



Анђела В. Ђуковић¹,
Ивана Д. Мрвош, Ивица В. Радовановић
Универзитет у Београду, Учитељски факултет, Република Србија

Прегледни рад

Васпийање и образовање засновани на умениоси као инклузивно васпийање и образовање²

Резиме: *Инклузивно образовање представља један од фундаменталних проблема образовања који покреће бројна истраживања и теоријске расправе и постаје значајан аспект реформи образовног система, усмерених у правцу радикалних промена, које би водиле не само смештању деце која су маргинализована у центар већ ка једнакости и квалитетну образовања све деце кроз стварање отвореног и флексибилног образовног система. У раду је указано на основне карактеристике које стоје у основи појма инклузивно образовање, са једне стране, и давања умениошћу у образовању, са друге стране, а све ради откривања оних вредности на којима се заснива идеја умениоси у образовању и указивања на могућности које она нуди у развијању квалитетног образовања за сву децу. Анализирана су два кључна аспекта која се односе на повећану академизацију образовних програма и маргинализацију умениоси и на перципирање индивидуалних разлика и њихову процену. Кроз елаборацију значаја који умениоси има у образовању уопште, а посебно у образовању деце која имају тешкоће у развоју и учењу, указано је на појеницијал који умениоси има у мењању перципиције и културе поучавања, као и самих институција, чинећи их отворенијим и флексибилнијим за различитости.*

Кључне речи: *инклузија, образовање, умениоси, академски дискурс, деца са тешкоћама у развоју.*

1 andjela.djukovic@uf.bg.ac.rs

2 Напомена: Текст представља резултат рада на пројекту (број 179020) под називом „Концепције и стратегије обезбеђивања квалитета базичног образовања и васпитања“ Учитељског факултета у Београду, чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Copyright © 2020 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

Увод

*Деца којој ликовна уметност није блиска,
системајски су одсечена од многи начина
на која моју да доживе свет.*

(Williams, 1977; према: Jensen, 2005: 75)

Историјски гледано, све до 19. века брига о деци којој је потребна додатна подршка била је искључиво на њиховим породицама, што је довело до тога да су остајала код куће или да су одвођена у посебне установе. Друштво је на бригу и образовање такве деце гледало као на терет који породице носе, а о њиховом образовању веома мало се размишљало и у науци. Тридесетих година 19. века у САД и Енглеској се отварају прве школе за образовање слепих и глувих особа, у којима се реализовао посебан програм којим би се одговорило на потребе специфичне популације. Међутим, ове школе су биле физички измештене и нису функционисале у најбољем интересу те деце (Daniels & Stafford, 2001). Почетак 19. века и у Русији представља почетак формалног специјалног образовања, у оквиру ког држава отвара школе ван редовног система школства и тако води бригу о деци која се суочавају са одређеним тешкоћама. Реч је о тзв. сегрегацији, термину који означава издавање деце која имају посебне потребе из система редовног образовања, па и друштва.

Истовремено, Виготски (Vigotski, 1983) развија социокултурну теорију развоја и покреће питање о погубним ефектима које социјална изолација има на људе са посебним потребама, указујући на проблем секундарног инвалидитета који настаје као последица смештања деце у специјалну социјалну средину, која се налази далеко од њихових породица и пријатеља. Сама теорија социокултурног развоја Виготског дала је бројне импликације које утичу на концепцију инклузије и рад са децом којој је потребно пружити додатну подршку.

У 20. веку и Марија Монтесори, кроз свој непосредан рад и истраживање у *Дечијој кући*, даје значајан допринос проблематици васпитања осетљивих група деце, пре свега кроз веру у поштовање њихове индивидуалности и могућности развијања њихових потенцијала. Нешто мање утицајан је и рад Едуарда Клапареда, који у Швајцарској отвара *Школу њо мери дејетта* и заједно са Маријом Монтесори и Карлом Штајнером у Аустрији уписује се у историју као заслужан за давање основа инклузивном покрету у образовању (Hrnjica, 2009). Педесетих година у Америци родитељи деце која се суочавају са одређеним тешкоћама и одређене друштвене групе које заступају интересе те деце, свесни да не постоји довољно одговарајућих школа и програма за њихову децу, боре се за приступ редовним школама. Шездесетих година покренут је пројекат „Head Start“ и представља први модел рада са децом са посебним потребама, што је довело до тога да убрзо и Конгрес донесе закон који им омогућава коришћење фондова за стварање слободног и одговарајућег јавног образовања доступног ученицима са посебним потребама (Daniels & Stafford, 2001).

Целокупно друштво даље се кретало ка идеји интеграције, односно укључивању осетљивих група деце у редовне школе. Два најважнија догађаја су *Свејска конференција образовања за све*, одржана у Цомтијену и *Свејска конференција о образовању деце са посебним потребама*, одржана у Саламанки, јер представљају почетке дефинисања инклузивног образовања као права сваког детета на образовање. Њихова основна сврха (као и осталих законских докумената, као, на пример, основни документ *Конвенција о децијим њравима*, *Конвенција о њравима особа са инвалидитетом* итд.) била је у томе да обезбеде први ниво размишљања о инклузији, односно размишљање из позиције загарантованих права (Janjić, Milojević i Lazarević, 2012; Ainsciw, 2005).

Иако препозната као неопходна и правно предвиђена, интеграција као покрет није довела до очекиваних резултата, јер је у њеној суштини била идеја да дете које има сметње у развоју треба припремити за школу (док школа истовремено остаје непромењена), што је за последицу имало само физичку интеграцију и незадовољство свих актера. За суштинске промене било је неопходно реконцептуализовати полазишта на којима почива модел васпитно-образовног система, превасходно у прихватању конструкта да је дете вредност по себи, а не проблем, што имплицира захтев да се мења васпитно-образовни систем, а не дете. Резултат ових настојања је стварање идеје инклузије схваћене као процеса излажења у сусрет потребама деце у оквиру редовног система и пружање једнаких шанси свима. Инклузија постаје преломна тачка у оријентацији и организацији школе (Hrnjica, 2009), означавајући шири континуирани процес промена васпитно-образовног система у правцу јачања и подстицања различитих облика партиципације деце, наставника, родитеља, чланова локалне заједнице и осталих заинтересованих страна (Ђевић, Vujačić, 2013; Ainsciw & Miles, 2008; Stojić, 2007). Данас се инклузија процењује као најправеднији модел, како друштва, тако и школовања, јер подразумева обезбеђивање једнаких права и могућности образовања за сву децу, без обзира на индивидуалне разлике, као и флексибилнији приступ у задовољавању специфичних образовних и ширих друштвених потреба све деце (Lazarević, 2012; Hebib, Spasenović, 2010).

Полазећи од теоријских поставки и кључних принципа инклузије, као централну вредност можемо издвојити уважавање различитости међу децом и настојање да се свака различитост искористи за ширење знања, обогаћивање искуства и развој позитивних особина личности, што у контексту образовања значи да свако дете има право на квалитетно образовање (Vujačić, Ђевић, 2013). У полазишту да је васпитање проширивање могућности сваког детета (Pavlović

Breneselović, Krnjaja, 2017) подразумевамо и чињеницу да међу децом постоје значајне разлике у односу на индивидуалне могућности. У контексту васпитања деце са сметњама у развоју индивидуалне разлике у могућностима, тешкоћама и начинима учења постају израженије, а идентификовање једног универзалног модела васпитања готово је немогуће (Sretenov, 2005). Међутим, оно што је могуће и на шта се бављење инклузивним образовањем у овом раду односи, јесте теоријско преиспитивање карактеристика доминатних образовних модела у намери да се утврде и прикажу његова ограничења да буде инклузиван, као и да се на основу тих резултата прикажу вредности које су карактеристичне за другачију оријентацију школе. Те вредности су, пре свега, препознате у уметности схваћеној као својеврсни социокултурни систем који пружа мноштво могућности за дијалог, изражавање, обликовање идеја, осећања и искустава, као и путеве кроз које се деца и одрасли енергично повезују једни са другима, па и читавим универзумом (Fawcet & Nay, 2004; Suk Min, 2013).

Прегледом релевантне литературе (претежно са енглеског говорног подручја) уочава се све већа присутност, како емпиријских, тако и теоријских радова који доводе у везу вредности и потенцијале које бављење различитим врстама уметности са децом има у инклузивном образовању. Стога овим истраживањем, пре свега, желимо да отворимо питања о претпоставкама за остварење једнакости и правдености у образовању доводећи у везу идеје на којима почивају инклузија и уметност као својеврсни системи, и тиме усмеримо даља истраживања у овом пољу.

Уметност и индивидуалне разлике у образовној пракси

Стаиус уметности у савременом образовању. Програми у школама рефлектују вред-

ности културе у којој живимо. Тежња ка стабилности, нормализацији, универзалности, униформности, објективизму, истицању реда и сигурности суштинске су карактеристике школа и програма модерног друштва (Dalberg et al., 1999). Сведочимо програмима у чијем су центру тзв. академске вештине и предмети који се на њих односе, док се уметности превасходно виде као релаксирајуће активности у односу на захтевне академске предмете, а често имају статус изборних предмета (Purell, 2009; MacLean, 2008; Jensen, 2005). Током већег дела двадесетог века извођење наставних програма из уметности претпостављало је подизање културног нивоа код деце, док се мало знало о стварном утицају бављења уметношћу на целокупан развој, као нпр. у стратегијама решавања задатака, изграђивању креативности, координације, самодисциплине, развијању склоности према вредностима (Jensen, 2005). Да бисмо боље разумели образовни контекст данас, можемо се ослонити на Армстронгово (Armstrong, 2008) тумачење школског дискурса као превасходно усмереног на усвајање академских садржаја (природне науке, математика и књижевност) и развијање способности као што су читање, писање, способности за решавање проблема, критичко мишљење, а све чешће и оних које су везане за употребу дигиталних технологија. Ван академског дискурса је учење историје, друштвених наука и страних језика, као и физичко васпитање, уметност (ликовна, музичка, драма), животне вештине (нпр. родитељство, саветовање). Академски дискурс, поред уједначених програма обавезних за све ученике, карактерише и изразита усмереност на мерење постигнућа помоћу оцена и применом стандардних тестова, склоност ка упоређивању (резултата школа, разреда, ученика и сл.), учење које је усмерено на припрему за будућност, хијерархијска организација система у коме појединци са већом политичком моћи намећу програме, поступке и политичке одлуке онима који имају мању моћ. Веома слично, у радови-

ма који се односе на квалитет у образовању, Далберг и Мос (Dalberg & Moss, 2005) савремени систем описују као технократски, рационални, са упориштем у позитивизму, склоном мерењу, стандардизацији и контроли.

Образовање данас може се метафорички приказати у облику мете, што чини Парнел (Purnell, 2009), објашњавајући да су око централног прстена сконцентрисани академски предмети и вештине (читање, писање, математика и природне науке) и ученици чија су постигнућа и способности у оквиру очекиваних норми. Сви остали садржаји, предмети и ученици чије су способности и постигнућа изнад или испод постављених норми налазе се негде у спољашњим прстеновима на периферији мете. У том смислу, може се рећи да уметничко образовање и образовање деце која одступају од задатих норми деле исту позицију – на маргинама система. Наведено указује да је неопходно критичко преиспитивање тих позиција и концептуалне промене у схватању образовања, његове природе и сврхе, као и промене у схватању дечијих могућности, различитости итд.

Управо је питање о индивидуалним разликама и начинима на које их процењујемо једно од веома важних о којима размишљамо када говоримо о инклузији, као и о бављењу уметношћу у образовању. Она увек подразумевају различитост, а питање процене на основу које утврђујемо одступање од уобичајеног (просечног, нормалног, очекиваног) једна је од кључних тачака која даље утиче на значење које тој различитости у процесу образовања придајемо. Може се рећи да се уски оквир наше перцепције рефлектује на тренутне методе вредновања, али и на ставове ученика о сопственим талентима и могућностима, као и о талентима и могућностима других (Purnell, 2009).

Индивидуалне разлике и њихова процена. У друштву склоном да схвата човека као рационално и предвидиво биће које ствара

средина утискивањем друштвене матрице у понашање индивидуе и које дете посматра као незрело биће које се мора научити вештинама и вредностима одраслих чланова друштва, мало пажње се поклања специфичностима урођених индивидуалних потенцијала, који такође дефинишу дете или човека (Vujačić, 2006). У раду са децом дуго је била и још увек је актуелна слика о детету као зависном бићу које пролази кроз утврђене развојне стадијуме, независно од културе у којој живи и да је његово учење последица развојних промена (Vudhed, 2012). Многи развојни психолози, као Пијаже и Спенсер, сматрали су да деца уче тако што прво овладавају једноставнијим појмовима, који су основа за учење сложенијих, што је имало веома негативне импликације на образовање деце која имају одређене тешкоће у учењу, јер се сматрало да та деца не могу овладавати сложенијим процесима мишљења све док не покажу да су овладали писањем или говором, који се сматрају основним вештинама (MacLean, 2008).

Истинска инклузија за децу која имају различите потребе и способности зависи од тога у којој мери усвајају језик који ће им омогућити да створе значења о себи и свету у коме живе. Без познавања језика и овладаности говором тешко можемо да артикулишемо и изразимо себе. Ова немогућност често је узрок стављања појединаца који се суочавају са одређеним когнитивним изазовима на маргине друштва. Често нам је тешко да замислимо неку врсту паметног који постоји изван нашег ограниченог искуства. То значи да дете које се суочава са дисграфијом или аутизмом мора да улаже много напора да докаже своју памет наставницима и ученицима, који сматрају да се способности огледају у академским достигнућима као што су читање, писање, говор. На исти начин, мало је вероватно да ће дечија визуелна оштрина или музикалност бити препознате применом традиционалних тестова „папир и оловка“ (MacLean, 2008).

Однос традиционалног начина оцењивања и различитих типова учења емпиријски је истраживала Џенет Олсон (Olson, 2003) испитујући какве резултате постижу ученици који су склонили да чешће обрађују информације и стварају значења преко слика него речи, у процесу оцењивања које је вербално, и као такво примереније за ученике који су вербални типови. Закључци истраживања указују да је управо оцењивање ученика кроз вербално-језичке активности створило систем у коме се они који су вербални типови најчешће доживљавају као нормални или типични, док сви остали могу да се означе као ученици са тешкоћама у учењу или као деца нетипичног развоја. Деца која показују изузетну просторну перцепцију, визуелну меморију, изражену способност да репродукују тачне детаље често могу да буду означена као деца која имају минимална оштећења мозга (енг. *MBD - minimal brain damage*) управо због униформних и нефлексибилних пракси процене, али и целокупног образовања у коме се исти и уски садржаји предмета преносе на исти начин свим ученицима. Такође, уочава се склоност да се ученици рангирају према способностима, које су опет изведене на основу уских, специфичних тема и задатака (најчешће у области математике и природних наука), који се могу најбоље квантификовати коришћењем нормираних инструмената. Насупрот томе, на формалном тестирању најмање су заступљене и најмање вредноване дисциплине као што је уметност (Gardner, 1993).

На основу наведеног, једно од важних питања које се отвара односи се на то како променити образовну праксу у складу са новим доказима који указују на ниво интелектуалних компетенција, које претходно нисмо препознали код деце која имају ограничене вербалне способности. Аутори Биклејн и Бурк (Biklejn & Burke, 2006) истичу да је перцепција питања избора, што би даље значило да свако ко је спољашњи посматрач (нпр. наставник, роди-

тељ, процењивач) има избор: да особу одреди као недовољно компетентну или да призна да једна особа не може знати шта друга особа мисли све док јој она сама не открије. То би даље значило да систем у коме се ученици сврставају у категорије као што је нпр. вишеструка ментална ометеност не чини то превасходно зато што се задатак који решавају односи на посебан интелектуални капацитет, већ због тога што су ученици у немогућности да дају писани или вербални доказ својих реалних когнитивних способности. Несумњиво, склоност ка сврставању деце у уске категорије може имати негативан утицај на животе деце склоне одређеним начинима доживљавања света. У складу са тим, намеће се потреба за развијањем осетљивости за индивидуалне разлике и излагањем у сусрет потребама за различитим моделима комуникације у раду са децом.

Методe процене и оцењивања само су део промена које би требало да захвате васпитно-образовни систем, како би се изашло у сусрет бројним различитостима, без обзира да ли потичу од сметњи или имају друго порекло. Да би васпитно-образовни систем постао инклузиван, неопходне су промене на свим нивоима, превасходно у вредносном систему и на њему заснованој филозофији образовања, а то би даље подразумевало значајне промене у односу на програме рада, образовање наставника, методе рада, начин оцењивања (Ainscow, 2008). У преиспитивању ограничења и домета тренутне образовне праксе и свеprisутности медицинског модела³,

3 Медицински модел некада је подразумевао организовање специјалних школа за мали број деце која су образована под посебним условима, уз добро обучене професионалце, при чему се велики значај придавао дијагностици и третманима са децом. За медицински модел карактеристично је полазиште да се дете са сметњама у развоју види као проблем. Сва пажња је била усмерена на дететову тешкоћу и неспособност, а друштво је усмеравало своје активности према организовању специјалних служби и поступака којима ће отклонити или ублажити последице сметњи. Насупрот њему је социјални модел који подразумева

може се ићи у много праваца, али се истовремено запажа да многа важна питања нису разматрана, бар у истраживањима код нас. Из тог разлога сматрамо значајним отварање и повезивање питања инклузије и бављења уметношћу, чије вредности управо омогућавају заузимање другачије перспективе у односу на различитост и одступања од очекиваног и начине за превазилажење немогућности комуницирања и међусобног разумевања услед различитости.

Образовне импликације схватања уметности као система комуницирања са собом и светом око себе

Деца веома рано овладавају језиком уметности. Једноставни језик симбола који употребљавају на својим цртежима, покрети којима имитирају, гласови које производе – само су неки од начина на које деца причају своју причу и изражавају своје искуство и, како Хаџи Јованчић (Hadži Jovančić, 2012) наглашава, далеко флексибилније и слободније него вербалним путем.

Идеја о сагледавању уметности као начину изражавања, својеврсном језику и форми комуникације која даје облик личним идејама, осећањима и искуствима које можемо поделити са другима (Fawcett & Hay, 2004) може имати значајне импликације на приступ образовању уопште, а нарочито када говоримо о образовању деце која имају одређене тешкоће у учењу и комуницирању. Језик уметности је универзалан и детету омогућава да сагради мостове између сопственог света и света који га окружује. Децу на изражавање покреће спонтаност која се ослања на унутрашње потребе и мотиве и на основу тога за уметност се може рећи да је природно сред-

приступ према којем се на децу са сметњама у развоју не гледа кроз њихова ограничења, него кроз њихове способности и интересе, потребе и права, а основна усмереност јесте на мењање и прилагођавање система потребама деце, а не супротно (Vujačić, Đević, 2013).

ство изражавања и да има интегративну функцију у односу на дечије искуство и израз (Hadži Jovančić, 2012).

Овакво полазиште уткано је у педагогију и праксу Ређо Емилије (итал. *Reggio Emilia*), у оквиру које се деца пружа прилика да пронађу оне форме комуникације и изражавања које су у складу са њиховом личношћу и преференцијама. У оваквој пракси деца се охрабрују на истраживање појава и процеса кроз искуство засновано на уметности (енг. *arts-based experience*), које укључује разне врсте уметности: ликовну, музичку, драмску, фотографију, луткарство итд. Различити модели самоизражавања код деце, укључујући сликање, плес, моделовање или певање, односе се на стотине језика које деца говоре (Vecchi, 2010). Овакве различите и варирајуће форме изражавања оснажују развој менталних шема и сваком детету дају прилику да се изрази и да се његов глас чује (Vecchi, 2010; Fawcett & Hay, 2004).

Многи практичари и истраживачи кроз свој рад утврдили су да постоји мноштво „дивних разлика у томе како деца уче и како комуницирају о свом учењу са другима“ (Purnell, 2009: 126). Поред тога, новија достигнућа неуронаука говоре о повезаности ума и тела, као и интеграцији когнитивног система, који укључује физичке, сензорне, емоционалне компоненте у процесу стварању значења. Ова открића утицала су на истицање важности наставе уметничких предмета, јер су указала на нове обрасце у функционисању мозга. На пример, утврђено је да се већина учења одиграва у обе мождане хемисфере, за разлику од претходних теорија које сматрају да је лева хемисфера заслужна за способности неопходне за мишљење на вишим нивоима, а да десна више служи за украс (Jansen, 2005). PET⁴ скенирања током решавања задатака показала су активност не само у левом

чеоном режњу већ и у другим подручјима која иначе служе за одлагање информација у вези са музиком, ликовном уметношћу и покретима (Kearney, 1996; према: Jansen, 2005). Аутор Гардел (Gardel, 1997; према: Jansen, 2005) развио је неуропсихолошки модел лечења ликовним образовањем, у ком је ликовна уметност коришћена не само ради учења цртања већ, пре свега, ради промишљања и грађења емоционалног изражавања и памћења. Модел је био веома успешан и доказао је пластичност мозга и утицај ликовне уметности на стварање нових и оснаживање старих неуронских веза.

На основу ових налаза ликовно стваралаштво постало је веома заступљено у терапијама код разних оштећења мозга (Gardel, 1997; Kolb & Wishaw, 1990; Parente & Anderson-Parente, 1991; McGrow, 1989; према: Jansen, 2005). Поред оваквих истраживања значајни су и резултати истраживања у самом образовању која указују на повезаност бављења уметношћу са високим образовним постигнућима ученика. Истраживања базирана на анализи образовних програма земаља које су близу светског врха по резултатима у математици, природним и техничким наукама, као што су Јапан, Мађарска и Холандија, показала су да је у њиховој основи настава музике и других уметности. У Јапану свако дете мора да свира инструмент или да пева у хору, бави се скулптуром или дизајном (Jensen, 2005). Познати су и Моцартов ефекат (енг. *Mozart Effect*) и концепт музичког мозга, који потврђују да се развој мозга побољшава кроз бављење музиком (Suk Min, 2013; Jensen, 2005).

Колико год да оваква истраживања у први план стављају допринос који бављење уметношћу има на остале области образовања, истицање оваквих резултата може утицати на редуccionистичко сагледавање уметности у образовању сматрајући је важном, све догле

4 PET скенирање спада у неинвазивне технике неуронаучних истраживања, којом се детектује мождана активност (најчешће у дуготрајнијим когнитивним активностима)

тако што се прате промене у утилизацији кисеоника, глукозе и промене протока церебралне крви (OECD, 2010).

док утиче на развој одређених когнитивних способности. Инструментализовати уметност и сматрати је ефикасним средством за развијање одређених когнитивних способности доводи до занемаривања шире слике доприноса које она има у васпитавању. Један од најистакнутијих заговорника оваквог става Елиот Ајзнер (Eisner, 2002), бранећи тврдњу да се стављањем уметности у функцију побољшања на другим пољима подрива њен истински допринос у васпитању и образовању, чак поставља и обрнуто питање које се односи на то да ли се довољно истражује колико бављење читањем и математиком у школи доприноси развијању уметничких компетенција.

Када је реч о импликацијама које бављење уметношћу има на образовање уопште, посебно у самој инклузији, као заједничко можемо издвојити Ајзнерово полазиште да се у самој уметности слави различитост и избегавање устаљених образаца (Eisner, 2002). У светлу инклузивног образовања ова димензија уметности веома је важна за децу која се суочавају са одређеним тешкоћама у академским предметима у оквиру којих се знање стиче кроз високо структуриране групе активности (MacLean, 2008). Бављење уметношћу подразумева да је перспектива сваког појединца вредна, да се уважава различитост у интерпретацији, као и да за један проблем постоји више одговора и решења и да тако схваћена она представља поље у коме предуслови за инклузију већ постоје. У уметности, као и инклузивној школи, ученику се не може рећи да је његов доживљај, представа, замишљање нечега погрешно, јер се сматра да су идеје које ученици имају вредне, што доприноси њиховом укључивању у ситуације у којима се учи тако што се решавају одређене проблемске ситуације у којима је свим ученицима омогућено да својим идејама дају допринос решавању проблема, односно активности (MacLean, 2008). Сличне аргументе наводе аутори који су заговорници бављења уметношћу у инклузивном и

образовању уопште, јер уметност најпре виде као простор у коме се могу задовољити различите потребе, али и развити различите способности ученика.

Родоначелницима идеје да бављење уметношћу може бити веома важно за развој деце која имају потребу за додатном образовном подршком сматрају се Дјуи (John Dewey) и Левенфелд (Viktor Lowenfeld). Дјуи је сматрао да школско окружење ученицима треба да пружи слободу напредовања, доношења одлука, превазилажење препрека (Bates, 2000). Ове идеје представљају основу DBAE модела, једног од концептуалних оквира образовања у уметности. Са друге стране, Левенфелд, чије су идеје биле под утицајем психоанализе, уметност види као креативно самоизражавање и сматра да процеси у уметности еманципују дух и омогућавају излаз креативним импулсима (који се налазе у несвесном) и да је њихов допринос, како образовни, тако и терапеутски. За њега, уметност коригује репресивну школску праксу (Hadži Jovančić, 2012; Bates, 2000). Ауторка Сузан Унок Марк (Unok Marks, 2008) истиче да је бављење уметношћу значајно за развијање академских појмова, као и да ојачава социјалне вештине и утиче на побољшање слике о себи и свом телу. Дакле, уметност се може схватити као истинско укључивање деце, јер она нуди мноштво улазних тачака, што је чини доступном свим појединцима који имају најразличитије потребе и активности. Улазне тачке се односе на партиципацију ученика у уметничким активностима које укључују когнитивне, сензорне, физичке и емоционалне аспекте личности, што појединцима омогућава да се померају и крећу кроз различите нивое разумевања, који могу формирати основу знања и искуства која се могу даље проширивати.

У радовима који се баве овом проблематиком уметност се представља значајном због тога што пружа средства за промену перцепције,

а, самим тим, учешће у уметничким активностима подстиче толеранцију на двосмисленост (енг. *tolerance for ambiguity*) (Rogers, 1976; према: MacLean, 2008). Ово је веома важно за разумевање и развијање инклузије, јер се деца суочавају са одређеним когнитивним изазовима који се односе на немогућност да флексибилно размишљају у контексту свакодневног живота. Таква ригидност у мишљењу може се објаснити као психолошка потреба да се свет дефинише кроз структуре које су једноставне и лаке за праћење. Уметност, са друге стране, омогућава да се различите могућности посматрају као неутралне, односно ствара ситуације да се различите могућности опажају, без одлучивања о томе која од њих је исправна.

Неки од важних закључака истраживања у овом пољу су да бављење уметношћу код деце која имају тешкоће у развоју доприноси да се код њих развије способност за прихватање тензије, па чак и уживање у неизвесности тренутка, што може бити охрабрујуће да ученици са сметњама у развоју преузму ризик у понашању и размишљању, што се може пренети у функционисање и у другим областима (Suk Min, 2013; MacLean, 2008; Eisner, 2002). Повећање самоуверености посебно је значајно за особе које се суочавају са тешкоћама у когнитивном функционисању и свим што умањује њихов академски и друштвени положај. Сходно томе, одређена количина неизвесности је повољна, јер се ова деца често лоше осећају у вези са променама у рутинама. Способност да се толерише неизвесност може повећати њихове капацитете да се адаптирају на нове и стресне околности у окружењу уопште, ван ситуација у области уметности (MacLean, 2008).

Као веома значајан аргумент за бављење уметношћу у инклузивном образовању наводи се да активности у уметности омогућавају идеалне прилике учесницима да се спонтано поигравају са различитим идејама. Баилин

(Bailin, 1994; према: MacLean, 2008) овај процес описује као бисоцијацију неповезаних матрица (енг. *bisociation of unconnected matrices*), које суштински долазе из две области размишљања које су се претходно сматрале некомпатибилним, а да уметност нуди многе могућности да се ове везе направе, јер у стваралаштву можете јукстапозиционирати комплементарне боје, контрасте текстура и сл. да створите композицију са јединством и балансом. У драми су присутне игре *све али* (енг. *anything but*), где ученици свакодневно користе предмете као што су бубњеви у свему осталом осим за оно за шта су направљени (нпр. ученици користе бубњеве као огледало, шешир итд.). У плесу можете спојити мало вероватне глаголе са придевима, као на пример *јурчи споро* (енг. *running slowly*). Осим тога, бављење уметношћу омогућава интегрисан приступ у учењу, кроз комбиновање музике, плеса, драме и визуелних уметности како би се одређени појмови истражили и сагледали на различите начине (Eisner, 2002).

Може се рећи да суштински квалитет који бављење уметношћу доноси образовању јесте процес стварања значења и прилика да се оно дели са другима, јер у уметности „сва деца имају прилику да се оформи њихов јединствени глас у циљу причања својих различитих прича“ (MacLean, 2008: 79). Универзална потреба сваког бића је да разуме и створи значење и смисао света у коме живи, као и да искаже оно у шта верује. Експресија је важан део артикулисања сопственог искуства, јер често нисмо ни свесни шта тачно желимо да кажемо све док се не упустимо у сам процес артикулисања онога што желимо да кажемо (Lazarević, 2012). Дакле, наша осећања и идеје постају јасније док их покушавамо исказати и у том смислу наглашава се да је једна од најзначајнијих улога наставника да помогне ученицима да артикулишу своје одговоре и осећања о томе шта су искусили, али и да вербални пут није једини начин за то (Eisner, 2002), са чим су сагласни готово сви аутори.

Мноштво суптилних језика које уметност омогућава као и уверење да смо кроз процесе стварања у могућности да откривамо и исказујемо нешто што је и од нас самих било сакривено – заједничко је полазиште за већину аутора. Сва деца кроз бављење уметношћу могу да упознају себе и упусте се у процесе поновног изграђивања себе (енг. *re-creating themselves*) откривајући ко су кроз разноврсне путеве које нуди уметност. Ово је веома значајно питање када је реч о образовању деце која се суочавају са одређеним интелектуалним изазовима, јер услед одређених тешкоћа у изражавању мисли и могућности за рецептивни говор њихова машта није смањена. Према томе, проналажење нових путева да искажу садржај својих маштања кључно је за развој могућности ових ученика да испричају своје приче. Машта није само важна у смислу стварања уметности, већ и у одређивању слике како себе видимо у друштву. Маштом се похрањује осећај вредности и активитета (MacLean, 2008).

Партиципација у уметности може бити начин да се превазиђе пасивност и постане активан, јер се групе особа које имају смањене интелектуалне способности често означавају и доживљавају као пасивне и као корисници третмана и услуга (Lazarević, 2012). Систематичан приступ грађењу праведне учионице засноване на интеракцијама једнаких по статусу, реконцептуализацији интелектуалних компетенција и инклузивној педагогији која практикује задатке са више различитих способности – предлог је који је произашао и из истраживања Рејчел Лотан (Lotan, 2006). Приступ са више различитих способности омогућава ученицима да реше комплексне проблеме користећи се широким спектром интелектуалних способности, не само традиционалним (читање, писање, рачунање), већ и цртањем, играњем улога, моделовању и сл. Уметнички таленти деце, креативност, лидерске способности, вештине критичког мишљења у

овом моделу се вреднују као ресурс који ученици развијају сопственим снагама, а у исто време препознају способности других кроз заједничко откривање решења.

Закључак

Инклузија, схваћена као филозофија, покрет, идеја или реформа, много је више од тога да се деци којој је потребна додатна подршка покаже добродошлица у редовне активности и програме, јер она, пре свега, захтева размену и дељење јединствених перспектива и приступа.

Приказ основних одредница инклузивно оријентисане школе и бављења уметношћу са децом указује на могућности које уметност пружа у погледу истинског укључивања деце са тешкоћама у развоју у редован систем. Као поље најзначајнијих доприноса видимо афирмацију становишта да свако дете има потенцијале за учење и учешће у активностима, јер бављење уметношћу са децом указује на значај и важност уверења да ученик који има сметње у развоју може, као и сваки други ученик, успешно учити уколико се уваже његове специфичне карактеристике учења, као и да му се омогући да се изрази кроз бројне језике уметности.

Овим истраживањем указано је на могућност заузимања другачијег става, да, и поред чињенице да нека деца имају смањене когнитивне способности, имају машту која је цела и функционална, као и да им процеси имагинације који настају током бављења уметношћу омогућавају да истраже и искажу одређене појмове. Овакво полазиште доводи до тога да деца не прихватају пасивно идентитет који им се често у друштву намеће, већ постају активни учесници који стварају свој лични идентитет. Неизбежне су тензија и борба између идентитета који нам се приписује и онога који активно стварамо, али за децу која се суочавају са посебним когнитивним проблемима, иако веома тешко, истовремено је

значајно да постану аутори своје приче, односно кокреатори свог идентитета, на шта указују и многи аутори.

Иако је позитивна димензија предочених поставки и уверења самоевидентна, не сме се занемарити чињеница да се и даље налазимо у традиционалном систему, усмерени на уочавање недостатака и мана код деце, на тражење грешке у одговорима, уместо на дечије потенцијале и могућности. И даље због академског просека занемарујемо дечије таленте, искуства и начине на које најбоље уче. Нисмо довољно флексибилни и отворени да се упустимо у ризике о којима Палмер говори (Palmer, 2007).

Указано је на карактеристике академског дискурса који следи логику да је ефективност коначни стандард којим вреднујемо наше поступке и на основу ког смо склонији да се у раду са децом водимо исходима чије је постизање извесно. Анализирајући дату тематику, уочавамо да, уместо да прибегне једноставној узрочности која је присутна у академском дискурсу, уметност увек пружа неочекиване путеве за учење на аутентичне начине као што су прича, метафора, рима, слика и афективна апстракција. Бављење уметношћу инклузивном образовању доноси посебан квалитет, а то су аутентично поучавање и учење које захтева сусрет са неочекиваним, који у себи садржи елементе неизвесности и изненађења и призива све оно што нисмо знали док се није десило.

Можемо закључити да је за истинску инклузију, као и промену схватања и статуса уметности у образовању, неопходна промена перцепције и реконцептуализација самог појма образовања и инклузије у образовању. Налази бројних истраживања о инклузивној пракси указују да наставници најчешће адаптирају средства и материјале како би изашли у сусрет деци за коју се процењује да им је потребна додатна подршка, односно да имају посебне образовне потребе (Purnell, 2009). У реалности, сва деца

имају различите стилове учења, комуницирања, посебна интересовања и таленте итд. И, према томе, право питање није како прилагодити постојећу праксу малој групи деце која имају специфичне потребе, већ питање како суштински променити програм, вредновање, наставу на основу нових сазнања о развоју, функционисању мозга, учењу, уметничком образовању и сл. Инклузија не представља само смештање у центар оне деце која су маргинализована, већ подразумева радикалне промене у начину поучавања, планирања, оцењивања и сл., али и мењању личних ставова. Она је приступ којим се наглашава да је различитост у способностима и потребама природна и пожељна. У складу са тим, може се закључити да бављење уметношћу образовању доноси посебан квалитет, а то је аутентично поучавање и учење које захтева сусрет са неочекиваним, који у себи садржи елементе неизвесности и изненађења и призива све оно што нисмо знали док се није десило, што је посебно важно за образовање деце којој је потребна додатна подршка.

Анализа досадашњих резултат указује да правна обавеза није оно што гарантује истинску инклузију. Истинска инклузија долази када дође до промене ставова и перцепције практичара и заједнице (Ratković, Hebib, 2019; Purnell, 2009). До те промене неће доћи ако наставници буду пролазили кроз обуке како да постану експерти у поучавању деце са најразличитијим потребама и проблемима, нити обукама у сликању или предавању виолине, већ да до промене у перцепцији долази кроз пажљиво посматрање сопствене праксе, кроз дијалог са децом и колегама, размену схватања и уверења, култивисање ставова о компетенцијама које се претпостављају. Неопходна је трансформација система изнутра и потребна је другачија метафора којом се систем представља. Уместо мете или пирамиде потребно је да модел система представља коло (најстарија и најзаступљенија форма плеса). „Ова метафора указује на

међусобну повезаност чланова, хармонију, братство и сестринство, равнотежу. Сви једни другима раме уз раме, око наспрам ока. Круг настоји да се прошири и прилагоди и дочека сваког ко жели да се укључи. Такође, коло није статична форма, већ склона променама и развоју у складу са размењеним искуствима и опажању заједничког ритма“ (Purnell, 2009: 129).

Овим истраживањем превасходно смо се бавили питањем довођења у везу уметности и инклузије у образовању, анализирајући димензије уметности којима она доприноси квалитету образовања уопште, као и самој инклузији, схваћеној као одговор образовног система на различитости, па је истраживање могућих модела и конкретних пракси бављења уметношћу у инклузивном образовању, које се развијају у овом

раду, изостало. Релевантна литература упућује на одређене приступе као што је менторство, односно да деца из редовних програма постану ментори деци којој је потребна додатна подршка, а која се укључују у редован програм. Друга могућност јесте да се деца из редовних група укључују у активности деце која нису у редовном програму, што за крајњи циљ има стварање нових искустава у учењу све деце. Основна идеја свих пракси је да се деца којој је потребна додатна подршка прихвате онаквим каква јесу и да се истовремено увиди да свака особа има различите снаге и способности. Развијање емпатије је добит за све учеснике, што води стварању окружења које је благонаклоно, мање склоно осуди и предрасудама.

Литература

- Ainsciw, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*, 38 (1), 15-34. DOI: 10.1007/s11125-008-9055-0
- Armstrong, T. (2008). *Najbolje škole*. Educa: Zagreb.
- Bates, J. K. (2000). *Becoming an art teacher*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Biklein, D. & Burke, J. (2006). Presuming competence. *Equity & Excellence in Education*, 39, 166-175.
- Dalberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethic and Politics in Early Childhood Education*. London: Falmer Press.
- Daniels, R. E. & Stafford, K. (2001). *Integracija dece sa posebnim potrebama*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven and London: Yale University Press.
- Fawcett, M. & Hay, P. (2004). 5 x 5 x 5 = Creativity in the early years. *JADE*, 23 (3), 234-245.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiply intelligences*. New York: Basic Books.
- Hadži Jovančić, N. (2012). *Umetnost u opštem obrazovanju*. Beograd: Klett.
- Hebib, E., Spasenović, V. (2010). Uloga školskog pedagoga u primeni inkluzivnog obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*, 13 (2), 297-313.
- Hrnjica, S. (ur.) (2009). Inkluzija kao pedagoški poziv. U: Hrnjica, S. (ur.). *Škola po meri deteta - Priručnik za primenu inkluzivnog modela prelaska sa razredne na predmetnu nastavu za učenike sa teškoćama u razvoju* (10-19). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta i Kancelarija „Save the Children“.
- Janjić, B., Milojević, N. i Lazarević, S. (2012). *Priručnik za zaposlene u vrtićima i školama: Primena i unapređenje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji*. Beograd: Udruženje studenata sa hendikepom.
- Jensen, E. (2005). *Podučavanje sa mozgom na umu*. Educa: Beograd.

- Lazarević, E. (2012). Pristup stvaralačkom radu, saradnji i inicijativi kod dece sa smetnjama u razvoju u inkluzivnom obrazovanju. U: Šefer, J., Radišić, J. (ur.). *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja, deo 2. Implikacije za obrazovnu praksu* (329-355). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Lotan, R. (2006). Teaching teachers to build equitable classrooms. *Theory and Practise*, 45 (1), 32-39.
- MacLean, J. (2008). The Art of Inclusion. *Canadian Review of Art Education*, 35, 75-98.
- OECD (2010). *Razumeti mozak: Rođenje nauke o učenju*. Beograd: OECD / Ministarstvo prosvete RS.
- Olson, J. (2003). Children at the center of art education. *Art Education*, 56 (4), 33-42.
- Pavlović Breneselović, D., Krnjaja, Ž. (2016). *Kaleidoskop – osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja*. Beograd: IPA.
- Purnell, G. P. (2009). Re-envisioning Art Learning and Individual Difference in the Classroom. In: Naery, M. J. (Ed.). *Making Meaning* (117-132). Point Park University and Indiana University of Pennsylvania.
- Rajović, V. (2004). *Psihosocijalne determinante razvoja i učenja mentalno retardirane dece*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Ratković, M., Hebib, E. (2018). Inkluzivno obrazovanje kao okvir za promene u radu nastavnika. *Inovacije u nastavi*, 31 (3), 20-36.
- Sretenov, D. (2005). *Socijalna interakcija i komunikacija dece sa smetnjama i dece bez smetnji u razvoju u inkluzivnom programu vrtića* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Stojić, T. (ur.) (2007). *Vodič za unapređivanje inkluzivne prakse*. Beograd: Fond za otvoreno društvo.
- Suk Min, K. (2013). *Toward a Holistic Pedagogy of Art Integration* (doctoral dissertation). Toronto: Ontario Institute for Studies in Education University of Toronto.
- Unok Marks, S. (2008). Self-determination for students with intellectual disabilities and why I want educators to know what it means. *Phi Delta Kapan*, 90 (1), 55-58.
- Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia*. London: Routledge.
- Vigotski, L. S. (1983). *Osnovi defektologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vudhed, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu: teorija, istraživanje i politika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Vujačić, M. (2006). Problemi i perspektive dece sa posebnim potrebama. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38 (1), 190-204.
- Vujačić, M. (2010). *Mogućnosti i ograničenja inkluzije dece sa teškoćama u razvoju u redovne škole* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Vujačić, M., Đević, R. (2013). Inkluzivno obrazovanje: pojmovno određenje, principi, karakteristike. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 2, 753-768.

Summary

Inclusive education is among fundamental problems in education which has instigated a lot of research and theoretical debates and has become a significant aspect of the education system reforms aimed at radical changes that would result not only in placing the marginalized children in the center of attention, but also in equality and quality of education for all children through the creation of an open and flexible education system. The paper looks at the key characteristics underlying the concept of inclusive education on one hand, and constituting the basis for using art in education, on the other, with the ultimate goal of identifying the values on which the idea of art in education is based and pointing to the opportunities it offers for developing a good quality education for all children. Two critical aspects – an increased academization of the curricula and marginalization of art, and the perception and assessment of individual differences – have been analyzed in the paper. By elaborating on the importance of art in education in general, and especially in the education of children with developmental and learning difficulties, the authors of the paper stress the potential of art for changing perceptions and the culture of teaching, as well as educational institutions, by making them more flexible and open for diversity.

Keywords: *inclusion, education, art, academic discourse, children with developmental difficulties.*