

Obrnuta inkluzija – pedagoške vrijednosti i potencijali

Ksenija Romstein

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Ana Sekulić-Majurec

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za pedagogiju

Sažetak

Inkluzija se, kao suvremeni pedagoški koncept, najčešće operacionalizira kroz redoviti sustav odgoja i obrazovanja. U suvremenoj literaturi inkluzija se eksplicira kao poželjna ideologija odgoja i obrazovanja, no postoje i autori koji upozoravaju da odgojno-obrazovne institucije zapravo podržavaju *status quo* socijalnih relacija što otežava njezinu implementaciju. Zbog toga se u posljednjih pet do deset godina na međunarodnoj razini sve više počelo govoriti o „obrnutoj” inkluziji – uključivanju djece tipičnog razvoja u posebni sustav odgoja i obrazovanja. Zagovaratelji obrnute inkluzije tvrde kako ona omogućuje djeci tipičnog razvoja učenje u kvalitetnijem okruženju iz više razloga: povoljniji je omjer odraslih i djece, postoji više mogućnosti za provođenje individualizacije načina rada i diferencijacije sadržaja rada, te zbog učiteljeve uske specijaliziranosti za učenje i poučavanje. S druge strane, obrnuta inkluzija djeci s teškoćama u razvoju omogućuje širenje socijalne mreže i stjecanje kompetencija potrebnih za svakodnevno socijalno funkcioniranje. Konkretnim praćenjem načina odgojno-obrazovnog rada u posebnom sustavu odgoja i obrazovanja zapažen je povoljniji omjer djece i odraslih, bolja diferencijacija nastavnih sadržaja te dominacija individualiziranog pristupa učeniku, uz korištenje specifičnih didaktičkih, audio-vizualnih sredstava i pomagala. Sve to ukazuje na postojanje resursa unutar postojećeg posebnog sustava odgoja i obrazovanja koji mogu odgovoriti na pedagoške pretpostavke obrnute inkluzije.

Ključne riječi: inkluzija, obrnuta inkluzija, poseban sustav odgoja i obrazovanja, kvaliteta odgoja i obrazovanja.

Uvod

Inkluzija se, kao suvremeni filozofsko-sociološki koncept kojim se zagovara ne samo toleriranje različitosti već i poticanje i osnaživanje suživota s različitim, te posebno osposobljavanje za taj suživot, u praksi najčešće provodi kroz institucionalizirane oblike odgoja i obrazovanja. U smislu otvaranja šansi za uspješniji odgoj i obrazovanje različitih društveno marginaliziranih grupa, (djece manjina, kulturno depriviranih i odbacivanih grupa i sl., pa i djece s teškoćama u razvoju) u suvremenoj se pedagoškoj literaturi inkluzija dosljedno opisuje kao

poželjna ideologija odgoja i obrazovanja. Za sada se, kad je o inkluziji riječ, u području odgoja i obrazovanja najviše razrađuje inkluzija djece s teškoćama u razvoju, a ta je inkluzija predmetom bavljenja ovog rada. Međutim, prema nekim autorima (Thomas i Tarr, 1999; Thomas i Loxely, 2001; Slee, 2006) u njezinom detaljnijem objašnjavanju, dosljedno se javljaju i mnogobrojne oprečnosti i nedosljednosti, od terminoloških do koncepcijskih. U Akcijskom planu Vijeća Europe za promicanje prava i potpunog sudjelovanja u društvu osoba s invaliditetom iz

2006. godine, kao glavni ciljevi se navode osiguravanje svim osobama s invaliditetom (bez obzira na vrstu i opseg teškoće) jednakog¹ pristupa odgoju i obrazovanju, zatim poticanje razvoj osobnosti, talenta, stvaralaštva, intelektualnih i tjelesnih sposobnosti do „punog potencijala” te osiguravanje pristupa redovnom sustavu odgoja i obrazovanja. Iz ovog je dokumenta proistekla Nacionalna strategija za izjednačavanje mogućnosti osoba s invaliditetom u Republici Hrvatskoj u kojoj kao jedan od ciljeva stoji razvijanje „sveobuhvatnog sustava odgoja i obrazovanja koji može odgovoriti na različite potrebe svojih polaznika u njima bliskoj sredini” (Vlada Republike Hrvatske, 2007, 18). Definicijama je inkluzije, bilo da su sadržane u zakonskim odrednicama ili pedagoškoj literaturi, zajedničko uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovne odgojno-obrazovne ustanove. Suprotno tom uvriježenom definiranju inkluzije, Odom i sur. (2002) tvrde da se inkluzija ne smije tumačiti kao uključivanje već kao aktivna participacija koja pretpostavlja ravnopravnost i mogućnost izbora. Tumačenjem inkluzije kao „uključivanja”, djeci s teškoćama u razvoju i dalje se negira mogućnost ravnopravne društvene participacije, jer ih se pri „uključivanju”, zapravo pasivno uvodi u okruženje koje su za njih pripremile i kojega kontroliraju osobe bez teškoća. Uz to, inkluzija koja se tumači kao „uključivanje” pretpostavlja da sva djeca s teškoćama u razvoju mogu u potpunosti funkcionirati u redovnom okruženju te da poseban sustav odgoja i obrazovanja² zapravo nije potreban, a to za sobom povlači pitanje mogućnosti izbora obitelji i djeteta.

Razlozi ovakvog redukcionizma u tumačenju inkluzije mogu se jednim dijelom tražiti u inzistiranju na njezinoj što široj primjenjivosti, ali i trenutačnoj modernosti, posebice uske povezanosti s ljudskim pravima. No, takvo tumačenje inkluzije koje može rezultirati lišavanjem pojedinca mogućnosti izbora i aktivnog sudjelovanja u društvu u kojem se nalazi u suprotnosti je s inkluzijom. Iako je inkluzija u

relativno kratkome vremenu postala globalna, opće prihvaćena socijalna vrijednost, Fuchs i Fuchs (1998) upozoravaju na mogućnost njene propasti. Prema njihovim riječima, inkluzija neće uspjeti jer „zagaratelji inkluzije odbacuju posebne oblike odgoja i obrazovanja čime lišavaju roditelje i djecu mogućnosti izbora” (Fuchs i Fuchs, 1998, 81). Takva razmišljanja intenziviraju rasprave o održivosti posebnog i redovnog sustava – ostaviti postojeći paralelizam, ukinuti posebne odgojno-obrazovne institucije i forsirati inkluziju u redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama pod svaku cijenu, prepustiti inkluziji da se sama „razvija” ili konstruirati svojevrstu pedagošku „chimeru” prema potrebama aktualne odgojno-obrazovne politike?

Kao jedno od mogućih rješenja ovome problemu neki autori (Rafferty, Boettcher i Griffin, 2001; Rafferty i Griffin, 2005; Odom i Buysse, 2006) spominju obrnutu inkluziju (*reverse inclusion*). Obrnuta inkluzija, prema njihovoj interpretaciji, podrazumijeva uključivanje djece tipičnog razvoja u poseban sustav odgoja i obrazovanja. Povoljniji omjer odraslih i djece, visoko obrazovano osoblje (učitelji i profesori rehabilitatori) specijalizirano za poučavanje, mogućnost individualnog kreiranja programa i individualiziranog pedagoškoga rada, samo su neke od prednosti obrnute inkluzije za djecu tipičnog razvoja. Kao glavne dobrobiti za djecu s teškoćama u razvoju Schroger (2006) ističe stjecanje socijalnih kompetencija i komunikacijskih vještina. Upravo potonje se najčešće navodi i kao dobrobit inkluzije općenito (Sekulić-Majurec, 2007) što vodi zaključku kako se inkluzija može implementirati i u posebnom sustavu odgoja i obrazovanja. Dok Odom i Buysse (2006) obrnutu inkluziju tumače kao uključivanje djece tipičnog razvoja u posebne institucije obrazovanja, Rafferty i Griffin (2005) ju vide kao njihovo uključivanje u posebne programe bez obzira na sustav u kojemu se navedeni programi provode (redovan i/ili poseban sustav). Slično njima, Schroger

¹ U literaturi se često pojavljuju termini „jednako” i/ili „jednakost pristupa” što je u suprotnosti s inkluzijom. Naime, ako je osnovna značajka inkluzije priznavanje i uvažavanje različitosti, onda nije primjereno istovremeno inzistiranje na jednakosti, već samo podržavanje i osiguravanje ravnopravnost. Ovaj primjer ide u prilog ranije navedenoj tvrdnji da je inkluzija praćena terminološkim oprečnostima. Stoga je za primjereniju interpretaciju i facilitaciju inkluzije važno propitivanje aktualne terminologije.

² Pod posebnim sustavom odgoja i obrazovanja u ovome radu se misli na dječje vrtiće, osnovne i srednje škole namijenjene djeci s teškoćama u razvoju. Najčešće posebne odgojno-obrazovne institucije u Republici Hrvatskoj namijenjene su djeci s autizmom, sljepoćom, gluhoćom, motoričkim oštećenjima i kroničnim bolestima, intelektualnim i višestrukim teškoćama u razvoju.

(2006) opisuje obrnutu inkluziju kao druženje djece tipičnog razvoja i djece s teškoćama u posebnom sustavu odgoja i obrazovanja, a kao njezine glavne vrijednosti ističe građenje prijateljstava među djecom te stjecanje socijalnih kompetencija sve djece.

Zbog brojnih poteškoća u provođenju inkluzije³ u redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama, u pedagoškoj se literaturi obrnuta inkluzija često spominje kao rješenje tog problema, posebice u okružjima koja ju ne prihvaćaju ili ne podržavaju na primjeren način. Iako se inkluzija može provoditi kroz mnogo organizacijskih formi, u dijelu pak pedagoške literature njezino provođenje u redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama se tumači kao jedino prihvatljivo rješenje za djecu s teškoćama u razvoju. U skladu s tim javljaju se i ideje o ukidanju posebnog sustava odgoja i obrazovanja, jer on postaje nepotreban. S druge strane, neki autori (Fuchs i Fuchs, 1998; Odom i Buysse, 2006; Slee, 2006; Dixon i Verenikina, 2007) tvrde kako je potrebno reorganizirati poseban sustav odgoja i obrazovanja u smjeru servisa podrške djeci s teškoćama u razvoju te da ga se nikako ne smije ukidati jer ima resurse koji su inkluziji potrebni, u prvome redu visoko kvalificirano osoblje, specifične didaktičke materijale i rehabilitacijska sredstva te bogatije programske/kurikulumske mogućnosti.

Ostali razlozi kojima se argumentira implementacija koncepta obrnute inkluzije su nedostatna iskustva vršnjačke interakcije u posebnim odgojno-obrazovnim institucijama (Schroger, 2006), nemogućnost integriranja terapijskih postupaka u školski ili razredni kurikulum te nemogućnost tzv. redovnog okruženja da sveobuhvatno odgovori na potrebe djece s većim ili višestrukim teškoćama u razvoju (Scruggs, 1995). Pod nemogućnošću odgovaranja redovnog okruženja na dječje potrebe zapravo se misli na nedostatnu opremljenost didaktičkim i rehabilitacijskim sredstvima i pomagalicama, nepostojanje stručnjaka (pedagoga, rehabilitatora, fizioterapeuta, socijalnih radnika i sl.) koji bi bili zaposleni u odgojno-obrazovnim institucijama i kontinuirano dostupni djeci i obiteljima, kao i izostanak podrške djeci izvan odgojno-obrazovnih institucija. Dok se poto-

nje može interpretirati u okvirima dominantne socijalne paradigme i stavova koji iz nje proizlaze, nedostatna opremljenost je zapravo pitanje financija. Zbog toga se sve češće govori o „propasti inkluzije” (Fuchs & Fuchs, 1998, 81) jer tzv. redovno okruženje zapravo nije uređeno u odnosu na stvarne potrebe djece s teškoćama u razvoju. Na taj način se događa svojevrsna tiha ili prikrivena ekskluzija, gdje je dijete s teškoćama u razvoju samo fizički smješteno u redovnu odgojno-obrazovnu instituciju bez mogućnosti stvarnog sudjelovanja u aktivnostima neposrednog okruženja.

Implementacija inkluzije u odgojno-obrazovne institucije

Zagovornici inkluzije često se pozivaju na ljudska prava i navode njezine dobrobiti za djecu s teškoćama u razvoju i njihove vršnjake. Tako Odom i Buysse (2006) navode da inkluzija djeci s teškoćama u razvoju pruža više prilika za razvoj komunikacije, socijalnih vještina i kompetencija uz mogućnost usvajanja socijalno prihvatljivih modela ponašanja. Kao glavnu dobrobit za djecu tipičnog razvoja Sekulić-Majurec (1997) i McCarty (2006) naglašavaju razvoj socijalnih kompetencija. Unatoč navedenim dobrobitima Danforth i Rhodes (1997) upozoravaju da odgojno-obrazovne institucije podržavaju *status quo* socijalnih relacija moći među grupama i pojedincima te tvrde kako rad u odgojno-obrazovnim institucijama nije individualiziran, već visoko adaptiran svojoj svrsi – održavanju socijalnih vrijednosti i relacija. Odnosno, odgojno-obrazovne institucije (točnije njihovi kurikulumi) zrcale aktualnu socijalnu paradigmu. Postojeći problemi u praksi poput „prebacivanja” djece s teškoćama u razvoju u posebne škole nakon višegodišnjeg pohađanja redovnih (jer ne mogu „pratiti” program), dokazivanje prisutnosti teškoće pred tijelima vještačenja radi ostvarivanja prava na odgovarajuća pomagala ili formu odgoja i obrazovanja itd. ukazuje kako u našem društvu i dalje prevladava socijalna paradigma disontogeneze. Iako postoje pomaci u socijalnome viđenju, oni su i dalje utilitarne naravi – socijalna se participacija i autonomija djece

³ Poteškoće implementacije inkluzije ili barijere, kako ih nazivaju Buysse, Wesley i Keyes (1998) se odnose na nisku kvalitetu odgojno-obrazovnih programa, nepostojanje primjerenih socijalnih resursa te slabu koordiniranost i integriranost socijalnih servisa podrške, uključujući relacije redovnih i posebnih odgojno-obrazovnih institucija.

s teškoćama u razvoju podržava radi stjecanja kompetencija potrebnih za njihovo učinkovito socijalno funkcioniranje i kasniju ekonomsku neovisnost. Takvo viđenje svrhe inkluzije zapravo otežava njezinu implementaciju jer su profit i orijentiranost prema tržištu rada u suprotnosti s inkluzijom. Nadalje, takvo tumačenje vodi njezinoj neprimjernoj organizaciji zbog čega nastaje pseudo-inkluzija. U odnosu na postojeće socijalne zahtjeve, čini se kako se u slučaju inkluzije zapravo događa *argumentum ad novitatem* – odgojno-obrazovne institucije prihvaćaju inkluzivne vrijednosti i pokušavaju ih implementirati u svoju djelatnost, iako ona još nije doživjela primjereni socijalni zamah. Upravo postojanje utilitarnosti i neprimjerene socijalne implementacije inkluzije otežava a ponegdje čak i onemogućava njezinu adekvatnu implementaciju („ulazak“) u sustav odgoja i obrazovanja. Stoga se čini kako su inkluzija i odgojno-obrazovne institucije u raskoraku. Slično tomu, Bailey i sur. (1998) tvrde kako implementacija inkluzije u odgoj i obrazovanje uopće ne bi bila tema rasprava kada bi pedagoško okružje bilo individualizirano, primjereno specijalizirano, visokokvalitetno⁴ i orijentirano na obitelj. To vodi zaključku kako je inkluzija moguća ukoliko se podigne opća kvaliteta odgoja i obrazovanja. Kao jedan od problema implementacije inkluzije Corker i Shakespeare (2006) vide u teorijskom deficitu odnosno fokusiranju na njezine praktične aspekte i izostanku znanstvene perspektive u epistemološkom, ontološkom i metodološkom smislu koji, zapravo, uvelike utječu na praksu. Poput navedenih autora, Fuchs i Fucsh (1998) također podržavaju implementaciju inkluzije u odgoj i obrazovanje ali postavljaju pitanje mogućnosti smještanja sve djece na jedno mjesto. Odnosno, oni upozoravaju kako je opasno nepipitno vjerovati u kapacitete redovnog sustava da prime svu djecu. To je posebno važno kod one djece koja imaju višestruke teškoće i čija je jedna od osnovnih potreba njega, što zahtijeva veći broj specijaliziranog osoblja poput medicinskih sestara i fizioterapeuta. Redovni sustav odgoja i obrazovanja ima svoja ograničenja koja, u slučaju inkluzije, Sc-

hroger (2006) vidi prvenstveno u izostanku kvalificiranog osoblja te neprimjernoj socijalnoj podršci. Zbog mogućnosti posebnih odgojno-obrazovnih institucija u smislu ljudskih i programskih resursa, vrijedno je propitati njihovu ulogu u procesu implementacije inkluzije. Jer, neprimjerena tumačenja i organizacija inkluzije omogućuju javljanja fine, skrivene forme ekskluzije i segregacije što ima za posljedicu nepromijenjenost kakvoće socijalnih relacija u pogledu boljitka i osobnoga profita djece s teškoćama u razvoju i njihovih obitelji.

Propitajući perspektive inkluzivnog obrazovanja, Slee (2006) ukazuje kako postoje određene struje unutar socijalnih perspektiva koje su ekstremne jer se inkluzija pod svaku cijenu vidi kao jedino moguće rješenje odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju. Štoviše, inkluzija se vidi kao superordinirana koncepcija odgoja i obrazovanja (u odnosu na poseban sustav), ali prije takvog zaključka potrebno je, između ostaloga, učiniti sljedeće: 1. uzvati perspektive svih osoba involviranih u proces implementacije inkluzije, 2. postići znanstveni konsenzus u pogledu epistemoloških i metodoloških okvira u istraživanjima inkluzije, 3. pratiti učinke inkluzije u odnosu na odabrane perspektive i metodološke okvire, 4. otvarati vrata interdisciplinarnom pristupu u istraživanjima inkluzije te 5. razvijati alternativne pristupe inkluzivnom odgoju i obrazovanju. Stoga znanstveno propitivanje pedagoških potencijala različitih formi inkluzije, u ovome slučaju obrnute inkluzije, ima izraženu pragmatičnu vrijednost, tj. mogućnost primjene u stvarnom odgojno-obrazovnom kontekstu.

Paralelizam, isključivost ili komplementarnost redovnog i posebnog sustava odgoja i obrazovanja

Kada se govori o redovnom i posebnom sustavu odgoja i obrazovanja i njihovoj važnosti za kvalitetu života djece s teškoćama u razvoju i njihovih obitelji, postoje tri osnovna problema koje valja razmotriti. Prvo, sama dihotomna podjela sustava na redovni i posebni implicira njihovu suprotstavljenost, isklju-

⁴ Pod visokokvalitetnim pedagoškim okružjem, Podmore, Meade i Hendricks (2000) podrazumijevaju postojanje programa usmjerenih na dijete, primjeren omjer odraslih i djece, iskusne i kompetentne učitelje, kontinuiranu edukaciju učitelja i drugih stručnjaka te aktivnu participaciju roditelja.

čivost i hijerarhijsku subordiniranost gdje se posebni sustav odgoja i obrazovanja tumači kao manje vrijedan i poželjan. Razdvajanje sustava na poseban i redovan utječe na neravnomjernu raspodjelu moći i nepravedan socijalni status djece. Nozick (prema Slee, 2006) podsjeća kako odgojno-obrazovne institucije podržavaju postojeću socijalnu hijerarhiju te produciraju i razdvajaju određena znanja za određene „korisnike”. U ovom slučaju, za djecu sa i bez teškoća. Slično tomu, Martin (1995) drži neopravdanom uporabu termina „redovan” i „poseban” sustav odgoja i obrazovanja jer smatra da su jedino što može biti posebno (ili prikladnije rečeno, specifično) u odgoju i obrazovanju zapravo način rada i didaktički materijali, a nikako ne institucije. Ukratko, uz institucije se vežu određene vrijednosti, u skladu s dominantnom socijalnom paradigmom i zakonskom regulacijom koja iz nje proistječe, zbog čega se poseban sustav odgoja i obrazovanja vidi kao manje vrijedan i poželjan.

Drugo, nejasnoća inkluzije, njezine različite interpretacije i organizacijske forme podržavaju općeprihvaćen stav društva o nepoželjnosti i nepotrebnosti posebnih odgojno-obrazovnih institucija. No, pravilno shvaćena inkluzija ne predstavlja nikakvu zapreku postojanju posebnih odgojno-obrazovnih institucija. Ona priznaje postojanje posebnog sustava, koordinira poseban i redovni sustav te ih ujedinjuje gdje je to moguće. Neki autori (McCarty, 2006; Odom i Buysse, 2006; Dixon i Verenikina, 2007) upozoravaju kako je istovremeno postojanje redovnog i posebnog sustava financijski zahtjevno jer se preklapaju i repliciraju u nekim zadaćama i nadležnostima. S obzirom na to da inkluzija pretpostavlja rekonceptualizaciju pristupa učenju i poučavanju te reorganizaciju odgojno-obrazovnih institucija (Dixon i Verenikina, 2007), može se slobodno reći kako se postojeći posebni sustav može iskoristiti kao servis podrške, odnosno resurs iz kojega se mogu crpiti znanja o djeci s teškoćama u razvoju. To je moguće zbog kadrova koje ima posebni sustav (učitelji, rehabilitatori i terapeuti različitih profila). Upravo to može reducirati financijske zahtjeve inkluzije. Štoviše, suradnjom

redovnih i posebnih odgojno-obrazovnih institucija može se poboljšati kvaliteta inkluzije te odgoja i obrazovanja, općenito.

I treće, problem pripadnosti djece u određeni sustav, odnosno normativno „razvrstavanje” djece. Analizirajući socijalne relacije redovnog i posebnog sustava, Slee (2006) ističe kako je središnje pitanje njihovog odnosa postojanje krutih kriterija za ostvarivanje prava na primjerenu podršku i sve niži prag tolerancije učitelja o tome tko je poželjan korisnik odnosno učenik. Naime, da bi dijete pohađalo redovnu ili posebnu odgojno-obrazovnu instituciju potrebno je da prođe evaluaciju i kategorizaciju kojom dokazuje (ne)postojanje teškoće. Dijete koje je jednom uključeno u odgojno-obrazovnu instituciju unutar posebnog sustava teško će kasnije imati priliku za „prelazak” u redovan sustav. Slična situacija je i u slučajevima kada je potrebno načiniti suprotno, no u praksi se pokazuje kako „prelazak” iz redovnog u poseban sustav ipak ide bržim tempom. No, ni jedan ni drugi prelazak ne uvažavaju perspektivu djeteta, njegova očekivanja i želje. Razmatrajući odnos inkluzije i posebnog sustava odgoja i obrazovanja Slee (2006, 7) tumači inkluziju kao „program sponzoriranog izlaska/prelaska djece iz posebnog u redovan sustav” te koristi sintagmu „asistirana imigracija”. Ona je, prema njegovu mišljenju, opasna jer njome redovne odgojno-obrazovne institucije smanjuju rizik od neuspjeha u građenju socijalnog kapitala. Naime, aktualne socijalne i obrazovne politike pred svoje institucije postavljaju zahtjev podizanja standarda, postizanja izvrsnosti i poboljšanja učinkovitosti u smjeru stjecanja kompetencija djece/učenika potrebnih za učinkovitu djelatnost i socijalno funkcioniranje. Kako je inkluzija postala društveno poželjna ideologija, to se nastoji pomiriti „probirom” kandidata koji će moći maksimalno pridonijeti navedenim ciljevima. To znači da će se u redoviti sustav odgoja i obrazovanja moći uključiti djeca „odgovarajućih” sposobnosti, odnosno socijalno prihvatljivijih teškoća⁵. S druge strane, kada se eksplicitno argumentira „smještanje” djece u redovan ili poseban sustav, najčešće se poseže za rezultatima istra-

⁵ U Republici Hrvatskoj je uobičajena praksa da se u redovne škole uključuju djeca višeg stupnja intelektualnog funkcioniranja, odnosno djeca s lakšom i umjerenom mentalnom retardacijom, dok se djeca s višestrukim i jače izraženim teškoćama u manjem broju uključuju u redovne škole ili ih se usmjerava u posebne škole bez mogućnosti izbora.

živanja o učincima jednog i/ili drugog sustava. Tako Rafferty, Piscitelli i Boettcher (2003) na temelju svojih istraživanja, iznose da djeca s teškoćama u razvoju uključena u redoviti sustav odgoja i obrazovanja postižu bolje rezultate u auditivnom razumijevanju, ekspresivnom jeziku i socijalnim vještinama od djece smještene u posebni sustav. No, usmjeravanjem pozornosti na učinke zanemaruje se kvaliteta iskustava pojedinog djeteta. Iako se inkluzija u prvome redu tumači kao uključivanje u aktivnosti, Konlos, Moore i Giorgetti (1998) nakon provedenog istraživanja o uključenosti djece s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovni rad zaključuju kako ta djeca provode 2/3 vremena s odraslim (odgojiteljem/ učiteljem) a ostatak vremena s vršnjacima ili sami. To znači da inkluzija još uvijek ne polučuje poželjne rezultate u smislu podizanja kvalitete iskustava temeljene na interakciji s vršnjacima, već se koristi kao sredstvo podizanja kompetentnosti i formalne izobrazbe djece s teškoćama u razvoju.

Ukoliko se prihvati temeljna ideja inkluzije o prirodnoj raznolikosti društva, onda je raznolikost nemoguća bez posebnih odgojno-obrazovnih institucija. Stoga pitanje podržavanja redovnog ili posebnog sustava odgoja i obrazovanja ne mora imati samo jedan odgovor. Florian (2006) smatra kako je danas glavni problem postojanje ekstremnih perspektiva inkluzije koje nastoje ukinuti posebne odgojno-obrazovne institucije jer ih smatraju diskriminirajućim. Iako zagovaraju inkluziju, Frederickson i sur. (2007) iznose rezultate svog istraživanja u kojem stoji kako djeca s teškoćama u razvoju uključena u poseban sustav odgoja i obrazovanja doživljavaju stigmu zbog institucije koju pohađaju. Također, Florian (2006) drži potrebnim preispitati po čemu je poseban sustav odgoja i obrazovanja poseban te smatra kako upravo posebne odgojno-obrazovne institucije mogu odgovoriti i na potrebe djece tipičnog razvoja jer imaju „uhodane” strategije susretanja dječjih potreba. Upravo je responsivnost odraslih na dječje potrebe i podržavanje individualnog tempa razvoja u središtu pozornosti razvojno primjerene prakse, pa je promišljati o prisutnoj normativnosti i dihotomiji potrebno iz dva razloga: 1. uvidom u literaturu u protekla tri desetljeća (Gould, 1981; Shakespeare, 1996; Danforth i Rhodes, 1997; Thomas i Tarr, 1999; Thomas i Loxely, 2001; Danforth, 2006; Flo-

rian, 2006; Slee, 2006) može se zamijetiti tendencija dekonstrukciji aktualne terminologije temeljene isključivo na normativnosti koju se vidi glavnim čimbenikom djetetove „teškoće” i 2. ako se „posebnost” odnosi na specifične strategije poučavanja i rehabilitacijske postupke, tada su one za djecu s teškoćama u razvoju razvojno primjerene, te ih nije potrebno uspoređivati sa strategijama namijenjenim djeci normativnog uzorka razvoja. Stoga paralelizam odgojno-obrazovnih institucija ne mora nužno značiti i njihovu isključivost. Štoviše, posebni sustav odgoja i obrazovanja može, uz primjerenu koordinaciju, svojim resursima pružati podršku redovnom sustavu pri implementaciji inkluzivnih vrijednosti.

Obrnuta inkluzija – rješenje problema implementacije inkluzije

Na međunarodnoj razini i u Republici Hrvatskoj zakonski su uređeni redovan i poseban sustav odgoja i obrazovanja, pri čemu je koncept inkluzije „rezerviran” za redovan sustav. Kako bi pojasnili važnost suradnje redovnih i posebnih odgojno-obrazovnih institucija, Snyder, Garriot i Williams Aylor (2001) navode rezultate svog istraživanja u kojemu stoji da 39% ispitanih učitelja smatra kako potpuna inkluzija integrira posebni s redovnim sustavom odgoja i obrazovanja. Ovakvo promišljanje učitelja ide u prilog ideji da inkluzija podržava postojanje posebnog sustava odgoja i obrazovanja kao resursa. Neki autori (Buysse, Wesley i Keyes, 1998; Odom i Buysse, 2006; Burnett, 2007) govoreći o problemima implementacije inkluzije pokušavaju ponuditi rješenje navedenome problemu. Kada se inovativni programi poput inkluzije stavljaju u „široku” uporabu, često je prisutno smanjenje kvalitete programa te gubljenje, nestajanje važnih komponenata programa i prakse (Odom i sur., 2002) čime se zapravo postiže kontra-činak. A o tim, kontra-učincima gotovo da i nema istraživanja. Štoviše, može se zamijetiti kako se istraživanja inkluzije usmjeravaju ka prikazivanju njezinih „dobrih” strana i argumentiranju poželjnosti. To je donekle razumljivo jer socijalno (ne)podržavanje inkluzije zrcali odnos društva prema svojim najosjetljivijim skupinama. No, već sada se u praksi mogu zamijetiti posljedice takvog, redukcijaskog pristupa inkluziji te se, unatoč širokoj rasprostranjenosti inkluzije, mnogim „edukacijama” i provedenim

istraživanjima inkluzija već nekoliko godina nalazi na „istom mjestu”. Kako bi se riješili problemi implementacije inkluzije, u posljednjih nekoliko godina na međunarodnoj razini se govori o obrnutoj inkluziji koja se tumači kao uključivanje djece tipičnog razvoja u poseban sustav odgoja i obrazovanja (Odom i Buysse, 2006) zatim kao njihovo uključivanje u posebne programe (Rafferty, Boettcher i Griffin, 2001) te kao vrsta programa koja se, uz potpunu inkluziju, može implementirati u odgoj i obrazovanje (Rafferty i Griffin, 2005). Za obrnutu je inkluziju potrebno postojanje 25-40% djece tipičnog razvoja od ukupnoga broja djece koja imaju primjereno socijalno ponašanje, razvijene sposobnosti suradnje i prihvaćaju različitosti (Rafferty, Boettcher i Griffin, 2001; Schroger, 2006). S obzirom na to da je glavni cilj obrnute inkluzije rješavanje problema implementacije inkluzije i približavanje redovnog okruženja djeci s teškoćama u razvoju, neprihvatljivo je normiranje omjera i postotaka djece koja bi se trebala uključivati u posebne programe. Zbog mogućnosti koje pruža poseban sustav odgoja i obrazovanja, potrebno je tražiti dobrobiti koje obrnuta inkluzija može pružiti djeci tipičnog razvoja. Kao najveću vrijednost obrnute inkluzije za djecu s teškoćama u razvoju Schroger (2006) navodi stjecanje prijateljstva i širenje socijalne mreže. Kao i kod inkluzije, širenjem socijalne mreže dijete s teškoćama u razvoju ima priliku poboljšati komunikacijske i socijalne kompetencije, no važno je napomenuti kako se to neće dogoditi automatizmom. Da bi obrnuta inkluzija opravdala svoju vrijednost, potreban je kontinuitet inkluzivnih iskustava. Možda je i jedan od problema inkluzije zapravo izostanak kontinuiteta tih iskustava te dijete nakon nastave nema interakciju sa svojom neposrednom okolinom (osim unutar obitelji). Ukoliko bi se ova pretpostavka potvrdila u daljnjim istraživanjima, onda su inkluzija i obrnuta inkluzija jednako vrijedne u smislu dobrobiti za dijete s teškoćama u razvoju. Prijateljstva se mogu sklapati i održavati i u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama a ne samo u redovnim. Odnosno, posebne škole mogu biti resurs u kojemu će se to i dogoditi. Štoviše, jedna od najčešće navođenih vrijednosti obrnute inkluzije širenje je socijalne mreže. Iako se ovdje naglasak može staviti na djecu s teškoćama u razvoju, upoznavanje okoline i širenje socijalne mreže dobit

je i za djecu tipičnog razvoja. Takva obrnuta inkluzija zapravo je jedna od formi inkluzije.

Promišljajući o vrijednostima inkluzije, posebice o destigmatizaciji djece s teškoćama u razvoju, Westby, Watson i Murphy još 1994. godine tvrde kako su pravi uzroci stigme niska akademska postignuća djece s teškoćama u razvoju u odnosu na postavljene standarde, neovisno radi li se o djeci smještenoj u redovan ili poseban sustav odgoja i obrazovanja. Prema tome, pretpostavka da će inkluzija reducirati stigmatizaciju nije do kraja opravdana jer će neispunjavanje postavljenih odgojno-obrazovnih ciljeva i dalje podržavati ekskluziju djece s teškoćama u razvoju, samo u drugom okruženju. Problem je što se od odgojitelja i učitelja očekuje učinkovito poučavanje sve djece (Westby, Watson i Murphy, 1994; Vaughn i Shay Schunk, 1995; Snyder, Garriot i Williams Aylor, 2001) pa se tako i inkluzija fokusira na akademske ishode i socijalna očekivanja. No, Westby, Watson i Murphy (1994) tvrde kako za većinu djece s teškoćama u razvoju, one nisu primarne. Potrebe za pripadanjem, ljubavi, primjerenom zdravstvenom zaštitom i prehranom često nisu realizirane, te predlažu da se inkluzivni programi temelje na Maslowljevoj hijerarhiji potreba jer se primarne potrebe moraju zadovoljiti prve. Kada se promatraju relacije inkluzije i navedenih (primarnih) potreba, inkluzija zapravo znači postojanje različitih servisa/resursa jer svaka razina potreba zahtijeva drugačiju vrstu socijalne podrške. No, s druge strane, sve dok se govori o programima, odnosno dok su djeca (i učitelji) u funkciji realizacije programa i postizanja zadanih standarda, ne može se govoriti o inkluziji. Potpuna ili odgovorna inkluzija, kako ju nazivaju Vaughn i Shay Schunk (1995) je orijentirana na dijete i osiguravanje kontinuuma pratećih servisa podrške. Iz navedenog se može zaključiti kako je implementacija inkluzije zapravo pitanje podizanja kvalitete odgoja i obrazovanja, a ne pitanje kreiranja određene vrste programa/kurikuluma. Odnosno, za inkluziju je potrebno podizati opću kvalitetu odgoja i obrazovanja.

Smještaj djece s teškoćama u razvoju u redovan sustav odgoja i obrazovanja pretpostavlja postojanje, odnosno prakticiranje posebnog (primjerenog) kurikuluma, posebne (specifične) metode poučavanja, posebno (specijalizirano) osoblje te posebno (facilitirajuće) okruženje. Sve navedeno je svakodnevna, uho-

dana praksa u posebnom sustavu odgoja i obrazovanja, iako se inkluzija vidi kao jedino primjereno rješenje kvalitetnog obrazovanja djece s teškoćama u razvoju. No, Scruggs i Mastropieri (1995) prilikom praćenja uključenosti djece s teškoćama u razvoju u aktivnostima redovnog odgojno-obrazovnog sustava uočavaju kako odgojitelji i učitelji djeci nude mali broj „posebnih” strategija poučavanja. Stoga je neprimjerena tvrdnja kako je redovan sustav odgoja i obrazovanja primjeren za svu djecu s teškoćama u razvoju. Primjeren omjer odraslih i djece, specijalizirana didaktička sredstva i materijali, integriranje terapijskih postupaka u nastavu, samo su neke od pedagoških pretpostavki inkluzije, na koje poseban sustav odgoja i obrazovanja može uspješno odgovoriti. Iako se na međunarodnoj razini obrnuta inkluzija vidi kao rješenje problema implementacije inkluzije, argumentacije o njezinoj prikladnosti još uvijek ostaju na teorijskoj razini. Stoga je važno osmisliti načine implementacije obrnute inkluzije i metodologiju praćenja njezinih učinaka.

Metode

Zbog malog broja empirijskih istraživanja i prevladavanja teorijskog pristupa ovoj temi, smatrali smo važnim načiniti prve konkretne izvide vezane uz pedagoške potencijale posebnog sustava odgoja i obrazovanja. Svjesni činjenice da detaljniji uvid u pedagošku stvarnost pretpostavlja razrađeniju metodologiju uz obvezno utvrđivanje metrijskih osobina mjernih instrumenata, ovdje ukratko iznosimo uočene specifičnosti s naglaskom na kvalitativni pristup temi, tj. interpretaciji, uz mogućnost konstruiranja dijaloga o zajedničkim i/ili poželjnim aspektima redovnih i posebnih odgojno-obrazovnih institucija u odnosu na ideju inkluzije.

Cilj i svrha ispitivanja

Svrha ispitivanja je bila identifikacija ključnih čimbenika obrnute inkluzije. Za to je bilo potrebno utvrditi karakteristike posebnog odgojno-obrazovnog sustava, što ujedno predstavlja i glavni cilj ispitivanja.

Prikupljanje i obrada podataka

Kako bi se prikupilo podatke u odnosu na postavljeni cilj (uz nastojanje minimalnog uplitanja u pedagoška događanja unutar pojedinoga razreda), provede-

no je nesudjelujuće promatranje nastave u posebnim osnovnoškolskim institucijama, tj. promatrane su osnovne organizacijske (didaktičko-metodičke) specifičnosti razredne i predmetne nastave posebnog sustava odgoja i obrazovanja na području Osječko-baranjske županije. Promatranje je provedeno tijekom šk. g. 2010/2011, a podatke su prikupili studenti 5. godine učiteljskog studija koji su u svom prethodnom obrazovanju usvojili temeljna profesionalna znanja, uključujući pedagogiju, didaktiku, psihologiju i metodologiju. U unaprijed pripremljenom protokolu promatranja studenti su bilježili: broj djece, omjer odraslih i djece, nastavne forme, nastavne metode, nastavna sredstva i pomagala. Analizirano je 100 protokola promatranja prema navedenim područjima.

Rezultati i diskusija

U nastavku se podastiru najvažniji rezultati promatranja.

Broj djece u razredu

Prema Pravilniku o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi (NN 124/09) u razredu u kojemu se izvodi nastava prema posebnom nastavnom programu može biti od tri do devet učenika, ovisno o vrsti i opsegu teškoće. Trenutačno se u pojedinom razredu nalazi od tri do osam učenika (prosječno šest) što je u okviru zakonskih odrednica. Promatrajući interakciju u razredu, Horn i sur. (2002) utvrđuju kako broj djece izravno utječe na stil poučavanja i kvalitetu podrške odraslog te razinu participacije djece. Razmatrajući važnost podrške odrasloga Odom i sur. (2002) zaključuju kako odrasli imaju važnu ulogu u facilitiranju komunikacije među djecom, što pretpostavlja kontinuirano praćenje vršnjačke interakcije. U odnosu na obrnutu inkluziju, to znači da manji broj djece u razredu učitelju omogućuje aranžiranje interakcije na razvojno primjeren način. Također, važno je reći kako vršnjačka interakcija inkluzivnom okruženju ne pretpostavlja „izjednačavanje” djece u komunikacijskim vještinama i sposobnostima. Naprotiv, primjerena podrška treba biti temeljena na osmišljavanju različitih stilova komunikacije (uključujući nekonvencionalnu komunikaciju i alternativne oblike komunikacije), odnosno funkcionalnosti za sve sudionike interakcije.

Omjer odraslih i djece

Dok je u redovnim osnovnim školama uobičajena praksa da učitelj/ica vodi razred od 20-ak djece (i navije), u posebnim uvjetima odgoja i obrazovanja učitelj/ica vodi razred od 3 do 8 djece. U razdoblju praćenja nastave, prosječan omjer odraslih i djece unutar jednog razreda je bio 3:5 zbog volontera koji su aktivno sudjelovali u nastavi. Općenito gledajući, omjer odraslih i djece indikator je kvalitete odgoja i obrazovanja (Podmore, Meade i Hendricks, 2000) i čimbenik kvalitete interakcije odrasli – dijete te dijete – dijete (Moss i Dahlberg, 2008). Odgojno-obrazovni konteksti u kojima postoji primjeren omjer djece i odraslih podržavaju „djetetovo razmišljanje višeg reda” dok učiteljima omogućuje prakticiranje „tehnika simulacije jezika i *feedback* koji proširuje djetetovo učenje i razumijevanje” (Mashburn i Pianta, 2008, 7). Hipotetski, dobiti obrnute inkluzije su višestruke – za djecu s teškoćama u razvoju to su sudjelovanje u interakciji, obogaćivanje sadržaja učenja i poticanje razumijevanja (koliko je to moguće, ovisno o vrsti i opsegu teškoće); za djecu tipičnog razvoja uporaba jezika na meta-razini uz prakticiranje različitih stilova komunikacije; a za učitelje jačanje pedagoških i komunikacijskih kompetencija. Važno je napomenuti kako se u postojećoj pedagoškoj praksi u sustavu posebnog odgoja i obrazovanja može zamijetiti sve veća uključenost volontera koji su značajni resursi pri facilitiranju komunikacije i participacije djece s teškoćama u razvoju u različitim socijalnim situacijama. Pretpostavka je kako će se broj volontera i dalje povećavati, što ima veliki značaj za implementaciju obrnute inkluzije.

Socijalni oblici (forme) nastave

Poznavanje sposobnosti učenika i karakteristika okruženja u kojemu se događa učenje i poučavanje preduvjet je primjernog osmišljavanja socijalnih oblika nastave. Naime, učenici sniženih intelektualnih sposobnosti, manje samostalni učenici i učenici kojima je potrebno više vremena pri rješavanju zadataka, postižu bolje rezultate u situacijama individualnog učenja i poučavanja (Jelavić, 1998). Na žalost, mali je broj istraživanja pedagoške prakse u redovnim školama u pogledu oblika (formi) nastave i njihovih učinaka te se najčešće promatra učenički uspjeh unutar pojedinog predmeta i/ili programa.

Dominantnom i dalje ostaje frontalna nastava koju učitelj povremeno izmjenjuje s individualnim pristupom, onoliko koliko mu uvjeti rada omogućuju (u prvome redu broj djece i materijalna opremljenost). Promatranjem nastave zabilježena je dominacija (54,83%) individualnoga, točnije individualiziranoga rada u kojemu učitelj pojedinačno poučava dijete nastavnim sadržajima. Iza toga slijedi frontalni (32,25%) te rad u paru (12,90%). Ovakva raspodjela u skladu je sa promatranom populacijom (djeca sa intelektualnim i višestrukim teškoćama) kojima učitelji/ce najčešće pristupaju ponaosob, odnosno individualno prate njihovu izvedbu. Ovdje je potrebno istaknuti kako se u pedagoškome radu s djecom s teškoćama u razvoju posebno njeguje individualizirani rad uz monitoring i asistenciju ovisno o djetetovoj razini samostalnosti izvedbe. Individualnim pristupom učenju i poučavanju uvažavaju se karakteristike pojedinog djeteta, njegove mogućnosti/sposobnosti i interesi, a to su bitni čimbenici uspješnoga učenja i poučavanja djece. Očekivano, rad u paru je najmanje zastupljen zbog razvojnih karakteristika djece, tj. njihovih specifičnosti (heterogenosti) u pogledu perceptivnih, komunikacijskih, socijalnih i intelektualnih sposobnosti. Ukoliko bi zaživjela obrnuta inkluzija, bilo bi vrijedno istražiti rad u paru, točnije interakciju i razvojne učinke za svu djecu.

Nastavne metode

Nastavne metode su način komuniciranja subjekta odgojno-obrazovnog procesa (Bognar i Matijević, 2005). Kao glavnu svrhu nastavnih metoda Jelavić (1998) ističe aktualizaciju učenikovih potencijala te dodaje kako su učenikovi potencijali osjetljivi na socijalno-emocionalni kontekst učenja, posebice na kvalitetu interakcije između djeteta i učitelja. Nastavne metode Jelavić (1998) dijeli na verbalne (usmeno izlaganje – predavanje, opisivanje, objašnjavanje i obrazlaganje; rad na tekstu; pisanje; razgovor; diskusija), vizualne (demonstracija i crtanje) i prakseološke. Promatrajući nastavu u posebnom sustavu odgoja i obrazovanja, zabilježena je dominantnost verbalnih metoda (57,81%), iza kojih slijede vizualne (34,37%) te prakseološke (7,81%). Unutar verbalnih metoda dominantan je razgovor (54,05%), unutar vizualnih demonstracija (59,09%) a unutar prakseoloških igra (40,00%). Zanimljiva je dominantnost

verbalnih metoda koje su prikladne za transmisiju sadržaja učenja i poučavanja. Iako se transmissijski pristup učenju i poučavanju u okvirima konstruktivizma smatra neprimjerenim, za djecu s višestrukim teškoćama u razvoju se, zbog sniženih intelektualnih i perceptivnih sposobnosti takav pristup može smatrati odgovarajućim. Naime, učenje i poučavanje temeljene na biheviorizmu djeci s višestrukim teškoćama u razvoju (značajnije ispodprosječno intelektualno funkcioniranje uz istovremeno postojanje dodatnih teškoća na području motorike, percepcije, komunikacije te često prisutnog lošeg općeg zdravstvenog stanja) učinkovito je u smislu stjecanja vještina samostalnog života, važnog aspekta učenja i poučavanja u posebnim osnovnim školama. Razumijevanje učenja kao intersubjektivne te socijalno-koordinirane i recipročne aktivnosti u situacijama poučavanja djece s teškoćama u razvoju je djelomično primjenjivo zbog intelektualne, komunikacijske i socijalne razine funkcioniranja pojedinog djeteta. S druge strane, postojanje demonstracije i igre kao dominantnih vizualnih i prakseoloških metoda ukazuje na učiteljevo balansiranje između socijalnih zahtjeva i djetetovih razvojnih potreba i potencijala.

Nastavna sredstva i pomagala

Realizacija nastave u redovnoj osnovnoj školi pretpostavlja, između ostaloga, opremljenost odgovarajućim nastavnim sredstvima i pomagalima. Iako postoje različite definicije nastavnih sredstava i pomagala, ovdje se općenito tumače kao materijalno-organizacijski uvjeti realizacije nastave. Najveću zastupljenost u nastavnim sredstvima i pomagalima ima pribor za rad na tekstu poput ploče, krede, bilježnice, knjiga, pribora za pisanje i dr. (72%), iza kojih slijede specifična rehabilitacijsko-didaktička sredstva i pomagala (18%) dok je audio-vizualnih sredstava i pomagala najmanje (10%). Gledajući zastupljenost verbalnih, vizualnih i prakseoloških nastavnih metoda jasna je dominantnost sredstava i pomagala za čitanje, pisanje i rad na tekstu. Važno je istaknuti kako njihova dominantnost ukazuje na prisutnost socijalnih zahtjeva opismenjavanja koji su za djecu s višestrukim teškoćama razvojno neprimjereni. S druge strane, uporaba specifičnih rehabilitacijsko-didaktičkih sredstava uhodana je praksa u posebnom sustavu odgoja i obrazovanja jer učitelji i

rehabilitatori posjeduju kompetencije njihove izrade u odnosu na djetetovu razinu intelektualnog, komunikacijskog i socijalnog funkcioniranja. Što se tiče dobrobiti obrnute inkluzije za djecu tipičnog razvoja u aspektu nastavnih sredstava i pomagala, pretpostavka je da bi suradnja učitelja-rehabilitatora i djece tipičnog razvoja mogla ići u smjeru inovacije, tj. rezultirati predmetima različite namjene, a ne samo onih s „poučavalačkom” primjenom.

Ograničenja ispitivanja

Kao što je već navedeno, provedeno ispitivanje predstavlja samo uvid u temeljne karakteristike posebnog sustava odgoja i obrazovanja. To je odraz nemogućnosti sveobuhvatne usporedbe posebnog i redovnog odgojno-obrazovnog sustava. Kako bi se moglo objektivnije i pouzdanije govoriti o obrnutoj inkluziji potrebno je osmisliti primjerenu metodologiju temeljenu na interpretativnoj paradigmi i rezultatima kros-kulturalnih istraživanja. Drugi razlog je pedagoška novina koncepta obrnute inkluzije – ona nije planirana postojećom zakonskom regulativom što ju čini posebno nejasnom i „neopipljivom” u smislu utvrđivanja njezinih specifičnosti. Također, u Republici Hrvatskoj ona nije sastavni dio odgojno-obrazovne prakse. Stoga je u ovome radu teorijsko obrazlaganje nadopunjeno kratkim ispitivanjem postojećih karakteristika posebnog odgojno-obrazovnog sustava. Ujedno, rad predstavlja poziv teoretičarima i praktičarima na promišljanje o mogućnostima i resursima koje nam taj sustav može pružiti, a s ciljem poboljšanja kvalitete obrazovanja sve djece.

Zaključak

Praćenjem stručne i znanstvene literature može se uočiti negiranje nužnosti postojanja posebnog sustava odgoja i obrazovanja uz argumentaciju kako sva djeca mogu (i imaju sposobnosti) pohađati redovne odgojno-obrazovne institucije. Ipak, neki autori (Fuchs i Fuchs, 1998; Shakespeare, 1996; Rafferty, Boettcher i Griffin, 2001; Schroger, 2006) sumnjaju u resurse redovnih škola za primanje sve djece i strah da inkluzija, zbog redukcionističkog pristupa u njezinom razumijevanju i implementaciji, neće uspjeti (dugoročno gledajući) odgovoriti na sve potrebe djece s teškoćama u razvoju i njihovih obitelji. Sasvim drugu opasnost vide Vaughn i Shay Schunk

(1995), a to je da će rehabilitatori i učitelji specijalizirani za rad s djecom s teškoćama u razvoju nakon određenog vremena „nestati” iz odgojno-obrazovnih ustanova nakon što se postigne potpuna implementacija inkluzije u odgoj i obrazovanje. Zbog toga, na međunarodnoj razini jača koncept obrnute inkluzije koja se vidi kao rješenje navedenim problemima.

Bez obzira na različita proročanstva o sudbini inkluzije, promatranjem nastave u posebnom sustavu odgoja i obrazovanja zamijećen je primjeren omjer djece i odraslih, individualizirani pristup u poučavanju te uporaba specifičnih didaktičkih materijala, nastavnih sredstava i pomagala. Iz navedenoga se

može zaključiti kako su upravo postojanje primjerenog omjera djece i odraslih, specifičnih strategija poučavanja i individualnog/individualiziranog pristupa u učenju i poučavanju pedagoški potencijali obrnute inkluzije. Prema nekim autorima (Podmore, Meade i Hendricks, 2000; Mashburn i Pianta, 2008; Moss i Dahlberg, 2008) to su, zapravo čimbenici kvalitete odgoja i obrazovanja. Stoga je potrebno promišljati o identifikaciji čimbenika kvalitete odgoja obrazovanja općenito kako bi se mogao poduprijeti razvoj inkluzije u smjeru podizanja kvalitete i raznovrsnosti njezinih organizacijskih formi.

Literatura

- Bailey, D. B. i sur. (1998), Inclusion in the Context of Competing Values in Early Childhood Education. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (1), 27-47.
- Bognar, L., Matijević, M. (2005), *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Buysse, V., Wesley, P. W., Keyes, L. (1998), Implementing early childhood inclusion: barriers and support factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (1), 169-184.
- Corker, M., Shakespeare, T. (2006), Mapping the Terrain. U: Corker, M., Shakespeare, T. (ur.), *Disability/Postmodernity: Embodying Disability Theory*. New York: Continuum, str. 1-18.
- Danforth, S., Rhodes, W. C. (1997), Deconstructing Disability: a Philosophy for Inclusion. *Remedial and Special Education*, 18 (6), 357-366.
- Danforth, S. (2006), From Epistemology to Democracy: Pragmatism and Reorientation of Disability Research. *Remedial and Special Education*, 27 (6), 337-345.
- Dixon, R. M., Verenikina, I. (2007), *Towards inclusive schools: an examination of socio-cultural theory and inclusive practices and policies in New South Wales DET schools*. Pribavljeno 10. lipnja 2010 s <https://www.ro.uow.edu.au/llrg>
- Council of Europe (2006), *Action Plan to promote the rights and full participation of people with disabilities in society: improving the quality of life of people with disabilities in Europe 2006-2015*. Pribavljeno 10. svibnja 2009 s <http://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=986865>
- Florian, L. (2006), *Reimagining special education*. Pribavljeno 14. travnja 2010 s http://www.sage-reference.com/hdbk_specialedu/Article_n2.html
- Frederickson, N. i sur. (2007), Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education*, 34 (2), 105-115.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S. (1998), *Inclusion Versus Full Inclusion*. Pribavljeno 22. travnja 2010 s http://wps.prenhall.com/wps/media/objects/2357/2414567/Volume_medialib/Profiles/pp2b.pdf
- Gould, S. J. (1981), *The mismeasure of Man*. New York: W.W. Norton & Co.
- Horn, E. i sur. (2002), Classroom Models of Individualized Instruction. U: Odom, S. L. (ur.), *Widening the Circle: Including Children with Disabilities in Preschool Programs*. New York, London: Teachers College Press, str. 46-61.
- Jelavić, F. (1998), *Didaktika*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Konlos, S., Moore, D., Giorgetti, K. (1998), The Ecology of Inclusion. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18 (1), 38-48.
- Martin, E. W. (1995), Case Studies on Inclusion: Worst Fear Realized. *Journal of Special Education*, 29 (2), 192-199.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C. (2008), *Opportunity in Early Education: Improving Teacher-Child Interac-*

- tions and Child Outcomes. Pribavljeno 24. ožujka 2009 s <http://www.earlychildhoodrc.org/events/presentations/mashburn.pdf>
- McCarty, K. (2006), *Full Inclusion: the Benefits and Disadvantages of Inclusive Schooling*. Pribavljeno 21. veljače s http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/28/07/83.pdf
- Moss, P., Dahlberg, G. (2008), Beyond Quality in Early Childhood Education and Care – Languages of Evaluation. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5 (1), 3-12.
- Odom, S. L. i sur. (2002), Social Relationships of Children with Disabilities and Their Peers in Inclusive Preschool Classroom. U: Odom, S. L. (ur.), *Widening the Circle: Including Children with Disabilities in Preschool Programs*. New York, London: Teachers College Press, str. 61-80.
- Odom, S. L., Buysse, V. (2006), *Early Childhood Inclusion: Cost, Quality, and Outcomes*. Pribavljeno 2. travnja 2009. s <http://www.nectac.org/~docs/calls/2006/preschoollre/cqo02-08-06.doc>
- Podmore, V. N., Meade, A., Hendricks, K. (2000), *Aspects of Quality in Early Childhood Education*. Wellington: New Zealand Council for Education Research.
- Rafferty, Y., Boettcher, C., Griffin, K. W. (2001), Benefits and Risks of Reverse Inclusion for Preschooler With and Without Disabilities: Parents' Perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24 (4), 266-286.
- Rafferty, Y., Piscitelli, V., Boettcher, C. (2003), The Impact of Inclusion on Development of Social Competence Among Preschoolers with Disabilities. *Council for Exceptional Children*, 69 (4), 467-479.
- Rafferty, Y., Griffin, K. W. (2005), Benefits and Risks of Reverse Inclusion for Preschooler with and without Disabilities: Perspectives of Parents and Providers. *Journal of Early Intervention*, 27 (3), 173-192.
- Schroger, K. D. (2006), Reverse Inclusion: Providing Peer Social Interaction Opportunities to Students Placed in Self-Contained Special Education Classrooms. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2 (6), 3-14.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. (1995), What makes special education special? Evaluating inclusion programs with the Pass variable. *Journal of special education*, 29 (2), 224-233.
- Sekulić-Majurec, A. (1997), Integracija kao pretpostavka uspješnije socijalizacije djece i mladeži s teškoćama u razvoju: očekivanja, postignuća, perspektive. *Društvena istraživanja*, 6 (4-5), 537-550.
- Sekulić-Majurec, A. (2007), Globalna dimenzija v izobraževanju otrok s posebnim potrebama na Hrvaškem. *Trajnostni razvoj v šoli in vrtcu*, 1(1-2), 35-44.
- Shakespeare, T. (1996), Disability, Identity and Difference, U: Barnes, C., Mercer, G. (ur.), *Exploring the Divide*. Leeds: The Disability Press, str. 94-113.
- Slee, R. (2006), *Inclusive schooling as a means and end of education*. Pribavljeno 14. travnja 2010 s http://www.sage-ereference.com/hdbk_specialedu/Article_n13.html
- Snyder, L., Garriot, P., Williams Aylor, M. (2001), Inclusion confusion: Putting the pieces together. *Council for exceptional children*, 24 (3), 198-207.
- Thomas, G., Tarr, J. (1999), Ideology and inclusion: a reply to Croll and Moses. *British Journal of Educational Studies*. 47 (1), 17-27.
- Thomas, G., Loxley, A. (2001), *Deconstructing Special Education And Constructing Inclusion*. Philadelphia: Open University Press.
- Vaughn, S., Shay Schunk, J. (1995), Responsible inclusion for students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 28 (5), 264-270.
- Vlada Republike Hrvatske (2007), *Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015. godine*. Pribavljeno 14. travnja 2010 s <http://www.mobms.hr/media/1002/strategijaizjednacavanja.doc>
- Westby, C. E., Watson, S., Murphy, M. (1994), The vision of full inclusion: Don't exclude children by including them. *Communication Disorder Quarterly*, 16 (1), 13-22.
- XXX (2009), Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi (NN 124/09)