ онога што је ученик савладао, као и у којој мери је савладао дато градиво.

У школи А се организује продужени боравак и допунска настава, као и изборни програми и слободне активности, а када говоримо о индивидуалном раду, психолог и педагог су стручни сарадници и активно су укључени у рад са ученицима са сметњама у развоју. У школи Б, ученици са сметњама у развоју имају индивидуалне логопедске вежбе, редукацију психомоторике, превентивно-корективне вежбе и игре. Већ смо напоменули да школа А, добија и дефектолошку подршку како за ученике, тако и за наставнике.



Графикон 2. Дистрибуција ученика у односу на програм и школу

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Овим истраживањем желели смо да анализирамо и упоредимо основну редовну (инклузивну) и школу за васпитање и образовање деце са сметњама у развоју у погледу приступачности (кадровске, архитектонске, организационе...) ученицима са сметњама у развоју. На основу добијених резултата можемо рећи да школа за васпитање и образовање деце са сметњама у развоју испуњава већи број критеријума у погледу приступачности, у односу на инклузивну школу. Међутим, обе школе би свакако требало да побољшају и унапреде оне аспекте приступачности који не задовољавају, у највећој мери, могућност активног и сврсисходног партиципирања ученика са сметњама у развоју у васпитно-образовном процесу.

Сматрамо да би требало спровести још оваквих истраживања и анализирати приступачност свих инклузивних школа и школа за васпитање и образовање деце са сметњама у развоју, јер би се на тај начин стекао увид у могућности сваке школе да одговори на захтеве које поставља актуелно образовање.

ЛИТЕРАТУРА

- Booth, T., & Ainscow, M. (2010). *Приручник за инклузивни развој школе (употреба Индекса за инклузију за развој инклузивне културе, политике и праксе)*. Save the Children UK SEE и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. ISBN 978 - 86 - 83939 - 45-9
- Закон о основном образовању и васпитању. Сл. гласник РС, бр. 55/2013, 101/2017, 10/2019 и 27/2018 – др. закон.
- Јаблан, Б., Ковачевић, Ј. (2008). *Образовање у редовним школама и школама за*

децу ометену у развоју: заједно или паралелно. *Настава и васпитање*, 57(1), 43-54.

- Janjić, B., Milojević, N., & Lazarević, S. (2012). *Priručnik za zaposlene u vrtićima i školama. Primena i unapređenje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji*. Beograd: Udruženje studenata sa hendikepom.
- Миљивојевић, М., Сретеновић, И. (2014). Индивидуализован начин рада с ученицима са сметњама у учењу. *Настава и васпитање*, 63(2), 275-286.
- Nikolić, S., Plić-Stošović, D., & Banović, O. (2015). Arhitektonska pristupačnost škola - implikacije za izradu individualnih obrazovnih planova za učenike sa motoričkim poremećajima. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 14(3), 367-381. doi: 10.5937/specedreh14-9144
- Степановић, С. (2018). Заступљеност различитих облика рада у инклузивној настави. *Настава и васпитање*, 67(3), 541-553. doi: 10.5937/nasvas1803541S

ACCESSIBILITY OF SCHOOLS TO STUDENTS WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Goran Nedović*, Suzana Jevđenić**, Ivana Sretenović*

*University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Belgrade

**Institute of Rheumatology, Belgrade

Abstract

The accessibility of schools to students with disabilities is reflected in various aspects - legal, organizational, personnel, physical, etc. In order to better prepare for inclusion, each school should make a plan to use its own resources and the resources from the local community. Students with disabilities attend a regular / inclusive primary school and a

school for the upbringing and education of children with disabilities. The aim of this paper is to analyze and compare the schooling of children with disabilities in these schools. The research covered two schools, from one Belgrade municipality. For the purpose of the research, a special protocol for data collection was created. Data were collected by reviewing school documentation. The results of the research showed that the school for the upbringing and education of children with disabilities meets several criteria in terms of staff accessibility, assistive technology, the use of teaching methods and forms of work. An inclusive school also largely meets the criteria for access to education for students with disabilities. Both schools should promote those aspects of accessibility that do not meet the requirements for full and active participation of students with disabilities in the school environment.

Keywords: *children with disabilities, inclusive education, accessibility, resources, education*