

Inkluzivna kultura, obrazovanje i ishodi učenja učenika/ca sa intelektualnim teškoćama

SAŽETAK

Inkluzivna kultura je proces u stalnom razvoju koji je povezana sa sigurnim, podsticajnim najprije razrednim, a potom školskim okruženjem i okruženjem cjelokupne zajednice. Ona se gradi i razvija kontinuirano obezbjeđujući inkluzivne vrijednosti koje su bitne za sve aktere u obrazovanju. Ishodi učenja u najjednostavnijem obliku predstavljaju postignute ili očekivane rezultate nakon postavljenih i ostvarenih ciljeva učenja. Prema Bloomovoj taksonomiji ishodi se vezuju za tri područja: kognitivno (znanje, spoznaja), afektivno (stavovi, interesi, motivacija), psihomotoričko (tjelesne aktivnosti i vještine). Obzirom da se ishodi definišu za svako područje i nastavni predmet postavlja se pitanje kakva je njihova uloga ili kako se inkorporiraju u ishode i ciljeve inkluzivnog obrazovanja učenika sa intelektualnim teškoćama. Učenici sa intelektualnim teškoćama koji se nalaze u inkluzivnom odjeljenju trebaju tokom učenja postići određeni nivo ishoda. Obzirom da smo spomenuli tri područja za koje se ishodi vezuju postavlja se pitanje kako ih ostvariti poznavajući specifičnosti i razvojne teškoće učenika sa intelektualnim teškoćama. Sva tri područja su manje ili više ovisno o stepnu intelektualne teškoće u nedovoljnoj razvijenosti ili su na nedovoljnem nivou razvijenost. Ako nam je ovo poznato postavljaju se brojna pitanja na koja se moramo osvrnuti u procesu inkluzivnog obrazovanja. Da li učenici/e sa intelektualnim teškoćama trebaju imati pažljivu selekciju ishoda, reducirane i prilagođene njihovim potrebama svakodnevnog života? Trebaju li učenici/e sa intelektualnim teškoćama biti u procesu vrednovanja postignuća ili trebaju li imati prilagodbu u procesu vrednovanja postignuća? Imamo li tako potpuno inkluziju? Poštuju li se principi „normalizacije“ u svim segmentima kao i jednakost prava za dijete sa intelektualnim teškoćama?

Ključne riječi: inkluzivna kultura, ishodi učenja, inkluzivno obrazovanje , intelektualne teškoće, inkluzivne vrijednosti.

UVOD

Obrazovanje djece sa intelektualnim teškoćama povezuje se sa njihovim potencijalima koji postoje ili su razvijeni i povezani su sa stepenom intelektualne teškoće.

AAMD (Američko udruženje za mentalnu retardaciju), (Luckasson i sura., 2002) postavljujući definiciju i klasifikaciju intelektualnih teškoća definiše ih kao oštećenje gdje su značajna ograničenja i u intelektualnom i u adaptivnom ponašanju izražena u pojmovnim (konceptualnim), socijalnim i praktičnim adaptivnim vještinama (Mujkanović, Mujkanović, 2018).

Prema navedenoj definiciji pored inteligencije kao prvog kriterija u postavljanju intelektualne teškoće, ne tako manje važne su i adaptivne funkcije koje se uočavaju na socijalizacijskom i ponašajnom nivou kroz sve kontekste u kojima osoba živi, uči i razvija se.

Da bi se adaptivne vještine razvile do optimalnog nivoa potrebno je da su zahtjevi okoline u skladu sa razvojnom dobi i sposobnostima djeteta.

Obzirom da se snižen nivo intelektualnog funkcionisanja navodi kao prva karakteristika osoba sa intelektualnim teškoćama posljedice su vidljive u svim životnim aktivnostima i učešću koje čini dobru adaptaciju. Ukoliko osoba ima dobro razvijeno adaptivno ponašanje posljedice intelektualnog deficitu su ublažene i manje vidljive na ponašajnom i socijalizacijskom nivou.

Ograničenja u adaptivnom ponašanju utiču na tipična i uobičajena ponašanja u svakodnevnom životu i sposobnost snalaženja u životnim promjenama i zahtjevima okoline (Sekušak – Galešev, 2005 . prema Dizdarević).

Teškoće u adaptivnom ponašanju djece sa intelektualnim teškoćama velikim dijelom su uvjetovane kako objektivnim teškoćama ponašanja, tako i time kako okolina te teškoće doživljava i regira na njih na drugoj strani (Dizdarević, 2014).

Najznačajnija okolina za dijete sa intelektualnim teškoćama u postizanju akademskih vještina je školska sredina. Školska sredina je zajednica u kojoj dolaze do izražaja psihofizičke i socijalno-kulturološke različitosti učenika (Tot, 2010).

Kroz Indeks inkluzivnosti se ukazuje na različitosti i navodi se da pojam "podrške" u mnogo širem smislu obuhvata sve aktivnosti koje povećavaju sposobnost škole da odgovori na različitosti prisutne među učenicima.

Upravo ove različitosti učenika/ca, njihovo prihvatanje i uvažavanje su polazište koje će primjenom metoda, oblika, sredstava i postupaka rada olakšati put ka postizanju ishoda učenja ne samo učenicima sa intelektualnim teškoćama nego svim učenicima na kognitivnom, afektivnom i psihomotornom području.

Inkluzivna kultura

Promjene u poimanju osoba s intelektualnim teškoćama službeno su podržane donošenjem i prihvaćanjem međunarodnih dokumenata. Ujedinjeni Narodi (UN) donose Deklaraciju o ljudskim pravima (1948), čime započinje sustavnija zaštita i promocija ljudskih prava. Među mnogobrojnim dokumentima UN-a ističu se Standardna pravila UN-a o izjednačavanju mogućnosti za osobe s invaliditetom (1993) (Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities). Taj temeljni međunarodni dokument propisuje pravila kojih se trebaju pridržavati države u osiguranju životnih uvjeta i ostvarivanju prava osoba s invaliditetom. Pravila nisu obvezujuća, no postaju snažno i moralno sredstvo pritiska na države. Time se omogućava da različita područja života barem načelno budu dostupna svima (Not, 2008).

Obezbeđenje poštivanja prava je prvi korak ka razvoju podrške svim osobama sa intelektualnim teškoćama, a samim time razvoju inkluzivne kulture i to ne samo u školi nego cjelokupnoj zajednici.

Na taj način se pruža jednaka šansa djetetu sa intelektualnim teškoćama da uživa sve blagodati obrazovanja, zajedno sa svojim vršnjacima.

Inkluzivna kultura je proces u stalnom razvoju koji je povezana sa sigurnim, podsticajnim najprije razrednim, a potom školskim okruženjem i okruženjem cjelokupne zajednice. Ona se gradi i razvija kontinuirano obezbjeđujući inkluzivne vrijednosti koje su bitne za sve aktere u obrazovanju.

Prema autorima Booth i Ainscow (2002), inkluzija u obrazovanju podrazumijeva podršku, osjećaj pripadnosti, sprečavanje isključivanja, odbacivanja, diskriminacije te rušenje barijera u učenju i učestvovanju (Mujkanović, Mujkanović, 2008).

Da bi inkluzivna kultura doživjela svoj proksimalni razvoj ona treba najmanje restriktivnu okolinu.

Takvu okolinu moguće je kreirati ukoliko inkluziju poimamo kao pozitivnu promjenu i ukoliko ostvaruje ono što Indeks inkluzivnosti prema Booth opisuje kao inkluziju u obrazovanju :

- jednak uvažavanje svih učenika i zaposlenih;
- povećavanje učešća učenika u kulturi škole, nastavnom planu i programu, školskoj zajednici i smanjenje njihovog isključivanja iz njih;
- promjena školske kulture, politike i prakse kako bi se odgovorilo na različitosti učenika u lokalnoj zajednici;
- smanjivanje prepreka za učenje i participaciju svih učenika, ne samo onih ometenih u razvoju ili sa posebnim obrazovnim potrebama;
- učenje iz pokušaja da se prevaziđu prepreke za pristup i učešće određenih učenika, kako bi se napravile promjene za dobrobit učenika na jednom širem planu;
- gledanje na različitosti među učenicima kao na resurse za podršku u učenju, a ne probleme koji se moraju rješavati;
- priznavanje prava učenika na obrazovanje u lokalnoj zajednici;
- unapređenje škole za zaposlene i za učenike;

- isticanje uloge škole u izgradnji zajednice i razvijanju vrijednosti, kao i povećanju postignuća u svim oblastima rada i života;
- njegovanje odnosa uzajamne podrške između škola i svih zajednica;
- prihvatanje da je inkluzija u obrazovanju jedan vid inkluzije u društvo.

Ovakvo poimanje i razvijanje inkluzivne kulture obuhvata inkluzivnu politiku i inkluzivnu praksu.

Međutim, inkluzivna politika je filozofski dosegla optimalan razvoj dok se inkluzivna praksa u Bosni i Hercegovini uveliko razlikuje od inkluzivne politike.

Prvi podaci koji ukazuju da kvalitet inkluzivne prakse nije na istom nivou kao i inkluzivna politika su podaci o uključenosti učenika sa intelektualnim teškoćama u redovne škole.

Inkluzivni proces djece sa intelektualnim teškoćama zahtjeva dobru promišljenost svakog koraka u koje svakako ulaze i podaci o uključenosti učenika sa inetelektualnim teškoćama u sistem redovnog odgoja i obrazovanja. Takvi podaci svakako imaju svoju vrijednost barem u pogledu uspoređivanja procenta upisivanja i školovanja djece sa intelektualnim teškoćama u redovnim i posebnim – “specijalnim” ustanovama osnovnog odgoja i obrazovanja što bi svakako bio pokazatelj razvoja inkluzivne kulture u školskom okruženju i okruženju cjelokupne zajednice.

Prema podacima Federalnog zavoda za statistiku, kao i prema podacima Federalnog ministarstva obrazovanja za školsku 2019 /2020. godinu broj učenika sa teškoćama u razvoju koji su uključeni u redovnu nastavu je 2639, dok je broj učenika sa teškoćama u razvoju koji su uključeni u posebne (specijalne) škole i odjeljenja u FBiH je 490. Ovi podaci govore o učenicima sa teškoćama u razvoju u osnovnim školama Federacije Bosne i Hercegovine.

Na osnovu Saopćenja Federalnog zavoda za statistiku broj učenika osnovnih škola u FBiH koji se obrazuju u školama ili odjeljenjima za djecu sa posebnim potrebama u školskoj 2020/21. godini bio je 451, dok podaci zbog COVID -19 za redovne škole nisu bili dostupni.

Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke, također, svake školske godine od kantonalnih ministarstava obrazovanja traži dostavljanje podataka o broju učenika s poteškoćama u razvoju u redovnim osnovnim i redovnim srednjim školama, ali ovaj podatak su za tekuću školsku godinu dostavila samo 3 kantonalna ministarstva obrazovanja.

Na osnovu ovih sumarnih podataka vidljivo je da nema precizni podataka o broju učenika sa teškoćama u razvoju prema kategoriji teškoće u razvoju, pa samim tim nedostaje i precizan podatak o broju učenika sa intelektualnim teškoćama u redovnim i posebnim osnovnim školama Federacije Bosne i Hercegovine. Uvidom u dokumentaciju Federalnog ministarstva obrazovanja uočeno je da u pojedinim kantonima postoji evidencija učenika sa teškoćama u razvoju prema kategoriji teškoće. Dakle, vidljivo je da se i ovo razlikuje od kantona do kantona što znatno otežava donešenje globalnog inkluzivnog plana i programa i provođenje inkluzivne prakse.

Ako se osvrenemo samo na ovaj kvantitativi, statistički "dokaz" odgovore na slijedeća pitanja djelimično imamo :

1. Trebaju li učenici sa intelektualnim teškoćama biti u procesu vrednovanja postignuća ili trebaju li imati prilagodbu u procesu vrednovanja postignuća?
2. Imamo li tako potpunu inkluziju?
3. Poštuju li se principi „normalizacije“ u svim segmentima kao i jednakost prava za dijete sa intelektualnim teškoćama?

Ukoliko nemamo jasne podatke iz svake škole o tačnom broju učenika sa intelektualnim teškoćama ne možemo očekivati da će ovi učenici biti adekvatno uključeni u proces mjerena i vrednovanja postignutih ishoda. Niti da će njihov rezultat biti izmijeren adkevatnim indikatorima jer priprema, uslovi i prilagodba nisu u skladu sa sposobnostima i potencijalima ovih učenika. Način provjere nije prilagođen sposobnostima učenika sa intelektualnim teškoćama. Ako se ovi učenici isključe iz procesa mjerena ishoda i vrednovanja onda dovodimo u pitanje postojanja potpune inkluzije i pojave intelektualne ili akademske ekskluzije. Ponovo dolazimo u situaciju isključivanja učenika sa intelektualnim teškoćama i spuštamo se na najnižu razinu inkluzivnog uključivanja koje podrazumijeva samo fizičku prisutnost učenika dok testiranje traje. U takvim slučajevima okolina nije podsticajna, nije motivirajuća i nije najmanje restriktivna, nemamo jednakost prava i suočavamo se sa barijerama u učenju i učešču.

"S druge strane, inkluzija podrazumijeva da i redovna škola, nastavnici i obrazovni sistem, u cjelini, treba da se mijenjaju kako bi stvorili okruženje u kojem svako dijete ima mogućnost da uči zajedno sa svojim vršnjacima u skladu sa svojim mogućnostima, te da se svakom djetetu omogući optimalan razvoj njegovih potencijala (Cerić, 2005).

Akademска postignućа

Jedan od glavnih ciljeva obrazovanja je unapređenje akademske kompetencije svih učenika (Power, 2006).

Akademske sposobnosti su bazične i kompleksne kognitivne vještine u programskim područjima (npr. matematika, čitanje i pisanje) koje su glavni obrazovni rezultati osnovnog i srednjeg obrazovanja. Unapređenje akademskih sposobnosti je u fokusu nastavnih programa u školi i ove sposobnosti su neophodne kako bi učenik mogao da uči. Sa druge strane, akademske vještine su stavovi i ponašanja koja omogućavaju učeniku da uspješno funkcioniра u akademskoj okolini i da dobija koristi od nje (Dizdarević, 2014).

Da bi dijete sa intelektualnim teškoćama postiglo predviđene ishode u kognitivnim, afektivnim i psihomotornim područjima ono treba učenjem razvijati naveden akademske vještine i sposobnosti.

Kako bi učenje bilo ostvareno potrebno je krenuti od trenutnih sposobnosti djeteta i usmjeriti se ka potencijalima.

Na put ka postizanju i ostvarenju ishoda učenja učenici sa intelektualnim teškoćama trebaju imati podršku ili asistenciju kroz princip postupnosti, individualizirani pristup i prilagođeni programa.

Princip postupnosti omogućava djetetu da se ostvari najniža razina postignuća propisanih NPP i programom za razred u koji je učenik uključen.

Obzirom da je proces učenja zbog razvojnih, prije svega kognitivnih specifičnosti učenika sa intelektualnim teškoćama otežan ili "limitiran" ova akademска postignuća i ishodi učenja trebaju biti pažljivo isplanirani i programirani, mjerljivi za svaki predmet.

Istraživači koji su proučavali akademска postignuća djece sa lakom i umjerenom intelektualnom teškoćom , navode da kod ove djece postoji značajni deficit na području čitanja , pisanja i matematike ukazujući da djeca sa koeficijentom inteligencije između dvije ili tri standradne devijacije ispod prosjeka će čitati na nivou od prvog do četvrtog razreda (Dizdarević, 2014).

Uzimajući u obzir navedeno za očekvati je da će učenici sa intelektualnim teškoćama imati slabije razvijene akademske sposobnosti i postignuća i da je zbog toga nužno dobro planiranje ciljeva i ishoda, programa, strategija, okoline i uslova učenje, te načina procjene i vrednovanja , a sve sa ciljem jačanja motivacije koja će podstaknuti učenje i pojačati kvalitet krajnjih ishoda.

Ishodi učenja učenika sa intelektualnim teškoćama

Unutar suvremenih obrazovnih politika inkluzivna edukacija i ishodi učenja poslednjih godina jedni su od najčešćih spominjanih pojmoveva (Žiljak, 2013) koji su sastavni dio reformskih strategija obrazovanja.

Prema Bloomovoj taksonomiji ishodi se vezuju za tri područja: kognitivno (znanje, spoznaja), afektivno (stavovi, interesi, motivacija), psihomotoričko (tjelesne aktivnosti i vještine). Obzirom da se ishodi definisu za svako područje i nastavni predmet postavlja se pitanje kakva je njihova uloga ili kako se inkorporiraju u ishode i ciljeve inkluzivnog obrazovanja učenika sa intelektualnim teškoćama. Učenici sa intelektualnim teškoćama koji se nalaze u inkluzivnom odjeljenju trebaju tokom učenja postići određeni nivo ishoda. Obzirom da smo spomenuli tri područja za koje se ishodi vezuju postavlja se pitanje kako ih ostvariti poznavajući specifičnosti i razvojne teškoće učenika sa intelektualnim teškoćama. Sva tri područja su manje ili više ovisno o stepnu intelektualne teškoće u nedovoljnoj razvijenosti ili su na nedovoljnem nivou razvijenost.

Potrebno je ustanoviti kakve su mogućnosti primjene instrumenata ishoda učenja u kontekstu inkluzivne edukacije učenika sa intelektualnim teškoćama (Žiljak, 2013).

Prije kreiranja instrumenta i njegove primjene za mjerjenje ishoda učenika sa intelektualnim teškoćama trebalo bi kreirati ishode učenja kroz plan i program da budu u skladu sa razvojnim specifičnostima učenika sa intelektualnim teškoćama, njihovim sposobnostima i potencijalima.

Kada se kriraju ishodi učenja posebnu pažnju treba posvetiti materijalima, metodama, sredstvima, izvorima, oblicima, načinu rada, te oblicima podrške i intervencije kada ne nakon formativnog praćenja uoči barijera u procesu učenja učenika sa intelektualnim teškoćama.

Tim koji bi trebao kreirati instrument vrednovanja posebnu pažnju treba posvetiti indikatorima ili kriterijima vrednovanja postavljenih ciljeva učenja učenika sa intelektualnim teškoćama.

Takođe, uspoređivanje rezultata vrednovanja učenika sa intelektualnim teškoćama bi trebali biti kreiran po principu jednakih sposobnosti i uzeti u obzir "da će ishodi njihovog učenja uvijek biti ispod prosjeka ostatka učeničke populacije" (Žiljak, 2013).

ZAKLJUČAK

Inkluzivna kultura u Federaciji Bosni i Hercegovini ima dobro razvijenu na zakonu utemeljenu inkluzivnu politiku dok se inkluzivna praksa suočava sa nizom problema. Ona se doživljava više ili manje kao pozitivan proces ukoliko bi posmatrali njenu socijalizacijsku komponentu, dok se u kontekstu obrazovanja doživljava mijenja više ka negativnom poimanju.

Učenici sa intelektualnim teškoćama u redovnim školama osnovnog odgoja i obrazovanja pod trenutnim uslovima nemaju najmanje restriktivnu okolinu što ne zadovoljava parameter Indeksa inkluzivnosti.

Jasni i precizni podaci o kategoriji teškoće nisu u cilju etiketiranja nego sa svrhom odabira primjerenog i svrsihodnog oblika podrške.

Za učenike sa intelektualnim teškoćama trebamo imati pažljivu selekciju ishoda koji bi bili prilagođeni njihovim potrebama svakodnevnog života te razvojnim specifičnostima.

Vrednovanje i uspoređivanje ishoda učenja učenika sa intelektualnim teškoćama treba imati odgovarajući instrument vrednovanja kako bi se izbjegli negativni učinci.



LITERATURA:

1. Booth, T., Ainscow, M., (2002): Indeks inkluzivnosti. Centar za izučavanje inkluzivnog obrazovanja. Save the Children. Zenica.
2. Cerić, H., (2016): Definiranje inkluzivnog obrazovanja. Fakultet političkih nauka. Sarajevo.
3. Dizdarević, A., (2014): Specijalna edukacija djece sa intelektualnim i razvojnim teškoćama teorija, praksa i istraživanje. Printcom d.o.o . Tuzla.
4. Mujkanović, E., Mujaknović, E., (2008): Djeca s teškoćama u razvoju u inkluzivnom okruženju. Sveučilište Hercegovina. Mostar.
5. Not, T., (2008): Mentalna retardacija: definicija, klasifikacija, i suvremena podrška osobama s intelektualnim teškoćama.
6. Tot, D., (2010): Učeničke kompetencije i suvremena nastava. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb
7. Žiljak, O., (2013): Ishodi učenja i inkluzivna edukacija učenika s intelektualnim teškoćama. Revija za socijalnu politiku. Zagreb.

