

# INTEGRACIJA KAO PRETPOSTAVKA USPJEŠNIJE SOCIJALIZACIJE DJECE I MLADEŽI S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU: OČEKIVANJA, POSTIGNUĆA, PERSPEKTIVE

Ana Sekulić-Majurec  
Filozofski fakultet, Zagreb

UDK 376.4:159.923.5  
159.923.5-056.36

Pregledni rad

Primljeno: 10. 2. 1997.

**U** posljednjih tridesetak godina u razvijenijim zemljama svijeta, pa i u nas, nastoji se djecu s teškoćama u razvoju školovati u redovnim školama, zajedno s djecom bez takvih teškoća, kako bi ih se time uspješnije osposobilo za kasniji suživot. U nas se to najčešće naziva integracijom u odgoju i obrazovanju. U radu se najprije govori o razlozima zbog kojih je došlo do javljanja tih ideja, o najznačajnijim čimbenicima koji su utjecali na njihovo javljanje, znanstvenim spoznajama koje su podržavale njihovu opravdanost i provodljivost, o njihovom uvođenju u različitim zemljama kao i o načinima provođenja. Potom se daje pregled u literaturi elaboriranih očekivanja i sumnji vezanih uz problem uspješnije socijalizacije takve djece u integriranim uvjetima školovanja. Opravdanost tih očekivanja i sumnji ilustrirana je opširnim pregledom radova u kojima su prikazani rezultati istraživanja te problematike u svijetu i u nas. Iz njih je vidljivo da se integracijom ne uspijeva ostvariti osnovni cilj zbog kojeg se ona uvodi, a to je uspješnija socijalizacija djece s teškoćama u razvoju. Slijedi pregled radova u kojima su prikazane mogućnosti uspješnijeg provođenja integracije u odgoju i obrazovanju, iz čega se izvode i neke smjernice za budućnost te prakse u nas.

**P**roučavajući problem socijalizacije djece i mladeži, nezaobilazno je dotaknuti se i problema socijalizacije djece i mladeži s teškoćama u razvoju. Tim više što je u Hrvatskoj danas, zbog tragičnih posljedica rata izazvanih iznimnom surovošću neprijatelja nad našim stanovništvom, u populaciji značajno porastao broj osoba s teškoćama u razvoju, a posebno mladih. Proučavajući ovaj problem u ovom ćemo radu dati pregled razloga zbog kojih je došlo do uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovne škole, tzv. "integracije",

prikazati rezultate nekih istraživanja kojima se pratila uspješnost toga procesa s obzirom na očekivanja zbog kojih se ostvaruje te dati neke smjernice za poboljšanje provođenja integracije, posebno za poboljšanje socijalizacije djece s teškoćama u razvoju u razrednim odjeljenjima redovnih škola.

## **1. Integracija u odgoju i obrazovanju: javljanje i očekivanja**

Problem kako uspješnije socijalizirati djecu i mladež s teškoćama u razvoju aktualiziran je u svijetu tek u posljednjih tridesetak godina. Naime, tek krajem šezdesetih godina ovoga stoljeća počinje se u svijetu preispitivati etička opravdanost odvajanja osoba s teškoćama u razvoju od ostalog dijela populacije tijekom njihova života, a posebno tijekom odgoja i obrazovanja, uočavati negativne posljedice takvog stanja i pronalaziti mogućnosti njihova otklanjanja i prevladavanja (Dokecki i Zaner, 1986). Na to su izravno utjecali neki antikulturni pokreti, neke nove psihologijske i medicinske spoznaje, neke ideje o demokratizaciji obrazovanja te dokumenti i preporuke većine uglednih svjetskih organizacija.

Utjecaj antikulturnih pokreta najviše se iskazivao u njihovu preispitivanju etičke opravdanosti segregacije marginalnih društvenih skupina u svim oblicima čovjekova društvenog života općenito, a posebno segregacije osoba koje se zbog svojih razvojnih specifičnosti razlikuju od većine. Kao glavni uzrok njihove segregacije pripadnici tih pokreta navode njihovu nesposobnost da svojim radom ostvaruju poželjne, društveno-ekonomski definirane količine profita. Iako se ovaj problem u literaturi ponajviše elaborira u odnosu na psihijatrijske bolesnike (vidi npr. Laing, 1967; Basaglia, 1968), sve se to povezuje i s problematiziranjem tradicionalno nepovoljnog položaja osoba s teškoćama u razvoju u društvu, a posebno djece, izazvanog njihovom segregacijom. Upravo se s tim u svezi u redovima zagovornika raznih antikulturnih pokreta i javila ideja o dokidanju segregacije djece s teškoćama u razvoju tijekom školovanja (više o tome u Biondić, 1986) i o njihovu školovanju u redovnim školama, zajedno s djecom bez izraženijih teškoća u razvoju te stvorila socio-politička paradigma tih nastojanja.

Od novijih medicinskih spoznaja koje su dale značajan poticaj preispitivanju opravdanosti segregacije djece s teškoćama u razvoju tijekom odgojno-obrazovnog procesa, i na kojima se temelji bio-medicinska paradigma integracije, važno je spomenuti razvoj nekih njezinih grana, posebno protetike, ortotike i kirurgije, porast mogućnosti transplantacije i rehabilitacije, kao i razvoj farmakoterapije. One su, pomoću raznih pomagala i implantata, povećale mogućnost otklanjanja i/ili umanjivanja mnogih teškoća u razvoju, tako da ove sve češće postaju privremeno stanje, a ne nešto što će pojedinca pratiti tijekom cijeloga života (transplantacije rožnice npr., ugradnja umjetnih kukova i slušnog aparata, gotovo savršene proteze za ekstremitete itd.). Njihovim razvojem dolazi do relativiziranja važnosti u određenom razdoblju prisutnih teškoća u

razvoju, od kojih su neke bile odlučujući čimbenici za uključivanje djece u specijalne škole. Kad primjenom tih spoznaja dođe do otklanjanja razloga zbog kojih je dijete bilo uključeno u specijalnu školu te se dijete premjesti u redovnu školu, još dugo se mogu osjećati (pa i osjećaju se) posljedice restriktivne okoline specijalne škole na njegov cjelokupan razvoj.

Potporu ovakvim gledištima pružile su i neke psihologijske spoznaje, posebno one koje su ukazivale na nepovoljni socijalni i emocionalni razvoj djece uključene u specijalne škole (Shakespeare, 1975). Značajne su i nove spoznaje iz područja kognitivne psihologije, posebno one koje govore o velikim individualnim razlikama među djecom u pogledu njihovih kognitivnih sposobnosti (Snow, 1989; Sternberg, 1985) te općenito spoznaje o značajnom utjecaju okoline i učenja na razvoj (Anastasi, 1958; Bandura, 1977; Vigotski, 1977; Glaser, 1991). Sve su te spoznaje ukazivale na potrebu uključivanja djece s teškoćama u razvoju u sredinu poticajnu za razvoj od sredine specijalne škole.

Snažnu potporu dale su i ideje o demokratizaciji obrazovanja. Njihov se utjecaj izražava u traženju prava na jednaki odgoj i obrazovanje za sve ljude, bez obzira na postojeće razlike među njima (Clausse, 1972; Flere, 1973), što predstavlja socijalnu paradigmu ideje integracije. Sve je to dovelo do toga da su se ti zahtjevi ubrzo našli u dokumentima i preporukama većine uglednih svjetskih organizacija i tijela, posebno UN-a i UNESCO-a, što je rezultiralo i Deklaracijom o pravima osoba s teškoćama u razvoju (UN, 1975), kao i brojnim drugim dokumentima UN-a i UNESCO-a.

Do javljanja ovakvih ideja odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju odvijao se ponajviše u specijalnim školama, s jakim karitativnim utjecajima. U njima su ta djeca odgajana i obrazovana na način koji je u najvećoj mogućoj mjeri uvažavao njihove razvojne specifičnosti i prisutne teškoće. Glavna zamjerka koja se počela davati takvom načinu školovanja bila je da djeca u tim školama nisu dovoljno aktivirala sve svoje postojeće potencijale te posebno da nisu stjecala takvo socijalno i emocionalno iskustvo koje bi im omogućilo kasnije uključivanje u sve aspekte društvenog i profesionalnog života. Sve češće je isticano da ih specijalne škole zapravo skreću na sporedne životne kolosijekle i osposobljavaju za život samo u grupama sebi sličnih.

Nova gledanja na taj problem ukazala su na niz negativnih posljedica odvajanja osoba s teškoćama u razvoju od svijeta većine i za osobe bez takvih teškoća. I one, odrastajući i živeći u grupama sebi sličnih, ne nauče prepoznavati i uvažavati različitost, prepoznavati vrijednosti tih osoba i prihvaćati ih kao partnere u aktivnostima, već – iz neznanja – prema njima formiraju niz predrasuda (Sekulić-Majurec, 1988).

Na osnovi takvih gledišta javili su se zahtjevi za dokidanjem izdvojenog školovanja djece s teškoćama u razvoju u specijalnim školama kao i za njihovim uključivanjem u sve oblike društvenog života. Ti su se zahtjevi u raznim zemljama javili pod raznim nazivima. U literaturi većine europskih zemalja (pa i u

nas) taj se zahtjev terminološki označava kao "integracija" (čime se ističe potreba za njihovim integriranjem sa svijetom većine), u nordijskim se zemljama češće koristi naziv "normalizacija" (čime se ističe potreba osiguravanja "normalne" okoline djeci s teškoćama u razvoju tijekom odrastanja), u SAD-u se koristi naziv *mainstreaming* (kojim se naglašava potreba njihovog uključivanja u "glave tijekom" života), dok se u Kanadi najčešće koristi izraz "inkluzija" ("uključivanje", kojim se naglašava njihova obuhvaćenost u svim društvenim aktivnostima). Osnovni cilj koji se time želi ostvariti uvijek je uspješnija socijalizacija djece (osoba) s teškoćama u razvoju.

Kako su za uspješnu socijalizaciju odlučujuće rane godine života, posebno je istaknut zahtjev da se prekine s izdvajanjem djece s teškoćama u razvoju u specijalne vrtiće i škole i uključi ih se u redovne škole, kako bi već od najranijih dana stjecala socijalno iskustvo u svijetu većine (vidi npr. Richards, 1974; Love, 1975; Reynolds, 1975; Guralnick, 1978). Taj je zahtjev ubrzo prerastao u zakonske odredbe kojima se ozakonjuje integrirano školovanje djece s teškoćama u razvoju i one bez njih. Takav se zakon pojavio najprije u Švedskoj i nekim drugim nordijskim zemljama (već početkom šezdesetih godina ovog stoljeća), pa u Italiji (1971.), u Njemačkoj (1973.), Švicarskoj (1974.), Francuskoj (1975.), Velikoj Britaniji i SAD-u (1976.) (Sekulić-Majurec, 1983). U Hrvatskoj je takvo školovanje ozakonjeno 1980. godine Zakonom o odgoju i osnovnom obrazovanju.

Ozakonjavanjem ideje o zajedničkom školovanju djece s teškoćama u razvoju i djece bez takvih teškoća nastoji se što je moguće veći broj djece s teškoćama u razvoju školovati u redovnim školama. Ali ne pod svaku cijenu, već samo kada se može objektivno pretpostaviti da je takav oblik školovanja povoljnija mogućnost za određeno dijete; da će se, zahvaljujući tome, *ono uspješnije razvijati u različitim područjima razvoja* (posebno kognitivnom, socijalnom i emocionalnom), *uspješnije napredovati tijekom školovanja i postizati veću akademsku uspješnost* te, posebno, *uspješnije se socijalizirati* (Sekulić-Majurec, 1988).

Kako bi se taj zahtjev ostvario, predviđaju se različite mogućnosti provođenja školovanja u integriranim uvjetima. Ponekad je to samo fizičko spajanje, pri čemu se jednostavno razredna odjeljenja specijalnih škola smještaju u prostore redovnih. Viši stupanj provođenja predstavlja funkcionalno povezivanje u kojem djeca s teškoćama u razvoju dio nastavnog programa prate u redovnim razrednim odjeljenjima (onaj koji mogu), a dio u posebnim odjeljenjima ili grupama uz odgovarajuća sredstva i pomagala i posebnu pomoć stručnjaka. Najviši stupanj provođenja predstavlja socijalno povezivanje, u kojem djeca s teškoćama u razvoju sav nastavni program svladavaju u redovnim razrednim odjeljenjima i u njima sudjeluju u svim aktivnostima (Soder, 1976). Naravno, među ovim stupnjevima postoje i različiti prelazni oblici, a neprestano se ističe i potreba za otvaranjem što više raznih načina za provođenje integracije povezivanjem osobina specijalnih i redovnih škola (Daunt, 1992; Jordan i Powel, 1994).

Zašto se toliko inzistiralo na integraciji? Što se sve od nje očekivalo? Veći dio tih očekivanja već smo spomenuli. Glavna su očekivanja bila da će takvim školovanjem djeca s teškoćama u razvoju uspješnije razviti sve svoje postojeće potencijale te steći povoljnije socijalno iskustvo koje će im omogućiti uspješnije uključivanje u veći broj društvenih i profesionalnih aktivnosti no što bi im to omogućila specijalna škola. Očekivalo se i da će u sve djece doći do demistifikacije osobina jednih i drugih, pa i veće tolerancije prema različitosti i razvojnim specifičnostima. Očekivalo se, nadalje, da će se time razbiti predrasude jednih prema drugima, da će i jedni i drugi naučiti međusobno zajedno živjeti, susretati se bez nelagode, prepoznavati aktivnosti u kojima mogu zajedno sudjelovati i pomagati si pri tome (Gruber, 1989). Jednostavno, pretpostavljala se njihova uspješnija socijalizacija.

## **2. Koliko se uspijeva školovanjem u redovnim školama pridonijeti uspješnijoj socijalizaciji djece i mladeži s teškoćama u razvoju?**

Pri nastojanjima da se djeca s teškoćama u razvoju uključe u redovne razrede često se iskazivala bojazan u svezi s njihovim prihvaćanjem od ostalih učenika u razredu. Brojni su autori ukazivali na to da se u tom području mogu očekivati najveće teškoće u ostvarivanju osnovnog cilja zbog kojeg se takvo zajedničko školovanje provodi: uspješnije socijalizacije (Gottlieb, 1978; Lowenstein, 1980). Zbog toga su se usporedno s uvođenjem školovanja djece s teškoćama u razvoju u redovnim školama vršila mnogobrojna istraživanja kojima se pratila njegova uspješnost te tražili načini otklanjanja postojećih teškoća i neuspjeha.

Jedno od najistraživanijih područja jest ono u kojem se ispituje kako su djeca s teškoćama u razvoju prihvaćena od ostale djece u razredima koje polaze, jer se to smatra jednim od glavnih čimbenika njihove uspješne socijalizacije. Već u jednoj od najstarijih publikacija s tog područja ukazuje se na to da se, ukoliko ta djeca ne uspiju u svojim razredima uspostaviti povoljne socijalne odnose, u njih mogu razviti takvi obrambeni mehanizmi koji će kasnije ugrožavati njihove odnose u obiteljskom, radnom i društvenom životu, a samim time otežati njihovu integraciju (Goslin, 1969). Nažalost, rezultati mnogobrojnih istraživanja pokazuju da se položaj učenika s teškoćama u razvoju i učenika bez takvih teškoća u redovnim razrednim odjeljenjima u mnogočemu razlikuje. Te se razlike najviše iskazuju u ispitivanjima socijalnog statusa učenika, jer se upravo socijalni status koji ta djeca imaju u razredima koje pohađaju smatra jednim od glavnih prediktora uspješnosti njihove cjelokupne socijalizacije.

Gotovo sva provedena istraživanja pokazuju nepovoljniji socijalni položaj djece s teškoćama u razvoju u redovnim razrednim odjeljenjima, čak i nakon njihovog dugogodišnjeg zajedničkog školovanja (Asher i Dodge, 1986; Vaughan, Hogan i dr., 1990; Garvey and Kroese, 1991), iako neka komparativna istraživa-

vanja pokazuju da među pojedinim zemljama postoje neke manje razlike u prihvaćenosti djece s teškoćama u razvoju u redovnim školama (Bless i Amrein, 1992; Daniels i Hogg, 1992; *European Journal of Special Needs Education*, 1993, No.3), koje se tumeče raznim čimbenicima.

Rezultati istraživanja ove problematike u svijetu u potpunosti se slažu s rezultatima u nas provedenih istraživanja (Zovko, 1976; Zovko, 1980; Brdar, 1980; Sekulić-Majurec, 1983; Stančić, 1988; Stančić, 1990; Nazor i Buj, 1991; Nazor i Nikolić, 1992). Rezultati tih ispitivanja nesumnjivo pokazuju da djeca s teškoćama u razvoju u našim školama ne uspijevaju ostvariti dobre socijalne kontakte s ostalim učenicima u razrednom odjeljenju, što se moglo i očekivati s obzirom na rezultate sličnih istraživanja u svijetu i osobitosti naše škole. Značajno je da se tijekom petnaestogodišnjeg iskustva s provođenjem integracije u odgoju i obrazovanju u nas nije pridonijelo poboljšanju položaja djece s teškoćama u razvoju u redovnim školama, već se kroz cijelo to vrijeme dobivaju slični rezultati.

Položaj djece s teškoćama u razvoju u redovnim razrednim odjeljenjima uvelike ovisi o vrsti i stupnju prisutnih teškoća. Zovko (1976) nalazi da se to pojavljuje čak i u učenika s nekim lakšim oštećenjima. Tako se npr. učenici s lakšim oštećenjima govora te s kroničnim bolestima i lakšim invaliditetom rjeđe biraju kao vođe, što se ne odnosi na učenike s lakšim oštećenjima vida (Zovko, 1976). Uz to, ti učenici imaju i više indekse isključenja (Zovko, 1976) u odnosu na ostale učenike.

Općenito najveće teškoće u socijalizaciji imaju mentalno retardirana djeca. Ta su djeca u sociometrijskim ispitivanjima najčešće izolirana ili odbacivana (Stančić, 1988; Stančić, 1990). Među čimbenicima koji otežavaju njihovo prihvaćanje u redovnim razredima navode se njihova kognitivna disfunkcija, koja se izražava u lošoj verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji, neke njihove fizičke osobine, posebno one koje nagrđuju njihov izgled, te njihovo neprilagođeno ponašanje koje se često izražava u neodgovornom, nepristojnom i agresivnom ponašanju kao odrazu njihove niže socijalne kompetencije (Gottlieb, 1978; Igrić, 1992).

I djeca s ostalim vrstama teškoća u razvoju često imaju većih teškoća u socijalizaciji povezanih s njihovom neprihvaćenošću u redovnim razredima. Kao jedan od najčešćih razloga navodi se njihova siromašnija komunikacija (Gottlieb, 1978; Brdar, 1980), koja je često posljedicom, ali i uzrokom, njihovog reduciranog socijalnog iskustva. A to je prisutno u gotovo sve djece s teškoćama u razvoju. Zbog prisutnih teškoća ta su djeca često zakinuta u usvajanju socijalnih uloga koje se velikim dijelom uče imitacijom, često imaju teškoća u govornoj komunikaciji, a stjecanje socijalnog iskustva otežava im i to što ne mogu sudjelovati u puno igara (Scott, 1969).

Ali, vrlo je teško razloge lošeg socijalnog statusa djece s teškoćama u razvoju u redovnim razredima pripisati samo u njih prisutnim vrstama i stupnju teš-



koća u razvoju, jer je u njih prisutno i mnogo drugih čimbenika za koje se zna da mogu utjecati na loš socijalni status (Asher i Dodge, 1986). Tako je, primjerice, poznato da na njihovu prihvaćenost u redovnim razredima utječe i to kako oni sami prihvaćaju vlastite teškoće. Dječacima općenito veće poteškoće u socijalizaciji zadaju oštećenja koja im otežavaju kretanje, a djevojčicama one s posljedicama na njihovom izgledu (Richardson, 1969), ponajviše stoga što oni sami takve teškoće teže prihvaćaju.

Rezultati gotovo svih provedenih istraživanja kojima se ispituje djelovanje raznih čimbenika na socijalni status učenika potvrđuju rezultate jednog od starijih ispitivanja ove problematike, a kojim je još 1944. godine Bonney ustanovio da najprihvaćeniji učenici u razredima potiču iz manjih obitelji, koje su u povoljnijem socijalnom, ekonomskom i kulturno-obrazovnom položaju od obitelji neprihvaćenih učenika te da su prihvaćeni učenici najčešće jedinci, superiornijih intelektualnih sposobnosti (Bonney, 1944). Odbacivani učenici pak često potiču iz obitelji osobina suprotnih ovima.

Mnogobrojni su razlozi kojima se nastoji objasniti loš socijalni položaj djece s teškoćama u razvoju među vršnjacima u redovnim školama. Općenito, te je razloge moguće grupirati u nekoliko skupina. To su najčešće razlozi koji govore o toj djeci kao učenicima, pa razlozi koji govore o njihovim ličnim osobinama, a najrjeđe su to razlozi osobne naravi (Nazor i Buj, 1991). Loš socijalni status najčešće imaju djeca koja postižu loš školski uspjeh (posebno uspjeh u čitanju), u koje se javljaju različiti oblici neprilagođenog ponašanja, koja imaju neuredan ili nagrđen izgled i koja potiču iz obitelji lošeg socioekonomskog statusa (Lazić, 1967; Furman i Masters, 1980; Lučić, 1989; Buj i Nazor, 1991; Nazor i Nikolić, 1992).

Slab uspjeh u učenju gotovo redovito dovodi do lošeg socijalnog položaja djece u svojim razrednim odjeljenjima. To se može tumačiti time što zbog neuspjeha u učenju češće dolazi do sukoba i nesuglasica između djece koja postižu takav uspjeh i učitelja, što uvjetuje pogoršavanje učiteljeva odnosa prema njima. Taj se loš odnos između njih i učitelja prenosi i na loš odnos ostalih učenika u razredu prema njima, pa uvjetuje njihov loš socijalni položaj u razredu (Benček, 1977). Stavovi učitelja prema djeci s teškoćama u razvoju u njihovim razredima općenito snažno utječu na socijalni status tih učenika u razredu. Nažalost, oni su često negativni (Sekulić-Majurec, 1983; Radovančić, 1985; Radovančić, 1994) i prenose se na ostalu djecu u razredu. Ove rezultate donekle potvrđuju i mnogobrojna svjetska komparativna istraživanja te problematike, iako se u rezultatima dobivenim u raznim zemljama javljaju manje razlike (Leyser, Kapperman i Keller, 1994; Norwich, 1994), uvjetovane nekim socio-političkim i psihološkim čimbenicima.

Jedan od razloga koji može uvjetovati nepovoljan položaj djece s teškoćama u razvoju u redovnim razredima jest njihovo nepovoljno socijalno iskustvo stečeno tijekom djetinjstva. Mala djeca svoje nepovoljne i nepoželjne reakcije

prema djeci s teškoćama u razvoju izražavaju i pokazuju vrlo neposredno i iskreno, često odbijajući kontakte s njima, rugajući im se, omalovažavajući ih, ironizirajući i sl. Takva iskustva s drugom djecom iz djetinjstva mogu negativno utjecati na ponašanje djece s teškoćama u razvoju prema drugoj djeci u razredu (Li, 1985), što pak može uzrokovati njihovu lošu prihvaćenost od te djece.

### **3. Može li se poboljšati položaj djece s teškoćama u razvoju u redovnim školama?**

Osim što se općenito ispituje položaj djece s teškoćama u razvoju u redovnim razredima, postoji velik broj istraživanja kojima se nastoje spoznati mogućnosti kako bi se njihov položaj u tim razredima, kao jedan od najbitnijih čimbenika njihove uspješne socijalizacije, mogao poboljšati.

Uključivanje djeteta s teškoćama u razvoju u redovni razred predstavlja za svu djecu u razredu stresnu situaciju, i sva ona tome prilagođavaju svoje ponašanje (Richardson, 1969). U literaturi nalazimo mnogo više podataka o tome kako da djeca s teškoćama u razvoju prevladaju taj stres nego kako da to učine i ostala djeca u razredu (Kershaw, 1973).

Kako stavovi učitelja prema djeci s teškoćama u razvoju utječu na socijalni status te djece u redovnim razredima, veće mogućnosti uspješne socijalizacije kroz uspješnije uključivanje u svoje razrede učenicima s teškoćama u razvoju pružaju učitelji koji prema njima ne iskazuju negativne stavove. Stoga se kroz cijelo razdoblje provođenja integracije u odgoju i obrazovanju proučavaju i mogućnosti formiranja pozitivnih stavova učitelja prema integraciji i posebno prema djeci s teškoćama u razvoju. Rezultati pokazuju da na formiranje pozitivnih stavova učitelja povoljno utječu osobni kontakti s takvom djecom kao i pozitivno iskustvo u radu s njima (BehPajooh, 1992:), kao i da se ti pozitivni stavovi mogu formirati odgovarajućim programima (Gash, 1993. i 1996).

Nadalje, da bi djecu s teškoćama u razvoju ostali učenici u razredima bolje prihvatili, važno je dobro ih pripremiti za dolazak takvog djeteta. To će se najuspješnije učiniti informiranjem učenika bez teškoća o specifičnostima učenika s teškoćama u razvoju, ali i njihovim poticanjem da se uživljavaju u njihov život, posebno igrajući se da određeni dio dana provedu kao da sami imaju određenu teškoću (zavezanih očiju, npr.) (Turnbull i Schulz, 1979). Pieperova je npr. vrlo uspješno pripremala razred za prihvatanje djece s teškoćama u razvoju upoznavajući ih sa specifičnostima njihova života pomoću ploča, filmova i prikladne literature te igrama u kojima su djeca simulirala pojedine teškoće u razvoju, koristeći se pritom i odgovarajućim pomagalicama i sl. (Pieper, 1975). Tolerantnost mlađe djece prema djeci s teškoćama u razvoju uspješno je razvijala Grater-Lewisova (1975) koristeći često u svom rječniku često sintagmu "On još..." (ne govori, ne vidi, ne čuje i sl.), čime ih je podsjećala na njihovo iskustvo s mladom djecom, te time činila teškoće prisutne u razvoju njima poznatim iskus-



tvom. Uz to, da bi se djeca s teškoćama u razvoju uspješnije socijalizirala u redovnim razredima, posebno je važno omogućiti im sudjelovanje u aktivnostima u kojima, unatoč svojim teškoćama, mogu sudjelovati ravnopravno s ostalim učenicima i u njima postizati uspjehe, kao i ukloniti razne arhitektonske barijere koje njihove teškoće čine vidljivijima. Važno je i da učitelji tu djecu stalno ne grde zbog nečega što ne mogu bolje učiniti, primjerice zbog slabog uspjeha u učenju, već da u razredu organiziraju što više aktivnosti u kojima oni mogu ravnopravno sudjelovati (Pieper, 1975; Benček, 1977; Gottlieb, 1978).

#### **4. Zaključak: neke smjernice za budućnost**

Općenito je, na osnovi mnogobrojnih provedenih istraživanja, moguće zaključiti kako se u nas integracijom ne ostvaruje glavni cilj zbog kojeg se pristupilo njezinu provođenju, a to je stjecanje povoljnijeg socijalnog i emocionalnog iskustva djece s teškoćama u razvoju, koje će im omogućiti kasnije uspješno uključivanje u društveni i profesionalni život u svijetu većine. Jednostavno, ni jedni ni drugi u današnjoj školi ne stječu takvo iskustvo, pa integracija za mnoge od njih postaje još jednim od čimbenika koji uzrokuju odvajanje, izoliranje jednih od drugih i međusobno nerazumijevanje. Učenici s teškoćama u razvoju često ne uspijevaju uspostaviti s ostalim učenicima u razredu dobre socijalne kontakte, a redovni su razredi za njih često jedna deprivirajuća, konfliktna i frustrirajuća sredina koja dodatno ugrožava njihovu socijalizaciju.

Sigurno da tome ima mnogo razloga, od onih materijalne naravi, uvjeta rada, opremljenosti i sl., do onih koji zadiru u naše stavove prema osobama s teškoćama u razvoju, pa i našu tolerantnost prema različitosti općenito. Sigurno je i da postoje postupci kojima se taj loš socijalni položaj djece s teškoćama u razvoju u redovnim školama može ublažiti, bez obzira na uvjete u kojima se radi. Ali, uvidom u ovu problematiku, čini se da su nam osnovne postavke na kojima smo temeljili integraciju bile pogrešne, i da tek njihovim preispitivanjem i mijenjanjem možemo stvarati uvjete za kvalitetniji suživot osoba s teškoćama u razvoju i bez njih, kao što se to radi i u zemljama koje s integracijom postižu bolje uspjehe od nas (Skidmore, 1996).

Da bismo uspješnije stvorili uvjete za taj suživot, moramo se što prije osloboditi zablude koja je posljednjih trideset godina stalno isticana – da osobe s teškoćama u razvoju treba prihvaćati onakve kakve jesu i uvažavati njihove specifičnosti. To jednostavno nije dovoljno. Nova gledanja na ovu problematiku ukazuju na to da osobama s teškoćama u razvoju, a posebno djeci i mladeži, treba pomagati da prevladaju svoje teškoće (Feuerstein, Rand i Rynders, bez godine tiskanja), mobilizirajući sve njihove postojeće potencijale. Ono što je pri tome najvažnije učiniti jest afirmirati pravo na različitost i sve nas učiti toleranciji prema njoj.

## LITERATURA

- Anastasi, A. (1958): Heredity, Environment and the Question "How?". *Psychological Review*, Vol. 65, p. 197-208.
- Asher, S.R.; Dodge, K.A. (1986): Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, Vol. 22, p. 444-449.
- Bandura, A. (1977): *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Basaglia, F. (1968): *Instituzione negata*. Torino: Einaudi.
- Beh-Pajoo, A. (1992): The effect of social contact on college teacher's attitudes toward students with severe mental handicaps and their educational integration. *European Journal of Special Needs Education*, No. 2 (7), p. 87-98.
- Benček, Š. (1977): Nekoliko činilaca presudnih za socijalni status i položaj učenika u razrednom kolektivu. *Pedagoški rad*, br. 7-8, str. 428-437.
- Biondić, I. (1986): *Specijalni odgoj na prekretnici*. Zagreb: Institut za pedagojska istraživanja.
- Bless, G. i Amrein, C. (1992): The integration of pupils with learning difficulties: the results of research into the effects of integration. *European Journal of Special Needs Education*, No. 1 (7), p. 11-19.
- Bonney, M. E. (1944): Relationship between social success, family size, socioeconomic home background, and intelligence among school children in grades III to V. *Sociometry*, No. 1, p. 26-39.
- Brdar, J. (1980): Kako su učenici u redovnim školama prihvatili djecu s teškoćama u razvoju. *Pedagoški rad*, br. 3-4, str. 141-145.
- Buj, M. i Nazor, M. (1991): Razlozi neprihvaćenosti učenika razredne nastave. *Život i škola*, br. 1 (40), str. 77-82.
- Clausse, A. (1972): *Philosophie et Methodologie d'un Enseignement Renove*. Liege: A. Thone.
- Daniels, H. i Hogg, B. (1992): Report on the "European exchange of experiences in school integration": the intercultural comparison of the quality of life of children and youth with handicaps in Arhus (Denemark), Arezzo (Italy), Greenwich (London, UK) and Reutlingen (Germany). *European Journal of Special Needs Education*, No. 2 (7), p.104-122.
- Daunt, P. (1992): Social and curriculum integration – models and realities: reflection on Pijl and Meijer. *European Journal of Special Needs Education*, No. 1 (7), p. 29-35.
- Deklaracija o pravima osoba s teškoćama u razvoju. *Opća društvena rezolucija br. 3447*, UN, New York, 1975.
- Dokecki, R. R.; Zaner, R. M. (1986): *Ethics of Dealing With Persons With Severe Handicaps: Towards a Research Agenda*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Feuerstein, R.; Rand, J.; Rynders J. E. (bez godine tiskanja): *Don't Accept Me As I Am. Helping "Retarded" People to Excel*. New York: Plenum Press.
- Flere, S. (1973): *Obrazovanje za sve?* Beograd: Duga.
- Furman, W; Masters, J.C. (1980): Peer interaction, sociometric status and resistance to deviation in young children. *Developmental Psychology*, No. 3 (16), p. 167-172.
- Garvey, K.; Kroese, B.S. (1991): Friendships of people with learning difficulties: A review. *The British Journal of Mental Subnormality*. Vo. 72, p. 17-24.
- Gash, H. (1993): A constructive attempt to change attitudes towards children with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, No. 2 (8), p. 106-126.

- Gash, H. (1996): Changing attitudes towards children with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, No.3 (11), p. 286-297.
- Glaser, R. (1991): Kognitivna znanost i edukacija. U: Kovačević, M. i Šoljan, N.N.(ur.): *Kognitivna znanost*. Zagreb: Školske novine, str. 194-232.
- Goslin, D. A. (Ed.), (1969): *Handbook of Socialization: Theory and Research*. Chicago: Rand McNally College P.C.
- Gottlieb, J. (1978): Observing Social Adaptation in Schools. U: Sackett, G. P.: *Observing Behavior*. Baltimore: University Park Press, I, p. 285-309.
- Grater-Lewis, E. (1975): The Case for "Special" Children. U: Aiello, B. (Ed.): *Making it Work*. Reston: The Council for Exceptional Children, p. 13-17.
- Gruber, H. (1989): Gemeinsamer Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder in Osterreich – ein Situationsbericht. *Osterreichische pedagogische Leitschrift: Integration behinderter Kinder*, No. 5, p. 263-269.
- Guralnick, J. M. (1978): *Early Integration and the Integration of Handicapped and Nonhandicapped Children*. Baltimore: University Park Press.
- Igrić, Lj. (1992): Struktura nepoželjnog ponašanja osoba s mentalnom retardacijom. *Primijenjena psihologija*, br. 1-4 (13), str. 3-14.
- Jordan, R.R.; Powl, S.D. (1994): Whose curriculum? Critical notes on integration and entitlement. *European Journal of Special Needs Education*, no.1 (9), p. 27-39.
- European Journal of Special Needs Education*, 1993, No. 3 (8) (tematski broj)
- Kershaw, J.D. (1973): Handicapped Children in the Ordinary School. U: Verma, V. (Ed.): *Stress in Children*. London: University of London Press, p. 203-216.
- Laing, R. D. (1967): *The Politics of Experience and the Bird of Paradise*. London: Penguin Books.
- Lazić, B. (1967): Školski uspjeh učenika u odnosu na njihov položaj u strukturi razrednog kolektiva. *Pedagogija*, br. 1, str. 45-52.
- Leyser, Y; Kapperman, G; Keller, R. (1994): Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, No.1 (9), p. 1-15.
- Li, A.K.F. (1985): Early rejected status and later social adjustment: A 3-years follow-up. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 13, p. 567-577.
- Love, H. D. (1975): *Educating Exceptional Children in Regular Classrooms*. Springfield (Illion.): Charles C. Thomas
- Lowenstein, L. F. (1980): Children with special needs need special things in education. *Education Today*, No. 1 (35), p. 47-52.
- Lučić, Z. (1989): Ispitivanje povezanosti dječjeg straha od škole i sociometrijskih indikatora. *Primijenjena psihologija*, br. 3 (10), str. 217-222.
- Mekgurk (McGurk), H. (1978): *Razvoj i promena*. Beograd: Nolit.
- Nazor, M. i Buj, M. (1991): Razlozi odbijanja djece s teškoćama u razvoju u redovnim školama. *Defektologija*, br.1 (28), str. 71-77.
- Nazor, M; Nikolić, M. (1992): Djeca s teškoćama u razvoju u redovnim školama. *Primijenjena psihologija*, br.3-4 (12), str. 123-127.
- Norwich, B. (1994): The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views; a US-English Comparison. *European Journal of Special Needs Education*, No.1 (9), p. 91-106.
- Pieper, E. J. (1975): Preparing Children for a Handicapped Classmate. U: Aiello, B. (Ed.): *Making it Work*. Reston; The Council for Exceptional Children, p. 48-51.

- Radovančić, B. (1994): Faktorska struktura stavova nastavnika redovnih osnovnih škola prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika s oštećenjima sluha. *Defektologija*, br. 2 (30), str. 103-115.
- Radovančić, B. (1985): Stavovi nastavnika prema odgojno-obrazovnoj integraciji djece s oštećenjima sluha. *Defektologija*, br. 2 (21), str. 39-45.
- Reynolds, M.C. (Ed) (1975): *Mainstreaming: Origins and Implications*. Minnesota: The Council for Exceptional Children.
- Richards, M. P. (Ed.) (1974): *The Integration of a Child into a Social World*. London: Cambridge University Press.
- Richardson, S. A. (1969): The Effect of Physical Disability on the Socialization of a Child. U: Goslin, D. A.(Ed.): *Handbook of Socialization: Theory and Research*. Chicago: Rand McNally College P.C., p. 1047-1064.
- Scott, R.A. (1969): The Socialization of Blind Children. U: Goslin, D. A. (Ed.), (1969): *Handbook of Socialization: Theory and Research*. Chicago: Rand McNally College P.C., p. 1025-1045.
- Sekulić-Majurec, A. (1988): *Djeca s teškoćama u razvoju u vrtiću i školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Sekulić-Majurec, A. (1983): Integracija učenika s teškoćama u razvoju u redovni odgoj i osnovno obrazovanje i pretpostavke realizacije (*Doktorska disertacija*). Sveučilište u Zagrebu.
- Shakespeare, R. (1975): *The Psychology of Handicap*. London: Methuen.
- Skidmore, D. (1996): Towards an integrated theoretical framework for research into special education needs. *European Journal of Special Needs Education*, No. 1 (11), p. 33-47.
- Soder, M. (1976): *Social Integration of Mentally Retarded Child*. Hyvinkä, Finland: European Seminar of the Social Integration of Mentally Handicapped Children and Adolescents
- Snow, R.E.(1989): Individualne razlike i izrada programa obrazovanja. U: Kovačević, M. i Šoljan, N.N.(ur.): *Psiholojska znanost i edukacija*. Zagreb: Školske novine, str. 15-42.
- Stančić, Z.(1988): Sociometrijski položaj učenika usporenog kognitivnog razvoja uključenih u različite modele odgojno-obrazovnog rada. *Defektologija*, br. 2 (24), str.35-47.
- Stančić, Z.(1990): Sociometrijski položaj učenika usporenog kognitivnog razvoja u redovnim osnovnim školama i neke njegove hipotetičke determinante. *Defektologija*, br. 2 (26), str. 177-193.
- Stančić, Z. (1989): Razlike u sociometrijskom položaju učenika usporenog kognitivnog razvoja i učenika bez teškoća u razvoju s obzirom na polaženje razreda i spol učenika. *Defektologija*, br. 2 (25), str. 185-194.
- Sternberg, R.J. (Ed.) (1985): *Human Abilities: An Information Processing Approach*. New York: Foreman.
- Turnbull, P. A.; Schulz, B. J. (1979): *Mainstreaming Handicapped Students: A guide for the Classroom Teacher*. London: Allyn and Bacon.
- Vaughan, S.; Hogan, A.; Kouzekanani, K.; Shapiro, S. (1990): Peer acceptance, self-perceptions, and social skills of learning disabled students prior to identification. *Journal of Educational Psychology*, br. 1 (42), str. 101-106.
- Vigotski, L. (1977): *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Zovko, G. (1976): Neke socijalnopsihološke i pedagoške implikacije lakših oštećenja učenika osnovne škole (*Disertacija*). Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Zovko, G. (1980): *Učenici s lakšim oštećenjima – Prilog proučavanju ponašanja učenika s lakšim oštećenjima*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Zakon o odgoju i osnovnom obrazovanju u SR Hrvatskoj. Zagreb: *Narodne novine*, 1980, br. 4, str. 37-62.

## **INTEGRATION AS A PRE-REQUISITE FOR MORE SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF CHILDREN AND YOUTH WITH DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES: EXPECTATIONS, ACHIEVEMENTS, PERSPECTIVES**

Ana Sekulić-Majurec

Faculty of Philosophy, Zagreb

**W**ithin the last thirty years in developed countries of the world, and in Croatia, there has been an effort to educate children with developmental difficulties in regular schools, together with the children not suffering from such problems, in order to prepare them for living together later in life. In Croatia it is usually called integration in education. In this work the author first deals with the reasons initiating these ideas, i.e. the most important factors which influenced their appearance, the scientific knowledge justifying their existence and realization, and their introduction in different countries as well as means of implementation. Furthermore, a survey of elaborated expectations in literature is given and the doubts connected with the problem of more successful socialization of such children in the integrated conditions of schooling. The justification of these expectations and doubts has been illustrated with a comprehensive survey of works presenting the results of research of this issue worldwide and in Croatia. These results indicate that integration does not help realize the aim it was introduced for: to achieve successful socialization of children with developmental difficulties. What follows is a survey of works presenting the perspectives of a more successful integration in education, outlining the determinants for the future of such practice in Croatia.

## **INTEGRATION ALS VORAUSSETZUNG FÜR EINE ERFOLGREICHERE SOZIALISIERUNG VON ENTWICKLUNGSGESTÖRTEN KINDERN UND JUGENDLICHEN: ERWARTUNGEN, RESULTATE, PERSPEKTIVEN**

**Ana Sekulić-Majurec**

Philosophische Fakultät, Zagreb

In den letzten dreißig Jahren ist man in allen entwickelten Ländern, so auch in Kroatien, darum bemüht, entwicklungsgestörte Kinder am Unterricht in regulären Schulen zusammen mit gesunden Kindern teilnehmen zu lassen, um sie besser auf ein späteres Zusammenleben vorzubereiten. In Kroatien wird dies zu meist als Integration im Erziehungs- und Bildungsprozeß bezeichnet. Die Arbeit erläutert zunächst die wichtigsten Gründe und wissenschaftlichen Erkenntnisse, die eine solche Einstellung aufkommen ließen, ihre Rechtfertigung und Durchführbarkeit befürworteten; des weiteren ist von dieser Form der Integrierung in verschiedenen Ländern sowie von der Art und Weise ihrer Durchführung die Rede. Der Leser erhält außerdem einen Überblick über fachliterarische Werke aus dem In- und Ausland, die die Erwartungen und Zweifel bezüglich der erfolgreicherer Sozialisierung solcher Kinder im Rahmen eines integrierten Schulbesuchs elaborieren. Aus diesen Werken geht nämlich hervor, daß das Hauptziel des integrierten Schulbesuchs, d.h. die bessere Sozialisierung entwicklungsgestörter Kinder, leider nicht erreicht wird. Die Verfasserin verweist sodann auf Arbeiten, in denen die Möglichkeiten einer besseren Durchführung des integrierten Schulbesuchs besprochen werden, woraus sich bestimmte Richtlinien für die Zukunft des integrierten Schulbesuchs für entwicklungsgestörte Kinder in Kroatien ergeben.