

ДЕЦА СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА

Др Бранка Јаблан, Др Јасмина Ковачевић
Факултет за специјалну едукацију и
рехабилитацију
Београд

UDK-376.4
Прегледни чланак
НВ.LVII.1.2008.
Примљен: 7. I 2008.

ОБРАЗОВАЊЕ У РЕДОВНИМ ШКОЛАМА И ШКОЛАМА ЗА ДЕЦУ ОМЕТЕНУ У РАЗВОЈУ: ЗАЈЕДНО ИЛИ ПАРАЛЕЛНО

Последњих година не само на нашим просторима, већ у готово читавом свету, као крајњи облик интеграције развија се покрет инклузије. Инклузија подразумева шире укључивање деце ометене у развоју у редован систем васпитања и образовања, а из образовног система у све сегменте друштвеног живота и рада. У нашој земљи редовни образовни систем и систем школовања деце ометене у развоју годинама функционишу одвојено и без икаквих додирних тачака. Резултати истраживања указују на потребу приближавања ових система, пре свега у циљу обезбеђивања неопходне подршке деци ометеној у развоју која су укључена у редовне школе, али и на потребу адекватног информисања наставника редовних школа, ученика, родитеља и шире јавности о специфичним потребама деце ометене у развоју, њиховим способностима и могућностима. Сматрамо да би се на овај начин створила што повољнија клима за шире укључивање ове деце у систем редовног васпитања и образовања.

Кључне речи: деца ометена у развоју, редовне школе, школе за децу ометену у развоју, образовање.

REGULAR SCHOOL AND EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS: JOINT OR PARALLELED

Abstract *The inclusion movement has been developing not only in our country but all over the world in recent years. Inclusion means a wider involvement of children with developmental difficulties in regular educational systems, and from there in all segments of social life and work. In our country, the regular educational system functions separately and without any contacts with the special education system. Our research results indicate a need for bringing these two systems closer, primarily in order to provide necessary support for children with developmental difficulties who attend regular schools, and a need for adequate informing teachers in regular schools, students, parents and wider public about specific needs of children with developmental difficulties, their capabilities and potentials. We hold that this would contribute to the development of a more favourable climate for the inclusion of children with special needs in the system of regular education.*

Keywords: children with special needs, regular schools, special schools for children with developmental difficulties, education.

Увод

Принцип инклузивног образовања постао је међународно прихваћен када је Унеско позвао светску политичку и образовну јавност да се принци-

пи инклузивног образовања усвоје као питање закона, односно образовне политике која ће бити усмерена на укључивање све деце у редовне школе, уколико не постоје разлози да се поступи другачије. Како би се прокламовало светски признато право све деце на образовање, Унеско је организовао серију међународних конференција по питању “образовања за све” у Јомтиену (1991), Саламанки (1994), Дакару (2000), према чијим начелима и принципима инклузивно образовање постаје саставни део образовних закона и националних оквира многих земаља.

Инклузија је процес који прихватају скоро све европске земље, а разлика је у томе што се поједине земље налазе у различитим фазама овог процеса. У већини европских земаља расправа се више не води око питања “да ли је инклузија потребна или не”. То питање је превазиђено, али следеће на које се тражи одговор је “како применити инклузију”. С овим долазе и многа друга: Како да пружимо наставницима основну обуку да би инклузија могла да функционише? Које методе је потребно применити да би деца напредовала у редовној настави? Како да обезбедимо услове у том окружењу? Како да се одвија наставни процес за остале ученике а да се одржи његов квалитет? Колико ће то све коштати? Тешкоће, сумње и питања који прате инклузивни процес можемо посматрати као уобичајене препреке које настају када је један систем у развоју

Братковић и Теодоровић (2002) наводе да оправданост процеса инклузије креће од питања социјалне правде (Taylor, 1988; Forest i Pearpoint, 1991), подстицања односа у заједници (Brown, Long, Udvari-Solner, VanDeventer, Ahlgren, Johnson, Gruenewald i Jorgensen, 1989; Snow, 1991), критичког сагледавања традиционалног модела образовања (Hunt, Goetz i Anderson, 1986; Taylor, 1988), и потребе за реконцептуализацијом постојећих модела образовних служби ради приближавања потребама све деце, уз неопходно комбиновање стручних, кадровских и осталих ресурса из традиционално паралелних и одвојених система редовног и специјалног образовања (Stainback i Stainback, 1984, Davis, 1990).

Медицински и социјални модел ометености

Последњих година инклузија је постала тема о којој се воде многе жучне расправе у нашој земљи, јер се посматра као образовни модел у коме ученици ометени у развоју треба да добију образовање у редовним школама, што би аутоматски, с друге стране, довело до затварања већине школа за децу ометену у развоју.

Према Чолин (2005), традиционални модел образовања деце ометене у развоју укоревен је у теорији по којој груписање деце по сличности њихових карактеристика и имплементација образовних програма и наставних метода

креираних посебно за те карактеристике ствара услове за квалитетније и ефикасније образовање. Најједноставније речено, хомогене групе уче брже и боље. То је омогућило стварање образовних система редовних и специјалних школа, који функционишу дуго година потпуно паралелно и без икаквих додирних тачака. Импликација оваквог становишта је да би свако дете у одељењу састављеном ексклузивно од малих генијалаца уз коришћење програма и начина наставе креираних специјално за њихове високе интелектуалне способности брже савладало основе тригонометрије него када би било у обичном одељењу. Пратећи исту логику, свако дете у одељењу састављеном искључиво од вршњака са оштећењем вида, уз коришћење програма и начина наставе креираних специјално за њихове способности брже ће савладати читање и писање Брајевог писма, основне академске, комуникационе и социјалне вештине него када би било у класичном одељењу редовне школе.

Отварање специјалних школа, историјски гледано, свакако је био важан корак који је иницирао укидање вековне социјалне одбачености и изолованости деце са сметњама и оштећењима у развоју. Даље, отварање специјалних установа било је у складу с тадашњим ставом друштва да се системом одвојеног, специјалног школства стварају се најпогоднији услови за социјализацију и оспособљавање деце и омладине ометене у развоју. Из таквог става настао је медицински модел (Mason i Rieser 1994) у коме је централно место заузимало оштећење, а не особа, док је рад специјалних служби био усмерен на уклањање или смањивање последица оштећења. Деца су у најранијем периоду развоја одвајана од породица, смештана у адекватне установе, тако да су се њихови социјални контакти ограничавали на вршњаке с истим или сличним обликом ометености. И као последње, отварање ове врсте школа довело је до тога да су данас права на образовање и васпитање деце с посебним потребама општепризната.

Ова теоријска оријентација на којој је више од сто година почивао специјални систем школовања деце с посебним потребама почела је озбиљно да се уздрмава половином XX века. Чолин (2005) наглашава да се у то време у Америци јавља покрет за нормализацију, на чијим је основама изникао покрет за инклузију, заснован на чињеници о неопходности поштовања основних људских права свих грађана и потреби да друштвене институције не одлучују где ће се особа ометена у развоју школовати, и то само на основу критеријума њене различитости од већине. Одлуке доноси појединац или његова породица, а улога друштвених институција је да обезбеде сваком члану друштва једнаке могућности. С друге стране растао је број солидно урађених научних студија чији су резултати недвосмислено указивали на исто: деца ометена у развоју, образована у специјалним школама по

програмима и методама специјално креираним за њихову категорију проблема нису демонстрирала ништа боља образовна и социјална постигнућа од деце са потпуно истим проблемима која су образована у редовним школама где им није нуђен никакав специјалан програм.

Доградњом и диференцирањем система специјалног школства стечена су и сазнања која показују да формирање група састављених само од деце ометене у развоју доводи до смањења или чак изостајања важних искустава из области социјалних односа. Управо сазнања о негативним последицама сегрегације утицала су на појаву покрета интеграције који је био усмерен на социјалну интеграцију, а унутар које је посебно место заузимала едукацијска интеграција усмерена на укључивање деце с лакшим облицима ометености у редован систем васпитања и образовања. Заговорници покрета интеграције истичу да се укључивањем деце и омладине ометене у развоју у редовне школе омогућава лакша, бржа, сврсисходнија и квалитетнија социјална интеграција, што и јесте крајњи циљ целокупног школовања и професионалног оспособљавања ове популације (Ковачевић, Станчић, Мејовшек, 1988). Тако постављен социјално-васпитни задатак (Bach, 2005) може се остварити само у интегрисаним животним и радним условима уз упознавање и поштовање различитости. На тај начин се мењају ставови и разбијају предрасуде наставника, ученика и ширег окружења о образовним могућностима деце ометене у развоју. Међутим, физичка интеграција која је подразумевала само “придодавање” детета ометеног у развоју већ постојећој целини сама по себи није задовољила почетна очекивања. Основни проблем процеса интеграције је у томе што он никада није био довољно јасно усмерен на свеобухватно укључивање деце с тешкоћама у развоју не само у васпитно-образовни систем, већ и у све остале садржаје живота у заједници. Традиционално се препознаје кроз реченицу “ми одавно имамо инклузију”, а у ствари мисли се на време и место које дете проведе заједно с децом без тешкоћа, нпр., кроз сусрете током заједничких културних или спортских манифестација, или кроз повремено учествовање деце из специјалне школе у неким активностима редовне наставе без посебне припреме обе групе деце, наставника, родитеља. Можемо констатовати да је овај процес омогућавао физичку интеграцију, али не и социјалну, и на том путу је и изгубио свој прави смисао.

Током седамдесетих и осамдесетих година прошлог века долази до критичког преиспитивања концепта интеграције и система специјалног школства. Последњих година покренуте су многобројне активности развијања нове концепције образовања садржане у идеји о образовној инклузији која, стварајући образовни систем “по мери детета”, ствара адекватније могућности за квалитетније образовање деце ометене у развоју како у си-

стему редовног васпитања и образовања, тако и у систему специјалних васпитно-образовних институција.

Вилотијевић (1999) сматра да треба напустити претпоставку о једнакости ученика и у редовној школи, на којој се темељи садашња концепција наставе, по моделу Коменског, јер су у одељењу ученици који се разликују. Разлике се могу посматрати у следећим обележјима: разлике у физичким способностима, разлике у менталним способностима, разлике међу ученицима истих општих способности, у знањима ученика. Конфекцијска настава је “једнима до колена, другима преко главе: једнима претешка, а другима прелака. Оно што је заједничко у овој настави је да ниједну од категорија не стимулише у развоју и напредовању. Заснивање наставе на тзв. просечном ученику је велика илузија, јер таквих ученика у одељењу нема”.

Нове тенденције у организацији рада школа за децу ометену у развоју

Образовање подразумева стицање широког дијапазона вештина не само академских, већ и животних, које особи омогућавају да се што ефикасније прилагоди променама у спољашњој средини. Један од циљева образовања за сву децу у већини земаља Западне Европе гласи “постизање самосталности и индивидуалности у функционисању”, (Brooks-Gunn, Denner & Klebanov, 1994. према Чолин, Т. 2005).

Ако је циљ образовања усвајање знања, али и припрема младих за све аспекте живота у заједници: развој личности, друштвени развој, професионални и породични живот, онда између овако постављеног циља и форме искључиво специјалног образовања постоји дисхармонија, управо из разлога што велики број ометених остаје низ година у заједници себи једнаких да би се “припремили” за живот без сталног и непосредног контакта с другом децом. Често нису у могућности и немају развијену способност да навике стечене из школе пренесу у нове услове живота. Према Братковић и Теодоровић (2002), “највећи апсурд сегрегацијских програма је да садрже циљеве ‘оспособљавања’ својих ‘штићеника’ за усвајање вештина потребних за живот у заједници – оној истој из које су искључени”.

Могуће је да управо специјалне школе представљају драгоцене ресурсе у будућности пре свега као системи подршке редовним школама у којима се већ налази знатан број деце с ометеношћу. Сматрамо да процесом реформи специјална школа добија много значајнију *сервисну функцију* прерастањем у центре за рехабилитацију и едукацију особа са посебним потребама. Школе, односно центри, понудиле би одговарајуће услуге родитељима деце с посебним потребама, самој деци, одраслим ометеним у развоју, учитељима и наставницима разредне и предметне наставе у редовној школи, осталим

стручњацима који треба да добију одговарајућа знања о врсти и степену оштећења.

Трансформација специјалних школа у ресурс центре уобичајен је тренд у Европи. Из већине земаља извештавају да планирају развој, развијају или су већ развили мреже изворних центара у својим срединама. Овим центрима су дати различити називи (центри знања, центри вештина или национални центри) и намењени су им различити задаци. У неким земљама већ постоји извесно искуство с изворним центрима (Аустрија, Норвешка, Данска, Шведска, Финска), а друге управо примењују тај систем (Холандија, Немачка, Чешка). У Норвешкој је 20 првобитно државних специјалних школа прерасло у регионалне или националне изворне центре. На Кипру је Законом о образовању ученика из 1999. регулисано да се нове специјалне школе граде у окружењу редовне школе да би се обезбедио контакт и повезивање и где год је могуће промовисала инклузија (www.european-agency.org). Њиховим програмима обухваћени су следећи задаци:

- Стварање услова за обуку и курсеве учитеља и наставника из редовних школа
- Помоћ ученицима ометеним у развоју у редовним школама и њиховим родитељима
- Пружање специфичних услуга (програми развоја визуелног опажања и визуелне вежбе, тактилно-кинестетичке вежбе, слушне и говорне вежбе, обезбеђивање техничких помагала и посебне компјутерске технологије итд.)
- Учешће специјалних наставника у изради индивидуалних програма који спецификују ученикове потребе, прецизирају степен и врсту адаптације које треба урадити на редовном курикулуму
- Иновација и примена наставних метода за децу ометену у развоју која су укључена у редовни систем
- Иновација и примена наставних метода за децу која нису спремна за релативно самосталан и континуиран живот међу популацијом деце у редовној школи и код којих ометеност поставља високе баријере
- Организација курсева са циљем рехабилитације особа код којих је оштећење наступило у каснијем животном добу.

Мишљења наставника и васпитача о укључивању деце ометене у развоју у редовни образовни систем

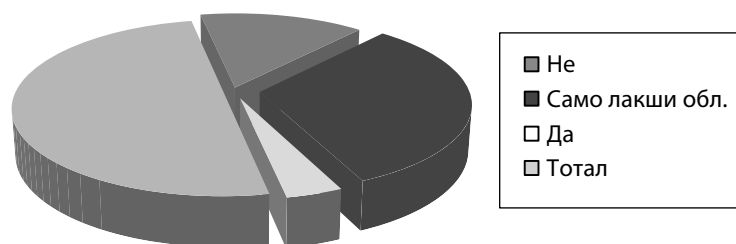
Многи васпитачи и наставници из редовне школе у свом односу према деци ометеној у развоју реагују као и многи појединци опште популације. Наиме, они испољавају симпатију, сажаљење, нелагодност, страх и незнање. Рецимо, ако дете с потпуном слепоћом може самостално да ради, тада га

Образовање у редовним школама и школама за децу ометену у развоју...

сматрају изузетком. О тешкоћама на које наилази инклузија у нашем образовном систему, сликовито говоре подаци истраживања које је спровела НВО “ВеликиМали” (2003). Према добијеним подацима, 46,7% од укупно испитаних 87 васпитача и 95 учитеља из Панчева сматра да су специјалне школе најбоље решење за слепо децу, а само 2,2% би прихватило слепо дете у своје одељење. Једна од тешкоћа инклузије на коју се редовно указује и која, на известан начин, представља оправдање просветних радника за негативан став према инклузији јесу бројне предрасуде које према деци са сметњама имају њихови неометени вршњаци. Основни разлози за формирање предрасуда јесу у недостатку личног контакта с децом с ометеношћу, недовољној информисаности о њиховим потребама, могућностима, правима у односу на тзв. нормалну популацију. Наставници и учитељи даље наводе и велики број ученика у одељењима као разлог против инклузије. У таквим условима они сматрају да је понекад немогуће радити и с просечном децом и да у таквим одељењима дете с оштећењем не може успети.

Ковачевић и Радовановић (2005) спроводе истраживање на узорку од 126 наставника разредне и предметне наставе основних школа и добијени резултати показују да: 65,1% наставника разредне и предметне наставе сматра да у редовне разреде могу да се укључе само деца са лакшим облицима ометености, као што су тешкоће у читању и писању, деца с блажим емоционалним проблемима и лакшим облицима сензорних оштећења; 31,7% наставника сматра да деца ометена у развоју без обзира на врсту и степен ометености треба да се образују у специјалним школама, док 3,2% наставника сматра да се деца ометена у развоју могу потпуно укључити у редовне разреде, и то без обзира на врсту и степен ометености (графикон 1).

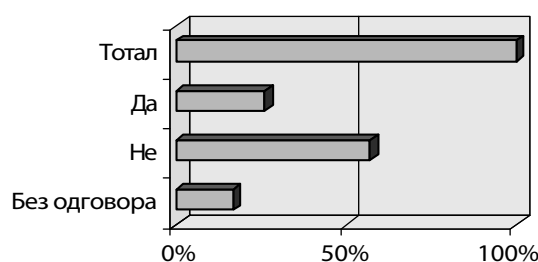
Графикон 1: Мишљење наставника разредне и предметне наставе о укључивању деце ометене у развоју у редовне разреде



Резултати истраживања даље показују да од 126 анкетираних наставника разредне и предметне наставе 57,1% није у могућности да сарађује са стручњацима за специјалну едукацију и рехабилитацију,

док 26,2% у току рада има адекватну помоћ и подршку од стручњака за специјалну едукацију и рехабилитацију (графикон 2).

Графикон 2: Сарадња наставника редовне школе са стручњацима за специјалну едукацију и рехабилитацију



Учитељи и наставници имају кључну улогу у односу на посао који треба урадити с децом ометеном у развоју која су укључена у редовне школе. У случају потребе, помоћ и подршку требало би да добију од специјалних наставника који би у добро постављеном инклузивном систему били чланови стручне службе школе или чланови спољашњих стручних служби из специјалних школа – центара. Неопходно је да специјални наставници раде на изради индивидуалних програма, обезбеђују потребна дидактичка средства, раде с децом када је потребно, контактирају родитеље.

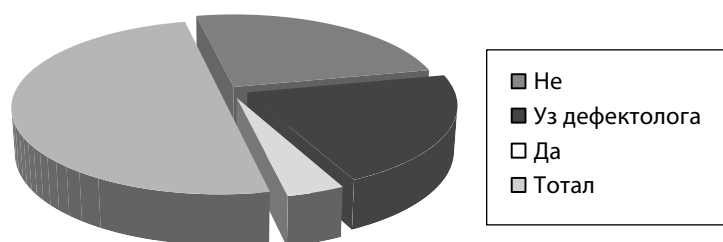
Када је у питању мишљење наставника из редовних школа о инклузивном образовању, резултати истраживања Ковачевић, Радовановић (2005) показују да се само 5,6% наставника редовне школе изјаснило да би подржало инклузивно образовање (графикон 3). Процент подршке према инклузији нагло се повећава и износи 45,20% у случају када би се педагошко-психолошка служба у редовним школама проширила увођењем стручњака за специјалну едукацију и рехабилитацију.

Према истраживању Арсеновић-Павловић и сар. (2005), 80,4% наставника из Београда, из школа за децу ометену у развоју, сматра да у редовним школама треба да ради школски дефектолог. Анкетирани специјални наставници у 8,9% случајева сматрају оправданим укључивање деце ометене у развоју у редовне школе, без посебне припреме, 53,8% мисли да је укључивање могуће под условом да се наставници и средина припреме за рад, док 37,0% не подржава инклузију.

Када је у питању однос између деце ометене у развоју и вршњака без ометености, Ковачевић (2005) истиче да 48,60% ученика ометених у развоју отежано успоставља контакте с неометеним вршњацима, 30,70% деце без ометености испољава негативне ставове у облику задиркивања и

“исмејавања” и да 20,70% ученика ометених у развоју испољава агресивно понашање.

Графикон 3: Подршка наставника разредне и предметне наставе инклузивном образовању



Ако желимо да се ставови промене, потребно је створити услове у којима ће доћи до интеракције између особа ометених у развоју и оних који то нису. Свако дете, у неком периоду развоја и школовања, може да наиђе на потешкоћу. Индивидуалне разлике су нешто што је природно, као што су и потешкоће током одрастања и школовања природне. Сматрамо да би квалитетно информисање деце у редовној школи о специфичним потребама деце ометене у развоју и њиховим могућностима, као и лични контакт могли да буду веома значајни за стварање повољније климе за њихово укључивање у редовни образовни систем. Такође, потребно је развијати програме намењене деци ометеној у развоју у циљу њиховог упознавања са системом рада у редовној школи, начинима стицања знања, као и о сопственим могућностима за функционисање у редовном образовном систему. Спровођење инклузије може у оваквим случајевима бити “циљано” само на одређене школе, и интензивно планирање и припрема треба да се ограничи само на те школе. Не постоје процедуралне баријере за овакву сарадњу различитих образовних система, већ је неопходно да сервисна служба специјалне школе развије план и програм помоћу кога би се развила и успоставила међусистемска сарадња и успоставио, нпр., модел кооперативних одељења.

Прихватајућа, подстицајна и подржавајућа атмосфера у групи један је од услова за инклузију. Да би деца прихватила вршњака ометеног у развоју, потребно их је припремити да ће у групи бити дете које се по неким својим способностима, могућностима, темпу и начину рада разликује од њих. Важно је знати да је могуће научити децу да позитивно реагују на своје вршњаке ометене у развоју, јер се њихови ставови развијају преко позитивних модела. Припрема треба да пружи деци прилику да сазнају

шта значи бити различит и имати развојне сметње. При томе је важно дете представити у позитивном светлу, као дете које многе ствари ради добро, а да му је у неким активностима неопходна помоћ, те подстаћи децу да размишљају о томе како могу да помогну вршњацима ометеним у развоју.

Закључак

Инклузивни покрет условио је развој социјалног модела, чију суштину чини схватање да оштећење, које објективно постоји, не треба негирати, али да особе ометене у развоју из друштва искључује не само оштећење, већ недовољно познавање могућности и способности особа ометених у развоју, предрасуде и страхови. Инклузија сама по себи не подразумева изједначавање свих људи, већ уважавање различитости сваког појединца. Управо се у томе састоји њена вредност, јер се кроз развој опште толеранције према индивидуалним разликама и потребама доприноси ширењу сазнања, богаћењу искустава и развоју човечности. У том сложенем и дугом процесу, први корак је прихватање детета ометеног у развоју унутар саме породице. Други подразумева адекватно место породице у друштву, а затим следи образовање и оспособљавање за самостални живот и рад у заједници. Управо друштвена и професионална афирмација ометених особа јесте и крајњи циљ инклузије. Инклузивно образовање је усмерено на идентификацију и отклањање тешкоћа и препрека у реализацији процеса образовања, с једне стране, док је, с друге, усмерено на што већу партиципацију свих учесника који посредно или непосредно утичу на реализацију процеса образовања. Партиципација у ужем смислу подразумева повећано учешће све деце, укључујући и децу ометену у развоју, док је у ширем смислу усмерена на васпитно-образовне установе, локалну заједницу и друштво у целини. Тако дефинисано инклузивно образовање тежи ка стварању једног целовитог образовног система, који ће бити спреман да одговори на разлике међу децом и обезбеђивање најоптималнијих услова за реализацију образовних потенцијала деце ометене у развоју. Неопходно је и даље улагање у постојеће специјалне васпитно-образовне установе, али у правцу проширивања њихове улоге у односу на примарну која се у нашим условима и даље састоји у пружању специјалних услова за задовољавање потребе васпитања и образовања деце и омладине ометене у развоју. Поред тога што ће специјалне школе за одређене категорије ометености остати једино решење и могући избор у задовољавању образовних потреба, у инклузивном образовању добијају и улогу веома важних ресурса за развој школа које прихватају децу ометену у развоју. Особље специјалних школа је посебно оспособљено за идентификацију, процену и праћење деце ометене у развоју, а осим тога специјалне

школе могу да постану и центри за пружање стручне помоћи и подршке редовним школама како би се задовољиле посебне потребе у образовању.

Инклузивно школовање дозвољава различите облике школовања, чиме се обезбеђују услови под којима ће се свака индивидуа осећати сигурном, прихваћеном и вредном. Инклузивни процес је базиран на веровањима, ставовима и вредностима, на педагошким знањима и способностима. Инклузија ствара нови однос према различитости или, прецизније речено, према различитим могућностима. Тако конципиран приступ отвара многобројна питања чије одговоре треба темељно анализирати и у конкретним условима проверити пре него што се спроведе сваки наредни корак. Инклузија и јесте процес састављен од многобројних, малих и великих корака, чије савладавање захтева време, поступност и изнад свега добру промишљеност. Разлог који диктира опрезност у поступцима не лежи толико у тврдњи **да су сви људи различити**, већ напротив, у једној сасвим другој могућности: **да су сви, или макар већина људи, у одређеним, истим периодима сличнији него што се обично мисли и претпоставља.**

Литература

- Арсеновић, М., Ешкировић, Б., Јаблан, Б. (2005): Мишљење наставника специјалних школа о свом положају и променама у школи, у Голубовић, С. и сар: *Сметње и поремећаји код деце ометене у развоју*, Београд, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Vach, H. (2005): *Основе посебне педагогије*, Загреб, Educa.
- Boot, T. (2000): *Progress in inclusive education. Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making Inclusive Education a Reality*, Helsinki.
- Beck, C., (1990): *Better Schools. A Values Perspective*, Bristol, The Falmer Press, у *Десет година реформи образовања у европским земљама*, Београд: РС МПС, 2001.
- Братковић, Д., Теодоровић, Б. (2002): Инклузивна едукација, Зборник радова са округлог стола: *Васпитање, образовање и рехабилитација дјече и младежи с посебним потребама* (13–22), Загреб.
- Чолин, Т. (2005): Образовање нетипичне деце у типичном окружењу: Америчко искуство. *Корак ка*, билтен за људе без предрасуда, бр. 3, стр. 20.
- Дошен, Љ., Гачић-Брадић, Д. (2005): *Вртић по мери детета* – приручник за примену инклузивног модела рада у предшколским установама, Save the Children, Београд.
- Јаблан, Б., Ханак, Н. (2005): Искуство као фактор промена ставова деце с видом према слепој деци (прилог идеји инклузивног образовања), *Истраживања у дефектологији*, број 7, 15–28.
- Јаблан, Б., Ханак, Н. (2007): Сервисна функција специјалне школе у редовном систему образовања деце оштећеног вида, Зборник радова са Научног међународног скупа: *Нове тенденције у специјалној едукацији и рехабилитацији* (773–789), Златибор, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.

Б. Јаблан, Ј. Ковачевић

- Ковачевић, Ј., Радовановић, И (2006): Ученик оштећеног слуха у редовној школи, Београд, *Иновације у настави*, бр. 4, 56–67.
- Ковачевић, Ј., Радовановић, И. (2006): Припремљеност наставника редовних школа за инклузивно образовање, Београд, *Београдска дефектолошка школа* бр. 3, 125–136.
- Ковачевић, Ј., Андрејевић, Д., Мешалић, Ш. (2004): Деца са посебним потребама и неке претпоставке за инклузију, Тузла, *Дефектологија*, бр. 11, 165–171.
- Ковачевић, Ј., Радовановић, И. (2005): Припремљеност редовних школа за инклузивно образовање, Зборник резимеа са Међународног научног скупа *Специјална едукација и рехабилитација – кораци и искораци* (23–24), Београд: Дефектолошки факултет.
- Ковачевић, Ј (2007): Инклузија као основа реформе образовања деце оштећеног слуха, Зборник радова са Научног међународног скупа: *Нове тенденције у специјалној едукацији и рехабилитацији* (529–542), Златибор, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Ковачевић, В., Станчић, В., Мејовшек, М. (1988): *Основе теорије дефектологије*, Загреб, Факултет за дефектологију Свеучилишта у Загребу.
- НВО "ВеликиМали" (2003): Другачији међу вршњацима?! – Ставови васпитача и учитеља у Панчеву према укључивању деце са сметњама у развоју у редовне групе вртића и школа, Панчево.
- Special Needs Education in Candidate Countries, European Agency for Development in Special Needs Education, 2003. (www.european-agency.org)
- Вилотијевић, М (1999): *Дидактика I*, Београд, Научна књига, Учитељски факултет.