

Универзитет у Београду - Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

НАЦИОНАЛНИ НАУЧНИ СКУП

СОЦИЈАЛНА ИНКЛУЗИЈА ДЕЦЕ СА РАЗВОЈНИМ СМЕТЊАМА И ПРОБЛЕМИМА У ПОНАШАЊУ

ЗБОРНИК РАДОВА

Београд, 2016.

Универзитет у Београду
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

**НАЦИОНАЛНИ НАУЧНИ СКУП
„СОЦИЈАЛНА ИНКЛУЗИЈА ДЕЦЕ СА РАЗВОЈНИМ
СМЕТЊАМА И ПРОБЛЕМИМА У ПОНАШАЊУ”**

Београд, 6. децембар 2016.

ЗБОРНИК РАДОВА

Београд, 2016.

„СОЦИЈАЛНА ИНКЛУЗИЈА ДЕЦЕ СА РАЗВОЈНИМ СМЕТЊАМА
И ПРОБЛЕМИМА У ПОНАШАЊУ”

ЗБОРНИК РАДОВА
научни скуп националног значаја
Београд, 6. децембар 2016.

Издавач:

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију (ИЦФ)
11000 Београд, Високог Стевана 2
www.fasper.bg.ac.rs

За издавача:

Проф. др Снежана Николић, декан

Главни и одговорни уредник:

Проф. др Миле Вуковић

Уредници:

Проф. др Александар Југовић
Проф. др Мирјана Јапунца-Милисављевић
Доц. др Александра Грбовић

Рецензенти:

Проф. др Мирко Филиповић, Универзитет у Београду – Факултет
за специјалну едукацију и рехабилитацију
Проф. др Бранислав Бројчин, Универзитет у Београду – Факултет
за специјалну едукацију и рехабилитацију
Проф. др Мирослав Бркић, Универзитет у Београду – Факултет политичких наука

Дизајн насловне стране:

Зоран Јованковић

Компјутерска обрада текста:

Биљана Красић

Зборник радова ће бити публикован у електронском облику – ЦД.

Тираж: 200

ISBN 978-86-6203-089-4

Наставно-научно веће Универзитета у Београду – Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију, на седници одржаној 27.12.2016. године, Одлуком бр. 3/171 од 29.12.2016. године, усвојило је рецензије рукописа Зборника радова „СОЦИЈАЛНА ИНКЛУЗИЈА ДЕЦЕ СА РАЗВОЈНИМ СМЕТЊАМА И ПРОБЛЕМИМА У ПОНАШАЊУ”, групе аутора, који су уредили проф. др Александар Југовић, проф. др Мирјана Јапунца-Милисављевић и доц др Александра Грбовић.

Зборник је настао као резултат пројекта „СОЦИЈАЛНА ИНКЛУЗИЈА ДЕЦЕ СА РАЗВОЈНИМ СМЕТЊАМА И ПРОБЛЕМИМА У ПОНАШАЊУ” чију реализацију је сопственим средствима подржао Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.

Историјски пресек основних идеја о инклузивном образовању у Француској

Мирко ФИЛИПОВИЋ*
Зорица МАТЕЈИЋ-ЂУРИЧИЋ*
Милица ЂУРИЧИЋ**

*Универзитет у Београду – Факултет за
специјалну едукацију и рехабилитацију
Центар за породични смештај и
усвојење, Београд

Резиме

У овом раду извршен је кратак историјски пресек основних идеја о инклузивном образовању у Француској, почевши од последњих декада XX века до данас. Према речима М. Dugu-Bellat, „анализа тих пројеката, циљева група које су их елаборирале и процеса који су водили њиховој институционализацији, као и ефеката који су се јављали на дужи или краћи рок, представља суштински елемент социологије образовања”. Резултати историјске анализе друштвених корена три образовне политике (сегрегације, адаптације и интеграције), о којима се расправља у раду, једнако су вредни и релевантни за област психологије образовања и савремену теорију и праксу специјалне едукације и рехабилитације.

Кључне речи: сегрегација, адаптација, друштвена интеграција

УВОД

Главна преокупација која обликује актуелну дебату о образовању деце са сметњама у развоју тиче се њиховог приступа тзв. „нормалном” школском окружењу. Ова идеја није нова, али је пут до њеног пуног прихватања у друштву, све до нивоа законског нормирања и правне регулативе инклузивног образовања („добре праксе у најбољем интересу за дете”) био не само дуг, већ и крајње неизвесан и болан, како за децу погођену сензорним, моторичким или интелектуалним оштећењима, тако и за њихове породице и целовито друштвено окружење.

Крупне промене вокабулара и заобилажење стигматизирајућих одредница у званичним документима и јавном дискурсу (попут „хендикеп”, „дефекта”, „дефицита” и сл.), били су први сигнали новог друштвеног приступа особама с ометеношћу (енгл. *people with disabilities*) и нове друштвене бриге о школовању и професионалном оспособљавању деце са сметњама у развоју. Бројне стручне расправе о различитим аспектима инклузије, међутим, потврдиле су да је физичка инклузија (заједнички школски простор за сву децу) само прва претпоставка за реализацију социјалне, образовне и психолошке

инклузије, те да је пракса инклузивног образовања веома удаљена од прокламованих циљева и новоусвајаних законских решења.

Кратак историјски пресек основних идеја о инклузивном образовању представља добар пут за боље разумевање ових и сродних проблема друштвеног положаја особа с ометеношћу данас. Истовремено, историјски приступ представља добар путоказ за разумевање општег друштвеног контекста који се појављује као генератор нових идеја и основна детерминанта њихове имплементације и остварења.

„Сегрегацијска грозница”

Са индустријском револуцијом и крупним привредним развојем започеле су велике демографске промене, праћене, између осталог, и променама владајућих идеја о образовању деце са сметњама у развоју. Према речима Симона, нови однос друштва према особама с ометеношћу појавио се у виду праве сегрегацијске грознице, *fièvre ségrégative* (Simon, 1988) с обзиром на строгу демаркациону линију између нормалног и абнормалног и категорија „едукативбилних” и „не-едукативбилних”.

Историјска анализа показује да је све до 1904. године (па и касније) у јавном дискурсу у широкој употреби вишезначни термин „абнормално дете” који се односио на „слепе, глуве, глувонеме, идиоте, имбециле, епилептичаре, параплегичаре и хемиплегичаре, моралне имбециле” и друге „абнормалне” смештене у посебним здравственим и социјалним институцијама. И све до увођења категоризације на основу резултата тестирања интелигенције (*échelle métrique*) и институционалног импрегнирања планова који легитимишу издвајање ометене деце у посебна одељења, „тешкоће” ученика који не могу да прате редовну наставу наставници су посматрали кроз призму „абнормалности” (Vial, 1990:163).

Под притиском стручне јавности и готово четврт века дуге кампање вођене од стране стручњака различитих специјалности, али у првом реду, лекара¹, донет је посебан Закон о образовању којим је први пут установљен институт специјалног школства у Француској. Закон из 1909. године дефинисао је образовне програме специјалних одељења, стављајући акценат на стручну обуку, уз преузимање основних општеобразовних знања из „обичних школа”. У новом друштвеном контексту дефинисана је разлика између медицински абнормалних и школски абнормалних ученика, и то на основу њихове „едукативбилности”, односно њихових могућности и граница за учење. Алфред Бине и Теодор Симон, творци прве скале за мерење интелигенције, од почетка су учествовали у овом подухвату демаркације². Применом новог критеријума

1 У тој кампањи врло запажену улогу имао је лекар Бурневил (Bourneville) који се више од две деценије борио за побољшање положаја деце из азила. Према бројним изворима, код државних власти Бурневил се дуго и упорно залагао за отварање специјалних одељења унутар државних (редовних) школа.

2 Први тест интелигенције конструисан је 1905. године као одговор на „социјалну наруџбину” (апел) Министарства просвете да се пронађе инструмент који ће на објективнији начин извршити мерење интелигенције и тиме помоћи да се издвоје деца која, услед менталне неразвијености, нису у стању да прате редовну наставу. Претерана вера у психометризацију способности убрзо је спласнула, а прва скала за мерење интелигенције нашла се на мети критике, чак и од стране самих конструктора. Бине је 1908. године (управо у време припреме Закона) приступио ревизији Скале и предложио нове квалитативне описе три категорије ментално заостале деце, као допуну кванти-

категоризације, деца су упућивана или у болнице, азиле, прихватилишта-сиротишта, или у нова специјална одељења придодата редовним школама.

Упркос обнародованом закону, наде у бољитак су брзо сплашњавале, а формирање поправних разреда и специјалних школа било је успорено, јер је Закон био факултативног карактера, тј. није био обавезујући³. Било како било, упркос чињеници да је законска регулатива, на први поглед, указивала на израз нове и врло прогресивне друштвене бригае о ометенима и деци са сметњама у развоју, на делу је био принцип образовне дискриминације, јер „смештање неких школараца у одвојена одељења и специјалне школске курсеве (путање) представља јасан индикатор политике школске сегрегације” (Vial, 1991:64).

Ре-адаптација „неприлагођене” деце

Несталност и променљивост у остваривању специјалне едукације утицала је на застој у формирању специјалних разреда и школа у дужем временском периоду⁴ и тек 60-тих година 20. века ове школе и одељења почеле су да раде у пуном капацитету.

Ратне године и Вишијевски режим у Француској („одвратни партенализам”, како то стоји у оценама неких социолога) доносе значајне промене у општем приступу ометеним особама. Управо у овом периоду настаје и у широку употребу улази нови, општији појам, појам *неприлагођеног детета*, који потискује раније коришћени термин „абнормалног” детета. Запажену улогу покретача нових друштвених акција имао је Технички савет за „дефектну децу и децу у моралном ризику” (Conseil technique de l'enfance déficient et en danger moral, 1943). Иако су велике теме које су се тикале „абнормалног детињства” и даље живе, мења се општи фон друштвене бригае: уместо издвајања и школске сегрегације, фокус се помера ка заштити и бољој адаптацији деце са сметњама у развоју. Политика координације коју је лансирао Народни фронт, и интерпретација различитих поља акције у оквиру целовитог плана биле су спутане политичким, техничким и финансијским проблемима, али однос друштва према ометенима добио је нове оквире.

Шовијер, један од аутора који експлицитно тврде да „до одлучне промене друштвене акције у вези неприлагођене деце долази у годинама рата”, тумачи мултигенерички израз „неприлагођеност” као погодан за „превазилажење скупа термина који су

тативном менталном узрасту, који одређује ниво развоја ментално ретардираних особа са нижим нивоима развоја и деце која се нормално развијају. Према Бинеу, за најдубљу менталну ретардацију, идиотију, карактеристична је рудиментна усмена комуникација и одсуство писаног језика; имбецили развијају усмену комуникацију, али и даље имају тешкоће код описмењавања и читања, док је за дебилитет карактеристично постојање социјално неадекватног понашања. Све потоње ревизије Бине-Симонове скале, од којих је најпознатија Терманова ревизија у Америци, настојале су да побољшају психометријске карактеристике скале, али, пре свега, да унапреде структуру тестова у складу са новим сазнањима о развоју интелигенције (Матејић-Бурчић, Стојковић, 2010).

3 Због тога су неки аутори склони да праве почетке специјалног школства у Француској везују за Трећу Републику и време када је обнародован Закон о школи у коме је таксативно прописана норма о обавезном школовању за децу која нису у стању да прате редовну наставу у редовној школи (Muel, 1975). Друга струја, како је то раније приказано, доказује да питања образовања „заосталих ученика” не воде порекло из школе, већ из азила (Vial, 1984).

4 Тако на пример, пројекат спајања школовања за следе и глувонеми, који је предложио Леон Блум, био је годинама „на чекању”.

употребљавани за означавање деце која су у заостатку у односу на норму, друштвену, породичну, или професионалну”, и указује на нову номенклатуру и класификацију „неадаптираности” (Chauvière, 19:76-79).⁵ Израз се односи на напуштenu децу, сирочад, криминалце, дефицијентне, децу у моралној опасности и делинквенте. Између осталог, тиме се легитимизује један глобални, доминантно медицинско-психијатријски приступ различитим категоријама особа с ометеношћу. Коначни резултат је формирање бројних специјалних одељења (*classes d'adaptation, de réadaptation ou d'attente*) и институција за бригу о деци са сметњама у развоју.

„Нова психијатријска моћ експертизе и одлучивања” о институцији која ће ублажити недостатке породичне структурације, директно је учествовала у настајању „доминантне адаптивне идеологије” која свој продужетак види само у свету *рада*. У том контексту треба разумети и прокламацију маршала Петена да је „рад свети и фундаментални закон револуције” и да „школа мора да од свих Француза направи људе који воле да раде и улажу напоре (*ayant le goût de travail et l'amour de l'effort*)”.

Груписање једне диспаратне и хетерогене реалности под исти кровни назив „неадаптираност” значио је припрему за настанак једног новог професионалног сектора у коме се дубоко „примила” идеја да се ре-едукација одвија путем адаптације на свет рада, рада као средства „искупљења” и „суштинског прибежишта” (Chauvière, 1980:80). Али, већ касних педесетих година дошло је до новог терминолошког „врења” у овој области.

Под утицајем нових психометријских дескрипција, медицинско-клиничких типологизација и психопедагошких истраживања појавиле су се нове „болести школе”: дислексија, дисграфија, дисортографија, дискалкулија итд. процењиване применом нових тестова развојног заостојања деце (језика, телесне шеме, просторне адаптације, ритма и др.). Бине-Симонов тест је био превазиђен, а приликом процене опште интелигенције и способности за учење психолози су почели да користе модерније, строжије, објективније и ефикасније мерне инструменте, попут WISC-а, NEMI скале и сл.

Закон о продужењу обавезног школовања из 1959. заострио је проблем школског усмеравања, а прибежиште је нађено у формирању Секција специјалног образовања (*Sections d'Éducation Spécialisée*) који су додати колеџима. Посебном уредбом је прописано да се „неприлагођеним младим особама обезбеђује образовање какво им је неопходно за уклапање у активни живот” (Zaffran, 2007 :41).

Услед ширења „поља неприлагођености” и растућег броја деце која се измештају из школе еволуира проблем ексклузије категорије ометених.”Као да је државна воља објавила настајање једног покрета који ће постати експанзионистички и кога је било тешко контролисати” (Zaffran, 2007:42). Већ у вртићу деца су подвргавана тестирању применом читаве батерије тестова, а зависно од резултата тестирања креирани су посебни педагошки поступци са циљем да се свако дете из „специјалне групе” оспособи и припреми за успешну реинтеграцију у систем редовног школовања. У складу са препорукама ресорног министарства из 1970., специјално школовање није смело да траје дуже од две године. Након тога су деца превођена у редовну школу, и то, под оптималним условима.

5 Исти аутор наводи да се патернализам, који зрачи из овог појма, приписује, пре свега, Ејеру (Heuyer) и његовим сарадницима, који су имали централну улогу у Техничком савету приликом израде нове номенклатуре и класификације „неадаптиране деце” (*jeunes inadaptés*).

Под утицајем „педагогије прилагођавања” (*pédagogie d’adaptation*) која прокламује идеје о резултатима ре-едукације која омогућава неприлагођеном детету да се придружи већинској групи деце нормалног развоја, Министарство просвете је формирало Групе за педагошко-психолошку помоћ (ГАПП) и одељења за адаптацију (*classes d’adaptation*), па је тиме и сам школски апарат добио стручну инстанцу за праћење (опсервацију и акцију) која је до тада постојала само изван школе.

Међутим, анализа о функционисању ГАПП-а и евалуација ефеката њиховог рада, коју је извршио Менга (Mingat), уноси сумње у погледу ефикасности основних перформанси тих „лаких сателитских структура”: квалитета ре-едукације у нижим разредима основне школе, школског постигнућа у наставку школовања (школских „каријера” деце под надзором ГАПП-а), и ефекте етикетирања које производе ове „поправне” установе.

Тако је било све док се једна нова државна логика (политика) није појавила почетком седамдесетих година прошлог века.

Образовна политика интеграције

Иако се сам термин „интеграција” не користи у тексту, Закон од 30. јуна 1975. године (*La loi d’orientation*) – први је најавио логичке премисе едукативне акције путем интеграције, прописујући као државну обавезу обавезно школовање деце са сметњама у развоју у редовним школама. Закон прописује да ће држава преузети трошкове школовања које ће се „...*преферентно одвијати у обичним разредима (редовној школи) или секцијама школских установа...или сервисима које су под ингеренцијом Министарства просвете или пољопривреде у којима је бесплатност едукације осигурана, и то за сву децу која могу ту да буду примљена упркос њиховим сметњама*” (Cressas, 1984:13).

Допуне и уредбе које су уследиле након доношења Закона сведоче о томе да је школска интеграција деце са сметњама у развоју постала државни приоритет. У циркулару од 28.јануара 1982. у истом духу се истиче да „...*школска интеграција има за циљ да омогући социјално уклапање (l insertion) ометеног детета, смештајући га што је раније могуће, у обичну средину у којој би оно могло да развија своју личност и у којој би његова различитост била прихваћена... да омогући његову личну аутономију ...и партиципацију...*” (ибид.) Даље, подсећа се да се пројекат интеграције не може остварити само школском акцијом, већ да је потребна сарадња свих партнера (породица, стручне службе, локална заједница). Такође, истакнут је и захтев да се понуђена законска решења прилагоде свим типовима ометености.

Дакле, почевши од 1982. године, држава је јасно исказала вољу да се школска интеграција деце са сметњама у развоју прогласи националним приоритетом, на исти начин на који је схваћена и друштвена интеграција имигрантске популације или оне деце која напуштају редовне школе без дипломе или било каквог стручног образовања⁶.

6 Занимљиво је ово „намигивање” историје едукације која обнавља дебату започету у револуционарним пројектима. Француска Револуција, прокламујући правну једнакост свих грађана, хтела је истовремено да утемељи и једнакост свих у образовању, у коме је видела средство ковања јединства грађана у оданости великим принципима слободе, политичке једнакости и солидарности, изнад свих социјалних, материјалних, политичких и религијских баријера.

Са симболички јаком егалитаристичком конотацијом, изгледа да је воља за додељивањем грађанства кључни елемент школске интеграције детета са сметњама у развоју. Школска интеграција данас је више преокупирана циљевима који наглашавају социјалну компоненту индивидуе, него економску. Она више улаже у односе које ће индивидуе и групе изградити међу собом у окриљу једне организоване заједнице, било да се ради о „друштву у малом” (Диркем) као што је школа, или о друштву као целини. Ако та едукацијска логика данас преовладава, да ли треба и даље да говоримо о интеграцији, или је исправније говорити о *инклузији* (*l'insertion*)?

Одговор даје Кастел (Castel, 1991) који доказује да се убрзано и све више губе конститутивни елементи интеграције путем рада и путем друштвено-породичне социјалности. На тај начин, социјална интервенција није више усмерена само на популације погођене недостатком материјалних ресурса (сиромаштвом), него и на оне који су, због тог или неког другог недостатка, фрагилизовани и угрожени због губитка (прекида) друштвених веза. Те популације су „не само на путу пауперизације, него и на путу деафилијације, тј. прекидања социјеталне везе”, (*„en rupture du lien societal”*) (ибид.:139), а управо веза између школске интеграције и друштвене интеграције омогућава да се „провери” и валидира државни дискурс. Школска интеграција учествује у реализацији генералног циља одржавања субјекта у посебном социјалном простору, јер га смешта између зоне професионалне рањивости и зоне социјалне интеграције.

Да ли је, у садашњем стању легислативе која се тиче школске интеграције могуће без ризика бранити тезу о ширем отварању врата редовне школе? Плезанс прецизира ово питање: „Није ли апсурдно признати извесну демократизацију, уз истовремено одржавање школске сегрегације? Зар не увиђамо нове аспекте школске ексклузије који се, парадоксално, дешавају у самој школи?” (Plaisance, 1994: 16). Овај аутор не оспорава прогресију идеје од логике сепарационог усмеравања ка једној егалитарној логици, међутим, сам процес није до краја егалитаран, јер је „исувише резервисан” за одређени тип ђака. Како би нагласио да извесне форме „демократизације” нису изузете од феномена *школске ексклузије*, Плезанс предлаже погоднији термин „*демографизација*”. Отварајући своја врата за све социјалне категорије, школски систем може да задржи и облике ексклузије, јер је у њему транспонована социјална морфологија ширег друштва. У школи је могуће наћи исте оне облике друштвене искључености из ширег друштва, код ученика који су сада *изнутра искључени* (Bourdieu, 1993; Filipović, 2015):

Званични документи, донесени после 1991. године, говоре о томе да држава потврђује своју вољу да деци и младима са ометеношћу осигура „*право на доступност образовања у редовној школи.*” Прецизирани су циљеви, организација, функционисање и евалуација интегративних разреда (ЦЛИС), а чија је функција „...*да у редовној школи дочекају децу која су физички, ментално, или сензорно ометена, а која би имала користи од школовања прилагођеног њиховом узрасту и њиховим капацитетима.*”

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Без ризика од претераног (линеарног) историјског упрошћавања могли бисмо рећи да је образовни третман деце са сметњама у развоју ишао у правцу троструког проширења од почетка XX века. На почетку, деца обележена као „абнормална”, била су искључена из школског система, смештена у специјалне школе и интернате. Упоредо са крупним променама колективних представа у друштву, и новим законским решењима, деца са сметњама у развоју категоришу се као „неприлагођена деца”, а циљ њихове едукације је стицање компетенција за адаптацију на свет рада. Међутим, убрзо се показало да рад не испуњава улогу „великог интегратора” јер на тржишту рада особе са ометеношћу наилазе на нелојалну конкуренцију. Отуда се прокламују нови циљеви едукације: интеграција у цивилно друштво, а проблематика „специјалног” образовања престаје да се структурише према критеријумима дефицита, већ према факторима који ће омогућити „цементирање” друштвене кохезије путем приступа свих социјалних категорија свим јавним просторима и друштвеним активностима. При томе, формира се сагласност о томе да постоје различити модалитети интеграције, уз истицање принципа флексибилности (у поступцима који омогућавају већу партиципацију и колаборацију свих служби) и принципа индивидуализованог приступа („свака интеграција мора одговорити на посебне потребе ометеног детета”) што практично значи да дете са сметњама у развоју може бити укључено или у систем редовне или систем специјалне школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Paris. Le Seuil.
2. Castel, R. (1991). De l'indigence à l'exclusion, la désaffiliation. Précarité du travail et vulnérabilité relationnelle In: *Face à l'exclusion*, sous la direction de J. Donzelot. Paris. Le Seuil.
3. Chauvière, M. (1980). *Enfance inadaptée: l'héritage de vichy*, Paris, Les Éditions ouvrières.
4. CRESAS, (1984). *Intégration ou marginalisation ? Aspects de l'éducation spécialisée*. Paris, L'Harmattan.
5. CRESAS, (1988). *Les uns et les autres: intégration scolaire et lutte contre la marginalisation*, Paris, L Harmattan.
6. Duru-Bellat, M., Van Zanten, A. (1992). *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.
7. Filipović, M. (2015). *Škola i društvene nejedanosti*. Beograd. Xesperia edu.
8. Matejić Đuričić, Z., Stojković, I. (2010). *Psihologija inteligencije*. Univerzitet u Beogradu - Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
9. Plaisance, E. (1994). Éducation et démocratisation, Aspects sociologiques, Paris, *EMPAM*, No 15
10. Simon, J. (1988). *L'intégration scolaire des enfants handicapés*, Paris, PUF.
11. Vial, M. (1990). *Les anormaux et l'école: aux origines de l'éducation spécialisée (1882-1909)* Paris. A. Colin.
12. Wax, M. (ed) (1979). *Within These Schools*, Washington DC, National Institute of Education.
13. Zaffran, J. (2007). *L'intégration scolaire des handicapés* Paris. l'Harmattan.

THE HISTORICAL SECTION OF THE BASIC IDEA OF INCLUSIVE EDUCATION IN FRANCE

Mirko Filipović, Zorica Matejić-Đuričić, Milica Đuričić

University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation

Summary

In this paper a brief historical section of the basic idea of inclusive education in France, starting from the last decade of the 20th century to today, has been done. According to M. Duru – Bellato, "analysis of these projects, targets groups that elaborated them and the process that led to their institutionalization, as well as their long-term or short-term effects represents the core element of the sociology of education (Duru-Bellato Van Zanten, 1992: 9). The results of the historical analysis of the social roots of three educational policies (segregation, adaptation and integration), discussed in this paper, are equally valuable and relevant to the area of psychology education and contemporary special education and rehabilitation.

Key words: segregation, adaptation, social integration