

# OBRAZOVANJE UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U REDOVITOME I SEGREGIRANOME SUSTAVU

MAJA NIŽIĆ\*

Pregledni članak

Review article

UDK: 376.1-056.26/36-053.5

Primljeno: 20. svibnja 2021.

## Sažetak

*Pravo na obrazovanje jedno je od osnovnih prava svakoga djeteta. Obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju, započeto kao segregirani sustav, doživjelo je različite reforme do suvremenih pristupa u obliku inkluzivnoga obrazovanja. Budući da su do danas zadržani i neki segregirani oblici obrazovanja, vodi se polemika u svezi s najboljim obrazovnim okruženjem za učenike s različitim teškoćama. U ovome radu prikazana su relevantna istraživanja koja upućuju na pozitivne i nepovoljne aspekte inkluzivnoga i segregiranoga sustava. Dosadašnja istraživanja ukazuju na činjenicu kako postoje brojne prepreke uspješnoj inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u različitim obrazovnim sustavima. Može se zaključiti kako je nužna primjena individualna pristupa u procjeni najboljega okružja za učenika s teškoćama u razvoju, uzimajući u obzir kontekstualne čimbenike, što implicira procjenu kvalitete inkluzivnoga obrazovanja u određenome sociokulturnom kontekstu i lokalnoj sredini.*

**Ključne riječi:** učenici s teškoćama u razvoju; obrazovanje; inkluzija; segregacija; posebni oblici obrazovanja.

\* dr. sc. Maja Nižić,  
doc., Filozofski fakultet  
Sveučilišta u Mostaru,  
maja.nizic@ff.sum.ba

## Uvod

Pravo na obrazovanje jedno je od ključnih elemenata jednakih mogućnosti i stvaranja prilika za kvalitetan život osoba s invaliditetom. Obrazovanje je važan instrument za povećanje razine društvenoga sudjelovanja mladih u društvu, a samim time i prevencije društvene izolacije (Hermanoff, Määttä i Uusiautti, 2017). Sustav obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju, za razliku od redovitoga sustava obrazovanja, od svojih početaka bio je podložan reformama. Vladajuće društvene paradigme odražavale su se i na odnos prema obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (Winzer, 2007). Promjene u tome odnosu mogu se pratiti od nepriznavanja prava na obrazovanje, obrazovanja u potpuno segregiranome sustavu u izdvojenim školama, pa sve do integracije i inkluzije u redovite razrede.

Suvremeni trendovi u obrazovanju zagovaraju potpunu inkluziju, odnosno uključivanje svih učenika u redovito obrazovanje, bez obzira na vrstu i težinu oštećenja. Međutim, takva praksa od samih početaka izaziva polemike. Inkluzivno obrazovanje počiva na ideji da svako dijete ima jedinstvene psihičke, intelektualne, emocionalne i psihološke karakteristike (UNESCO, 1994). Sasvim se opravdano raspravlja o tome može li redoviti sustav obrazovanja odgovoriti na takvu različitost potreba učenika smještenih u jedan razred. Neki autori smatraju da je riječ o društvenome eksperimentu koji je više utemeljen na ideologiji nego na empirijskim istraživanjima (Winzer, 2007). Protivnici potpune inkluzije zagovaraju zadržavanje onih oblika nastave koji su u većoj mjeri prilagođeni učenicima s većim teškoćama, kao što su posebne škole za djecu s teškoćama u razvoju ili posebni razredni odjeli. Dosadašnja istraživanja sugeriraju raznolikost iskustava učenika s teškoćama u razvoju, i u segregiranim oblicima obrazovanja i u redovitome obrazovanju.

Ovaj rad nudi ponajprije povijesni kontekst obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju, a potom se daje pregled obrazovanja učenika s teškoćama u redovitome i segregiranome sustavu i istraživačkih spoznaja o prednostima i nedostacima jednoga i drugoga sustava koje je važno imati na umu pri kreiranju obrazovnih mogućnosti za učenike.

## 1. Povijesni pregled obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju

Iako početci obrazovanja u školama sežu još od davnina, podučavanje djece s teškoćama u razvoju javlja se tek od 16. stoljeća (Winzer, 1993). U nastavku će se ponajprije prikazati povijesni pregled društvenoga odnosa prema osobama s invaliditetom (samim time i prema djeci s teškoćama u razvoju), a potom kako su kontekstualni čimbenici doveli do prvih oblika poučavanja djece s teškoćama te kako je došlo do razvoja posebna sustava obrazovanja za djecu s teškoćama u razvoju.

Segregacija osoba s invaliditetom vidljiva je u različitim oblicima, ali je prisutna u svakome povijesnom razdoblju i kulturnome kontekstu. Religijska učenja imala su izravan utjecaj na odnos prema osobama s invaliditetom tijekom povijesti. Tako se, primjerice, u *Starome zavjetu* očituje paradoksalna situacija gdje se u isto vrijeme nalažu milosrđe i briga za osobe s invaliditetom, dok se s druge strane invaliditet prikazuje kao Božja kazna za počinjeni grijeh. Negativan je odnos prema invaliditetu čak bio uobličen u društvene norme koje su dopuštale negiranje prava na život u Staroj Grčkoj i Rimu (Braddock i Parrish, 2001).

Pozitivan stav prema osobama s invaliditetom donosi Isusova filozofija uobličena u osudu svih oblika nejednakosti i pozivanje na ljubav prema potrebitima (Rossa, 2017). Od 4. stoljeća monasi preuzimaju skrb za osobe s invaliditetom i osnivaju prve hospicije za slijepe osobe (Winzer, 2007).

Dugo razdoblje srednjega vijeka obilježeno je različitim interpretacijama invaliditeta. Najčešće se u prvi plan stavlja segregacija osoba s invaliditetom u institucije koje su uglavnom pružale religijske zajednice. Katolička Crkva odigrala je dominantnu ulogu u zbrinjavanju osoba s invaliditetom kao i u kreiranju društvenih stavova i odnosa prema osobama s invaliditetom. Budući da je milosrđe bila opća obveza koju nameće Crkva, odnos prema osobama s invaliditetom, kao siromašnih i nemoćnih, bio je u tome smislu pozitivan (Braddock i Parrish, 2001).

Kontradiktoran pristup milosrđu koji je, također, proklamirala srednjovjekovna Crkve od 11. stoljeća demonizacija je osoba s invaliditetom. Za mnoga stanja (npr. intelektualne teškoće, psihičke teškoće, gluhoću, epilepsiju) vjerovalo se da su djelovanje Sotone i nadnaravnih sila. Za vrijeme inkvizicije

mnoge su osobe s navedenim teškoćama podvrgavane egzorcizmu ili osuđivane na smrt (Winzer, 1993).

Međutim, navedene koncepcije invaliditeta nisu obilježile cijelo razdoblje srednjega vijeka. Postoje dokazi kako su osobe s invaliditetom u nekim razdobljima bile integrirane u lokalne zajednice i imale izgrađenu mrežu potpore kako bi preživjele u lošim uvjetima života koji su bili zajednički svima (Brad-dock i Parrish, 2001). Društvene posljedice invaliditeta ovisile su o mnogim čimbenicima, a prvenstveno o mogućnosti ispunjavanja socijalne uloge (Win-zer, 1993).

U svakome slučaju Crkva je odigrala važnu ulogu u društvenoj skrbi za osobe s invaliditetom. Od 11. stoljeća, a osobito tijekom 12. i 13. stoljeća, Crkva je zbrinjavala siromašne i slabe u ustanove tada nazvane milosrdnice, umobolnice, božje kuće i sl. te je zadržala dominantnu ulogu u zbrinjavanju osoba s invaliditetom do 16. stoljeća, kada su svjetovne vlasti preuzele brigu zbog naglih društvenih promjena (Puljiz i sur., 2005). S vremenom je oslabio utjecaj crkvenoga učenja, ali i raširena praznovjerja. Početkom 16. stoljeća i s počecima renesanse događaju se promjene i u odnosu prema osobama s invaliditetom.

### *1.1. Početci obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju*

Prvi pokušaji podučavanja osoba s invaliditetom dogodili su se u renesansi. Winzer (1993) navodi kako obrazovanje djece s teškoćama u razvoju svoje ishodište ima u benediktinskim samostanima u Španjolskoj. Postoji dvojba u svezi s tim tko je točno bio prvi svećenik koji je podučavao osobe s oštećenjem sluha u tome vremenu. Najčešće se to pripisuje svećeniku Pedru Simoneu Leonu, benediktinskomu svećeniku koji je osmislio i primijenio metode za obrazovanje gluhe djece članova uglednih španjolskih obitelji. Naime, u vladajućoj je obitelji gluhoća bila nasljedna, a zakon je onemogućavao muške nasljednike za dobivanje nasljedstva ako nemaju razvijen govor. Bilo je nužno da muški potomci nauče govoriti kako bi se očuvalo nasljedstvo. Tu je zadaću na sebe preuzeo spomenuti svećenik 1578. godine, koja se uzima kao početak obrazovanja osoba s invaliditetom (Winzer, 1993). Međutim, Plann (1993) argumentira kako je prvi učitelj gluhe osobe zapravo bio svećenik Fray Vicente de Santo Domingo, koji je desetljeće prije podučio pisanju, čitanju i povijesti gluhonijemoga umjetnika Fernandeza Naverrete. Ipak, ime svećenika Pedra Simonea Leona odjeknulo je više jer su njegovi učenici naučili govoriti, što je

u to vrijeme bilo čudesno i izazvalo veću pažnju javnosti, nego podučavanje gluho-nijeme osobe. Pedru Simeoneu pripisuje se i zasluga da je pokazao kako invaliditet ne isključuje sposobnost učenja te da je primijenio znakovni jezik kao metodu poučavanja gluhih osoba. Od toga vremena obučavao je svoje učenike i druge osobe za rad s gluhima. U narednome razdoblju njegov način rada proširio se u Engleskoj, a kasnije i u ostalim zemljama Europe. U tome razdoblju nastala je i prva knjiga o obrazovanju osoba s invaliditetom, točnije gluhih osoba, koju je 1620. godine napisao Jean Pablo Bonet. Iako se od 16. stoljeća može govoriti o počecima obrazovanja učenika sa senzornim oštećenjima, ipak je sve do sredine 18. stoljeća obrazovanje bilo omogućeno samo pojedincima koji su uglavnom dolazili iz imućnijih obitelji (Winzer, 1993).

Filozofija prosvjetiteljstva koja je dominirala u 18. stoljeću nastavila je njegovati i razvijati ideje začete u renesansi. Prosvjetiteljstvo je bilo razdoblje u kojemu se težilo izgradnji pouzdane sustava spoznaja o svijetu. Začetnici obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju jesu Periere, de L'Epee, Huay, Itard i Seguin, Montessori, Pestalozzi i drugi, koji su uspješno implementirali prosvjetiteljske ideje u područje obrazovanja (Winzer, 2007). Prvu školu za slijepe osnovao je Valentin Huay u Parizu 1784. godine. Prvu besplatnu školu za gluhe osnovao je de L'Epee 1755. godine, također u Parizu. Obrazovanje učenika s intelektualnim teškoćama razvilo se nešto kasnije. Prvu školu za učenike s intelektualnim teškoćama osnovao je G. M. A. Ferrus 1826. godine pri azilu Bicetre (Winzer, 1986).

Osnivačima specijalnoga obrazovanja smatraju se Jean Marc Gaspard Itard i Edouard Oneslmus Seguin. Jean Marc Gaspard Itard postavio je temelje sustavna pristupa obrazovanju učenika s intelektualnim teškoćama kroz rad na socijalizaciji dječaka Viktora, pronađenoga u šumi, gdje je i živio do dobi od 10 godina. Itard se usmjerio na razvoj senzornoga, intelektualnoga i emocionalnoga područja. Iako je rad bio dugotrajan s minimalnim pomacima, postavio je temelje individualnomu podučavanju u obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, koji se koriste i danas. Itardov rad s dječakom potaknuo je i njegova učenika Seguinta koji je osnovao nekoliko škola za djecu s teškoćama u razvoju u Francuskoj. Rad spomenutih učitelja prenio se i na američki kontinent kada se Itard odselio onamo 1848. godine (Mutua, Siders i Bakken, 2011).

Inicijativa za obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju, inicijalno započeta u Francuskoj, istovremeno se širila cijelom kontinentalnom Europom,

Britanijom i Sjevernom Amerikom (Winzer, 2007). Može se reći da je Europa u 18. stoljeću dala temelje obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, a termin specijalno obrazovanje (engl. *special education*), koji se odnosi na izdvojen sustav obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju, prvi je put korišten u izlaganju Aleksandra Grahama Bella na skupu Nacionalne udruge za obrazovanje 1884. godine (Winzer, 1993). Do kraja 19. stoljeća mnoge su europske zemlje omogućile besplatno i obvezno obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju (Winzer, 2007).

Obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju nastavilo se razvijati kao izdvojen sustav. Od početka je to područje u kojemu se isprepliću medicina i pedagogija, što upućuje na dugu povijest medicinske paradigme u obrazovanju učenika s teškoćama. Medicinski model, kojemu su krajnji ciljevi liječenje i tretman oštećenja, tako je ostao duboko ukorijenjen u sustav obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju. Započeto u znaku kategoriziranja i segregiranja, takvo obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju održalo se do sredine 20. stoljeća, ali i do danas, u nešto izmijenjenu obliku.

Isprva se obrazovanje provodilo isključivo kroz institucionalni tretman, s tim da su institucije bile specijalizirane za određenu vrstu invaliditeta (Stiker, 2000). Richardson i Powel (2011) objašnjavaju kako institucionalizacija nije služila samo obrazovanju nego je bila jedini odgovor društva na sve probleme s kojima se nije znalo drugačije nositi, od siromaštva i delinkvencije do invaliditeta. Takav pristup rezultirao je višestrukom diskriminacijom. Osobe s invaliditetom učile su, radile i živjele u zatvorenim i otuđenim oblicima života. Segregacija u posebne škole, radne organizacije, stambena naselja, posebna društva itd. dovela je do njihova izoliranja iz svakodnevnoga života (Zrilić i Brzoja, 2013). Do kraja 19. stoljeća institucije su bile prepunjene, a rehabilitacija, kao cilj zbrinjavanja u takvim uvjetima, bila je teško ostvariva (Winzer, 1993).

Kao noviji oblici segregirana obrazovanja razvijaju se posebni razredni odjeli. Prvi takav odjel osnovan je u gradu Halle u Njemačkoj 1859. godine, a kasnije i u mnogim drugim gradovima u Europi. Isprva su osnivani za učenike s intelektualnim teškoćama, oštećenjima sluha, vida, emocionalnim poremećajima i tjelesnim oštećenjima (Powel, 2011). Posebni razredni odjeli dočekani su s entuzijazmom jer se činilo da će u najvećoj mjeri moći zadovoljiti potrebe učenika s problemima u ponašanju i teškoćama u učenju (Winzer, 1993). Uskoro su ti razredi služili za izmještanje učenika koji su na

bilo koji način stvarali problem u nastavi. Nastavnici su s vremenom napuštali rigidni plan i program obrazovanja. Umjesto toga uvidjeli su potrebu za praktičnim podučavanjem u području trgovine i poljoprivrede za mladiće te podučavanjem vještina iz domaćinstva za djevojke. Dakle, učenike se počelo više podučavati praktičnim vještinama potrebnim za život. Posebni razredni odjeli zadržali su se kao prihvaćen oblik obrazovanja sve do 60-ih i 70-ih godina 20. stoljeća (Winzer, 2007).

## 1.2. Začetci inkluzivnoga obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju

Još se 1930-ih godina u SAD-u roditelji djece s intelektualnim teškoćama udružuju radi zagovaranja usluga u zajednici za svoju djecu. Pokret je postao važniji tek 1950-ih godina kada su se roditelji diljem SAD-a udružili u „Nacionalnu udругu za retardiranu djecu” (*National Association for Retarded Children*) i tako snažnije zagovarali bolji tretman u institucijama, usluge u lokalnoj zajednici, razvoj škola i radionica za djecu s intelektualnim teškoćama (Braddock i Parrish, 2001). Postali su snažan pokretač promjena stavova u društvu, ali i zakonodavstva koje je reguliralo prava osoba s invaliditetom. Roditelji djece s teškoćama u razvoju i same osobe s invaliditetom vjerovali su da obrazovanje ne bi trebalo biti zasnovano na homogenizaciji učenika, nego upravo na diferencijaciji te da fizičko odvajanje dovodi do odbacivanja i stigmatizacije učenika s teškoćama u razvoju (Winzer, 1993).

Temeljeni na takvim stavovima zahtjevi za uključivanjem učenika s teškoćama u sve oblike društvenoga života i restrukturiranjem dvojnoga obrazovnog sustava postali su glasniji. Postoje terminološke razlike među zemljama, ali se u većini europskih zemalja ovaj pokret naziva integracija (čime se ističe potreba za njihovim integriranjem s većinom svijeta). Nordijske zemlje obično koriste termin normalizacija (čime se ističe potreba osiguravanja normalne okoline djeci s teškoćama u razvoju tijekom odrastanja). U SAD-u koristi se naziv *mainstreaming* (kojim se naglašava potreba njihova uključivanja u glavne tijekove života), a u Kanadi najčešće koristi se izraz inkluzija (uključivanje) kojim se želi naglasiti uključenost u sve društvene aktivnosti (Sekulić-Majurec, 1997: 540). U ovome razdoblju donesena je i *Deklaracija o ljudskim pravima* (1948.) kojom se osigurava pravo na besplatno osnovno obrazovanje za svu djecu. Tako je dodatno učvršćeno pravo na obrazovanje



djece s teškoćama i postavljeni su temeljni principi obrazovne inkluzije koja je zaživjela u narednim desetljećima (Rossa, 2017).

Od 70-ih godina 20. stoljeća u SAD-u razvija se koncept najmanje restriktivne okoline obrazovanja kao rezultat preispitivanja učinkovitosti segregirana sustava obrazovanja. Zahtjev za najmanje restriktivnom okolinom doveo je do bitnih promjena u obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju u smislu njihova uključivanja u redovno obrazovanje (Irvine, Boyd Wright i Applequist, 2007). Pokret je dosegao vrhunac 1975. godine kada je donesen *Zakon o obrazovanju za sve učenike s teškoćama (the Education for All Handicapped Children Act)*. Uskoro je Kanada slijedila ideologiju i praksu normalizacije i obrazovanja u redovitim školama (Winzer, 1993).

Oliver (2013) postavio je temelje socijalnoga modela invaliditeta početkom 80-ih godina. Autor je kritizirao dotadašnji odnos prema osobama s invaliditetom označavajući ga kao individualni model koji invaliditet promatra kao individualni problem koji se rješava na individualnoj razini i usmjerava se na ograničenja i teškoće. Nasuprot tomu postavlja socijalni model invaliditeta koji ne negira problem, nego stavlja naglasak na okolinu. Invaliditet se percipira kao društveno, a ne kao medicinsko stanje.

Dokumenti koji su usvojeni u narednome razdoblju odražavaju socijalni model invaliditeta. Tako je 1989. godine donesena i *Konvencija UN-a o pravima djeteta* kojom se države potpisnice obvezuju na osiguravanje prava na osnovno obrazovanje sve djece bez obzira na različitosti (*United Nations Convention on the Rights of the Child*, 1989). Kada je riječ o obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, važno je spomenuti i *Izjavu i okvir iz Salamanke* iz 1994. godine (*The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*) koja definira osnovne principe inkluzivnoga obrazovanja za učenike s posebnim obrazovnim potrebama. Izjavu su potpisali predstavnici 92 zemlje i time pristali na usvajanje principa inkluzivnoga obrazovanja za svu djecu, osim ako postoje opravdani razlozi za drugačije (UNESCO, 1994).

Iako je inkluzija zaživjela, u većini se obrazovnih sustava i danas zadržava barem neki od oblika izdvojenoga obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju. Svi spomenuti dokumenti navode obrazovnu inkluziju kao ideal, no ostavlja se prostor za organiziranje obrazovanja na drugačiji način za one učenike koji ne bi imali korist od inkluzivna obrazovanja. Tako su se posebni razredni odjeli i specijalne škole zadržali do danas. Velikom broju učenika pružaju



jedino (a možda i najbolje) okružje za ostvarivanje prava na obrazovanje (Kauffman, McGee i Brigham, 2004; Kauffman i sur., 2005; Moriña Díez, 2010).

## 2. Učenici s teškoćama u razvoju u redovitome obrazovanju

*Izjava i okvir iz Salamanke* dokument je koji promovira prihvaćanje svih učenika u redovite škole, bez obzira na njihove tjelesne, intelektualne, socijalne, emocionalne, jezične i druge karakteristike. Isti dokument navodi sljedeće zaključke:

- Svako dijete ima temeljno pravo na obrazovanje.
- Svako dijete ima jedinstvene karakteristike, interese, mogućnosti i potrebe za učenjem.
- Obrazovni sustav treba biti koncipiran tako da uzima u obzir različitost karakteristika i potreba učenika te u skladu s tim trebaju biti implementirani i obrazovni programi.
- Učenici s posebnim obrazovnim potrebama trebaju imati pristup redovitim školama koje im trebaju pružiti mogućnost obrazovanja uzimajući u obzir njihove potrebe.
- Redovite škole s inkluzivnim usmjerenjem najučinkovitije su sredstvo u borbi protiv diskriminacijskih stavova kao i u kreiranju zajednica koje prihvaćaju različitosti, izgradnji inkluzivna društva i postizanju obrazovanja za sve (UNESCO, 1994).

Rezultati dosadašnjih istraživanja ukazuju na različite učinke implementacije inkluzivna obrazovanja. Kauffman, McGee i Brigham (2004) ističu kako je pokret za potpunu inkluziju imao pozitivan učinak jer su iz posebnih oblika obrazovanja izmještena djeca koja se mogu obrazovati u redovitim razredima. S druge strane, isti smatraju kako su izdvojeni oblici obrazovanja nepravedno optuženi kao negativno okružje za učenike s teškoćama u razvoju.

Neke od pozitivnih učinaka inkluzije ističu Justice i sur. (2014) navodeći kako je interakcija s drugim ljudima važan mehanizam dječjega razvoja. Spoznaje njihova istraživanja govore o tome kako djeca s teškoćama u razvoju imaju veliku korist od izloženosti vršnjacima bez teškoća u razvoju jezičnih vještina čime pokazuju korist inkluzivna obrazovanja u ranome djetinjstvu.

Frederickson i sur. (2004) opisuju perspektivu učenika s posebnim obrazovnim potrebama, roditelja i školskoga osoblja uključenih u inkluzivno obrazovanje u Ujedinjenome Kraljevstvu. Sve tri skupine sudionika ističu poboljšanja u akademskim i socijalnim vještinama učenika kao pozitivne učinke inkluzije. Osim toga, navode i dobrobit za samopoštovanje i samopouzdanje učenika uključenih u redovite razrede. Schoger (2006) također izvještava o napretku kod učenika s teškoćama u razvoju u području socijalnoga ponašanja i komunikacijskih vještina kao rezultatu interakcije s vršnjacima bez teškoća u razvoju.

Britansko istraživanje provedeno u srednjoj školi koja primjenjuje inkluzivno obrazovanje za učenike s teškoćama u razvoju pokazuje kako učenici pozitivno doživljavaju školu pri čemu su istaknuli pozitivan odnos nastavnika i asistenta u nastavi. Škola je za njih izvor društvenih interakcija i mjesto gdje mogu stjecati nova poznanstva i prijateljstva (Ainscow, Booth i Dyson, 1999).

Reeves i sur. (2020) također opisuju pozitivno iskustvo učenika s teškoćama u inkluzivnoj nastavi i objašnjavaju kako učenici ne percipiraju sebe kao različite od drugih vršnjaka. Kao prednosti u školi navode mogućnost korištenja više vremena za pisanje testova, korištenje određene opreme i adaptivne tehnologije te mogućnost ostajanja u školskim prostorijama u zimskim danima kada drugi učenici idu van.

Budući da inkluzivno obrazovanje podrazumijeva uključivanje učenika s različitim teškoćama u redovitu nastavu, uobičajeno je angažiranje asistenata u nastavi kao oblik pomoći učeniku, ali i nastavnica i učiteljima. Asistenti su uglavnom paraprofesionalci koji obavljaju svakodnevne zadatke s učenicima, pružaju im podršku u školskome okruženju u smislu davanja uputa, nadzora i pomoći u grupnim aktivnostima, izradi domaćih i školskih zadataka, pomoći u korištenju toaleta, hranjenju, poticanju interakcije i socijalnih vještina i sl. (Giangreco i sur., 2005). Krampač-Grljušić, Žic Ralić i Lisak (2010) navode kako učenici pozitivno doživljavaju asistenta kao pomoć i kao prijatelja koji pomaže u razumijevanju školskih sadržaja, obavljanju raznih školskih zadataka te pridonosi boljemu uspjehu. Također se pokazalo kako postojanje asistenta ima pozitivan utjecaj na druženja s vršnjacima.

Rezultati istraživanja koja se tiču prihvaćenosti učenika s teškoćama u razvoju u inkluzivnim obrazovnim sredinama dvojaki su. S jedne strane, spoznaje ukazuju na socijalizaciju učenika s teškoćama u razvoju i na to da ih prihvaćaju vršnjaci bez teškoća (Zoniou-Sideri i Vlachou, 2006; Stančić i

Petrović, 2013). Katz i sur. (2012) naglašavaju važnost inkluzije od predškolske dobi radi pozitivna učinka prihvaćanja učenika s teškoćama u razvoju. Ističu kako obrazovanje u okruženju koje podrazumijeva različitosti među učenicima smanjuje socijalni jaz između učenika bez teškoćama i učenika s teškoćama u razvoju. Siperstein i sur. (2007) navode kako učenici redovitih razreda prepoznaju neke pozitivne aspekte inkluzije i smatraju kako uključivanje učenika s intelektualnim teškoćama može biti dobro kako bi i oni sami upoznali različitosti i učili se prihvaćanju drugačijih od sebe.

S druge strane, istraživanja donose spoznaje i o negativnim učincima inkluzivna obrazovanja. Govoreći o vršnjačkome prihvaćanju, Frostad i Pijl (2007) navode kako su učenici s teškoćama u razvoju u redovitim razrednim odjelima manje popularni, manje se uključuju u vršnjačke aktivnosti i imaju manje prijatelja. Inkluzivno obrazovanje tako može produbiti osjećaje isključenosti i usamljenosti.

Prethodno su navedeni određeni pozitivni aspekti uvođenja asistenata u nastavu, no potrebno je uzeti u obzir i moguće negativne učinke. Iako navode određene koristi, Giangreco i sur. (2005) argumentiraju zašto asistenti u nastavi nisu najbolje rješenje za pružanje podrške učenicima s teškoćama u razvoju. Tako navode kako asistenti mogu nepovoljno utjecati na interakciju s drugim vršnjacima jer predstavljaju fizičku i simboličku komunikacijsku prepreku. Učenik i asistent nerijetko su fizički odvojeni od ostatka razreda, što rezultira segregacijom, a učenici mogu osjećati stigmatu zbog postojanja asistenta. Osim toga, moguće je da oslanjanje na asistenta pridonosi većoj učenikovoju ovisnosti te se učenicima daje manje kontrole nad odlukama i postupcima. Uz to, nastavnici se manje uključuju u rad s učenikom kada postoji asistent koji preuzima na sebe dio poslova koji izvorno pripadaju nastavnicima. Isti autori problematiziraju asistente u nastavi jer je riječ o osobama koje su paraprofesionalci, odnosno najmanje kvalificirani za rad sa skupinom učenika s najkompleksnijim potrebama.

Krampač-Grljušić, Žic Ralić i Lisak (2010) također govore o nepovoljnim aspektima na temelju izjava učenika, ukazuju na zaštitničku ulogu asistenta koji svojim aktivnostima ne potiče dijete na razvoj samostalnosti u obavljanju zadataka, kao i na to da je prisustvo asistenta moguća prepreka za interakciju s drugima u školskome okruženju.

Reeves i sur. (2020) ukazuju na to da se od učenika očekuju određena ponašanja u učionici kao što su mogućnosti mirna sjedenja, slušanja, neovisna

obavljanja zadataka, traženja pomoći i sl., što učenici s teškoćama često ne mogu ispuniti te navedeno postaje temelj za isključivanje u učionici, ali i u drugim aspektima školskoga života. Iako škole promoviraju inkluziju, istovremeno se održava medicinski pristup invaliditetu koji promatra učenika kroz nedostatke i nemogućnost prilagodbe školi koja je prilagođena većini.

Inkluzivno obrazovanje može značiti i veći rizik za doživljavanje vršnjačkoga nasilja. Postojeća istraživanja ukazuju na to da učenici s teškoćama u razvoju u redovitim razrednim odjelima doživljavaju nasilje ili općenito neprijateljsko ponašanja od redovitih učenika (Shah, 2007; Prunty, Dupont i McDaid, 2012).

Učenici s teškoćama u razvoju mogu imati teškoće u izgradnji odnosa s vršnjacima bez teškoća. To se može pripisati nedovoljno razvijenim društvenim vještinama koje uključuju pomaganje, iniciranje komunikacije, traženje pomoći, davanja komplimenata i sl. Nedostatak društvenih vještina kod učenika može biti i uzrok i posljedica lošijega socijalnog statusa, a ta se veza s dobi dodatno pojačava (Frostad i Pijl, 2007).

Domaća istraživanja koja se bave sociometrijskim statusom učenika s teškoćama u redovitim razrednim odjeljenjima uglavnom upućuju na lošu socijalizaciju i nizak sociometrijski status učenika s teškoćama u razvoju (Grkalić i Soldo, 1982; Stančić, 1990; Žic i Igrić, 2001). Zanimljiv rezultat istraživanja Špelić i Zuliani (2013) pokazuje kako učenici s teškoćama u razvoju četvrtih razreda osnovne škole imaju nizak sociometrijski status, a u isto vrijeme odbijaju druge učenike s istim sociometrijskim statusom te iskazuju interes za druženje s učenicima s višim sociometrijskim statusom. Važno je istaknuti da učenici s višim sociometrijskim statusom iskazuju nižu razinu empatije i empatijske brige od ostalih učenika. Autori navedeno objašnjavaju činjenicom da izražavanje empatije kroz brigu, tugu i sažaljenje kod učenika s teškoćama u razvoju produbljuje osjećaj nemoći, stoga su skloniji birati za druženje vršnjake koji ne izražavaju takav stav. S obzirom na to da su istraživanja uglavnom provedena u osnovnim školama, ostaje nedorečeno kako su prihvaćeni učenici s teškoćama u razvoju u redovitim srednjim školama.

Jedan od najvažnijih čimbenika uspješne primjene inkluzije odnosi se na vještine nastavnika za podučavanje učenika s teškoćama u razvoju, a stavovi učitelja mogu poboljšati ili ometati provedbu inkluzije (Schmidt i Vrhovnik, 2005).

Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak (2016) navode kako među učiteljima u Hrvatskoj općenito vlada pozitivan stav prema inkluziji. S druge strane, nastavnici su opterećeni provedbom inkluzije, a nemaju osiguranu dostatnu i sustavnu podršku u vidu cjelovitoga stručnog tima škole, asistenata u nastavi i stručne podrške na razini lokalne zajednice.

Upravo se uvjeti rada često navode kao čimbenici koji pridonose negativnu stavu nastavnika redovite nastave prema inkluziji kao što su nedovoljna obuka nastavnika redovite nastave, loša infrastruktura, manjak resursa i podrške, kao i velik broj učenika u razredu (Hunter-Johnson, Newton i Cambridge-Johnson, 2014; Velki i Romstein, 2018).

Istraživanje Leutar i Frantal (2006) upućuje na uglavnom nepovoljne stavove nastavnika osnovnih škola prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju, a osobito djece s intelektualnim teškoćama. Negativni stavovi rezultat su nedovoljna iskustva i znanja, kao i predrasuda prema toj populaciji. Nastavnici imaju pozitivnije stavove prema učenicima s motoričkim teškoćama što može ukazivati i na spremnost nastavnika za obrazovno uključivanje ove skupine učenika. Također su spremniji uključiti učenike s teškoćama u učenju u redovne srednje škole, za razliku od ostalih učenika s teškoćama (višestruke teškoće, intelektualna oštećenja, poremećaji u ponašanju) (Velki i Romstein, 2018).

Chiner i Cardona (2013) pokazale su kako nastavnici, koji su suglasni s konceptom inkluzije, smatraju da poučavanje svih učenika u redovitim razrednim odjelima ima više prednosti nego nedostataka te da takva praksa ide u korist razvoju tolerancije i poštovanja među učenicima. Smatraju nepravednim razdvajanje učenika s posebnim obrazovnim potrebama od ostalih vršnjaka. No, svedjedno su izrazili otpor prema uključivanju učenika s umjerenim i težim oštećenjima u redovite razredne odjele te smatraju kako je inkluzivno obrazovanje teško provedivo u srednjoj školi. Dakle, prihvaćanje inkluzije smanjuje se kada uvjeti pod kojima se provodi nisu povoljni, kao što su, primjerice, manjak vremena ili podrške.

### 3. Učenici s teškoćama u posebnim oblicima obrazovanja

Kauffman, McGee i Brigham (2004) zalažu se za posebne oblike obrazovanja u situacijama kada je to najbolji interes djeteta. Prednost posebnih razrednih odjela može biti upravo u tome što se rad odvija u manjim grupama nego u redovitome razredu, čime se omogućuju individualiziran pristup i prikladnije okruženje za učenika s teškoćama u razvoju i ostvarenje njihovih potencijala (Jahnukainen, 2001).

Kauffman i sur. (2005) smatraju kako je homogeno grupiranje najbolji odgovor na heterogenost školske populacije. Smatraju kako svi nastavnici nemaju kompetencije za podučavanje učenika s posebnim obrazovnim potrebama u redovitim razrednim odjelima te puna inkluzija nije u najboljem interesu svih učenika nego je potrebno posebno okruženje za podučavanje različitim vještima i sadržajima.

O prednostima obrazovanja u posebnome razrednom odjelu govori i istraživanje Moríne Díez (2010), koja uspoređuje iskustva osoba koje su završile obrazovanje u posebnome razrednom odjelu i u redovitome razredu. Učenici koji su se prisjećali obrazovanja u posebnome razrednom odjelu iskazali su pozitivna iskustva kao što su osjećaji uključenosti i pripadanja i dobivanja podrške za rješavanje društvenih i obrazovnih teškoća. Njima su posebni oblici obrazovanja mjesto gdje im je bilo omogućeno učenje uz podršku profesionalaca senzibiliziranih za njihove potrebe.

Prunty, Dupont i McDaid (2012) također govore o prednostima specijalnoga obrazovanja kao što je mogućnost dobivanja pomoći u učenju i podrške u rješavanju društvenih problema. Sudionicima je važan i pozitivan odnos s nastavnicima i stručnost u podučavanju. Uz to, učenicima se pokazala važnom podrška za poticanje samostalnosti i autonomije.

Ware i sur. (2009) proveli su veliko istraživanje na području Irske o ulozi i radu škola za djecu s teškoćama u razvoju i posebnih razrednih odjela u redovitim školama. U fokusnim grupama sudjelovali su nastavnici, učenici s umjerenim ili lakim intelektualnim teškoćama i roditelji. Rezultati su pokazali kako su posebni razredni odjeli važan dio obrazovnoga sustava za učenike s teškoćama u razvoju. Istaknute su prednosti kao što je pohađanje iste škole s vršnjacima bez teškoća u razvoju, prikladan omjer broja nastavnika i učenika i fleksibilnost u provođenju nastavnoga plana i programa.

Shah (2007) opisuje kako su školska prijateljstva sklopljena u posebnim razrednim odjelima važna za učenike jer ih otežano sklapaju s učenicima u redovitim razrednim odjelima. Posebni razredni odjeli, stoga, postaju sigurno okružje u kojemu učenici s teškoćama u razvoju lakše stupaju u interakciju s drugima, ostvaruju komunikaciju te uspostavljaju i održavaju odnose koje poimaju kao prijateljstvo. Moriña Díez (2010) govori, također, o posebnim oblicima obrazovanja kao podržavajućim okružjem za učenike s teškoćama u razvoju jer lakše sklapaju nova prijateljstva nego u redovitim razrednim odjelima gdje su učenici izloženi potencijalnim negativnim stavovima vršnjaka.

U izdvojenim školama učenici kao najbolji segment školskoga života često navode prijateljstva koja lakše sklapaju s drugim učenicima s teškoćama nego s vršnjacima u redovitim razredima. Upravo činjenica da su shvaćeni i da su oko njih drugi koji imaju slične teškoće utječe na pozitivnija iskustva u školi (Rosetti i Henderson, 2013).

Jedno od malobrojnih domaćih istraživanja o iskustvima učenika s teškoćama u razvoju donose Ibralić Bišćević i Beganović (2013) koje su na temelju rada u Školi za srednje stručno obrazovanje i radno osposobljavanje učenika s teškoćama u razvoju u Sarajevu primijetile kako se sve više učenika s teškoćama u razvoju premješta iz redovitih srednjih škola u navedenu školu. Na temelju opservacije nekoliko učenika, analize dokumentacije, intervjuja s učenicima, njihovim roditeljima, nastavnicima i pedagogima iz škole došle su do mogućih uzroka. Svim su učenicima zajedničke karakteristike bile intelektualne teškoće, određeni problemi u ponašanju, loše ocjene i doživljeni neuspjeh u školi. Učenici s teškoćama u razvoju u redovitim školama doživjeli su neprihvatanje od vršnjaka u obliku vrijeđanja i ismijavanja, a neki od njih doživjeli su i nerazumijevanje nastavnika. Prelaskom u specijalnu školu dogodile su se pozitivne promjene kod većine učenika. Zadovoljniji su okružjem u novoj školi koja je koncipirana tako da je manjemu broju učenika u razredu prilagođen program i osigurana podrška stručnih suradnika i nastavnika. Opisano iskustvo učenika pokazuje prednosti posebnih oblika obrazovanja za učenike s intelektualnim teškoćama u uvjetima gdje srednjoškolski sustav nije stvorio sve uvjete za inkluzivno obrazovanje.

Kao što inkluzija nosi neke pozitivne i negativne učinke, tako istraživanja govore da i posebni oblici obrazovanja imaju i negativnu stranu koju je svakako važno sagledati. Causton-Theoharis i sur. (2011) na temelju promatranja posebnih razrednih odjela donijeli su zaključak da takvo obrazovno okružje



ne pruža potrebnu podršku učenicima. Navode kako dio učenika često proizvodi glasne zvukove za vrijeme nastave što odvlači pažnju i nastavnicima i drugim učenicima te ugrožava kvalitetu rada. Uz to ističu kako to nije okružje koje pruža zaštitu i osjećaj zajedništva te da nastavnici i paraprofesionalci ne upotrebljavaju smislene intervencije za korekciju ponašanja. Velik dio dana učenici provode u slobodnim aktivnostima kao što su gledanje filmova ili igranje igara te nema strukturirana nastavni plan i programa. U svezi s tim jest i zamjerka da su postavljena niska očekivanja u akademskim postignućima. Zaključuju kako posebni razredni odjeli, organizirani na takav način, ne ispunjavaju svoju svrhu te da je potrebno ozbiljno promisliti o uključivanju učenika u redovite razrede uz prikladnu podršku.

Niska očekivanja postavljena u posebnim oblicima obrazovanja zamjeraju i sami učenici koji su završili srednju školu u posebnome razrednom odjelu u redovitoj školi. Također kao negativno iskustvo navode i etiketiranje koje su doživjeli od pojedinih nastavnika ili drugih učenika (Jahnukainen, 2001).

U SAD-u pokazalo se kako učenici s teškoćama u razvoju iskazuju višu razinu viktimizacije za vrijeme obrazovanja nego vršnjaci bez teškoća te da je njezina stopa veća kod učenika koji su uključeni u segregirane oblike obrazovanja (Rose, Espelage i Monda-Amaya, 2009).

Shah (2007) provela je istraživanje o školskim iskustvima učenika s teškoćama u razvoju koji pohađaju srednju školu i koledž. Dio sudionika pohađao je samo specijalnu školu, drugi dio redovitu, a neki su kombinirano pohađali obje škole. Iako su isticali i pozitivne strane obrazovanja u specijalnoj školi, iskustva potvrđuju i bitne nedostatke kao što su niska kvaliteta podučavanja, niska očekivanja i sužen nastavni plan i program. Škole za djecu s teškoćama u razvoju više su usmjerene na fizički razvoj, zdravlje i usvajanje vještina za samostalan život. Učenicima je tako onemogućeno usvajanje akademskih vještina koje usvajaju vršnjaci u redovitim razredima.

## **Zaključna razmatranja**

Dosadašnja istraživanja ukazuju na činjenicu kako postoje brojne prepreke uspješnoj inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u različitim obrazovnim sustavima. U takvim okolnostima inkluzivna praksa nerijetko rezultira nepovoljnom situacijom i za učenike s teškoćama u razvoju, ali i za njihove

vršnjake iz razreda. Smještanje učenika u redoviti razred ne dovodi samo po sebi do inkluzije, a učinak može biti još veća segregacija i stigmatizacija.

Stoga se čini opravdanim govoriti na temelju analiziranih istraživanja o potrebi psihološke pripreme svih aktera u procesu inkluzije: nastavnika, učenika s teškoćama u razvoju, roditelja, a i vršnjaka u razredu. Važno je da učenici bez teškoća u razvoju ne samo da shvate teškoće učenika nego i sposobnosti komuniciranja koje bi mogle potaknuti razvoj prijateljskih veza što bi značilo obostrano veliku podršku u razvoju učenika. Važno je učenicima bez teškoća u razvoju pružiti strategije i vještine za suradnički rad s učenicima s teškoćama u razvoju te razvijati svijest o njihovim sposobnostima, ali i izazovima s kojima se suočavaju.

Temeljni su problemi segregiranoga i inkluzivnoga obrazovanja: brojnost učenika, radni uvjeti nastavnika, profesionalne kompetencije za diferencirano podučavanje grupa učenika s različitim sposobnostima. Inzistiranje na inkluzivnome obrazovanju za sve učenike dovodi do prenošenja odgovornosti i obveza s nastavnika na asistente u nastavi, koji često nemaju odgovarajuće kompetencije i vještine za podučavanje učenika s kompleksnim obrazovnim potrebama. Nekada asistenti u nastavi potiču i segregaciju i stigmatizaciju učenika s teškoćama u razvoju kroz određene postupke u nastavnome procesu. Potrebno je razmotriti načine i mogućnosti poboljšavanja uloge nastavnika, ali prvenstveno educirati nastavnike za procese inkluzije i uvjete njihova rada kako bi mogli učinkovitije pristupati podučavanju svih učenika.

Segregirani oblici obrazovanja nisu nužno loši samo zato što je inkluzija osmišljena kao idealan koncept. S druge strane, zadržavanjem segregiranih oblika obrazovanja postoji rizik za propuštanjem inkluzivnoga obrazovanja za one učenike u čijem bi to bilo najboljem interesu.

Potrebno je voditi brigu ostvaruje li se zaista najbolji interes učenika u inkluziji ili se vodimo trendovima zanemarujući upravo tako individualne karakteristike učenika koje mogu biti bolje prepoznate u posebnim oblicima obrazovanja. Generaliziranje često ide na štetu učenika, bilo da je riječ o segregaciji ili inkluziji, stoga je nužna primjena individualna pristupa u procjeni najboljega okruženja za učenika s teškoćama u razvoju, uz uzimanje u obzir kontekstualnih čimbenika, što implicira procjenu kvalitete inkluzivnoga obrazovanja u određenome sociokulturnom kontekstu i lokalnoj sredini. Važnost pristupa svakomu učeniku i njegove sveobuhvatne procjene te individualno planiranje metode su kojima se kao stručnjaci u procesu obrazovanja djece

s teškoćama trebamo voditi poznavajući cjelokupan kontekst učenika i ono što će dovesti do njegova najboljeg obrazovanja, ali i kvaliteti njegova života općenito.

## Literatura

- Ainscow, Mel – Booth, Tony – Dyson, Alan (1999) „Inclusion and exclusion in schools: listening to some hidden voices“, u: Keith Ballard (ur.), *Inclusive education: international voices on disability and justice*, London: Falmer Press, 139-151.
- Braddock, David Lawrence – Parrish, Susan L. (2001) „An Institutional History of Disability“, u: Gary L. Albrecht – Katherine Seelman – Michael Bury (ur.), *Handbook of Disability Studies*, Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, 11-68.
- Causton-Theoharis i dr. (2011) „Does Self-Contained Special Education Deliver on Its Promises? A Critical Inquiry into Research and Practice“, *Journal of Special Education Leadership*, god. 24. br. 2, 61-78.
- Chiner, Esther – Cardona, Maria Cristina (2013) „Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers’ perceptions of inclusion?“, *International Journal of Inclusive Education*, god. 17, br. 5, 526-541.
- Frederickson, Norah i dr. (2004) „Mainstream-special school inclusion partnerships: pupil, parent and teacher perspectives“, *International Journal of Inclusive Education*, god. 8, br. 1, 37-57.
- Frostad, Per – Pijl, Sip Jan (2007) „Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education“, *European Journal of Special Needs Education*, god. 22, br. 1, 15-30.
- Giangreco Michael F. i dr. (2005) „’Be Careful What You Wish for...’: Five Reasons to be concerned about the Assignment of Individual Paraprofessionals“, *TEACHING Exceptional Children*, god. 37, br. 5, 28-34.
- Giangreco, Michael F. – Broer, Stephen M. (2005) „Questionable Utilization of paraprofessionals in Inclusive Schools: Are We Addressing Symptoms or Causes?“, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, god. 20, br. 1, 10-26.

- 
- Grkalić, Zdenka – Soldo, Nikola (1982) „Sociometrijski položaj tjelesno invalidne i kronično bolesne djece u redovnoj osnovnoj školi”, *Defektologija*, god. 18, br. 1-2, 81-90.
  - Hermanoff, Anneli – Määttä, Kaarina – Uusiautti, Satu (2017) „The opportunities and obstacles of school paths of Finnish young people with intellectual disability (ID)”, *Problems of education in the 21st century*, god. 75, br. 1, 19-33.
  - Hunter-Johnson, Yvonne i dr. (2014) „What Does Teachers’ Perception Have to Do with Inclusive Education: A Bahamian Context?”, *International Journal of Special Education*, god. 29, br. 1, 143-157.
  - Ibralić Bišćević, Inga – Beganović, Amra (2013) „Mjesto i uloga specijaliziranih škola u inkluzivnim procesima – iskustvo iz Kantona Sarajevo, Bosna i Hercegovina“, Rad izložen na Stručno-znanstvenoj konferenciji Savremeni defektološki rad-zahtevi teorije i prakse, Novi Sad, Srbija.
  - Irvine, Paul – Boyd Wright, Eleanor – Applequist, Kimberly (2007) „History of Special Education”, *Encyclopedia of Special Education*, 3. izd., Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, 1042-1049.
  - Jahnukainen, Markku T. (2001) „Experiencing special education”, *Emotional and Behavioural Difficulties*, god. 6, br. 3, 150-166.
  - Justice, Laura M. i dr. (2014) „Peer Effects in Early Childhood Education: Testing the Assumptions of Special-Education Inclusion”, *Psychological Science*, god. 25, br. 9, 1722-1729.
  - Katz, Jennifer i dr. (2012) „Diverse voices: Middle years students’ insights into life in inclusive classrooms”, *Exceptionality Education International*, god. 22, br. 2, 1-16.
  - Kauffman, James M. i dr. (2005) „Diverse knowledge and skills require diversity of instructional groups: A position statement”, *Remedial and Special Education*, god. 26, br. 1, 2-6.
  - Kauffman, James M. – McGee, Kathleen – Brigham, Michele (2004) „Enabling or Disabling? Observations on Changes in Special Education”, *Phi Delta Kappan*, god. 85, br. 8, 613-620.
  - Krampač – Grljušić, Aleksandra – Žic Ralić, Anamarija – Lisak, Natalia (2010) „Što djeca s teškoćama misle o podršci asistenta u nastavi”, u: Vesna Đurek, *8 kongres s međunarodnim sudjelovanjem - Uključivanje i podrška u zajednici : zbornik radova*, Zagreb: Školska knjiga, 181-194.

- Kranjčec Mlinarić, Jelena – Žic Ralić, Anamarija – Lisak, Natalija (2016) „Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju”, *Školski vjesnik*, god. 65, 233-247.
- Leutar, Zdravka – Frantal, Martina (2006) „Stavovi nastavnika prema integraciji djece s posebnim potrebama u redovne škole”, *Napredak*, god. 147, br. 3, 298-312.
- Moriña Díez, Anabel (2010) „School memories of young people with disabilities: an analysis of barriers and aids to inclusion”, *Disability & Society*, god. 25, br. 2, 163-175.
- Mutua, Kagendo – Siders, James – Bakken, Jeffrey P. (2011) „History of intellectual disabilities”, u: Festus E. Obiakor – Jeffrey P. Bakken – Anthony F. Rotatori (ur.), *History of Special Education Vol: 21*, Bingley: Emerald Group Publishing, str. 89-119.
- Oliver, Mike (2013) „The social model of disability: thirty years on”, *Disability & Society*, god. 28, br. 7, 1024-1026.
- Plann, Susan (1993) „Pedro Ponce de León: Myth and Reality”, u: John V. Van Cleve (ur.), *Deaf History Unveiled: Interpretations from the New Scholarship*, Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1-12.
- Powel, Justin W. (2011) *Barriers to Inclusion – Special Education in the United States and Germany*, Boulder CO: Paradigm Publishers.
- Prunty, Anita – Dupont, Maeve – Mcdaid, Rory (2012) „Voices of students with special educational needs (SEN): Views on schooling”, *Support for Learning*, god. 27, br. 1, 29-36.
- Puljiz, Vlado i dr. (2005) *Socijalna politika: povijest, sustavi, pojmovnik*, Zagreb: Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Reeves, Paige i dr. (2020) „The exclusionary effects of inclusion today: (re)production of disability in inclusive education settings”, *Disability & Society*.
- Richardson, John G. – Powell, Justin W. (2011) *Comparing Special Education: From Origins to Contemporary Paradoxes*, Stanford CA: Stanford University Press.
- Rose, Chad A. – Espelage, Dorothy L. – Monda-Amaya, Lisa E. (2009) „Bullying and victimisation rates among students in general and special education: a comparative analysis”, *Educational Psychology*, god. 29, br. 7, 761-776.

- 
- Rosetti, Christina W. – Henderson, Sheila J. (2013) „Lived Experiences of Adolescents with Learning Disabilities”, *The Qualitative Report*, god. 18, br. 47, 1-17.
  - Rossa, Carina (2017) „The History of Special Education”, *Journal for Perspectives of Economic Political and Social Integration*, god. 23, br. 1, 209-227.
  - Schmidt, Majda – Vrhovnik Ksenija (2015) „Attitudes of Teachers Towards the Inclusion of Children With Special Needs in Primary and Secondary Schools”, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, god. 51, br. 2, 16-30.
  - Schoger, Kimberly D. (2006) „Reverse Inclusion: Providing Peer Social Interaction Opportunities to Students Placed in Self-Contained Special Education Classrooms”, *Teaching Exceptional Children-Plus*, god. 2, br. 6.
  - Sekulić – Majurec, Ana (1997) „Integracija kao pretpostavka uspješnije socijalizacije djece i mladeži s teškoćama u razvoju: očekivanja, postignuća, perspektive”, *Društvena istraživanja*, god. 6, br. 4-5, 537-550.
  - Shah, Sonali (2007) „Special or mainstream? The views of disabled students”, *Research Papers in Education*, god. 22, br. 4, 425-442.
  - Siperstein, Gary N. – Parker, Robin C. – Bardón, Jennifer N. – Widaman, Keith F. (2007) „A National Study of Youth Attitudes toward the Inclusion of Students with Intellectual Disabilities”, *Exceptional Children*, god. 73, br. 4, 435-455.
  - Stančić, Milan – Petrović, Zorica (2013) „Mišljenje vaspitača o koristima od inkluzije i načinima njenog ostvarivanja”, *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, god. 12, br. 3, 353-369.
  - Stančić, Zrinjka (1990) „Sociometrijski položaj učenika usporenog kognitivnog razvoja u redovnim osnovnim školama i neke njegove hipotetičke determinante”, *Defektologija*, god. 26, br. 2, 177-192.
  - Stiker, Henri-Jacques (2000) *A History of Disability*, Ann Arbor: The University of Michigan Press.
  - Špelić, Aldo – Zuliani, Đ. (2013) „Uloga prosocijalnosti, empatije i sociometrijskog statusa učenika tipičnog razvoja u socijalizaciji učenika s teškoćama”, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, god. 49, br. 2, 100-114.
  - UNESCO (1994). *The Salamanka Statement and Framework on Special Needs Education*. Paris: UNESCO. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>> (23. 2. 2021.)

- *United Nations Convention on the Rights of the Child* (1989), <<https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>> (23. 2. 2021.)
- Velki, Tena – Romstein, Ksenija (2018) „User Risky Behavior and Security Awareness through Lifespan”, *International Journal of Electrical and Computer Engineering Systems*, god. 9, br. 2, 53-60.
- Ware, Jean i dr. (2009) *Research Report on the Role of Special Schools and Classes in Ireland*, National Council for Special Education.
- Winzer, Margaret A. (1986) „Early Developments in Special Education: Some Aspects of Enlightenment Thought”, *Remedial and Special Education*, god. 7, br. 5, 42-49.
- Winzer, Margaret A. (1993) *The history of special education: from isolation to integration*, Washington, D. C.: Gallaudet University Press.
- Winzer, Margaret A. (2007) „Confronting difference: An excursion through the history of special education”, u: Lani Florian (ur.), *The SAGE handbook of special education*, London: SAGE Publications Ltd., 21-34.
- Zoniou-Sideri, Atina – Vlachou, Anastasia (2006) „Greek teachers’ belief systems about disability and inclusive education”, *International Journal of Inclusive Education*, god. 10, br. 4-5, 379-394.
- Zrilić, Smiljana – Brzoja, Kristina (2013) „Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama”, *Magistra Iadertina*, god. 8, br. 1, 141-153.
- Žic, Anamarija – Igrić, Ljiljana (2001) „Self-assessment of relationships with peers in children with intellectual disability”, *Journal of Intellectual Disability Research*, god. 45, br. 3, 202-211.



# EDUCATION OF THE STUDENTS WITH DISABILITIES IN CLASSICAL AND SEGREGATED SYSTEM

## Abstract

*Right to education is one of the basic rights of every child. Education of students with disabilities started as a segregated system and then went through different forms on its way to the contemporary approaches like inclusive education. Since there are still some segregated forms of education, a discussion is being led about the best educational surrounding for the students with different disabilities. The paper presents relevant research results that show positive and unfavourable aspects of the inclusive and segregated system. Former research points to the fact that there are numerous obstacles to the successful inclusion of the students with disabilities in different educational systems. We can conclude that it is necessary to apply an individualised approach when we want to determine the best surrounding for students with disabilities, taking into account contextual factors, ie the assessment of the quality of the inclusive education in a certain sociocultural context and local community.*

Keywords: *students with disabilities; education; inclusion; segregation; special forms of education.*