

Stručni rad

INKLUZIVNI PRISTUP ODGOJU I OBRAZOVANJU UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Martin Hadelan

Osnovna škola Veliki Bukovec

Filip Adaković

Strukovna škola Đurđevac

Sažetak:

Obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju kroz povijest je prošlo kroz tri procesa – segregaciju, integraciju i inkluziju. Danas se inkluzivnim pristupom podrazumijeva uključivanje učenika s teškoćama i ostvarivanje svih potrebnih uvjeta da im obrazovanje bude u potpunosti omogućeno. Iako je teorijski jasno definirana, inkluzija u praksi često nailazi na izazove zbog kojih se ne ostvaruje. Stoga rad opisuje razvoj obrazovanje učenika s teškoćama i kritički analizira inkluziju kao pojam te njenu (ne)primjenjivost u praksi.

Ključne riječi: inkluzija, integracija, segregacija, učenici s teškoćama

1. Uvod

Suvremeni odgojno-obrazovni sustav počiva na načelima jednakosti obrazovanja za sve učenike. Naglašava se nastava usmjerena učeniku [10] koja polazi od učenikovih sposobnosti (kognitivnih i afektivnih), mogućnosti, želja i interesa; a u središtu stoje koncepti multikulturalizma, individualnosti, holističkog shvaćanja djeteta i prihvaćanja različitosti. Hrvatić [5] navodi kako su „temeljni zahtjevi suvremene škole usmjereni prema osjetljivosti za druge, odnosno razumijevanju njihova ponašanja, načina razmišljanja i viđenja svijeta, gdje je solidarnost jedna od stožernih vrednota koju treba razvijati u odgoju i obrazovanju“. Učenici s teškoćama u razvoju pripadaju skupini „različitih“ učenika prema kojima je, zbog njihovih specifičnosti, potrebno razvijati solidarnost i stjecati razumijevanje njihovog odgojno-obrazovnog funkcioniranja. U prošlosti, pokušaji organizacije odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju nisu u potpunosti vođeni specifičnostima učenika, a današnji proces uključivanja učenika u odgojno-obrazovni sustav ostavlja nam prostor za buduća razmišljanja o školovanju učenika s teškoćama u razvoju.

2. Učenici s teškoćama u razvoju

Učenici s teškoćama u razvoju pripadaju skupini učenika s posebnim potrebama [17], a pod navedenim terminom podrazumijevamo učenike koji imaju ograničavajuće sposobnosti proizašle iz raznih oštećenja (tjelesnih, mentalnih, intelektualnih i osjetilnih) te poremećaja funkcija [12]. Isti Pravilnik propisuje orijentacijsku listu teškoća s ciljem definiranja programske i profesionalne potpore učenicima. Propisane skupine teškoća su oštećenje vida, oštećenje sluha, oštećenja jezično-govorno-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju, oštećenja organa i organskih sustava, intelektualne teškoće, poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja, te postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju. Osim toga, mnogi su se istraživači u svojim radovima usmjerili na učenike s teškoćama. Bouillet [1] definira učenike s teškoćama u razvoju kao one koji pokazuju određena razvojna odstupanja, često s nemogućnošću dosega zadovoljavajuće razine zdravlja i razvoja, a kojima je potrebna dodatna potpora u svakodnevnom životu. To su najčešće učenici koji su drugačiji prema svojim senzornim, komunikacijskim i intelektualnim sposobnostima, tjelesnim osobinama te socijalnom ponašanju i emocionalnom doživljavanju [15]. Primjer teškoća koje učenici mogu imati su poremećaji govora, glasa i jezika, disleksija i disgrafija, poremećaji pažnje i poremećaji u ponašanju, slabovidnost ili sljepoća, autizam i slično [18]. Uzimajući u obzir specifičnosti pojedinih teškoća, odgoj i obrazovanje učenika važno je prilagođavati njihovim osobitostima, potrebama i mogućnostima. To prvenstveno podrazumijeva individualizirani pristup učenicima i dodatnu odgojno-obrazovnu potporu u nastavi. U hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu postoje primjereni programi obrazovanja koji učenicima omogućuju obrazovanje s obzirom na njihove sposobnosti, a ovise o razini usvojenosti sadržaja i specifičnim teškoćama učenika. Tako razlikujemo redovite (uz individualizaciju ili prilagodbu i individualizaciju) i posebne programe (uz individualizaciju ili za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada). Učenici koji zbog teškoća u radu ne mogu svladavati redoviti program uz prilagodbu, često postanu polaznici posebnog programa. S druge strane, učenici koji imaju višestruke teškoće (na primjer teže intelektualne, autizam, cerebralnu paralizu, nisu verbalni) svoje osnovnoškolsko obrazovanje polaze u odgojno-obrazovnim skupinama. Kada je učenicima potrebna dodatna pomoć u ostvarivanju odgojno-obrazovnih zadaća – uz individualizirane

pristupe koje omogućuje učitelj – škola je u mogućnosti tražiti pomoćnika u nastavi. Uloga pomoćnika jest pružanje neposredne podrške u raznim učeničkim zadacima i aktivnostima, kretanju, pri uzimanju hrane i pića, higijeni i ostalim nastavnim i izvanastavnim aktivnostima [13]. Iako postoji programski i „pisano“ osmišljen prikladan odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u osnovnim školama, često takvi učenici ostanu zarobljeni u nedostižnom sadržaju i neprimjerenom programu; nisu im identificirane teškoće, a budu karakterizirani kao lijeni, neposlušni ili nezainteresirani za školu [19]. Kako bi se svim učenicima omogućilo jednako pravo na odgoj i obrazovanje, pristupi kao što su integracija i inkluzija stvarali su temelj uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u redovite osnovne škole.

3. Od segregacijskog pristupa do inkluzije

U povijesti su odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju prošli kroz nekoliko faza, a koje su podrazumijevale različite razine uključenosti djeteta u odgojno-obrazovni sustav. Još se u 16. stoljeću prvi puta spominju individualni pokušaji poučavanja osoba s invaliditetom (gluhih i gluhoonijemih) u svećeničkim samostalima, a tijekom razdoblja prosvjetiteljstva osnovane su prve škole za slijepe i gluhe osobe [11]. Prva škola za učenike s intelektualnim teškoćama osnovana je početkom 19. stoljeća, kada se prvi puta koristio i pojam specijalnog obrazovanja koji je u to vrijeme označavao sustav za obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju [11]. Institucionalizacija obrazovanja učenika s teškoćama bila je vođena medicinskim modelom koji se usmjeravao na nedostatke i ograničenja djeteta, točnije prevenciji i liječenju teškoća, a zbog čega su specijalne škole segregirale i izdvajale djecu iz redovnih škola [16]. Primarni je cilj segregacije učenika bilo ispravljanje njihovih nedostataka, a naglasak nije bio na kvalitetnijem odgoju i obrazovanju. Takav pristup doveo je do etiketiranja učenika s teškoćama te posljedično i njihovog smanjenog samopouzdanja [16]. Daljnjoj segregaciji pridonijelo je i otvaranje posebnih razrednih odjela koji su osmišljeni na način da udovolje potrebama učenika s teškoćama u učenju ili ponašanju, ali su oni ubrzo postali mjesta izdvajanja učenika koji često ometaju nastavu [11].

Zbog neprimjerenosti i neuspješnosti segregacijskog pristupa, u daljnjem se razdoblju bilo potrebno orijentirati odgojno-obrazovnim potrebama i mogućnostima učenika. Sredinom 20. stoljeća počelo je zagovaranje boljeg života za učenike s teškoćama. To je uključivalo zahtjeve za boljim tretmanom u institucijama, lokalnoj zajednici i školama, a sve se više očekivalo da se obrazovanje zasnuje na temeljima diferencijacije [11]. U globalnim se okvirima uključivanje učenika s teškoćama u redovne osnovne i srednje škole nazivalo integracijom. Proces integracije podrazumijeva kreiranje subjektivnih i objektivnih pretpostavki za prihvrat, obrazovanje, rehabilitaciju te socijalizaciju učenika s teškoćama u razvoju u redovnim školama s ciljem suzbijanja segregacijskih mehanizama [1]. Međutim, integracija se kritizirala jer je učenike s teškoćama pokušala *uklopiti* u normalne škole [4], ne uzimajući pritom njihove individualne potrebe u obzir. Uglavnom se odnosila na uključivanje učenika s manjim teškoćama koji uz minimalnu prilagodbu mogu svladati redoviti odgojno-obrazovni program [21], dok su ostali učenici s teškoćama bili i dalje segregirani. Život učenika s teškoćama u redovnim školama sveo se samo na dijeljenje prostora i određenih aktivnosti s učenicima bez teškoća na koje integrirani učenici nisu imali utjecaja [19]. Iako je odmak od segregacijskog pristupa pretpostavljao pozitivne promjene u odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, integracija se nije pokazala dovoljnom iz razloga što

je zanemarivala one učenike koji nisu mogli pratiti proces redovnog obrazovanja [9]. Pod sve jačim utjecajima demokracije, organizacija koje su zagovarale ljudska prava te promjenama u pedagoškim paradigmatima, proces uključivanja učenika s teškoćama otišao je korak dalje – prema razvoju društva u kojem se mijenja položaj učenika s posebnim potrebama. Taj se koncept u najširem smislu naziva inkluzija.

4. Inkluzivni pristup odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju

Za razliku od integracije, inkluzija je koncept koji podrazumijeva „prilagodbu i otvorenost obrazovnog sustava svim učenicima, bez obzira na vrstu i stupanj poteškoće, kulturu kojoj pripadaju, materinji jezik ili neku drugu moguću različitost“ [7]. Jednostavnije rečeno, inkluzija donosi novi odnos prema različitostima. Naglasak više nije na samom uključivanju učenika s teškoćama, već na osvješćivanju da je različitost prirodna i poželjna te da se učenike više ne gleda u prizmi njihovih teškoća, nego kroz njihove sposobnosti, interese, potrebe i prava [19]. Inkluzivno obrazovanje stoga ima za cilj smanjenje diskriminirajućih faktora u obrazovanju, ali i pružanje jednakih mogućnosti svim učenicima [6]. Posljedično tome, inkluzivni pristup očekuje od škola prilagodbu djeci bez obzira na njihove socijalne, emocionalne, kulturne, jezične i druge razlike [9]. Primjer inkluzivnog pristupa u odgoju i obrazovanju bilo bi uključivanje učenika izbjeglica te omogućavanje obrazovanja na materinjem jeziku ili učenje hrvatskog jezika. Još jedan primjer inkluzivnog pristupa bilo bi osiguravanje asistivne tehnologije učeniku s cerebralnom paralizom koji svoje obrazovanje pohađa u redovnom razrednom odjelu. Inkluzija nužno označava različitost kao bogatstvo, a na temelju toga i ostvarivanje svih neophodnih uvjeta za osiguravanje kvalitetnog, jednakopravnog i jednakog odgoja i obrazovanja svim učenicima, pa tako i učenicima s teškoćama u razvoju.

Teorijski i povijesno gledano, inkluzija je koncept koji se dosad najviše zalagao za jednak odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju. Ipak, u stvarnoj praksi stanje je pretežno nepromjenjivo. S obzirom da o odgojno-obrazovnim djelatnicima ovisi kakvo će biti obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju, njihovi stavovi prema inkluziji predstavljaju važan faktor ostvarivanja kvalitete odgoja i obrazovanja. Istraživanje autorica Mlinarić i sur. [7] ukazuje da učitelji osnovnih škola načelno pokazuju potporu inkluziji, ali da postoji mnogo barijera s kojima se susreću u radu: (ne)spremnost na rad, nemotiviranost i needuciranost za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, premali broj stručnih suradnika i pomoćnika u nastavi, različite vrste poteškoća učenika te fizičke prepreke i uvjete u radu. Autori Velki i Ramstein [14] dobili su slične rezultate svojim istraživanjem, a još navode i nedovoljne resurse i podršku učiteljima za rad s učenicima s teškoćama. S druge strane, u istraživanju autora Leutar i Frantal [8] učitelji su pokazali nepovoljne stavove prema inkluziji, što proizlazi iz predrasuda i nedovoljnog znanja o učenicima s teškoćama. Također, za razliku od studenata preddiplomskog studija, zaposleni učitelji izrazili su negativnije stavove prema inkluzivnom pristupu učenika s teškoćama [2]. U sličnom istraživanju, učitelji su bili manje motivirani za dodatne edukacije u radu s učenicima s teškoćama u razvoju (58%), negoli su to bili studenti (89%) [19].

S obzirom na idejno shvaćanje inkluzije kao procesa koji zagovara individualnost svakog učenika i koji se temelji na pojedinim karakteristikama učenika (sposobnosti, mogućnosti, interesi i slično), čini se da škole i odgojno-obrazovni djelatnici zaostaju u ostvarivanju zadaća inkluzije. I dalje postoje učenici kojima nije pružena dovoljna

razina podrške i prilagodbe u radu, nedovoljno su socijalizirani i prihvaćeni od strane vršnjaka te učiteljima stvaraju izazov u radu. Tome u prilog idu rezultati istraživanja koja su se bavila sociometrijskim ispitivanjem položaja učenika s teškoćama u razvoju, a čiji rezultati pokazuju kako učenici s teškoćama imaju nizak sociometrijski status [20]. Oni također mogu postati žrtve vršnjačkog nasilja i imati poteškoće u izgradnji društvenih odnosa. Iz tog su razloga autorice Chiner i Cardona [3] predlagale da se u redovne škole ne uključuju učenici s umjerenim i težim oštećenjima, naglašavajući otežanu provedbu obrazovanja za takve učenike.

5. Zaključak

Inkluzija zbog mnogobrojnih čimbenika za sobom ostavlja i poneke negativne posljedice, a na temelju svega napisanog moguće je uočiti distinkciju između idealne teorije i naizgled nedostižne prakse. Postoji velik broj izazova s kojima se odgojno-obrazovni djelatnici nose u procesu inkluzije, a samo napredovanje procesa teče sporo i ovisi o višestrukim faktorima. I dalje je potrebno naglašavati različitost kao bogatstvo i individualni (pedocentristički) pristup učeniku, ali sama funkcionalnost obrazovanja učenika s teškoćama u redovnim osnovnim školama često ovisi upravo o tim individualnim mogućnostima. Budući da u današnjem obrazovnom sustavu još uvijek prevladava usmjerenost k ostvarivanju sadržaja, učenici s teškoćama koji ne mogu pratiti redovni program često ostaju zarobljeni u svojim nemogućnostima. S druge strane, uključivanjem u njima primjerene programe prihvaća ih se kao individue. Kako u obrazovnom spektru još uvijek postoji svojevrsna segregacija učenika s teškoćama u razvoju (više socijalna, nego institucionalna), daljnji bi radovi i istraživanja mogli propitati na koji bi način kurikulumski pristup u školama mogao pridonijeti odgojnom djelovanju prilikom ostvarivanja inkluzije. Na taj bi se način fokus preusmjerio s obrazovnih mogućnosti učenika (i temeljem toga određivanja primjerenog programa školovanja) na razvoj vrijednosti potrebnih za prihvaćanje i razumijevanje te pravilnu prilagodbu osnovnih škola učenicima s teškoćama u razvoju.

6.Literatura

- [1] Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Školska knjiga.
- [2] Bouillet, D., & Bukvić, Z. (2015). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51(1), 9-23. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/141113>
- [3] Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion?. *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>
- [4] Griffin, S. (2008). *Inclusion, Equality & Diversity in Working with Children*. Edinburgh Gate, Harlow, Essex, CM20 2JE: Heinemann
- [5] Hrvatić, N. (2021), Podzastupljene i ranjive skupine: potrebe i mogućnosti, U: Ćosić, N. (ur.), *Međunarodna konferencija - Kultura različitosti: podzastupljene i ranjive skupine u muzejskom okruženju* (str. 89-100), Tiflološki muzej u Zagrebu.
- [6] Japundža-Milisavljević, M.M., Đurić-Zdravković, A.A., & Milanović-Dobrota, B.Z. (2022). Stavovi prosvetnih radnika prema inkluziji. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 21(1), 15-30. <https://doi.org/10.5937/specedreh21-34279>
- [7] Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A., & Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik*, 65, 233-247. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/160178>
- [8] Leutar, Z., & Frantal, M. (2006). Stavovi nastavnika prema integraciji djece s posebnim potrebama u redovne škole. *Napredak*, 147(3), 298-312
- [9] Martan, V. (2018). Pregled istraživanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz perspektive učitelja i studenata. *Školski vjesnik*, 67(2), 265-285. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/216729>
- [10] Martin, K. (2021). *Evolving Education: Shifting to a Learner-Centered Paradigm*. IMPress.
- [11] Nižić, M. (2021). Obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju u redovitome i segregiranome sustavu. *Mostariensia*, 25(1-2), 209-231. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/278767>
- [12] Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (mrežne stranice). Zagreb: Narodne novine; 2015. [citirano 10.8.2025.] Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html
- [13] Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (mrežne stranice). Zagreb: Narodne novine; 2024. [citirano 10.8.2025.] Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2024_07_85_1482.html
- [14] Velki, T., & Romstein, K. (2018). User Risky Behavior and Security Awareness through Lifespan. *International Journal of Electrical and Computer Engineering Systems*, 9(2), 53-60. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/220765>

- [15] Vizek-Vidović V., Rijavec M., Vlahović-Štetić V., Miljković D. (2003). *Psihologija obrazovanja*, IEP: VERN.
- [16] Vyas, K., & Bano, S. (2015). Education for children with special needs: Journey from segregation to inclusion. *AP J Psychol Med*, 16(1), 15-21. <http://dx.doi.org/10.4103/2589-9171.227895>
- [17] Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (mrežne stranice). Zagreb: Narodne novine; 2023. [citirano 10.8.2025.] Dostupno na: <https://www.zakon.hr/z/317/zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-skoli>
- [18] Zrilić, S. (2011). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole: priručnik za roditelje, odgajatelje i učitelje*. Sveučilište u Zadru.
- [19] Zrilić, S., & Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Ladertina*, 8(1), 141-153. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/122647>
- [20] Žic, A., & Igrić, Lj. (2001). Self-assessment of relationships with peers in children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(3), 202-211. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2001.00311.x>
- [21] Žic Ralić, A., & Šifner, E. (2015). Poticanje zajedništva i tolerancije različitosti u razredu. *Napredak*, 156(1–2), 77–93. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/166158>