

SEKCIJA I

ODGOJNO-OBRAZOVNA INTEGRACIJA DJECE I OMLADINE SA SMETNJAMA U RAZVOJU

Tonković Franjo

Fakultet za defektologiju,
Sveučilišta u Zagrebu

UDK: 376, 1

Originalni stručni rad

S a ž e t a k

U ovome se tekstu, nakon kraćeg uvodnog dijela, autor govori ponajprije o uključivanju djece i omladine sa smetnjama u razvoju u redovnu školu kao povišenoj i aktuelnoj pojavi, o pojmu odgojno-obrazovne integracije te o argumentima za i protiv nje. Potom slijedi pregled nekih novijih empirijskih istraživanja o uspješnosti odgojno-obrazovne integracije mentalno retardirane, vizuelne i slušno oštećene, te tjelesno invalidne djece, a na kraju se daje sasvim kratak osvrt na saopćenja prijavljena za ovu sekciju Znanstvenoga skupa.

UVODNO IZLAGANJE

Radovima, o kojima ćemo ovdje danas i sutra izvještavati i raspravljati, zajednički je tematski nazivnik odgojno-obrazovna integracija djece i omladine sa smetnjama ili teškoćama u razvoju.

Usporedimo li ovaj naš znanstveni skup s onim koji je održan 1978. godine, zapaziti ćemo veliku razliku u zastupljenosti toga problemskoga područja. Jer dok, na prethodnome skupu, o odgojno-obrazovnoj integraciji gotovo da još i nismo imali znanstvenih saopćenja, dotle ih je za ovaj sadašnji skup prijavljeno toliko da mogu, eto, ispuniti i program čitave monotematke sekcije. To pokazuje da je u nas integracija djece i omladine sa smetnjama u razvoju — osim što je već ponegdje, kao npr. u Hrvatskoj, sankcionirana zakonom te bilježi i prve pro-

vedbene rezultate — u proteklome četverogodišnjem razdoblju postala i predmetom rastućeg znanstvenog interesa.

Saopćenja prijavljena za ovu sekciju zasijecaju u različite aspekte integracijske problematike. No kako je ovo prvi jugoslovenski skup koji je isključivo posvećen znanstvenoj dimenziji odgojno-obrazovne integracije, to mi se čini da bi, prije nego što se na ta saopćenja osvrnem, trebalo nešto reći o samoj odgojno-obrazovnoj integraciji u suvremenom društvu s osobitim obzirom na neke s njome povezane teoretske probleme i empirijska istraživanja. Stoga mi dozvolite da to pokušam učiniti u nastavku ovoga uvodnog izlaganja.

Odgojno-obrazovna integracija — bar u značenju fizičke nazočnosti djeteta s nekom razvojnom smetnjom u redovnoj školi — nije, zapravo, origi-

nalni proizvod našega vremena. Ona seže relativno daleko u prošlost, čak dalje od odgojno-obrazovne segregacije. Za pojedinačne integracijske slučajeve zna se, naime, već u doba humanizma i renesanse, dakle više od dva stoljeća prije osnutka prvih specijalnih škola u Evropi. Ono, što u doprinosu našega vremena integraciji jest originalno, to su trendovi njezine univerzalizacije i multidimenzionalnost teoretskih polazišta s kojih se ona pojima i proučava.

Svoj širi prodor u nacionalne prosvjetnopolitičke projekte, zakonodavstvo, praksu i znanost ostvarila je odgojno-obrazovna integracija tokom dvaju posljednjih desetljeća. Socijalna pozadina tih kretanja nije svagdje ista. U razvijenim zemljama Zapada radi se, najopćenitije rečeno, o kretanjima u sklopu borbe za jednaka građanska prava, pri čemu, npr. u SAD, o borbi za prava manjinskih grupa (minority problems). Među društvenim snagama, koje se bore za te promjene, sve se vaše ističu i organizirani roditelji djece sa smetnjama u razvoju. U nekima od zemalja u razvoju djeca s razvojnim smetnjama uključuju se u redovne škole i zbog nerazvijenosti mreže specijalnih školskih ustanova. O izrazitim integracijskim tendencijama u zemljama „realnog socijalizma” nemamo podataka.

Što se za odgojno-obrazovnu integraciju odlučila i naša zemlja, do toga, dakako, nije došlo mimo inozemnih integracijskih kretanja. No za nas je pritom bilo ponajprije važno inozemno iskustvo kao dokaz o ostvarljivosti integracije, dok smo pak samu integraciju prihvatili rukovodeći se svojim autentičnim društvenopolitičkim potrebama, tj. polazeći od postulata ima-

nentnih biću i razvojnoj strategiji našega samoupravnog socijalističkog društva (Tonković i Stančić, 1980).

Riječ „integracija” znači spajanje dijelova u cjelinu. Prema tome bi odgojno-obrazovna integracija bila takav oblik odgoja i obrazovanja kojim se djeca i omladina sa smetnjama u razvoju i ona bez razvojnih smetnji dovede u nepodijeljenu cjelinu učeničke populacije. No time je naznačen samo najširi pojmovni okvir, iz kojega se još ne vide elementi koji tvore sadržaj pojma odgojno-obrazovne integracije. Da bismo jače akcentirali neke od tih konstitutivnih elemenata, recimo, prvo, što odgojno-obrazovna integracija nije ili što ona ne implicira. Jer ona u mnogome nije ono što se, ponekad, može činiti da jest.

Ponajprije, odgojno-obrazovna integracija ne implicira ukidanje tzv. „specijalnog odgoja” shvaćena u smislu zadovoljavanja specifičnih odgojno-obrazovnih i rehabilitacijskih potreba djece i omladine sa smetnjama u razvoju niti implicira smještaj sve takve djece u redovne razrede redovnih škola. Ona, nadalje, ne znači puku fizičku nazočnost djeteta s nekom razvojnom smetnjom u redovnu razredu, a ne znači ni njegov isključivi boravak u redovnu razredu ili njegovo nužno zadržavanje na onome mjestu multidimenzionalnog odgojno-obrazovnog kontinuuma na koje je jednom smješteno (Stančić 1977. a). Osim toga integracija ne smije tražiti svoj *raison d'être* prije svega u poboljšavanju obrazovnog uspjeha učenika sa smetnjama u razvoju kao što ne smije postavljati ni zahtjev za maksimalno prilagođenje osoba sa smetnjama u razvoju normama šire socijalne sredine niti za potpuno prilagođenje socijalne sredine nekim pre-

vladivim ograničenjima i devijacijama tih osoba. Napokon, odgojno-obrazovna integracija nije sama sebi svrhom, tj. ne valja je zamišljati kao proces čiji bi efekti ostajali u granicama prostora i vremena u kojima se odvija.

Nasuprot tome odgojno-obrazovna integracija:

1. pretpostavlja i traži individualiziran pristup svakom djetetu uključujući i potrebne specijalpedagoške postupke prema djeci sa smetnjama u razvoju;

2. znači „oblikovanje novih i raznolikih odgojno-obrazovnih alternativa za djecu sa smetnjama u razvoju a ne eliminiranje alternativa” (Turnbull i Cchulz, 1979), što će reći da odgoj i obrazovanje čine jedinstven odgojno-obrazovni kontinuum na kojemu svako dijete, pa i ono s nekom razvojnom smetnjom, treba dobiti mjesto koje mu odgovara, koje je u skladu s njegovim razvojnim potrebama, mogućnostima i interesima (npr. smještaj u redovni razred, u posebnu grupu, u specijalni razred itd.) (Stančić, 1977. a);

3. podrazumijeva osiguranje povoljnih subjektivnih i objektivnih pretpostavki za psihički položaj i napredak djeteta s razvojnom smetnjom u redovnom razredu i redovnoj školi općenito (povoljna psihološka klima, primjerna didaktička oprema i sl);

4. uključuje, osim odgojno-obrazovnog rada koji se s djetetom s razvojnom smetnjom izvodi u redovnom razredu i u sklopu izvanrednih zajedničkih aktivnosti, i individualni ili grupni rad prema dodatnim obrazovnim ili rehabilitacijskim programima;

5. omogućuje protočnost odgojno-obrazovnog sistema time što dozvoljava da jedan te isti učenik s razvojnom

smetnjom može, prolazeći kroz različite modele i oblike rada, mijenjati mjesta na odgojno-obrazovnom kontinuumu (npr. možda prvo specijalna pa tek onda redovna škola, možda privremeno vraćanje u specijalnu školu itd.) kako bi mu se osigurala najmanje restriktivna okolina i zadovoljile njegove odgojno-obrazovne i rehabilitacijske potrebe (Stančić i suradnici, 1982);

6. može opravdati sebe samo pod uvjetom da se njome već u ranoj dobi poboljšava socijalni razvoj djece sa smetnjama u razvoju pa, ponekad, možda čak i na uštrb njihova obrazovnog statusa;

7. predstavlja takav odgojno-obrazovni proces koji se može ostvarivati na principu konvergencije između sposobnosti, interesa i drugih svojstava osoba sa smetnjama s jedne te realnih zahtjeva, odnosa, globalnih i odgojno-obrazovnih postupaka društvene zajednice prema njima s druge strane (Stančić, 1977. b) i

8. predstavlja sredstvo za širu socijalnu integraciju osoba sa smetnjama u razvoju, koji cilj ona, do duše, ne sme ostvarivati sama, ali može — očito više nego što je u moći sistema segregacije — pridonositi postepenu slabljenju i nestajanju segregacijskih mehanizama koji još uvijek postoje u društvu.

Na temelju izloženog moguće je formulirati sljedeću definiciju odgojno-obrazovne integracije:

Odgojno-obrazovna integracija je „kreiranje takvih uvjeta za djecu s teškoćama u razvoju koji će osigurati u svakom konkretnom slučaju najmanje restriktivnu okolinu za njihov razvoj, otvarajući tako niz alternativa na odgojno-obrazovnom kontinuumu uz osiguranje protočnosti sistema, pri če-

mu ima prednost, kad god je to moguće i opravdano, smještaj takve djece u redovne odgojno-obrazovne ustanove uz istovremeno kreiranje objektivnih i subjektivnih pretpostavki za njihov prihvata, obrazovanje, rehabilitaciju i njihovo psihološko povezivanje sa socijalnom okolinom u koju su smještena, respektirajući pri tome zahtjev da je odgojno-obrazovna integracija samo sredstvo šire socijalne integracije, koja se ostvaruje u skladu s principom konvergencije i otklanjanjem segregacijskih mehanizama koji još uvijek djeluju ili mogu djelovati u široj socijalnoj sredini" (Stančić i suradnici, 1982). Dodajmo k tome da je ovako shvaćena integracija cilj, proces i organizacijski sistem koji se stupnjevito ostvaruje" (Stančić i suradnici, 1982).

Dakako da i odgojno-obrazovna integracija — poput bilo koje radikalnije systemske promjene — ima svoje pristalice i protivnike. No često se za i protiv integracije iznose različiti argumenti koji su plod pokušaja nepristrane, objektivne analize. Navodim nekoliko takvih argumenata što su ih iznijeli Britton (1979), Parfit (1979) te Krineberg i Chou (prema: Karvale, 1979).

Argumenti za integraciju:

1. Redovna škola je normalnija od specijalne, jer djeci sa smetnjama u razvoju omogućuje da se miješaju s djecom iz susjedstva, da stječu zajednička iskustva i sklapaju prijateljstva (Britton), a to im zajedništvo reducira osjećaj izoliranosti i doživljaj da su drugačija od drugih (Parfit).
2. Redovna škola ima veće pogodnosti za rad s djecom nego specijalna škola: ima bolje opremljene laboratorije, kabinete za praktičnu nastavu, knjižnice, kabinete za strane jezike itd. te raspolaže boljim kalibrom predmetnih nastavnika (Britton).
3. Dok je edukacija u redovnim školama u užem dodiru s idejama općeg napretka u odgoju i obrazovanju, fenomenalni napredak, ostvaren za poslednjih 15 godina i u metodama i u sadržaju odgojno-obrazovnog procesa, u mnogo slučajeva nije prožeo i specijalne škole, uzrok čemu ne leži u nastavnicima nego u sistemu (Britton).
4. U redovnoj školi djeca sa smetnjama u razvoju manje trpe od stigmatizacije zbog utvrđene smetnje, a nisu izložena ni doživljavanju trauma koje nastaju premještanjem u specijalnu školu (Britton), odnosno školska im integracija reducira stigmatu polaženja specijalne škole (Parfit).
5. Redovna škola stimulira mentalno retardiranu djecu njihovim sudjelovanjem u normalnim aktivnostima te govorom djece bez razvojnih smetnji, a inteligencija djeci sa smetnjama u razvoju pruža više šansi za postizanje više razine obrazovanja (Parfit).
6. Školska integracija vrši pozitivan učinak na zajednicu (Britton), ohrabruje širu socijalnu sredinu da prihvati osobe sa smetnjama u razvoju, mijenja socijalnu klimu njima u prilog te unapređuje njihovu socijalnu integraciju (Parfit).
7. Roditelji obično vrlo dobro prihvaćaju školsku integraciju (Parfit).

Argumenti protiv integracije:

1. Školske zgrade redovnih škola većinom su neprikladne: Stubišta su im često bez liftova, sanitarni čvorovi nepristupačni nepokretnoj djeci, učionice često smještene uz prometne ulice s mnogo buke koja smeta djeci s upotrebljivim sluhom, a tamni uglovi ili loše osvijetljene ploče čine slabovidnim djecu praktički slijepom (Britton).
2. Redovne škole mogu i za djecu bez razvojnih smetnji biti zapanjujuće velike, pa nazočnost djeteta s razvojnom smetnjom, koje također ima svoja prava, može toliko zaukupiti pažnju nastavnika da zbog toga trpe djeca bez smetnji u razvoju (Britten).
3. Redovni razredi ne mogu adekvatno zadovoljavati potrebe djece s razvojnim smetnjama jer nastavni programi, strategija nastave ni didaktička sredstva nisu primjereni svojevrsnim karakteristikama učenika u te djece i jer raspon individualnih razlika u svakom redovnom razredu te teret uvjetovan brojem djece, kojom se nastavnik bavi, sprečavaju nužnu individualizaciju odgojno-obrazovnog procesa, koja za zadovoljavanje potreba djece sa smetnjama u razvoju ima krucijalno značenje (Krineberg i Chou).
4. Redovni nastavnici ne posjeduju ni znanja ni umijeća potrebna za odgojno-obrazovni rad s djecom sa smetnjama u razvoju (Britton; Krineberg i Chou).
5. Neki redovni nastavnici nisu u stanju potpuno kontrolirati negativna čuvstva koja se u njih mogu javiti prema nekim razvojnim smetnjama

učenika, a neki mogu biti suviše protektivni prema takvoj djeci (Britton).

6. Poput redovnih nastavnika mogu i suučenicici te njihovi roditelji imati negativne stavove ili stavove odbačivanja prema djeci sa smetnjama u razvoju (Britton; Krineberg i Chou).

Prednosti i nedostaci redovne škole često se nastoje dokazivati i indirektno, tj. isticanjem nedostataka odnosno prednosti specijalne škole. No mi se ovom prilikom ne možemo osvrnuti na takva dokazivanja kao što se ne možemo upuštati ni u kritičku analizu nekih prikazanih argumenata. Neka stoga bude dozvoljeno tek napomenuti da ukazivanje na nedostatke redovnih i prednosti specijalnih škola i obrnuto, dakle da i jedno i drugo u krajnoj konzekvenciji samo koristi integraciju, budući da daje pravac za uklanjanje poteškoća njezina ostvarivanja u redovnim ali i u specijalnim školama, koje također, u svojim specifičnim uvjetima, trebaju slijediti integracijske procese.

U odgojno-obrazovnoj integraciji je dosad u svijetu priličnog toga objavljeno. Među ranijim publikacijama s toga područja nailazimo, uglavnom, na teoretska raspravljanja o problemu ili su to napisi tipa stručnih ili novinskih članaka uključujući i napise s jako izraženom volontarističkom notom, kakvih je, npr., bilo u nas osobito u drugoj polovini sedmdesetih godina, kada je u Hrvatskoj odgojno-obrazovna integracija bila postala vrućom temom dana. U novije pak vrijeme sve je više radova koji su nastali na osnovi empirijskih istraživanja. Iscrpni prikaz o tim istraživanjima može

se naći u nedavno dovršenoj studiji »Odgojno-obrazovna integracija: Teorijski problemi i istraživanja« (Stančić i suradnici, 1982). Ovdje ću upozoriti samo na neka od istraživanja koja se odnose na ispitivanje uspješnosti odgojno-obrazovne integracije.

Kern i Pfaeffle (1962) ispitivali su socijalnu adaptaciju različito alociranih mentalno retardiranih učenika i našli da najbolje rezultate adaptacije postižu oni u specijalnim školama, srednje oni u specijalnim odjeljenjima, a najslabije oni u redovnom razredu redovne škole (autori ne navode je li odgojno-obrazovni pristup bio individualiziran). Rezultati, što su ih dobili Goldstein, Moss i Jordan (1965), Smith i Kennedy (1967), Cegelka i Tyler (1970), Vacc (1972) i još neki, ukazuju pak na bolji školski uspjeh mentalno retardirane djece u redovnim nego u specijalnim razredima (prema: Turnbull i Schulz, 1979), a do sličnih su zaključaka došli i Bradfield i suradnici (1973), no kojih je ispitivanje provedeno u redovnim razredima koji su bili strukturalno modificirani za potrebe mentalno retardirane djece te u kojima je bio primijenjen princip individualizacije i za djecu sa i za onu bez smetnji u razvoju. U istraživanju, koje su proveli radi usporedbe četiriju integracijskih modela, Guerin i Szatloky (1974) su utvrdili da su mentalno retardirani učenici, po svome ponašanju, bili gotovo jednaki s učenicima bez razvojnih smetnji, a da su povoljnije oblike ponašanja manifestirali oni među mentalno retardiranim učenicima koji su u redovnom razredu boravili veći dio dana. Probleme veza ne uz uspješnost integracije mentalno retardirane djece istraživali su još Gampel, Gottlieb i Harriss (1974),

Flynn (1974), Haring i Krug (1975), Ziegler i Hambleton (1976), Budoff i Gottlieb (1976), Macy i Carter (1978) i čitav niz drugih. Spomenuta istraživanja provedena su polazeći od različitih konceptijskih ishodišta, s različitim metodologijskim pristupom i u različitim okolnostima ispitivanja, pa su im i rezultati često nesukladni ili kontrovezni.

Znatno manje empirijskih istraživanja ima o uspješnosti integracije djece sa senzornim i tjelesnim oštećenjima. Rottmann (1958) je, ispitujući stavove nastavnika prema slijepima u integriranoj školi, zaključio da su stavovi nastavnika, uz još neke uvjete, od presudna značenja za uspješnu integraciju slijepa djece, a Kaserer (1979) je, na temelju jednoga svoga istraživanja, utvrdio da stupanj oštećenja vida ne utječe na sociometrijski položaj djece oštećena vida u redovnim školama. Salz (1980), nakon sedmogodišnjega ispitivanja pretpostavki za uspješnu integraciju djece oštećena sluha, zaključuje da integracija takve djece »da« ali »ne« pod svaku cijenu, a nešto ranije je Lowe (1977), na temelju praćenja sedmero gluhih učenika u redovnoj školi, našao da oni postižu uspjeh osobito na području verbalne (usmene i pismene komunikacije, što je potvrdilo i jedno longitudinalno istraživanje koje je izvršio Dale (1970)). Uspješnost integracije na području tjelesne invalidnosti ispitivali su, među ostalima, Widerley i Summers (prema Cruickshank, 1959) te Andersonova (1975), kojih nalazi govore u prilog školske integracije tjelesno invalidne djece kao cjeline.

Empirijska istraživanja o odgojno-obrazovnoj integraciji počela su se u nas sustavnije provoditi 1978. godine, ka-

da je Fakultet za defektologiju u Zagrebu pristupio ispitivanju nekih objektivnih i subjektivnih pretpostavki za uključivanje djece s razvojnim smetnjama u redovne osnovne škole. Nakon toga su se na takva istraživanja počele orijentirati i neke druge institucije i pojedinci u Jugoslaviji, što će se pokazati i u radu ovoga znanstvenog skupa.

Za ovu sekciju prijavljeno je ukupno 21 saopćenje. Sudeći prema njihovim naslovima i prispjelim tezama (teze za trećinu saopćenja nisu nam prethodno dostavljene), mi bismo s obzirom na vrste problema koji se u saopćenjima obrađuju, imali u ova dva dana saslušati:

- po jedno saopćenje o odgoju i obrazovanju u posebnim uvjetima, nekim objektivnim pretpostavkama odgojno-obrazovne integracije, razvitku dečje ličnosti, integraciji predškolske djece i odgojno-obrazovnoj integraciji kao medicinskom problemu;
- po dva saopćenja o dijagnostici, položaju djeteta u redovnoj školi i odgojno-obrazovnoj integraciji;

četiri saopćenja o uspješnosti odgojno-obrazovne integracije i

šest saopćenja o subjektivnim pretpostavkama odgojno-obrazovne integracije odnosno, uzmemo li u obzir kategorije djece na koju se saopćenja odnose: po jedno saopćenje o

djeci oštećena sluha i tjelesno invalidnoj djeci;

tri saopćenja o djeci oštećena vida;

šest saopćenja o djeci sa smetnjama u razvoju općenito i

deset saopćenja o mentalno retardiranoj ili na mentalnu retardiranost suspehtnoj djeci i omladini.

Koliko su te preliminarne klasifikacije točne, vidjet će se na završetku rada sekcije. U svakom slučaju nema razloga sumnji da će nam ta saopćenja pružiti gotovo bih rekao — prve empirijskim putem dobivene znanstvene spoznaje domaće provenijencije u odgojno-obrazovnoj integraciji djece i omladine sa smetnjama u razvoju.

LITERATURA

- Anderson E.: A Research Study of the Integration of Psychically Handicapped Children in Ordinary Primary Schools. U: Loring J. and Burn G. (Ed.): *Integration of Handicapped Children in Society*. Routledge and Kegan in Association with the Spastic Society. London - Boston, 1975
- Bradfield R. H., Brown J., Kaplan PH., Rickert E., Stammard R.: *The Special Child in the Regular Classroom*. Exceptional Children, 1973
- Britton E.: *Warnock and Integration*. Educational Research, Vol. 21, No. 1, 1969
- Budoff M., Gottlieb J.: *Special-class EMR Children Mainstreamed: A Study of and*

- Aptitude (Learning Potential) in Treatment Interaction. A. J. of Mental Deficiency, 1976
- Cruickshank W.: Psychological Considerations with Crippled Children. U: Cruickshank W. (Ed.): Psychology of Exceptional Children and Youth. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1959
- Dale D.: Integration on an Individual Basis. Special Education: Forward Trends, 1979
- Flynn M. T.: Regular Class Adjustment of EMR Students Attending a Part time Special Education Program. J. of Spec. Education, 1974
- Gompel H. D., Gottlieb J., Harisson R. H.: Comparison of Classroom Behavior of Special-class EMR, Integrated EMR. Low IQ and Nonretarded Children. A J. of Mental Deficiency, 1974
- Guerin G. R., Szatlocky K.: Integration Programs for Mildly Retarded. Exceptional Children, 1974
- Haring G. N., Krug D. A. Placement in Regular Programs: Procedures and Results. Exceptional Children, 1975
- Kavale K.: Mainstreaming: The Genesis of an Idea. The Exceptional Child, 1979
- Kaserer L.: Empirische Untersuchungen zur schulischen Integration Sehbehinderter. Heilpädagogik, 1979
- Kern W. H., Pfaesle H.: A Comparison of Social Adjustment of Mentally Retarded Children in Various Educational Settings. A J. of Mental Deficiency, 1962
- Krineberg N., Chou S. (Eds): Configurations of Change: The Integration of Mildly Handicapped Children into Regular Classroom. Far West Laboratory for Educational Research and Development. San Francisco, 1973
- Löwe A.: Gehörlose Kinder in einer Regelschule. Die erste Zwischenbilanz nach vier Schuljahren. Hörgeschädigtenpädagogik, 1978
- Macy D. J., Carter J. L.: Comparison of a Mainstream and Self-contained Special Education Program. The J. of Special Education, 1978
- Parfit J.: The Integration of Handicapped Children in Greater London. Report of a Survey (April-une 1975) Commissioned by the Institute for Research into Mental and Multiple Handicap. London, 1975
- Rottmann R. R.: Attitudes toward the Blind and the „Integrated“ School. New Outlook for Blind, 1958
- March
- Salz W.: Beschulung hörgeschädigter Kinder in Regelschulen Sprache-Stimme-Gehör, 1980
- Stančić V.: Perspektiva odgoja i obrazovanja djece i omladine sa smetnjama u razvoju u jedinstvenom odgojno-obrazovnom sistemu. U: Stančić V.: Zbirka rasprava i referata iz područja psihologije, obrazovanja i rehabilitacije osoba sa somatopsihičkim oštećenjima. Fakultet za defektologiju, Zagreb, Zagreb, 1977 a.

INTEGRATION OF HANDICAPPED CHILDREN AND YOUTH INTO REGULAR SCHOOLS

S u m m a r y

In this paper the integration of handicapped children and youth into regular schools is analysed as a historic and contemporary phenomenon. The concept of educational integration and the pros and cons in regard to it are discussed.

The second part of the paper presents a review of some recent research on the success of educational integration of children with mental, visual, auditory and physical handicaps. Finally, there is a brief review of papers of this section of Scientific Conference.