

Ibralić Fata
Dizdarević Alma

IZAZOVI NA PUTU KA INKLUZIVNOJ ŠKOLI U BOSNI I HERCEGOVINI

Sažetak

Inkluzivni model obrazovanja djece s posebnim potrebama u Bosni i Hercegovini još uvijek se smatra idealističkom i nerealnom vizijom. Međutim, ona ipak ima čvrstu opravdanost kao napredna perspektiva za budućnost, perspektiva koja ne zahtijeva „specijalne uvjete“ za „specijalne osobe“, s obzirom da je osnovna škola u Bosni i Hercegovini tretirana kao univerzalno dobro svakog djeteta i svakog pojedinca. U radu je analizirana usklađenost inkluzivnog obrazovanja u Bosni i Hercegovini u odnosu na istraživanja u području inkluzivnog obrazovanja, analizu zakona i pedagoških standarda, te inkluzivnu praksu u Bosni i Hercegovini. U odnosu na rezultate istraživanja zaključeno je da u Bosni i Hercegovini postoji izrazita potreba za rekonstituiranjem i razvijanjem fleksibilnih, otvorenih i odgovornih škola, koje su dobro vođene, organizirane i kadrovski osposobljene za rad sa djecom različitih sposobnosti, kultura, jezika, a koje u centar aktivnosti postavljaju dijete i njegove sposobnosti, interese i potrebe, a ne sadržaje predefiniranog, rigidnog i prezahtjevnog nastavnog plana i programa. Sadašnja kategorizacija mora da ustupi mjesto kontekstualnoj i dinamičnoj procjeni koja obuhvata sve faktore koji su prouzrokovali, koji karakterišu stanje djeteta s poremećajima razvoja, ispituju njegove sposobnosti, definiraju posebne potrebe, obim i kvalitet podrške i omogućavaju ostvarivanje prava na odgoj i obrazovanje bez etiketiranja i segregiranja.

Ključne riječi: *djeca s posebnim potrebama, kontekstualna i dinamična procjena, inkluzivno obrazovanje, pedagoški standardi*

UVOD

Odnos društva prema članovima sa nižim fizičkim i psihičkim sposobnostima može se razmatrati od obespravljenosti, izolacije i segregacije, do uvažavanja njihove osobnosti i potreba, ljudskih prava, socijalne integracije i participacije u zajednici. U vezi sa edukacijom osoba sa različitim vrstama oštećenja, globalna

historijska slika razvijala se iz rasutih edukacijskih napora preko filozofske radoznalosti do osnivanja specijalnih škola i institucija (Johnsen, 2001).

Termin *posebne potrebe*, koji se sada uveliko veže za socijalni model i ustaljen je u današnjoj praksi, svoje korijene, zapravo, ima još u 60-im godinama i smatra se pretečom socijalnog modela. U svom originalnom obliku korišten je u svrhu humaniziranja termina koji su se vezivali za osobe afro-američke populacije (tzv. crnačke populacije) koji su pod uticajem tadašnjih „modernih“ tendencija, a u svrhu ublažavanja diskriminiranja, opisivani kao „posebne grupe“ koje imaju „posebne potrebe“ lične ili kulturološke prirode. Međutim, tada su posebne potrebe bile vezane za davanje suda o vrijednostima osobe a ne o njenim istinskim potrebama i bile su uzrokom kontradikcija i konflikata u području (Tomilson, 1985 u Barton i Oliver, 1997). Koncept posebne potrebe prvi put se oficijelno pojavljuje u Warnock Report-u (1978) koji je nastao kao rezultat revizije na području edukacije 'hendikepiranih osoba' u Engleskoj, Škotskoj i Welsu i koji donosi odluku o *odbacivanju termina hendikepirani i zamjeni istog terminom specijalne edukacijske potrebe* (str.40). Tom prilikom se nalaže i **odbacivanje kategorizacije** „hendikepiranih osoba“ s obzirom da se tim postupkom „uspostavlja i produbljuje razlika između grupa djece“ (str. 43), te se ističe da termin specijalne edukacijske potrebe nema za cilj da obilježi dijete nego da uputi na potrebu za **obezbjeđivanjem odgovarajuće podrške** tom djetetu (Fish, 1985; Tomilson, 1985; Barton i Oliver, 1997).

Činjenica da isključivanje i marginalizacija uvijek potječu od termina koje koristimo (tačnije mentalnih slika koje te riječi izazivaju u nama) kao i od našeg shvatanja 'različitosti', opravdava kritiziranje i periodično mijenjanje termina kojima, sve dok ih koristimo, označavamo (etiketiramo) osobe.

Inkluzija je pojam koji se upotrebljava u edukacijskoj reformi i predstavlja odgovor škole na razmišljanja da svi učenici mogu učiti, uključujući i one s teškoćama u razvoju. (Blamires, 1999; prema Hatibović,2002) smatra da je inkluzija radikalna reforma škola u terminima programa, procjene, pedagogije i grupiranja učenika, a integracija uključuje pripremanje učenika za premještanje u redovne škole.

Na inkluziju se generalno može gledati kao na pokret koji karakterizira suvremeno školstvo krajem 20. i početkom 21. stoljeća. Zemlje svijeta, kao što su Amerika, Skandinavske zemlje i

druge zemlje Evrope, još šezdesetih i sedamdesetih godina prošlog stoljeća uveliko počinju sa procesom stvaranja uslova za uključivanje djece s posebnim potrebama u redovne tokove života u zajednici, rade na humanizaciji uvjeta života i poboljšanju kvalitete života za svu djecu s posebnim potrebama i njihove porodice.

U vezi s tim, razvijene zemlje svijeta su intenzivno istraživale mogućnosti, eksperimentirale i mijenjale uvjete, nastojeći pronaći najbolje rješenje u vezi s pružanjem podrške djeci s različitim posebnim potrebama u redovnim školama i zajednici.

U radu je analizirana usklađenost inkluzivnog obrazovanja u Bosni i Hercegovini u odnosu na istraživanja u području inkluzivnog obrazovanja, analizu zakona i pedagoških standarda, te inkluzivnu praksu u Bosni i Hercegovini .

Istraživanja u području inkluzivne edukacije

Proučavanjem literature i pregledom istraživanja provedenih u velikom broju razvijenih zemalja svijeta može se zaključiti da je inkluzivna edukacija pitanje ljudskih prava i ujedno realističan fenomen koji se u praksi pokazao kroz bolja postignuća učenika sa posebnim potrebama ali i bolje uspjehe djece redovne populacije koja se očituje tolerancijom, uzajamnom podrškom i prihvatanjem raznolikosti. Međutim, s obzirom na raznolikost inkluzivnih razreda, kako u pogledu potencijala tako i u pogledu poteškoća s kojima se članovi jedne razredne zajednice mogu susretati, možemo reći da postoji izvjestan broj faktora koj igraju odlučujuću ulogu u provođenju inkluzivne prakse.

Iako zakonska regulativa (prema Hatibović, 2002) ne rješava problem uključivanja djece s teškoćama u učenju, ipak samo uključivanje u njoj ima veliko uporište. Ista autorica dalje navodi da su i stavovi učitelja prema djeci s teškoćama u učenju, sposobnost učitelja da iniciraju i podržavaju socijalne veze, njihovo gledanje na raznolikosti u razredu, kao i njihova želja i spremnost da se s tim razlikama nose na adekvatan i efikasan način samo još neka od veoma bitnih uporišta kvalitetnog uključivanja djece s teškoćama u učenju.

S tim u vezi, Evropska agencija za razvoj u području specijalne edukacije (2002) u svom *Izveštaju o inkluzivnoj edukaciji i razrednim strategijama* je istakla nekoliko grupa

varijabli koje se povezuju sa obezbjeđenjem adekvatne inkluzivne edukacije, i to:

1. Kooperativno podučavanje u kome redovni učitelji u razredu trebaju podršku od strane stručnih lica za rad sa osobama s teškoćama u učenju (edukatori-rehabilitatori).

2. Kooperativno učenje koje podrazumijeva podršku od strane vršnjaka, a od izvanredne je važnosti u područjima kognitivnog i afektivnog (socio-emocionalnog) učenja i razvoja. Učenici kada pomažu jedni drugima, posebno ukoliko imaju 'jedinstven nivo sposobnosti', profitiraju iz zajedničkog učenja.

3. Individualiziranje. Učenici s teškoćama u učenju bolje napreduju kada su podvrgnuti sistematskom praćenju, procjeni, planiranju nastavnog gradiva i rada te evaluacijom istog. Slične rezultate dobila je i Smajić (2004) u studiji slučaja zasnovanoj na prilagođavanju nastavnog plana i programa individualnim potrebama. U tim slučajevima nastavni plan i program se dovodi do djeteta kroz individualne edukacijske programe koji se uklapaju u tok općeg nastavnog plana i programa. Muminović (2000) navodi da individualizirani programi trebaju biti fleksibilni, originalni i dinamični kako bi respektirali individualni potencijal darovitih, ali i učenika s teškoćama u učenju.

4. Heterogeno grupiranje je neophodan pristup u razredima koji se karakteriziraju raznolikošću sposobnosti, interesa i potreba. S obzirom na to da je dokazano da djete najbolje uči kroz aktivnosti koje obavlja vlastitim učešćem u aktivnostima i u kooperaciji sa drugima, pri prilagođavanju školskog programa djeci s posebnim potrebama potrebno je nastavne sadržaje u što je moguće većoj mjeri organizirati kroz prirodne aktivnosti koje su svakodnevno zastupljene u razredu, gdje bi grupe učenika svakodnevno imale zadatke koje bi morali obavljati zajedno. Takva fleksibilnost i otvorenost u organizaciji zapravo obogaćuje okolinu za učenje za sve učenike, jer autori smatraju (Stainback & Stainback, 1992; Muminović, 2000; Johnsen, 2001; Sehić, Karlsdottir & Gudmundsdottir, 2005) da su i najbolje opremljeni razredi previše mali da bi bili smatrani idealnom okolinom za učenje.

Krstić i Langhe (2007) navode da prelaz sa „medicinskog“ na „socijalni“ pristup djeci ometenoj u razvoju postavlja dodatni izazov svim akterima uključenim u multidisciplinarne timove za

pružanje podrške. Nove teškoće se javljaju kao odraz situacije u kojoj je nužno suštinski preispitati mjesto individualne profesionalne uloge u radu sa ovom djecom. Izdvajaju tri grupe sociopsiholoških utjecaja na timsku saradnju a koji proizilaze iz ograničenja profesionalnih uloga: a) onih vezanih za domen angažovanja, b) onih koji proizilaze iz jezika struke i c) onih koji se odnose na koordinaciju aktivnosti. Poteškoće nisu jasno razgraničene već se najčešće prepoznaju združeni efekti u rezultatima rada. Interakcija među svim tim faktorima povećava mogućnost neuspjeha, zbog čega je neophodno rukovođenje procesom. U Italiji se ova uloga naziva „case manager“ čije intervencije i usmjeravanje koje on vrši moraju istovremeno uzimati u obzir posebnost situacije koja okružuje svako dijete, što podrazumijeva sposobnost razumijevanja odnosa između osoba u složenim kontekstima.

Kontekstualna procjena

Susrećući se s postavkama inkluzivne edukacije, smještanja djece s posebnim potrebama u redovne razrede i prilagođavanja nastavnog programa individualnim potrebama u teoriji i praksi, vrlo često nailazimo i na pitanja: Šta je od presudnog značaja u cijelom procesu uključivanja? Kako saznajemo koje su potrebe djeteta, razreda, učitelja? Kako znamo na koji način iste treba dovesti u ravnotežu da bi se obezbijedila efikasna sredina za učenje/podučavanje od koje bi sva djeca imala koristi? (Smajić, Ibralić, 2004)

Isti autori navode da se dugi niz godina prikupljanje informacija o učeniku provodilo s ciljem dijagnosticiranja i samim tim etiketiranja djece, što je dovodilo i do fokusiranja učitelja uglavnom na ograničenje koje je samo stanje ili bolest odnosno posebna potreba pojedine djece moglo uzrokovati. To je ujedno dovodilo do toga da učitelji previde potencijale djece. Samo etiketiranje djece, specijalni tretman proizašao iz toga ili pak trening djece s posebnim potrebama doveo je polako do potpunog gubitka holističkog shvatanja djeteta i time nedostatka holističkog pristupa podučavanju.

Tradicionalna edukacijska procjena, producirajući jednostranu sliku ljudske prirode, uglavnom je stavljala fokus na akademske rezultate učenika, zbog čega je uveliko kritizirana u modernim edukacijskim krugovima. Postignuća učenika su mjerena

i markirana, te upoređivana sa rezultatima koje su postizala djeca iste dobi na širim nacionalnim regijama. Na samom dnu takvih standardiziranih skala ocjenjivanja uvijek smo nalazili učenike sa raznolikim individualnim i posebnim edukacijskim potrebama. Ipak, samo ocjenjivanje ne bi bilo u toj mjeri kritizirano da nije uzrokovalo izdvajanje velikog broja djece u posebne razrede, izdvojene škole ili pak institucije ili ih u najgorem slučaju ostavljalo bez ikakve podrške čak i izvan porodice.

Kao rezultat modernih nastojanja da se provede promjena paradigme alternativni pristup tradicionalnom dijagnostičko-terapeutskom i specijalno-edukacijskom modelu procjene bio bi fokusiranje na potencijale prije nego na ograničenja ili barijere. Drugim riječima, procjenom djeteta, škole, porodice, nastavnog programa, te njihovih kontekstualnih veza nastojimo kreirati polaznu tačku neophodnu za kreiranje efikasne, inkluzivne okoline za učenje, pogodne za svu djecu.

S obzirom na to da sama procjena akademskih postignuća djeteta neće dati odgovore na sva pitanja koja utječu na kvalitet učenja, uspjeha i života djeteta s posebnim potrebama, predložen je termin *kontekstualna procjena*. Kontekstualna procjena bi obuhvatala sredine u kojima dijete uči, igra se i živi, kao i djetetova posebna iskustva, sposobnosti i vještine koje se mogu zapaziti (doći do izražaja) u tim sredinama. Kontekstualna procjena obezbjeđuje prikupljanje informacija o djetetovom iskustvu, vještinama i sposobnostima u različitim kontekstima i faktorima s ciljem davanja odgovora na višestruka pitanja koja sam proces procjene zahtijeva. Dijete se nalazi u centru kontekstualne procjene iz koga se protežu konteksti ili sistemi (Bronfenbrenner, 1979) u kojima dijete živi, uči i igra se – porodica, škola i zajednica.

Na kontekstualnu procjenu, iako je i sama dinamične prirode, nadograđuje se dinamična procjena koja u svojoj osnovi ne podrazumijeva samo procjenu nego i interaktivni pristup u procesu procjene i prilagođavanja, a fokusira se na sposobnost učenika/djeteta da reagira na intervenciju odnosno pruženu podršku.

Dinamična procjena

Dinamična procjena ne predstavlja jednu aktivnost ili proceduru, nego je to radije model ili filozofija provođenja

procjene koja ima slijedeće karakteristike:

- Pretpostavka ove vrste procjene jeste da je svako dijete, bez obzira na individualne karakteristike, sposobno za neku vrstu učenja.
- Podučavanje s paralelnom procjenom i prilagođavanjem stvara povoljne uvjete za kvalitetno obrazovanje djece s posebnim potrebama u redovnoj sredini.
- Procjenjivač aktivno intervenira tokom procesa procjene s ciljem namjernog ili planiranog mijenjanja trenutnog nivoa funkcioniranja učenika (učenja, usvajanja znanja, izvođenja aktivnosti).
- Procjena se fokusira na učenikove procese rješavanja problema kroz smislene i realne životne situacije, nastojeći doprinijeti uspješnom učenju.
- Najbitnija informacija za ovu vrstu procjene jeste na koji način učenik reagira na intervenciju (na sadržaje i podršku predstavljenu u individualnom edukacijskom programu).
- Procjena obezbjeđuje informacije o tome koje vrste aktivnosti odnosno intervencija daju najbolje rezultate u procesu podrške djetetu.
- Ovom se vrstom procjene otkrivaju eventualni nedostaci u planiranoj podršci predstavljenoj u individualnom edukacijskom programu, te se isti dodatno razrađuju, mijenjaju ili prilagođavaju individualnim karakteristikama djeteta.

Dinamična procjena služi za kontinuirano utvrđivanje nivoa funkcioniranja učenika (zone proksimalnog razvoja), (Vygotsky, 1978) i dizajniranje odgovarajućih edukacijskih i intervencijskih programa. U ovom slučaju procjena se vrši s ciljem pronalaženja što dijete može uraditi, te u vezi s tim kreiranje programa, počevši od onoga što dijete može uraditi. Najpogodnije područje za dinamičnu procjenu jeste sama razredna sredina sa svim učesnicima, posebno specijalnim i redovnim učiteljima koji s obzirom da su u direktnom i stalnom kontaktu s djecom ujedno su i u najboljoj poziciji za prikupljanje informacija o sposobnostima, interesima i potrebama djeteta, odnosno njegovim potencijalima i slabostima (Stainback i Stainback, 1992).

Individualni edukacijski programi kreirani za određeno dijete imaju upravo taj cilj, tj. da u skladu sa sposobnostima i općim

karakteristikama konkretnog djeteta odrede odgovarajuće ciljeve, odnosno izazove.

U odnosu na izneseno moguće je zaključiti da postoji generalno slaganje da djeca s posebnim potrebama (bilo koje prirode i stepena teškoće) ne samo da trebaju biti u redovnim školama nego trebaju biti i dijelom redovnih škola, jer će samo na taj način sutra postati dijelom zajednice. Nažalost, u Bosni i Hercegovini socijalna izolacija i diskriminacija djece sa posebnim potrebama je još uvijek uveliko prisutna na svim nivoima obrazovanja.

Zakonska regulativa

Položaj osoba sa posebnim potrebama u društvu i ostvarivanje osnovnih ljudskih prava kroz zadovoljavanje posebnih potreba određen je terminologijom i klasifikacijom. Da bi se osobe sa nižim sposobnostima adekvatno označile, društvo se koristilo raznim pogrdnim, stigmatizirajućim terminima, što je uvjetovalo i određivalo njihov društveni položaj, obrazovanje, zapošljavanje itd. Termin *posebne potrebe* najčešće se koristi u novijim istraživanjima stranih i domaćih autora, a podrazumijeva faktore ili uvjete koji sprečavaju normalno učenje i razvoj osoba. Sprečavajući faktori mogu biti privremeni ili takvi da traju cijeli život i ne dozvoljavaju adekvatan progres osoba, kao što su: teškoće u razvoju, socijalni, emocionalni, ekonomski, zdravstveni ili politički uvjeti. Navedeni se faktori još nazivaju i barijerama u učenju i razvoju.

U Bosni i Hercegovini termin *posebne potrebe* još uvijek nije jasno definiran niti sadržan u zvaničnim dokumentima. Termin se koristi u Okvirnom zakonu o osnovnom i srednjem obrazovanju (2003):

Član 19.

Djeca i mladi s posebnim obrazovnim potrebama stiču obrazovanje u redovnim školama i prema programima prilagođenim njihovim individualnim potrebama. Individualni program, prilagođen njihovim mogućnostima i sposobnostima, izradit će se za svakog učenika, uz obavezno određivanje defektološkog i logopedskog statusa.

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.

Kategorije, postupak identifikacije, planiranje i način rada, profil, obuka i profesionalni razvoj stručnog kadra za rad s djecom i mladima s posebnim potrebama i druga pitanja, bliže se uređuju propisima entiteta, kantona i Brčko Distrikta Bosne i Hercegovine, u skladu s principima i standardima utvrđenim ovim zakonom.

Član 35.

Škola ne smije vršiti diskriminaciju u pristupu obrazovanju djece 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.

U smislu stava 1. ovog člana, nadležni organi vlasti i institucije, zajedno sa školama, posebno su odgovorni za osiguranje funkcionalnog smještaja i prateće infrastrukture za nesmetan pristup i učešće u obrazovnom procesu djeci s posebnim potrebama, mladima i odraslima.

Veliki problem u implementaciji navedenog Zakona predstavlja još uvijek prisutna kategorizacija djece i omladine ometene u fizičkom ili psihičkom razvoju u Bosni i Hercegovini, koja je regulirana Pravilnikom o otkrivanju, ocjenjivanju sposobnosti, razvrstavanju i evidenciji djece i omladine ometene u fizičkom ili psihičkom razvoju (1986), što je nespojivo sa principima inkluzije. Jedino je u tuzlanskom kantonu usvojen Pravilnik o procjeni sposobnosti i određivanju podrške djeci i mladima s posebnim potrebama, (Službene novine Tuzlanskog kantona, 2004), koji se još uvijek ne primjenjuje u potpunosti jer ne postoje stručne službe podrške u lokalnoj sredini, kao ni stručni nadzor provođenja inkluzije od strane stručnog lica (edukatora-rehabilitatora) niti stručnih timova Pedagoškog zavoda, odnosno Ministarstva.

Zakonski se posebno regulira opće i specijalno obrazovanje, čime se krši pravo djece sa posebnim potrebama na obrazovanje u integriranim uvjetima sa vršnjacima bez teškoća u razvoju i u

mjestu stanovanja. Prema Zakonu škola je dužna izraditi Pravilnik koji bi regulirao procedure procjenjivanja sposobnosti djece kao osnov prilagođenih programa, što bi školu obavezivalo na angažiranje dodatnih stručnjaka.

Komisije za razvrstavanje koje rade na osnovu Pravilnika (1986) koriste vrlo raznolike instrumente i neujednačene metode procjene djece ometene u razvoju. Evidencija i praćenje razvrstane djece su neujednačeni i manjkavi i kao glavni problemi navode se nepostojanje ujednačenih i pouzdanih kriterija i instrumenata za procjenu. Prisutna je praksa, a zatim pritisak od strane obrazovnog sistema da se djeca sa lakšim smetnjama u razvoju ili sociokulturno zanemarena djeca razvrstaju kao ometena u razvoju. Najveći problem je nerazvijenost, odnosno nepostojanje odgovarajućih službi podrške u lokalnim sredinama (multidisciplinarni stručni timovi na različitim nivoima – obdaništa, škola, pedagoškog zavoda, ministrastava, kantona, države). Roditelji ne učestvuju ili samo formalno učestvuju u procesu procjene i donošenja odluka i preporuka Komisija, a senzitivnost kako članova Komisija tako i samih roditelja na pravo djeteta na inkluzivno obrazovanje je izrazito niska.

Pedagoški standardi

U uvodnom dijelu Pedagoških standarda i opštih normativa za osnovno vaspitanje i obrazovanje (juli 2005. god) koje je propisalo Ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta Tuzlanskog kantona formalno se uvodi promjena koja se ogleda u individualiziranoj nastavi s manjim brojem učenika u odjeljenju, odnosno grupi s kojom se radi, radu s nadarenom djecom i takmičarima, djecom / učenicima s posebnim potrebama.

Također, u navedenim Pedagoškim standardima postoje tri naziva za školu koja ne egzistira ni pod jednim od naziva (specijalna osnovna škola, škola za djecu sa posebnim obrazovnim potrebama i ustanove za djecu sa posebnim potrebama).

Analiza pojedinih poglavlja navedenih standarda daje mogućnost zaključivanja da je praktična realizacija i implementacija pozitivnih zakonskih odredaba koje reguliraju prava djece na inkluzivno obrazovanje onemogućena iz više razloga:

- U dijelu koji regulira *vrstu obrazovne institucije* navodi se Specijalna osnovna škola sa 9 -12 -16 učenika u odjeljenju, iako o

odnosu na citirani Zakon specijalna škola ne postoji kao vaspitno obrazovna institucija.

- U redovnom odjeljenju broj učenika sa posebnim obrazovnim potrebama odnos je 1:3. U redovnoj osnovnoj školi, a u podršci inkluzije, jedan učenik sa posebnim obrazovnim potrebama sa urednom propisanom dokumentacijom (od verifikovane stručne komisije) zamjenjuje tri učenika u redovnoj nastavi, iako, u odnosu na principe inkluzije i generalno pravo sve djece na inkluzivno obrazovanje isključuje svaku vrstu etiketiranja kategorizacije u odnosu na nesposobnosti kao što je pohađanje redovne nastave u redovnoj školi.

- Dalje se specijalna škola tretira kao Osnovna škola za djecu sa posebnim obrazovnim potrebama i reguliranim brojem učenika kako slijedi.

	minimalno	optimalno	maksimalno
Predškolska grupa LMR	4	6	8
Odjeljenje I razreda LMR	4	5	6
Odjeljenje LMR djece sa kombiniranim smetnjama	3	5	6
Odjeljenje djece sa posebnim obrazovnim potrebama	4	6	9
Odjeljenje autistične djece	2	3	4
Odgojna grupa produženog stručnog tretmana LMR djece i omladine	3	5	6

Broj učenika u odjeljenjima i odgojnim grupama odnosi se i na ustanove u kojima se educiraju slijepa, slabovidna, gluha i nagluha djeca, kao i djeca oboljela od autizma ili cerebralne paralyze, te djeca s mentalnom retardacijom. Dakle, ovim standardima je verificirano obespravljanje i isključivanje djece sa razvojnim teškoćama iz prirodne sredine.

U dijelu koji se odnosi na stručne saradnike stoji da škola može po potrebi angažirati defektologa iz škole ili ustanove za djecu sa posebnim potrebama, uz prethodnu saglasnost Ministarstva.

U dijelu koji se odnosi na poslove stručnih saradnika redovne osnovne škole u okviru 40-satne radne sedmice jedino nije regulirana radna sedmica nastavnika za posebne potrebe defektologa, što praktično znači da ne postoje standardi koji

omogućavaju stručnu podršku navedenog saradnika (defektologa/edukatora rehabilitator).

Postojeća inkluzivna praksa u Bosni i Hercegovini

U posljednje vrijeme veliki broj istraživanja provedenih na području cijele Bosne i Hercegovine (Muminović, 2000; Ibralić, 2002; Hatibović, 2002; Smajić, 2004) pokazao je da se u našim školama, posebno osnovnim, kao i u školama širom svijeta, u svakom odjeljenju može naći određeni broj učenika koji se bore sa savladavanjem nastavnog gradiva zbog izvjesne teškoće u razvoju, učenju ili ponašanju.

Često su problemi na koje takvo dijete nailazi u školi nesrazmjerno veći nego što je sama teškoća u razvoju (posebna potreba), jer se na njegovu "slabu tačku" nadograđuje i niz emocionalnih pritisaka, koji nastaju kao posljedica nerealnih očekivanja nastavnika i roditelja, preteškog i neprilagođenog nastavnog plana i programa, nerazumijevanja od strane vršnjaka, nepostojanja adekvatne podrške koju navedene osobe mogu adekvatnom organizacijom obezbijediti, te na taj način olakšati i unaprijediti i razvoj, sliku o sebi, osjećaj vlastite vrijednosti, samoinicijativnost i ustrajnost, osjećaj prihvaćenosti i učenje takve djece.

Spomenuta istraživanja, sprovedena u redovnim školama širom Bosne i Hercegovine, pokazuju da je u redovnim školama moguće sresti relativno veliki broj učenika koji se suočavaju sa teškoćama pri savladavanju rigidnog i prezahtjevnog nastavnog programa zbog prisutnih teškoća u razvoju, emocionalne deprivacije i/ili socijalno kulturološke diskriminacije. Većinu problema u vezi s navedenim faktorima rješavaju sami učitelji i nastavnici, djelimično pedagozi ili psiholozi (ako ih škola ima), međutim jedan dio učenika, naročito učenika sa razvojnim teškoćama, posebno intelektualnim, predstavlja nerješiv problem za postojeću strukturu nastavnog kadra. Usljed evidentne nemogućnosti redovnih nastavnika da zadovolje njihove posebne potrebe unutar redovnog razreda, i izostajanja stručne podrške edukatora/rehabilitatora za posebne potrebe, često takve učenike upućuju na kategorizaciju, iako stvarno ne postoji razvojni poremećaj. Nakon procedure ocjenjivanja sposobnosti i razvrstavanja učenik se u pravilu upućuje u specijalno odjeljenje/specijalnu školu, čime se on/ona odstranjuje iz

„normalnih“ životnih tokova i kontakata sa vršnjacima iz redovne populacije, što za posljedicu ima ugrožavanje njihovih osnovnih sloboda i prava, kreiranje predrasuda od strane socijalne zajednice i, posljedično, marginalizaciju.

Pokušaji formiranja specijalnih odjeljenja u okviru svih škola su se uglavnom susretali sa ekonomskim teškoćama jer je u pojedinim odjeljenjima broj učenika s posebnim potrebama nedovoljan (jedan ili dva učenika), što je doprinijelo zatvaranju istih. To je uzrokovalo da učenici s posebnim potrebama, već se suočavajući s teškoćom u razvoju, moraju putovati u specijalno odjeljenje osnovano u okviru neke druge škole udaljene čak i preko 15 km, što je uzrokovalo i dodatne ekonomske i druge probleme roditeljima (jedan od roditelja je izostajao s posla da bi odveo dijete u udaljenu školu, dijete je iscrpljeno i nemotivirano u školi i sl). Djeca koja su više udaljena ili u čijoj blizini nema škola sa specijalnim odjeljenjima izdvajaju se iz obitelji i smještaju u internate što dodatno ugrožava njihov razvoj i stvara nove socioemocionalne probleme. U izvjesnom broju slučajeva roditelji su prisiljeni uskratiti obrazovanje ili tretman djetetu usljed navedenih problema. S te tačke gledišta obrazovanje postaje privilegija za određeni broj djece.

Navedena praksa, još uvijek velikim djelom prisutna u Bosni i Hercegovini, odgovara medicinskom modelu i segregacijskom pristupu obrazovanju i rehabilitaciji zbog neadekvatne podrške koju djeca s posebnim potrebama imaju od ranog djetinjstva, što rezultira nemogućnošću razvoja njihove praktične i socijalne kompetencije. Njihovo samoodređenje i autonomija su vrlo ograničeni zbog nedostatka prilika za prirodno učenje i stjecanje iskustva, kao što su prilike koje nudi redovna školska i opća socijalna okolina.

Pregledom literature (Grossman, 1983; Luckasson, 1992; 2002; Šarenac, 1999; George, Gregory, 1999, Ibralić, 2002) može se zaključiti da je položaj osoba s posebnim potrebama kroz historiju umnogome ovisio o razvoju i primjeni različitih modela u pristupu ovim osobama. Neki od njih su imali više a neki manje efekta. Na osnovu dosadašnjih istraživanja i kompletne specijalno-edukacijske (defektološke) teorije i prakse, ali i općih humanističkih stremljenja u posljednjih nekoliko godina sve se više artikulira i afirmira socijalni model pristupa osobama sa posebnim potrebama, a koji se primjenjuje kroz ostvarivanje prava i reorganiziranje cjelokupne društvene zajednice.

Ibralić (2002) ističe da su prednosti socijalnog modela raznolike i veoma značajne s obzirom na to da se ovakav pristup u poređenju sa dosadašnjim modelima pokazao optimalnim za sve osobe sa posebnim potrebama jer im otvara mogućnost da razvijaju svoje potencijale, tj. omogućuje da i ovaj dio populacije ostvari svoju samoaktualizaciju i kao grupa i kao pojedinci. Nadalje, vodi razvoju osjećaja pripadnosti koji postoji i razvija se u jedan stabilan identitet i integritet osoba koje su socijalno uključene i 'neobilježene'. S tim u vezi se i ističe da je pod utjecajem razvoja socijalnog modela došlo i do mijenjanja naziva kojim su se ranije označavala djeca s teškoćama u razvoju, ali i ostale marginalizirane grupe (crnci, prognanici, doseljenici, siromašna djeca i sl), kao što su: defektni, hendikepirani, devijantni, kreteni, idioti, maloumni, problem-djeca i preimenuju se u nešto humanije i generalnije: učenici (osobe, djeca) sa teškoćama u razvoju, djeca s teškoćama u učenju i ponašanju, djeca s posebnim potrebama i sl.

Nastava u redovnim osnovnim školama se pohađa prema važećem nastavnom planu i programu. Zahtjev za podudarnošću odgojno-obrazovnog rada s potencijalnim snagama djeteta upućuje, pak, na cjelovito upoznavanje njegovih osobnosti i na otkrivanje onog pozitivnog jezgra u fondu sposobnosti koje pojedinac posjeduje. U skladu s tim karakteristikama (slabostima i potencijalima) treba ustanoviti obrazovne potrebe djeteta i prema njima odrediti koji edukacijski (prilagođeni, individualni) programi mogu osigurati optimalno korištenje njegovih potencijala.

Nastavni proces u školi nužno mora odražavati i uvažavati ovu činjenicu i mora biti organiziran tako da se maksimalno sačuva i zaštititi postojeći edukacijsko-socijalizacijski potencijal svakog učenika.

Osnovna škola u BiH, u skladu sa propisima datim u okviru nacionalnih i internacionalnih dokumenata, tretirana je kao univerzalno dobro svakog djeteta i svakog pojedinca. Ipak, primijećen je lagani porast procenta učenika (računa se da je danas oko 4%) koji izostaju izvan osnovnoškolskog obuhvata. Ta tendencija se javlja počev od 1997. godine, i zabilježen je veliki broj uzročnika takve situacije od kojih na prvo mjesto dolazi siromaštvo, jer škole su često nespремne, u svakom pogledu, da prihvate manjinsku djecu i da izađu u susret njihovim individualnim, grupnim i kulturalnim potrebama (Izvještaj o humanom razvoju BiH, 2003).

Djeci sa posebnim potrebama ili teškoćama u razvoju kao i hronično bolesnoj djeci redovna škola nije lako dostupna, velikim dijelom zbog manjkavosti zakonske regulative, nespremnosti škole i školskog kadra da radi sa ovom djecom i pruži odgovarajuću podršku, nedostatku stručnog kadra u redovnim školama za rad sa ovom djecom ali i zbog neprilagođenosti školskih programa, zgrada za boravak i školovanje ove djece, nepovezanosti škole, roditelja i lokalne zajednice, što onemogućava školi da uspješnije i efikasnije djeluje u pravcu zadovoljavanja potreba, interesa i mogućnosti svakog pojedinca, njegove porodice i samog društva.

Nejedinstvenost i nehat obrazovne politike, kao i nedostatnost obrazovne legislative, sprečavaju, pored ostalog, osnovnu školu, da uistinu postane dostupna svoj djeci, bez obzira na njihovo porijeklo, spol, jezik, religiju ili psihofizičke karakteristike.

Zbog rata, razorenosti sistema obrazovanja i nespremnosti za reforme, većina karakteristika tipičnih za socijalističku školu bivše SFRJ, koja je nastavne sadržaje, strategije podučavanja i pristupe ocjenjivanju prilagođavala karakteristikama većine, zadržala se i u većini (ako ne svim) današnjih škola – dakle, kolektivistički pristup u obrazovanju, ciljevi jednaki za svu djecu bez obzira na individualne karakteristike, isti programski sadržaji, jedan propisani udžbenik, tabla i kreda kao osnovna oprema, te autoritarno discipliniranje i dominantno uvažavanje reproduktivnog znanja.

Današnji obrazovni sistem pored navedenog susreće se s nizom dodatnih teškoća i to: nacionalnom, entitetskom i kantonalnom razjedinjenošću, podvojenošću na nacionalnom nivou (tri zasebna nastavna plana i programa), segregacija je učestala pojava skupa sa dualizmom, naglašenom neusaglašenošću odgojnih ciljeva i zadataka, idući u krajnost koju karakterizira razvijanje nacionalne i vjerske netrpeljivosti kod učenika. Dakle, više je nego očigledno da se BiH nalazi u jedinstvenoj situaciji, ne sastoji se više iz dva (entitetska) pravna sistema obrazovanja (kao što se činilo) nego trinaest - podjelom Federacije na kantone. Svaki kanton, Distrikt Brčko i Republika Srpska posjeduju odvojeno ministarstvo koje je u potpunosti odgovorno za organiziranje i vođenje područja edukacije. Federalno ministarstvo ima samo koordinirajuću ulogu.

Situacija sa dva različita „entitetska” modela upravljanja obrazovanjem, te decentraliziranost obrazovanja po kantonima u

FBiH ne dozvoljavaju uspostavljanje jedinstvene politike obrazovanja, barem samo na nivou osnovnih ciljeva i zadataka, niti izgradnju jedinstvenog vrijednosnog sistema, s obzirom na to da je podjela na kantone i entitete dovela do uspostavljanja različitih legislativa (kantonalnih i federalnih zakona), primjenjivanja različitih jezika instrukcija, različitih knjiga i nastavnih planova i programa, pa čak i različitih modela administracije i različitih edukacijskih standarda. Time su stvorene upravo pogodne prilike i prostori za razvoj velikog broja dodatnih problema i izvanrednu teškoću za uspostavljanje efikasnog obrazovanja za svu djecu.

Osnovna škola sporo i nedovoljno pripremljeno uključuje marginalizirane grupe djece. Do sada se uglavnom nije poklanjala odgovarajuća pažnja učenicima sa posebnim potrebama. Oni su sistemski izolirani i marginalizirani od strane samog društva. Slična je situacija sa djecom romske populacije, siromašnom djecom, kao i manjinskom djecom bilo koje nacionalnosti u sredinama gdje dominira većina druge nacionalnosti. S obzirom na to da uglavnom postoje nerazumijevanja i nespremnost da se rješavaju takvi slučajevi, još uvijek preovladava stav i praksa da svako treba da se školuje isključivo u „svojoj” kulturi, u sredini u kojoj je okružen samo onima koji imaju iste karakteristike (razvojne poteškoće ili tjelesna oštećenja), iz čega neminovno proizlazi praksa koja manjinskoj djeci nameće zahtjeve sredine, većinski jezik, kulturu, historiju i druge načine „potčinjavanja” dominantnoj kulturi.

U odnosu na decenijama dugu tradiciju segregacijskog modela obrazovanja djece s posebnim potrebama u Bosni i Hercegovini i u literaturi date definicije stavova, te s obzirom na to da nastavnici tokom svog obrazovanja za nastavnički poziv nisu obrazovani za rad sa djecom sa teškoćama u razvoju ili sa posebnim potrebama, kao i da nemaju iskustva u radu sa ovom djecom koja se obrazuju u specijalnom sistemu obrazovanja, moguće je očekivati da nastavnici imaju trajna, dosljedna ponašanja sa negativnim emotivnim reakcijama prema njima. Pored toga, nemoguće je očekivati brzo mijenjanje negativnih stavova s obzirom na to da se jednom usvojeni stav teško mijenja i često je nedostupan kontroli. Rezultat takvih stavova su opasni, štetni i veoma otporni stereotipi sa tendencijom da dehumaniziraju i obespravljaju djecu sa posebnim potrebama, uzrokujući pogrešna shvatanja, neprijateljski odnos, zlostavljanje, konflikte, diskriminaciju i predrasude.

Muminović (2000) ističe da situacija nije ništa manje ozbiljna kada se radi o darovitoj djeci, jer nastavnici još uvijek nisu dovoljno obučeni da prepoznaju individualne potrebe učenika, pa ni potrebe darovite djece, niti da razvijaju nastavni plan i program na način koji bi omogućio da se takva djeca brže i svestranije razvijaju, iskorištavajući na adekvatan način svoje izvanredne potencijale.

Na osnovu trenutne prakse možemo reći da trenutna preovladavajuća isključivost odgojno-obrazovnog sistema u BiH uskraćuje učenike za neprocjenjivo iskustvo upoznavanja različitih kultura, osobina pojedinaca (sposobnosti, interesa, potreba), različitih historija, koje multikulturalnu BiH i čine jedinstvenom. Još uvijek se ne priznaju posebne potrebe učenika i ne ispunjavanju temeljni zahtjevi istaknuti u Konvenciji o pravima djeteta (1989), Svjetskoj deklaraciji o obrazovanju za sve iz Jomtien-a (1991) i Salamanca okviru 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.

Jedan od bitnih razloga dosadašnje neefikasnosti osnovne škole i neuspjeha u radu sa marginaliziranim grupama djece, pored navedenog je i nedovoljna uključenost roditelja u sve tokove i aktivnosti osnovne škole. Bez partnerstva sa roditeljima i lokalnom zajednicom osnovna škola ne stvara adekvatne uslove za podršku djeci koja je pohađaju (djecu sa i bez posebnih potreba), jer ona teži da obuhvati samo one koji se mogu prilagoditi njoj, a zatvara vrata pred onima kojima bi se ona trebala i morala prilagoditi.

Nastavni plan i program i sama nastava strogo su podijeljeni po predmetima, bez vezivanja sadržaja različitih predmeta međusobno i sa stvarnim životom, tako da završeni osnovnoškolci, a često ni srednjoškolci, uprkos ogromnom akademskom znanju kojim raspolažu nisu u stanju da se nose sa osnovnim životnim pitanjima i svakodnevnim problemima.

Nepripremljenost za stvarni život ima najozbiljnije posljedice, posebno kada se radi o djeci s posebnim potrebama, ali i za drugu djecu u redovnom školskom sistemu, budući da se učenici u školama uglavnom naoružavaju teorijskim znanjima (prečesto mehanički primljenim), a počesto izostane njihova primjena u praksi ili njihovo dovođenje u vezu sa rješavanjem problema svakodnevnog života.

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 koji bi se karakterizirali fleksibilnošću i kreativnošću u radu s djecom sa različitim sposobnostima.

Dakle, iako je u BiH došlo do izvjesnih promjena, one su još uvijek parcijalne i nesistematične. Na primjer, djeci s posebnim potrebama zakonski je dozvoljeno pohađanje redovnih škola, ali u isto vrijeme nisu jasno definirana pitanja nastavnog plana i programa, podrške djeci u redovnim školama, timskog rada i uključivanja roditelja i lokalne zajednice u obezbjeđivanje podrške i sl.

Obrazovni problemi djece s posebnim potrebama u Bosni i Hercegovini su raznoliki i opsežni, stoga bi se planiranje i obezbjeđivanje adekvatne podrške kroz individualne edukacijske programe, adekvatne instrukcijske procedure, te individualizirane načine ocjenjivanja mogli smatrati značajnim korakom ka rješavanju najmanje jednog od problema – zadovoljavanje posebnih edukacijskih potreba djece s posebnim potrebama u inkluzivnim razredima.

Na univerzitetskim jedinicama koje obrazuju kadar za rad sa tipičnom djecom kao i onim za rad sa djecom sa posebnim potrebama provedeno je niz istraživanja koja idu u prilog inkluzivnom obrazovanju, ali se nedovoljno koriste u reformi obrazovnog sistema često iz neobjašnjivih i neracionalnih razloga.

Zaključak

Iako inkluzivni model obrazovanja i socijalna uključenost/inkluzija djece s posebnim potrebama u Bosni i Hercegovini može biti smatrana idealističkom ili nerealnom vizijom, ona ipak ima čvrstu opravdanost kao napredna perspektiva za budućnost, perspektiva koja ne zahtjeva „specijalne uvjete“ za „specijalne osobe“. S obzirom na to da je osnovna škola u BiH tretirana kao univerzalno dobro svakog djeteta i svakog pojedinca, ipak redovna škola u Bosni i Hercegovini nije lako dostupna djeci sa posebnim potrebama.

Nejedinственost i nehat obrazovne politike, kao i nedostatnost i nemogućnost implementiranja pozitivne zakonske regulative, nepostojanje edukacijsko-rehabilitacijskog kadra u redovnim školama sprečavaju, pored ostalog, osnovnu školu, da

uistinu postane dostupna svoj djeci, bez obzira na njihovo porijeklo, pol, jezik, religiju ili psihofizičke karakteristike.

S obzirom da je i u nacionalnim (Ustav Bosne i Hercegovine) ali i u internacionalnim dokumentima (Konvencija o pravima djeteta, Standardna pravila za izjedanačavanje mogućnosti za osobe sa invaliditetom, Salamanka izvješće) istaknuto da svako dijete treba da dobije kvalitetno osnovno obrazovanje i da bude ravnopravno tretirano bez obzira na njegovo porijeklo, lična obilježja (psihofizičke karakteristike) ili činjenicu u kom kraju zemlje pohađa školu, u Bosni i Hercegovini se javlja izrazita potreba za rekonstituiranjem i razvijanjem fleksibilnih, otvorenih i odgovornih škola, koje su dobro vođene, organizirane i kadrovski osposobljene za rad sa djecom različitih sposobnosti, kultura, jezika, a koje u centar aktivnosti postavljaju dijete i njegove sposobnosti, interese i potrebe, a ne sadržaje predefiniiranog, rigidnog i prezahtjevnog nastavnog plana i programa.

S obzirom na to da je Okvirnim zakonom o osnovnom i srednjem obrazovanju predviđeno uključivanje djece s posebnim potrebama u redovne škole i razrede, ali ne i ultimativno obezbjeđenje adekvatne podrške toj djeci, ostaje obaveza da se provede šira društvena analiza inkluzije djece s posebnim potrebama uz uključivanje univerzitetskih jedinica za obrazovanje redovnih nastavnika i nastavnika podrške djeci s posebnim potrebama. U okviru toga bi se trebali izraditi standardi kojima bi se reguliralo: ko su djeca sa posebnim potrebama, sastav stručnih timova na nivou predškolskog obrazovanja (uključujući i roditelje), sastav stručnih timova na nivou škola (uključujući i roditelje), praćenje i evaluacija na nivou općine, kantona i države.

Pri izradi pravilnika o posebnim obrazovnim potrebama ili podršci djeci sa posebnim potrebama treba poći od novih saznanja da sadašnja kategorizacija ustupi mjesto kompletnom dijagnostičkom postupku koji obuhvata sve faktore koji su prouzrokovali, koji karakteriziraju stanje djeteta s poremećajima razvoja, ispituju njegove sposobnosti putem dinamične dijagnostike, definiraju posebne potrebe, definiraju obim i kvalitet podrške i omogućavaju njihovo zadovoljavanje bez etiketiranja i segregiranja.

Literatura

- Bronfenbrenner, U. 1979. The ecology of human development. Experiments by nature and design. Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Barton, L., Oliver, M. 1997. Disability studies: Past, present and future. Leeds: The Disability Press.
- Europska agencija za razvoj na području specijalne edukacije. 2002. www.european-agency.org/ict_sen_db/index.html
- Grossman H.J (1983) Classification in mental retardation, Washington, DC.American Association on Mental Deficiency, u: Gresham,F.M. Reschly, D.J Dimensions of Social Competence:Method Factors in the Assessment of adaptive Behavior, Social Skills, and Peer Acceptance, Juornal of School Psychology, 1987,25,367-381.
- George S. B, J. Gregory, O. 1999. Mental retardation, Nature, Cause, and Management, Third Edition, BRUNNER/MAZEL, Taylor & Francis Group.
- Hatibović, Ć. 2002. Kongruencija latentne structure stavova prema odgojno-obrazovnoj integraciji djece s teškoćama u razvoju. Doktorska disertacija. Univerzitet u Tuzli. Defektološki fakultet.
- Ibralić, F. 2002. Adaptivno ponašanje osoba s mentalnom retardacijom. Doktorska disertacija. Defektološki fakultet Univerziteta u Tuzli
- Johnsen, B.H. 2001. Curricula for the Plurality of Individual Larning Needs. Article in Johnsen, B.H. and Skjørten, M.D. (eds). Education-Special Needs Education. An Introduction. Oslo. Unipub.
- Krstić, N., Langher, V. 2007. Prilagođavanje roditelja na ometenost djeteta: stvarnost ili mit? U: Nove tendencije u specijalnoj eduakciji I rehabilitaciji. Fakultet za specijalnu eduakciju I rehabilitaciju-Centar za izdavačku djelatnost Univerzitet u Beogradu.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnik, D. M., Spreat, S. and Tasse, M. J. (2002): Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Supports. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

- Luckasson, R., Coulter, D. L., Pollway, E.A., Riss, S., Schalock, R.L., Snell, M.E., Spitalnik, D.M., Stark, J.A. (1992): *Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Supports*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Muminović, H. 2000. *Mogućnosti efikasnijeg učenja u nastavi*. Sarajevo. DES.
- Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini. 2003. Službene novine br. 59/03.
- OSCE 2001. Izvještaj o provedenom istraživanju o broju djece i učenika sa posebnim potrebama u predškolskom i osnovnom odgoju i obrazovanju, te stavovima nastavnog osoblja, pedagoga i roditelja o uvođenju inkluzije u obrazovni sistem u Bosni i Hercegovini. Mission to Bosnia and Herzegovina.
- Pravilnik o otkrivanju, ocjenjivanju sposobnosti, razvrstavanju i evidenciji djece i omladine ometene u psihičkom ili fizičkom razvoju 1986. Službeni list, Sarajevo.
- Pravilnik o procjeni sposobnosti i određivanju podrške djeci i mladima s posebnim potrebama 2004. Službene novine Tuzlanskog kantona br. 7/04.
- Sehic, M, Karlsdottir, R., Gudmundsdottir, S. 2005. *Socio-Cultural Foundation of Inclusion in Norwegian Schools*. In: Johnsen, B.H. 2005. *Socio-Emotional Growth and Development of Learning Strategies*. Unipub Forlag. Oslo
- Smajić, M. 2004. *Adjusting the curriculum to individual needs. A single case study and innovation project*. Master thesis. Department of Special Needs Education. University of Oslo.
- Smajić, M., Ibralić, F. (2004) *Edukacijska procjena i intervencija u inkluzivnoj sredini*. Defektologija br 11. str 105-115.
- Stainback, S. & Stainback, W. 1992. *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. Facilitating learning for all pupils*. London. Paul Brooks Publishing.
- Šarenac, O. 1999. *Teorija i praksa specijalnog školstva u BiH*. Denfas, Tuzla.
- UN. 1989. *Convention on the Rights of the Child*. United Nations, New York
- UNESCO. 1991. *Education for all I, II and III*. Jomtien, Thailand World conference on Education for All.
- UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris. UNESCO.

-
- UNESCO. 2003. Bosnia and Herzegovina Human Development Report/Millennium development Goals.
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in Society. The development of higher psychological processes. London. Harvard University Press.

Summary

Education by inclusive model of children with special needs in Bosnia and Herzegovina is still considered idealistic and unrealistic vision. However, this model has a strong justification as a progressive perspective in future, perspective which is not demand „special condition“ for „special persons“ considered that is primary school in Bosnia and Herzegovina treats as universal good of every child and every individual. At the work, adjusting of inclusion education in Bosnia and Herzegovina has been analysed in relation with research in area of inclusive education, analysis of law and pedagogy's standards, and inclusive practice in Bosnia and Herzegovina. In relation with results of research, it has been concluded that in Bosnia and Herzegovina existing expressive need for reconstruction and developing of inflected, opened and responsibility school, which are managed on good way, organized and with experts trained for work with children of different abilities, culture, languages, and which in focus of activities placing child and his abilities, interests and needs and not summaries of too define, rigid and too demand of curricula and program. Today's categorization must yield the place to contextual and dynamic estimate which include all factors which are cause, which are characterized condition of child with disturbance of develop, to see his-her abilities, define special needs, scope and quality of support and enable realization of rights for upbringing and education without marking and segregation.

Key words: children with special needs, contextual and dynamic estimate, inclusive education, pedagogic standards