

DRUŠTVENI KONTEKST, POSEBNE POTREBE / INVALIDITET / TEŠKOĆE U RAZVOJU I EDUKACIJSKO UKLJUČIVANJE¹

LJILJANA IGRIC*

Primljeno: travanj 2003.
Prihvaćeno: veljača 2004.

Pregledni rad
UDK: 376.4

Teoretski modeli invaliditeta mogu svojim pristupom podržavati uključivanje ili isključivanje osoba s invaliditetom u društvo. Medicinski i statistički modeli su skloni dihotomiziranju na normalno i patološko ili normalno i devijantno stvarajući osnovu za «hendikepizam», označavanje, segregaciju te negativne stavove i predrasude. Socijalni model drži da je invaliditet rezultat interakcije osobe i njene sredine te smatra i okolinu odgovornom za stanje osobe, za razliku od pristupa koji drže da je to problem same osobe i njene strukture. Tako se poimanje invaliditeta kao «posljedice oštećenja na funkcioniranje osobe», mijenja u «smanjenje ili gubitak prilike za sudjelovanje u životu». Ovim se pristupom proširuje odgovornost za invaliditet na društvo, odbacuje se apsolutno značenje pojma «invaliditet» i ističe se važnost kulture neke sredine u označavanju osobe «s posebnim potrebama / invaliditetom / teškoćama u razvoju». Pritom se pretpostavlja okolina, slobodna od prepreka te aktivna osoba sa invaliditetom, koja zastupa svoja prava. Osvrtom na stanje edukacijskog uključivanja djece s posebnim potrebama u Engleskoj, SAD-ama i Hrvatskoj razmatra se uloga društvenog konteksta na položaj «drugačijih» u školskim reformama, politici odgoja i obrazovanja i spremnosti zajednice i stručnjaka za promjene. Analizom učinaka dosadašnjeg istraživačkog i stručnog rada na području posebnih potreba ističe se potreba za novim smjernicama u istraživanjima, u kojima su osobe s posebnim potrebama subjekti istraživanja, koja će znatnije doprinijeti podizanju kvalitete njihovog života istraživanjem društvenog konteksta i mogućnosti njegove promjene.

Ključne riječi: Edukacijsko uključivanje, djeca s posebnim potrebama, društveni kontekst

Uvod

U području edukacije djece s posebnim potrebama, danas, nakon više od jednog stoljeća razvoja specijalne edukacije, prisutniji su ideološki nego pedagoški problemi. U želji da se zaštititi osobe s posebnim potrebama od zahtjeva i mogućih povreda svoje životne sredine zaboravljen je koncept slobode. Zabranjuje im se sloboda izbora za njihovo dobro, jer stručnjaci i sredina znaju što je bolje za njih. Međutim poznato je da je sloboda važnija od zaštite, a čovječnost od kompetentnosti (Blatt i sur.1977).

Očekivanja od specijalne edukacije nisu bila razvoj specijalnih programa, specijalni učitelji i metode, kao sami sebi svrha. Njenim razvojem se

i pokazalo da svaka osoba može doprinijeti društvu, da svi ljudi vrijede i da je ljudsko biće potencijal za razvoj. Dobit od tog pokreta je optimizam i vjera u ljudski etos, dobročinstvo i ljubav prema drugima. Moglo se shvatiti da nije zadatak društva suditi tko se može, a tko ne mijenjati već da osigura svim ljudima njihovo mjesto i prizna svakom čovjeku njegovu vrijednost.

Pinel, Itard i Seguin (Gleason,1989) neki su od pionira u području specijalne edukacije koji su dali osnove na kojima se ona razvijala tijekom posljednja dva stoljeća. Pozitivizam 19. stoljeća unio je klinički pristup u tretman osoba s posebnim potrebama. Temeljem utvrđene vrste i stupnja oštećenja planirale su se metode, sredstva i pro-

¹ Navedena su tri u Hrvatskoj korištena termina za označavanje "disability" u engleskom jezičnom području.

* Edukacijsko - rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

gram rada, a sustav poučavanja se stvarao primjenom metoda isprobanih na pojedinačnoj osobi što se onda generaliziralo na sve osobe s određenim oštećenjem,

Naši stavovi, predrasude, pogrešni pojmovi, vjerovanja o osobama s posebnim potrebama rezultat su informacija kojima raspolažemo. Činjenica je da u stjecanju spoznaja ključno mjesto još uvijek ima medicinski pristup, koji dihotomizira stanje organizma na normalno i patološko, a medicinska tipologija je osnova za opis stanja, tretman i prognozu (Gleason, 1989).

Kako se za razmatranje mentalne retardacije uzeo standard idealne osobe, osobe s težom i teškom retardacijom kao vrlo heterogena skupina predstavljaju antitezu idealnog tipa. Njihovi opisi u kliničkim terminima određuju njihov položaj isključenih, a ne uključenih u društvo. Kad se radi o ovoj populaciji osoba s posebnim potrebama i psihološka i pedagoška evaluacija daju samo djelomično njihov opis.

Osnovni pristupi posebnim potrebama

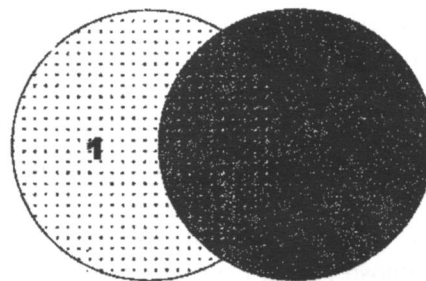
Prema Mercer (1973) dva su osnovna modela u definiranju posebnih potreba: patološki i statistički. Oba su proizašla iz kliničkog pristupa. Patološki model je usredotočen na patologiju i njene simptome, a statistički model definira osobu prema odstupanju od prosjeka populacije u odnosu na određenu osobinu. On utvrđuje norme i kao bipolarni patološki model definira dva tipa abnormalnosti, veći stupanj abnormalnosti i manji. Oba pristupa podržavaju predrasude o hendikepizmu, jer utvrđuju pretpostavke koje promoviraju razlike u tretmanu. Oni pretpostavljaju razlike na tjelesnom, mentalnom i planu ponašanja. Osoba je objekt istraživanja, a ne aktivni subjekt. Ona postaje dijagnostička slika, konstelacija objektivnih kliničkih činjenica i dobiva položaj u sredini u skladu s patološkim osobinama.

Ovakvi pristupi dolaze do svog paradoksa kad se radi o osobama s težom i teškom retardacijom. Postaju li oni posebna podgrupa temeljem normi i očekivanja društva, svrstavaju se u skupinu od

koje se ne očekuje učenje i razvoj ili se ne smatra važnim dati im priliku (Wolfensberger, 1972), jer neće doseći društveno utvrđenu poželjnu razinu ponašanja. Oni se temeljem takvih etnocentričkih uvjerenja ne smatraju jednako vrijednim ljudskim bićima, što je opravdanje za njihov smještaj u instituciju i uopće poziciju u društvu. Tako se provodi njihova kulturna izolacija, a ne socijalna integracija. Jasno je, pogledamo li istini u oči, da nemaju šansu integrirati se u svoju sredinu ako su smješteni izvan nje. Nemaju priliku učiti socijalna ponašanja živeći među ostalima, a procjenjuje ih se prema kriterijima sredine. Na primjer, koristi li javni prijevoz ili telefon, zna li oprati rublje itd., su ponašanja temeljem kojih se procjenjuje stupanj socijalne adaptacije. Kako da bude osoba uspješna na tom planu kad nije niti imala prilike učiti?

Osobe s težom i teškom mentalnom retardacijom su samo najočitiji primjer odnosa društva, međutim o kulturnoj izolaciji se može govoriti za svako dijete ili osobu koja se odgaja, obrazuje, radi ili stanuje u institucijama namijenjenim samo osobama s posebnim potrebama.

Tradicionalni pristup o odnosu patološkog i normalnog, odnosno način gledanja na razlike (slika 1), je shematski prikazan s dva kruga koja se djelomično prekrivaju. Prvi krug «patološko» su osobine koje su različite, uočljive i iz kojih proizlaze problemi u funkcioniranju. Drugi krug «normalno» su ponašanja, izgled i komunikacija, poznati i slični, koji odgovaraju shvaćanju nor-



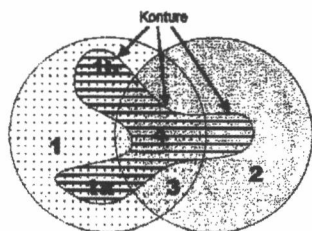
1. Patološki sustavi
2. Normalni sustavi
3. Različiti ljudski sustavi

slika 1

malnog i pripadaju glavnom životnom toku. On predstavlja odsustvo oštećenja i kolektivne socijalne norme, koje su prihvaćene u društvu i društveno određene. Mjesto prekrivanja dva kruga predstavlja razlike i češće je određeno terminima «hendikepa» nego funkcionalnih sposobnosti, premda oštećenje pogađa samo neka područja života osobe. Na primjer, osoba s oštećenjem vida ne može vizualno percipirati, ali ta činjenica ne mora utjecati na njeno sudjelovanje u društvu. U navedenom pristupu zastupljen je linearni odnos između sposobnosti i ponašanja neke osobe, koji je potrebno redefinirati.

Normalno je ono što je poznato u području ljudske komunikacije, ali i «ako je konzistentno s ponašanjima u sličnim situacijama, ako je normalno samim osobama s težom retardacijom bez obzira na mišljenje okoline što bi trebalo učiniti» (Gleason, 1989, 80.str.). Tako dolazimo do razlikovanja «patološkog» od pokušaja komunikacije i na taj način do identifikacije potreba i želja što je polazište dinamičkog pristupa odnosu normalnog i patološkog.

Svaka osoba predstavlja jedinstvenu konstelaciju (slika 2) osobina i dinamički odnos između patoloških osobina i individualnog ponašanja. I osobe s višestrukim oštećenjima i teškom retardacijom su u sva tri područja. Neka ponašanja pripadaju području patološkog, u nekima je otežano funkcioniranje na duže vrijeme, a u nekima kratkotrajno. Za razumijevanje ovih osoba potreban je proces razlikovanja i osvjetlja-



1. Patološki (1a) dugoročno; (1b) kratkotrajno;
2. Normalno
3. različiti ljudski sustavi
4. Osoba s posebnim potrebama

slika 2

vanja odnosa oštećenja i osobe u kontekstu njenog ponašanja. Tako ponašanje u kontekstu postaje ključno za definiranje odnosa normalno-patološko. Ono je sada razumljivo ne zbog jasnosti izraza nego zato jer su događaj i situacija poznati te se ponašanje ne označuje hendikepom nego predstavlja poruku u kontekstu interakcije. Jedan krug označava poznato i normalno, drugi patološko, a područje preklapanja znači stupanj oštećenja i ponašanje. Konturom je prikazana cjelovitost osobe s posebnim potrebama koja integrira sva tri područja. Jedan je faktor patološki sistem koji otežava ponašanje, a drugi faktor je izražavanje u cilju komunikacije i svrhovitog ponašanja. Polazna točka za razumijevanje konture je kontekst ponašanja koje se opaža. Tako se bolje razumije ljudski sustav i odnos normalnog i patološkog. Iz konteksta se može razlučiti utjecaj oštećenja na ponašanje. Prednost je zaključivati o osobi iz konteksta u usporedbi s kliničkom procjenom gdje su unaprijed utvrđena poželjna ponašanja u koja se osoba mora uklopiti. Iz konteksta se uči o osobi i njenim mogućnostima.

Redefiniranjem pristupa «invalidnosti» pažnja je usmjerena na funkcionalne sposobnosti osobe, što obogaćuje znanje o osobi stečeno kliničkim pristupom. Odgovornost za ograničenja i poznavanje sposobnosti osoba s posebnim potrebama ovim se pristupom prenijela s njihove patologije na našu ograničenost u poznavanju njihovih sposobnosti, što označuje veliku promjenu u daljnjem razvoju na ovom području.

Autor Gleason (1989) je u svojoj etnografskoj studiji prikazao promjene u životu osoba s težom i teškom mentalnom retardacijom u ustanovi tijekom trogodišnjeg praćenja, kad je uključen kriterij konteksta u procjenu njihovog ponašanja i u izradu programa rada s njima.

Projekt je proveden na 64 osobe, koje su u prosjeku boravile 19 godina u instituciji. Pristup je i do tada bio na osnovama normalizacije i individualizacije međutim uočeno je niz nedostataka. Tako se osjetio veliki utjecaj negativnih očekivanja osoblja i pogrešnih interpretacija ponašanja, zasnovanih na pretpostavkama. Specijalizirane

analize raznih stručnjaka daju samo fragmen- tarne opservacije, zbog načina kako su priku- pljene. Ne uzima se u obzir namjera niti cilju usmjereno ponašanje, a fokusiranje na oštećenje smanjuje mogućnost utvrđivanja jedinstvenih sposobnosti osobe i njene adaptacije u svojoj sre- dini. Cilj stručnog angažmana je poticanje sposobnosti kroz programe uzevši u obzir njihova iskustva, a manje je direktno izveden iz kliničkog pristupa. Pokušalo se gledati stvari očima samih klijenata, da bi se razumjele njihove potrebe. Model usmjeren funkcionalnim karakteristikama a ne patologiji je osnova za interpretaciju nji- hovog ponašanja. Iz analize slučajeva pokazalo se kako je potrebno prepoznati njihovo iskustvo i prihvatiti ga a da nesporazum i tenzije nastaju kad se ne razumije ponašanje. Važno je ne propustiti priliku upoznati njihovu jedinstvenost u ponašanju umjesto uvježbavati ih, što je tradi- cionalna praksa još od Itarda. Nije bit normal- izacije u smještaju već u razumijevanju interakci- ja. Naše intervencije trebaju biti vođene onim što osobe mogu unutar svojih potencijala. Istina je da oštećenja determiniraju razinu njihovih poten- cijala ali ne i njihovu suštinsku kvalitetu. Na takvim je osnovama organiziran rad u spomenu- tom projektu, a kvaliteta života osoba s mental- nom retardacijom i njihovo zadovoljstvo pokaza- li su da unapređenje prakse specijalne edukacije dolazi sa preispitivanjem našeg znanja, metoda ispitivanja i prirode našeg uključenja u njihove živote.

Slično etnografsko istraživanje američkih autora (Mehan i sur., 1986) pokazuje kako način organiziranja školovanja utječe na status učenika. Polazeći sa stanovišta funkcionalista, škola ima važno mjesto u procesu stjecanja socijalnog položaja u društvu. U školi se grupiraju učenici po sposobnostima za školsko učenje. Međutim, vrlo su upitno primjenjivani kriteriji grupiranja. Kako bi se inače našlo prema Mercerovom istraživanju (1973), samo 64% djece s intelligen- cijom IQ 80 u posebnim razredima, ako je kriter- ij za posebni smještaj upravo navedeni IQ?. Očito su uključeni i drugi faktori, jer je nađeno više

djece iz obitelji nižeg socioekonomskog statusa i djece pripadnika manjina. Prema tome, u odre- đivanju školskog puta djeteta sudjeluju pored sposobnosti i socijalno porijeklo te interakcije između djetetovog potencijala, rane socijalizacije i sposobnosti usvajanja vještina važnih za proc- jene njihovih sposobnosti. U istraživanju se je pošlo sa stanovišta da je socijalna struktura proces i produkt ljudske aktivnosti. Ali je pitanje koje su to aktivnosti i čime su motivirane, na što ne daje odgovor niti sama strukturalna niti inter- akcijska teorija.

Pratio se školski put 141 učenika s posebnim potrebama. Odluke o njihovom smještaju u redovne ili posebne uvjete, da li će biti označeni kao normalni, hendikepirani ili s teškoćama učenja velikim dijelom ovisile su o praksi ustano- va koje donose odluke. Tako će nedostatak sred- stava u proračunu neke regije, nedostatak vreme- na za provođenje procedure i slično utjecati na procjenu sposobnosti i odluku o smještaju. Stvaraju se rutinske birokratske procedure koje formaliziraju neformalne procese. Da procjena ovisi i o demografskim karakteristikama popu- lacije vidi se iz činjenice da se u bilingvalnim područjima djeca više upućuju u redovne uvjete. Stoga je važno poznavati uobičajenu praksu neke sredine da bi razumjeli donošenje edukacijskih odluka. Nadalje, utjecaj konteksta se vidi kroz procjene ponašanja od strane učitelja. One su pod utjecajem njegove percepcije, stavova i znan- ja. Rezultat su dva interakcijska procesa: odnos učenika i učitelja te ponašanje učenika i pripad- nost nekoj edukacijskoj skupini (laka retardacija, teškoće učenja).

Tako Mehan (1984) rezultat procjene učenika objašnjava socijalno-konstruktivističkim pris- tupom prema kojem struktura ne postoji niti u glavi opažača, niti u opažanoj osobi, već je ona funkcija interakcija između uvjerenja opažača i karakteristika opažanog. Kategorija «normalni» i «specijalni učenik» prema socijalnim konstruk- tivistima je rezultat percipiranog ponašanja osobe u organiziranom kontekstu koji stvara vezu između ponašanja i kategorije.

Sociološkim modelom pristupa koji zastupaju suvremeni istraživači smanjuje se negativan učinak označavanja-stigmatizacije, jer ne definira invaliditet u apsolutnim kategorijama, već ga određuje u odnosu na kulturu i uvjete određene sredine. Pod utjecajem interakcionista kao što je Charles Cooley (prema Farell, 2000) okolina je ogledalo selfa, «looking glass self», odnosno on se gradi na osnovi reakcija okoline prema osobi. Dakle, invaliditet je rezultat interakcije osobe i okoline, više nego što je pojava sama po sebi. Osoba se vidi, unatoč brojnim sposobnostima, prvenstveno kroz označenu kategoriju u koju je smještena. Društvo stalnim isticanjem prednosti na primjer, svijeta koji čuje, doprinosi stvaranju invalidnosti. Ako netko ne može razgovarati s gluhom osobom jer ne pozna njezin znakovni jezik, to se smatra problemom i teškoćom gluhe osobe. S druge pak strane ako netko ne može razumjeti Japanca, to se smatra njegovom odgovornosti jer ne pozna taj istočni jezik, a ne nedostatkom Japanca. Gluhe osobe se uči od rane mladosti da ne mogu komunicirati s čujućima zbog svog oštećenja, te tako i nastaje njihova identifikacija sa invalidnom osobom. Prema autorici Middleton (1999) označavanje gluhe osobe hendikepiranom umjesto različitim je socijalni konstrukt.

Definicijama, dijagnozama i opisima invalidnosti kao odstupanja u tjelesnim ili mentalnim sposobnostima od nekih standarda ove se osobe svrstavaju u manje vrijedne, sama devijacija/odstupanje izgleda kao njihov problem, a rješenje se vidi u njihovom približavanju standardima ili tzv. normalni. Primjer za to je uklanjanje tjelesnih oznaka kod osoba s Downovim sindromom.

Za razliku od toga, *interakcionistički pristup* sugerira društvenu odgovornost za invaliditet i pretpostavlja okolinu slobodnu od prepreka i osobe s posebnim potrebama svjesne svojih prava i spremne da se zastupaju. Na taj se način daje veći značaj ulozi odgoja, stimulaciji razvoja i istraživanju kako iskoristiti potencijale, nego

pristupu kojem je u prvom planu ograničenje i teškoća u razvoju djeteta.

Stanovište ovog modela je da se kod invalidnosti ne radi o ograničenju osobe, već da je ono društveno nametnuto, a oštećenje postaje problem zbog zahtjeva okoline i nespremnosti okoline za promjenom. Najbolji primjer su osobe koje se kreću u kolicima i njihova ograničenja uzrokovana nedostupnosti mnogih objekata (škole, banke, pošte...).

Stoga se ovdje težište stavlja na redukciju invalidnosti putem promjena u okolini stvarajući okolinu bez prepreka.

Na taj način se mijenja i značenje invalidnosti iz shvaćanja da pojam invalidnosti znači "učinak oštećenja na *ograničeni kapacitet osobe* u svakodnevnom funkcioniranju", u "*ograničenja u prilikama i pristupačnosti za sudjelovanje u svakodnevnom životu zbog društvenih ili fizičkih prepreka u okolini*".

I Svjetska zdravstvena organizacija (WHO) daje nove smjernice za procjenu zdravlja International Classification of Functioning Disability and Health-ICF (WHO-ICF, 2002) s ciljem stvaranja novog sredstva klasifikacije funkcioniranja, koje će pridonijeti prestanku izoliranja i diskriminacije. Usmjerava se na zdravstveno stanje i funkcioniranje umjesto na simptome bolesti. Uvodi društveni aspekt invalidnosti, a umjesto pojma «hendikep» uvodi «učestvovanje», a «invalidnost» zamjenjuje «ograničenjem».

Promjene u gledanju na invaliditet odrazile su se i na specijalnu edukaciju, koja je do 60-tih godina bila usmjerena na organizaciju specijalnih ustanova i njihovih potreba, da bi se nakon 70-tih godina orijentirala na djecu s posebnim potrebama i organizaciju rada u redovitim uvjetima odgoja i obrazovanja.

Tako se ona određuje kao sustav znanja i vještina koji u sebi sadrži discipline iz psihologije, povijesti, pedagogije, filozofije, sociologije, audiologije i druge koje su u vezi s posebnim potrebama.

Razvoj edukacijskog uključivanja u svijetu

Farrell (2000) u priručniku za posebne potrebe dajući kazalo pojmova u ovom području definira cilj edukacijskog uključivanja kao «ohrabrivanje škola za promjenom strukture, pristupa poučavanju, grupiranju učenika i pružanje podrške koja će odgovarati potrebama svih učenika». Zahtjevi koji se pritom postavljaju na učitelja su razvoj novog načina gledanja na uključivanje svih učenika i osposobljenost za suradnju. Škola za takav pristup mora osigurati pristupačnost kurikulumu svim učenicima.

U Engleskoj, Škotskoj i Welsu se od 1978. nakon Izvješća Warnock komisije (prema Farrell, 2000) promijenio odnos prema specijalnoj edukaciji na taj način što se proširio pojam specijalne edukacije na školovanje svakog djeteta koje u nekom periodu pokaže posebne potrebe u učenju. Time se specijalna edukacija većim dijelom preselila u redovitu školu. Istovremeno se roditeljima dala veća odgovornost u školovanju djeteta. Zakoni o obrazovanju iz 1981. i 1988. (prema Farrell, 2000) definirali su dijete s posebnim potrebama kao dijete koje ima teškoće u učenju takve prirode da treba specijalnu edukacijsku podršku. Izbjegnuto je navođenje vrste oštećenja. Isto tako su razradili ulogu lokanih edukacijskih službi – LEA, kao nositelja odgovornosti za provođenje zakonskih prava djece s posebnim potrebama, koje brinu o potrebnim sredstvima za posebne potrebe. Predviđena su odstupanja od nacionalnog kurikuluma i uvjeti pod kojima se to čini. Zakon iz 1993. (prema Farrell, 2000) značio je daljnje unapređenje položaja djece s posebnim potrebama u redovnoj školi, te je regulirao zahtjeve iz Bijelog dokumenta: "Izbor i različitost". Temeljem istog je izašao dokument o praktičnoj provedbi (Code of Practice) koji je striktno definirao uloge svih sudionika u zadovoljavanju specijalnih edukacijskih potreba. Ovim zakonom je prepušteno lokalnim upravama za obrazovanje da donose odluke o uključivanju i kad to nije preporučljivo. Ipak još uvijek je ostalo dosta prostora da se ne provodi uključivanje. Tako je ono znatno ovisilo o zainteresiranim skupinama, u ovom slučaju o

roditeljima. Međutim, roditelji nisu bili osposobljeni za ulogu zastupanja. Nije bilo snažne političke volje za provođenje zakona. Veliki dio odgovornosti je prebačen na učitelje, koji su ostavljeni da se snađu što je izazvalo veliki stupanj nezadovoljstva i otežavalo uključivanje. Nakon donošenja Zakona o diskriminaciji osoba s invaliditetom (1995) unesene su novine u Zakon o edukaciji iz 1996. (prema Farrell, 2000).

Naročito je osuvremenjena osnova za edukaciju djece s posebnim potrebama izvještajem Tomlinson komisije i Zelenim dokumentom »Izvršnost za sve«, 1997. (prema Farrell, 2000). Iz navedenih dokumenata se prepoznaje smjer daljnjeg razvoja kao što je smanjenje birokracije u donošenju individualnih planova za djecu s posebnim potrebama, jačanje monitoringa od strane Vlade, povećanje kapaciteta škola za uključivanje djece različitog stupnja oštećenja. Nastoji se uspostaviti veza između redovnih i posebnih škola u provođenju uključivanja. Posebni uvjeti su predviđeni samo u slučajevima sa posebnom svrhom. Pristupačnost zgradama škola i nove tehnologije drže se faktorima povoljnog utjecaja na uključivanje. Država se zalaže za bolju suradnju lokalnih ureda za edukaciju i nevladinog sektora kao i među samim uredima, te suradnju s ustanovama koje provode edukaciju kadra.

Engleska ima regulirane pedagoške standarde za koordinatore za posebne potrebe, za specijalistu za posebne potrebe, a i okvir za osposobljavanje pomoćnog učitelja. Od Vlade su poticana istraživanja za uspostavljanje dobre prakse i širenje znanja te suradnja između prosvjete i zdravstva na nacionalnoj i lokalnoj razini. Potiču se zajednička istraživanja za efikasniju terapiju govora kod djece. Još nisu zadovoljni s osposobljenosti kadra te se ističe potreba većeg uključivanja sveučilišta u edukaciju bilo kroz redovite studije ili studij uz rad.

Razrada planova ovih akcija rezultirala je dokumentom programa akcija od 1999. do 2001. godine (prema Farrell, 2000).

Brojni dokumenti i zakoni ipak prvenstveno ukazuju na traženje prikladnih rješenja kako

omogućiti djeci s posebnim potrebama školovanje u svojoj sredini među vršnjacima. S druge strane same osobe s posebnim potrebama kroz svoje iskustvo najbolje dokumentiraju stanje uključivanja (Middelton, 1999).

Već 20 godina Europska komisija objavljuje brojne rezolucije o invalidnosti i pravima na uključivanje temeljem deklaracija donesenih na razini UN-a. Međutim, sva tako donesena prava predstavljaju samo moralnu obvezu zemlje članice koja ratificira dokument. Projekti EZ kao što je HELIOS s ciljem razvoja dobre prakse nisu ispunili očekivanja. Osim toga isti projekt je pokazao da su u samo 7 država EZ primjeri dobre prakse edukacijskog uključivanja (prema Middleton, 1999). Za promjene odnosa u društvu pokazala se dobrim primjena koncepta socijalnog isključenja na osobe s invalidnosti (Engleska). Od 1998. je formiran Vladin odjel za socijalno isključenje, međutim on nije problem školovanja djece s posebnim potrebama stavio u središte interesa. Zašto? Zato jer se još osobe s posebnim potrebama ne povezuju s gospodarskim napretkom društva nego sa teretom, tragedijom i ovisnosti. Podizanjem standarda obrazovanja za osobe s posebnim potrebama izjednačuju im se šanse na tržištu rada. Nema valjanih argumenata za njihovo odvojeno školovanje osim u slučaju gluhih, ako koriste znakovni jezik. Često i roditelji zahtijevaju posebnu školu, što je rezultat nedostatnih informacija roditelja, kako ističe Middelton (1999). U SAD, gdje je zakonom iz 1975. (prema Stainback, Stainback, 1992) prvi puta regulirano pravo na školovanje djece s posebnim potrebama u najmanje restriktivnoj sredini, roditelji su dobili pravo da sudjeluju u odlukama o školovanju djeteta a svako dijete s posebnim potrebama pravo na individualni edukacijski program, pokazala se 80-tih godina potreba za reformom školstva.

To je bila posljedica mnogih društvenih promjena i razvoja novih spoznaja o učenju, organizaciji, razvoju djeteta i o ljudskim odnosima, što je istaknuto u Izvješću Nacionalne komisije za izvrsnost u edukaciji 1983. godine «Nacija u riziku» (prema Stainback, Stainback, 1992). U to

su vrijeme provedene mnoge analize programa, ciljeva, potreba učitelja, ali se pritom zanemario pitanje čak 12-15 % djece, dio populacije s posebnim potrebama. Radilo se na podizanju edukacije učitelja i njihovom osnaživanju. Od 1989 usmjerio se interes razvoja školstva na inkluziju te se pojavljuju slogani: «Sva djeca mogu učiti», «Svi znači svi», » Poučavati djecu a ne predmete».

Stainback i Stainback (1992) ističu da je inkluzivna škola zasnovana na vrijednostima zajedništva i različitosti. Premda su mnoge dorade zakona izvršene do danas (IDEA, 1990), kako bi se što učinkovitije ostvarilo pravo na školovanje u redovitim uvjetima, još uvijek je mnogo rasprava o politici školovanja, što ukazuje na ambivalentnost edukacijske sredine prema invalidnosti i različitosti. Stoga je potreban konsenzus, nacionalni i regionalni, usklađen sa zakonima. Za to je preduvjet jasan i na etici zasnovan okvir politike donošenja odluka oko smještaja pojedinog djeteta (Paul i sur., 1997).

Još nema najboljih i najadekvatnijih načina edukacije za svu djecu s invaliditetom. Školske reforme nisu samo u slaganju oko vizije kako treba izgledati škola u budućnosti ili o politici koja će voditi uključivanju sve djece. Potrebno je i da svi učesnici reforme, stručnjaci, roditelji i drugi članovi zajednice usklade još uvijek različite moralne vizije edukacije. Za Stainback i Stainback (1992), politika edukacije je neodvojiva od etike, a ona mora voditi računa o kontekstu. Prihvatanje različitosti u školskoj sredini koja neće doprinositi stvaranju «stranca» zato što je različit, preduvjet je reforme i inkluzije. Međutim u edukacijskoj praksi je prisutna takva socijalna ekologija koja drži vrijednim jedne članove a druge odbacuje, premda se to normativno ne podržava.

Mogućnosti promjena

Upravo zbog takvog utjecaja konteksta raznih društvenih sredina čak i razvijenog dijela svijeta potrebno je razumjeti kako nastaje proces isključivanja nekih skupina u društvu. Prema autorici Middelton (1999) u društvu je veliki pri-

tisak za konformiranjem i on ima veći prioritet od učenja strategija za suočavanje s predrasudama. Sigurno da strah od nepoznatog igra važnu ulogu, ali da je on jedini uzrok, poučavanjem sredine uklonile bi se predrasude. Očito su prisutni i neki drugi mehanizmi koji podržavaju stigmatizaciju i predrasude. Činjenica je da oni omogućavaju onima koji su na nižim razinama neke hijerarhijske ljestvice u određenoj organizaciji, iskustvo moći u odnosu na označene.

Kako raditi na promjenama konteksta? One nisu nimalo jednostavne. Potrebne su promjene na individualnoj i organizacijskoj razini, u mikro i makro sustavima, a moraju uključivati promjene u zdravstvu, edukaciji i socijalnoj skrbi.

Middelton predlaže tri konceptualna okvira za promjene:

1. SEA wall

Prepreke s kojima se suočavaju osobe s posebnim potrebama mogu se grafički prikazati kao zid institucionalne diskriminacije u kome su cigle struktura, stavova i okoline zajedno zacementirane sa ideologijom normalnog i nezavisnosti. Ovaj model dobro objašnjava prepreke pred kojima se nalaze osobe s posebnim potrebama, ali je kao model promjena ograničen, jer je svaki napredak zavisen od cjeline u svakom trenutku. On je koristan na razini politike a ne pojedinca, jer pretpostavlja promjenu cjeline izvana.

2. NVQ model

Ovaj model čini 7 koraka. Promjene se mogu događati na raznim razinama i ističe upravo potrebu svladavanja svih koraka, jedan po jedan, a ne simultano djelovanje. Pretpostavlja postepene promjene. Prema ovom pristupu neće biti moguće ostvarenje prava osoba s posebnim potrebama dok okolina ne vjeruje u njihovo pravo.

Koraci

- 1.Svjesnost
- 2.Ne učiniti lošijim
- 3.Osobne promjene
- 4.Profesionalne promjene
- 5.Organizacijske promjene
- 6.Političke promjene
- 7.Socioetičke promjene

3. 3-D jigsaw

Ovaj model predstavlja skulpturu sastavljenu od dijelova različitih oblika, veličina i važnosti. Promjenom nekog dijela struktura se mijenja i cijela stvar izgleda drugačije. Ovisno o kutu gledanja razlikuje se i skulptura. Svaka promjena utječe na cjelinu i zahtjeva daljnje promjene. Najvažniji dijelovi su politika i kontekst sredine kao što su zdravstveni servisi, funkcioniranje organizacija, socijalna skrb i obrazovanje, osobni stavovi i praksa.

Znanstvena istraživanja i posebne potrebe

Već je Blatt (1977) isticao da niti istraživanja iz šireg društvenog područja nisu spriječila razvoj loše prakse u edukaciji djece s posebnim potrebama, a isto je istaknuto 2002 .godine u Dublinu na prvom europskom kongresu najveće i vodeće organizacije za znanstveno izučavanje mentalne retardacije IASSID. Profesor Roy McConkey sa Sveučilišta Ulster, savjetnik UNESCO-a, UNICEF-a i WHO je u plenarnom izlaganju ukazao na «hendikepirana» istraživanja o mentalnoj retardaciji (IASSID, 2002).

Potrebna su ne samo dobra znanstvena istraživanja nego i bolja kvaliteta života osoba s posebnim potrebama (Blatt.,1987). Parafrazirajući Einsteina «mnogo toga što se može lako istražiti nije vrijedno, mnogo toga što je vrijedno ne može se lako istražiti.» McConkey (2002) ukazuje na problem izbora predmeta istraživanja. Mnogo je utrošeno u svijetu na istraživanja koja nisu dala nikakve rezultate, a ona se i dalje ponavljaju. U skupini takvih su projekti koji trebaju pokazati da li učenici bolje uče u redovnim ili u posebnim

² Rukopis autora

uvjetima. Takva istraživanja nemaju više smisla jer su bezbrojno puta ponavljana, a s druge strane obiteljski uvjeti su često presudni za školski uspjeh, bez obzira da li je dijete u redovnom ili posebnom razredu. Učinci obitelji i sredine na školovanje premalo se ispituju. Kvantitativnim istraživanjima se pokušava doći do nekih zakonitosti populacije, a život su individue. Objektivnost i kontrolirani uvjeti su u istraživanjima, a u životu je prisutna subjektivnost i zbrka. Ponavljaju se istraživanja s istom metodologijom, istim ciljevima i problemima, što bi se moglo usporediti sa slonom u cirkuskoj paradi.

Istraživanja koja stalno dokazuju razlike između osoba s posebnim potrebama i tzv. normalnih samo pojačavaju isticanje njihove različitosti što se zna koristiti kao argument za isključivanje. Međutim, istraživanja u kojima same osobe učestvuju i govore o sebi, svojim osjećajima i očekivanjima pružaju šansu da ih se stvarno upozna. I dosadašnji porast znanja o osobama s mentalnom retardacijom nije znatno doprinio podizanju kvalitete njihovog života. Blatt (prema Mehan i sur., 1986) ističe potrebu da se bolje upozna samo društvo, njegov sustav vrijednosti, način funkcioniranja institucija kako bi se našla rješenja koje će odgovarati potrebama korisnika. Stoga je neophodno da oni participiraju kao aktivni učesnici i u istraživanjima koja se njima bave, da nisu samo objekti ispitivanja.

Osobine hendikepiranih istraživanja prema McConkey (2002) su :

- a) pružaju necjelovitu sliku (Necjelovita slika proizlazi iz individualnih razlika, subjektivnog iskustva i sociokulturnih utjecaja. Međutim istraživanja koja se bave analizom slučajeva, kvalitativnim metodama i ispitivanjem sociokulturnih utjecaja pružaju šansu za cjelovitiji pogled).
- b) utjecaj različitih kutova gledanja (Ljudska percepcija je pod utjecajem brojnih faktora, od usmjerenosti na određeni problem do osobnih razlika i iskustva te vlastitih prioriteta. Ovi se učinci mogu također smanjiti ako je istraživanje zasnovano na

praktičnom iskustvu, s radom u istraživačkom timu i postavljanjem strateških ciljeva.)

- c) odraz subjektivnih i osobnih mišljenja (Neki se istraživači ponašaju kao sveznajući, a nekima istraživanja prvenstveno služe za napredovanje u poslu, te ih ima koji su skloni reduciranju svih razlika među osobama s invaliditetom. Tako istraživanje može postati vlastiti odraz istraživača u ogledalu. Takav tip istraživanja se može izbjeći opisima života ispitanika, korištenjem metoda iz područja antropologije, istraživanjima usmjerenim na korist sredine i provedenim u stvarnom životu neke društvene sredine da bi dala odraz realnosti.)
- d) traženje »čudotvornih« rješenja , koja uklanjaju oštećenja (Pored istraživanja koja ukazuju na tehnološke mogućnosti informatike, rezultate genetskog inženjerstva i sl. važno je u suradnji s drugim znanstvenim područjima raditi istraživanja koja će biti usmjerena na uključivanje osoba s posebnim potrebama u društvo.)

Novo tisućljeće bi upravo moglo biti izazov za razvoj međuljudskih odnosa zasnovanih na ljubavi prema čovjeku, na socijalnom uključivanju i ostvarivanju ljudskih prava osoba s posebnim potrebama. Vrednovanje istraživanja koja podižu razinu znanja, promoviraju blagostanje, civilizirano društvo i kreativna rješenja moglo bi biti put razvoja znanosti u području posebnih potreba.

Znanstvenim istraživanjima koja će se baviti mogućnostima utjecaja na razne segmente društva kao što su obitelj, škola, mediji, nositelji politike i drugi čimbenici šire okoline daje se prilika za ostvarenje pretpostavke o društvenim promjenama.

Za promjenu treba potreba, namjera i stav optimizma. Promjene čovjek mora početi sa sobom prije nego traži da se svijet mijenja. Tako ne možemo očekivati niti stav prihvatanja osoba s posebnim potrebama u društvu, dok se roditelji stide svoje djece ili dok tražimo u dobrotvornim

akcijama sažaljenje zbog njihove različitosti. Činjenica je da je svakom čovjeku draže biti dijelom zajednice nego da je sam. Ako je misija društvo bogato u različitosti, tada se treba ponašati kao da se ljudi dadu mijenjati, te se i edukacijsko uključivanje smatra nužnim, a ne pitanjem izbora. Direktna i snažna je veza između toga kakva je škola i kakovo će sutra biti društvo.

Moralni imperativ je u svakoj sredini razviti svjesnost protiv diskriminacije. Blatt (1973) navodi 10 točaka za uklanjanje diskriminacije:

1. naučiti identificirati i korigirati vlastiti hendikepizam i hendikepizam kod drugih,
2. zahtijevati jednaki pristup svim servisima i službama usprkos oštećenja,
3. podržati financijski samo programe koji nisu hendikepistički,
4. početi sa nacionalnom kampanjom protiv hendikepizma,
5. podržati moratorij za stvaranje i financiranje segregirajućih programa,
6. identificirati hendikepizam u medijima, koristiti razna sredstva, kampanje za eliminaciju,
7. smatrati profesionalce odgovornim za eliminaciju hendikepizma u njihovoj sredini,
8. zahtijevati da su službe namijenjene čovjeku pravo, a ne privilegija,
9. podržati nacionalne i lokalne grupe u uklanjanju hendikepizma,
10. organizirati internacionalni komitet za identifikaciju hendikepizma;

Neki pokazatelji o edukacijskom uključivanju u Hrvatskoj

Svjetski pokret integracije i inkluzije osoba s posebnim potrebama odrazio se i na obrazovanje u Hrvatskoj. Tako je 1980. godine donesen zakon o obrazovanju, kojim je regulirano obrazovanje djece s posebnim potrebama u integracijskim uvjetima, tj. u redovitoj školi sa ostalim vršnjacima, za razliku od dotadašnje pravne regulative kojom je bilo određeno školovanje djece s posebnim potrebama u tzv. specijalnoj školi.

Međutim prava ove djece na obrazovanje u najmanje restriktivnoj sredini su ostala nereal-

izirana i danas, 20 godina poslije. Ovom se problemu nije prišlo sustavno, nisu stvoreni potrebni preduvjeti kako objektivni tako niti subjektivni. S druge strane takvo stanje u redovitoj školi davalo je argumente pristicama segregiranog školstva i opravdavalo školovanje djece s posebnim potrebama u specijalnim školama, kao mjestu koje će im pružiti adekvatniju skrb.

Roditelji djece s posebnim potrebama nisu se osjećali dovoljno kompetentnim da zahtijevaju poštivanje zakonskih prava djeteta, jer su ih i stručnjaci često uvjerovali da je za dobrobit njihovog djeteta bolje polaznje specijalne škole. Samo su uporni roditelji uspijevali zadržati dijete u redovitoj školi unatoč često prisutnog protivljenja stručne službe škole. Srećom, bilo je nastavnika spremnih na suradnju s roditeljima, koji su prihvaćali dijete i radili kako su najbolje znali, najčešće bez stručne pomoći specijalnog pedagoga.

Danas većina učenika s posebnim potrebama u Hrvatskoj polazi redovite škole. Za veći dio nema podataka o njihovim potrebama, već pripadaju grupi neuspješnih učenika, koji napuštaju školu i postaju nerijetko društveni problem. U osnovnoj školi koju polazi blizu 400 000 učenika evidentirano je svega oko 11.500 učenika (u redovnim i posebnim uvjetima zajedno), što je manje od 3%, premda je za očekivati 10%, školske populacije s teškoćama u razvoju. U posebnim školama je nešto manje od 50% ukupno evidentirane djece.

Navedeni podaci ne bi bili zabrinjavajući kad bi redovite škole bile kadrovski ekipirane, pa bi se znalo da će svako dijete koje ima problema dobiti stručnu pomoć i bez etiketiranja kroz dijagnostički postupak. Međutim situacija je upravo obrnuta. Na 3091 učenika dolazi jedan psiholog, a 2214 učenika na jednog specijalnog pedagoga. (podaci Ministarstva prosvjete, šk. god.2000/01). To znači da postojeći edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci, njih 190, u Hrvatskoj ne mogu zadovoljiti potrebe niti evidentiranih 2% učenika u redovnim školama, jer bi svaki trebao brinuti za 40-ak učenika od kojih veći dio zahtjeva neposredni rad. Uzme li se u obzir da je stvar-

na situacija mnogo ozbiljnija s obzirom na broj neotkrivene djece, može se zaključiti kako su djeca s posebnim potrebama ipak najčešće samo fizički prisutna, ali ne i uključena u obrazovanje u redovitoj školi. Njihov uspjeh zavisi od dobre volje nastavnika, koji na žalost nema potrebnih znanja za rad s djecom s posebnim potrebama.

Defektolozi su i dalje ostali u specijalnim školama, sada radeći s djecom s većim teškoćama koja su zauzela ranija mjesta djece s blažim teškoćama, jer su ova ostala u redovitoj školi. Oni koji se zapošljavaju u redovnim uvjetima, rade u vrlo teškim uvjetima na nekoliko škola, te se njihov rad s djecom koja bi svaki dan trebala takvu stručnu pomoć svodi na rad od jednog sata dva puta tjedno ili manje. U malom je broju škola osiguran svakodnevni stručni rad i tada je to oblik parcijalne integracije gdje se opet dešava da je učenik premalo vremena sa svojim redovitim razredom, pa prijeti opasnost segregiranog obrazovanja u redovitoj školi. Uvjeti za ostvarenje edukacijske integracije još su nepovoljniji u srednjim školama tako da samo manji broj učenika s posebnim potrebama polazi redovite škole.

Mnoga su do sada provedena istraživanja o stanju edukacijske integracije u Hrvatskoj i to znatnim dijelom od istraživača Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (Stančić, Mavrin-Cavor, Levandovski, 1984; Stančić, 1985; Kiš-Glavaš, Nikolić, Igrić, 1997.; Žic, Igrić, 2001. i dr.). Predlagani su i modeli, ali nažalost znanost i praksa u ovom području su još uvijek dva svijeta. Još se više vjeruje ustaljenoj praksi i izbjegavaju se izazovi za promjene. Na mnogim skupovima su zadnjih 20 godina provedene brojne diskusije, od kojih se nije išlo mnogo dalje.

Iz navedenog se može zaključiti da je potrebno usmjeriti istraživanja u drugom pravcu, prema društvu i čimbenicima edukacijske inkluzije. Do sada se upoznao stav roditelja djece s posebnim potrebama, zadnjih godina su u središte interesa

naših istraživanja došli učitelji, pa vršnjaci. Pokazalo se da su njihovi stavovi pogodno tlo za promjene.

Nedostaju istraživanja koja bi se odnosila na mlade koji su prošli školski put bilo u redovnim ili posebnim uvjetima, nedostaju nam njihova iskustva i kvalitativna istraživanja o efikasnim modelima djelovanja na edukacijsku sredinu. Potrebno je istaknuti sve veću ulogu nevladinih organizacija u promicanju prava djece s posebnim potrebama na uključivanje te djelovanje sveučilišne zajednice na podizanju kvalitete života obitelji s djecom s posebnim potrebama.

Ako bi sudili po dokumentima koji se donose na državnoj razini mogli bi držati kako je došlo vrijeme za promjene i da će one teći bez većih problema. No ako smo pratili ostvarenje do sada donesenih dokumenata, državnih strategija kao što su Nacionalni program za poboljšanje kvalitete življenja osoba s invaliditetom (1999) i Nacionalni program djelovanja za djecu u Hrvatskoj (1999), s oprezom će se polagati nade u ostvarenje Nacionalne strategije jedinstvene politike za osobe s invaliditetom od 2002. do 2006. godine, donesene od Hrvatskog Sabora u listopadu 2002. godine.

Kao što je već rečeno od značajnih imena na području specijalne edukacije i rehabilitacije generalno je problem spremnosti društva za uključivanje. Međutim u mogućnost promjena treba vjerovati i stvoriti uvjete da do njih dođe. Istraživačka zajednica, stručnjaci za posebne potrebe, imaju veliku snagu da doprinesu osnaživanju roditelja, osnaživanju škole i šire sredine, što će neminovno utjecati i na političku volju za izjednačavanje prava.

Umjesto zaključka

Situaciju u području edukacijske inkluzije u našoj sredini najplastičnije mogu ilustrirati neka iskustva roditelja djece s posebnim potrebama.

B.B (nastavnica, sin polazi od 5. razreda školu

³ Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama "IDEM" razvija i širi znanstveno provjeren model edukacijske integracije (www.tel.hr/specialneeds)

⁴ Centar za rehabilitaciju Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta

u drugom dijelu grada, jer u njihovom nema škole s djelomičnom integracijom). S početkom školovanja mog djeteta nastali su najveći problemi u našem braku (obitelji). Potpuno nerazumijevanje od strane učitelja, koji je to raspoloženje prenio na djecu u razredu. Doživjeli smo nerazumijevanje i od najbliže familije, a da ne govorim o susjedstvu. Tako da sada, kad razmišljam o proteklih 6 godina školovanja, smatram to razdoblje strašno ponižavajućim s puno stresnih situacija. Da sada to ponovo moram prolaziti mislim da bi mi bilo puno lakše, jer je tu bilo puno neznanja i straha. Sada želim pomoći drugim roditeljima da ne moraju proći isti put, da prihvate svoje dijete takvo kakvo je i da ga nitko ne ponižava samo zato što nešto ne zna ili ne može.

V.B. (za vrijeme osnovnog školovanja svog sina je napustila posao, sin je završio srednju školu za dizajn). Put školovanja djeteta (ima disleksiju): ništa ružnije, bolnije, gorče, strahovito stresno, razočaravajuće, prepuno suza i strahova, ja kao majka i moj sin nismo prošli u životu

Želja mi je za njegovu budućnost da put školovanja prođe što bezbolnije, sa što manje trauma, da nastavi svoj život živjeti mirno i sretno,.

M.T. (profesorica u školi): Dječak je s 3 godine ispunio uvjete za vrtić: govorio je razumljivo, samostalno jeo, mogao je sjediti u klečećem položaju (ima cerebralnu paralizu), komunicirao

s okolinom i najviše na svijetu želio ići u vrtić kao i sestra. Premda je nakon pregleda dokumentacije i opservacije tima upućen da dođe na upis, majka je pozvana od ravnateljice i savjetovana za specijalnu ustanovu, jer "oni nemaju uvjeta za TAKVU djecu. Ako njega prime, 4-ero zdrave djece ostaje bez vrtića".

Dječak je krenuo u redovan vrtić 10 km od kuće u posebnu grupu. Da bi išao u redovnu školu obitelj se preselila u drugi kraj grada, premda je najbliža škola bila s liftom i bez arhitektonskih barijera.

V.B.(znanstvenik):"Naš prvi susret sa školom je bio šokantan." Javili su se na redovni pregled za upis u školu da bi se dobila odgoda školovanja (zbog cerebralne paralize), a prema preporuci tima iz vrtića i mišljenja roditelja. Dječak se kreće u kolicima, a komisija je radila na 2. katu školske zgrade, te je majka ponijela dječaka.

Kad ih je ugledala pedagoginja škole, pitala je dječaka: "Kako tako veliki dozvoliš da te mama nosi? "

D.:" Ne mogu hodati, pa me mama nosi".

P.:" Kako ne bi mogao, samo si lijen!"

D.:"Nisam lijen. Imam cerebralnu paralizu".

Istraživanja svih segmenata društva uključenih u edukacijsko uključivanje i mogućnosti utjecaja na njihove promjene mogao bi biti veliki izazov za edukacijsko-rehabilitacijske znanosti i

Literatura

- Blatt, B., D.Biklen., and R.Bogdan, (1977): *An Alternative Textbook in Special Education*. Denver,Colorado: Love Publishing Com.
- Farrell, M.,(2000.): *Special Education Handbook*. London: David Fulton Pub.
- Gleason, J. J. (1989): *Special Education in Context: an ethnographic study of persons with developmental disabilities*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) (1990): PL 101-476,20 U.S.C.
- Kiš-Glavaš,L., Nikolić, B., i Igrić Lj. (1997): Stavovi učitelja prema integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja, *Revija za rehabilitacijska istraživanja*, 33, 62-76.
- McConkey,R.(2002):Through a glass darkly: The handicaps of research into intellectual disabilities. u: IAS-SID: Inaugural Conference of IASSID Europe 12-15 June, Dublin, Abstracts.
- Mehan, H., A. Hertweck, and J.L. Meihls (1986): *Handicapping the Handicapped*. Stanford: Stanford Univ. Press.
- Mercer, J.R.(1973): *Labeling the Mentally Retarded*. Berkeley: Univ. California Press.
- Middleton,L. (1999): *Disabled Children: Challenging Social Exclusion*, Oxford: Blackwell Sc. Ltd.
- Nacionalni program za poboljšanje kvalitete življenja osoba s invaliditetom, (1999): Zagreb: Vlada RH,DZZOMM.
- Nacionalni program djelovanja za djecu u Republici Hrvatskoj (1999): Zagreb: Vlada RH, Nacionalni odbor za izradbu Nacionalnog programa djelovanja za djecu u RH.
- Paul, J.L. et al. (1997): *Ethics and Decision Making in Local Schools: inclusion, policy and reform*. Baltimore: Paul H. Brookes Pub.Co.
- Stančić,V.,Lj. Mavrin-Cavor i D. Levandovski (1984): Evaluacija socijalizacijskih i obrazovnih efekata odgoja,obrazovanja i rehabilitacije djece usporenog kognitivnog razvoja.Opis istraživanja. Zagreb: Fakultet za defektologiju
- Stančić,V.(1985) Evaluacija socijalizacijskih i obrazovnih efekata odgoja ,obrazovanja i rehabilitacije djece usporenog kognitivnog razvoja,*Defektologija*, 21, 71-73.
- Stainback, S. and W. Stainback.,(1996): *Inclusion: a guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes Pub. Co.
- Žic, A, i Lj. Igrić (2001): Self-assessment of relationships with peers in children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*,45, 1-10.
- WHO-ICF(2002): Press Release, www.who.int/classification/icf.
- Wolfensberger, W.(1972): *Normalisation*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.

Social context, special needs / disability / developmental disorders and educational inclusion

Abstract

Theoretical models do have the power to influence the disabled people's inclusion in the society depending on the view/aspect they take. Medical and statistical models are likely to contrast normal with pathological or normal with deviant creating the basis for "handicappism", labeling, segregation, negative attitudes and prejudice. Social models assume that disability is the result of interaction of a person and his/her social environment, suggesting that the environment is responsible for a position a disabled person takes, contrary to the view which considers the problem of an actual disabled person as his/her structure's own responsibility. Thus disability, considered "the consequence of the impairment on the functioning of a person", becomes "decreasing or losing the opportunity to participate in life". Accepting this viewpoint means transferring the responsibility onto society. The absolute meaning of the term "disability" is completely rejected and the importance of culture of a certain environment when naming/defining the persons with "special needs" (disabled, developmentally disordered) is stressed. The above mentioned environment should, in that case, be free of barriers, and disabled persons should be active advocates of their own rights. With regard to educational inclusion of children with special needs in England, United States and in Croatia, the influence of social context on the position of "different" in school reforms, educational policy and readiness of a community and professionals to change is considered. Analyzing the effect of scientific research to date, and professionals' work in the field of special needs, we observed that there is an ultimate need for new directions in investigations, with persons with special needs as subjects. Thus the social context will be analyzed, as well as its possibilities for change, and the results shall contribute to the improvement of the quality of life of persons with special needs.

Key words: *Social context, educational inclusion, children with special needs*