

Proces socijalizacije maloljetnika s posebnim potrebam

Knezović, Ana

Undergraduate thesis / Završni rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Croatian Studies / Sveučilište u Zagrebu, Fakultet hrvatskih studija**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:111:935826>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-26**



Repository / Repozitorij:

[Repository of University of Zagreb, Centre for Croatian Studies](#)





SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FAKULTET HRVATSKIH STUDIJA

Ana Knezović

**PROCES SOCIJALIZACIJE
MALOLJETNIKA S POSEBNIM
POTREBAMA**

ZAVRŠNI RAD

Zagreb, 2024.



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FAKULTET HRVATSKIH STUDIJA
ODSJEK ZA HRVATSKI JEZIK

Ana Knezović

**PROCES SOCIJALIZACIJE
MALOLJETNIKA S POSEBNIM
POTREBAMA**

ZAVRŠNI RAD

Mentor: doc. dr. sc. Erik Brezovec

Zagreb, 2024.

SAŽETAK

Maloljetnici s posebnim potrebama imaju problema s učenjem ili invaliditete koji im otežavaju učenje, a posebne potrebe mogu biti potencijalne, prolazne ili trajne. Svaki maloljetnik koji ima posebne potrebe ima specifične karakteristike koje odlikuju samo njega i zbog kojih je različit u odnosu na ostale maloljetnike. U odgoju i obrazovanju maloljetnika s posebnim potrebama trebala bi se promicati inkluzija koja znači jednaka prava i mogućnosti za sve. Trebaju se poštivati potrebe svih maloljetnika i njihova prava na individualnost te im se omogućiti sudjelovanje u igrama i različitim aktivnostima u grupama redovnog primarnog programa uz potporu odgojitelja, učitelja, asistenata i članova stručnog tima. Za inkluziju maloljetnika s posebnim potrebama vrlo je važna njihova socijalizacija u čijem se teoretiziranju ističu Peter L. Berger i Thomas Luckmann i njihov socijalni konstruktivizam. Prema toj knjizi kvaliteta života maloljetnika s posebnim potrebama ovisi o odnosu zajednice prema njima, a temeljna je svrha osiguravanje jednakih mogućnosti razvoja i učenja kao i ostalima. Upravo se zato u praksi sve više primjenjuje socijalni konstruktivizam i naglašavaju vrijednost i značenje upravo Bergera i Luckmanna.

Ključne riječi: posebne potrebe, inkluzija, socijalni konstruktivizam, Berger, Luckmann

THE SOCIALIZATION PROCESS OF MINORS WITH SPECIAL NEEDS INTO SOCIETY

ABSTRACT

Minors with special needs have learning problems or disabilities that make it difficult for them to learn, and special needs can be potential, temporary or permanent. Every minor who has special needs has specific characteristics that distinguish only him and make him different from other minors. In the upbringing and education of minors with special needs, inclusion should be promoted, which means equal rights and opportunities for everyone. The needs of all minors and their rights to individuality should be respected and they should be allowed to participate in games and various activities in groups of the regular primary program with the support of educators, teachers, assistants and members of the professional team. For the inclusion of minors with special needs, their socialization is very important, in the theorization of which Peter L. Berger and Thomas Luckmann and their social constructivism stand out. According to that book, the quality of life of minors with special needs depends on the attitude of the community towards them, and the fundamental purpose is to ensure the same opportunities for development and learning as others. This is precisely why social constructivism is increasingly being applied in practice and they emphasize the value and significance of Berger and Luckmann.

Key words: special needs, inclusion, social constructivism, Berger, Luckmann

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. MALOLJETNICI S POSEBNIM POTREBAMA	2
2.1. Osnovne karakteristike maloljetnika s posebnim potrebama	2
2.2. Vrste posebnih potreba kod maloljetnika	3
2.3. Odgoj i obrazovanje maloljetnika s posebnim potrebama	5
3. SOCIJALIZACIJA MALOLJETNIKA S POSEBNIM POTREBAMA IZ TEORIJSKE PERSPEKTIVE SOCIJALNOG KONSTRUKTIVIZMA PETERA L. BERGERA I THOMASA LUCKMANNA.....	8
3.1. Proces socijalizacije maloljetnika s posebnim potrebama	8
3.2. Teorijske postavke socijalnog konstruktivizma Petera L. Bergera i Thomasa Luckmanna.....	10
3.3. Socijalizacija maloljetnika s posebnim potrebama iz teorijske perspektive socijalnog konstruktivizma Petera L. Bergera i Thomasa Luckmanna	13
4. PRIMJENA SOCIJALNOG KONSTRUKTIVIZMA U INKLUZIJU.....	14
5. ZAKLJUČAK.....	15
LITERATURA	16

1. UVOD

Posebne potrebe maloljetnika predstavljaju trenutne ili stalne neravnoteže većih razmjera, zaostajanja ili ubrzavanja u njihovom razvoju. Inkluzija u okviru odgojno-obrazovnog sustava podrazumijeva uvažavanje djece s posebnim potrebama kao ravnopravnih sudionika tog sustava, bez njihovog izdvajanja u posebne uvjete i uz osiguravanje posebne podrške i pomoći bilo kojem maloljetniku u redovnom okruženju. Inkluzija omogućava maloljetnicima s posebnim potrebama mogućnost životnih interakcija s maloljetnicima koji nemaju posebne potrebe, a istovremeno se oni uče toleranciji i prihvaćanju međusobnih različitosti.

Svrha i cilj ovog završnog rada jesu prikaz karakteristika maloljetnika s posebnim potrebama te važnost njihove socijalizacije, s osvrtom na socijalni konstruktivizam Petera L. Bergera i Thomasa Luckmanna.

Završni se rad sastoji od četiri poglavlja od kojih je prvo uvodno. Nadalje, u drugom se poglavlju prikazuju i pojašnjavaju karakteristike maloljetnika s posebnim potrebama, vrste posebnih potreba kao i načini njihovog odgoja i obrazovanja. Potom, treće poglavlje rada obuhvaća prikaz teorijskih postavki socijalnog konstruktivizma Petera L. Bergera i Thomasa Luckmanna, a nakon toga slijede četvrto, zaključno poglavlje te popis literature korištene prilikom pisanja rada.

2. MALOLJETNICI S POSEBNIM POTREBAMA

Maloljetnik ima posebne potrebe onda kada ima određene probleme s učenjem ili invaliditete koji mu otežavaju učenje pri čemu može imati problema sa školskim zadaćama, komunikacijom ili ponašanjem (Nidirect, n. d.).

2.1. Osnovne karakteristike maloljetnika s posebnim potrebama

Općenito, djeca spadaju u diskriminirane članove društva iz razloga što su, u velikoj mjeri, različiti od odraslih ljudi, i to na način da im se onemogućuje pristupanje podacima kao i razna prava (Opačak, 2006).

Međutim, u području diskriminacije se puno napredovalo od 20.11.1989. godine jer se tada usvojila Konvencija o pravima djeteta (Ujedinjeni narodi) kojom su se zemlje obvezale na postupanje u skladu s njom. U skladu s tom Konvencijom svako dijete ista prava kao i svi drugi, a koja dobivaju svojim rođenjem. Republika Hrvatska je potpisnik ove Konvencije od 1991. godine i time se obvezala da će se pridržavati zadanih odredbi vezanih za prava djece. U glavna načela na kojima se temelje prava iz Konvencije ubrajaju se: nediskriminacija, najbolji interesi djeteta, pravo na život, opstanak i razvoj te sloboda mišljenja djeteta. „Djeca s teškoćama u razvoju su djeca s trajnijim posebnim potrebama, a odnose se na urođena i stečena stanja organizma, koja prema svojoj prirodi zahtijevaju poseban stručni pristup kako bi se omogućilo izražavanje i razvoj sačuvanih sposobnosti djeteta i time što kvalitetniji daljnji odgoj i život“ (Mikas i Roudi, 2012: 207). Maloljetnici s posebnim potrebama imaju naglašenije poteškoće u razvoju u usporedbi s njihovim vršnjacima i upravo zato moraju imati posebnu pomoć od strane stručnjaka. Pri tome se pojam posebne potrebe odnosi na potrebe maloljetnika s poteškoćama u razvoju u kvalitetnom svakodnevnom funkcioniranju. Isto podrazumijeva zadovoljenje temeljnih životnih potreba, ali i odgoj, obrazovanje, zdravstvenu skrb te uključivanje osobe u širu društvenu zajednicu (proces socijalizacije) (Daniels i Stafford, 2003).

Prema Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe (NN 63/2008), djeca s teškoćama u razvoju smatraju se „djeca oštećenog vida, sluha, djeca s poremećajima govorno-glasovne komunikacije, djeca s promjenama u osobnosti, djeca s poremećajima u ponašanju“ itd.

Pri tome su lakše teškoće u razvoju: slabovidnost, naglušnost, otežana glasovno-govorna komunikacija, promjene u osobnosti djeteta uvjetovane organskim čimbenicima ili psihozom, poremećaji u ponašanju i neurotske smetnje, motorička oštećenja (djelomična pokretljivost bez pomoći druge osobe) te smanjene intelektualne sposobnosti (laka mentalna retardacija). S druge strane, težim teškoćama u razvoju smatraju se: sljepoća, gluhoća, potpuni izostanak govorne komunikacije, motorička oštećenja, smanjene intelektualne sposobnosti, autizam te višestruke teškoće. Posebno mjesto u procesu socijalizacije maloljetnika s posebnim potrebama imaju institucije odgoja i obrazovanja u sklopu kojih se održavaju programi učenja stranih jezika, ritmike, plesa, glazbe, sporta, folklorit itd. (Ivanković, 2012).

Povijesno gledajući, odnos prema djeci s posebnim potrebama nije uvijek bio kroz prihvaćen niti organiziran kao što je to danas. S vremenom se taj odnos mijenjao, usporedno s razvojem društva i znanstvenim otkrićima. Ideja školovanja djece s posebnim potrebama zajedno s „normalnom“ djecom, tj. djecom koja nemaju posebne potrebe, postupno je, s vremenom, dobivala i svoju zakonsku formu (Ivanković, 2012).

Naime, s godinama se sve više napora usmjeravalo tome da se obuhvati što više djece s posebnim potrebama te da ih se uključi u sustav odgoja i obrazovanja. Međutim, integracija nije predviđena za svako dijete jer kod djece za koju se procijeni da integracija nije povoljnija mogućnost te da će njegov cjelokupni razvoj zbog toga patiti i biti manje uspješan, smještaj u specijalizirane vrtiće (i školu) ostaje kao bolja i realnija opcija. Kod djece kod koje se procijeni da bi postupak povezivanja bio povoljnija okolnost, provodi se postupak integracije, odnosno inkluzije u redovitu odgojnu vrtićku skupinu, tj. razred u školi (Sekulić-Majurec, 1997).

2.2. Vrste posebnih potreba kod maloljetnika

Programsko usmjerenje predškolskog odgoja i obrazovanja (RH 7-8/91) navodi sljedeće vrste posebnih potreba:

- potencijalne (karakteristične za maloljetnika koji je u trudnoći, porodu ili poslije poroda imao faktore rizika, koji je bio ili je još uvijek izložen nekim nepovoljnim uvjetima iz okoline ili maloljetnik koji, prema nekom području razvoja, značajnije odstupa od svojih drugih vršnjaka,

- prolazne (može imati svaki maloljetnik zbog očekivanih razvojno-prirodnih raskoraka između njegovih potreba i mogućnosti u pojedinim fazama razvoja (tzv. kriznim razdobljima i pojavama kao što je negativizam u trećoj i šestoj godini, fiziološko mucanje u trećoj itd.) – ove potrebe mogu biti vidljive i kod djeteta koje je proživjelo traumatizirajuće događaje u svom životu (poput smrti člana obitelji, rođenja brata ili sestre, boravka člana obitelji u bolnici, polaska u vrtić, školu i slično) te
- trajne (moguće kod maloljetnika kod kojega se nisu pravovremeno uočile potencijalne ili prolazne posebne potrebe ili su se, pak, uočile, ali se nisu pravilno tretirale – nadalje, do trajnih potreba može doći i kod maloljetnika koji boravi u dječjem domu jer njegovi roditelji ne vode brigu o njemu, ali u ovu grupu spadaju i daroviti maloljetnici kao i oni s teškoćama u razvoju - pri tome su maloljetnici s teškoćama u razvoju oni koji imaju teškoće „u intelektualnom, motornom, senzornom, emocionalnom i socijalnom razvoju, a radi se o maloljetnicima koja imaju oštećenja vida, sluha, poremećaje govora, glasa i jezika, snižene intelektualne sposobnosti, djeca s autizmom, djeca s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima, sa smetnjama u ponašanju, poremećajima pažnje i specifičnim teškoćama učenja“) (Zrilić, 2013).

Iznimno je značajno da su za maloljetnike s posebnim potrebama karakteristične posebne značajke koje obilježavaju samo njih te ih čine različitim od druge djece. Razina razvoja maloljetnika s posebnim potrebama ovisi o tome koliko je oštećenje teško, ali i o tome kakvi su uvjeti koji proizlaze iz njegova društva ili, pak, uvjetima koje društvena mora pružiti za razvijanje sposobnosti i iskorištavanje potencijala maloljetnika s posebnim potrebama (Zrilić, 2013).

Pod odgojem i obrazovanjem kojima se promiče ideja prava na različitosti te istih mogućnosti obuhvaćaju se i edukacija te senzibilizacija odraslih osoba i djece o maloljetnicima koji imaju posebne potrebe. Prvo bi se trebale poštivati potrebe svakog djeteta i njegova prava na individualnost. I maloljetnici koji imaju posebne potrebe, poput i svih ostalih maloljetnika, imaju „pravo na igru, druženje, odabir, različitost, potrebu za sigurnošću, pripadanjem, ljubavlju, poštovanjem i samoostvarenjem“ (Požgaj, 2012: 27).

Dječji vrtići i škole trebali bi provoditi inkluziju što bi značilo da maloljetnici s posebnim potrebama sudjeluju u igri i svakoj organiziranoj aktivnosti u redovnom programu, sa stalnom podrškom odgojitelja, asistenata i članova stručnog tima. Hoće li ovaj proces biti uspješan ovisi prvenstveno o njegovim sudionicima – roditeljima, a potom i odgojiteljima te učiteljima. Iako roditelji ne mogu utjecati na čimbenike sustava inkluzije, svakako mogu imati utjecaja na to kako odgajaju svoju djecu. Naime, ako djecu uče prihvaćati i razumjeti vršnjake koji imaju posebne potrebe, kada budu odrasli ljudi, znat će to cijeliti te svoje znanje dalje prenijeti na ostale pojedince i na svoju djecu. Maloljetnike s posebnim potrebama ne treba žaliti ego razumjeti, podupirati i prihvaćati (Zrilić, 2013). Naglašava se važnost odgoja i obrazovanja maloljetnika koji imaju teškoće u razvoju i u Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011) navodi se da se takvi učenici, kao i oni daroviti, svrstavaju u učenike koji imaju posebne odgojno-obrazovne potrebe. Isključivo zbog njihovih individualnih sposobnosti i specifičnosti, nameće se važnost uvođenja promjena u ciljevima, ostvarenjima, sadržajima i metodama učenja te poučavanja.

2.3. Odgoj i obrazovanje maloljetnika s posebnim potrebama

Općenito se smatra da razvoj društva uvjetuje smanjenje njegovih razlika, a u tome značajnu imaju odgoj i obrazovanje, čija uspješnost ovisi o prilagodbi nastave pojedincu. Prvi korak u tome je definiranje pravnog okvira te osmišljavanje obrazovnih mjera koje će omogućiti uključivanje na svakome nivou obrazovnog sustava (Ainscow i Tweddle, 2003).

Uključivanje, tj. inkluzija obuhvaća pružanje mogućnosti učenja bez obzira na specifične karakteristike maloljetnika i adekvatnu podršku u njihovu razvoju te stjecanju znanja, vještina i kompetencija u sklopu redovitog obrazovnog sustava (Luketić i Karamatić Brčić, 2018).

Kroz prošlost su se stavovi prema maloljetnicima s posebnim potrebama mijenjali, i to počevši od diskriminatornog preko suosjećajnog pristupa pa sve do pristupa koji promiče ljudska prava (Sunko, 2016).

Ovi se stavovi formiraju u modele koje je moguće razvrstati na (Stubbs, 2008: 26):

- „individualni/medicinski/humanitarni model (problem pronalazi u pojedincu),

- društveni model (problem i rješenje pronalazi u društvu i obrazovnom sustavu) te
- model ljudskih prava“.

U pozadini navedenih modela, postoji koncept koji se fokusira na dijete, tj. postavljanje njegova invaliditeta te stvaranje različitih posebnih ustanova koje će ukloniti ili smanjiti sve moguće nedostatke (Cerić, 2008).

Uz opis invaliditeta ili teškoće kao „odstupanja od zadanih standarda“, djeca koja imaju teškoće u razvoju klasificiraju se kao manje vrijedna, a invaliditet se predstavlja kao „problem“ koji imaju. Nadalje, ostali faktori koji su uzrokovali nastanak posebnih potreba, poput društvenih procesa, promatraju se i „analiziraju u sklopu emancipatorske i postpozitivističke paradigme“ (Booth i Ainscow, 2002: 58).

Iste paradigme uključuju „slobodu, ljudska prava, integraciju i sudjelovanje u zajednici te, najvažnije, inkluziju kao društvenu i kulturnu vrijednost“ (Sunko, 2016: 615).

Pomicanje od medicinskog ka modelu društvenih i ljudskih prava ili, bolje rečeno, pomak od medicinsko-psihološkog ka emancipatorskom shvaćanju također podrazumijeva pomak u razumijevanju obrazovanja – točnije, pomak od obrazovanja kao ekskluzivnog procesa kroz segregirano obrazovanje u posebnim ustanovama do integriranog obrazovanja, a potom i do inkluzije kakva je danas poznata. Prema Igriću (2004: 152), navedeno je „pomak s obrazovanja u posebnim ustanovama na obrazovanje u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu“ ili, kako ističe Cerić (2008: 57), radi se „o pomaku s dualnog na inkluzivan obrazovni sustav“. Ono što je važno u takvom sustavu jest individualizacija, tj. uzimanje u obzir različitih individualnih potreba svih maloljetnika, neovisno o njihovom invaliditetu. Drugim riječima, svakog maloljetnika koji ima posebne potrebe treba poštivati u procesu inkluzivnog obrazovanja. Ovakav se stav uvelike odmiče od tradicionalnih ideja o „prosječnom“ djetetu i univerzalnog pristupa nastavi, a uslijed tih promjena u pristupu djeci s posebnim potrebama promijenilo se i shvaćanje obrazovanja, tj. promijenila se organizacija sustava obrazovanja za djecu s posebnim potrebama. U tom se kontekstu pojavljuju pojmovi inkluzije, obrazovne inkluzije, integracije te inkluzivnog obrazovanja. Termin inkluzije podrazumijeva proces koji je širi od obrazovanja, a u užem smislu znači inkluziju obrazovanja. Širi smisao pojma inkluzije predstavlja „proces koji osigurava da svaki pojedinac ili član društva, bez obzira na svoje mogućnosti, iskustva i okolnosti, može ostvariti svoj potencijal“ (Cerić, 2008: 52).

Mnogi autori naglašavaju da se inkluzijom nastoji boriti protiv predrasuda i diskriminacije te pokrenuti tolerancija i poštivanje raznolikosti. U užem smislu, u smislu obrazovanja, inkluzija predstavlja uključenost u obrazovanju koja se shvaća kao eliminacija svih prepreka u obrazovanju za svakog učenika i uočavanje razlika između njih (Booth i Ainscow, 2002).

No, kao prijelazni oblik između razdvajanja djece s posebnim potrebama u specijalnim ustanovama i njihovog uključivanja u redovne sustave obrazovanja, prvo se pojavila integracija pod kojom se podrazumijevao smještaj djeteta unutar redovnog obrazovnog ustava, ali nije značilo prilagođavanje okoline za učenje djetetu (Sindik, 2013).

Točnije, ovaj se proces odnosio na fizičku, ali ne i socijalnu uključenost djece koja imaju posebne potrebe u redovni sustav obrazovanja (Jablan i Kovačević, 2008).

Obrazovna inkluzija podrazumijeva da djeca sa i bez posebnih potreba žive u istom okruženju za učenje te da zajedno uče, igraju se i druže (Sindik, 2013).

Sukladno ovim definicijama inkluzije, inkluzivno obrazovanje podrazumijeva „obrazovnu okolinu koja može odgovoriti na potrebe sve djece bez obzira na njihovu različitost“ (Sindik, 2013: 326).

Kod proučavanja pitanja integracije i inkluzije djece s posebnim potrebama u redovnom obrazovnom sustavu pojavljuju se sljedeći problemi (Igrić, 2004: 160):

- „inkluzivna podrška djeci s posebnom potrebama u ranom djetinjstvu - programi obrazovanja i skrbi (u smislu stručnjaka) su neadekvatni i pojam asistenta ne postoji u zakonodavstvu o dječjim vrtićima,
- kadrovska popunjenost škola, a posebno neadekvatna potpora stručnjaka u obrazovanju i rehabilitaciji zbog zapošljavanja premalog broja stručnjaka,
- previše učenika u razredima te neprimjerena stručnost učitelja zbog čega postoji potreba za jačanjem institucija kroz stručni razvoj osoblja,
- uređenje sustava pomoćnika u nastavi i zakonske regulative u ovom području na svim obrazovnim razinama“.

Iako se potrebe darovite djece nisu tretirale prema u zakonima, posljednjih dvadesetak godina je politika obrazovanja omogućila da takva djeca postaju važnija te su mnoge zemlje provele reforme obrazovanja, a sve kako bi se prepoznala „posebna“ djeca te kako bi se sustav prilagodio njihovim potrebama i sposobnostima (Vican, 2018).

3. SOCIJALIZACIJA MALOLJETNIKA S POSEBNIM POTREBAMA IZ TEORIJSKE PERSPEKTIVE SOCIJALNOG KONSTRUKTIVIZMA PETERA L. BERGERA I THOMASA LUCKMANNA

U ovom će se poglavlju pojasniti sami proces socijalizacije maloljetnika s posebnim potrebama s naglaskom na perspektivu socijalnog konstruktivizma Petera L. Bergera i Thomasa Luckmanna.

3.1. Proces socijalizacije maloljetnika s posebnim potrebama

Socijalizacija je vrlo značajna za prilagođavanje, ali i društvene aktivnosti, a prema Mikasu i Roudi (2012: 2010) definira se kako slijedi: „socijalizacija je proces tijekom kojeg se djeca i mladi uvode u određenu kulturu, stječu odgovarajuće stavove i vrijednosti, uče različite životne uloge i razvijaju prihvatljivo društveno ponašanje“. Do socijalnog razvoja maloljetnika, kako navodi Valjan-Vukić (2009: 175), ne dolazi isključivo u obitelji, nego i u školi koja predstavlja sekundarno mjesto na kojemu učenik oblikuje svoju osobnost i upravo je zato važno da kompetentan učitelj „kreira pozitivno okruženje, promiče toleranciju, razumijevanje, partnerstvo, suradnju, kooperativnost, kompromis, jednakost i uvažavanje jer upravo na taj način razvija socijalnu kompetenciju svojih učenika“. Prema Buljubašić-Kuzmanović (2003: 460) socijalizacija je „temeljno pedagoško pitanje, funkcija, proces i rezultat odgoja i obrazovanja te predmet propitivanja suvremene pedagogije“. Osim prihvatljivog ponašanja, socijalizacija može rezultirati i negativnim ponašanjem, tj. onim neprihvatljivim u društvu. Prema istoj autorici, krajnji rezultat socijalizacije ovisan je ponajviše o uspješnosti, slobodi i kvaliteti odvijanja procesa personalizacije (Buljubašić-Kuzmanović, 2003).

Najvažnije je precizno određivanje djetetovog razvojnog potencijala koji je sukladan njegovim osobnim karakteristikama, sklonostima i okolnostima života, a upravo bi sustav odgoja i obrazovanja trebao motivirati socijalni razvoj maloljetnika. Pri tome se kao jedna od mogućnosti školovanja djece s posebnim potrebama nameće upravo redovno školovanje, ali pri tome se javlja problem hoće li i kako oni biti prihvaćeni od ostale djece u razredu jer njihova prihvaćenost ovisi upravo o njihovoj uspješnoj socijalizaciji.

Na prihvaćenost takve djece u razredu utječe prvo njihovo osobno prihvaćanje posebnih potreba, a na njihovu socijalizaciju negativan utjecaj može imati i slabiji uspjeh u učenju koji se objašnjava na način da, upravo uslijed toga što dijete slabije uči, nerijetko nastupaju konflikti među djecom koja postižu takav uspjeh i učiteljima, što, pak, rezultira lošijim odnosom učitelja i te djece. Stavovi učitelja imaju utjecaja i na socijalni status učenika s posebnim potrebama, a oni su, najčešće, nepoželjni te se prenose na druge učenike. Prema Špeliću i Zulianiju (2013), uključivanje djece s posebnim potrebama u redovno školsko obrazovanje izazovno je za svakog sudionika procesa odgoja i obrazovanja. Učenici koji imaju u razredu djecu s posebnim potrebama razvijaju pozitivne stavove kao što su „prihvaćanje, razumijevanje i tolerancija što, pak, nije slučaj kod učenika koja nemaju u razredima takvu djecu“, što potvrđuje Zrilić (2013: 67) prema kojoj, ako se djeca s posebnim potrebama razdvajaju od djece bez posebnih potreba, djeca ne mogu znati što se misli pod tolerancijom i empatijom prema različitostima niti ih mogu znati pokazati, kao ni prepoznati vrijednosti djece s posebnim potrebama zbog čega se razvijaju različite predrasude. Jako je važno djecu „pripremiti“ i upoznati s time da će u njihov razred doći dijete s posebnim potrebama pri čemu je moguće koristiti razne materijale, poput dječjih knjiga, igara, filmova i aktivnosti. Međutim, nemogućnost provođenja socijalizacije ovakve djece uzrokovana je nedovoljnom osposobljenošću sudionika odgojno-obrazovnog procesa te manjkom broja stručnih suradnika. Pri tome je važno sljedeće (Špelić i Zuliani, 2013: 108):

- „prijateljstvo i empatija,
- poticaj razvoja djece s posebnim potrebama te
- mjere socijalnog razvoja“.

Naglašava se važnost prijateljstva i empatije kod svakog djeteta jer okruženost ljudima koje dijete voli, koji su mu podrška i u čijem se društvu osjeća ugodno i zadovoljno definiraju ga kao ljudsko biće. Dok za neku djecu stvaranje novih prijateljstava ne predstavlja problem, druga se djeca moraju potruditi da nauče kako se ponašati što im je izazovno. Najvažnije je stvaranje pozitivne atmosfere kako bi djeca s posebnim potrebama naučila naći nove prijatelje te, pri tome, „otvaranje“ vrata upoznavanju, suradnji i prihvaćanju. Špelić i Zuliani (2013: 109) navode da prilikom socijalizacije djece koja imaju posebne potrebe „značajnu ulogu imaju upravo prosocijalno ponašanje i empatija učenika koji nemaju posebne potrebe“.

Kako bi odnosi učenika bili pozitivni i kvalitetni, jako je važno da se potiče njihova empatija i razvije prosocijalno ponašanje. Kao što je već spomenuto, treba pripremiti i obrazovati djecu bez posebnih potreba na dolazak djeteta s posebnim potrebama u razred čime će se potaknuti empatija i osigurati uspješno druženje. Poznato je da su prijateljstvo i osjećaj prihvaćenosti značajni za psihosocijalni razvoj djeteta zbog čega se nameće važnost konstantnog provođenja novih istraživanja, a sve s ciljem poboljšavanja odnosa između djece i otkrivanja različitih strategija. Ista bi se trebala bazirati na vještinama, ponašanjima i razmišljanjima koja je potrebno razvijati kod djece (i s posebnim potrebama i bez), također navode autori Špelić i Zuliani (2013).

Nadalje, naglašava se koliko je važno poticati razvoj djece s posebnim potrebama, a pri tome su ključni upravo učitelji koji često ni sami nemaju dovoljnu razinu pripremljenosti za integraciju djece s posebnim potrebama u razrede. Pri tome je prisutan strah kod učitelja kako se postaviti i kakve reakcije kod djeteta mogu očekivati, a često učitelji smanjuju količinu gradiva ili drugačije ocjenjuju takvu djecu što može imati negativan utjecaj na emocionalni i socijalni razvoj djeteta. Tada specifičnu ulogu kod planiranja, organizacije i provedbe aktivnosti odgoja i obrazovanja kojima se potpomaže socijalizacija djece s posebnim potrebama ima upravo učitelj (Špelić i Zuliani, 2013).

Nadalje, za uspješniju socijalizaciju djece koja imaju posebne potrebe u redovnim razredima, naglašava se važnost sudjelovanja u aktivnostima u kojima sudjeluju i sva ostala djeca i ostvarivanja uspješnih rezultata. Važno je da učitelji ne prekoravaju djecu s posebnim potrebama zbog slabijih ocjena nego bi trebali organizirati aktivnosti koje će im omogućiti ravnopravno sudjelovanje. Za kvalitetu socijalnih interakcija između djece i stvaranje pozitivnog okruženja „posebno se značenje pridaje razumijevanju i prihvaćanju različitosti i međusobnoj povezanosti te razvoju osjećaja sigurnosti, vlastite vrijednosti i pripadnosti razredu kod svakog učenika“ (Ivančić i Stančić, 2006: 146).

3.2. Teorijske postavke socijalnog konstruktivizma Petera L. Bergera i Thomasa Luckmanna

Teorijske postavke socijalnog konstruktivizma Petera L. Bergera i Thomasa Luckmanna pojašnjene su u njihovoj knjizi *The Social Construction of Reality* koja je prvi put objavljena 1966. godine.

Prvi dio knjige odnosi se na temelje znanja u svakodnevnom životu, drugi obuhvaća pojašnjenje društva kao objektivne stvarnosti, a treće pojašnjenje društva kao subjektivne stvarnosti. Ključni su pojmovi ove knjige stvarnost i znanje - dok se pod filozofskim pogledom na stvarnost podrazumijeva pitanje o njenoj prirodi i istini, prema sociološkom pogledu stvarnost postoji neovisno o tome prihvaćamo li mi to ili ne. Općenito, ljudi su skloni doživljavanju subjektivnih podražaja kao objektivne stvarnosti te se stvarnost olako shvaća. Stvarnost svakodnevnog života naziva se stvarnost *par excellence* i najznačajnija je za svaku pojedinu osobu, a fenomen stvarnosti svakodnevnog života uvjetuju obrasci koji ne ovise o ljudskom shvaćanju istih. Pri tome je stvarnost podijeljena u sektore: prvi sektor čini rutina u kojoj ne postoje smetnje, a za drugi je karakteristična neka smetnja, tj. problem. Normalnom se stvarnošću smatra kada rutina teče neometano, tj. bez problema, ali kada nastupe problemi, stvarnost svakodnevnog života ima cilj integracije problematičnog sektora u sektor rutine (Berger i Luckmann, 1992).

Stvarnost svakodnevnog života osoba dijeli s drugima, a temeljno iskustvo te druge osobe odvija se situacijama *licem u lice* kada osoba druge doživljava jasno te pretpostavlja što oni misle, kako se osjećaju itd. Sociologija znanja obuhvaća znanje svakodnevnog života, a isto je ključno za stvarnost u kojoj se osoba nalazi. Znanje svakodnevnog života je zajedničko, ali nije univerzalno te postoje razlike u znanju svakodnevnog života svake osobe. Znanje svakodnevnog života nije intelektualno već pomaže ljudima da funkcioniraju u svakodnevnim situacijama te je prihvaćeno u društvu (Berger i Luckmann, 1992).

Ljudi ne funkcioniraju jednako na različitim lokacijama te ih obilježava različito ponašanje koje ovisi o njihovoj kulturi. Ljudi se razvijaju onda kada imaju kontakte sa svojom okolinom što znači da osoba ne postaje čovjek kada se rodi. Rođenjem svatko postaje ljudsko biće, ali tijekom života postaje osoba, i to razvijanjem svijesti. Osoba sama konstruira svoju prirodu (narav), tj. samoga sebe, a njegovo je djelovanje podložno navikavanju. Odnos čovjeka i svijeta je dijalektički što znači da čovjek i njegova okolina uzajamno djeluju. U svijesti svake pojedine osobe razdvajaju se iskustva koja se nakupljaju kao entiteti u znanju pojedinca, a svaki takav entitet predstavlja objektivirana značenja institucionalnog djelovanja. Upravo se ulogama reprezentira institucionalni poredak, znanje obuhvaća standarde realizacije uloga, a svaki je standard dostupan (najčešće) svakome (Berger i Luckmann, 1992).

Osim institucionalizacije, legitimacija je značajan element objektivne stvarnosti, a ista je važna u kontekstu institucionalnog poretka i njome se, putem objektivnih značenja u institucionalnom poretku dodjeljuje kognitivna valjanost. Upravo zbog toga legitimacija predstavlja opravdanje institucionalizacije, a razlikuju se njene četiri razine: „početak (predteorijska razina), teorijski sudovi (sheme koje objašnjavaju i povezuju grupacije objektivnih značenja), teorije kojima se određeni institucionalni sektor legitimira u sastavnicama znanja te simbolički univerzumi (sheme svih značenja koja su subjektivna te društveno objektivirana)“ (Berger i Luckmann, 1992).

Simbolički univerzum, osim stvarnosti *par excellence*, uključuje i granične situacije koje su dio zbilje snova i zbilje fantazija, a isti je utemeljen na društvenim objektivizacijama stvorenih simbolima i jezikom (Berger i Luckmann, 1992).

Cjelovito uvođenje osobe u objektivnu stvarnost odvija se procesom socijalizacije. Naime, osoba nije rođena kao član društva nego s mogućnošću za razvijanjem društvenosti zbog čega, s vremenom, postaje član društva. Polazište vremenskog slijeda u kojemu se osoba uvodi u društvo je pounutrivanje koje se definira kao „neposredno zahvaćanje ili interpretiranje objektivnog događaja kao nečega što izražava značenje, tj. kao manifestacije subjektivnih procesa nekoga drugoga, procesa koji time postaju subjektivno smisleni i za mene samoga“ (Berger i Luckmann, 1992: 155).

Upravo primarna socijalizacija omogućava da osoba postane član društva, a istu karakteriziraju „kognitivno učenje govora, misaonih sposobnosti, usvajanje kulturnih obrazaca, normi, vrijednosti i uloga“ (Berger i Luckmann, 1992: 156).

Svaka osoba procesom socijalizacije susreće druge ljude koji su objektivne stvarnosti i koji su njeni posrednici. Krajem primarne socijalizacije smatra se uspostavljanje pojma „generaliziranog drugog“ u svijesti osobe koja je upravo tada efektivni član društva. U kasnom djetinjstvu, nakon što prođe primarna socijalizacija, dolazi do sekundarne socijalizacije za koju je specifično stjecanje posebnog znanja za određene uloge. Suprotno of primarne, sekundarna se socijalizacija nerijetko odvija bez emocionalnog identificiranja osobe s ostalima. Za uspješnu je socijalizaciju karakterističan visoki stupanj ravnoteže među objektivnom i subjektivnom stvarnosti, a za neuspješnu je socijalizaciju, pak, karakteristična neravnoteža među tim dvjema stvarnostima (Berger i Luckmann, 1992).

Subjektivna je stvarnost ona koja se nalazi u individualnoj svijesti osobe, a zbog „umjetnog“ karaktera sekundarne socijalizacije, subjektivna je stvarnost ranjiva u odnosu na osporavajuće definicije stvarnosti (Berger i Luckmann, 1992).

3.3. Socijalizacija maloljetnika s posebnim potrebama iz teorijske perspektive socijalnog konstruktivizma Petera L. Bergera i Thomasa Luckmanna

Kvaliteta života maloljetnika s posebnim potrebama ovisna je o odnosu zajednice prema njima, a glavni je cilj da oni moraju imati jednake mogućnosti razvoja i učenja kao i maloljetnici koji nemaju posebne potrebe. Njima bi trebali biti dostupni svi aspekti života u zajednici i upravo se zbog toga u novije vrijeme sve više razvijaju modeli skrbi za maloljetnike s posebnim potrebama. Naime, radi se o modelima podrške koji naglašavaju funkcionalnu i socijalnu integraciju maloljetnika s posebnim potrebama na temelju stvarnih kontakata sa članovima zajednice kao i njihovo sudjelovanje u zajedničkom društvenom životu te komunikaciji. Preduvjeti modela postali su temelj života maloljetnika s posebnim potrebama i prema tom je modelu potrebno svima njima osigurati sljedeće uvjete: pravo na normalan život neovisno o posebnoj potrebi koju maloljetnik ima, priznanje onakvim kakav maloljetnik zaista je, čak i ako je drugačiji, mogućnost razvoja vlastitih vještina, mogućnost života u zajednici s drugim osobama te pravo na jednake životne uvjete (Berger i Luckmann, 1992).

Organizacija života maloljetnika s posebnim potrebama temelji se na načelima normalizacije: „normalan dnevni ritam, odvajanje vremena za rad i slobodnog vremena, razumijevanje osobitosti dobnih faza, poštivanje individualnih potreba, društveno obrazovno okruženje „obiteljskog“ tipa, poštivanje kontakata između dva spola, suradnja obitelji i stručnjaka u odgojno-obrazovnom, ali i medicinskom području te osiguranje normalnih gospodarskih uvjeta“ (Vaicekauskienė, 2008: 151).

Mišljenja znanstvenika o čimbenicima socijalizacije razlikuju se jer dok jedni naglašavaju utjecaj obitelji, drugima se najvažnijim smatra ponašanje djeteta sa strategijom kognitivnih aktivnosti. Treći, pak, raspravljaju o uvjetima socijalizacije koji su uvjetovani takvim vještinama maloljetnika kao što su govor, orijentacija u društvenim situacijama te “vidljivo” ponašanje u školskim ustanovama.

4. PRIMJENA SOCIJALNOG KONSTRUKTIVIZMA U INKLUZIJI

Pod inkluzijom se podrazumijevaju otvoreni sustav obrazovanja, poštivanje osobnosti i različitosti drugih, njihove etničke i kulturne pripadnosti, spremnost za suradnju, aktivnosti za dobrobit drugoga te donošenje prikladnih odluka. Za ostvarivanje navedenog pristupa odgojno-obrazovne ustanove trebaju stvarati organizacijske pretpostavke koje se temelje na shvaćanju djeteta kao socijalnog subjekta sa specifičnim potrebama, pravima i kulturom. Stavovi odgojitelja, tj. učitelja reflektiraju se kroz njihove pozitivne, ali i negativne postupke i ponašanja što uvelike određuje kvalitetu ukupnog ozračja i neposrednog rada s djecom s teškoćama. Prema istraživanju Anke Jurčević Lozančić i Jasne Kudek Mirošević koje je provedeno 2015. godine postoji povezanost između više stručne spremne odgojitelja i učitelja s prihvaćanjem i uključivanjem djece s posebnim potrebama uz njihove vršnjake bez posebnih potreba. Dakle, odgojitelji i učitelji s višom stručnom spremom osjećaju se kompetentnijima u radu s djecom s posebnim potrebama i njihovim roditeljima. Takvim se rezultatima ukazuje da profesionalni odgojitelji koji su više obrazovani u sustavu odgoja i obrazovanja imaju mogućnosti većeg utjecaja na kvalitetu odgojno-obrazovne inkluzije jer navedeno mogu činiti samo ukoliko imaju specifične kompetencije. Nadalje, istim je istraživanjem dokazano da se kod odgojitelja s višom stručnom spremom pojavljuje niža razina njihove procjene kod primjene individualiziranih programa odgoja i obrazovanja. Svi ti rezultati pokazuju da nema dovoljno osjećaja „kompetentnosti u kreiranju individualiziranih odgojno-obrazovnih programa u smislu kreiranja postupaka, pružanja potrebne individualne podrške, mogućnosti i uvjeta koji će osigurati najoptimalniji psihosocijalni razvoj i odgojno-obrazovni napredak djeteta s teškoćama u redovitim uvjetima“ (Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević, 2015: 428).

I druga istraživanja naglašavaju kako se odgojitelji, tj. učitelji ne osjećaju dovoljno kompetentnima za provođenje prakse inkluzije uslijed čega se naglašava potreba za dodatnim osposobljavanjem i usavršavanjem (Booth i Ainscow, 1998., Boe i sur., 2007). Isti autori tvrde kako bi se prepreke za provođenje inkluzije mogle uspješno ukloniti samo onda kada bi zajednica prikladno odgovarala na pitanja kvalitete, specijalizacije i zadovoljavanja posebnih potreba maloljetnika i prakse usmjerene na potporu roditeljima (Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević, 2015).

5. ZAKLJUČAK

Maloljetnik s posebnim potrebama je onaj koji ima problem s učenjem ili invaliditet koji mu otežava učenje, a navode se vrste posebnih potreba kao što su: potencijalne, prolazne ili trajne. Pri tome se mora naglasiti da svi maloljetnici koji imaju posebne potrebe imaju specifične karakteristike koje karakteriziraju samo njih i koje ih razlikuju od ostale djece iste dobi, ali „normalnog“ razvoja. Odgoj i obrazovanje koji promiču različitost i jednake mogućnosti uključuje i edukaciju odraslih osoba i djece o maloljetnicima koji imaju posebne potrebe. Prvo bi se trebale poštivati potrebe svakog maloljetnika i njegovo pravo na individualnost, a dječji vrtići i škole trebali bi provoditi inkluziju u vidu sudjelovanja u svakoj aktivnosti koja se provodi u sklopu programa odgoja i obrazovanja. Za uspješno provođenje tog procesa ključni su svi njegovi sudionici - roditelji, odgojitelji i učitelji. Kroz prošlost su se stavovi prema maloljetnicima s posebnim potrebama mijenjali te se sve više promiče pomak na inkluzivni obrazovni sustav. Za inkluziju maloljetnika s posebnim potrebama vrlo je važna njihova socijalizacija u čijem se teoretiziranju ističu Peter L. Berger i Thomas Luckmann i njihov socijalni konstruktivizam koji su prikazali 1966. godine u svojoj knjizi *The Social Construction of Reality*. Prema njima je kvaliteta života maloljetnika s posebnim potrebama ovisna o odnosu zajednice prema takvim osobama, a glavni je cilj da maloljetnici imaju iste mogućnosti razvoja i učenja kao i maloljetnici koji nemaju posebne potrebe. Pri tome bi maloljetnici s posebnim potrebama trebali imati pravo na normalan život bez obzira na posebnu potrebu koju maloljetnik ima, priznanje onakvim kakav maloljetnik jest, čak i ako je drugačiji, mogućnost razvoja vlastitih vještina, mogućnost života u zajednici s drugim osobama te pravo na jednake životne uvjete. Kod socijalizacije maloljetnika s posebnim potrebama prema modelu socijalnog konstruktivizma Petera L. Bergera i Thomasa Luckmann upravo posebne potrebe pomažu procijeniti maloljetnikove mogućnosti sudjelovanja u aktivnostima, razlikovati i vrednovati utjecaj društvenih čimbenika u njihovom životu.

LITERATURA

1. Ainscow, M., Tweddle, D. (2003) Understanding the Changing Role of English Local Education Authorities in Promoting Inclusion. Kluwer: Academic Publishers.
2. Berger, P. L., Luckmann, T. (1992) The Social Construction of Reality. USA: Penguin Books.
3. Boe, E., Shin, S., Cook, L. (2007). Does teacher preparation matter for beginning teachers in either special or general education? *The Journal of Special Education*, 41(3): 158-170.
4. Booth, T., Ainscow, M. (2002) Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
5. Buljubašić Kuzmanović, V. (2003) Kooperativno učenje u nastavi kao čimbenik socijalizacije. *Napredak*, 144(4): 459-473.
6. Cerić, H. (2008) Mogućnost konstituiranja teorije inkluzivnog obrazovanja. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 3(5): 49-62.
7. Daniels E. R., Stafford, K. (2003) Kurikulum za inkluziju. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak.
8. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (NN 063/2008).
9. Igrić, Lj. (2004) Društveni kontekst, posebne potrebe/invaliditet/teškoće u razvoju i edukacijsko uključivanje. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 40(2): 151-164.
10. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2013) Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(2): 139-157.
11. Ivanković M. (2012) Predškolski odgoj i naobrazba u pedagoškoj godini 2011./2012. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
12. Jablan, B., Kovačević, J. (2008) Obrazovanje u redovnim školama i školama za decu ometenu u razvoju: zajedno ili paralelno. *Nastava i vaspitanje*, 57(1): 43-54.
13. Jurčević Lozančić, A., Kudek Mirošević, J. (2015) Konstruktivizam u suvremenom inkluzivnom odgoju i obrazovanju. *Školski vjesnik*, 64(4), 541-460.
14. Jurić, V. (2004) Metodika rada školskog pedagoga. Zagreb: Školska knjiga.
15. Krappman, L. (1991) Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart: Klett-Cotta.

16. Luketić, D., Karamatić Brčić, M. (2018) Daroviti učenici u inkluzivnom odgoju i obrazovanju. Zadar: Sveučilište u Zadru.
17. Mikas, D. i Roudi, B. (2012) Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja. *Paediatr Croat.* 56(1): 207-214.
18. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011). Dostupno na:
http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf (pristup: 05.07.2024.)
19. Nidirect (n. d.). Children with special educational needs. Dostupno na:
<https://www.nidirect.gov.uk/articles/children-special-educational-needs> (pristup: 01.07.2024.)
20. Opačak, T. (2006) *Prava djece s teškoćama u razvoju – od ideala do stvarnosti*. Zagreb: Savez društava defektologa Hrvatske.
21. Požgaj, V. (2012) Radna terapija u funkciji socijalne integracije djece s posebnim potrebama. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 18 (67): 26-28.
22. Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece. Glasnik Ministarstva kulture i prosvjete RH 7-8/91
23. Sekulić-Majurec A. (1997) Integracija kao pretpostavka uspješnije socijalizacije djece i mladeži s teškoćama u razvoju: očekivanja, postignuća, perspektive. *Društvena istraživanja*, 6 (4-5): 537-550.
24. Sindik, J. (2013) Konstrukcija upitnika stavova odgojiteljica o inkluziji djece s teškoćama u razvoju u dječje vrtiće. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3): 309-334.
25. Stubbs, S. (2008) Inclusive Education. Where There are few Resources. The Atlas Alliance.
26. Sunko, E. (2016) Društveno povijesni kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 65(4): 601-620.
27. Špelić, A., Zuliani, Đ. (2013) Uloga prosocijalnosti, empatije i sociometrijskog statusa učenika tipičnog razvoja u socijalizaciji učenika s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(2): 100-114.

28. Vaicekauskienė, V. (2008) Positive socialization model for children with special needs. *Socialinis Darbas Ir Ugdymas*, 5(16): 147-154.
29. Valjan-Vukić, V. (2009) Obitelj i škola – temeljni čimbenici socijalizacije. *Magistra Iadertina*, 4(4): 171-178.
30. Vican, D. (2018) Doživljajna pedagogija u kontekstu odgoja i obrazovanja talentiranih i darovitih učenika. Zadar: Sveučilište u Zadru.
31. Zrilić, S. (2013) Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole: priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje. Zadar: Sveučilište u Zadru.