

*Невена Нешић**

Институт за српску културу, Приштина – Лепосавић

ПРИСТУП ЗАСНОВАН НА СПОСОБНОСТИМА (СА) У ОБРАЗОВАЊУ ДЕЦЕ И ОДРАСЛИХ ОСОБА СА ИНВАЛИДИТЕТОМ**

Сажетак

Приступ заснован на способностима (*Capability Approach*, СА) у политичкој филозофији наглашава важност способности, функционисања и слободе појединаца као неопходних предуслова за постизање доброг живота. На развој способности појединаца утиче образовање као кључно за побољшање социјалног благостања. СА карактерише залагање за друштвену правду, али на такав начин да уместо искључивог фокуса на економски прогрес истиче благостање појединаца, па у образовању даје приоритет постизању образовних исхода заснованих на индивидуалним способностима, а не на униформној алокацији ресурса или стандардизованим резултатима. У овом раду се истражује повезаност СА са образовањем деце и одраслих особа са инвалидитетом, с циљем да се укаже на важност прилагођавања наставних метода путем специјализоване подршке према способностима ученика. Анализом садржаја нормативних докумената и научних радова који се баве теоријским оквиром и применом СА указује се на његов

* Имејл адреса: nevena.n.724@gmail.com; ORCID: 0009-0008-7163-8358.

** Рад је написан у оквиру научноистраживачког рада НИО по Уговору склопљеним са Министарством науке, технолошког развоја и иновација РС број: 451-03-136/2025-03 од 27.01.2025. године.

допринос адекватнијем спровођењу нормативних оквира који теже постизању једнакости у образовним политикама. Овај приступ се повезује са социјалним моделом поимања инвалидитета који, наглашавајући важност срединских фактора, укључује ангажман друштвених, политичких и образовних институција ради побољшања физичког и менталног развоја и образовних способности ученика. СА је познат по листи основних способности за постизање социјалне правде, којом допуњује недостатке постојећих теорија социјалне правде кроз укључивање потреба рањивих група, као што су деца и одрасле особа са инвалидитетом. Ова листа обухвата политичко учешће и има за циљ да обезбеди минимални стандард достојанства и слободе појединаца и друштвених група. Стога, и у инклузивном образовању се мора узети у обзир како друштвена и политичка клима обликују перцепцију инвалидитета и социјалног благостања, а самим тим како доприносе развоју способности и специјализоване подршке, попут услуге личног пратиоца, значајне за инклузивно-образовну политику и инклузију у свим осталим областима друштвеног и политичког живота.

Кључне речи: приступ заснован на способностима (СА), образовање деце и одраслих особа са инвалидитетом, специјализована подршка, социјална правда, листа основних способности, инклузивно-образовна политика

УВОД

У Глобалном извештају о праћењу (*Global Monitoring Report*) из 2005. године изричито је наведено да „образовање треба да омогући деци да достигну свој пуни потенцијал у смислу когнитивних, емоционалних и креативних капацитета” (UNESCO 2005, 16). Оваква дефиниција нуди широк спектар идеја о инклузивном образовању које су последњих година све актуелније у друштвеним и политичким питањима, а постепено заузимају и све веће интересовање у научној сфери. Инклузивно образовање је представљено као „образовање за све”, што подразумева да је право на образовање доступно свима, укључујући и осетљиве категорије

као што су деца и одрасле особе са инвалидитетом. Њихов животни стандард, који са собом подразумева несметано остварење права на образовање, регулише се бројним нормативним документима, на основу чега се процењује цивилизацијски напредак једног друштва. Међутим, изазови се сусрећу при спровођењу нормативних одредби којима се регулише инклузивно образовање. Радоман и сарадници (Radoman, Nano, and Closs 2006) међу главним изазовима истичу непознавање специфичних потреба деце и одраслих особа са инвалидитетом, недостатак знања и вештина стручног особља, ригидност и опширност програма и планова редовних школа и њихове традиционално високе захтеве за постигнућем, прописане јединствене нивое постигнућа потребне за прелазак у наредни разред, недостатак диференцијације у погледу наставних материјала, задатака, брзине напредовања, као и негативне ставове самих наставника, друге деце у школи и њихових родитеља, шире друштвене заједнице, али и образовних власти.

Амартја Сен (*Amartya Sen*) представља приступ заснован на способностима (СА), а њене идеје је проширила и филозофски развила Марта Нусбаум (*Martha Nussbaum*) (Sen 2005; Nussbaum 2006b). Ови аутори сматрају да концепти људских права и људских способности имају заједничку мотивацију, али и да постоје разлике. СА негује универзалне идеје о једнакости, слободи, правима и социјалној правди, али на такав начин да се оне могу представити кроз другачију концепцију у самој примени у инклузивном образовању. Другим речима, овај приступ уважава сваком појединцу специфичне способности, функционисање, слободу и начин избора доброг живота којим ће достићи заслужено благостање у зависности од друштвеног и политичког контекста који детерминише развој његових способности и перцепцију друштвеног благостања, а не само кроз перспективу економских фактора која је уобичајено примењивана у политичкој филозофији. образовање треба бити тако конципирано да у први план истиче стварање услова за развој потенцијала и способности сваког појединца на основу индивидуалног образовног плана који подстиче развој специфичних способности путем персонализоване подршке и треба да захтева да се образовне политике и пракса педагошког рада унапређују у том правцу (Klafki 1994). Због тога овај рад истражује повезаност СА са образовањем деце и одраслих особа са инвалидитетом и настоји да анализом нормативних аката, научних чланака и

резултата истраживања који се односе на примену СА у образовању деце и одраслих особа са инвалидитетом укаже на његов значај за адекватну имплементацију нормативних одредби којима се регулише инклузивно-образовна политика.

ТЕОРИЈСКО–ПОЈМОВНИ ОКВИР

Приступ заснован на способностима (СА)

Основни појмови у СА јесу способност, функционисање и слобода. Сен (Sen 1999) посматра људски развој као процес проширења стварних слобода које људи уживају, изражених као њихове способности. „Способност значи могућност да се постигну одређене комбинације функција – шта је особа у стању да уради или да буде” (Sen 2018, 357). Појединци се разликују у свом функционисању, односно начинима на које могу да употребе своје способности да исте ресурсе искористе функционално, па могу различито функционисати у храћењу, учењу, или вожњи бицикла, што се односи на основне слободе, али предвиђа и комплексне слободе које овај приступ карактеришу из хуманистичких оквира, као што су остварење самопоштовања и друштвено учешће (Sen 1990; Sen 1999). У том смислу, функције укључују и ствари које су у вези и са достојанством, као најбитнијим појмом који је Нусбаум (Nussbaum 2000) истакла за добар живот и развој друштва, а то су мобилност, самообразовање, уживање у рекреацији активности и учешће у својој политичкој култури (Nussbaum 2011). Свака особа може да различито „искористи способност да живи дуго или избегне морбидитет који се може избећи, или да буде добро негована, способна да чита, пише и комуницира, учествује у књижевним и научним областима (што је значајно за образовање) и тако даље” (Clark 2005, 6). Слобода је значајна из разлога што особама нуди прилике да достигну она стања за која имају способности и/или вреднују за постизање доброг живота. Притом, слобода може значити да су особама доступне различите алтернативне комбинације током избора, без обзира на то да ли ће изабрати једну или више опција, којима се заправо оцењује постигнуто благостање у животу тих особа (Sen 1992).

Инклузивно образовање

Образовање је представљено као веома битна компонента СА јер се посматра као основна способност која утиче на развој и проширење других способности значајних за постизање благостања, а сам развој образовних способности може да допринесе људским слободама (Sen i Nusbaum 2020). Значајно је с једне стране за лични развој појединца, јер поједини случајеви изоловане деце показују недостатак комуникативних и вештина сналажљивости, док с друге стране побољшава положај појединца у друштву и његове могућности избора жељене професије (Walker and Unterhalter 2007). Студије Ферија, Бинера и Вандсворта (Ferri, Bynner, and Wandsworth 2003) показују значајне статистичке корелације између образовања и промена у различитим аспектима живота људи: боље образовани људи живе дуже, здравијим животом и преносе више културног материјала својој деци. Поред личног и професионалног развоја на нивоу појединца, образовање је значајно и за оснаживање друштвених група и подстицање њихове интеракције, а корисно је и на макро нивоу који се односи на развој друштва које карактерише ефикасна образовна политика важна за инклузивно образовање, као и за развој идеје државе засноване на знању (MPNTRRS 2021). Инклузивно образовање подразумева адекватну правну регулативу и имплементацију нормативних оквира којима се гарантује право на образовање свим грађанима, на тај начин што предвиђа подршку осетљивим групама која исказују специфичне образовне потребе и посебну подршку (Rapaic i dr. 2008; Lansdon 2014). Фокусом на способностима, достојанству и разноликости индивида, СА у инклузивном образовању представља идеалан инструмент за остварење стварних слобода и једнаког третмана током трајања образовања, мимо гарантовања једнаког приступа у образовни процес за све, укључујући ученике којима је потребна помоћ у складу са специфичним потребама насталим услед различитих врста инвалидитета (Lim 2019).

Деца и одрасле особе са инвалидитетом

Према дефиницији коју нуди Конвенција о правима особа са инвалидитетом (UNGA 2006), деца и одрасле особе са инвалидитетом су оне особе које имају „дугорочна физичка, ментална, интелектуална или чулна оштећења која у интеракцији са разним препрекама могу ометати њихово пуно и ефикасно учешће у друштву на једнакој основи са другима” (чл. 1). Сврставају се у једну од најугроженијих група становништва, која је у сталном ризику од социјалног искључивања због саме природе њиховог функционалног стања и потребна јој је посебна друштвена подршка.

Оваква дефиниција одговара социјалном моделу према ком се „друштво мора мењати и прилагођавати како би изашло у сусрет специфичним потребама сваког појединца - кроз нову законодавну политику, нову образовну и социјалну политику и прилагођавањем друштвених институција” (Lazor, Marković i Nikolić 2008, 8). Претходни, медицински модел, инвалидитет је посматрао као недостатак индивидуе, којој се самој стављало на терет да се прилагоди како системима у заједници тако и друштву у целини, а прихватањем дефиниције из социјалне перспективе могуће је говорити о значају друштвене подршке за побољшање положаја деце и одраслих особа са инвалидитетом (Nikolić, Brkić i Nešković 2018). Признавањем овакве дефиниције постали су примећенији и друштвени изазови и препреке. Из социјалне перспективе инвалидитет се може посматрати као друштвени конструкт који је резултат интеракције између појединаца са оштећењима и неприступачног друштва (Burchardt 2004). На пример, деци и одраслим особама са инвалидитетом може да недостаје приступ јавним просторима (Nussbaum 2006a; Nussbaum 2006b; Nussbaum 2011), а врло често њихов положај додатно отежава постојање негативних друштвених ставова (Nešić i Marković 2024; Radoman, Nano, and Closs 2006; Robeyns 2005; Robeyns 2009; Robeyns 2017).

Положај деце и одраслих особа са инвалидитетом може се тумачити кроз постулате СА и његов значај за њихову инклузију, посматрајући инвалидитет из холистичке перспективе која уважава срединске и културне факторе, као и улогу друштвене заједнице и политичких институција (Sen 1990; Nagi 1991; Terzi 2005; Nussbaum 2006b; Harnacke 2013).

ОСНОВНИ ПОСТУЛАТИ ПРИСТУПА ЗАСНОВАНОГ НА СПОСОБНОСТИМА (СА) У ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ

Идеја о људским правима је веома актуелна и представља базу инклузивног образовања, под којим се подразумева приступ образовању које је првенствено осмишљено са идејом гарантовања једнаког образовања за све особе. На основу тога се посматра као процес који треба да одговори на специфичне потребе и способности ученика из осетљивих група, као што су деца и одрасле особе са инвалидитетом и/или особе другачијег културног порекла (UNESCO 2000; UNESCO 2005).

Право на „образовање за све” гарантовано је бројним нормативним документима. Међународни пакт о економским, социјалним и културним правима (UNGA 1966) међу најосновнијим елементима друштвеног прогреса подразумева признавање права на образовање сваком лицу и оно „има за циљ пун развој људске личности и достојанства” (чл. 13). Конвенција о правима детета (UNGA 1989) предвиђа образовање деце и одраслих особа са инвалидитетом, које се спомиње као једна од многих области у којима им је неопходна подршка која би омогућила „квалитетан живот” (чл. 23). Конвенција о правима особа са инвалидитетом (UNGA 2006) директно промовише инклузивно образовање (може се запазити да је нормативни акт који се специфично односи на децу и одрасле особа са инвалидитетом усвојен доста касније, што је још један доказ тешке борбе да инвалидитет почне да се посматра из друштвеног аспекта). Уједно га и опширније дефинише као образовање које може допринети развоју личности, талената и креативности, као и умних и физичких способности деце и одраслих особа са инвалидитетом, колико год околности то омогућавају, подстичући тиме њихово учешће у слободном друштву, чиме коначно исказује да вреднује осећање достојанства, могућност избора, као и основне слободе и различитости међу људима (чл. 24). Постоји тенденција усклађивања националног законодавства са стандардима Европске уније (ЕУ), па се спроводе реформе које су неопходне ради обезбеђења свих могућих мера друштвене подршке којом би се задовољиле потребе деце и одраслих особа са инвалидитетом.

Приступ људских права и/или приступ заснован на способностима (СА) у образовању деце и одраслих особа са инвалидитетом

Конвенције и закони су кроз историју приступали заштити основних права људи, користећи тзв. језик права. Дуго је постојала тенденција његовог тумачења као да је базиран на „привилегијама које припадају свим људским бићима једноставно зато што су људска бића... Доминантна традиција обично темељи права на поседовању рационалности и језика, имплицирајући да ментално оштећени људи можда немају та права, па би способност за осећање требало да буде основа права” (Nussbaum 1997, 273). Данас говоримо о модерној правној држави која се заснива на поштовању достојанства свих својих грађана (UNGA 1966, чл. 2) и гарантује људима да у потпуности учествују у друштвеном животу и живе цивилизован живот у складу са дефинисаним друштвеним стандардима (Marshall 1949). Конвенције које смо представили јављају се након признавања инвалидитета као дела социјалног а не медицинског модела. Међутим, иако је приступ људских права признао заштиту и регулисао је одредбама у нормативним оквирима, проблем представља њихова имплементација и спровођење у пракси. Због тога следбеници СА истичу забринутост да право не остане само „мртво слово на папиру”, како се често традиционално тумачи, па проширују приступ људских права овим приступом.

Представници СА сматрају да правни документи имају одредбе које не успевају да се адекватно имплементирају јер не праве разлику између различитих способности код особа (Harnacke 2013). Нусбаум (Nussbaum 2006а) сматра да људи имају право тек онда када постоје делотворни начини за превођење њихових способности у политичка делања, а управо способности могу бити адекватно мерило да се неке обезбеди право. Негујући и унапређујући базичне вредности као што су способност, функционисање и слобода (Sen 1990), као и поштовање и достојанство (Nussbaum 2011), дакле вредности уједно истакнуте у нормативним актима, СА представља идеалан инструмент за побољшање ефикасне слободе и примену нормативних принципа инклузивног образовања (Lim 2019).

На пример, нормативни оквири истичу да би инклузивно образовање требало да буде равноправно за све, па би – уместо

занемаривања, присутног у системима образовања у претходним историјским раздобљима, са честим етикетирањем насталим на основу ригидних универзално постављених образованих стандарда које овакве особе не могу да постигну – требало осмислити и реализовати пружање подршке у њиховом образовању без икакве дискриминације (Lansdon 2014). СА се у образовању фокусира на способностима појединца у смислу прилика да достигне оно што рефлексивно сматра вредним, а не на могућностима или исходима које истичу алтернативни приступи, фокусирајући се више на националне или међународне резултате који ће допринети економском развоју. Стога, да би постигли једнакост у образовању не треба само изједначити ресурсе у виду једнаких новчаних давања за сваког ученика, или резултате у смислу да свако дете изађе из образовног процеса са одређеном дипломом или сертификатом, већ свако треба да остварује образовна постигнућа на основу својих способности (Sen 1992). Тиме се подстиче могућност прилагођавања образовног система тако да одговара карактеристикама ученика који припадају популацији деце и одраслих особа са инвалидитетом, пружајући им простора да напредују према својим способностима, а не према универзалним, за ову групу врло често недостижним, мерилима образовања.

Повезивање СА са социјалним моделом поимања инвалидитета и положаја деце и одраслих особа са инвалидитетом

Основа укључивања деце и одраслих особа са инвалидитетом у друштвени и политички живот јесте Сенова критика „економије благостања” и класичног утилитаризма, која се односи на процену доброг живота на основу субјективних критеријума, односно фокуса на психолошким стањима, задовољству и преференцијама људи. Ови приступи истичу да је битно како се људи осећају о својим животима, и то се најчешће фокусирају на осећај среће приликом посматрања људи као потрошача ради постизања економског развоја (Wells 2011). Уместо оваквог субјективног приступа, потребно је рефлексно вредновање људи, као и њиховог физичког здравља (Sen 2018). Функционалност какву Сен описује је савршено објективно

мерило: очекивани животни век, ослобођеност од болести, ниво образовања, слобода итд. (Landa 2004).

Критика утилитаризма се оправдава чињеницом да текстови о социјалној заштити имају тенденцију да третирају „скупе преференције” као ништа мање хитним од инвалидитета (Schaller 1997). Нусбаум (Nussbaum 2000) говори о „прилагођеним (адаптивним) преференцијама”, где појединци могу на психолошком нивоу да ситуацију у којој се налазе сматрају нормалном, због чега врло често себи оправдавају друштвену неправду, стављајући са стране своја права и реалне способности. Таква гледишта посматрају осетљиве групе кроз призму стања задовољства постојећим нормативним оквиром, чиме се занемарује шта оне могу да политички учине, нарочито особе зависне од других, а то отежава њихову социјалну инклузију (Nussbaum 2006a).

Притом, наводећи да срећа није једини фактор који доводи до доброг живота, Сен заправо одступа и од монизма. Истицањем да поред среће треба да постоји и интересовање за слободу, права, креативност или стварне услове живота, он заправо негује плурализам (Sen 1990). Према Нозику (Nozick 1974) људско благостање садржи више компоненти од осећаја среће, позивајући се на то да знање, уметност и култура не служе само да би оценили колики ниво среће они изазивају код човека, већ и како утичу на вредновање самог појединца и његових способности.

Често се као препрека за постизање циља може јавити дискриминација која се повезује са предрасудама и негативним ставовима према осетљивим популацијама, а врло често се везује за културне, историјске или верске карактеристике једне групе људи према којима непоштовање усмеравају друге групе у друштву. Проблем постаје комплекснији када овакву дискриминацију осете и особе које већ доживљавају стигму у друштву као што су деца и одрасле особе са инвалидитетом (Robeyns 2017). Фелдман и Гелерт (Feldman and Gellert 2006, 159) заступају став да борба за промену положаја осетљивих група и елиминисање дискриминације зависи од „политичке моћи и способности преговора, ефективне друштвене критике, успешне колективне акције, као и историјске и културне осетљивости”.

Холистички приступ образовању деце и одраслих особа са инвалидитетом

Социјална перспектива о инвалидитету и особама које га поседују настоји да истакне пружање социјалне подршке у постизању личног развоја, благостања и квалитета живота адаптираног њиховим специфичним потребама. СА у образовању деце и одраслих особа са инвалидитетом подстиче побољшање благостања ове осетљиве групе ученика и, самим тим, представља иновативни оквир који унапређује ограничени појам инвалидитета као патологије. Кроз истицање разноликости особа Сен (Sen 1992) кроз СА проширује разумевање и прихватање инвалидитета, користећи холистички приступ, истицањем интеракције између личних и друштвених фактора (Terzi 2005) који се прожимају кроз поједине аспекте људске разноликости: личне или унутрашње карактеристике; спољашње околности; интер-индивидуалне варијације; и *inter-end* варијације (Lim 2019).

Личне карактеристике су значајне јер је Сен на основу њих истакао диспарат између особа у смислу старости, пола, расе, физичких и менталних способности, склоности болестима и других личних карактеристика или својстава на основу припадности осетљивим друштвеним групама (Sen 1990). Унутрашње карактеристике објашњавају се теоријама да реалност сваки појединац дефинише сам сагледавањем себе као главног актера у својим животним изборима, односно да сам својим деловањем обликује лични развој, благостање и квалитет живота (Sen 1990; Mitra 2006).

Спољашње околности се односе на факторе животне средине и друштвене, политичке, културне и институционалне аранжмане у којима се налази сваки појединац, уједно истичући значај образовних аранжмана (Terzi 2005). Сен, као заступник теорије друштвеног избора, сматра да функционисање особе може бити повећано или умањено изборима других, нпр. подршком ученика из разреда или наставника (Sen 1992; Sen 1999). Ридел и Вотсон (Riddell and Watson 2003) истичу да су односи са вршњацима посебно важни за адолесценте са инвалидитетом који се боре да постигну осећај сопствене вредности и идентитета. Сен (Sen 1992; Sen 1999) уједно истиче и неопходност друштвених аранжмана који су у складу са специфичним карактеристикама индивидуалних

способности особе како би могла да исте претвори у функције. Нпр. када је у питању образовање слабовиде деце неопходно је да буде обезбеђен образовни ангажман и наставни материјал у виду доступности текстова писаних као Брајево (*Braille*) писмо (Hoffman 2006; Terzi 2005). Када посматрамо ниво јавних политика, Сен истиче да индивидуалне слободе зависе од друштвених норми и уређења образовне политике (Walker and Unterhalter 2007; Mugambi 2017). Како се надовезује Робејнс (Robeyns 2009; Robeyns 2017) индивидуалне функције могу да се побољшају омогућавањем јавног и политичког окружења, на пример, политикама родне равноправности или антидискриминације у погледу инвалидитета, а Нусбаум (Nussbaum 2006a) говори и о значају афирмативних мера од стране државе.

Интер-индивидуалне варијације објашњавају индивидуалне разлике у способностима трансформације ресурса у вредне функције (Lim 2019). Према приступу заснованом на ресурсима, који је првенствено доминирао у теорији рационалног избора, друштвени развој се посматра искључиво кроз фокус на економски развој (Wells 2011). Сен (Sen 1990; Sen 1992) истиче да је способност да се функционише бољи показатељ благостања од поседовања одређених ресурса уколико та особа не може да их искористи. Поседовање ресурса треба посматрати одвојено од достигнућа која се њима могу постићи и која се могу се разликовати од особе до особе. Заступа став да разлике у годинама, талентима, степену инвалидитета, склоности болестима и остали фактори који детерминишу живот једне особе могу утицати на то да две различите особе имају прилично различите суштинске могућности чак и када поседују потпуно исте материјалне ствари (Sen 1999). Различите особе се разликују и у односу на слободу избора и доношења одлука које утичу на сопствене животе, без обзира на поседоване ресурсе. „Једнакост поседовања примарних добара или ресурса може ићи руку под руку са озбиљним неједнакостима у стварним слободама које уживају различите особе. Нпр. особа са инвалидитетом са датом корпом примарних добара уживаће мање слободе у многим значајним аспектима него што би радно способно лице са идентичном корпом” (Sen 2018, 352). С обзиром на разноликост способности, деци и одраслим особама са инвалидитетом може бити потребна скупа медицинска и транспортна опрема (колица на точковима, рампе, лифтови), да би постигла исти ниво благостања као и остала

лица, почевши од самог кретања у простору као почетне основе за реализовање инклузивног образовања (Clark 2005). Разлику између самог поседовања ресурса и способности његове употребе аутори СА објашњавају чињеницом да није исто поседовати бицикл и имати способност вожње истог (Sen 2018; Sen i Nusbaum 2020). Тако и у образовању сви ученици могу поседовати исти школски уџбеник, али то не подразумева исте способности и мотивацију учења из истог.

Концепти у СА се повезују са Аристотеловим идејама, као и са неким концептима Маркса (*Marx*) у виду борбе за слободу и еманципацију у друштву (Clark 2005), као и са концептима Смита (*Smith*) и идејама о релативности друштвених појава, на основу чега касније и оправдава непостојање универзалне листе способности (Wells 2022). Али ипак се највише вреднује његова хуманистичка оријентација, која се слаже са Еразмовим одбацивањем учења напамет, као и са концепцијама Лока (*Locke*), Русоа (*Rousseau*) и свим идејама које кроз историју истичу критичко размишљање и разум (Walker and Unterhalter 2007). Како наводи Алкајр (Alkire 2015), особа се посматра као актер који сам деловањем може да допринесе стварању сопственог благостања, па се у дуготрајном образовном процесу ствара помак од повезивања образовања искључиво са пореклом или поседованим ресурсима. Заправо је најбитније посматрати кроз интегративни приступ. За неке способности најважнија средства ће се односити на финансије, попут издвајања новчане помоћи за особе са инвалидитетом, али за друге то може бити промена у политичким праксама и институцијама, као што су ефективне гаранције и заштите слободе мисли, политичког учешћа или културних специфичности и друштвених норми и традиције, што може да допринесе борби против предрасуда према инклузивном образовању и ширењу свести јавности о његовим предностима (Robeyns 2017).

Коначно, *inter-end* варијације описују индивидуалне разлике у концептуализацији доброг живота и објашњавају зашто људи теже различитим циљевима (Sen 1992). То се односи и на децу и одрасле особе са инвалидитетом који у складу са својим способностима имају слободу да сами изаберу како би дефинисали свој добар живот. СА кроз признавање различитих потенцијала за функционисање не прописује једну верзију доброг живота већ омогућава плуралитет у избору живота појединаца, чиме олакшава

инклузију и прилагођавање специфичним потребама и жељама деце и одраслих особа са инвалидитетом (Walker and Unterhalter 2007).

ТЕОРИЈА СОЦИЈАЛНЕ ПРАВДЕ У ИНКЛУЗИВНО-ОБРАЗОВНОЈ ПОЛИТИЦИ

Када говоримо о теоријама друштвене правде, Ролс (Rawls 1985) заступа идеалну концепцију која људе посматра кроз економске критеријуме и акумулацију капитала. Иако има за циљ једнаку расподелу ресурса, како смо претходно представили, према СА овакав концепт правде није у корелацији са бригом о осетљивим друштвеним групама и не узима у обзир њихове способности и благостање у циљу постизања праведног друштва (Sen 2018). Таква тумачења не признају заштиту деце и одраслих особа са инвалидитетом, полазећи од постулата да је „веома мало економских користи у третирању хендикепираних особа са једнаким поштовањем” (Nussbaum 2006b, 378). Постоји пет претпоставки у правди као правичности која изоставља бригу деце и одраслих особа са инвалидитетом и оних који брину о њима: околности правде; претпоставка да грађани у потпуности сарађују као чланови друштва током свог живота; карактеризација особа као слободних; карактеризација особа као да поседују моралне моћи и на основу тога избор примарних добара као информационе основе за поређења благостања; и, коначно, претпоставка грубе једнакости међу личностима, што је неопходан услов за идеју друштвене сарадње (Robeyns 2009).

Сен је дао велики допринос теорији социјалне правде, када је понудио другачије разумевање правде, тврдећи да су способности релевантнији критеријум поређења у односу на преовлађујућа тумачења социјалне правде током дуге историје у складу са економском добити (Sen 2005; Nussbaum 2006a). Идеалне теорије нуде стандарде праведног друштва, али се дешава да не назначавају институције или политике које би довеле до тог праведног друштва, као ни начине како да осетљиве друштвене групе спроведу ове друштвене промене како би достигле праведнији положај. С друге стране, СА се може повезати са конкретнијим предлозима за унапређење политика који би довели до праведнијег положаја осетљивих група, у складу са њиховим изборима и способностима,

и тиме се практично приближиле благостању ових људи и самом концепту социјалне правде (Feldman and Gellert 2006).

Дакле, у теоријама правде се деца и одрасле особе са инвалидитетом уважавају само као средство да се постигне неки други, најчешће економски циљ, што значи да оне, као и њихов друштвени положај, нису циљ саме по себи (Nussbaum 2006a). Са таквом перспективом, често се може сматрати да инклузија ствара већи трошак или добит, док са друге стране у СА се указује да свака особа може да искористи своје потенцијале па би на тај начин могла поред личне сатисфакције да допринесе и друштвеном, а уједно и економском развоју (Robeyns 2005).

Дебата о листи најбитнијих способности и њен значај за унапређење инклузије деце и одраслих особа са инвалидитетом

Теорије објективних листи су извештаји о благостању који наводе ставке које чине наше животе бољим према теоријама социјалне правде. У овом случају то би биле најбитније способности неопходне за добар живот (Nussbaum 1997). Представници СА замерају теоријама правде то што се листе углавном тумаче објективно, тежећи универзалном стандарду који свима треба да представља добар живот, не обазирјући се на субјективни значај тих листа појединцима и групама, нарочито осетљивим групама који теже постижу универзалне стандарде (Robeyns 2017).

У тој идеји највећи допринос постиже Нусбаум (Nussbaum 2000; Nussbaum 2006a) која се слаже са становиштима који истичу да је теорија правде добар почетак за развој друштва и да су старе теорије дале основ за разумевање правде у новом облику која треба да укључује све људе, али никако не оправдава изостанак разматрања положаја осетљивих група у овим концепцијама. Стога је потребно допунити првобитну листу примарних добара тако да се односи и на децу и одрасле особе са инвалидитетом, односно особе зависне од других, а и институције треба прилагодити њиховим специфичним карактеристикама (Kittay 2002). Нусбаум као предност листе примарних добара, коју заступа (Rawls 1985), истиче то што у својој листи подразумева богатство, слободу могућност и моћи. Међутим, то је само основа листе у којој је неопходно

уважити достојанство и који ће подразумевати заштиту свих особа у друштву које се разликују према својим способностима, па је боље да говоримо о листи најбитнијих способности него о листи примарних добара. С обзиром да Нусбаум као најбитнији појам за развој друштва истиче достојанство, за његово постизање је неопходна листа најважнијих способности, која подразумева: 1) Живот; 2) Здравље тела; 3) Телесни интегритет; 4) Чула, машту и мисао; 5) Емоције; 6) Практично размишљање; 7) Припадност; 8) Друге врсте; 9) Игру; 10) Политичку и материјалну контролу над својим окружењем (Nussbaum 2006a). Нусбаум кроз овакву листу испуњава критеријуме према којима њено гледиште може да се сматра минималном теоријом правде, повезаном са СА, јер подразумева да људи треба да имају могућност да у свакој области на листи одлуче да ли ће функционисати у складу са својим способностима (Nussbaum 2000; Clark 2005). Признавањем заштите деце и одраслих особа са инвалидитетом, Нусбаум сматра да листа треба да подразумева „потребу за бригом током раздобља озбиљне зависности од других” (Nussbaum 2006a, 55), као и друге способности које се односе на здравствене негу, услове за рад и емотивно благостање и припадност (Kittay 2002).

Листа најбитнијих способности треба да се сачињава од оних које су најважније за особу, без обзира шта она друго бира, а овакво издвајање је неопходно нарочито за обликовање принципа која се налазе у нормативним документима, па тек када говоримо о листи најважнијих способности, можемо говорити о постојању теорије правде у СА (Clark 2005). То је из разлога што онда можемо да концептуализујемо дефиницију друштвене неправде јер се, према овом становишту, јавља када се људима не обезбеде способности на овој листи (Nussbaum 1997). Због тога Нусбаум истиче да „брига за физичку и менталну зависност од других” зависи од друштвене средине и афирмативне подршке како би се обезбедиле све релевантне способности са листе (Nussbaum 2006a).

Притом, људи различито дефинишу своје приоритете у зависности од друштвеног, културног и политичког контекста (Sen 2004; Sen 2005; Stewart 2013). Денелин и МекГрегор (Deneulin and McGregor 2010) истичу да културни и политички услови у друштву утичу на могућности за развијање способности, правећи поделу међу различитим друштвеним групама, које могу да различито вреднују функције и способности. У неким друштвима, оне могу

да буду представљене тако да негују лични развој и подстичу избор и промене, док се у неким другим друштвима може занемаривати могућност њиховог развоја и настојати да се одржава постојеће стање уз преференције људе да то тако треба (Robeyns 2017). То важи и за образовање, јер у неким културама може да подстиче индивидуална постигнућа и иновације, које представљају и сам основ промена у образовању које ће поштовати осетљиве групе, док у неким другим може служити као инструмент за репродукцију колективних вредности које често обликују понашања која би очувала друштвени поредак и *status quo*, односно стандарде повезане са првобитним концепцијама социјалне правде којима није много стало до друштвених промена и побољшања статуса осетљивих група (Robeyns 2005; Robeyns 2009; Robeyns 2017).

Нусбаум истиче да је предност листе формиране на основу СА управо уважавање начина на који друштвени и политички контекст обликују вредности и приоритете у односу на децу и одрасле особе са инвалидитетом, а и генерално перцепцију људских права, друштвене правде и социјалног благостања (Nussbaum 2006b). У свом тумачењу социјалне правде и листе најбитнијих способности исказује осетљивост према културолошким факторима, наводећи да је „неопходан услов праведности друштва да сваки грађанин има сваку од ставки на листи у довољној количини (‘довољно’ одређује свака нација, у светлу њених посебних културних вредности и историје, као и религиозних одредница)” (Nussbaum 2011, 552). Културна и политичка клима укључују различите димензије које могу да допринесу развоју способности у инклузивном образовању јер могу утицати на лично изражавање, могућност интеракције са особама из окружења и подстицај знања и вештина потребних за стварање, за изградњу критичког мишљења или доношење друштвених и политичких избора (Şchiopu 2018). У том контексту се може говорити о култури инвалидитета, јер кроз удруживање и интеракцију деце и одраслих особа са инвалидитетом могу да, с једне стране, потврде свој идентитет и пронађу своје место у данашњем друштву где постоје многе различите социјалне групе препознатљиве по неким симболичним карактеристикама. „Идентитет управо означава простор за вредности и смисао доброг живота за различите појединце” (Juliawan 2012, 5). С друге стране, оне могу да покажу свету дискриминацију са којом се суочавају из своје перспективе и тиме промовишу климу толеранције у јавности,

али и да се активно укључују у решавање проблема и да створе притисак за друштвене промене и политичке борбе којима се може унапредити њихов положај по својству инвалидитета (Morrison and Finkelstein 1993).

ПРИМЕНА ПРИНЦИПА СА У РЕАЛИЗАЦИЈИ ОБРАЗОВАЊА ДЕЦЕ И ОДРАСЛИХ ОСОБА СА ИНВАЛИДИТЕТОМ

Примери операционализације СА на глобалном нивоу показују значај уважавања „дечје жеље о томе како њихов живот треба да напредује, односно деца морају да анализирају ситуацију из сопствене перспективе, предлажу решења и да својим језиком изразе како да изградимо равноправнији и хуманији свет за њих” (Biggeri et al. 2006, 79). У раду се истиче да ове операционализације могу да допринесу и инклузивном образовању. Полазећи од те претпоставке, Андервуд и др. (Underwood et al. 2015) су овај приступ применили посматрајући децу са инвалидитетом као активне субјекте који имају сопствено вредновање функционисања, путем мултимодалне методологије која укључује вербални језик, знакове понашања, знакове и симболе, цртеже и игру. Показали су да мала деца означена као деца са инвалидитетом често поседују могућност да искажу своје вредне функције, а то је велики допринос инклузивном образовању.

У практичној примени принципа инклузивног образовања неопходно је разматрати и друштвени контекст у коме се образовање одвија (Rapaic i dr. 2008). Прилагођена подршка се на нашим просторима може реализовати кроз континуирано повећање учешћа у учењу и смањивање искључености из образовања (MPNTRRS 2021). То би се могло постићи кроз прилагођавање наставе, метода, садржаја и ресурса како би сви ученици имали једнаке шансе за учење и напредовање, без обзира на њихове специфичне способности. Приступ који би био прилагођен свим ученицима означава уважавање индивидуалних разлика у „разумевању, осећањима, друштвеним вештинама и вештинама опажања, мотивацији, итд” (UNESCO 2005, 25). Неке стратегије које се могу применити предвиђају обуке стручног особља и уједно већу слободу наставницима у избору њихових метода рада у складу са

препознатим специфичним способностима детета, али је потребно њихово даље усавршавање и повећање обухвата наставника који се обучавају (UNESCO 2005). Подразумева се и обезбеђивање флексибилнијег плана рада за ученике са инвалидитетом, омогућавајући тиме стручном особљу пружање посебне подршке у практичним предметима, као што је оријентација, мобилност и усмеравање физичких покрета што је овој деци итекако неопходно за активно учешће, а посебно им значи издвајање више времена за додатну помоћ за рад у учионици у односу на време предвиђено за традиционалнје школске предмете (Mugambi 2017; UNESCO 2000; UNESCO 2005). Као потенцијални проблем може се јавити преусмеравање пажње наставника на ученике са инвалидитетом у односу на друге ученике, али ту можемо истаћи значај постојања услуге личног пратиоца (Krstić, Stojadinović, i Milovanović 2024).

Услуга личног пратиоца детета са инвалидитетом

Нусбаум сматра да свако друштво има појединце којима је потребна брига других а самим тим не можемо а да не споменемо значај појединаца који брину о њима, тако да друштвена правда треба да тежи равнотежи у смислу да се осетљивим групама укаже поштовање, али да се и ограничи до те мере да не експлоатишу особе које се о њима брину (Nussbaum 2006a). Друштво треба да пружи прилику деци и одраслим особама са инвалидитетом да живе животом каквим желе, стварајући окружење за живот које је прилагођено њиховим способностима, а те мере подразумевају и услуге подршке које унапређују њихов положај у друштву (Harnacke 2013). „Услуга личног пратиоца детета намењена је оним ученицима којима је потребна подршка у задовољењу основних потреба у свакодневном животу, као што су кретање, одржавање личне хигијене, хранење, облачење или комуникација са другима” (Krstić, Stojadinović, i Milovanović 2024, 19).

Ова услуга се развила тек у последњем временском периоду, па применом СА од стране аналитичара и практичара образовне политике у њеном регулисању, може се допринети адекватнијем задовољењу потреба детета. Лични пратиоци доприносе личном развоју детета јер могу препознати и омогућити детету да искористи своје најјаче стране, као и дати подстицај да искористи социјалне интеракције и помоћ при организовању времена тако да детету са

инвалидитетом пружи могућност приближавања добром животу према његовим способностима (Nosek, Fuhrer, and Potter 1995; Robeyns 2005; Sen 2018). И приликом процене способности детета може се детаљније утврдити потребан ниво подршке од стране личног пратиоца и пронаћи одговарајући начин употребе тих способности како би се допринело смањењу препрека које детету отежавају свакодневно функционисање.

СА може се искористити за процену, односно дефинисање степена према ком треба да се пружи посебна подршка тако што би се функционисање деце и одраслих особа са инвалидитетом могло рангирати кроз упоредну анализу са особама из опште популације са сличним карактеристикама (нпр. године, пол), са истим нивоом ресурса и са истим окружењем (нпр. урбано, приградско, рурално), да би се установио скуп релевантних функција за које је подршка потребна. Што се тиче способности, може се у датом контексту установити које су могућности доступне у погледу образовања, посла, слободног времена и друштвеног живота посматрајући појединца у истом окружењу са сличном ресурсима или личним карактеристикама невезаним за инвалидитет (Nosek, Fuhrer, and Potter 1995; Bennett, Goodall, and Nugent 2020).

Али, доступност могућности у великом делу су под утицајем друштвених норми и очекивања, културних фактора и политичке климе (Nagi 1991; Mitra 2006). На пример, у Србији према Закону о социјалној заштити, особе са инвалидитетом се могу остварити дневне услуге у заједници, као и услуге подршке за самосталан живот (чл. 40), где се убраја услуга лични пратилац детета. Међутим, анализе Националне организације особа са инвалидитетом Србије показују да у многим локалним заједницама не постоје услуге или оне нису једнако доступне широм Србије, а ни лични пратиоци, као ни наставници у образовним установама немају адекватну доступност саветовања и психолошке подршке (NOOIS 2017; Radoman, Nano, and Closs 2006).

ЗАКЉУЧАК

У анализама теорија социјалне правде неопходни су концепти једнакости, права и основних слобода, којима се традиционално тежи у приступима заснованим на људским правима. Применом приступа заснованог на способностима (СА) у политичкој филозофији, којим

Сен нуди другачије разумевање правде, ови концепти ефикасније могу да се примењују у пракси, стављајући фокус на психичко и социјално благостање људи уместо искључиве оријентације на економске добитке. Приступ тиме заузима хуманистичку перспективу која се повезује са Аристотеловим (*Aristoteles*) идејама о слободи и филозофијама које истичу критичко размишљање.

У данашње време постоје нови друштвени изазови праћени јављањем нових социјалних категорија које захтевају ширу правну и друштвену заштиту, као што је у једном историјском моменту почело признавање положаја и заштите деце и одраслих особа са инвалидитетом. Самим поимањем деце и одраслих особа са инвалидитетом из перспективе социјалног модела у тумачењу положаја таквих појединаца, за разлику од претходног, медицинског модела који је инвалидитет сматрао патологијом и проблемом индивидуе, сада постају веома битни сви социјални и средински фактори.

Нусбаум је проширила СА кроз листу која признаје различите способности и афирмативну подршку, нудећи тиме минималну теорију правде, која уважава положај деце и одраслих особа са инвалидитетом и самим тим истиче значај њихове улоге у политичком животу једног друштва. Прихватањем друштвених и политичких фактора у одређивању положаја деце и одраслих особа са инвалидитетом и њихових образованих потреба, промовише се образовање које на личном нивоу подстиче развијање образовних капацитета, али и оснажује идентитет и самопоуздање ученика, чиме смањује ризик од социјалне искључености и дискриминације припадника осетљивих социјалних група.

Инклузивно-образовна политика се може адекватније концептуализовати у оквиру СА, захтевајући даље развијање образовне праксе која подразумева континуирано оспособљавање и едукацију наставника, развој флексибилних наставних метода, адекватно управљање ресурсима и прилагођавање наставног материјала (доступност лифтова, медицинских помагала, Брајевог писма), као и сарадњу између различитих актера, укључујући наставнике, родитеље, стручњаке и доносиоце политичких одлука, у циљу остварења подршке прилагођене специфичним потребама ученика која још увек није у потпуности распрострањена, попут услуге подршке од стране личног пратиоца која је у дефициту.

У овом истраживању је представљен СА као приступ који се промовише у последњем временском периоду, па се шири јавност, нарочито на нашим просторима, може упознати са његовим основним постулатима. Научни допринос се огледа у повезивању СА и инклузивног образовања чије се битне карактеристике у овом раду посматрају из јединствене перспективе, уз уједно истицање потребе детаљнијег испитивања примене овог приступа у научним областима које се односе на унапређење положаја угрожених друштвених група. Друштвени допринос односи се на разумевање важности СА за инклузивно-образовну политику и осмишљавање предлога за даље побољшање образовања деце и одраслих особа са инвалидитетом и решавање свакодневних изазова у друштвеном, образовним и политичким процесима. Може се закључити да повезаност између СА и инклузивног образовања постоји из чињенице да инклузивно образовање, које тежи да омогући свим ученицима, укључујући децу и одрасле особе са инвалидитетом, једнаке прилике за учење и развој, може бити значајно унапређено када се разумеју и уважавају појединачне способности ученика и културна и политичка клима која дефинише перцепцију доброг живота. Оваква анализа позива на даље истраживање у области инклузивног образовања, са фокусом на развијање и усавршавање политика које поштују разноликост и специфичне потребе ученика. Само кроз темељно разумевање ових аспеката може се унапредити образовни систем, тако да поред испуњавања законских обавеза, истовремено вреднује способности сваког појединца и доприноси изградњи инклузивнијег, солидарнијег и праведнијег општег друштвеног система који вреднује благостање свих појединаца, друштвених група и друштва у целини.

РЕФЕРЕНЦЕ

- Alkire, Sabina. 2015. "The Capability Approach and Well-Being Measurement for Public Policy". In *The Oxford Handbook of Well-Being and Public Policy*, eds. Matthew D. Adler and Mark Fleurbaey, 615–644. New York, NY: Oxford University Press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199325818.013.18.
- Bennett, Matthew, Emma Goodall, and Jane Nugent. 2020. *Choosing Effective Support for People on the Autism Spectrum: A Guide Based on Academic Perspectives and Lived Experience*. London: Routledge.

- Biggeri, Mario, Renato Libanora, Stefano Mariani, and Leonardo Menchini. 2006. "Children Conceptualizing their Capabilities: Results of a Survey Conducted during the First Children's World Congress on Child Labour". *Journal of Human Development* 7 (1): 59–83. DOI: 10.1080/14649880500501179.
- Burchardt, Tania. 2004. "Capabilities and Disability: The Capabilities Framework and the Social Model of Disability". *Disability & Society* 19 (7): 735–751. DOI: 10.1080/0968759042000284213.
- Clark, David A. 2005. *The Capability Approach: Its Development, Critiques and Recent Advances*. GPRG-WPS-032. Global Poverty Research Group. https://base.socioeco.org/docs/developments_critiques_advances.pdf.
- Deneulin, Séverine, and J. Allister McGregor. 2010. "The Capability Approach and the Politics of a Social Conception of Wellbeing". *European Journal of Social Theory* 13 (4), 501–519. DOI: 10.1177/1368431010382762.
- Feldman, Shelley, and Paul Gellert. 2006. "The Seductive Quality of Central Human Capabilities: Sociological Insights into Nussbaum and Sen's Disagreement". *Economy and Society* 35 (3): 423–452. DOI: 10.1080/03085140600845008.
- Ferri, Elsa, John Bynner, and Michael Wandsworth. 2003. *Changing Britain, Changing Lives: Three Generations at the Turn of the Century*. London: Institute of Education.
- Harnacke, Caroline. 2013. "Disability and Capability: Exploring the Usefulness of Martha Nussbaum's Capabilities Approach for the UN Disability Rights Convention". *Journal of Law, Medicine & Ethics* 41 (4): 768–780. DOI: 10.1111/jlme.12088.
- Hoffman, Anna Maria. 2006. "The Capability Approach and educational policies and strategies: Effective life skills education for sustainable development". Paris: AFD. <https://unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/EGC/Relevant%20materials/ADFCAPABILITYARTICLE.doc>.
- Juliawan, Benny Hari. 2012. "The Question Of Identity In Amartya Sen's Capability Approach". *Diskursus – jurnal filsafat dan teologi stf driyarkara* 11 (1): 2–19. DOI: 10.36383/diskursus.v11i1.153
- Kittay, Eva Feder. 2002. "Disability, Difference, Discrimination: Perspectives on Justice in Bioethics and Public Policy (review)". *Hypatia* 17 (1): 209–213. DOI: 10.1353/hyp.2002.0014.
- Klafki, Wolfgang. 1994. „Začeci teorije škole u duhovno-znanstvenoj pedagogiji: od Diltheyja do Wenigera". *Teorije škole*, ur. K. J. Tillman, 25–57. Zagreb: Educa.

- Krstić, Tatjana, Aleksandra Stojadinović, i Ilija Milovanović. 2024. *Vodič za roditelje dece sa razvojnim kašnjenjem*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Medicinski fakultet.
- Landa, Ramiro Ortega. 2004. "Amartya Sen: Utilitarianism, Ethics and Public Policy". *Revista Latinoamericana de Desarrollo Económico* 2 (2): 149–152.
- Lansdon, Gerison. 2014. *Zakonodavstvo i politike u oblasti inkluzivnog obrazovanja; Vebinar 3 - Stručni priručnik*. Dečiji fond Ujedinjenih nacija (UNICEF).
- Lazor, Mirjana, Slavica Marković i Snežana Nikolić. 2008. *Priručnik za rad sa decom sa smetnjama u razvoju*. Novi Sad: Novosadski humanitarni centar.
- Lim, Sumin. 2019. "The Capabilities Approach to Inclusive Education: Re-envisioning the Individuals with Disabilities Education Act's Least Restrictive Environment". *Disability & Society* 35 (4): 570–588. DOI: 10.1080/09687599.2019.1649119.
- Marshall, Thomas H. 1949. *Citizenship and Social Class*. Cambridge University Class.
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije [MPNTRRS]. 2021. *Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije. https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2021/11/1-SROVRS-2030_MASTER_0402_V1.pdf.
- Mitra, Sophie. 2006. "The Capability Approach and Disability". *Journal of Disability Policy Studies* 16 (4): 236–247. DOI: 10.1177/10442073060160040501.
- Morrison, Elspeth, and Vic Finkelstein. 1993. "Broken Arts and Cultural Repair: The Role of Culture in the Empowerment of Disabled People". In *Disabling Barriers – Enabling Environments*, eds. John Swain, Vic Finkelstein, Sally French, and Mike Oliver. London: Sage.
- Mugambi, Mercy M. 2017. "Approaches to Inclusive Education and Implications for Curriculum Theory and Practice". *International Journal of Humanities Social Sciences and Education* 4 (10), 92–106. DOI: 10.20431/2349-0381.0410013.
- Nagi, Saad Z. 1991. "Disability Concepts Revisited: Implications for Preventions". In *Disability in America: Toward a National Agenda for Prevention*, eds. Andrew M. Pope and Alvin R. Tarlov, 309–327. Washington, DC: The National Academies Press.

- Nešić, Nevena i Anja Marković. 2024. „Lični i porodični faktori kao prediktori etnocentrizma i rasizma kod pojedinaca”. *Baština* 34 (64): 205–219. DOI: 10.5937/bastina34-53965.
- Nikolić, Miroljub, Miroslav Brkić i Andrijana Nešković. 2018. „Komparativni prikaz sistema zaštite mentalnog zdravlja u zajednici u Italiji i Srbiji”. *Godišnjak FPN* 12 (19): 53–68.
- NOOIS. 2017. *Situaciona analiza: položaj dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u Republici Srbiji*. Beograd: Nacionalna organizacija osoba sa invaliditetom Srbije (NOOIS).
- Nosek, Margaret A., Marcus J. Fuhrer, and Carol Potter. 1995. “Life Satisfaction of People With Physical Disabilities. Relationship to Personal Assistance, Disability Status, and Handicap”. *Rehabilitation Psychology* 40 (3): 191–202. DOI: 10.1037/0090-5550.40.3.191.
- Nozick, Robert. 1974. *Anarchy, State, and Utopia*. New York: Basic Books.
- Nussbaum, Martha C. 1997. “Capabilities and Human Rights”. *Fordham Law Review* 66 (2): 273–300.
- Nussbaum, Martha C. 2000. *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. New York: Cambridge University Press.
- Nussbaum, Martha C. 2006a. “Capabilities as Fundamental Entitlements: Sen and Social Justice”. In *Capabilities Equality: Basic Issues and Problems*, ed. Alexander Kaufman, 44–70. New York, Abingdon: Routledge.
- Nussbaum, Martha C. 2006b. *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nussbaum, Martha C. 2011. *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Radoman, Vesna, Virxhil Nano, and Alison Closs. 2006. “Prospects for Inclusive Education in European Countries Emerging from Economic and Other Trauma: Serbia and Albania”. *European journal of special needs education* 21 (2): 151–166. DOI: 10.1080/08856250600600794.
- Rapać, Dragan, Goran Nedović, Snežana Ilić, i Irena Stojković. 2008. „Zakonski okvir i inkluzivna praksa”. *U susret inkluziji: dileme u teoriji i praksi*, ur. Dobrivoje Radovanović, 9–25. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju – Izdavački centar (CIDD).
- Rawls, John A. 1985. *Theory of Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Riddell, Sheila, and Nick Watson. 2003. *Disability, Culture and Identity*. London: Routledge.

- Robeyns, Ingrid. 2005. "The Capability Approach: a theoretical survey". *Journal of Human Development* 6 (1): 93–117. DOI: 10.1080/146498805200034266.
- Robeyns, Ingrid. 2009. "Justice as Fairness and the Capability Approach". In *Arguments for a better world: Essays in honor of Amartya Sen. Volume I: Ethics, Welfare, and Measurement*, eds. Kaushik Basu and Ravi Kanbur, 397–413. Oxford: Oxford University Press. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780199239115.003.0022.
- Robeyns, Ingrid. 2017. *Wellbeing, Freedom and Social Justice: The Capability Approach Re-Examined*. Cambridge: Open Book Publishers.
- Schaller, Walter E. 1997. "Expensive Preferences and the Priority of Right: A Critique of Welfare-Egalitarianism". *Journal of Political Philosophy* 5 (3): 254–273. DOI:10.1111/1467-9760.00034.
- Șchiopu, Lucia. 2018. "Integrating Metacognition and Critical Thinking Skills in the Exploration of Culture in EFL Classroom". *Journal of Pedagogical Research* 2 (3): 181–191.
- Sen, Amartya. 1990. "Development as Capability Expansion". In *Human Development and the International Development Strategy for the 1990s*, eds. Keith Griffin and John Knight, 41–58. London: Macmillan, United Nations.
- Sen, Amartya. 1992. *Inequality Reexamined*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sen, Amartya. 1999. *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, Amartya. 2004. "Capabilities, Lists, and Public Reason: Continuing the Conversation". *Feminist Economics* 10 (3): 77–80. DOI: 10.1080/1354570042000315163.
- Sen, Amartya. 2005. "Human Rights and Capabilities". *Journal of Human Development* 6 (2): 151–166. DOI: 10.1080/14649880500120491.
- Sen, Amartya. 2018. *Collective Choice and Social Welfare: An Expanded Edition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sen, Amartya, i Marta K. Nussbaum. 2020. *Blagostanje, razvoj i društvena pravda: uvod u pristup zasnovan na sposobnostima*. Novi Sad: Akademski knjiga; Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju.
- Stewart, Frances. 2013. "Nussbaum on the Capabilities Approach". *Journal of Human Development and Capabilities* 14 (1), 156–160. DOI: 10.1080/19452829.2013.762175.
- Terzi, Lorella. 2005. "Beyond the Dilemma of Difference: The Capability Approach to Disability and Special Educational Needs". *Journal*

- of Philosophy of Education* 39 (3): 443–459. DOI: 10.1111/j.1467-9752.2005.00447.x.
- UNESCO. 2000. *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting Our Collective Commitments*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 2005. *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- Underwood, Kathryn, Cherry Chan, Donna Koller, and Angela Valeo. 2015. “Understanding Young Children’s Capabilities: Approaches to Interviews with Young Children Experiencing Disability”. *Child Care in Practice* 21 (3): 220–237. DOI: 10.1080/13575279.2015.1037249.
- United Nations General Assembly [UNGA]. 1966. “International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights” (ICESCR). <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>.
- United Nations General Assembly [UNGA]. 1989. “Convention on the Rights of the Child” (CRC). <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>.
- United Nations General Assembly [UNGA]. 2006. “Convention on the Rights of Persons with Disabilities” (CRPD). <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>.
- Walker, Melanie, and Elaine Unterhalter, eds. 2007. *Amartya Sen’s Capability Approach and Social Justice in Education*. New York: Palgrave Macmillan US.
- Wells, Thomas R. 2011. “Sen’s Capability Approach”. *Internet Encyclopedia of Philosophy*. <https://iep.utm.edu/sen-cap>.
- Zakon o socijalnoj zaštiti [ZSC], „Službeni glasnik Republike Srbije“, br. 24/2011 i 117/2022 - odluka US. https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_socijalnoj_zastiti.html.

Nevena Nešić*

Institute for Serbian Culture, Priština – Leposavić

THE CAPABILITY APPROACH (CA) IN THE EDUCATION OF CHILDREN AND ADULTS WITH DISABILITIES**

Resume

The *Capability Approach* (CA), developed by economist Amartya Sen, in political philosophy, emphasizes the importance of capabilities, functioning, and freedoms of individuals as necessary components for achieving a good life. The development of the capabilities of individuals is influenced by education, which is key to improving individual well-being and social development. CA is characterized by advocating for social justice, the fight against discrimination, and equal education for all, but in a way that, instead of an exclusive focus on economic progress, emphasizes individual well-being. In education, it prioritizes achieving learning outcomes based on individual capabilities rather than uniform resource allocation or standardized results. In line with these characteristics, this paper was created with the aim of exploring the connection between CA and the education of persons with disabilities, as it highlights the importance of adapting teaching methods, taking into account individual differences and specialized support based on the capabilities of students. By analyzing the content of normative documents and scholarly works dealing with the theoretical framework and application of CA, the paper emphasizes its contribution to the more appropriate implementation of normative frameworks aimed at achieving equality and protecting rights and freedoms in

* E-mail address: nevena.n.724@gmail.com; ORCID: 0009-0008-7163-8358.

** The paper was written as part of the scientific research work of the NIO under the Contract concluded with the Ministry of Science, Technological Development and Innovation of the Republic of Serbia, number: 451-03-136/2025-03 dated January 27, 2025.

educational policies. This approach is linked to the social model of understanding disability and contrasts with the outdated medical model, which viewed disability as pathology and an individual problem. Emphasizing the importance of environmental factors, the social model includes the engagement of social, political, and educational institutions to improve the physical and mental development and educational capabilities of persons with disabilities according to their own capabilities. Martha Nussbaum, who philosophically developed and expanded CA, advocates for a list of fundamental capabilities for achieving social justice, thus complementing the shortcomings of existing theories of social justice by including the needs of vulnerable groups, such as persons with disabilities. This list includes life, health, bodily integrity, and political participation, aiming to ensure a minimum standard of dignity and freedom for individuals and social groups. Therefore, in inclusive education, it is essential to consider how the social and political climate shapes the perception of disability, human rights, and social welfare, and consequently, how it contributes to the development of capabilities and specialized support, such as personal assistance services, which are essential for inclusive education policy and inclusion in all other areas of social and political life.

Keywords: *Capability Approach*, education of persons with disabilities, specialized support, social justice, list of fundamental capabilities, inclusive educational policy

*** Овај рад је примљен 12. априла 2025. године, а прихваћен за штампу на састанку Редакције 8. августа 2025. године.