

## ПОЛОЖАЈ И ПРАВА УЧЕНИКА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ НА ТЕРИТОРИЈИ ВОЈВОДИНЕ

### ИЗВЕШТАЈ О РЕЗУЛТАТИМА ИСТРАЖИВАЊА

Конвенција о правима детета УН у члану 2 говори о забрани дискриминације, а у чл.23 каже се да дете са физичким или менталним сметњама у развоју има право на посебну негу, образовање и оспособљавање за рад, који ће му обезбедити потпун и достојан живот и постизање највишег степена самосталности и интеграције за њега. Уставом Републике Србије<sup>1</sup> загарантовано је право на образовање (чл.71: свако има право на образовање), што потврђује и Закон о основама система образовања и васпитања РС<sup>2</sup> у чл. 2. став 2. тачка 1: свако има право на образовање и васпитање, бет обзира на пол, расу, националну, верску и језичку припадност, узраст, физичку и психичку конституцију, социјално и културно порекло, имовинско стање, политичко опредељење или друго лично својство. Основно образовање је обавезно и бесплатно. Закон о спречавању дискриминације особа са инвалидитетом<sup>3</sup> у примени од 25.04.2006. говори о спречавању дискриминације у вези са васпитањем и образовањем у члановима 18, 19. и 20.

Упркос прописима загарантованом праву детета на образовање, процењује се да је око 85% деце ометене у развоју изван образовног система на основу анализе коју је спровео УНИЦЕФ 2001. године.

На територији Војводине постоји 13 специјалних школа и 58 редовних основних школа које у свом саставу имају одељења за ученике са сметњама у развоју. Међу специјалним школама 11 школа образује ученике са менталним сметњама у развоју (школе се налазе у Новом Саду, Сремској Митровици, Бачкој Паланци, Сомбору, Суботици, Кикинди, Бечеју, Зрењанину, Старој Пазови, Панчеву и Вршцу), а у две школе се образују ученици са оштећењем слуха (Суботица и Нови Сад). Ученици са оштећењем вида најчешће су обухваћени редовним школским системом, док су ученици са различитим облицима парализа, мишићном дистрофијом и другим физичким врстама инвалидитета у највећем броју случајева смештена у институцијама затвореног типа (нпр. болница Принциповац), у геронтолошким центрима и домовима при специјалним школама.

Са циљем да утврдимо каква је тренутна ситуација када је реч о образовању и васпитавању ученика са сметњама у развоју основношколског узраста на територији Војводине, саставили смо упитник који је дистрибуиран у 71 школу. На упитник је одговорило 65 школа (53 редовне и 12 специјалних) односно 91,5% од укупног броја школа за децу са сметњама у

<sup>1</sup> Службени гласник РС, бр. 98/2006.

<sup>2</sup> Службени гласник РС, бр. 62/2003, 64/2003, 58/2004, 62/2004, 79/2005, 101/2005.

<sup>3</sup> Службени гласник РС, бр. 33/2006.

развоју, те се подаци обрађени на репрезентативном узорку школа могу сматрати релевантним и врло поузданим за извођење генерализација о тренутном положају и остварености права на образовање деце са сметњама у развоју у Војводини.

У нашој земљи не постоји свеобухватна и званична евиденција о укупном броју ученика са сметњама у развоју у редовним школама, а према анализи УНИЦЕФ-а из 2001. године, процењује се да је око 85% деце ометене у развоју изван образовног система (према *Правни водич за родитеље деце са сметњама у развоју*, Велики Мали). У саопштењу са 161. седнице Извршног већа АП Војводине наведено је да је у школској 2006/2007 години у редовним основним школама у Војводини било укупно 170, 470 ученика<sup>4</sup>. Према резултатима истраживања које смо спровели, број ученика са сметњама у развоју који се школују при одељењима редовних школа и специјалним школама износи 2 974 (што је податак базиран на 91,5% од укупног броја школа за децу са сметњама у развоју у Покрајини). На основу ових података, можемо проценити да је у школској 2006/2007 години у АП Војводини проценат ученика са сметњама у развоју у односу на укупан број ученика износио око 2 %. С обзиром на то да не постоји евиденција о укупном броју деце са сметњама у развоју на територији Војводине, не можемо извести процену колико је деце из те популације обухваћено образовањем.

Распон година оснивања школа креће се од 1905. до 2005. за редовне, односно од 1957. до 1978. године за специјалне школе. Занимљиво је приметити да су, према овим подацима, специјалне школе почеле да се оснивају готово пола века касније у односу на редовне школе и да у последње скоро 3 деценије није основана ни једна специјална школа, док је развој и оснивање редовних школа континуиран процес. Међутим, последњих десет до петнаест година деца са сметњама у развоју укључују се у специјална одељења при редовним школама. На основу овог податка може се закључити да су деца са сметњама у развоју дуго времена добијала мање пажње у односу на вршњаке из већинске популације и да је било потребно дуго времена да се у друштву јави свест о томе да деца са сметњама у развоју треба да имају иста права као и друга деца. Пре 10 до 15 година, када је почело са оснивањем специјалних одељења при редовним школама, почела је да се јавља свест о томе да специјалне школе не омогућавају у потпуности реализацију права на образовање деце са сметњама у развоју и почела су да се траже алтернативна решења која ће то омогућити у већој мери. Један од таквих покушаја била је и интеграција, односно укључивање деце са сметњама у развоју у редовна одељења, али да притом деци ништа није прилагођено и да су наставници и учитељи неприпремљени за рад са њима. Овакав модел био је помак у смислу схватања права на образовање деце са сметњама у развоју, али суштински је постављао ограничења и немогућност за њихово пуно учешће и адекватан развој. Овакво стање у образовном систему за децу са сметњама у развоју, илуструје Анализа Експертске групе за образовање деце са посебним потребама Министарства просвете и спорта из 2002. године, према којој је образовни систем био организован у три вида:

1. специјално образовање за децу са сметњама у развоју;
2. специјално образовање у посебним одељењима редовних школа састављеним од ученика исте врсте ометености;

---

<sup>4</sup> Преузето 2.10.2007. са [www.vojvodina.sr.gov.yu/srpski/novosti/saopstenja399.htm](http://www.vojvodina.sr.gov.yu/srpski/novosti/saopstenja399.htm)

3. редовно образовање, односно укључивање деце са сметњама у развоју у одељења са осталим ученицима, али без систематске подршке и прилагођавања њима (интеграција)<sup>5</sup>.

Након тога, Експертска група је дала предлог новог тровалентног модела у складу с којим би даљи правац реформе образовања деце са сметњама у развоју требало да се спроводи. Суштина новог модела је у томе да се сам систем образовања третира као проблем и да се ради на томе да се исти прилагоди потребама и могућностима детета. Сваки од три модела образовања за циљ има припрему детета за активан и самосталан живот, а они су:

1. Инклузивно образовање – вид образовања у ком се ученици са сметњама у развоју укључују у одељења са осталим ученицима, али уз прилагођен програм и метод рада и пружање посебне подршке од стране наставника и/или персоналног асистента;
2. Делимично инклузија – има два вида: посебна одељења при редовним школама уз заједничку наставу из појединих предмета са другим ученицима и посебна одељења при специјалним школама уз заједничко похађање појединих предмета са ученицима из суседне редовне школе;
3. Специјално образовање – за ученике са тежим и вишеструким сметњама у развоју

У неким земљама Европе и света инклузија се данас сматра најбољим решењем за развој, образовање и васпитање деце ометене у развоју. Европске земље се могу категорисати у три групе у погледу политике и праксе инклузивног система образовања<sup>6</sup>:

1. земље које развијају праксу укључивања или инклузије готово свих ученика у редовно образовање (Италија, Кипар, Шпанија, Португалија, Шведска, Норвешка, Ирска);
2. земље које развијају многобројне службе између система специјалног и редовног школства (Финска, Данска, Британија, Француска, Пољска, Чешка, Литванија, Словенија, Хрватска);
3. земље са два паралелна и одвојена система који су неповезани (Белгија, Швајцарска, Немачка, Србија и Црна Гора).

Стручњаци (дефектолози, просветни радници, психолози, педагози и др.) код нас и данас расправљају и нису сагласни око тога какав образовни систем и програм деци са сметњама у развоју пружа максимум у реализацији њихових права и потреба, а у наставку извештаја ће се видети да у овом тренутку код њих још увек преовлађује став да је специјална школа најбоље решење.

Да бисмо сагледали какав је тренутан положај у образовном систему деце са сметњама у развоју идентификовали смо неколико кључних области које сматрамо предусловом остваривања једнаких права на образовање за сву децу, то су:

- Приступачност, архитектонска решења, техничка опремљеност, доступност литератури и информацијама, школским и ваншколским активностима
- Квалитет наставног кадра и њихов однос према ученицима са сметњама у развоју
- Социјална и здравствена заштита ученика

<sup>5</sup> Радман, В.: Реформа образовања лица са посебним потребама, Дефектолошки факултет, Београд

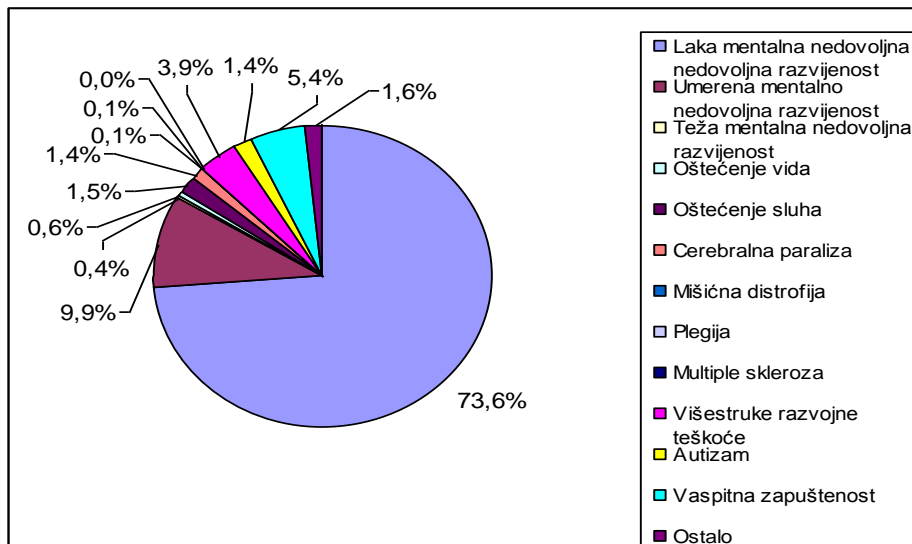
<sup>6</sup> Инфоцентар На добром путу, деца са сметњама у развоју у Србији, Преузето са: [www.nadobromputu.com](http://www.nadobromputu.com)

- Карактеристике породица деце са сметњама у развоју
- Међусобни однос школа и државних институција (локална самоуправа, покрајински секретаријати, државана министарства)

## СТРУКТУРА УЧЕНИКА/ЦА У ШКОЛАМА И КАРАКТЕРИСТИКЕ ОБРАЗОВНОГ СИСТЕМА ЗА УЧЕНИКЕ СА СМЕТЊАМ У РАЗВОЈУ

При специјалним одељењима редовних школа и специјалним школама за децу са сметњама у развоју највише је ученика са лаким ментално недовољном развијеношћу 2 214 (73,6%), ученика са умереном ментално недовољном развијеношћу је 298 (9,9% од укупног броја ученика ометених у развоју), 163 ученика који су васпитно запуштени (5,4%) и 117 ученика са вишеструком ометеношћу (3,9%) (графикон 1.).

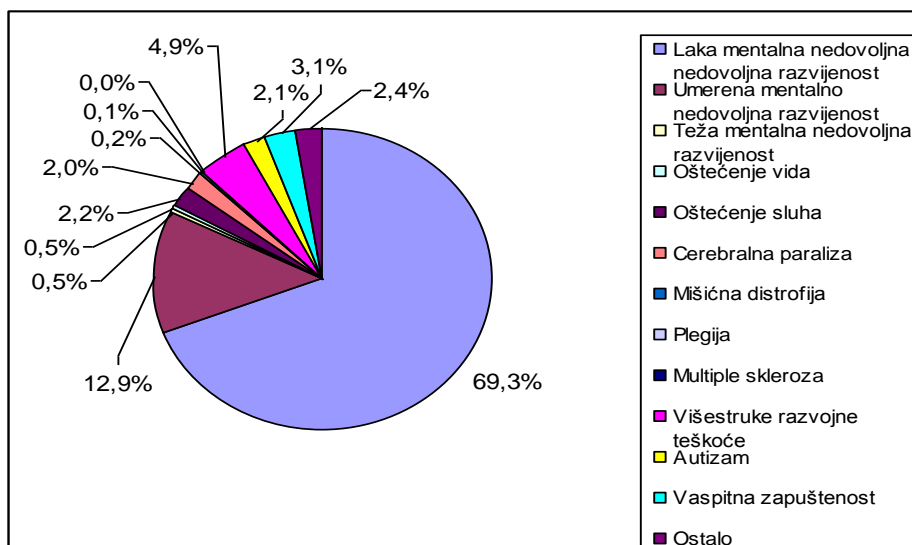
Графикон 1. Структура ученика са сметњама у развоју у школама у Војводини



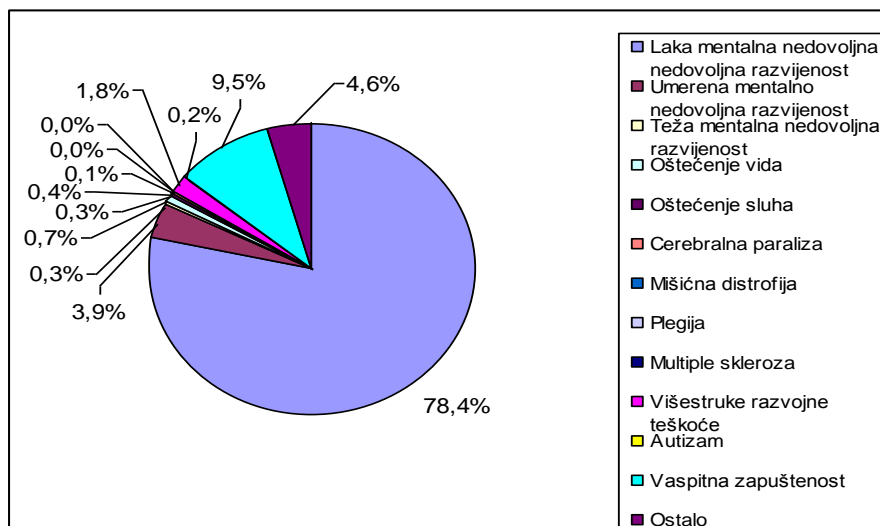
Ако посматрамо одвојено специјална одељења при редовним школама и специјалне школе, приметимо да се ситуација у вези са структуром ученика унеколико разликује (графикон 2. и графикон 3.). Наиме, уочава се да у редовним школама ученици са лаким ментално недовољном развијеношћу (886) и ученици са васпитном запуштеношћу (102) чине укупно 91,2% од укупне популације ученика са ометеношћу развоју, док иста структура ученика у специјалним школама износи нешто мање, односно 85,8% у односу на укупан број ученика са сметњама у развоју. Осим тога, у редовним школама готово да нема ученика са оштећењем слуха, физичким инвалидитетом и аутизмом. Овај податак указује на то да постоји различит третман у систему образовања за ученике са различитим врстама ометености, односно на то да се у специјална одељења при редовним школама претежно смештају ученици који услед интелектуалне или васпитно-социјалне ометености отежано прате наставу са својим вршњацима, а да се практично ученици са другим врстама инвалидитета (физичким, сензорним, теже интелектуалне сметње) претежно упућују у специјалне школе. План и програм образовања у специјалним школама је, међутим, другачији (скраћен, олакшан, застарео) од оног у редовним школама (о чему ће бити више речи у даљем тексту). Ово практично значи да ученици који у интелектуалном смислу могу да прате наставу по редовном програму и образују се исто као вршњаци већинске популације, само због тога што имају оштећење слуха или су корисници/е инвалидских колиџа, отежано говоре или се крећу, бивају подвргнути другачијем образовном систему који није у складу са њиховим способностима и могућностима и који су због тога у самом почетку у лошијој позицији у односу на вршњаке из редовних школа. Ниво и

квалитет образовања који ова деца стичу не омогућује им касније слободан избор занимања и отежава запошљавање.

Графикон 2. Структура ученика са сметњама у развоју у специјалним школама

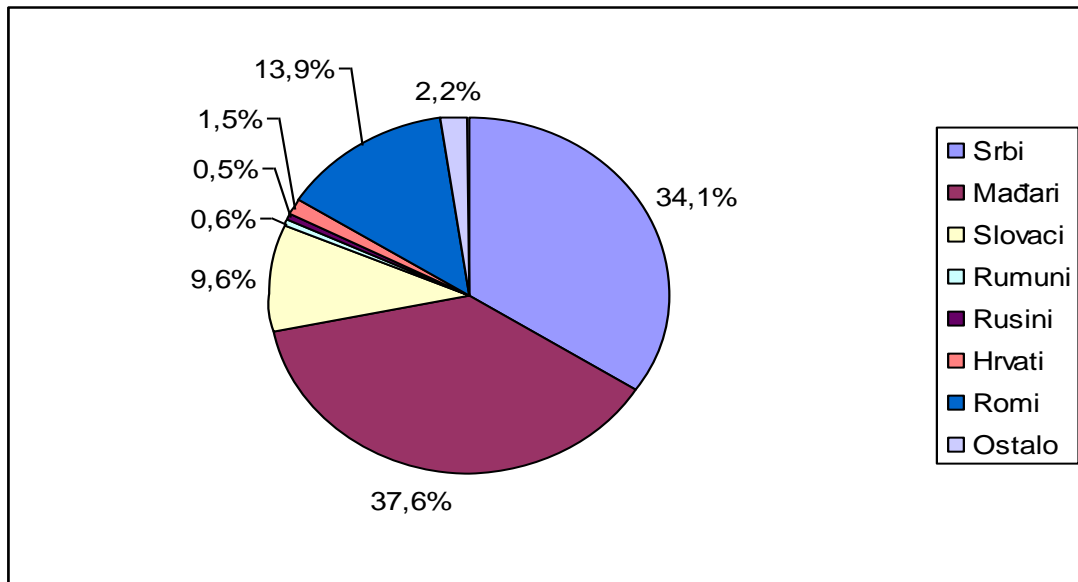


Графикон 3. Структура ученика са сметњама у развоју при редовним школама



С обзиром на то да је Војводина мултикултурална и вишенационална средина, ситуација у вези са националном структуром ученика, према резултатима упитника, изгледа овако (графикон 4.): Ученици мађарске националности чине 37,6%, Срби 34,1%, Роми 13,9%, Словаци 9,6%, Хрвати 1,5%, Румуни и Русини око 0,5%, а 2,2% су остале националности (Албанци, Муслимани, Македонци, Буњевци, Бошњаци, Црногорци итд.) Будући да нису све школе одговориле на упитник, а међу којима је више оних из јужнобачког округа, претпоставља се да је однос између ученика мађарске и српске националне припадности нешто другачији. Дакле, може се приметити да је национална структура ученика врло шаролика. Међутим, у већини случајева не постоје посебна одељења на језицима националних заједница за децу са сметњама у развоју, нити за њих постоји прилагођена литература, уџбеници и наставни кадар на језицима манинских националних заједница, те се може рећи да су ови ученици двоструко дискриминисани.

Графикон 4. Структура ученика према националној припадности



С обзиром на то да се у специјалним одељењима и школама често срећу ученици ромске популације (скоро 14% од укупног броја ученика ометених у развоју) који углавном долазе из породица које живе у лошим економским и социо-културним условима, претпоставили смо да је код ових ученика васпитна запуштеност најчешћа појава у смислу њихове ометености у развоју. Стога смо школама поставили питање које се односи на процену најчешћих сметњи код ученика ромске популације. Одговори које смо добили потврдили су нашу претпоставку. На првом месту међу ранжираним сметњама налази се васпитна запуштеност, затим ментално недовољна развијеност, следе вишеструка ометеност у развоју, сензорна оштећења и најређе се уочавају телесна оштећења. На основу ових података може се закључити да су ученици ромске популације у великом броју случајева дискриминисани, јер су неоправдано смештени у посебна одељења и школе и да постоји потреба за потпуно другачијим приступом и радом са тим ученицима код нас. Проблем је, међутим доста комплексан и треба му приступити системски. Друштво би требало више пажње да посвети побољшању услова живота ромских породица упоредо са променама у образовном систему, јер није довољно променити образовни систем уколико деца у примарним породицама немају задовољавајуће услове за развој.

Школама је постављено и питање да ли имају ученике који би могли да пређу у редовни школски систем, а ипак остају у систему специјалног школовања. На ово питање 82,5% школа је одговорило одрично, а 14,3% потврдно (две школе нису одговориле на питање). Они који су одговорили потврдно говоре да су то углавном васпитно запуштена деца и ученици граничних интелектуалних способности. Неподељено је мишљење, међутим, да у овом тренутку то није могуће због неподударности образовних система и програма који је у редовним школама доста тежи и обимнији, па ученици тешко могу да га прате јер су недовољно припремљени за исти. Неки указују и на чињеницу да један део тих ученика долази из проблематичних породица које отежавају ситуацију преласка деце у редовне школе. Постоје и уверења да специјалне школе ипак пружају боље услове и већу могућност образовања и напредовања за такве ученике него редовне школе. Разлози којима се објашњавају ови ставови углавном се свде на то да у специјалним школама раде обучени стручњаци, да су одељења

мања и да је могући већи степен индивидуалног рада, да деца на тај начин нису «етикетирана» и слично. Уочљиво је, дакле, да школе имају различит приступ сагладавању проблема и ситуације. Наиме, неки, у складу с медицинским моделом схватања инвалидности, проблем лоцирају у самим ученицима и објашњавају да није могуће да неки од њих пређу у редован систем јер сами ученици нису довољно интелектуално способни и не би могли да савладају програм редовних школа. Други проблем, у складу са социјалним моделом, виде у самом систему образовања и сматрају образовни систем у потпуности треба мењати. Не можемо ипак дати прецизне податке о томе колико је ученика прешло из редовног у специјални програм и обратно, будући да велик број школа није одговорио на то питање или нису дали адекватне податке. На основу пристиглих одговора може се само приметити да је више ученика прешло из редовног у специјални систем него обратно.

Занимало нас је и то шта се са ученицима дешава након завршетка основне школе, али поново нисмо добили адекватне одговоре (иако је питање било прецизно постављено, неке школе су давале бројеве, друге проценте, трећи нису одговарали), тако да немамо јасну слику о томе. Оно што се може запазити је то да знатно већи број ученика школовање наставља у специјалним него у редовним средњим школама, а да један број ученика не наставља даље школовање.

## ПРИСТУПАЧНОСТ

Када је реч о архитектонској приступачности, 65% школа је изјавило да у потпуности има прилагођен улаз/излаз из школског дворишта, 63,5% да има прилагођен улаз/излаз из зграде, 57% да је прилагођено за кретање унутар зграде и 66,7% прилагођене тоалете. Међутим, релативно охрабрујућ утисак који би се могао стећи на основу ових података, нарушава чињеница, да истовремено 81% школа одговара да нема обезбеђене рампе, 43% нема обезбеђене рукохвате (13% школа има делимично обезбеђене рукохвате, при улазу у зграду на пример или само унутар зграде, или пак у неким школама које имају издвојена специјална одељења, рукохвати постоје тамо, али не и у другом делу школе), 79,4% школа нема обезбеђене персоналне асистенте за ученике којима су они потребни, а лифтови постоје само у школи Милан Петровић у Новом Саду. Ови подаци указују на то да школски кадар у већини случајева или нема довољно знања о томе шта подразумева појам архитектонске приступачности или сматра да је приступачност школских објеката адекватна и поред тога што они не задовољавају основне принципе приступачног окружења. Објашњења пристигла из појединих школа, а која се односе на приступачност школских објеката, састоје се у чињеници да тренутно школу не похађају ученици са физичким или неким другим обликом инвалидитета који захтева одређен степен приступачности, па она није ни потребна. На основу оваквих објашњења могло би се закључити да запослени у школама још увек немају довољно свести и знања о потребама и условима за остварење једнаког права на образовање свих ученика. Чињеница да има мишљења да није потребно да школа буде приступачна, јер тренутно за то нема потребе, оставља простор за то да и у будућности за то не буде потребе, јер ће дете које би евентуално према интелектуалним способностима могло похађати дату школу, вероватније (искуство говори да је то најчешћи случај код нас) поћи у школу која му је приступачна, односно у специјалну школу која, с друге стране, неће задовољити његове интелектуалне потребе. Самим тим, том детету ће бити ускраћено право на образовање које заслужује.



Резултати испитивања указују и на то да ни наставни уџбеници, литература и наставна средства нису у довољној мери доступна и прилагођена ученицима са сметњама у развоју. Наиме, школе извештавају да у 19% случајева школска опрема није задовољавајућа, а у 76, 2% да јесте, док се само у 2 случаја, односно 3,2%, (остали нису одговорили на питање) школска опрема сматра изузетно добром.

Такође, 36,5% је оних који сматрају да наставна средства нису задовољавајућа, 60,3% да задовољавају, а само у једном случају постоји мишљење да су иста изузетно добра.

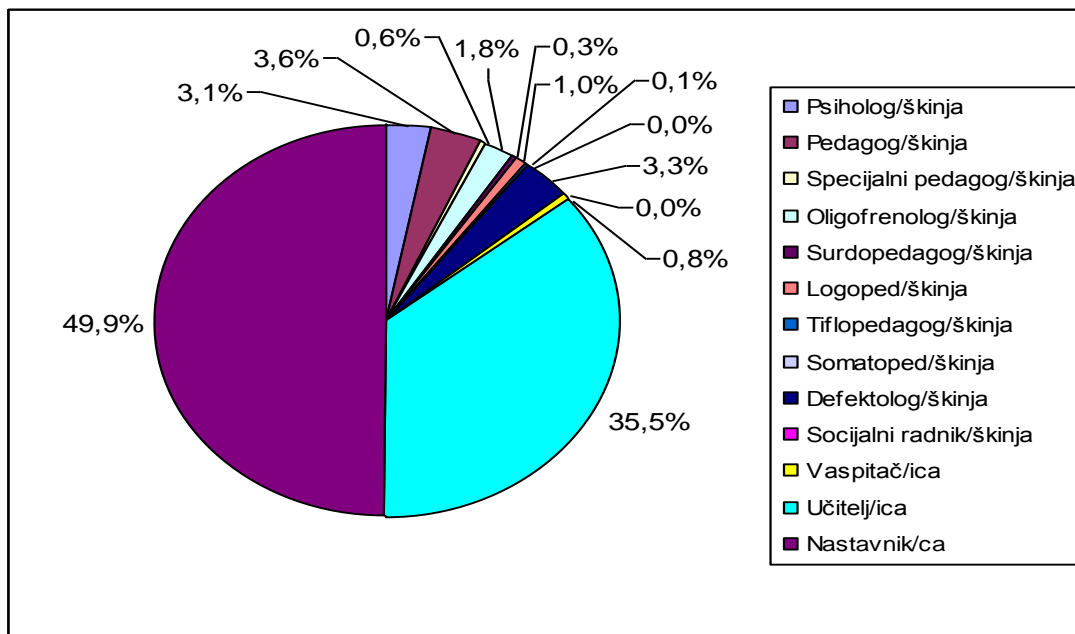
Разлози који су навођени, а због којих се сматра да школска опрема и наставна средства нису у потпуности одговарајућа могу се сумирати у следећем: литература и уџбеници су застарели и не прате промене уџбеника за редовну школу, у великом броју случајева наставних средстава и уџбеника нема довољно, односно постоји минимум основних средстава, неке школе немају рачунаре, па ни довољно кабинета, док је у другим школама компјутерска опрема застарела. Има и мишљења да је литература прилагођена само ученицима са интелектуалним сметњама, али не и ученицима са физичким или сензорним инвалидитетом. Такође, наставници који раде у специјалним одељењима, често сами набављају потребну литературу и наставна средства или их сами креирају.

На питање да ли је ученицима обезбеђен бесплатан превоз до и од школе, резултати говоре да је у 58,7% случајева превоз обезбеђен, у 22,2% случајева није, док је у 14,3% случајева то решено на неки други начин или се пак сматра да превоз није потребан будући да је школа деци близу или стога што деца живе у месту где се школа налази. Око половине оних који су одговорили да обезбеђују превоз за ученике кажу да су обезбедили школски комби или школски аутобус, а у једном случају добили смо податак да наставник својим колима превози ученике. Други вид организације превоза за ученике су обезбеђене бесплатне карте за међуградске и градске линије за ученике и за њихове пратиоце. У већини случајева, локална самоуправа финансира путне трошкове ученика што и јесте њихова законска обавеза.

## НАСТАВНИ КАДАР

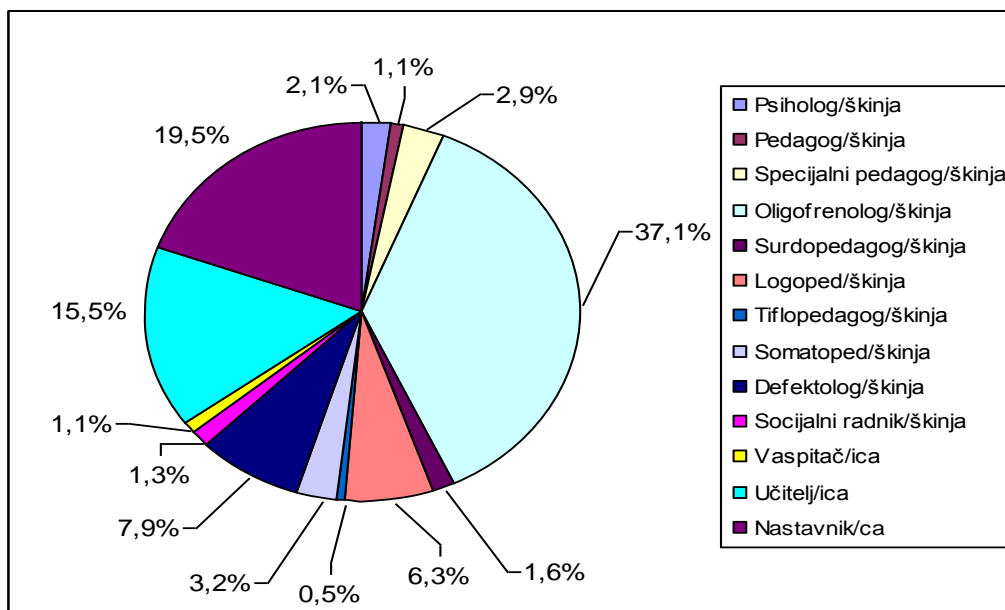
Када је реч о стручној спреми запослених, према добијеним подацима 24% запослених у школама чини неквалификовани наставни кадар, 12% квалификовани и 64% висококвалификовани кадар. Међу запосленима у специјалним одељењима при редовним школама скоро 50% чине наставници, а 35,5% професори и наставници разредне наставе, док преосталих 14,5% чине дефектолози (претежно олигофренолози), педагози и психолози (графикон 5.).

**Графикон 5. Професионална структура запослених у посебним одељењима при редовним школама**



Ситуација је у многоме другачија у специјалним школама. Из графикана б. се може уочити да овде олигофренолози чине 37,5% од укупног броја запослених, 19,5% су наставници, 15,5% професори и наставници разредне наставе, већи је број логопеда (у редовним школама смо 8 док их је у специјалним школама укупно 24) и специјалних педагога (5 у редовним и 11 у специјалним школама), а за разлику од редовних школа у специјалним школама запослени су и социјални радници (1,3%).

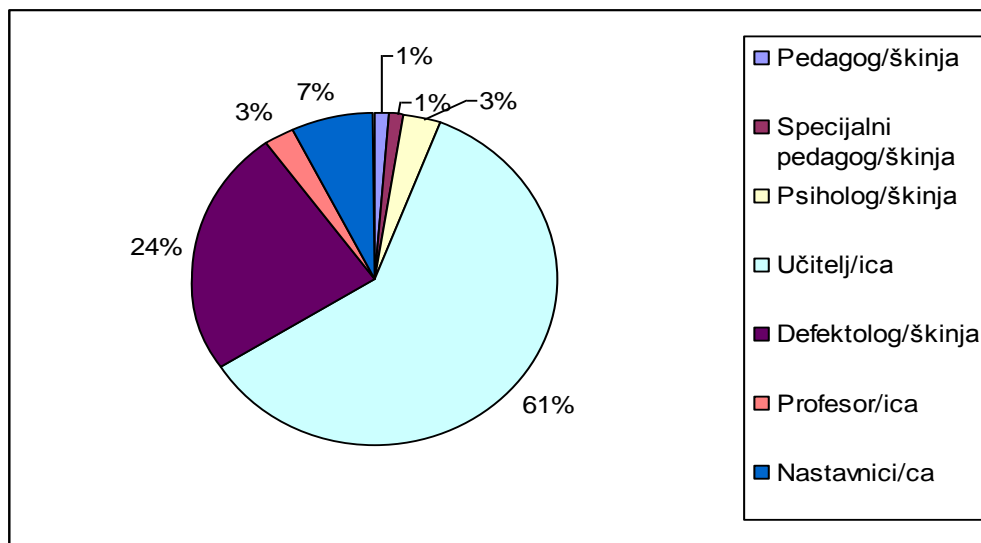
Графикон б. Професионална структура запослених у специјалним школама



Када је реч о наставном кадру који предаје ученицима од 1. до 4. разреда у специјалним одељењима редовних школа у 61% случајева наставу изводе професори и

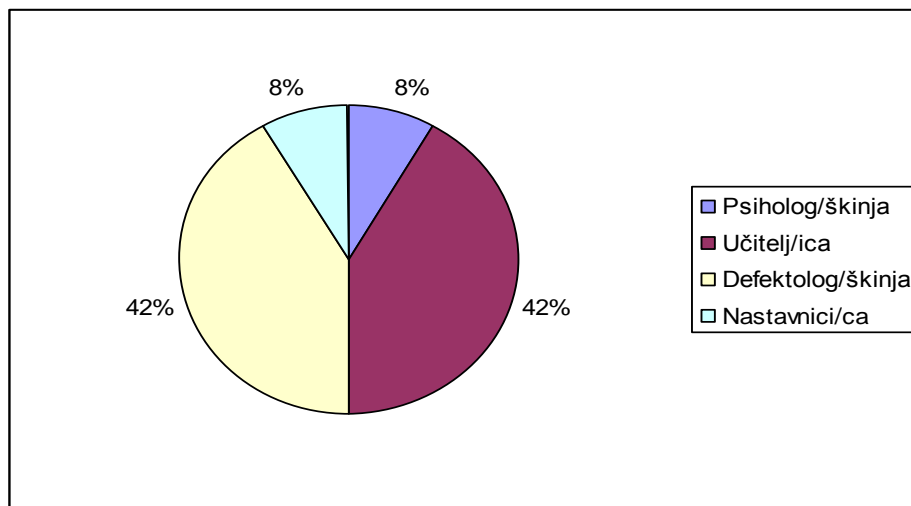
наставници разредне наставе, у 24% дефектолози, а осталих 15% чине наставници и професори страног језика и верске наставе, психолози, педагози и специјални педагози (графикон 7.).

Графикон 7. Структура наставног кадра посебних одељења од И до ИВ разреда при редовним школама



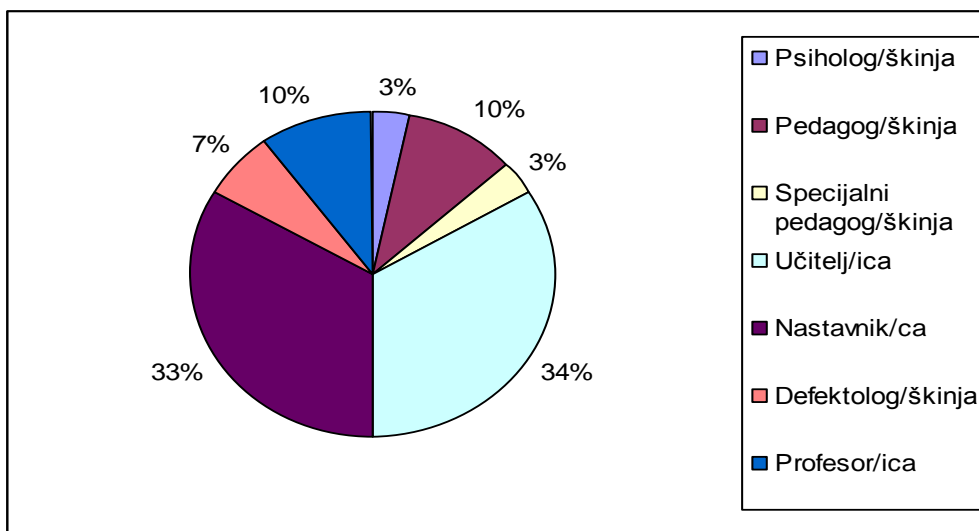
У специјалним школама (графикон 8.) наставу од 1. до 4. разреда подједнако изводе дефектолози и професори и наставници разредне наставе (42% случајева оба кадра), а нешто мање су заступљени психолози и наставници страног језика и верске наставе (8% и једни и други).

Графикон 8. Структура наставног кадра од И до ИВ разреда при специјалним школама



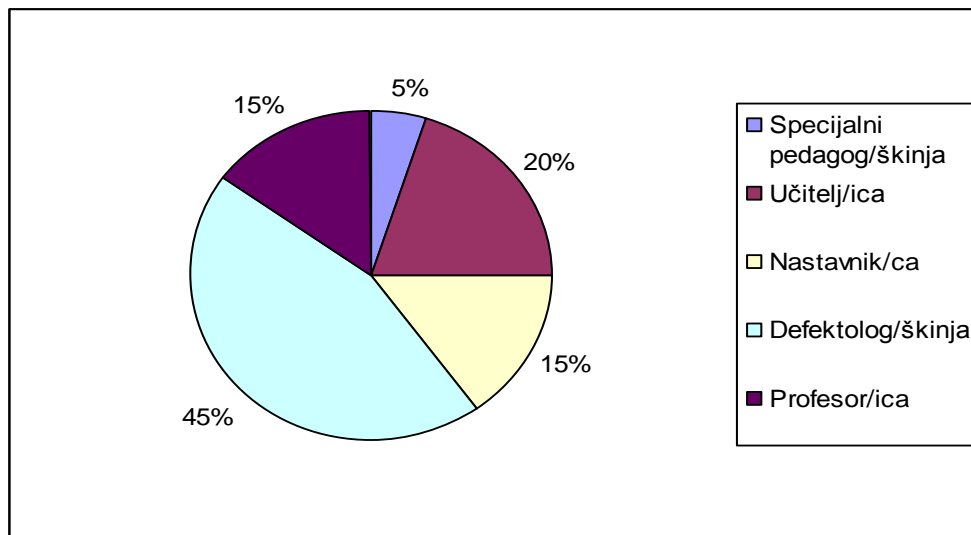
Ситуација је занимљива и на нивоу виших разреда где у редовној школи наставу у 34% случајева изводе професори и наставници разредне наставе, а у 33% случајева предметни наставници. Педагози и професори предмета су заступљени са по 10%, дефектолози са 7%, а психолози и специјални педагози у 3% случајева (графикон 9.).

Графикон 9. Структура наставног кадра посебних одељења од V до VIIII разреда при редовним школама



У специјалним школама (графикон 10.) наставу у вишим разредима изводе дефектолози (45%), професори и наставници разредне наставе (20%), предметни професори и наставници (по 15%) и специјални педагози (5%).

Графикон 10. Структура наставног кадра од V до VIII разреда при специјалним школама



Из података се може уочити да се не разликује само план и програм специјалних и редовних школа, већ и наставни кадар. Док у редовним школама професори и наставници разредне наставе изводе наставу са ученицима нижих разреда видимо да у специјалним школама и посебним одељењима редовних школа они наставу изводе и са вишим разредима. Такође, у специјалним школама дефектолози у великом броју случајева изводе наставу са ученицима свих узраста. Тако рецимо у школама за децу са оштећењем слуха, дефектолози су уједно стручњаци у својој области, учитељи, наставници. Ова чињеница свакако указује на то да деца са сметњама у развоју нису у равноправном положају када је реч о образовању са вршњацима из редовних школа, а то директно условљава и неравноправан положај при избору

занимања и запошљавању, а индиректно условљава и социо-економски положај особа са инвалидитетом.

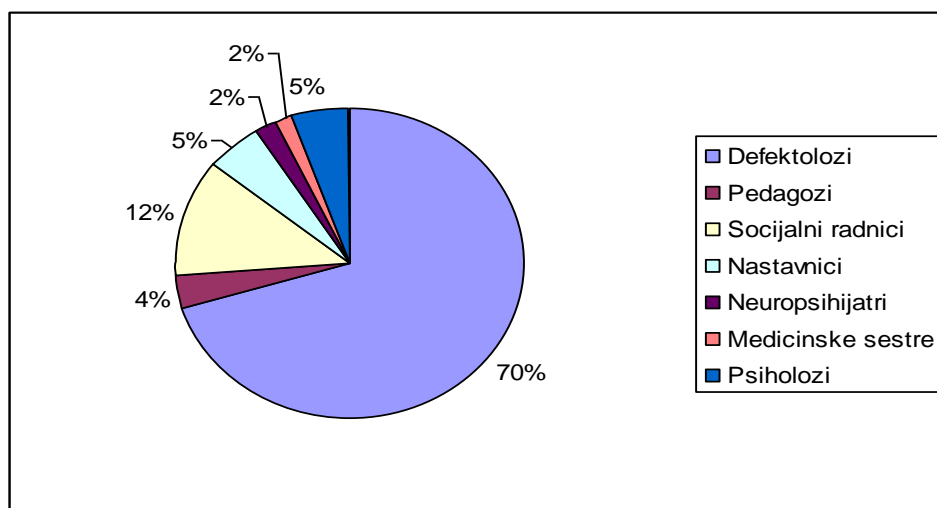
С обзиром на то да наставу са ученицима са сметњама у развоју у великом проценту изводи кадар који формалним образовањем није стекао адекватну припрему и знања везана за рад са овом групом ученика, занимало нас је да ли школе обезбеђују запосленима могућност стручног усавршавања из ове области.

Резултати одговора на ово питање говоре да је стручно усавршавање омогућено у 54% одсто случајева, у 23,8% није омогућено, а у 11,1% случајева истичано је да постоје други видови стицања потребног знања, пре свега лично искуство и вишегодишњи рад наставног кадра са ученицима са сметњама у развоју. Квалитативном анализом података сазнајемо да се едукације најчешће одвијају у виду различитих семинара, преко пројеката НВО организација (организација Велики Мали у Панчеву држи бесплатне едукације за наставнике у вези са децом ометеном у развоју) и радионица. Финансијска средства за стручно усавршавање у половини случајева даје локална самоуправа, док се један број школа (око 10%) финансира из сопствених средстава и материјалних трошкова и ретки примери сами иницирају пројекте с тим циљем.

Саме школе процењују кадар који изводи наставу са ученицима са сметњама у развоју као задовољавајући у 66,7% случајева, а као одличан у 25,4% случајева. Четири школе (6,3%) су навеле да је кадар незадовољавајући, а у једном случају нису дали одговор. Као објашњење (и оних који сматрају да је кадар задовољавајући и оних који мисле супротно) наводе се често изјаве да је кадар неодговарајући, али да је мотивација наставника за рад са ученицима са сметњама у развоју у већини случајева велика, да се они труде, да временом стичу доста искуства и да се усавршавају кроз семинаре. Сазнајемо међутим, да у неким ситуацијама недостаје и кадар на језику мањина (пре свега на мађарском језику) и да организовани видови дошколовавања на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију нису доступни свима (професори разредне нставе нису обухваћени тим програмом, већ само професори средњих школа).

Питали смо школе да ли им недостају и који су то дефицитарни кадрови. 81% школа тврди да им недостаје неки кадар, а 19% школа процењује нема кадрова који им недостају. Кадрови који се наводе као они који недостају у 70% одговора чине дефектолози и то претежно олигофренолози, у 12% случајева недостају социјални радници (који су превнствено тражени кадар у специјалним школама), наставници и психолози недостају у 5% случајева, педагози у 4%, а као тражени кадар у специјалним школама јављају се и неуропсихијатри и медицинске сестре (по 2%) (графикон 11).

#### Графикон 11. Дефицитаран кадар у школама



Као објашњење разлога за недостатак одређеног кадра, школе наводе да на тржишту рада недостаје кадар који чине дефектолози и да се тај кадар не јавља на конкурсе већ дужи време, а негде их нема ни на евиденцијама Националне службе за запошљавање. Такође, влада уверење да је слаба заинтересованост кадрова за рад у мањим сеоским срединама. Као могући узрок ове ситуације може се изнети чињеница да на територији Војводине не постоји формална институција на којој се може едуковати поменути кадар и да би ситуација вероватно била другачија када би се основао факултет или барем одсек за дефектолошке смерове при неком од факултета и универзитета на територији Војводине. Неки као разлог недостатка кадрова наводе недостатак финансијских средстава од стране школе које је неопходно за запошљавање истог.

Поред тога што се очекује да наставни кадар поседује одговарајућа знања за рад са децом ометеном у развоју, може се претпоставити да исти треба да има и одговарајуће радне способности. На питање да ли се приликом запошљавања проверавају радне способности кандидата/киња за рад са ученицима, 65,1% школа одговара потврдно, а у 22,2% школа се изјашњава одрично. Међутим, квалитативном анализом је утврђено да се провера радних способности кандидата/киња првенствено огледа у прегледању конкурсне документације (ЦВ, препоруке, вишегодишње искуство...) и интервјуима. Неколицина школа наводи да се провера реализује кроз менторски рад, приправнички стаж и праћење, док има и оних који наводе да провера није потребна јер је ионако слаб одзив за дата радна места. Да ли то значи да било ко може да предаје у одељењима и школама за децу са сметњама у развоју? Такође, наводи се и то да не постоји одговарајући законски оквир у нашој земљи који би омогућио ову врсту провере.

Један од битних елемената који утиче на однос наставног кадра и ученика јесу и ставови наставног кадра према систему и карактеристикама образовања. Школама су стога постављена питања у вези са категоризацијом ученика и најпогоднијим решењем за образовање ученика са сметњам у развоју.

Но, пре свега када се говори о категоризацији треба истаћи да се она врши на основу предлога лекарске комисије коју именује општинска управа на предлог здравствене установе са територије којој припада школа. Критеријуме, поступак и начин рада комисије одређује Влада Републике Србије. Као такав, овај систем је у потпуности део медицинског приступа

инвалидитету и осим права жалбе, не пружа другу могућност учествовања у одлучивању самим корисницима (у овом случају деци са сметњама у развоју и њиховим родитељима). Модел реформе школства из 2003. године предлагао је прелазак са медицинског на социјални модел рада комисије, тако да се тежиште са “етикетирања” детета са одрђеном сметњом у развоју помери на идентификацију препрека и проналажење начина укључивања детета у социјалну средину.

Подаци упитника говоре да стручњаци у овом тренутку о категоризацији мисле следеће: 17,5% одговара да категоризација уопште није потребна, 36,5% одговора да је потребна на што ранијем узрасту детета, а 39,7% да је довољна пред полазак детета у школу (остали нису одговорили на питање). Они који су мишљења да категоризација није потребна образлажу то тиме да су у њиховој школи редовна одљења мала што пружа могућност индивидуалног приступа учитељице ученицима, док други указују на то да она утиче на сегрегацију ученика и да није пожељна, а да би иделано решење било стручно праћење детета од рођења. Они који су за то да се категоризација утврди на што ранијем узрасту детета пре свега сматрају да би на тај начин деца правовремено добила адекватну подршку и стимулацију у циљу њиховог максималног развоја, едукације и васпитања. Има уверења и да треба применити индивидуална приступ категоризацији ученика у смислу да што раније треба тестирати и категорисати децу са умереном и тежом ментално недовољном развијеношћу док је децу са сензорним, физичким и лаким менталним инвалидитетом довољно тестирати пред полазак у школу. Поред тога, изнета су мишљења да је добро да деца са сметњама у развоју похађају предшколске установе заједно са осталом децом јер то повољно утиче на социјализацију и једних и других. Они који су изнели мишљење да је категоризација довољна пред полазак у школу, углавном сматрају да је то период када се најбоље могу идентификовати способности деце и да се у складу с тим могу адекватно усмерити у систем који више одговара њиховим способностима. Овакви ставови, такође одражавају медицински приступ инвалидности који настоји да уклопи особе ометене у развоју у систем уместо да прилагоди систем њиховим стварним потребама. Више пута је уочено на основу прикупљених података да и у овом тренутку постоји један број школа и наставног кадра који несвесно или свесно заступају медицински приступ.

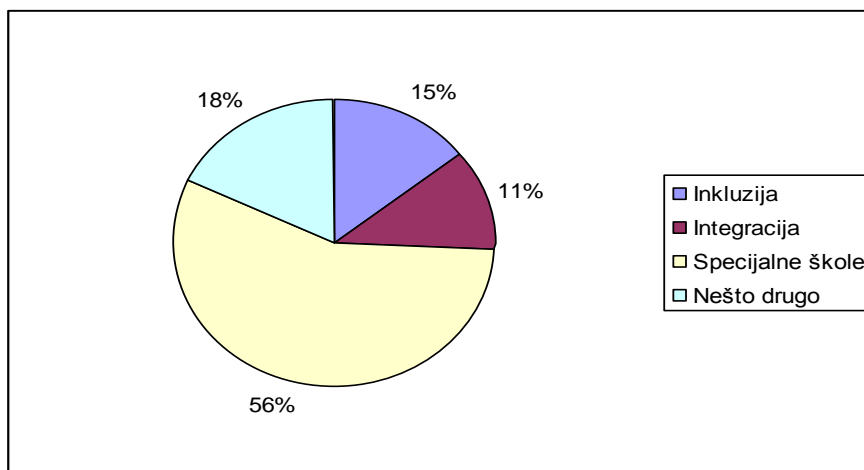
Резултати испитивања указују на то да деца са сметњама у развоју пре поласка у школу у 52,4% случајева похађају припремну годину у редовним предшколским установама, а остала деца или не похађају ни један вид припреме или има ретких случајева да похађају предшколску установу дуже од годину дана (вртић, јаслице), те да у два случаја постоје и специјализована одељења у оквиру предшколских установа. Школе извештавају да се оваква ситуација дуже време не мења, а неки су изразили очекивања да ће се ситуација променити у правцу повећаног броја деце у предшколским установама будући да је донет закон о обавезном похађању предшколских установа, али и да родитељи сами све чешће уочавају потребу да деца похађају ове установе.

Када је реч о сарадњи школа са предшколским установама она је од стране школа оцењена просечном оценом 3,63 (оцене су се кретале од 1-најслабије до 5-најбоље). Ситуација је шаролика и одговори се крећу од тога да сарадња уопште не постоји, да се јавља по потреби, односно уколико се појави дете са ометеношћу, преко тога да постоји међусобно информисање и сарадња приликом тестирања деце пред полазак у школу, до тога да предшколске установе постоје у систему школе и да је сарадња интензивна, да деца на годишњем нивоу посећују

школу и учествују у неким активностима школе. Неки уочавају да је сарадња интензивирана откако је законом уведена обавеза предшколског образовања.

Конечно, ево како стручњаци виде најпогодније решење за образовање деце ометене у развоју: 56 % укупног броја школа одговара да су специјалне школе најбоље решење, 18% је за неки други вид образовања (најчешће индивидуалан приступ у зависности од врсте и степена ометености или делимичну инклузију), 15% школа се опредељује за инклузију, 11% за интеграцију.

Графикон 12. Мишљење школског кадра о најпогоднијем решењу за образовање деце са сметњама у развоју



И они који су се определили за инклузију и они који нису изјашњавају се већином да сматрају да инклузија сама по себи јесте добро решење, али да се у овом тренутку код нас не може реализовати јер недостају потребни услови за то (нестручан кадар, недовољно развијена свест друштва о особама са инвалидитетом, недостатак финансијске подршке од старне државе, непостојање адекватног плана и програма образовања, *стручно и социо-културно недорасли инклузији* итд.). Такође, јављају се и мишљења да би уз индивидуализован приступ ученицима и персоналну асистенцију инклузија била могућа. С друге стране доста је мишљења да је специјална школа најбоље решење (*тамо раде стручњаци, ...оспособљен кадрар..., могућност индивидуализације наставе...*) и да она ученицима са сметњама у развоју може пружити више него редовна школа, да се ученици лепше осећају међу вршњацима сличних способности него међу вршњацима у редовним школама, да тако нису етикетирана и слично. На жалост неке изјаве су и такве да ученици са сметњама у развоју треба да похађају специјалне установе јер стално имају проблема са редовним ученицима. Овакав став указује на неинформисаност, немотивисаност и недостатак воље стручног и наставног кадра за рад са децом ометеном у развоју. Поново се сама деца виде као проблем. Срећом има и примера едукованих и информисаних стручњака који сматрају да је питање инклузије *питање људских права, Конвенције о правима детета, Устав (образовање за све) и подизања стручних компетенција свих који раде са децом.*

На основу свега горе изнетог, може се закључити да у овом тренутку нема сагласности међу стручњацима о карактеристикама система образовања за ученике са сметњама у развоју. Многи међу стручним кадром који ради са децом ометеном у развоју још увек немају довољно развијену свест и нису довољно информисани о положају, правима и потребама те деце.



Уочљиве су предрасуде наставника и стручњака према деци са сметњама у развоју и непознавање њихове ситуације (*...код нас та деца стално имају проблеме са редовним ученицима, ...на предшколском узрасу се деца различито развијају и неки су спремни за школу, а неки морају још једну годину у предшколску установу, ...дете се не може категорисати пре пре поласка у школу јер школа нема контакт са дететом,... могу само да искључим инклузију, јер сматрам да није добро решење ни за децу са сметњама ни за здраву децу...).*

## СОЦИЈАЛНА И ЗДРАВСТВЕНА ЗАШТИТА УЧЕНИКА/ЦА

На питања у вези са начином и нивоом здравствене заштите ученика са сметњама у развоју добили смо следеће податке: 81% школа сматра да је начин остваривања здравствене заштите задовољавајући, 12,7% да је изузетно добар, а само у два случаја незадовољавајући. 76,6% школа сматра и ниво остваривања здравствене заштите задовољавајућим, 12,7% изузетно добрим, а у три случаја незадовољавајућим. Објашњења се претежно свODE на то да су ученици обухваћени редовним прегледима, вакцинацијом, посетама медицинских радника и стоматолога школи и да су у већини случајева деца обухваћена здравственом заштитом. Нека деца међутим нису здравствено осигурана и немају адекватну бригу у оквиру породице, а има и критика на рад здравствених установа (*...прегледи изузетно поврсни, нема повратних информација, нема стручних предавања...).*

Систематски прегледи се обављају у 93,7% случајева и то најчешће једном у годину дана, а ређе сваке друге године. Међутим има и школа у којима се систематски прегледи одвијају једном или два пута у току школовања, па и школа у којима се систематски прегледи одвијају за ученике редовних одељења, али не и за ученике са сметњама у развоју. Није, међутим образложено да ли у том случају постоји неки алтернативан начин прегледа деце, уколико не постоји, онда се то може сматрати грубим кршењем основних људских и дечјих права.

При школама у 96,8% случајева не постоје амбуланте. Слично је и са зубном амбулантом која не постоји при школи у 77,8% случајева. И поред тога у школама влада мишљење да је здравствена заштита деци приступачна, јер се амбуланте често налазе близу школа, а систематски прегледи и вакцинације су редовни. У специјалним школама је ситуација унеколико другачија, јер тамо међу запосленима има и медицинских и социјалних радника, неуропсихијатара, стоматолога, али не у довољној мери и не у свим школама.

Степен сарадње школе са институцијама здравствене заштите оцењен је као задовољавајући у 71,4% случајева, као изузетно добар у 22,2% случајева, а као незадовољавајући у 3,2%. У неким случајевима школе извештавају да имају континуирану сарадњу са здравственим установама, да постоји узајамна информисаност и подршка, али у неким случајевима сарадња изостаје, из здравствених установа стижу одговори на тражену помоћ од стране школе да би помогли, али да немају довољно стручног кадра или нису у могућности да помогну и слично.

Степен сарадње са центром за социјалну заштиту оцењен је као задовољавајући у 65,1% случајева, изузетно добар у 18% и незадовољавајући у 14,3% случајева. Ево неких од

негативних образложења оцена: *...од центра за социјални рад често тражимо помоћ, али ретко добијамо повратну информацију. ...На нека решења се предуго чека, имамо утисак да објективно не могу да се носе са актуелним социјалним проблемима, а понекад и да несавесно обављају свој посао, ...на тражену помоћ добијамо одговоре или да нема стручног кадра или да нису у могућности да нешто предузму, ...не сарађују са школом, требало би да постоји план обавезне сарадње на тој релацији, ...потешкоце око протока информација, затвореност центра за социјални рад,... мали степен њихове иницијативе за активности од од заједничког интереса,... програми центра за социјални рад су превазиђени, бирократски, непрофесионални, не излазе у сусрет потребама корисника... А ево и неких позитивних коментара:... континуирана сарадња са центром за социјални рад и развојним саветовалиштем,.. на сваки наш захтев излазе нам у сусрет и благовремено реагују у решавању проблема,... савети, подршка, набавка уџбеника и ужине...,... ове године је формирана екстерна мрежа која обухвата све институције, очекујемо побољшање квалитета сарадње, ...центар за социјални рад материјално и финансијски помаже рад специјалних одељења итд.*

## ПОДАЦИ О РОДИТЕЉИМА

Структура породица из којих долазе ученици са сметњама у развоју, према проценама школа изгледа овако: 73% одговора је да су то породице у којима су чланови корисници материјалне помоћи, 38,1% да су то дисфункционалне породице, 36,5% породице са просечним примањима, 11,1% породице чија су деца у институционалном смештају и самохрани родитељи, 7,9% функционалне породице, 6,3% породице у којима су један или оба родитеља лишена родитељског права и 4,8% је одговорило нешто друго не наводећи шта. Дакле, евидентно је да већина деце са сметњама у развоју имају ниско социо-економско и културно порекло и да стога немају адекватне услове за развој. Имајући у виду ову чињеницу, још једном указујемо на комплексност и ширину проблема положаја и права деце са сметњама у развоју и на потребу за системским, организованим и озбиљнијим реформама друштва и подршке државе и њених институција.

Када је реч о квалитету сарадње школе са родитељима оцене су да је у 15,9% случајева сарадња крајње незадовољавајућа, 81% задовољавајућа и у једном случају изузетно добра. У већини случајева су изнета мишљења да родитељи углавном долазе у школу, посећују родитељске састанке и да су заинтересовани за образовање своје деце, али да има и родитеља који не сарађују довољно или уопште, да су неки од њих и сами ментално недовољно развијени и да се понашају у складу са својим способностима и могућностима. Поменуто је и то да је доста родитеља ниског социо-економског и образовног статуса и да се залажу и сарађују са школом онолико колико им могућности дозвољавају. Један од коментара је и тај да су родитељи пасивни, али да ни школа не дефинише прецизно очекивања од родитеља, нити прати реализацију систематски.

Због посебних карактеристика ромских породица, питали смо и за квалитет сарадње са родитељима ромске националности. Сарадња је у 31,7% оцењена као крајње незадовољавајућа, у 50,8% као задовољавајућа, а у 4 случаја као изузетно добра (без одговора у 11,1% случајева). И овде су коментари различити и свде се на то да има и заинтересованих и незаинтересованих родитеља за сарадњу. Разлика у односу на родитеље из шире популације је

у томе што је у нешто већем проценту оних родитеља који не сарађују са школом и чија се сарадња у најбољем случају одвија на нивоу обезбеђивања материјалних потреба, као што је нпр. регулисање права на дечији додатак, а након добијања те помоћи, сарадња често престаје.

## САРАДЊА ШКОЛА И ДРЖАВНИХ ИНСТИТУЦИЈА

Сарадња са институцијама локалне самоуправе, покрајинских секретаријата и републичких министарстава је приближно исто оцењена, с том разликом што је сарадња са локалном самоуправом у већем проценту у односу на друге две врсте институција оцењена као изузетно добра, док је сарадња са републичким министарствима добила најлошије оцене. Наиме, оцене сарадње са локалном самоуправом су: 7,9% крајње незадовољавајуће, 65,1% задовољавајуће и 23,8% изузетно добро. Оцене сарадње са покрајинским секретаријатима су: 17,5 крајње незадовољавајуће, 69,8% задовољавајуће и 9,5% изузетно добро. Сарадња са републичким министарствима оцењена је на следећи начин: 22,2% крајње незадовољавајуће, 65,1% задовољавајуће и 7,9% изузетно добра.

Локална самоуправа најчешће пружа финансијску подршку школама, обезбеђује ученицима бесплатне књиге, литературу, ужину и путне трошкове, организује и финансира семинаре за наставнике и стручњаке који раде у школама, пружа саветодавне услуге. У Новом Милошеву локална самоуправа је учесник свих школских активности и равноправни сарадник, а у Зрењанину је формиран екстерни тим на локалном нивоу чији је учесник и локална самоуправа. Има, међутим и коментара да је у неким случајевима финансирање од стране локалне самоуправе неселективно и нередовно, те се комуникација одвија и завршава у затвореном телефонском кругу.

Коментари у вези са сарадњом са покрајинским секретаријатима су различити: *...ограничена сарадња на спорадичне активности, ... почело добро, па се отежало, ... своди се на попуњавање упитника, ...заступљена обавезна сарадња, ...ограничена сарадња на спорадичне активности, ...благовремено информисање, саветовање, љубазност, брошуре, ... увек на услузи, ...школа редовно учествује на конкурсима, ...излазили су су сусрет нашим потребама, ... омогућили отварање нових одељења за које је школа поднела захтев, ...пружају затражену помоћ, ... подржали отварање боравка итд.*

Највише негативних коментара упућено је сарадњи са републичким министарствима: *...немамо контаката у вези са ученицима са сметњам у развоју, ...застарели прописи из области образовања ученика ометених у развоју, ...ограничена сарадња на законску регулативу (кадровска питања, програми, разврставања...), ...није било одговора на више пута тражену помоћ, ...нико не води рачуна о ученицима ометеним у развоју, ... нема сарадње, ... бирократско устројство, не зна се ко је за шта задужен, ... апсолутно не комуницирају са школом, ... не воде рачуна о њиховом развоју...* Ретки позитивни коментари односе се на организацију семинара и различитих врста едукација.

Као сугестије за унапређење сарадње са поменутиим институцијама, школе су предлагале следеће: *...већа и конструктивнија сарадња, јасне и доследне информације... често нам важна питања остају без одговора, јер или не знају да одговоре или не желе, ...више пажње да посвете опремању учионица и набавци литературе и помагала,*

*поготово у сеоским срединама,... дефинисање и усаглашавање заједничких циљева, наставак реформске стратегије која је прекинута, ...чешћа организација семинара,... дефинисати процедуре о континуираној срадњи, ...већа присутност на терену,... финансијска и материјална помоћ у виду уџбеника и наставних средстава, ...већа финансијска и едукативна подршка,... подршка у реализацији пројеката школе, ...да имају више слуха за потребе образовања,... да не мешају страначко-политичке интересе у рад школе,...да саслушају и прихвате сугестије, ...специјалним школама се не посвећује дужна пажња, застарели су програми,... побољшање услова живота и рада са децом ометеном у развоју,... потребне су нам информације о томе на шта све имамо право, коме се можемо обратити, кога лобирати, ...већа брига државе, реформа планова и програма (није мењано 28 година),... недостају уџбеници на језицима националних мањина, ...више покрајинских органа који би могли да се усредсреде на појединачне проблеме...*

## ОСТАЛО

У последње време код нас је појава насиља у школама почела да завређује пажњу стручњака и јавности и све више је пројеката и едукација усмерено на превенцију и решавање овог проблема. Занимало нас је да испитамо каква је ситуација када је реч о насиљу међу ученицима који похађају специјална одељења и школе.

На питање да ли је у школи регистрована појава насиља међу ученицима одговори су у 47,6% потврдни, а у 41,3% случајева одрични, док су у 7,9% случајева одговори били да су регистровани појединачни блажи случајеви, вербална агресија, спорадични инциденти. Када је реч о врстама насиља 42,9% одговора да је то физичко насиље, 12,7 % психичко насиље, а остало су одговори да насиља нема или да су то спорадични инциденти, да је присутна социјална изолација деце, игнорисања, провале и ситне крађе.

Према добијеним подацима, евиденција о уоченим случајевима насиља у школи води се у 47,6% школа, а у 17,5% нема никаквих евиденција, док у 7,9% нема правих евиденција већ се раде истраживања (органозииована у виду пројеката НВО-а), анкете, води се дневник рада, а негде је овај процес у зачетку. Међутим, и они који су се изјаснили да воде евиденције, на питање на који начин се она реализује дају сличне одговоре: дневници рада, радне белешке и слично.

У 65,1% случајева школе одговарају да предузимају одређене мере у решавању проблема насиља међу ученицима, а по две школе су изјавиле да не предузимају никакве мере, док остали нису ништа одговорили. Мере које школе предузимају се у највећем броју случајева свде на индивидуалне и групне разговоре са ученицима и родитељима, саветодавни рад с родитељима и ученицима, организовање радионица на којима се обрађује ова проблематика, примену правилника о кажњавању ученика, истиче се тимски рад психолога, педагога, директора, одељенског старешине и ученика. У појединим школама организована је вршњачка медијација, вођени дијалог, а у пет школа се реализује пројекат “Моја школа – школа без насиља” у организацији УНИЦЕФ-а. Поред ових примера које сматрамо позитивним има и оних које сматрамо негативним, рестриктивним и непродуктивним или контрапродуктивним, а који се искључиво свде на дисциплинске казне или чак искључења из школе и наставак школовања у институцијама затвореног типа.

Говорећи о овој теми желимо да укажемо на општи утисак који се може стећи прегледањем одговора на ова питања, а он је да су одговори претежно површни, велики је број неодговорених питања (и до 30% од укупног броја школа није одговорило на нека од ових питања), на основу одговора се стиче и утисак да је реално овом проблему посвећено мање пажње но што он заслужује (нема правих и наменских евиденција, насиље се не препознаје увек, нема довољно знања о врстама насиља и слично) и да стручни кадар у школама није довољно едукован за рад на овом и са овим проблемом.

Будући да решавању овог проблема треба прићи систематски, ораганизовано и у сарадњи релевантних институција као што су центри за социјални рад, полиција, домови здравља, тужилаштва, судови, невладине организације. Школе су се овако изјасниле о сарадњи са тим институцијама: највише је сарадње са центром за социјални рад (65,1% школа), затим са полицијом (46%), са домом здравља (34,9%) и са другим организацијама (12,7%) као што су Црвени крст, одбор за смањење сиромаштва и невладине организације (Петра, УНИЦЕФ). Сарадња са другим институцијама не постоји у 15,9% случајева. Школе овако описују сарадњу са тим институцијама: *...на иницијативу школе остварује се сарадња са институцијама у случајевима у којима школа није нашла адекватно решење, ...обука наставног кадра, превентивне радионице, ...доносе се заједничка правила и формира "заштитна мрежа", ...тражимо посету породици од стране центра за социјални рад уколико уочимо нередовне доласке ученика у школу, ...везана за случајеве родитељског, а не вршњачког насиља, ...обилазак породица, упозорење и надзор, лечење, ...разне акције за децу са Форумом жена, ...едукација родитеља и ученика, ...полиција између 18 И 20х више пута облази школу, центар за социјални рад пружа помоћ, НВО Петра организује радионице за децу са агресивним понашањем, ...спољна мрежа са организованом поделом посла, ...решавање социјално-материјалних проблема у породици, ... заједнички приступ решавању проблема, ...размена, информација, брига о збрињавању ученика, ...финансијска подршка, обавештења и набавка материјала за радионице, ...центар за социјални рад је укључио два ученика у превентивни програм, а дом здравља урадио идентификацију повреда код једног ученика у ситуацији насиља и слично.*

Када говоримо о школама прво помислимо на образовну функцију коју она има, међутим школа има и васпитну функцију и функцију бриге о целокупном развоју ученика. Стога школе организују и разне ваннаставне и вашколске активности, екскурзије, школе у природи, продужени боравак.

Када је реч о ученицима са сметњама у развоју, према добијеним подацима школе најчешће организују разне спортске активности прилагођене способностима ученика, разне културне и уметничке секције, хор, ручни рад, руке у тесту, креативне радионице, друштвено-користан рад, ...Од ваншколских активности добијамо податке да се организују разне радионице у сарадњи са другим школама и организацијама (удружењима грађана, невладиним организацијама), посете културним установама, изложбама, екскурзије, излети. У неким школама се посебна пажња посвећује обавезним ваннаставним активностима које подразумевају индивидуалне логопедске вежбе, индивидуалне вежбе редукације психомоторике, корективно – превентивне вежбе и игре.

Екскурзије су организоване у 82,5% испитаних школа, рекреативна настава у 25,4%, а школа у природи у 39,7%. Продужени боравак је организован у 31,7% испитаних школа, а није

организован у чак 60,3% школа, док у једној школи дневни центар постоји за умерено и теже ментално недовољно развијену децу, а у две школе овај пројекат је у припреми.

## ЗАКЉУЧАК И ПРЕПОРУКЕ

Сумирајући податке и добијене резултате, може се поуздано закључити да је право на образовање деце са сметњама у развоју на територији Војводине, у овом тренутку више декларативно него што је у стварности реализовано. Евидентно је да је кадар који ради са децом ометеном у развоју у великој мери незадовољавајући, неадекватан и нестручан и да мало школа у томе заиста види проблем. Међу запоселнима који раде са децом са сметњам у развоју не постоји сагласност око тога какав образовни систем је најадекватнији за њихово образовање. Школе су у највећем броју случајева неприступачне у сваком смислу, па и у том да је међу наставним и стручним кадром доста непознавања ситуације и предрасуда према деци са сметњама у развоју. У редовним школама да готово и нема ученика са телесним или сензорним инвалидитетом, а често су то једине карактеристике које их разликују од осталих вршњака, док у специјалним школама ова деца најчешће не добијају знања и образовање које је на нивоу њихових менталних и практичних способности. Међу децом са сметњама у развоју има доста деце са васпитном запуштеношћу (у великом броју ту групу чине ученици ромске националности) која опет захтевају специфичан однос, али не искључиво смештање у специјална одељења и школе и третман ментално недовољно развијене деце. План и програм у специјалним одељењима и школама, поред тога што се у многоме разликује од плана и програма редовних школа, застарео је и не прати промене карактеристичне за редовни систем (није мењан последњих 28 година). Деца са сметњама у развоју већином долазе из сиромашних, дисфункционалних породица које су ниског социо-економског и образовно-културног статуса, а тај моменат је често у позадини и ретко се има у виду када се ради на реформама образовања деце са сметњама у развоју. Школе настоје да деци пруже све активности и услуге које пружају и њиховим вршњацима шире популације, али чини се да то није увек случај и да оне нису увек подједнаког квалитета. Од државних институција, подршку школама највише пружају институције локалне самоуправе и то првенствено финансијску и едукативну подршку (општине су према закону дужне да обезбеде ученицима са сметњама у развоју трошкове превоза, исхране и смештаја), док је највише негативних критика упућено републичким министарствима за која се тврди да не посвећују довољно пажње деци са сметњама у развоју. У складу с тим, издвајамо три групе препорука:

1. Приступити образовању деце са сметњама у развоју на нов начин који је у складу са прокламованим правима и међународним стандардима (требало би размислити о посебном закону о образовању деце са сметњама у развоју, који би обухватио и већ претходно назначене проблеме: у техничким могућностима школа, зграда, наставних средстава, уџбеника, кадрова (укључујући и подршку), прилагођених и реформисаних планова и програма...).
2. Неопходно је континуирано информисати целокупну јавност о овом проблему, а посебно локалну заједницу која би требало да преузме активнију улогу у овој области. Ова активност би посебно требала да буде усмерена на сузбијање присутних предрасуда код јавности (шире и стручне).

3. Пружити свеобухватну (не само материјалну) подршку родитељима (тренутно један од родитеља обично не ради) и постојећем стручном кадру (у виду континуиране едукације и стварања могућности за њихово стручно усавршавање у раду са децом и особама са сметњама у развоју). Требало би превазићи ситуацију да се ово озбиљно питање решава пројектима уместо системским