

Невена Б. НЕШИЋ\*

Институт за српску културу Приштина – Лепосавић

## ПРИСТУП ЗАСНОВАН НА СПОСОБНОСТИМА (СА) У ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ: ИНТЕГРАЦИЈА ФАКТОРА КУЛТУРЕ У ОБРАЗОВАЊЕ ЛИЦА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ И ИНВАЛИДИТЕТОМ\*\*

*Апстракт:* У раду се анализира примена приступа заснованог на способностима (СА) у образовању особа са сметњама у развоју и инвалидитетом. Методом анализе садржаја нормативних докумената и научних радова који се баве теоријским оквиром и применом СА, указује се на важност спровођења културно компетентне праксе за инклузију. Листа основних способности има за циљ да осигура минимални праг достojанства, слободе и активног учешћа у друштву за сваку особу, а социјална правда се заснива на томе да сваки грађанин поседује довољну количину основних способности, у складу са дефинисаном културом, историјом и религијом. Потребно је препознати на који начин културне вредности утичу на развој кључних способности у образовању, што захтева интеркултурални дијалог. У контексту српске културе, традиционалне вредности и културна баштина могу имати велики значај у подршци инклузивном образовању. Посебна пажња посвећена је улози традиционалних форми културе, попут кола и музикотерапије, као средстава за развијање когнитивних способности, социјалних вештина, међусобне повезаности и осећаја припадности особа са сметњама у развоју и инвалидитетом. Зато рад наглашава потребу за очувањем и интеграцијом културних ресурса у инклузивно образовање као инструмената за развој способности, неговање културног идентитета, али и као предуслова за борбу против вишеструке дискриминације и постизање социјалне правде.

*Кључне речи:* приступ заснован на способностима (СА), образовање лица са сметњама у развоју и инвалидитетом, инклузија, културно компетентна пракса, српска културна баштина, традиција, културни идентитет, социјална правда.

### УВОД

У савременим образовним политикама инклузија је постала један од кључних индикатора социјалне правде и поштовања људских права. Међународни, регионални и национални нормативни оквири истичу да право на образовање треба да буде гарантовано свакој особи, без обзира на различите основе дискриминације. Амартја Сен (Amartya Sen) и Марта Нусбаум (Martha Nussbaum), као главни

\* Истраживач-приправник, ORCID 0009-0008-7163-8358, [nevena.n.724@gmail.com](mailto:nevena.n.724@gmail.com)

\*\* 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. 1. 2025. године.

представници приступа заснованог на способностима (енг. *Sarability Approach*, *SA*), заступају следећи став: „Размишљање о способностима пружа нам мерило помоћу којег можемо да размишљамо о томе шта значи да уистину обезбедимо некоме неко право“ (Sen, Nussbaum 2020: 89). Тиме указују на то да правни акти често садрже одредбе које се неефикасно спроводе у образовној пракси, јер не препознају и не уважавају разлике у способностима међу појединцима, како би се адекватније реализовала начела једнаког образовања за све. Оне истичу значај индивидуалних слобода, избора и подршке за развој личних способности, што подразумева прилагођавање образовне политике специфичним потребама ученика којима је потребна додатна подршка у образовању, што се посебно односи на особе са сметњама у развоју и инвалидитетом.

Као базична компонента у борбама за политичким променама у поимању заштите лица са инвалидитетом истакнуте су уметност и култура (Riddell, Watson 2003). Стога, поред нормативних одредаби које обезбеђују приступ образовању за све, неопходно је разумети дубље културолошке аспекте који обликују образовно искуство ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом. Културни фактори обликују вредности и ставове читавог друштва, а најефикасније се преносе путем образовног материјала, чиме постају значајне за развој кључних способности неопходних за лични напредак и социјално укључивање особа са сметњама у развоју и инвалидитетом, док уједно доприносе неговању културног идентитета и очувању традиције, кроз истовремено развијање поштовања различитих култура (Нешић, Марковић 2024).

Методолошки приступ рада заснива се на анализи садржаја нормативних аката, научних чланака и резултата релевантних истраживања, која се односе на примену *SA* у инклузивном образовању. Научни циљ овог рада је систематично испитивање релевантних докумената и литературе ради научне дескрипције, идентификације и разумевања доминантних образаца и концепата на основу којих се културни фактори могу применити у развоју способности лица са сметњама у развоју и инвалидитетом у образовном контексту, што до сада није експлицитно обрађено у литератури која се бави овим приступом, нарочито у виду локалних истраживања чији би се резултати могли применити на наше поднебље. Друштвени циљ рада је да укаже на потребу за холистичким и културолошки осетљивим приступом у образовном процесу и иновативним образовним праксама које подстичу равноправно учешће, развој потенцијала и друштвену интеграцију.

Унутрашња логика текста организована је тако да најпре понуди појмовни и теоријски оквир приступа заснован на способностима (*SA*) и инклузивног образовања, укључујући културне факторе, а затим и социолошке, педагошке и нормативне аспекте инклузивне праксе. Посебан део посвећен је примерима добре праксе из перспективе културолошки осетљивог приступа који подстиче развој кључних способности ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом, са нагласком на поштовању локалног културног контекста, односно примени елемената српске културне традиције и баштине у инклузивним образовним активностима. Таква структура омогућава повезивање теорије нормативних оквира, праксе и конкретних решења у инклузивном образовању, што значајно може

унапредити инклузивно-образовну праксу у Србији, док уједно придаје важност очувању и неговању српске културе, традиције и баштине.

## ТЕОРИЈСКО-ПОЈМОВНИ ОКВИР

### 1. Приступ заснован на способностима (СА), образовање, инклузија

Приступ заснован на способностима (енгл. *Capability Approach*, СА) је теоријски приступ у политичкој филозофији који се користи за процену добробити људи и развој друштва. Примењује се у политикама економског и социјалног развоја и у бројним областима људских права и образовања, чиме доприноси унапређењу квалитета живота појединаца и стварању праведнијег друштва. Благостање појединаца и друштвених група засновано је на слободама и изборима једне особе да води живот према својим вредностима (Sen 1999). Значајну улогу у томе имају друштвене, политичке и културне околности које подстичу или ограничавају индивидуалне способности особе (Sen 2005; Nussbaum 2007a).

Образовање представља једну од кључних способности у оквиру приступа, јер не само да омогућава индивидуалну еманципацију већ и подстиче развој других способности које су од суштинског значаја за постизање личног и друштвеног благостања. Развој образовних капацитета директно утиче на проширење стварних слобода, као што су могућност избора професије, активно грађанство, културно и политичко учешће, чиме се образовање позиционира као основа социјалне правде (Sen, Nussbaum 2020). Као таквом, образовању треба да имају обезбеђен приступ сви појединци у друштву, односно можемо говорити о појму инклузије у образовању.

Инклузија је термин који означава „спремност да се свако дете образује што је могуће оптималније у школи или разреду“ (Cerić 2004: 89). У образовању то подразумева препознавање разноврсности као ресурса и унапређење школске културе, политике и праксе у корист свих ученика (Booth, Ainscow 2000). Инклузивно образовање представља концепт и практични модел образовног система у коме сва деца, без обзира на своје развојне потешкоће или индивидуалне способности и потребе, имају право и прилику да учествују у редовном образовном процесу (Cerić 2004). То је свеобухватан приступ који повезује педагошку, социјалну и културну перспективу (Ainscow, César 2006). образовање са таквим карактеристикама тежи укључивању деце са сметњама у развоју и инвалидитетом у наставу, прилагођавајући на нивоу образовне праксе наставне методе, материјале и подршку за развој њихових потенцијала (Нешић 2025).

### 2. Особе са сметњама у развоју и инвалидитетом

Особе са сметњама у развоју и инвалидитетом можемо дефинисати из правне, психолошке и медицинске, педагошке и образовне перспективе, а посебан значај представља социјална перспектива. Пре свега, дефинисаћемо их као децу и одрасле који имају одступања у когнитивном, моторичком, сензорном, говорно-језичком или социоемоционалном развоју, која могу бити привремена или трајна.

Врсте инвалидитета обухватају различите психофизичке тешкоће, као што су општећања вида и слуха, поремећаји говора и језичког изражавања, телесни инвалидитет, церебрална парализа, мултипла склероза, интелектуалне тешкоће, аутизам и слична стања, због којих је ометено њихово свакодневно функционисање (Vuković 2016). Особе са инвалидитетом дефинишу се у складу са Међународном класификацијом функционисања, инвалидности и здравља (енг. International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF), која инвалидитет схвата као сложен феномен, односно резултат интеракције између здравственог стања појединца и баријера у окружењу, а не само као индивидуално медицинско ограничење (World Health Organization 2001; Николић и др. 2018). У Републици Србији је статус особа са сметњама у развоју и инвалидитетом регулисан кроз Закон о спречавању дискриминације особа са инвалидитетом (*Службени гласник РС* 2016). Стратегија унапређења положаја особа са инвалидитетом за период од 2020. до 2024. године (*Службени гласник РС* 2020) наглашава да су предрасуде, стереотипи и недостатак знања у образовним програмима и професионалној обуци кључни фактори који утичу на положај особа са сметњама у развоју и инвалидитетом, јер ове особе често могу бити изложене вишеструкој дискриминацији (нпр. по основу пола, етничке припадности, социјалног статуса или културног контекста). Појам особа са сметњама у развоју користи се у Закону о основама система образовања и васпитања (*Службени гласник РС* 2025), где се предвиђају мере подршке деци и ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом кроз индивидуализоване образовне планове (ИОП).

### 3. Културни фактори

Ридел и Вотсон (Riddell, Watson 2003) дефинишу културу као сложен и вишедимензионални концепт, битан за формирање идентитета појединаца у заједници и за њу могу постати јако емоционално, бихејвиорално и когнитивно везани. Уједно и детерминанта друштвеног развоја, као и политичких процеса током читаве историје (Hofstede 2001). Хол (Hall 1976) истиче да културе својим припадницима заједнице пружају могућност да опажане појаве у својој околини и искуства у свакодневној комуникацији тумаче према унапред усвојеним културним обрасцима (Hall 1976 према Kittler et al. 2011). Култура има утицаја и на формално образовање, и када се преноси путем образовног процеса има ефекте који могу да опстану током дуже историје на једно друштво (Poortinga 2015).

Хофстеде (Hofstede 2001) дефинише културне факторе као елементе који обликују вредности, понашања, норме, перцепције и институције у различитим друштвима. Културни фактори се тумаче у контексту на који утичу на начин живота, комуникацију и интеракцију међу људима, тако што се директно повезују са језиком, религијом, етничком припадношћу, обичајним и друштвеним нормама, између осталог и са начином на који утичу на образовне системе (Ђорђевић 1966). То има и јак утицај на стварање међукултуралних разлика, које су дубоко укоренење у обрасцима понашања многих народа, али оне могу бити позитивне у ситуацијама попут упознавања и склапања пријатељства међу припадницима различитих култура. Проблем представља јављање етноцентризма, предрасуда и негативних ставова код појединаца, који са собом могу да резултирају дискриминацијом припадника

другачије културе (Нешић, Марковић 2024). Ауторе СА највише занимају разлике које су друштвено и културно условљене, а нарочито оне које доводе до дискриминације по различитим основама (Sen, Nussbaum 2020). Када узмемо у обзир положај лица са сметњама у развоју и инвалидитетом и њихово образовање, може доћи до вишеструке дискриминације у образовном систему и друштву према оваквим ученицима, и по основу припадности популацији особа са сметњама у развоју и инвалидитетом, и по основу културног порекла. То се нарочито среће у областима где постоји мањина која настоји да одржи своје културно порекло, а врло често се сусреће са притисцима асимилације од стране већинског становништва (Нешић, Марковић 2024).

### ПРИСТУП ЗАСНОВАН НА СПОСОБНОСТИМА (СА) У ОБРАЗОВАЊУ УЧЕНИКА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ И ИНВАЛИДИТЕТОМ

СА инвалидитет посматра из холистичке перспективе, која истиче важност интеракције између личних и друштвених фактора, односно уважавање утицаја средине и културних фактора (Sen 1990; Nagi 1991; Terzi 2005; Nussbaum 2007a; Harnacke 2013). Сен (1992) концептуализује инвалидитет као резултат преплитања четири аспекта људске разноликости (Lim 219). Личне карактеристике обухватају старост, пол, расу, физичке и менталне способности, док спољашње околности укључују друштвене, културне и институционалне факторе, укључујући образовне аранжмане (Terzi 2005). Интериндивидуалне варијације односе се на способност трансформације ресурса у вредне функције, а *inter-end* варијације објашњавају различите циљеве и концепције доброг живота код особа са сметњама у развоју и инвалидитетом у односу на просечну популацију (Lim 219).

Фокусирајући се на способности, достојанство и разноликост појединаца, СА представља идеалан инструмент за остваривање стварних слобода и равноправног третмана током образовања, јер тиме подстиче подршку и ученицима са специфичним потребама проистеклим из различитих врста сметњи у развоју или облика инвалидитета (Lim 2019). Инклузивно образовање из ове перспективе омогућава ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом равноправан приступ знању, подстиче њихов свеукупни развој социјалних, емоционалних и когнитивних способности, а и самосталности и активног учешћа у настави, а истовремено развија емпатију и толеранцију код осталих ученика кроз прилагођене наставне методе и адекватну подршку наставника (Vuković 2016; Jeremić i dr. 2025; Gojmerac, Zečić 2013; Booth, Ainscow 2000). СА доприноси инклузивно-образовној пракси, вреднујући разноврсност ученика (развојне способности и потребе, културно порекло, језик, род, инвалидитет) и тиме омогућава деци са сметњама у развоју стварне могућности за учешће кроз приступ физичкој инфраструктури (попут лифта и прилагођених тоалета), одговарајуће образовне материјале (нпр. Брајево писмо, тактилне књиге или аудио-уџбенике), асистенцију наставника и помоћних радника, као и кроз флексибилне наставне методе и индивидуалне образовне планове (ИОП), чиме право на образовање постаје стварно и ефикасно (Cerić 2004;

Walker, Unterhalter 2007). У тим постулатима СА огледа се највећи значај и разлика у односу на друге приступе, који могу остати „мртво слово на папиру“ и идеје на којима се заснивају тешко се могу применити у образовној пракси (Nussbaum 1997; Sen 2005; Sen, Nussbaum 2020).

### 1. Значај, допринос и фундаментална разлика СА у односу на претходне и друге приступе

У односу на класичне педагошке и психолошке приступе, који углавном истражују когнитивне, емоционалне и бихевиоралне особине или пренос знања без директног разматрања структурних и културних баријера, СА наглашава динамички и контекстуални развој способности, који се фокусира на стварну слободу и могућности појединца да оствари живот који вреднује, узимајући у обзир социјални, економски и културни контекст (Sen 1999; Nussbaum 2011; Robeyns 2005; Ornstein, Hunkins 2018). Уместо фокуса на материјалну добробит или ресурсе, СА истиче способности као прилике да појединци остваре оно што сматрају вредним, узимајући у обзир права, слободу, креативност и стварне животне услове, чиме његов приступ добија хуманистички карактер и подржава плуралистички приступ, док се ограђује од монизма и утилитаризма (Rawls 1985; Sen 1999; Landa 2004; Wells 2022). СА превазилази ограничења приступа заснованих на правима, јер права сама по себи не гарантују стварну могућност остварења (нпр. формално право на образовање ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом може постојати, али школа нема Брајево писмо или лифт – Nussbaum 1997). Тако доприноси бољој имплементацији законских одредби за децу са инвалидитетом, кроз унапређење инклузивне праксе која афирмише социјалну правду и поштовање људског достојанства у образовању (Nussbaum 2007a; 2011).

Приступ је значајан за међународни развој и образовање, јер истиче да образовање није само питање преноса знања, већ и средство оснаживања појединаца (Sen, Nussbaum 2020). Омогућава развој образовних програма усмерених на способности, избору и вредносних ставова ученика, а не само оцене или стандардизоване резултате, што представља прекретницу за инклузивно образовање. Значајан је за инклузију, наглашавајући важност културне осетљивости за различита културна искуства особа са инвалидитетом у образовању (Sen 1999; Robeyns 2005; Walker, Unterhalter 2007; Nussbaum 2007; Harnacke 2013).

## КУЛТУРНО КОМПЕТЕНТНА ПРАКСА У ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ

Истицање значаја културних фактора у инклузивном образовању је неизоставан део нормативних докумената. Конвенција о правима особа са инвалидитетом из 2006. године (CRPD 2006) године предвиђа образовање без дискриминације (чл. 5), оштро осуђујући вишеструку дискриминацију која би се могла јавити по било ком основу, укључујући употребу матерњег језика, верско опредељење, национално или социјално порекло и имовински статус, политичка уверења, или било

које друго својство. Конвенција о правима детета из 1989. године (CRC 1989) изричито истиче значај културних фактора у инклузивном образовању, сматрајући да је то процес који промовише индивидуални развој детета који се посматра неодојиво од деловања социјалних фактора, посебно наглашавајући значај културног и духовног развоја детета (чл. 23).

Према постулатима СА сматра да постоји велики број функција, али одабир функција од стране појединаца за постизање доброг живота „зависи од вредносних оријентација чланова једног друштва“ (Sen, Nussbaum 2020: 12). Такав концепт истиче важност друштвених услова за претварање способности у функције, слободу и постизање благостања, међу главним условима се подразумевају и културни фактори који имају вредносни значај за појединце. Кадер (Khader 2011) истиче да преференције неке особе могу варирати управо у зависности од културног контекста. Према Нозику (Nozick 1974) 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. Нусбаум (Nussbaum 2007, 2011) отворено истиче значај културних разлика међу појединцима и наглашава да поштовање разлика представља основ слободе.

Када се културни фактори, као главни чиниоци у обликовању друштвених норми и процеса, интегришу у инклузивно образовање, могу се додатно унапредити културно компетентне праксе у образовним системима. Нусбаум и Харнаке (Nussbaum, 2007a; Harnacke 2013) тврде да лица са сметњама у развоју и инвалидитетом треба да развију своје способности и допринесу друштвеном развоју, без обзира на њихову националност или културно порекло.

Када узмемо у обзир ова четири фундаментална аспекта људске разноликости, на нивоу личних карактеристика увек треба подстицати самопоштовање и неговање културног идентитета ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом на основу његове културне припадности и користити културно осетљив приступ при комуникацији са дететом и његовом породицом и самој изради индивидуалног плана подршке. То захтева посебне облике педагогије, адекватно управљање образовним ресурсима и обуке стручног особља у образовању, засноване на културним компетенцијама и свести о разликама међу ученицима, као и потребу прилагођавања њиховим специфичним потребама заснованим на неком личном својству, укључујући културно порекло (Walker, Unterhalter 2007). Такође, учење и рад треба да се заснивају на идејама које потврђују осећај припадности групи, култури и друштву, као и разумевање и поштовање разлика (UNESCO 2000). Што се тиче екстерних фактора, треба неговати међукултурни дијалог на локалном и националном нивоу, промовишући климу толеранције у заједници и читавом друштву, а образовни и политички аранжмани треба да се базирају на политикама антидискриминације у погледу културног порекла (Terzi 2005; Robeyns 2009). Интериндивидуалне варијације су највише истакле значај различите употребе ресурса, па попут плана да се користи Брајево писмо, увек може сав наставни материјал да уједно садржи и културни садржај који поштује идентитет и матерњи језик ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом (Hoffman 2006). Такође, *inter-end* варијације заснивају се на идеји о добром животу, а врло често дефиниција доброг живота код особа зависи

од боравка у одређеном културолошком миљеу, што се индиректно односи и на ова лица. „Идентитет управо означава простор за вредности и смисао доброг живота за различите појединце“ (Juliawan 2012: 5). Дакле, поштовање идентитета се може остварити омогућавањем приступа образовном систему који је културолошки компетентан и уважава специфичне потребе и културно порекло ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом.

### ЛИСТА НАЈБИТНИЈИХ СПОСОБНОСТИ У КУЛТУРОЛОШКОМ КОНТЕКСТУ

Теорије објективних листи су извештаји о благостању, који наводе ставке које чине наше животе бољим. У овом случају то би биле најбитније способности неопходне за добар живот (Nussbaum 1997). Нусбаум је унапредила листу примарних добара проистеклу у класичним теоријама друштвене правде идејом да је потребно допунити је тако да се односи и на лица са сметњама у развоју и инвалидитетом. Листа најбитнијих способности садржи следеће компоненте: (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 2007). Сен (Sen 2004, 2005) наводи да не постоје универзални критеријуми који ће важити за сва времена и свако друштво, јер људи различито дефинишу своје приоритете, нарочито уколико се узму у обзир међукултуралне разлике и/или индивидуалне разлике у приоритетима у виду припадности осетљивим групама друштва (Sen 2004; Stewart 2013). Различита друштва могу различито да вреднују образовање, здравство и економске могућности, па у срединама где постоје друштвени немири или етничке поделе, приступ образовању може бити ограничен припадницима осетљивих група, док нека друштва имају приближно једнаке шансе за приступ својим грађанима (Robeyns 2017). Денеулин и МекГрегор (Deneulin, McGregor 2010) истичу да социјални и културни услови у друштву утичу на могућности за развијање способности, правећи поделу међу различитим друштвеним групама.

Нусбаум истиче да је највећи значај листе могућност повезивања и теорија правде и СА тако што постоји могућност њеног прилагођавања у одређеном контексту (Sen, Nussbaum 2020). Наглашава да су „способности основ за поређење различитих култура“ (Nussbaum 2007: 85). Наводи 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). У образовном контексту то значи да свака особа мора имати могућност да развије своје потенцијале – да чита, пише, учествује у културном животу и развија своју личност у складу са традицијом и вредностима свог народа (Clark 2005). Слобода, у овом приступу подразумева приступ различитим животним опцијама, укључујући и могућност учешћа у културном наслеђу и заједничким друштвеним искуствима.

Културолошки фактори могу имати велики утицај на различите способности које су кључне за људски развој (Nussbaum 1997, 2011; Sen, Nussbaum 2020).

Идеје способности постоје у сваком друштву, па не постоји култура у којој се људи не питају шта могу да чине и које могућности имају да би функционисали (Nussbaum 2007). СА уважава начине на које различите културе, како смо их дефинисали као вредносне димензије које се интернализују у обрасце размишљања појединаца, обликују вредности и приоритете у односу на лица са сметњама у развоју и инвалидитетом, припадност неких групама са другачијим карактеристикама, као што је културно, национално и етничко порекло, а и генерално перцепцију људских права, друштвене правде и социјалног благостања (Nussbaum 2007a).

Због тога листа најбитнијих способности треба да има широку применљивост на унакрсна културна разматрања, па је неопходно користити међукултурални дијалог (Clark 2005). Листа најбитнијих способности треба да представи круцијалне способности, које различите културе са различитим традицијама и обрасцима размишљања сматрају најефективнијим за развијање способности које доводе до доброг живота (Nussbaum 1997). То је тежак задатак па листа остаје отворена за измене, како би се прилагодио културним разликама и различитим друштвеним контекстима током историје (Sen, Nussbaum 2020). Тако СА интегрише културне факторе у најбитнијим друштвеним областима за развој способности и постизање благостања, међу којима се посебно истиче инклузивно образовање.

Ридел и Вотсон (Riddell, Watson 2003) представљају истраживање искустава породица са аутистичним дететом, која су уједно припадници етничких мањина. Они подразумевају разумевање културних разноликости и начина на који је инвалидитет повезан са културом и идентитетом. У таквим праксама се највише истиче развој способности у креативним и уметничким контекстима, односно то су „практике повезане са различитим облицима уметности, укључујући културну баштину, књижевност, плес, музику, позориште, визуелне уметности и тако даље“ (Caust 2019: 17).

## ИНТЕГРАЦИЈА КУЛТУРНИХ ФАКТОРА КАО ОСНОВЕ ПЕДАГОШКЕ ПРАКСЕ У ОБРАЗОВАЊУ ОСОБА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ И ИНВАЛИДИТЕТОМ

Препорука Савета Европе о кључним компетенцијама за целоживотно учење од 22. маја 2018. године (Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning) прихваћена је са сврхом да подржи развој и унапређење кључних компетенција неопходних за целоживотно учење код свих грађана, како би се ојачао њихов лични развој, повећале могућности запошљавања, промовисало активно грађанство, као и социјална укљученост у савременом друштву. Ове компетенције обухватају културну свест и изражавање. Културна свест и изражавање на когнитивном нивоу значе разумевање и поштовање различитих културних израза, као што су музика, књижевност, уметност, традиција и фолклор, а на емоционалном и нивоу понашања подразумева способност изражавања сопствених идеја и емоција кроз различите уметничке форме, као што су музика, плес, позориште и визуелне уметности (Žegarac 2016; Council of the European Union 2018). Развој ових способности доприноси очувању националног идентитета,

јер се кроз њих негују материјалне и нематеријалне баштине једне културне заједнице. Традиционална музика, која представља најпознатији вид нематеријалне културне баштине, одражава историјски, социјални и духовни контекст једне заједнице и представља важан елемент у очувању традиције, обичаја и историјског наслеђа. Етномузиколози истичу да традиционална музика служи и као образовно и социјализујуће средство, преносећи знање, вредности и обичаје кроз генерације (Nettl 2005). Процес социјализације је најутицајнији у раном детињству, па је тај период кључан за развој осећаја културног идентитета (Нешић, Марковић 2024). У том узрасту, кроз игру и песму, деца спонтано упијају дух народне музике, учећи о њеним специфичностима, ритмовима традиционалних плесова, што подстиче осећај припадности културном наслеђу и позитиван став према сопственој култури и традицији, али и развијање поштовања других култура (Rađenović 2022; Јеремић, Миленовић 2020).

Студија „Ставови васпитача о утицају традиционалне музике на социо-емоционалне компетенције деце предшколског узраста“ указује на важност интеграције традиционалне музике у образовне активности, јер доприноси очувању културе, али истовремено и развоју индивидуалних способности деце у виду подстицања самопоштовања, емпатије, емоционалне интелигенције и изражавања емоција, као и развоју социјалних вештина, креативности, културне свести и повећавање социјалне интеракције и сарадње између деце. Васпитачи који редовно у настави примењују садржаје у вези са традиционалном музиком извештавају о вишем нивоу социо-емоционалних компетенција код деце, истичући важност промовисања овакве образовне праксе уз уважавање културних разлика на локалним нивоима широм Србије, јер се тиме доприноси неговању културног идентитета (Jeremić i dr. 2025). Певање народних песама, учешће у традиционалним плесовима, народне игре попут „кола“ и свирање народних инструмената јачају осећај заједништва и припадности и повезаности са сопственим културним наслеђем (Јеремић, Миленовић 2020).

С друге стране, музичка терапија је представљена као главна стратегија интервенције за децу са сметњама у развоју и инвалидитетом, укључујући поремећај из аутистичног спектра (Mendelson 2016). Музикотерапија је прописано коришћење музике од стране компетентне особе како би се позитивно утицало на промену психолошког, физичког, когнитивног или социјалног функционисања појединца са менталним, физичким или емоционалним проблемима (Rađenović 2022: 38). Ученици са сметњама у развоју и инвалидитетом често се суочавају са комуникационим и социјалним изазовима. Музикотерапија је усмерена на развијање потенцијала и/или поновно враћање способности појединца у циљу постизања његове успешније личне и социјалне интеграције као показатеља квалитетнијег живота и адекватног нивоа достигнутог благостања, те како би могао квалитетније живети (Breitenfeld, Vrbanić 2011). Музичка терапија као средство личног развоја може допринети одржавању и унапређењу когнитивних функција попут пажње, памћења и мотивисаности, као и побољшању психомоторних вештина као што су хитрост, координација и мобилност, а уједно и јачању социјално-афективних способности, односно социјалној интеракцији, комуникацији и емоционалном изражавању и побољшању расположења код ученика са значајним потешкоћама (Stephenson 2006;

Rađenović 2022; Gojmerac, Zečić 2013). Истраживање „Плесно–музичка терапија за децу са посебним потребама“ фокусирано је на утицај музичке терапије на психофизичке и когнитивне способности деце са благим менталним сметњама и Дауновим синдромом, а резултати су показали значајно побољшање психомоторних вештина код ове деце (као што су брзина покрета и координација), те унапређење когнитивних способности, укључујући пажњу и меморију (Gojmerac, Zečić 2013).

Терапије покретом и плесом су се изузетно показале у способностима невербалне и вербалне комуникације деце са аутизмом, као и у понашању детета према особама у окружењу. Деца са аутизмом често имају развијену способност имитације, због чега могу да напредују у плесним покретима, а истраживања показују да је дете са аутизмом након ове терапије показивало бољи телесни контакт и контакт очи у очи, као и веће интересовање за активностима које му се допадају, преузимао је активну улогу у играма, одговарао на кратка питања и побољшао познавање телесне схеме. Такође, почео је да употребљава мимику лица и боље препознаје осећања других, а концентрација током структурираних активности је била дуготрајнија, док је стереотипно понашање смањено (Клјајић 2006). Дакле, терапија покретом и плесом може позитивно утицати на развој комуникацијских и социјалних вештина деце са аутизмом, јер омогућава изражавање и комуникацију ван вербалног језика, што је често главни изазов код овакве деце. Терапија која има ритмичку и структурисану природу (попут традиционалне музике и плесова), уз често понављање сличних покрета који су једноставни за имитацију, може позитивно утицати на координацију и развој ритма и контроле тела, сензорну стимулацију, изражавање и емоционалну повезаност, интеграцију и осећај припадности, као и на развој социјалних вештина, а приближно 22 недеље након терапије, већина позитивних ефеката остаје стабилна или се чак мало повећава (Koch et al. 2019). Можемо закључити да примена традиционалних песама и плесова може позитивно утицати на развој способности деце са аутизмом, уз истовремено преношење и неговање културних вредности.

Међутим, у образовној пракси се приликом примене музикотерапије јављају одређени изазови, као што су недостатак адекватног простора и културног материјала, што особе са сметњама у развоју и инвалидитетом додатно маргинализује (Nussbaum 2007, 2011). Ту је и недостатак стручне обуке, али и интердисциплинарне сарадње терапеута, наставника и родитеља, уз додатно наглашавање да се већа пажња обрати на индивидуалне разлике у способностима деце са сметњама у развоју и инвалидитетом (Bashinova et al. 2018; Stephenson 2006; Rađenović 2022).

Санџанин и Пењишевић (2023) заговарају да се у школама више користе дигитални материјали (нпр. виртуелне туре, приче) о локалној баштини као наставно средство у циљу инклузије и афирмације културног идентитета сваког ученика (Sančanin, Penjišević 2023). Интеграција културних фактора у инклузивном образовању може се успешно применити кроз радионице које се заснивају на учењу о народним обичајима и празницима, тако да оно буде прилагођено способностима детета, па се образовни садржај може заснивати на историји или обичајима везаним за празнике (нпр. Ђурђевдан, Божић, Васкрс), уз обележавање празника у школској средини уз употребу националних симбола и ношење народне ношње

(Нешић 2025). И у области књижевности и историје, традиционалне песме и приче, митови, басне и бајке, изабране и прилагођене способностима деце са сметњама у развоју и инвалидитетом, могу подстицати развој језика, маште, социјалних вештина и емпатије, док истовремено чувају усмену традицију. Прилагођено способностима детета, може се употребити и ликовна уметност заснована на поштовању културе и традиције. Она пружа деци са сметњама у развоју и инвалидитетом инструменте за изражавање емоција попут страха, стида и беса, посебно када имају тешкоће у говору и социјализацији. Завршено уметничко дело јача веру у себе и отвара простор за социјализацију кроз групне активности, ослобађа стрес, подстиче креативност (Rađenović 2022; European School Education Platform 2024). Самим тим може подстаћи и културну свест уколико се кроз уметност прожимају симболи и вредности српске културне баштине. Активности попут ткања, веза, прављења украса, прављења лутки од вуне, глине или дрвета могу бити терапеутске и едукативне, а развијају моторичке способности, пажњу, упорност и креативност, а истовремено детету дају осећај постигнућа и припадности култури. Припрема традиционалних јела кроз кулинарске радионице омогућава деци са сметњама у развоју развој самосталности, моторичких вештина и упознавање са културним обичајима на сензорно богат и инклузиван начин (Savez osoba sa invaliditetom 2025).

### ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Амартја Сен, представник приступа заснованог на способностима (СА), истиче да свака особа има потенцијал да оствари достојанствен и испуњен живот кроз развој индивидуалних способности, функционисања и слобода, и то у свим областима друштвеног живота које јој могу донети благостање, укључујући и образовање. Овај рад настоји да, кроз анализу примене СА у образовању лица са сметњама у развоју и инвалидитетом, укаже на значај интеграције културолошких фактора за адекватну имплементацију одредби којима се регулише право на образовање сваком појединцу, без дискриминације по било ком основу. Културни фактори су препознати као кључни у обликовању перцепције образовања и доминантних вредности и ставова друштва. Они имају значајну улогу у развоју способности које на личном нивоу подстичу развијање образовних капацитета, али и оснажују идентитет и самопоуздање ученика, чиме смањују ризик од социјалне искључености и дискриминације припадника осетљивих социјалних група. Истовремено, доприносе очувању културног идентитета, неговању традиције и развоју толеранције према различитим културама. Проблеми попут етноцентризма и предрасуда, који могу довести до вишеструке дискриминације, настају у процесу социјализације, стога је неговање културно компетентне праксе у школама од изузетне важности. Културна компетенција подразумева познавање културних карактеристика, вредности и традиција различитих заједница, примену културно прилагођених метода рада и комуникације, као и развијање емпатије и разумевања према културним обичајима осетљивих и маргинализованих група.

Марта Нусбаум је филозофски развила СА, наглашавајући важност културних фактора и заговарајући листу основних људских функционалних способности

(која укључује живот, здравље, телесни интегритет, чула, машту, мисао, емоције, практично размишљање, припадност, игру, те политичку и материјалну контролу над околином). Ова листа служи као минимални стандард за достојанство и слободу, уз тврдњу да социјална правда захтева да сваки грађанин поседује довољну количину ових способности, дефинисану културом, историјом и религијом сваке нације. Иако Сен критикује унапред одређене листе способности због непостојања универзалних критеријума, Нусбаум истиче флексибилност листе и могућност њеног прилагођавања специфичним културним контекстима, наглашавајући да су способности основа за поређење различитих култура. Промовисање интеркултурног дијалога на локалном и националном нивоу је кључно за стварање климе толеранције и политике антидискриминације у погледу културног порекла.

Научни допринос овог рада је истицање празнина у постојећим истраживањима, односно наглашавање недовољно изучених културних аспеката инклузивног образовања и пружање концептуалног оквира који може послужити као основа за даља емпиријска истраживања и унапређење инклузивне праксе у Србији. Захтева се употреба иновативног теоријског модела, који предвиђа да се концепти развоја способности, социјалне правде, културног идентитета и инклузије анализирају укључујући динамички, а не фиксни приступ способностима ученика, а представља мост између теорије и праксе, односно показује како културни фактори конкретно утичу на развој способности ученика и истиче значај евалуације инклузивне и културно компетентне праксе у образовању. Приказом примера добре праксе и културолошки осетљивих стратегија, рад може послужити као основа за креирање емпиријских студија које мере ефекте ових пракси на ученике са сметњама у развоју и инвалидитетом, а и генерално инклузију. Ефекти културно компетентних стратегија могу се мерити на нивоу ученика, наставника и читаве школске заједнице, а препоручује се креирање културно осетљивих уџитника, интервјуа и других метода којима се испитују карактеристике инклузивног образовања. Може се дати предлог за даља истраживања која би се бавила применом овог приступа за унапређење инклузије кроз интеграцију фактора културе у различитим областима, нарочито на локалним нивоима у којима постоје етнички разнолике заједнице које се врло често суочавају са вишеструком дискриминацијом или компаративном анализом културних фактора различитих заједница. Ту је и предлог испитивања утицаја културно осетљивих стратегија на ученике са различитим типовима сметњи у развоју и инвалидитетом, као и испитивања утицаја културних фактора на конкретно когнитивни, социјални и/или емоционални развој ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом. Што се друштвеног доприноса тиче, може се закључити да је интеграција културних ресурса у образовање особа са сметњама у развоју и инвалидитетом од суштинског значаја за неговање културног идентитета, борбу против дискриминације и остваривање социјалне правде у друштву. Међутим, инклузивно образовање захтева прецизније препознавање и интегрисање културних фактора и њихов допринос развоју способности ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у нормативне и политичке оквире и наставне стратегије, као и развој културно компетентне педагогије и обуку стручног особља, тако да се њихов рад заснива на неговању осећаја припадности и поштовања различитости.

Уједно, подразумева коришћење потенцијала културних ресурса, нарочито у виду дигиталног садржаја, попут традиционалне музике, уметности и књижевности, што може допринети промовисању српске културе и баштине на нашим просторима, а нарочито је значајно у контексту очувања српског културног идентитета, народне традиције, језика, ћирилице, али и локалних обичаја и вредности које су саставни део васпитања и образовања. Тако се може створити целокупна слика инклузије у образовању која се заснива на интеграцији српске културне баштине, заступљене у виду епске поезије, православне духовности, народне музике, фолклора и занатских традиција, а имају потенцијал да позитивно утичу на когнитивни, емоционални и сензомоторни развој, а уједно код свих чланова друштва јачају осећај припадности и солидарности, која се вековима традиционално негује у духу српске културе.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Bashinova et al. 2018: Svetlana N. Bashinova, Valentina A. Samsonova. „The Influence Of Music Therapy On Children With Disabilities In Educational Organizations“. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* 45.
- Booth, Ainscow 2000: Tony Booth, Mel Ainscow. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Breitenfeld, Vrbanić 2011: B. D. Breitenfeld, V. Majsec Vrbanić. „Kako pomoći djeci glazbom“. *Paedomusicotherapy*. Zagreb: Ruke.
- Wells 2022: Thomas Wells. „Sen’s Capability Approach“. *Internet Encyclopedia of Philosophy*.
- Walker, Unterhalter 2007: Melanie Walker, Elaine Unterhalter. *Amartya Sen’s Capability Approach and social justice in education*. New York: Palgrave Macmillan US.
- World Health Organization 2001: World Health Organization. *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneva: World Health Organization.
- Vuković 2016: Ivana Vuković. *Inkluzija osoba s poteškoćama u razvoju u zajednici*. Split: Univerzitet u Splitu, Odsjek za zdravstvene studije.
- Gojmerac, Zečić 2013: Ivana Gojmerac, Sadeta Zečić. „Plesno-muzička terapija za djecu sa posebnim potrebama“. *Putokazi – časopis Fakulteta društvenih znanosti dr. Milenka Brkića, Sveučilište/Univerzitet „Hercegovina“* 1.(1), 37–46.
- Deneulin, McGregor 2010: Séverine Deneulin, J. Allister McGregor. „The Capability Approach and the politics of a social conception of wellbeing“. *European Journal of Social Theory*, 13(4), 501–519.
- Dorđević 1966: Jovan Dorđević. *Mala politička enciklopedija*. Beograd: Savremena administracija.
- Ainscow, César 2006: Mel Ainscow, Margarida César. „Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda“. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231–238.
- Žegarac 2016: Nevenka Žegarac. „Kulturne kompetencije stručnih radnika u socijalnoj zaštiti“. *Vodič za kulturno-kompetentnu praksu u socijalnoj zaštiti*. Novi Sad: Pokrajinski zavod za socijalnu zaštitu.
- Јеремић, Миленовић 2020: Биљана Јеремић, Живорад Миленовић. „Друштвени контекст наставе музичке културе у функцији неговања традиционалног народног стваралаштва Срба“. *Башџина*, св. 52, 441–461.
- Јеремић и др. 2025: Биљана Јеремић, Zagorka Markov, Lidija Nikolić. „Tradicionalna muzika u vrtiću i razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija dece predškolskog uzrasta“. *Društvene i humanističke studije* 2.23, 541–556.
- UNESCO 2000: UNESCO. *The Dakar Framework for Action. Education for All: meeting our collective commitments (including six regional frameworks for action)*. Conference: World Education Forum, Dakar, 2000 (57).

- European School Education Platform 2024: „Art, Music and Dance Therapy for an Inclusive Classroom“. *European School Education Platform*, European Commission. <[https://school-education.ec.europa.eu/sr/learn/courses/art-music-and-dance-therapy-inclusive-classroom-1?utm\\_source=chatgpt.com](https://school-education.ec.europa.eu/sr/learn/courses/art-music-and-dance-therapy-inclusive-classroom-1?utm_source=chatgpt.com)>. [20. 7. 2025].
- Caust 2019: Josephine Caust. „The arts funding divide: Would 'cultural rights' produce a fairer approach?“ *The Routledge Companion to Arts Management*. Routledge, 220–233.
- Kittler et al. 2011: Markus G. Kittler, David Rygl, Alex Mackinnon. „Special Review Article: Beyond culture or beyond control?. Reviewing the use of Hall's high-/low-context concept“. *International Journal of Cross Cultural Management*, 11(1), 63–82.
- Clark 2005: David A. Clark. *The Capability Approach: Its Development, Critiques and Recent Advances*. Global Poverty Research Group.
- Kljajć 2006: Jelena Kljajić. „Terapija pokretom i plesom deteta sa autizmom: prikaz slučaja“. *Pedagogija*, 61(1), 67–74.
- Koch et al. 2019: S. C. Koch, R. F. Riege, K. Tisborn, J. Biondo, L. Marti, A. Beelmann. „Effects of dance movement therapy and dance on health-related psychological outcomes. A meta-analysis update“. *Frontiers in psychology*, 10.
- Council of the European Union 2018: *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning* (2018/C 189/01). *Official Journal of the European Union*.
- Khader 2011: Serene J. Khader. *Adaptive preferences and women's empowerment*. Oxford University Press.
- Landa 2004: Ramiro Ortega Landa. „Amartya Sen: utilitarianism, ethics and public policy“. *Revista Latinoamericana de Desarrollo Económico*, 149–152.
- Lim 2019: Sumin Lim. „The Capabilities Approach to inclusive education: re-envisioning the individuals with disabilities education act's least restrictive environment“. *Disability & Society* 35(4), 570–588.
- Mendelson et al. 2016: Jenna Mendelson, Yasmine White, Laura Hans, Richard Adebari, Lorrie Schmid, Jan Riggsbee, Ali Goldsmith, Burcu Ozler, Kristen Buehne, Sarah Jones, Jennifer Shapleton, Geraldine Dawson. „A preliminary investigation of a specialized music therapy model for children with disabilities delivered in a classroom setting“. *Autism research and treatment*.
- Nagi 1991: Saad Z. Nagi. „Disability concepts revisited: Implications for preventions“. *Disability in America: Toward a national agenda for prevention*, 309–327.
- Nettl 2005: Bruno Nettl. *The study of ethnomusicology: Thirty-one issues and concepts* (2nd ed.). University of Illinois Press.
- Нешић 2025: Невена Нешић. „Значај образовања за интеграцију миграната у Републици Србији као држави благостања“. *Нова школа – часопис за теорију и праксу савремене школе и ђредшколства*, 89–114.
- Нешић, Марковић 2024: Невена Б. Нешић, Ања Д. Марковић. „Лични и породични фактори као предиктори етноцентризма и расизма код појединаца“. *Башићина*, св. 64, 205–219.
- Николић и др. 2018: Мирослав Бркић, Мирољуб Николић, Андријана Нешковић. „Компаративни приказ система заштите менталног здравља у заједници у Италији и Србији“. *Годишњак* 19, 53–68.
- Nozick 1974: Robert Nozick. *Anarchy, State, and Utopia*. New York: Basic Books.
- Nussbaum 2007a: Martha C. Nussbaum. *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. Frontiers of Justice. Harvard: University Press.
- Nussbaum 2007: Martha C. Nussbaum. „Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice“. *Capabilities equality*. Routledge, 54–80.
- Nussbaum 2011: Martha C. Nussbaum. *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard: University Press.
- Nussbaum 1997: Martha C. Nussbaum. *Capabilities and human rights*. Fordham L. Rev. 66.
- Ornstein, Hunkins 2018: Allan C. Ornstein, Francis P. Hunkins. *Curriculum: Foundations, principles and issues*. Pearson Education Limited.
- Poortinga 2015: Ype H. Poortinga. „Cross-cultural psychology“. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* 5, 311–317.

- Radenović 2022: Marija Radenović. „Muzikoterapija kao element u procesu inkluzivnog obrazovanja“. *Proceedings. Zbornik radova*. Ur. Aleksandar Stojanović. Vršac: Visoka škola strukovnih studija Mihailo Pavlov, 35–50.
- Riddell, Watson 2003: Sheila Riddell, Nick Watson. *Disability, culture and identity*. Routledge.
- Robeyns 2009: Ingrid Robeyns. „Justice as fairness and the Capability Approach“. *Arguments for a better world: Essays in honor of Amartya Sen*. Eds. K. Basu & R. Kanbur. Oxford: Oxford University Press.
- Robeyns 2017: Ingrid Robeyns. *Wellbeing, freedom and social justice: The Capability Approach re-examined*. Cambridge: Open book publishers.
- Rawls 1985: John A. Rawls. *A Theory of Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Savez osoba sa invaliditetom 2025: Savez osoba sa invaliditetom. *Kulinarske radionice*. <<https://savezosi.org/kulinarske-radionice-2/>>. [20. 7. 2025].
- Sančanin, Penjišević 2023: Branislav Sančanin, Aleksandra Penjišević. „The importance of the digitization process for the promotion of cultural heritage of the Republic of Serbia: Empirical and statistical findings“. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 11(2), 221–229.
- Sen, Nussbaum 2020: Amartya Sen, Marta K. Nussbaum. *Blagostanje, razvoj i društvena pravda: uvod u pristup zasnovan na sposobnostima*. Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju.
- Sen 1990: Amartya Sen. „Development as capability expansion“. *The community development reader*, 41–58.
- Sen 1999: Amartya Sen. *Development as Freedom*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Sen 2004: Amartya Sen, A. „Capabilities, Lists, and Public Reason: Continuing the Conversation“. *Feminist Economics*, 10(3), 77–80.
- Sen 2005: Amartya Sen. „Human Rights and Capabilities“. *Journal of Human Development*, 6(2), 151–166.
- Службени гласник РС 2016: Закон о спречавању дискриминације особа са инвалидитетом. Београд: Службени гласник РС, бр. 33/2006 и 13/2016.
- Службени гласник РС 2020: Стратегија унапређења положаја особа са инвалидитетом у Републици Србији за период од 2020. до 2024. године. Београд: Службени гласник РС, бр. 44/2020.
- Службени гласник РС 2025: Закон о основама система образовања и васпитања. Београд: Службени гласник РС, бр. 88/2017, 27/2018 – др. закон, 10/2019, 27/2018 – др. закон, 6/2020, 129/2021, 92/2023 и 19/2025.
- Stephenson 2006: Jennifer Stephenson. „Music therapy and the education of students with severe disabilities“. *Education and training in developmental disabilities*, 290–299.
- Stewart 2013: Frances Stewart. „Nussbaum on the Capabilities Approach“. *Journal of Human Development and Capabilities*, 14(1), 156–160.
- Terzi 2005: Lorella Terzi. „Beyond the Dilemma of Difference: The Capability Approach to Disability and Special Educational Needs“. *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 443–459.
- Harnacke 2013: Caroline Harnacke. „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.
- Hoffman 2006: Aaron M. Hoffman. *The Capability Approach and educational policies and strategies: Effective life skills education for sustainable development*. Paris: AFD.
- Hofstede 2001: Geert Hofstede. *Culture’s consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Sage Publications, Thousand Oaks, California.
- Cerić 2004: Haris Cerić. „Definiranje inkluzivnog obrazovanja“. *Naša škola* 50.29, 87–95.
- CRPD 2006: *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Sixty-first session of the UN General Assembly by resolution A/RES/61/106, 12 December 2006.
- CRC 1989: *Convention on the Rights of the Child*. United Nations General Assembly, 20 November 1989.
- Juliawan 2012: Benny Hari Juliawan. „The Question Of Identity In Amartya Sen’s Capability Approach“. *Diskursus-jurnal filsafat dan teologi stf dryarkara*, 11(1), 2–19.

Nevena B. NEŠIĆ

THE CAPABILITY APPROACH (CA) TO INCLUSIVE EDUCATION:  
INTEGRATING CULTURAL FACTORS IN THE EDUCATION  
OF PERSONS WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

SUMMARY

The paper analyzes the application of the Capability Approach (CA) in the education of persons with developmental disabilities and disabilities. Using the method of content analysis of normative documents and scholarly works addressing the theoretical framework and implementation of the CA, the paper emphasizes the importance of implementing culturally competent practices for inclusion. The list of central capabilities aims to ensure a minimum threshold of dignity, freedom, and active participation in society for every individual, while social justice is based on the premise that each citizen possesses a sufficient level of basic capabilities, in accordance with the defined culture, history, and religion. It is essential to recognize how cultural values influence the development of key capabilities in education, which requires intercultural dialogue. In the context of Serbian culture, traditional values and cultural heritage can play a significant role in supporting inclusive education. Special attention is devoted to the role of traditional cultural forms, such as *kolo* and music therapy, as means of developing cognitive abilities, social skills, interpersonal connectedness, and a sense of belonging for persons with developmental disabilities and disabilities. Therefore, the paper highlights the need to preserve and integrate cultural resources into inclusive education as instruments for developing capabilities and fostering cultural identity, and as a prerequisite for combating multiple discrimination and achieving social justice.

*Keywords:* Capability Approach (CA), education of persons with developmental disabilities and disabilities, inclusion, culturally competent practice, Serbian cultural heritage, tradition, cultural identity, social justice.