

ODGOJNO - OBRAZOVNA POTPORA DJETETU U RIZIKU OD SOCIJALNE ISKLJUČENOSTI

Kujundžić, Nikolina

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split / Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:152740>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-10**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



**SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET**

DIPLOMSKI RAD

**ODGOJNO - OBRAZOVNA POTPORA DJETETU
U RIZIKU OD SOCIJALNE ISKLJUČENOSTI**

NIKOLINA KUJUNDŽIĆ

Split, rujan 2023.

Odsjek za Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Studij: Diplomski sveučilišni studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Predmet:

**ODGOJNO – OBRAZOVNA POTPORA DJETETU U RIZIKU OD
SOCIJALNE ISKLJUČENOSTI**

Student:

Nikolina Kujundžić

Mentor:

izv.prof.dr.sc. Ivana Visković

Split, 19. rujna 2023.

ZAHVALE

Zahvaljujem svojim roditeljima koji su me sve ove godine školovali i bili mi podrška. Hvala!

Zahvaljujem svojoj mentorici izv.prof.dr.sc. Ivani Visković na pomoći u odabiru teme diplomskoga rada te svim stručnim savjetima koje mi je udjelila.

Zahvaljujem kolegicama Jeleni i Lari što su mi pomogle provesti istraživanje i tako doprinijele nastanku ovog diplomskog rada.

Zahvaljujem svom dečku što mi je bio podrška cijelo ovo vrijeme.

Zahvaljujem svom bratu Zvoni što mi je prikupio potpise i tako omogućio obranu ovog rada.

I za kraj, hvala mojoj teti Abi što sam danas ono što jesam. Hvala ti za sve moj dobri anđele!

SADRŽAJ

1. Uvod.....	1
2. Rano djetinjstvo	2
2.1. Uloga djeteta u obitelji	3
2.2. Roditeljstvo i odgoj djece.....	3
3. Ranjiva djeca.....	6
3.1. Djeca u riziku od socijalne isključenosti.....	7
3.2. Podrška djeci u riziku od socijalne isključenosti	10
3.3. Uloga odgojitelja u smanjenju rizika od socijalne isključenosti.....	12
3.3.1. Razvoj socijalne kompetencije	13
3.4. Podrškaroditeljima djece u riziku od socijalne isključenosti	15
4. Metodologija.....	18
4.1. Istraživačka pitanja.....	18
4.2. Etički kodeks istraživanja.....	19
4.3. Uzorak	19
4.4. Postupak istraživanja.....	21
5. Pedagoški proces i nalazi	22
6. Zaključak.....	38
7. Literatura.....	39
Izvori slika	41
Sažetak	42
Abstract.....	43

1. Uvod

Konvencija Ujedinjenih naroda (dalje UN) o pravima djeteta iz 1989. utvrđuje pravo svakog djeteta na jednakopravno obrazovanje temeljeno na jednakim mogućnostima za svu djecu neovisno o njihovom razvojnem i zdravstvenom statusu, kulturi i ostalim specifičnim karakteristikama. Pojedina longitudinalna istraživanja poput istraživanja Campbell i suradnici (2002), Lowe Vandell i suradnici (2010) potvrdila su važnost ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u kontekstu kratkotrajnih i dugotrajnih posljedica na razvoj i učenje djeteta.

Važnost ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja povezana je sa socijalnom inkluzijom. Nažalost, socijalna isključenost pojavljuje se već u ranoj dobi. Socijalna isključenost je multidimenzionalan koncept koji uključuje i ekonomske, socijalne, kulturalne, zdravstvene i ostale nepovoljne aspekte koji pojedinačno ili u kombinaciji mogu imati negativan utjecaj na dijete i njegovu budućnost (Bouillet i Domović, 2021). Rizik socijalne isključenosti Bouillet i Antulić Majcen (2022) tumače u urođenim karakteristikama djeteta (razvojnim teškoćama, kroničnim bolestima), obiteljskoj situaciji (nasilje, zanemarivanje djeteta, siromaštvo) i karakteristikama šire društvene zajednice (dostupnost odgoja i obrazovanja).

Rano prepoznavanje djece u riziku od socijalne isključenosti i pravovremena reakcija mogu znatno smanjiti rizik, doprinijeti dugoročnim afirmativnim ishodima i promijeniti dječju budućnost jer jedino kvalitetno okruženje omogućava valjan dugoročni odgovor na dječje potrebe (Bouillet i Antulić Majcen, 2022; Antulić Majcen i Drvodelić, 2022). Djeca u riziku od socijalne isključenosti u usporedbi s vršnjacima trebaju višu i kompleksniju pomoć, no nažalost mnoga djeca s poteškoćama u razvoju, učenju i socijalnim interakcijama ostaju nezamijećeni u ranoj dobi (Khalfaoui i sur., 2021; Peleman i sur., 2020; prema Bouillet i Antulić Majcen, 2022). U Hrvatskoj nema dostupnih longitudinalnih studija o važnosti uloge ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na smanjenje rizika od socijalne isključenosti kod djece. Znanstveni projekt *Modeli odgovora na odgojno-obrazovne potrebe djece izložene riziku socijalne isključenosti u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (dalje MORENEC) jedan je od prvih koji sustavno istražuje rizik mogućnosti potpore djeci u riziku od socijalne isključenosti u ranoj i predškolskoj dobi. Prepoznajući važnost predmeta istraživanja, ovaj projekt financira Hrvatska zaklada za znanost.

U ovom radu istražit će se mogućnost i uloga odgojno-obrazovne potpore u svrhu smanjenja rizika od socijalne isključenosti djece rane i predškolske dobi.

2. Rano djetinjstvo

Obitelj je odgojna zajednica roditelja i djece koja se temelji na prihvaćanju i emocionalnoj vezi između članova obitelji, a jedna od značajki koje ju karakteriziraju je zajedničko stanovanje i ekonomska kooperacija članova obitelji (Maleš i sur., 2003; Jurčević-Lozančić, 2011).

S napretkom društva nastale su brojne promjene u strukturi obitelji, načinu i organizaciji života, odnosima članova obitelji te načinu komunikacije (Jurčević-Lozančić, 2011). Maleš (2012) dodaje kako je jačanje liberalizma posljednjih desetljeća osnažilo filozofiju individualizma te povećalo slobodu izbora načina života. Prethodno rečeno, u mnogome je utjecalo na današnju obitelj i njen odgoj. Zajedničko vrijeme obitelji je vrlo bitno za sklad obitelji te za psihičko i fizičko zdravlje članova obitelji. Nažalost, danas obitelji imaju sve manje zajedničkog vremena. Moguće je pretpostaviti da pojedini roditelji provode manje vremena s djecom, te su zbog toga djeca sve povučenija, depresivnija i imaju agresivnija ponašanja (Jurčević-Lozančić, 2011).

Suvremena obitelj bitno se razlikuje od tradicionalne obitelji, pa tako današnje obitelji dijelimo na: obitelji s nevjenčanim roditeljima, jednoroditeljske obitelji, dvoroditeljske obitelji, obitelji s višestrukim brakovima te obitelji s razvedenim roditeljima (Jurčević-Lozančić, 2011).

Današnje obitelji imaju mnoge pozitivne promjene u odnosu na prošlost pa se tako u većini današnjih obitelji djeca smatraju punopravnim članovima zajednice (Jurčević-Lozančić, 2011). Karakteristično je da moderna obitelj uglavnom ima sve manje članova pa se samim tim sve više vremena posvećuje djetetu i njegovim potrebama, odgovarajućem odgoju te odnosima među članovima obitelji (Jurčević-Lozančić, 2011). Za suvremenu obitelj su karakteristični osjećaji zajedničke pripadnosti, ljubavi i roditeljstva (Jurčević-Lozančić, 2011).

Maleš (2012) navodi kako su u suvremenoj obitelji tradicionalne obiteljske vrijednosti zanemarene, a roditelji teže postizanju individualnih, profesionalnih i materijalnih ciljeva što nerijetko dovodi do raspada obitelji. Do problema dovodi činjenica da se roditelji nalaze između zadovoljavanja osobnih potreba i obiteljskih potreba. Jurčević-Lozančić (2011) ističe kako je izazov suvremene obitelji nezaposlenost roditelja koja dovodi do nesigurne egzistencije, povećanja broja razvoda i nasilja u obitelji. Suprotno navedenome, izazov

suvremene obitelji je i ravnopravno roditeljstvo koje je nužno zbog zaposlenosti oba roditelja jer u protivnom dolazi do nesrazmjera između obitelji i poslovnoga života što uvelike utječe na kvalitetu odgoja djece. Sve navedeno prema Jurčević-Lozančić (2011), Čudina-Obradović i Obradović (2006) dovodi do povećanog stresa roditelja što posljedično dovodi do tjeskobe i depresije, navezanosti na dijete, osjećaja manje vrijednosti, loših odnosa unutar obitelji nepovoljnih za psihološku stabilnost djeteta. Sve navedeno djeca reproduciraju kroz emocionalne probleme te probleme u ponašanju. Stres roditelja ponajviše šteti djetetu jer loše utječe na kvalitetu roditeljstva (Visković, 2021).

2.1. Uloga djeteta u obitelji

Djetetova uloga u obitelji se mijenjala tijekom povijesti. Početkom 20. stoljeća djeca se postupno prihvaćaju kao subjekti vlastitog odrastanja (Pažur, Drvodelić, 2022). S prethodno navedenim, kreće i pojava mnogih dokumenata, deklaracija i prava kojima je u centru dijete. Prva knjiga u kojoj se uloga djeteta tumači kao subjekta osobnog odgoja je *Stoljeće djeteta* (Ellen Key, 1901). Prvi dokument u kojem se dijete stavlja u „prvi plan“ jest *Deklaracija o pravima djeteta* iz 1959. godine, a prvi obavezan dokument *Konvencija o pravima djeteta* donose Ujedinjeni narodi 1989. godine u kojem se priznaje status djeteta kao subjekta vlastitog odrastanja. U dokumentu se navode odgovornosti odraslih prema djetetu. Nakon konvencije o pravima djeteta (UN), pojam i očekivanja od roditeljstva se mijenjaju (Pažur i Drvodelić, 2022). S obzirom na to da se u suvremenoj obitelji dijete smatra punopravnim članom obitelji nužne su i promjene odgojnih postupaka (Maleš, 2012). Odgoj je složen i dugotrajan proces, a najveću odgovornost za odgoj djece imaju upravo roditelji (Jurčević-Lozančić, 2011).

2.2. Roditeljstvo i odgoj djece

Pojam roditeljstvo definira se u odnosu na prava djece, a glavni cilj roditeljstva je zadovoljavanje najboljeg interesa djeteta. Prethodno navedeno načelo roditeljstva nazivamo pozitivno roditeljstvo (Pažur i Drvodelić, 2022). Roditeljstvo usmjereno na najbolji djetetov interes podrazumijeva ponašanja koja pozitivno utječu na djetetov razvoj. Prema autoricama Pažur i Drvodelić (2022), jedna od najznačajnijih teorija roditeljstva usmjerenog na najbolji djetetov interes je Colemanova (1988) teorija koja zaključuje kako obitelj ima veliki značaj u kognitivnom i emocionalnom razvoju djeteta predškolske dobi. Nadalje, navodi se kako postoje tri temeljna elementa koja doprinose razvoju, a to su: kulturni kapital (obrazovanje

roditelja), financijski kapital i socijalni kapital (međuljudski odnosi u obitelji i izvan nje) među kojima je najbitniji socijalni kapital.

Važan odgojni pristup u suvremenoj obitelji je pristup razvoja pozitivne discipline (Maleš, 2012) te osobnost roditelja i njihova emocionalna uravnoteženost (Jurčević-Lozančić, 2011). Ljubav, potpora i ohrabrivanje su iznimno važne za pozitivan i cjelovit razvoj djeteta (Jurčević-Lozančić, 2011; Maleš i sur., 2003). Vrlo važna stavka za odgoj djeteta su svakako postavljanje granica i pravila koja su zajednički donesena i koja uporište imaju na razumnim rješenjima. Pravila i granice obvezuju sve članove obitelji na ravnopravnu distribuciju moći (Jurčević-Lozančić, 2011). Prema Maleš (2012), Pećnik (2008) navodi njegu, granice, prepoznavanje djetetovih potreba i osnaživanje djeteta kao ključne elemente roditeljstva dok Juul (2008) smatra kako su autoritet, dijalog, zanimanje za dijete i uključivanje u djetetov život te prepoznavanje djetetovih potreba ključni za kvalitetno roditeljstvo. Uloga roditelja u odgoju djece je da djetetu osigura primjereno okruženje za cjeloviti razvoj te da djetetu postavi jasne granice (Maleš, 2012). Prema Pažur i Drvodelić (2022), Pećnik i Starc (2010) ističu i pojam suvremenog roditeljstva u kojem je cilj osnaživanje djeteta u cilju stvaranja uvjeta za osjećaj djetetove kompetentnosti, osobne kontrole i sposobnosti utjecanja na druge. Od današnjih roditelja se očekuje da odgoje djecu da budu odgovorna i kreativna te da posjeduju kritičko mišljenje. Da bi to bilo moguće, roditelj mora na dijete gledati kao na aktivno i sposobno biće.

Na obitelj i odnose unutar nje uveliko utječe i ekonomska stabilnost. Prema Jurčević-Lozančić (2011), Arendell (1997) i Riley (2007) su istraživanjem potvrdili da socioekonomski status utječe na interakcije unutar obitelji te posljedično i na interakciju djeteta s članovima društva što znači da niži socioekonomski status obitelji dovodi do nepoželjnog ponašanja djeteta. Suprotno navedenom, pozitivne karakteristike koje utječu na samopoimanje djeteta su: roditeljska briga, interes za dijete i uvažavanje djece.

Iskustva odrastanja u obitelji djeca prenose u dječji vrtić. tako djeca koja dolaze iz poticajne i emotivno sigurne i podržavajuće okoline pokazuju više uspjeha u odnosima s drugom djecom od djece koja dolaze iz rizične obitelji (Jurčević-Lozančić, 2011; Loupan, 2006; Riley, 2007). Kako navodi Jurčević-Lozančić (2011), mnoga istraživanja su pokazala kako realna očekivanja roditelja od djece ovise o roditeljskoj kompetenciji pa su tako kompetentniji roditelji zadovoljniji odgojem svoje djece.

Potreba za promjenom tradicionalnih odgojnih metoda nije svim roditeljima jasna jer još uvijek postoje oni koji smatraju kako se dijete ne može odgojiti bez fizičkog kažnjavanja

jer su i oni takvim metodama odgajani. Također, još uvijek imamo i roditelje koji su popustljivi pa sve rade umjesto djece što onemogućuje djetetu da se razvija i napreduje (Maleš, 2012). Za kvalitetan suvremeni odgoj potrebno je da roditelji rade na svojim roditeljskim kompetencijama i proširuju svoje vidike stručnom literaturom.

Društvene promjene dovele su do toga da roditelji odgoj svoje djece prepuštaju odgojno-obrazovnim institucijama jer djeca više vremena provode u institucijama nego s obitelji. Prema Jurčević-Lozančić (2011), Bergmann (2009) i Golombok (2000) smatraju kako su današnji roditelji uglavnom otporniji jer iz svake situacije izvuku ono najbolje te su im osnovne karakteristike prilagodljivost, otvorena komunikacija, osnaživanje djeteta za samostalno donošenje odluka.

Temelj odgoja djece leži u vrijednostima i kulturi roditelja. Također, pravila i vrijednosti obitelji povezani su s razvojem i odgojem djeteta. Obitelj ima glavnu i jedinstvenu ulogu u odgoju djeteta ali obitelj nije jedina koja oblikuje i odgaja dijete već je u odgoj djeteta uključeno i društvo. Prema Jurčević-Lozančić (2011), Hoghugh i Long (2005) navode kako je roditeljima potrebna podrška za odgoj djece, a primjerena podrška očituje se kroz savjetovanja i edukacije namijenjene poboljšanju pedagoških kompetencija roditelja. Djeca koja pokazuju određene probleme rezultat su nesrazmjera u djetetovom razvoju te krizi moderne obitelji što nam potvrđuje koliko je zapravo obitelj značajan čimbenik te kao takva može negativno utjecati na dijete (Jurčević-Lozančić, 2011). Takve obitelji se tumače kao rizične za odgoj i obrazovanje djece.

3. Ranjiva djeca

Djecu koja su na rubovima prevladavajućih društvenih skupina te imaju vrlo malen utjecaj na vlastiti život i malo dostupnih resursa nazivamo ranjivom djecom (Hussain i War, 2017). Ranjiva djeca mogu imati drugačije urođene karakteristike u odnosu na društvo kao što su teškoće u razvoju ili neku kroničnu bolest ili su ranjiva zbog karakteristika njihove obitelji poput zlostavljanja, zanemarivanja, siromaštva. Ranjivost djece uvjetovana je i karakteristikama šire zajednice (Lindon i Webb, 2016). Prema Radcliff i suradnicima (2012), ranjivost povezujemo s materijalnim, društvenim i emocionalnim područjem u kojima djeca ovise o odraslima. Ranjiva djeca su djeca koja su više od prosjeka izložena povredi svog psihofizičkog i socio-emocionalnog integriteta što može imati dugoročno negativne posljedice na odrastanje i izgrađivanje osobnosti.

Ranjivu djecu smatramo djecom u riziku od socijalne isključenosti. Pojam socijalna isključenost se prvi put pojavljuje u Francuskoj sredinom prošlog stoljeća tijekom rasprava o siromaštvu i isključenosti pojedinog dijela društva (Bouillet i Domović, 2021). Socijalna isključenost nema jasnu definiciju no vrlo je fleksibilan koncept koji prikazuje stanje. Ona je trajna, uvjetuje je više stvari te označava višestruku isključenost pojedinca ili neke grupe (Bouillet i Domović, 2021). Socijalna isključenost je novi koncept koji nastoji spriječiti siromaštvo i odbacivanje od strane društva (Šućur, 2004), a označava određene grupe koje su isključene iz društva zbog svojih osobitosti koje se razlikuju od ostatka društva (Hill i sur., 2004.; Atkinson, 2000; prema Bouillet i Domović, 2021).

Ključnu ulogu u popularizaciji ovoga koncepta odigrala je Europska Unija koja pojam socijalne isključenosti spominje 1988. godine (Šućur, 2004), a definira ga kao koncept u kojem su određeni dijelovi društva marginalizirani te samim tim ne mogu ravnopravno sudjelovati u društvu i društvenim događanjima (Bouillet i Domović, 2021). Godine 1989. Vijeće ministara je usvojilo rezoluciju o borbi protiv socijalne isključenosti.

Većina autora bavi se pojedinim segmentima socijalne isključenosti uzrokovane raznim čimbenicima poput kulture, jezika, rasnog etniciteta, zdravlja koji posljedično dovode do siromaštva u znanju, vještinama i sudjelovanju (Safaa, 2011; prema Bouillet i Domović, 2021).

Kada govorimo o konceptu socijalne isključenosti, obično se govori o odraslim ljudima usprkos tome što se koncept veže i uz djecu jer socijalna isključenost u ranoj dobi ostavlja dugoročne posljedice (Buchanan, 2006; prema Bouillet i Domović). U posljednje vrijeme sve

je više istraživanja kojima je tema rizik od socijalne isključenosti djece, a uglavnom se istraživanja temelje na razvojnom i zdravstvenom statusu.

3.1. Djeca u riziku od socijalne isključenosti

Rizik od socijalne isključenosti je dosta širok pojam i svaki autor ga interpretira na svoj način, no svi autori se slažu kako navedeni rizik nerijetko djecu u riziku dovodi do neželjenih ishoda kasnije u životu, i na socijalnoj i na psihosocijalnoj razini (Sabates i Dex, 2015; prema Antulić-Majcen, Drvodelić, 2022). Pojam “socijalna isključenost djece“ se prema Bouillet i Antulić Majcen (2022) često izjednačuje s konceptom djece u ranjivim situacijama (Radcliff i sur., 2012), djecom s hendikepom (Schober, Spiess, 2013), marginaliziranom djecom (Hussain i Warr, 2017) i slično.

Socijalna isključenost u ranoj i predškolskoj dobi je vrlo malo istražena, a ono što je istraženo, temelji se na socijalnoj isključenosti djetetove obitelji. Većina autora se složila da su dimenzije socijalne isključenosti sveobuhvatne, multidimenzionalne, relativne i dinamičnog karaktera, no unikatne i široko prihvaćene klasifikacije i kategorizacije rizika socijalne isključenosti u djetinjstvu još uvijek nema (Jopling i Vincent, 2016; Tobia i sur., 2017 ;prema Bouillet i Antulić Majcen, 2022). Mnogi autori navode razne faktore koji utječu na socijalnu isključenost djece, a većina se slaže da su to: siromaštvo, psihičke bolesti, nezdravi odnosi roditelja, selidbe, zanemarivanje djece, prijevremeno rođenje (Sabates i Dex, 2013; prema Bouillet i Domović, 2021). Dakle, u ranoj i predškolskoj dobi socijalna isključenost može biti rezultat okolnosti na razini djeteta, obitelji i zajednice u kojoj dijete boravi. Rizik socijalne isključenosti Bouillet i Antulić Majcen (2022) pronalaze u urođenim karakteristikama djeteta (razvojnim teškoćama, kroničnim bolestima), obiteljskoj situaciji (nasilje, zanemarivanje djeteta, siromaštvo) i karakteristikama šire društvene zajednice (dostupnost odgoja i obrazovanja).

Socijalna isključenost kod djece ima vrlo nepovoljan utjecaj na dijete i na njegovu budućnost. McCoy i sur. (2016) tvrde kako 14.6% djece u dobi između 3 i 4 godine ima kognitivne teškoće, a 26.2% djece ima socioemocionalne teškoće (Bouillet i Antulić Majcen, 2022). Također istraživanja su potvrdila kako između 3% i 10% djece u ranim i predškolskim

ustanovama više zemalja pokazuje probleme u ponašanju (Mikas, 2007; Navarro i sur., 2019; Paulus i sur., 2015; Vlah i sur., 2018; Wichstrom i sur., 2012; prema Bouillet i Antulić Majcen, 2022).

Djeca koja su u riziku od socijalne isključenosti zbog financijskog statusa svoje obitelji imaju manju vjerojatnost da će ostvariti svoje potencijale zbog nedostupnosti obrazovanja, zdravstvene skrbi i slično (Bouillet i Domović, 2021). Istraživanja pokazuju kako je velika vjerojatnost da će djeca iz siromašnih obitelji u odrasloj dobi također živjeti u siromašnoj obitelji, biti podložnija bolesti i preranoj smrti te da će steći nižu razinu obrazovanja (Cronin, Argent i Collett, 2018; prema Bouillet i Domović, 2021). *Childhood Vulnerability Data* (2020) navodi kako su u riziku od socijalne isključenosti čak i djeca koja žive u prenaseljenim prostorima. U skupinu djece s rizikom od socijalne isključenosti ubrajamo i djecu s posebnim odgojno - obrazovnim potrebama, djecu korisnike socijalne zaštite i djecu koja nisu uključena u odgojno-obrazovne ustanove te je poseban naglasak na djecu koja žive u kućanstvima s višestrukim rizicima kao što su nasilje, ovisnosti i psihičke bolesti. Šućur i suradnici (2015) kao djecu u RSI navodi i djecu koja odrastaju u ruralnim predjelima.

Postojeća istraživanja nerijetko pokazuju različite podatke oko rasprostranjenosti rizika od socijalne isključenosti zbog izazova identifikacije djece u riziku i zbog različitih kriterija o tome što je socijalna isključenost. Također, praksa pokazuje kako su roditelji koji sudjeluju u procesu procjene RSI vlastite djece skloni podcjenjivanju dječjih problema što je i razumljivo jer roditelji nerijetko imaju strah od stigmatiziranja te nerijetko dječje poteškoće pripisuju kao vlastite neuspjehe. Otegotna okolnost za roditelja je i ta što roditelj promatra dijete u obiteljskom kontekstu gdje teže može primijetiti razvojne nepravilnosti djeteta dok odgojitelj u vrtićkom okruženju ima širi kontekst. Kod procjene RSI preporučuje se sagledavanje obiteljskog i vrtićkog kontekst (Achenbach i Ruffle, 2000; prema Bouillet i Antulić Majcen, 2022).

U istraživanju o rasprostranjenosti rizika od socijalne isključenosti na razini kvalitete roditeljske brige na području Hrvatske, zaključeno je da čak trećina trogodišnjaka i petina šestogodišnjaka doživljava udarce od strane roditelja na tjednoj bazi (Pećnik, 2013, prema Bouillet i Domović, 2021). Nadalje, istraživanjem Šućur i sur. (2015) utvrđeno je kako čak 22% predškolske djece u RH živi u siromaštvu te da čak 8% predškolske djece dolazi iz obitelji u kojima nitko nije zaposlen. Prema podacima EUROSTAT-a utvrđeno je kako je u 2018. godini u zemljama Europske unije 23.4% djece bilo u riziku od siromaštva (Bouillet i Domović 2021).

Kod procjene RSI kod nekog djeteta, dijete se ne promatra izolirano nego u socijalnom kontekstu u kojem se nalazi što nas dovodi do toga da ne postoje unificirane grupne indikacije koje ukazuju na RSI u svim kontekstima. Važno je naglasiti da identifikacija i procjena djece u RSI nije bazirana na etiketiranju i isključivanju djece iz vrtićkog okruženja već u pronalasku odgovarajuće podrške unutar vrtićkog konteksta (Bouillet i Antulić Majcen, 2022). Vargas-Baron i suradnici (2020) su u svojoj studiji *Analiza stanja Programa rane intervencije u djetinjstvu u Republici Hrvatskoj* procijenili da barem 10.5% djece ispunjava uvjete za ranu intervenciju. Studija je provedena na djeci koja su u riziku od socijalne isključenosti zbog neurorazvojnih rizika.

Vrlo je važno omogućiti djetetu rane i predškolske dobi povoljne uvjete za rast i razvoj kako bi dijete imalo mogućnost ostvariti vlastite potencijale (Geddes, Frank i Haw, 2011; prema Bouillet i Domović, 2021). Inkluzija djece u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja je civilizacijski doseg i ujedno djetetovo temeljno pravo (prema Visković, 2021; Alexiadou i Stadler-Altmann, 2020). Vijeće EU je utvrdilo kako je institucionalni rani i predškolski odgoj i obrazovanje jedan od važnijih za jednakost obrazovnih mogućnosti djeteta (prema Visković, 2021; Europska Unija, 2019). Pojedini autori su skeptični oko toga može li i kako uključenje u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja smanjiti rizik od socijalne isključenosti kod djece (prema Visković, 2021; Peleman i sur., 2019). Inkluzija kao proces jednakosti i aktivnog sudjelovanja djece je osnovni aspekt kvalitete odgojno-obrazovnog procesa (prema Visković, 2021; Crous i Bradshaw, 2017) te kao takva podržava različitost djece različitog razvojnog i psihosocijalnog statusa, podrijetla, obiteljske strukture (Visković, 2021). Antulić-Majcen i Drvodelić (2022) navode kako je *Effective Provision of Pre-School Education* istraživanje potvrdilo da je dobrobit djece u riziku od socijalne isključenosti uvjetovano kvalitetom iskustva u ranog i predškolskoj dobi. Nadalje, istraživanje je pokazalo da unatoč tome što ustanove ne mogu ukloniti okolnosti koje dovode do rizika socijalne isključenosti, mogu smanjiti nepovoljni položaj djece. Istraživanje Melhuish i suradnici (2019) pokazuje kako rizik od razvoja kognitivnih teškoća može biti smanjen za čak 40-60%, a rizik od razvoja socioemocionalnih teškoća za 10-30% ako dijete pohađa kvalitetnu odgojno-obrazovnu ustanovu.

Usprkos tome što su mnoga istraživanja pokazala iznimnu važnost pohađanja kvalitetnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja za djecu u riziku od socijalne isključenosti, velik broj ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ne može osigurati kvalitetu uvjeta, strukture ili odgojno-obrazovnog procesa. Također, komparativne internacionalne studije

(OECD, 2016) tvrde kako su ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja dostupnije obiteljima s boljim prihodima u odnosu na obitelji slabijeg imovinskog stanja (Antulić-Majcen, Drvodelić, 2022).

Inkluzivno obrazovanje je proces u kojem su sve različitosti prihvaćene i potrebe sudionika odgojno-obrazovnog procesa odgovorene. Upravo zato Republika Hrvatska je postavila cilj da do 2030. godine poveća dostupnost visokokvalitetnog odgoja i obrazovanja u svrhu potpore djeci u RSI. Prvi korak k ostvarenju cilja autorice Bouillet i Antulić Majcen (2022) vide u određivanju rasprostranjenosti i tipova obitelji i djece u riziku od socijalne isključenosti u vrtićima u Republici Hrvatskoj.

3.2. Podrška djeci u riziku od socijalne isključenosti

Najčešći oblici socijalne isključenosti u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja su izostavljanje određenog djeteta iz zajedničkih aktivnosti. Socijalna isključenost djece može se prevenirati prepoznavanjem rizika i planiranim intervencijama u svrhu smanjenja potencijalnih sadašnjih i budućih negativnih utjecaja (Bouillet, Antulić Majcen, 2022; Bouillet i Domović, 2021). Rani i predškolski odgoj i obrazovanje može uvelike ublažiti rizik od socijalne isključenosti ako odgovara na potrebe djece i njihovih obitelji tako da osnažuje dijete za sudjelovanjem u odgojno- obrazovnom procesu (prema Bouillet i Antulić Majcen, 2022; Bartolo i sur., 2016). Djeca u RSI u usporedbi s vršnjacima trebaju višu i kompleksniju pomoć, no nažalost mnoga djeca s poteškoćama u razvoju, učenju i socijalnim interakcijama ostaju nezamijećeni u ranoj dobi (Khalifaoui i sur., 2021; Peleman i sur., 2020; prema Bouillet i Antulić Majcen, 2022).

Kvaliteta odgoja i obrazovanja djece prepoznata je kao faktor koji doprinosi smanjenju rizika socijalne isključenosti u odgoju i obrazovanju. Inkluzivna pedagogija je iznimno bitan kompenzacijski alat koji smanjuje rizik za socijalnu isključenost djece (Balladares i Kankaraš, 2020; Frazer i Marlier 2014; Geddes i sur. 2011; prema Antulić-Majcen i Drvodelić, 2022). Rano prepoznavanje djece u riziku od socijalne isključenosti i kvalitetna pedagoška intervencija mogu znatno smanjiti rizik i odraziti se na dobrobit djece jer jedino kvalitetno okruženje omogućava valjan dugoročni odgovor na dječje potrebe (Antulić-

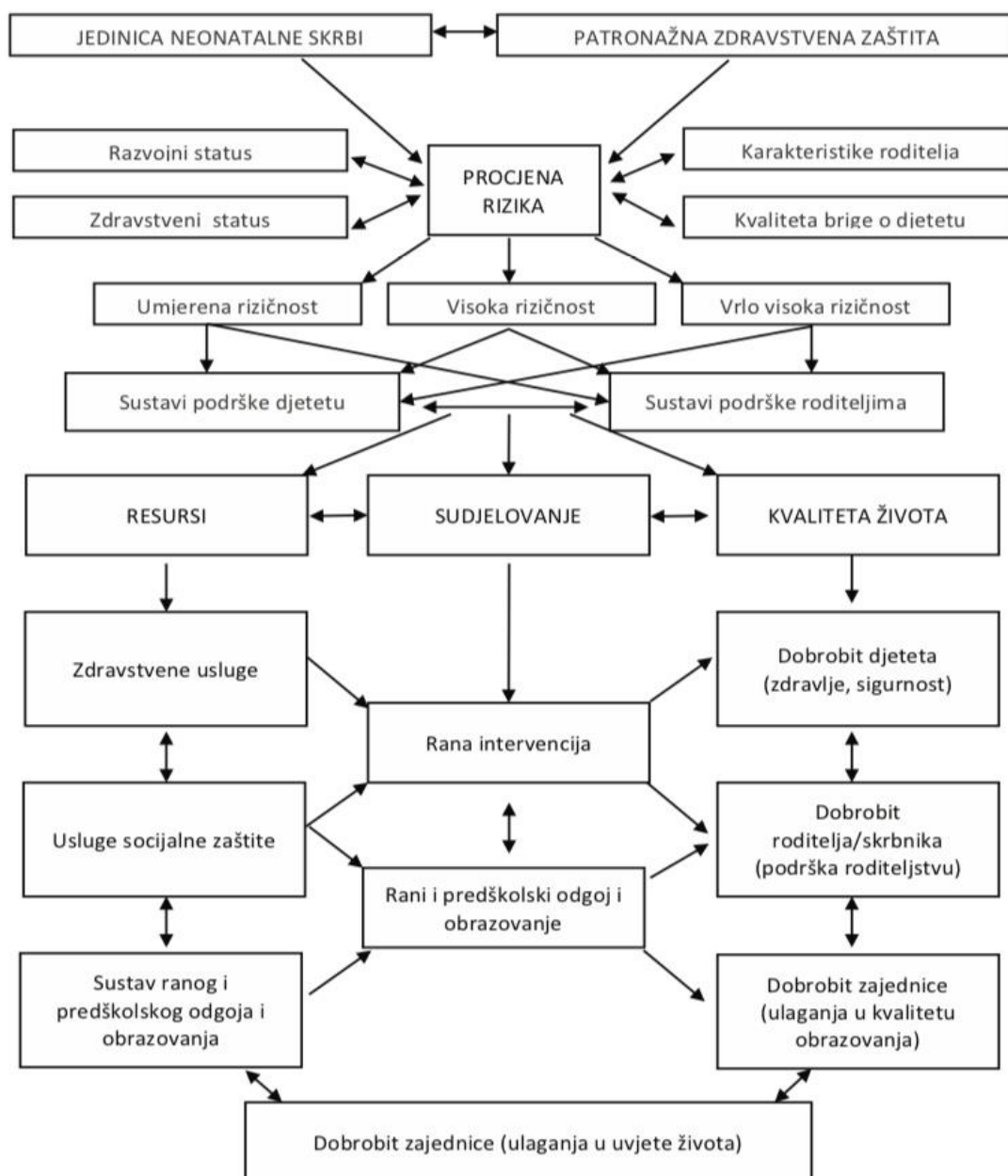
Majcen, Drvodelić, 2022). Prema autoricama Antulić-Majcen i Drvodelić (2022), u Hrvatskoj do sada nije provedena longitudinalna studija na temu važnosti uloge ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na smanjenje rizika od socijalne isključenosti kod djece. No, mnogi autori (Bouillet i Antulić Majcen, 2022; Balladares i Kankaraš, 2020) smatraju kako je visokokvalitetni inkluzivni rani i predškolski odgoj i obrazovanje ključ za postizanje najboljih razvojnih ishoda za svu djecu. Prethodno navedeno smatra se najisplativijim vidom socijalnog ulaganja i najmoćnijim načinom suzbijanja rizika socijalne isključenosti kod djece.

Cilj odgoja i obrazovanja s obzirom na djecu u riziku od socijalne isključenosti je omogućiti im razvoj njihovih potencijala, smanjiti diskriminaciju te ojačati socijalnu uključenost (Bouillet i Antulić Majcen, 2022). Rani i predškolski odgoj i obrazovanje treba omogućiti djeci uvjete za ostvarivanje njihovih prava pružajući okruženje, sadržaj i izvore koji će potaknuti razvoj i punopravno sudjelovanje djeteta u RSI (Vandenbroek i Lazzari, 2014; prema Bouillet i Antulić Majcen, 2022).

Mnoga istraživanja su istaknula nedostupnost ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja djeci u riziku socijalne isključenosti dok se vrlo malo istraživanja baziralo na kvalitetu ranog i predškolskog odgoja u kojem sudjeluju djeca u RSI (Gambaro i sur., 2014; Bartolo i sur., 2016; prema Bouillet i Antulić Majcen, 2022). Unatoč tome što visokokvalitetni rani i predškolski odgoj i obrazovanje ne može eliminirati okolnosti koje dovode do rizika od socijalne isključenosti, može ih ublažiti i spriječiti cjeloživotnu obrazovnu nejednakost (Bouillet i Antulić Majcen, 2022).

U planiranju rane intervencije djeci u riziku od socijalne isključenosti vrlo je bitno da procijenimo različite rizike koji mogu negativno utjecati na dijete. Važno je usredotočiti se na podršku djece i roditelja. Otežavajuća okolnost je što je rana intervencija dostupna obiteljima u većim gradovima, dok su oni koji žive u ruralnim područjima zakinuti za istu. Isto tako, program rane prevencije je svugdje jako skup i ograničen brojem pa je tako samo jedno od osam djece u Republici Hrvatskoj uključeno u sustav rane intervencije.

Leseman i Slot (2014) tvrde kako postoje mogućnosti kvalitetnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koji može prekinuti „začarani krug“ socijalne isključenosti, no postoje i prepreke tome kao što su premali obuhvat djece u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te vrlo mali obuhvat djece od godine dana u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, a upravo su te godine ključne za suzbijanje rizika od socijalne isključenosti (Bouillet i Domović, 2021).



Slika 1 Model intervencije usmjerene prema djeci izloženoj riziku od socijalne isključenosti (Bouillet i Domović, 2021; str. 85).

3.3. Uloga odgojitelja u smanjenju rizika od socijalne isključenosti

Vrlo malo istraživanja je provedeno na temu mogućnosti odgojitelja za adekvatan odgovor na potrebe djece u riziku od socijalne isključenosti u Hrvatskoj. Dosadašnja istraživanja prema Bouillet i Antulić Majcen (2022) pokazala su nejednake obrazovne mogućnosti djece u riziku u odnosu na djecu koja nisu u riziku od socijalne isključenosti te manjak sposobnosti odgojitelja da pravovremeno prepoznaju dijete u riziku (Munger i

Markstrom, 2018; Taresh i sur, 2020; prema Bouillet i Antulić Majcen, 2022). Neprepoznavanje djeteta u riziku znatno smanjuje mogućnost pravilne intervencije što se posljedično odražava na obrazovanje i razvoj djece (Mozolic-Staunton i sur., 2020; prema Bouillet i Antulić Majcen, 2022).

Dosadašnja istraživanja nisu istražila razinu pripremljenosti odgojitelja za identifikaciju djece u riziku od socijalne isključenosti, no nekoliko studija ukazuje na to da se odgojitelji ne osjećaju kompetentnima za sudjelovanjem u procjeni rizika socijalne isključenosti, a tome pridonosi i manjak standardiziranih procesa procjene u vrtićkom okruženju (Keary i sur., 2020; prema Bouillet i Antulić Majcen, 2022).

Uloga odgojitelja je pružiti djeci potporu kako bi se omogućilo uključivanje djece u različite interakcije i procese stjecanja novih znanja, kao i usmjeravanje interakcija između svih odraslih uključenih u život djeteta (Tankersley i sur., 2012; prema Bouillet i Antulić Majcen, 2022). Istraživanja potvrđuju pretpostavku da roditeljeva i odgojiteljeva procjena daju širu sliku na rizik od socijalne isključenosti kod djeteta te da se broj djece u riziku smanjuje s razinom i složenošću rizika. Roditelji i odgojitelji relevantni su izvori podataka o djeci u riziku ali je potrebno da međusobno više razmjenjuju informacije. Hrvatski odgojitelji prema nalazima istraživanja MORENEC nisu upoznati s informacijama koje su važne za djetetov razvoj kao što su siromaštvo, kvaliteta obiteljskih odnosa, uključenost u specifične edukacijsko-rehabilitacijske tretmane (Bouillet i Antulić Majcen (2022)).Pravovremena reakcija i pravilna identifikacija djece u riziku zahtjeva partnerstvo i timsku procjenu koja uključuje standardizirane procedure.

Prema istraživanju MORENEC, najmanje 30% djece u vrtićima u Republici Hrvatskoj treba podršku u svrhu prevencije rizika od socijalne isključenosti i obrazovne nejednakosti u budućem obrazovanju i životu što još jednom naglašava potrebu sudjelovanja odgojitelja u procjeni rizika od socijalne isključenosti (Bouillet i Antulić Majcen, 2022).Prema Bouillet i Antulić Majcen (2022), Khalfaoui i suradnici (2021) tvrde da je kvalitetna interakcija potaknuta inkluzivnom pedagoškom praksom, podrškom na relaciji odgojitelj-dijete, interakcijom s vršnjacima, prijateljstvom i interakcijama odgojitelja s roditeljima djeteta.

3.3.1. Razvoj socijalne kompetencije

Brojni autori socijalnu kompetenciju definiraju na sebi svojstven način, a razlog tome je što još uvijek ne postoji teorijski model koji je u praksi potvrđen. Većina autora u

definiranju socijalne kompetencije koristi riječi socijalna vještina, sposobnost ispravnog postupanja u odnosima među ljudima i sposobnost donošenja dobrih društvenih odluka (Jurčević-Lozančić, 2011). Socijalnu kompetenciju čine osobno znanje i vještine koje svaki pojedinac razvija kako bi se mogao nositi s izazovima. Jurčević-Lozančić (2011) navodi kako je socijalna kompetencija rezultat primjene socijalnih vještina na prikladan način. Katz i suradnici (2000) prema Jurčević-Lozančić (2011) socijalnu kompetenciju definiraju kroz socijalne, emotivne i kognitivne vještine koje su djeci potrebne da bi se uspješno integrirali unutar rane i predškolske ustanove.

Prema Jurčević-Lozančić (2011), Cadwell (2003) navodi kako je socijalno kompetentna osoba ona osoba koja se dobro snalazi u raznim društvenim situacijama jer dobro uočava znakove koje drugi ljudi šalju te se u skladu s njima i ponaša. Socijalna kompetencija podrazumijeva i interpersonalnu i intrapersonalnu kompetenciju. No, određena ponašanja poput povučenosti ne ovise samo o socijalnoj kompetenciji djeteta već i o značajkama socijalnog okruženja. Za djecu rane i predškolske dobi je od iznimne važnosti u kakvom socijalnom okruženju se nalaze jer okruženje utječe na razvoj socijalnih kompetencija. Katz i McClellan (1999; prema Jurčević-Lozančić, 2011) opisuju socijalno kompetentna ponašanja unutar rane i predškolske ustanove koji govore o međusobnoj povezanosti među djecom, načinima međusobne komunikacije djece u vrtiću te o važnosti statusa u dječjim odnosima. New (1998; prema Jurčević-Lozančić, 2011) važnost socijalne kompetencije dijeli na dvije skupine. Prva skupina istraživanja polazi od toga da djetetova socijalna integracija ovisi o njemu samome, a socijalni uspjeh prepoznajemo po djetetovom statusu u društvu te po njegovom ponašanju. Na pozitivan socijalni status utječu vještine poput sposobnosti iniciranja aktivnosti, prepoznavanja i odgovora na socijalne znakove, samopoštovanje djeteta te verbalne i intelektualne sposobnosti djeteta. Druga skupina istraživanja uzroke rizičnog statusa djece u društvu pronalaze u povezanosti djeteta s članovima obitelji s naglaskom na roditelje. Kako navodi New (1998; prema Jurčević-Lozančić, 2011), istraživanja su pokazala kako djeca koja odrastaju u obiteljima s pozitivnom emocionalnom ekspresijom imaju bolju socijalnu kompetenciju te bolje odnose s vršnjacima unatoč drugim mogućim čimbenicima koji utječu na socijalnu kompetenciju kao što su razina obrazovanja roditelja, psihičko zdravlje i mjesečna primanja. Također, New (1998) prema Jurčević-Lozančić navodi kako i odgajatelji te druge bliske osobe utječu na pozitivnu socijalnu povezanost djeteta s ostalom djecom te na njegove socijalne kompetencije općenito.

Sve više odgajatelja ističe kako odgojni utjecaji trebaju biti usmjereni prema svakom pojedinom djetetu i poticanju njegovih sposobnosti procjene, samostalnosti i suradnje s drugima te se zbog toga trebamo odmaknuti od transmisijskog prenošenja znanja te se okrenuti prema potrebama svakog djeteta. Ako je dijete intrinzično motivirano za učenje i istraživanje, ono će u budućnosti na školu gledati kao na nešto pozitivno što žele nastaviti. Učenje djece rane i predškolske dobi je individualan i konstrukcijski proces samog djeteta. No, i odrasli i okolina su također nužni za proširenje djetetovih spoznaja. Jurčević-Lozančić (2011) smatra kako se socijalne kompetencije razvijaju u grupnim aktivnostima jer djeca u njima iznose svoje mišljenje te imaju priliku za dogovore i pregovore s drugom djecom. Prostorno-materijalno okruženje također utječe na djetetovu socijalnu kompetenciju, što su poticaji raznolikiji, to dijete ima veću mogućnost razvoja spoznaje. Jurčević-Lozančić (2011) naglašava kako je vrlo bitno da vrtićko okruženje bude kombinirano od klasični vrtićkih igračaka i prirodnog neoblikovanog materijala za igru. Prirodni materijali potiču razvoj divergentnog mišljenja.

Goleman (2008) smatra kako emocije djetetu olakšavaju razumijevanje okoline i snalaženje u društvenoj okolini (Jurčević-Lozančić, 2011). Denham i Dunsomore (2001) proučavaju socijalnu interakciju kroz sposobnost djeteta za uključivanjem u društvo te sposobnošću održavanja interakcije s vršnjacima (Jurčević-Lozančić, 2011). Autori također navode kako na iniciranje socijalne interakcije uvelike utječe djetetov optimizam i pozitivno djelovanje. Djeca koja imaju bolje razvijenu emocionalnu kompetenciju i razvijenu pozitivnu sliku o sebi su socijalno kompetentnija.

3.4. Podrška roditeljima djece u riziku od socijalne isključenosti

Ako zajednica uočava vrijednost djece, važnost pridaje i roditeljstvu (Bowlby u Santrocku, 2000; prema Abela i Berlioz, 2007). Broj obitelji s djecom u riziku od socijalne isključenosti u europskim zemljama sve je veći bez obzira radi li se o razvijenijim ili nerazvijenijim dijelovima Europe. U Konvenciji o pravima djeteta kao važna stavka navodi se potpora roditeljima, a Vijeće Europe izdalo je brojne preporuke i rezolucije namijenjene zaštiti prava, unaprjeđenju ekonomske i socijalne zaštite obitelji, roditelja i djece.

Priroda odnosa odraslih s njihovim društvenim okruženjem i obiteljska povijest utječu na njihovu sposobnost da izvršavaju svoje roditeljske dužnosti. Izolacija, nedostatak osoba koje

im mogu pružiti potporu u njihovom najbližem okruženju, društvena i emocionalna ranjivost, nesigurnost, siromaštvo te fizičke i mentalne bolesti nadovezuju se jedno na drugo i slabe roditeljsku sposobnost (Abela i Berlioz, 2007). Odraslima čiji položaj u ulozi roditelja nije potkrijepljen društvenim statusom, teže je ostvariti autoritet nad djetetom, pogotovo ako nemaju potporu i poštovanje osoba koje sudjeluju u odgoju djece, kao što su odgojitelji. Ako roditelji predškolske djece ne nalaze potporu u odgojitelju, utoliko češće pribjegavaju autoritarnosti i nasilju (Jurčević-Lozančić, 2011). Kako bi se zaista smanjio rizik od socijalne isključenosti u ranoj i predškolskoj dobi, potrebno je povezati se s roditeljima i ostvariti partnerski odnos.

Autorica Ljubetić (2014) partnerstvo definira kao najvišu razinu suradničkih odnosa koji su usmjereni na postizanje zajedničkog cilja. Ako se govori o partnerstvu unutar odgojno – obrazovnih ustanova, tada smo usmjereni prema ostvarivanju dobrobiti djeteta te je komunikacija usmjerena na dijete s posebnim naglaskom na uvažavanje i prihvaćanje specifičnosti djeteta i obitelji. Ravnopravnost u partnerskom odnosu na relaciji odgojitelj – roditelj očituje se kroz zajedničku uključenost u odgoj i obrazovanje djeteta, ali i jednaku odgovornost pri postizanju ciljeva. Upravo zbog zajedničke odgovornosti za postizanje zajedničkoga cilja, autori Ivaštanin i Vrbanec (2015) smatraju kako se partnerstvo s roditeljima nameće se kao prihvatljiv oblik uspostavljanja kvalitetnih i uvažavajućih odnosa.

Partnerstvo roditeljima daje osjećaj sigurnosti i potporu roditeljstvu jer proširuju znanja na području dječjeg razvoja te stvaranja kvalitetnog i optimalnog okruženja u vlastitom domu. Samim time osjećaju se kompetentnijima, cjenjenijima, ali i zadovoljnijima jer njihovo zadovoljstvo proizlazi iz zadovoljstva djeteta. Autorica Mavračić Miković (2019) navodi kako postojanje kvalitetnih odnosa između obitelji i odgojno – obrazovne ustanove djeluje pozitivno kao temelj za izgradnju sigurnog okruženja za dijete jačajući njegov osjećaj vrijednosti. O važnosti odnosa naznače u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) gdje se navode pretpostavke koje potiču usklađeno odgojno – obrazovno djelovanje prema djetetu s ciljem dugoročne dobrobiti, u ovom slučaju i smanjenja rizika od socijalne isključenosti. Bronfenbrenner (1989) kao bitne elemente za izgradnju partnerskog odnosa ističe: međusobno uvažavanje znanja i vještina, iskrenu i otvorenu komunikaciju, razumijevanje i empatiju, međusobnu suglasnost u određivanju ciljeva, zajedničko planiranje i donošenje odluka, otvorenu i obostranu razmjenu informacija, pristupačnost i međusobno razumijevanje, odsustvo etiketiranja i kritiziranja, zajednička procjena napretka (Mavračić Miković, 2019).

Kvalitetna komunikacija između roditelja i odgojitelja djetetu pruža primjer prihvatljivog socijalnog ponašanja. Djeca uče po modelu, a upravo su roditelji i odgojitelji djetetovi najprisutniji modeli ponašanja (Mavračić Miković, 2019). Kako bi se ostvarila pozitivna i djelotvorna komunikacija s roditeljima važno je da ona bude dvosmjerna iako ne treba isključiti jednosmjernu komunikaciju koja može poslužiti kao dodatno sredstvo za informiranje ili educiranje roditelja. Kao primjer takve komunikacije je dokumentiranje koje je dostupno roditeljima, a služi za bolje shvaćanje djetetove igre te njegova razvoja kao pojedinca, ali i člana skupine.

Kvalitetno partnerstvo na relaciji roditelj-odgojitelj pozitivno utječe na djecu koja osnažuju osjećaj povjerenja i sigurnosti. Također, kvalitetan odnos roditelja i odgojitelja, kojem je odlika primjerena komunikacija, djetetu služi i kao primjer izgradnje i uspostavljanja primjerenog socijalnog kontakta (Mavračić Miković, 2019).

4. Metodologija

Razumijevanje rizika socijalne isključenosti upućuje na istraživanje mogućnosti preveniranja i smanjivanja socijalne isključenosti. Termin socijalne inkluzije obično se koristi u kontekstu odraslih. Nažalost, socijalna isključenost sve češće se prepoznaje i u djetinjstvu kada može imati dugoročne neželjene ishode (Buchanan, 2006; prema Bouillet i Domović, 2021).

Cilj ovog istraživanja je analiza pedagoških postupaka za koje se pretpostavlja da mogu smanjiti rizik od socijalne isključenosti djece koja pohađaju odgojno-obrazovnu ustanovu. Provedeno je empirijsko, neeksperimentalno istraživanje pedagoške prakse i kratkoročnih ishoda djece u riziku od socijalne isključenosti uključene u rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Istraživanje je provedeno u sklopu znanstvenog projekta *Modeli odgovora na odgojno-obrazovne potrebe djece izložene riziku socijalne isključenosti u ustanovama RIPOO / MORENEC* te je prethodno provedeno istraživanje statusa djece- procjena odgajatelja i roditelja. U ovom radu je dao prikaz tri studije slučaja.

Za potrebe ovog istraživanja korištene su i analizirane svakodnevne aktivnosti u skupini. Aktivnosti su se provodile s cijelom odgojnom skupinom, a evidencija se vodila za tri djevojčice. Zabilježeni podatci su opažanja odgojiteljice.

4.1. Istraživačka pitanja

Temeljem teorijske analize dostupnih recentnih i relevantnih istraživanja, u okviru empirijskog dijela istraživanja postavljena su istraživačka pitanja:

1. Koji su rizični čimbenici socijalne isključenosti djece u dječjim vrtićima?
2. Koje su pedagoške mogućnosti vršnjačke potpore djeci u riziku od socijalne isključenosti?
3. Koji su kvalitetni postupci odgojitelja koji mogu doprinijeti smanjivanju rizika socijalne isključenosti?
4. Koji su pedagoški postupci koji mogu potaknuti razvoj afirmativnog identiteta djece?

4.2. Etički kodeks istraživanja

Provedeno istraživanje je kvalitativno. Istraživanje se provelo prema *Etičkom kodeksu istraživanja s djecom* (2003) i uz suglasnost Etičkog povjerenstva Hrvatske zaklade za znanost koja je odobrila nalaz istraživanja i postupke istraživanja s djecom, uključujući i studije slučaja djece u riziku od socijalne isključenosti. Matična ustanova, Dječji vrtić Biokovsko zvonice suglasna je sa sudjelovanjem u znanstvenom projektu. Istraživanje se provodilo kroz svakodnevne aktivnosti te su u aktivnostima sudjelovala sva prisutna djeca.

4.3. Uzorak

Uzorkom je obuhvaćeno troje djece. Svi sudionici su djevojčice. Istraživanje se provodilo u dvije odgojne skupine u ustanovi Dječjem vrtiću Biokovsko zvonice, Makarska. Djevojčice su različite kronološke dobi. Djevojčica A.A. u trenutku početka istraživanja imala je 67 mjeseci. Djevojčica B.B. 52 mjeseca, a djevojčica C.C. 75 mjeseci.

Studija 1:

Djevojčica A.A. kronološke dobi 67 mjeseci boravi prvu godinu u vrtiću. Upisana je u cjelodnevni 10-satni boravak. Uključena je u mješovitu vrtićku skupinu koju čine djeca u dobi 3-6 godina.

Djevojčica živi u četveročlanoj obitelji koju čine otac, maćeha i polusestra, a tijekom provedbe istraživanja obitelj je dobila još jednog člana. Majka djevojčice je na početku istraživanja prisutna u životu A.A. no tijekom istraživanja majka više nije bila u kontaktu s A.A. Djevojčica A.A. boluje od cistične fibroze i srčane mane te zbog toga vrlo često izostaje iz skupine. Tijekom boravka u skupini djevojčica prima ordiniranu medikamentoznu terapiju. Pri svakom obroku davati tablete i razne napitke i to: prije doručka dvije tablete, prije užine tri tablete i napitak, prije ručka dvije tablete, u 12 sati vitamin E, te prije popodnevnih užina tri tablete i napitak. Djevojčicu je potrebno napominjati na ispijanje tableta i napitaka što dodatno opterećuje odgojiteljicu koja koristi alarme kao osobne podsjetnike. Djevojčica je fizički poprilično krhka te teže prati fizički zahtjevnije igre pa se na dvorištu uglavnom osamljuje i promatra drugu djecu.

U razgovoru s odgojiteljicama, djevojčica je jako suzdržana te se kod nje ne može iščitati nijedna emocija. U igri s drugom djecom, djevojčica učestalo nameće vlastite stavove i ideje,

a kada naiđe na otpor djece, pribjegava neprihvatljivim ponašanjima poput verbalnih sukoba. Pri rastanku od mame ne pokazuje separacijsku anksioznost te ako majka dođe po nju u vrtić vrlo burno reagira i protestira. Pri rastanku od tate također ne pokazuje separacijsku anksioznost, no ponekad tijekom dana zna biti tužna jer joj nedostaje tata. Dolasku tate se jako veseli. Majka je svega nekoliko puta dovela djevojčicu u vrtić tijekom adaptacije na vrtić. Ostatak vremena, djevojčicu je isključivo otac dovelo i odveo iz vrtića. Vrtiću nije dostavljeno službeno rješenje o skrbništvu nad djetetom. Djevojčica je prema saznanju odgojiteljica nekoliko puta odlazila na tretmane psihologa u privatnom aranžmanu ali zbog prevelikih troškova sredinom pedagoške godine prestala je pohađati iste, no tijekom hospitalizacije redovito je posjećuje bolnički psiholog.

Studija 2:

Djevojčica B.B., kronološke dobi 52 mjeseca boravi prvu godinu u vrtiću. Upisana je u cjelodnevni 10-satni boravak. Uključena je u mješovitu vrtićku skupinu koju čine djece u dobi 3-6 godina. Živi u tročlanoj dvoroditeljskoj obitelji. Djevojčica je urednog razvoja. B.B. je iznimno povučena i njena adaptacija na vrtić bila je vrlo dugotrajna. Tijekom boravka u vrtiću, djevojčica gotovo cijelo vrijeme provodi u likovnom centru crtajući, no kada su ponuđene razne likovne aktivnosti, odbija sudjelovati. Dosta često izostaje iz vrtića pa se ne uspijeva povezati s drugom djecom. B.B. jako voli vrijeme kruga, no u aktivnostima u krugu ne sudjeluje već samo promatra. Ako je djeca pozovu u igru, ona uglavnom odbija ili se eventualno igra usporedno. Još uvijek nosi dudu, a u situacijama gdje je pažnja usmjerena na nju, počinje mucati. Roditelji ne vide problem u dudi te djevojčicu ne planiraju odvikavati od dude. Majka djevojčice je uz sugestiju odgojiteljice obavila individualni sastanak s vrtićkom logopedinjom i psihologinjom vezano za zamuckivanje te je uz njihove upute kontinuirano radila s djevojčicom, no djevojčica nije pohađala tretmane.

Studija 3:

Djevojčica C.C., kronološke dobi 75 mjeseci. Djevojčica živi u dvoroditeljskoj četveročlanoj obitelji. Djevojčica pohađa vrtić treću pedagošku godinu. U prvoj godini pohađanja vrtića djevojčica je potpuno samostalna u obavljanju svakodnevnih aktivnosti. U studenom 2021. godine, potpuno se povlači u sebe. U početku istraživanja, uglavnom je neverbalna, povučena i njene ekspresije ukazuju na to kako je „u grču“. Tijekom boravka u vrtiću glava

joj je uglavnom spuštена, pogled joj je usmjeren u pod, ruke i prsti su zgrčeni, a šake su u ustima. Djevojčica odbija obavljanje svakodnevnih rutinskih radnji poput otvaranja slavine, samostalnog oblačenja obuće, jede isključivo komadiće hrane (izlomljenje od strane drugih) i slično. Djevojčica je verbalna samo u komunikaciji s matičnom odgojiteljicom ali i tu je komunikacija vrlo sažeta i uglavnom se svodi na odgovore da ili ne. Interakcije s drugom djecom uglavnom odbija te neverbalnom i paraverbalnom komunikacijom ukazuje na to kako nije opuštena. Suradnja s roditeljima je ostvarena, no roditelji ne pokazuju preveliku zabrinutost za naglu promjenu ponašanja C.C. već smatraju kako je djevojčica tvrdoglava. Djevojčica je posjećivala vrtićkog logopeda, a odgojiteljica je sugerirala i posjete psihologu no djevojčica nije išla kod psihologa.

4.4. Postupak istraživanja

Istraživanje se provodilo kroz svakodnevne aktivnosti u dvije odgojne skupine u Dječjem vrtiću Biokovsko zvonice u Makarskoj. U aktivnostima su sudjelovala sva djeca koja borave u skupini, a ishodi su se bilježili samo za tri djevojčice.

5. Pedagoški proces i nalazi

Studija 1.

1.aktivnost:

Budući da djevojčica zatamljuje vlastite emocije, u krugu smo započeli igru „Klupko ljubavi“. Aktivnost je trajala 20 minuta, a u njoj je sudjelovalo 13 djece prisutne u vrtiću toga dana. Atmosfera tijekom aktivnosti je bila ugodna, neometajuća. Djevojčica A.A je uključena u aktivnost, pažljivo sluša drugu djecu. Prilikom bacanja klupka potrebno joj je jako puno vremena da odluči kome želi baciti klupko. Nitko od djece njoj ne upućuje klupko, tek na poticaj odgojitelja.

Tijekom aktivnosti na djevojčici se ne mogu uočiti znakovi emocionalne ekspresije koji bi upućivali na tugu ili zadovoljstvo, pripadanje ili nelagodu. Djevojčica cijelo vrijeme sudjeluje u aktivnosti, uglavnom je koncentrirana na tijek aktivnosti i intrinzično motivirana za sudjelovanjem.

2.aktivnost:

Djevojčica A.A izostala je dva tjedna iz vrtića zbog redovne tromjesečne kontrole. Djeca učestalo pitaju za djevojčicu. Prilikom biranja slikovnice za čitanje, dječak vadi slikovnicu „Piknja u bolnici“ te moli odgojiteljicu da mu kaže kako se slikovnica zove. Odgojiteljica odlučuje pročitati slikovnicu. Slikovnica je potaknula djecu na razgovor o svojim iskustvima s bolnicom. Jedna djevojčica je istaknula kako je i naša A.A u bolnici. Na spomen A.A nekoliko djece je izjavilo kako im jako nedostaje, na što dječak L.R predlaže da djevojčici snimimo glasovnu poruku, a djevojčica D.V da joj snimimo video poruku. Demokratskim glasovanjem odlučeno je da djevojčici snimimo video poruku. Sva prisutna djeca (15) uključila su se u smišljanje video poruke. Djeca su u videu jednoglasno poručila djevojčici: „Draga A.A, puno nam nedostaješ, puno te volimo i nadamo se da ćeš brzo ozdravit“. Poruka je poslana ocu djevojčice koji je poruku gotovo odmah vidio ali nije na nju odgovorio. Ipak, nekoliko dana poslije dobili smo odgovor kako je A.A dobro i kako će se uskoro vratiti u skupinu što je djecu jako razveselilo.

3.aktivnost:

Odgojiteljica primjećuje kako se A.A često osamljuje tijekom dana. Promatrajući učestalost i aktivnosti koje se događaju u tim trenucima u skupini, primjećuje kako se osamljivanje djevojčice događa uglavnom tijekom boravka na dvorištu ili tijekom fizički zahtjevnijih

igara. Djeca uglavnom ne primjećuju osamljenost A.A, tek kada im odgojiteljica ukaže na to. Djeca na prijedlog odgojiteljice pozivaju djevojčicu u igru no ona to odbija.

U okviru programa RESCUR izdvojene su aktivnosti za koje je moguće pretpostaviti da će doprinijeti socijalnoj inkluziji. U aktivnostima kruga odgojiteljica započinje RESCUR aktivnost „Zelda ima hrabrosti natjecati se s klokanom“. Aktivnost je trajala 30 minuta, a u aktivnosti je sudjelovalo 12 djece koja su bila prisutna toga dana. Djecu je aktivnost jako zainteresirala. Djevojčica A.A se tijekom aktivnosti nije uključivala u razgovor, pažnja joj je bila usmjerena na aktivnost, no na momente izgleda odsutno. Tijekom aktivnosti djevojčica ne pokazuje nikakve znakove emocionalne ekspresije koji bi upućivali na tugu, nezadovoljstvo ili nelagodu.

4.aktivnost:

Otac djevojčice obavještava nas kako se zdravstveno stanje A.A znatno pogoršalo te kako djevojčica neće dolaziti u vrtić do kraja pedagoške godine. Informaciju smo odmah podijelili s djecom. Djeca su ostala jako zatečena, a dvije djevojčice i jednog dječaka je informacija jako potresla pa su i zaplakali. Odgojiteljice su s djecom razgovarale o emocijama i kako je u redu biti tužan. Na dan rođendana A.A, djeca su odlučila prijateljici ponovno snimiti video poruku, svako dijete se samostalno obratilo djevojčici. Ovoga puta otac djevojčice je odmah odgovorio na video i poručio djeci: „Hvala, i vi nedostajete A.A“ te je u prilogu poslao sliku nasmiješene A.A u bolničkom krevetu. Djecu je fotografija iznimno razveselila no i rastužila jer je na fotografiji djevojčica prikopčana na kisik. Odlučili smo istražiti što to A.A ima na licu što je potaknulo djecu na igru doktora. Budući da je aktivnost izazvala dugotrajni i veliki interes djece, u skupini smo oformili i novi centar- liječnički centar.

Podrška roditeljima:

Otac djevojčice u razgovoru s odgojiteljicama je jako suzdržan. Vrlo kratko i sažeto govori najnužnije informacije o djevojčici, i to na inicijativu odgojiteljica. Pri dolasku po djevojčicu nastupa vrlo hladno te odgojiteljice ne uspijevaju stvoriti partnerski odnos s njime. Budući da je djevojčica iznimno nesamostalna u obavljanju svakodnevnih radnji, a otac ne pokazuje zabrinutost zbog toga već sve radi umjesto nje, odgojiteljice ga pozivaju na individualni sastanak. Na poziv na sastanak otac je jako prestrašen jer smatra kako sastanak znači „problem“. Pri dolasku na sastanak otac pokazuje nelagodu ali se ubrzo opušta. Odgojiteljice skupa s ocem smišljaju strategije koje bi pomogle djevojčici u osamostaljivanju. Otac djevojčice kroz razgovor pokazuje kako je svjestan rizika djevojčice od socijalne

isključenosti te predlaže da jedan dan dođe posjetiti skupinu s kolegama vatrogascima (gdje otac profesionalno radi) i da skupa s djecom naprave vatrogasne vježbe na dvorištu.

Nažalost, posjeta oca nije se dogodila zbog pogoršanja zdravstvene situacije djevojčice i njenog izbivanja iz vrtića.

Studija 2.

1.aktivnost:

Djeca samoinicijativno organiziraju igru „Ples sa zvijezdama.“ Jedna djevojčica predlaže grupnu aktivnost plesa dječak-djevojčica, a druga djevojčica predlaže igru *Ples sa zvijezdama*. Aktivnost traje 45 minuta. U aktivnosti sudjeluje 16 djece. Djevojčica B.B jedina ne želi sudjelovati u aktivnosti ali pažljivo promatra događanja. Dječak iz skupine ju poziva da plešu skupa, no ona opet odbija. Aktivnost traje 45 minuta, djevojčica sve vrijeme pažljivo prati te se na kraju na ponovni poziv djece ipak uključuje u ocjenjivanje plesača.

Tijekom aktivnosti, dijete svojim držanjem i izrazom lica ukazuje na to da se ne osjeća opušteno. U ustima drži dudu. Tijekom cijele aktivnosti djevojčica šuti, ocjene pokazuje bez verbaliziranja.

Odgovornost razine uključenosti djevojčice procjenjuje niskom. Djevojčica je tijekom aktivnosti šutljiva i suzdržana.

Aktivnost 2:

Djeca ponovno pokazuju inicijativu za igrom *Ples sa zvijezdama*. U igri sudjeluje 15 djece. Aktivnost traje sat vremena. Djevojčica B.B ovoga puta na poziv djece odlučuje sudjelovati u igri. Verbalizira da želi biti par dječaku B.P, no dječak već ima svog para za sudjelovanje, djevojčicu L.T. Djevojčica L.T prepoznaje tugu djevojčice B.B pa predlaže da svi troje zajedno plešu. B.B prihvaća ponudu, no događa se da drugi dječak (L.R) ostaje bez para. Dječak L.R prilazi djevojčici B.B i poziva ju da njemu bude par, što djevojčica prihvaća. Kada je došao red za ples B.B i dječaka, B.B ipak ne želi plesati. Prilazi joj djevojčica iz skupine i nudi joj da njih dvije zajedno zaplešu. B.B prihvaća ponudu djevojčice, no već nakon 10ak sekundi verbalizira kako više ne želi plesati te sjeda na stolicu.

Držanjem i izrazom lica djevojčica ukazuje na to kako se ne osjeća opušteno. Međutim, primjetan je napredak u odnosu na aktivnost 1 jer djevojčica odlučuje barem na kratko sudjelovati u aktivnosti. Djeca iz skupine također pokazuju empatiju i želju za uključivanjem B.B u zajedničku aktivnost.

Odgojiteljica procjenjuje uključenost djevojčice u aktivnost umjerenom, djevojčica pokazuje zainteresiranost za igru cijelo vrijeme, no aktivnost joj je kratkotrajna, ne produbljuje iskustvo, distancirana je i ne koristi svoje sposobnosti u punom kapacitetu.

Aktivnost 3:

Odgojiteljica u dogovoru s djecom organizira pidžama party. Aktivnost traje 30 minuta. U aktivnost je uključeno 12 od 13 djece. Sva djeca su jako uzbuđena povodom pidžama partyja, odlaze na krevete prijatelja te se zajedno igraju na krevetima mirnih igara. Na nekim krevetima je i po nekoliko djece. Djevojčica B.B leži na svome krevetu pokrivena s dudom u ustima. Djeca ne primjećuju osamljenost djevojčice B.B. Na poticaj odgojiteljice nekoliko djece odlazi do kreveta B.B i pozivaju je da se igra s njima. Djevojčica odbija poziv te nastavlja ležati i promatrati drugu djecu.

Odgojiteljica subjektivnu dobrobit djevojčice u aktivnosti procjenjuje kao umjerenu. Djevojčica izrazom lica i držanjem ne pokazuje nikakve emocije. Ne može se uočiti ni tuga ni zadovoljstvo djevojčice, pripadanje ni nelagoda. Uključenost djevojčice u aktivnost je izuzetno niska, djevojčica ne pokazuje inicijativu za aktivnost, isključena je iz događanja u skupini.

Aktivnost 4:

Djeca su tijekom igre započela razgovor o talentima. Nekolicina djece istaknula je svoje talente, a djevojčica B.B sa strane je promatrala razgovor djece. Na pitanje odgojiteljice u čemu je ona najbolja, B.B odgovara: „ne znam“.

U krugu odgojiteljice izvode igrokaz „Maca u školi“. Igrokaz je o maci koja nije uspjela pronaći svoj talent, odnosno uvijek je netko nešto radio bolje od nje. Maca je bila tužna i prijatelji su je iznenadili pronalaskom njenog talenta (grljenja).

Nakon igrokaza odgojiteljice započinju razgovor o tome tko je u čemu u skupini najbolji s ciljem pravljenja liste najboljih. Sva djeca su imala priliku reći u čemu je njihov prijatelj/prijateljica najbolji, a dijete za koje su djeca davala prijedloge na kraju bi odlučilo slaže li se s prijedlogom. Jedna djevojčica ističe kako je B.B najbolja u prijateljstvu, a ostala djeca su istaknula kako se slažu s tim. Djevojčica B.B nakon izjava djece pokazuje ponos te ističe kako se slaže da je ona u prijateljstvu najbolja ali nadodaje kako smatra da je također najbolja u trčanju. Nakon kratkog razmišljanja izjavljuje kako joj se više sviđa da bude najbolja u prijateljstvu.

Aktivnost je trajala 30 minuta, a u aktivnosti je sudjelovalo 16 djece.

Odgojiteljica procjenjuje visoku subjektivnu dobrobit djevojčice u ovoj aktivnosti. Razina uključenosti djevojčice u aktivnost je visoka. Djevojčica pokazuje očigledne znakove zadovoljstva, sudjeluje u aktivnosti, koncentrirana je na aktivnost te je motivirana za aktivno sudjelovanje u aktivnosti.

Aktivnost 5:

Djevojčica B.B u vrtić samoinicijativno donosi društvenu igru *Čovječe, ne ljuti se* koju joj je tata kupio dan prije. Po ulasku u skupinu stoji sa strane i promatra djecu bez intencije za pozivanjem djece. Odgojiteljica potiče djevojčicu da pozove prijatelje u igru. Djevojčica se ohrabruje i poziva djecu u igru te sva prisutna djeca u skupini u tom trenutku (6) pokazuju želju za igrom s B.B. Djevojčica iznenađena odazivom djece, objašnjava da u igri može sudjelovati samo četvero djece. Zajedničkim dogovorom u kojem je aktivno sudjelovala i B.B dogovaraju igrače za prvi i drugi krug igre. Djevojčica B.B odbija sudjelovati u igri ali stoji kraj igrača te ih upozorava na pravila igre i povremeno se uključuje u brojanje polja.

Aktivnost je trajala 30 minuta, broj uključene djece u aktivnost je šest.

Odgojiteljica procjenjuje da je subjektivna razina dobrobiti B.B u ovoj aktivnosti visoka. Djevojčica izrazom lica i držanjem pokazuje očigledne znakove zadovoljstva, no oni nisu prisutni cijelo vrijeme. Djevojčica je visoko uključena u aktivnost, ne prekida je, većinu vremena tijekom aktivnosti je koncentrirana te postoji intrinzična motivacija za sudjelovanjem u aktivnosti.

Aktivnost 6

Djevojčica B.B učestalo je tužna pri boravku u vrtiću. U razgovoru s odgojiteljicama i prijateljima ne verbalizira vlastite osjećaje nego odgovara s „ne znam“ i „ništa“. Za vrijeme kruga odgojiteljica donosi plakat i razne izrezane likove iz časopisa. Svako dijete imalo je priliku izvući nekog lika i klasificirati ga prema vrsti emocije (tuga, sreća, strah, ljutnja, gađenje, iznenađenje). Djevojčicu B.B aktivnost je jako zainteresirala, no tijekom aktivnosti samo promatra. Na pitanje odgojiteljice želi li i ona izvući nekoliko likova iz časopisa, odgovara da želi. Djevojčica uspješno klasificira sve emocionalne ekspresije.

Aktivnost je trajala 45 minuta. Odgojiteljica procjenjuje kako se subjektivna dobrobit djevojčice u ovoj aktivnosti umjerena. Djevojčica povremeno pokazuje znakove zadovoljstva sudjelovanjem u aktivnosti. Djevojčica je cijelo vrijeme koncentrirana na aktivnost, ne prekida je te postoji intrinzična motivacija za sudjelovanjem u aktivnosti.



Slika 2 – plakat „emocije“

Aktivnost 7

Odgoviteljica u likovnom centru postavlja isprintane siluete na a4 papiru te predlaže djeci da svatko od njih izabere boju kojom će izraziti osjećaj tuge (a poslije i ostale osjećaje) te oboja

siluetu na mjestima gdje osjeća tu emociju. Djevojčicu je aktivnost jako zainteresirala, pažljivo i dugo je bojala svoju siluetu. Po završetku aktivnosti, svako dijete je ispričalo koje boje su odabrali za emocije i gdje osjećaju te emocije. B.B odgojiteljici rado priča o svom crtežu, a navodi kako je za nju tuga roze boje, a osjeća je u glavi. Ljutnju joj predstavlja svijetlo roza boja, a osjeća je u srcu. Narančasta boja za nju predstavlja strah, a osjeća ga u nogama. Ljubičasta joj je boja sreće, a osjeća je u stomaku. I na posljetku, zelena za nju predstavlja iznenađenje, osjeća ga u rukama.

Aktivnost je trajala 30 minuta. Odgojiteljica procjenjuje kako je subjektivna dobrobit djevojčice u aktivnosti izuzetno visoka, djevojčica izgleda sretno, opuštena, otvorena prema okruženju. Razina uključenosti B.B u aktivnost je izuzetno visoka. Djevojčica je potpuno fokusirana, ustrajna u aktivnosti i koncentrirana bez prekida.



Slika 3 – „Gdje osjećam emocije?“

Aktivnost 8

Djevojčica B.B i dalje ima poteškoća s verbaliziranjem svojih osjećaja, uglavnom se osamljuje i kada joj nešto ne odgovara u igri s prijateljima, ne verbalizira to nego se prebaci na drugu aktivnost. Odgojiteljica nudi djeci papirnate tanjure i razne tempere te im predlaže da zajednički obojaju tanjure u boju koja za njih predstavlja određenu emociju (tuga, sreća, strah, ljutnja, iznenađenje, gađenje). Većina prisutne djece se uključuje u oslikavanje tanjura dok B.B stoji sa strane i zainteresirano promatra. Na poziv prijateljice, B.B se odlučuje priključiti aktivnosti. Po završetku aktivnosti, odgojiteljica predlaže djeci da tanjure zalijepe na ormar te da kada osjete neku emociju, svoju sliku pridruže emociji koju osjećaju. Tijekom dana djeca učestalo dolaze do ormara i mijenjaju pozicije svojih slika te promatraju

čija slika je pridružena kojoj emociji. B.B prvih sat vremena samo promatra djecu, a onda se odlučuje uključiti i premješta štipalicu sa svojom slikom na emociju „sreća“.

aktivnost izrade emocija trajala je 45 minuta, a klasifikacija emocija se nastavila do kraja pedagoške godine.

Odgojiteljica procjenjuje kako je djevojičina razina dobrobiti u aktivnosti visoka jer djevojčica pokazuje očigledne znakove zadovoljstva sudjelovanjem u aktivnosti, no zadovoljstvo nije bilo prisutno tijekom cijele aktivnosti. Razina uključenosti djevojčice u aktivnost je visoka. Postoje jasni znakovi uključivanja djevojčice u aktivnost, no oni nisu uvijek prisutni.



Slika 4 – „Danas se osjećam..“

Aktivnost 9

Odgojiteljica djeci u krugu izvodi igrokaz *Lijepo ime Sherlock*. Djecu je igrokaz zaintrigirao svojom kratkoćom. Nakon igrokaza odgojiteljica postavlja fotografije djece na zid te predlaže

da za svako dijete svi kažu nešto lijepo. B.B je jako suzdržana kada treba nešto lijepo reći za prijatelje, no vrlo je ponosna kada drugi lijepo pričaju o njoj.

Studija 3:

Aktivnost 1

Odgoviteljica u stolno-manipulativnom centru nudi igru – auditivni memory. U igri sudjeluju četiri djevojčice među kojima je i djevojčica C.C. djevojčica u igri sudjeluje, pažljivo osluškuje, glavu uglavnom spuštenu prema dolje. Pogled djevojčice tijekom igre usmjeren na igru ili stol. Tijekom igre djevojčica ne koristi verbalnu komunikaciju. Kada pronade zvučni par, podiže pogled prema djeci i još jednom protrese predmete kako bi i ostatak djece „čuo“ da je sadržaj u predmetima isti.

Aktivnost je trajala 20 minuta, a broj uključene djece bio je četiri.

Odgoviteljica procjenjuje razinu subjektivne dobrobiti djevojčice kao nisku. Držanje, izraz lica i radnje djevojčice ukazuju na to da se djevojčica ne osjeća opušteno u aktivnosti. Odgoviteljica procjenjuje da je djevojčičina razina uključenosti u aktivnost izuzetno visoka jer je C.C u potpunosti fokusirana na aktivnost, motivirana je i ustrajna za sudjelovanjem u aktivnosti, usredotočena na tijek igre te pokazuje osjetljivost za detalje.

2.aktivnost

Za vrijeme kruga odgoviteljica započinje aktivnost „Pogodi tko sam“. U aktivnosti sudjeluju sva prisutna djeca (18), aktivnost je trajala 25 minuta. Sva djeca pokazuju interes za pogađanjem i govorenjem. Djevojčica C.C je uključena u igru ali ne sudjeluje aktivno u igri. Pozorno sluša i prati tijek igre, no odbija verbalno sudjelovanje. Druga djeca i odgoviteljica je potiču na verbaliziranje, no ona to odbija. Po završetku aktivnosti djeca plešu uz glazbu, a C.C stoji sa strane i promatra.

Odgoviteljica procjenjuje da je djevojčičina razina dobrobiti u aktivnosti umjerena. Djevojčica izrazom lica i držanjem ne pokazuje emocije, ne može se uočiti nelagoda, tuga ili zadovoljstvo. Razina uključenosti djevojčice u aktivnost je niska, djevojčica na trenutke izgleda odsutno, cijelo vrijeme je neverbalna.

3.aktivnost

Tijekom boravka u krugu odgoviteljica započinje igru *Klupko prijateljstva*. Djevojčica tijekom igre pažljivo sluša, pogled joj je usmjeren prema drugoj djeci. Četiri djevojčice klupko dobacuju C.C ističući kako se s njom vole igrati lovice i slagati puzzle. Na iskaze

prijateljica, C.C pokazuje mali osmijeh, kratko ostvaruje kontakt s djecom pa ponovno spušta pogled. C.C klupko prijateljstva dodaje djeci koja su njoj dodala klupko ponavljajući da s njima najviše voli igrati iste prethodno navedene igre.

U aktivnosti je sudjelovalo 16 djece, a aktivnost je trajala 20 minuta.

Odgojiteljica procjenjuje razinu dobrobiti djevojčice u aktivnosti umjerenu. Djevojčica u aktivnosti ne pokazuje emocije. Djevojčica je visoko uključena u aktivnost, prihvaća izazov sudjelovanja u aktivnosti, motivirana je za sudjelovanjem te u igri koristi verbalnu komunikaciju.

4.aktivnost

Odgojiteljica izvodi RESCUR igrokaz *Novo prijateljstvo*. Tijekom izvođenja igrokaza djevojčica pažljivo sluša, pogled joj je usmjeren na igrokaz, koncentrirana je i fokusirana. Na poticajna pitanja odgojiteljice „Što radimo kada smo tužni/preplašeni?“ sliježe ramenima. Na pitanje „Što te čini sretnom?“ odgovara „Igra s M.M.“, a na pitanja „Što te čini tužnom?“ i „Čega te strah?“ odgovara „Ništa“ i „Ničega.“ Nakon aktivnosti djevojčica odlazi kući te se nakon 10ak minuta vraća u vrtić sa željom da prepriča slikovnicu koju je pročitala. Sva djeca pozorno slušaju djevojčicu kako prepričava slikovnicu, a na kraju je hrabre pljeskom i osmijehom.

Aktivnost je trajala 30 minuta, a broj uključene djece bio je 16.

Odgojiteljica procjenjuje kako je razina dobrobiti djevojčice u ovoj aktivnosti visoka jer djevojčica pokazuje očigledne znakove zadovoljstva sudjelovanjem u aktivnosti, no zadovoljstvo nije bilo prisutno tijekom cijele aktivnosti. C.C je u ovoj aktivnosti bila visoko uključena, većinu aktivnosti je koncentrirana, ne prekida aktivnost, sudjeluje u aktivnosti, verbalna je tijekom aktivnosti.

5.aktivnost

Odgojiteljica u krugu prijateljstva izvodi igrokaz *Gdje je Sherlock?* iz priručnika RESCUR. Tijekom igrokaza pažnja djevojčice usmjerena je na igrokaz. Nakon igrokaza potrebno joj je nekoliko trenutaka da istakne tko su njeni prijatelji. Ostala djeca strpljivo čekaju da djevojčica verbalizira vlastite misli. Dječaka T.G ističe kao najboljeg govoreći „fali mi“. Djevojčica K.G joj predlaže da zovnu dječaka. Tijekom poziva dječaku C.C dječaka samo pozdravlja s „ej“ dok se druga djeca raspituju o tome zašto ga nema u vrtiću i kada će doći. C.C cijelo vrijeme pažljivo sluša no ne sudjeluje u interakciji.

Aktivnost je trajala 30 minuta, a u aktivnosti je sudjelovalo 17 djece.

Odgojiteljica procjenjuje kako je subjektivna razina dobrobiti djevojčice u aktivnosti visoka jer djevojčica pokazuje znakove zadovoljstva tijekom aktivnosti. C.C je visoko uključena u aktivnost, ne prekida je i koncentrirana je na aktivnost.

6.aktivnost

Nastavno na prethodnu aktivnost, odgojiteljica predlaže djeci da napišu pismo ili nešto nacrtaju dječaku kojeg nema u vrtiću. U aktivnost se uključuje 10 djece. Djevojčica C.C rado sudjeluje u aktivnosti. Osim svojih omiljenih motiva (auta), crta i brojeve koje odsutni dječak jako voli te mu samoinicijativno piše poruku „Brzo dođi“.

Navedena aktivnost trajala je 35 minuta. Subjektivna dobrobit djevojčice u aktivnosti je umjerena, djevojčica ne pokazuje ni ugodne ni neugodne emocije. Razina uključenosti C.C u aktivnost je visoka, djevojčica je koncentrirana, sudjeluje u aktivnosti, motivirana je.

7.aktivnost

Za vrijeme kruga odgojiteljica djeci priča priču *Perin strah* iz priručnika RESCUR. Poticaj za priču bio je razgovor dviju djevojčica koje su u razgovoru istaknule kako ih je strah zmija i buba. Djevojčica C.C usmjereno, pažljivo i koncentrirano prati tijek priče, no suprotno od druge djece, ne uključuje se u predlaganje rješenja i mogućih ishoda priče. Tijekom razgovora o strahovima, C.C se uključuje u razgovor i tvrdi „Mene ničeg nije strah.“ te ističe „ne treba mi nitko“. Odgojiteljica potiče C.C na promišljanje o tome koga bi mogla zamoliti za pomoć ako joj zatreba, no djevojčica odlučno odgovara „nikoga“.

U aktivnosti je sudjelovalo 17 djece, a aktivnost je trajala 40 minuta.

Dobrobit djevojčice u aktivnosti je umjerena, djevojčica ne pokazuje emocije. Djevojčičina razina uključenosti u aktivnost je umjerena, djevojčica pokazuje „zauzetost“ tijekom aktivnosti ali nije u potpunosti koncentrirana.

8.aktivnost

Budući da C.C jako voli automobile te ih često crta, odgojiteljica predlaže djeci da ako žele svatko od njih napravi svoj automobil, a djevojčica iz skupine predlaže da te automobile zalijepe na ormariće i u njima čuvaju „važne stvari“. C.C pokazuje interes prema aktivnosti, no ne izrađuje svoj automobil nego promatra djecu u izradi. Nakon nekog vremena, i .C.C odlučuje izraditi svoj automobil koji je u potpunosti crne boje. Odgojiteljica djevojčici predlaže da na autu nacrtaju nešto što voli raditi ali djevojčica odgovara da ga želi samo obojati u svojoj omiljenu (crnu) boju.

U aktivnosti je sudjelovalo 21 dijete, a aktivnost izrade auta trajala je nekoliko dana.

Subjektivna dobrobit djevojčice u aktivnosti prema procjeni odgojiteljice je visoka. Djevojčica je za vrijeme aktivnosti pokazala očigledne znakove zadovoljstva, no oni nisu cijelo vrijeme prisutni. Uključenost djevojčice u aktivnost je izuzetno visoka, djevojčica je izuzetno fokusirana, posvećena i usredotočena na aktivnost.

9.aktivnost

Nastavno na prethodnu aktivnost odgojiteljica je izradila fotografije djece s ciljem lakšeg stupanja u interakcije. Kada se dijete želi igrati s prijateljem, potrebno je da svoju fotografiju premjesti u auto svoga prijatelja. Djeca su brzo usvojila novi način pozivanja prijatelja u igru. Djevojčica C.C također koristi novu „metodu“ stupanja u interakciju s drugom djecom. Pri premještanju fotografije u auto druge djece, povlači se i čeka. Kada primijete promjenu, djeca joj se uglavnom osmjehnu te je uhvate za ruku i povedu u igru. C.C se u tim trenucima samo blago osmjehne. Kada druga djeca stave svoju fotografiju u auto C.C, pozovu je imenom kako bi joj dali do znanja da su stavili fotografiju u njen auto.

Odgojiteljica procjenjuje kako je subjektivna dobrobit djevojčice u ovoj aktivnosti visoka jer djevojčica pokazuje zadovoljstvo gotovo tijekom cijelog perioda trajanja aktivnosti. Djevojčica je visoko uključena u aktivnost.



Slika 5 – Želim se igrati s tobom.

10.aktivnost

Odgojiteljica uz pomoć lutke u krugu prijateljstva djeci priča priču *Gospodin Vedri i gospodin Tmurni* iz priručnika RESCUR. Gotovo sva djeca iznose svoje strahove, poteškoće i uspjehe. C.C se ne uključuje u razgovor. Odgojiteljica je potiče na sudjelovanjem pitanjima „Je li tebe možda nečega strah?“, „Što ti je bilo teško napraviti?“ djevojčica odlučno i glasno odgovara s „ništa“ te na svako sljedeće pitanje odgovara isto.

Odgojiteljica procjenjuje kako je subjektivna razina dobrobiti djevojčice u ovoj aktivnosti umjerena, djevojčica ne pokazuje emocije tijekom aktivnosti. Djevojčica je tijekom aktivnosti umjereno uključena, sudjeluje ali nije u potpunosti koncentrirana na aktivnost.

11.aktivnost

Budući da je odgojiteljica primijetila povećanu uključenost C.C u interakcije s drugom djecom i usmjerenost djevojčice da uveseljava drugu djecu neverbalno, djeci je ispričala priču *Zelda ima loš dan*. Cilj priče bio je potaknuti djevojčicu na verbalnu komunikaciju. Djevojčica C.C se tijekom aktivnosti opustila i verbalno komunicirala s drugom djecom te ih nastojala nasmijavati prepričavajući (ne)zgone svog malenog brata. Pažnja djece usmjerena ka njoj joj je strašno godila te je prepričavala razne događaje 10ak minuta bez prestanka. Po završetku prepričavanja skupa s prijateljima organizira predstavu za ostalu djecu. Djevojčica je u predstavi dodavala rekvizite.

Odgojiteljica procjenjuje kako je razina subjektivne dobrobiti djevojčice u prethodnoj aktivnosti izuzetno visoka. Djevojčica je tijekom cijelog trajanja aktivnosti bila sretna, u potpunosti ostvarena, opuštena te otvorena prema drugima. Tijekom cijele aktivnosti C.C je uključena, usredotočena, ustrajna i posvećena događanjima.

12.aktivnost

Izlet djece s mamama povodom Majčinog dana odgojiteljica koristi kao poticaj za priču *Zelda razmišlja što je uistinu važno*. Priča je usmjerena na verbaliziranje želja i emocija. C.C ističe kako ju veseli to što će se svi zajedno voziti busom, to joj je ostalo u lijepom sjećanju od prošlog izleta. Također, dodaje kako je željela imati kuću kao što imaju prašćići pa je izgradila svoju od drveta.

Subjektivna dobrobit djevojčice u aktivnosti je visoka, djevojčica pokazuje znakove zadovoljstva tijekom aktivnosti. Odgojiteljica procjenjuje kako je uključenost djevojčice visoka.

13.aktivnost

Odgojiteljica u krugu priča djeci priču *Sherlock traži pomoć*. Nakon priče, u krugu djeca razgovaraju o tome tko im pomaže te koga bi mogli pozvati u pomoć. Od 16 prisutne djece, 9 djece je djevojčicu C.C nacrtalo na svom crtežu: 6 djece je istaknulo da C.C može složiti puzzle od 200 komada; 2 djece je istaknulo kako C.C može vezivati vezice; 1 dijete je istaknulo kako C.C može pročitati priču. Odgojiteljica je crteže izložila u predsoblju. Djevojčica u početku ne pokazuje emocije, stoji sa strane i promatra. Po dolasku majke djevojčica s ponosom pokazuje crteže i objašnjava tko je što nacrtao.

Aktivnost je trajala sat vremena.

Odgojiteljica procjenjuje kako je subjektivna dobrobit djevojčice u ovoj aktivnosti izuzetno visoka jer djevojčica izgleda sretno i veselo, opuštena je, verbalizira mami prethodne

dogadaje, samopouzdana je u govoru i ponašanju. Djevojčica je u aktivnosti visoko uključena, ne prekida aktivnost, koncentrirana je, motivirana je za aktivnost.

Rasprava

Slijedom prikaza tri studije slučaja moguće je zaključiti:

1. Kao rizici socijalne isključenosti djece u ovom istraživanju prepoznati su dugotrajna, kronična bolest i hospitalizacija. To je suglasno istraživanjima koja kao uzrok rizika od socijalne isključenosti navode status djeteta i obiteljske odnose (Bouillet i Domović, 2021; Bouillet i Antulić Majcen, 2022; Antulić Majcen, Drvodelić, 2022). Uzorak je bio ciljano izabran prema zamijećenom riziku. Praćenjem ponašanja djece potvrđeno je, nažalost, da je navedeni status djeteta uistinu rizični čimbenik socijalne isključenosti.
2. Podržavajuće vršnjačke interakcije su se razvijale primarno na poticaj odgajatelja. Postupno tijekom vremena vršnjačka potpora postala je intrinzična potreba djece. Ovo potvrđuje pretpostavku da se primjerenim pedagoškim poticajima odgajatelja može razviti vršnjačka potpora.
3. Slijedom navedenog moguće je zaključiti da je uloga odgojitelja tijekom pedagoške potpore djeci u riziku od socijalne isključenosti primarno usmjerena na poticaje (djeci u riziku socijalne isključenosti i vršnjacima) te osmišljavanje i organizacija zajedničkih aktivnosti. Kao kvalitetne socijalne, pedagoški opravdane poticaje, moguće je izdvojiti sve aktivnosti kojima se potiče razvoj afirmativnog identiteta svakog djeteta, prepoznavanje i imenovanje osobnih i tuđih osjećaja, zajedništvo u skupini, asertivnu komunikaciju i socijalne kompetencije.
4. Osmišljenom pedagoškim postupcima moguće je potaknuti afirmativni identitet djece. Slijedom praćenja aktivnosti djece moguće je zaključiti da su dvije djevojčice razvile samopouzdanje iako je to i dalje niže od očekivanja za dob. Zamijećeno je da 1 djevojčica, uz didaktička sredstva (avatar), brže i

lakše stupa u interakcije s drugima. To može biti smjernica za daljnji pedagoški rad.

6. Zaključak

U suvremenom društvu sve više pojedinaca je u riziku od socijalne isključenosti zbog svojih karakteristika koje ih razlikuju od ostatka društva. Postoje brojna istraživanja na temu rizika od socijalne isključenosti ali se vrlo malo istraživanja bazira na riziku od socijalne isključenosti djece predškolske dobi. Prethodna istraživanja koja su za svrhu imala istražiti rizik od socijalne isključenosti djece, bazirala su se na vanjske čimbenike koji utječu na socijalnu isključenost djece poput obiteljskih i ekonomskih čimbenika. Ovaj rad istražuje mogućnosti pedagoške potpore u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju.

Razumijevanje koncepta socijalne isključenosti iznimno je važno kako bi zajedničkim djelovanjem svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa djelovali k smanjenju rizika od socijalne isključenosti. Djeca u riziku od socijalne isključenosti zbog svojih specifičnosti nerijetko su na društvenim marginama. Zajedničkim odgojno-obrazovnim djelovanjem potrebno je osnažiti svakog pojedinca u riziku na aktivno sudjelovanje u društvu. Isto tako, nužno je potaknuti društvo na osjetljivost za druge i drugačije.

Istraživanjem odgojno-obrazovne potpore djetetu u riziku od socijalne isključenosti utvrđeno je da se kontinuiranim i ciljanim aktivnostima može smanjiti navedeni rizik. Shodno navedenome, važno je dodati kako je to dugotrajan proces u kojem trebaju sudjelovati svi sudionici procesa.

7. Literatura

1. Abela, A. i Berlioz, G. (2007). Support for parenting of children at risk of social exclusion. U M. Daly (ur.) *Parenting in contemporary Europe: a positive approach*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Preuzeto s <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/102413>
2. Antulić Majcen, S, Drvodelić, M. (2022). Quality of pedagogical practice in early childhood education instituton relating to children at risk of social exclusion. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 12(3), 81-101
Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/355986091_Quality_Pedagogical_Practice_in_Early_Childhood_Education_Institutions_Relating_to_Children_at_Risk_of_Social_Exclusion
3. Bouillet, D., i Antulić Majcen, S. (2022). Risks of Social Exclusion Among Children in ECEC Settings: Assessments by Parents and ECEC Teachers. *SAGE Open*, 12(3). <https://doi.org/10.1177/21582440221126636>
4. Bouillet, D., i Domović, V. (2021). Socijalna isključenost djece rane i predškolske dobi: konceptualizacija, rizici i model intervencija. *Ljetopis socijalnog rada*, 28 (1), 71-96. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v28i1.388>
5. Bouillet, D., i Majcen, S. A. (2022). Potential for preventing the risk of social exclusion of children in Early Childhood Education and Care in Croatia. *Journal of Pedagogy*, 13(2), 5-27.
6. *Childhood Vulnerability Data* (2020). Preuzeto s: <https://www.childrenscommissioner.gov.uk/our-work/vulnerable-children/local-vulnerability-profiles/>
7. Deklaracija o pravima djeteta. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 25. 4. 2023. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=14288>
8. Ivaštanin, I. i Vrbanec, D. (2015). Razvijanje partnerstva s roditeljima. *Dijete, vrtić, obitelj*, 21 (79), 24-25. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/172747>
9. Jurčević Lozančić, A. (2011). Redefiniranje odgojne uloge obitelji. *Croatian Journal of Education*, 13 (4), 122-150. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/78073>

10. Jurčević-Lozančić, A. (2011). Teorijski pogledi na razvoj socijalne kompetencije predškolskog djeteta. *Pedagojska istraživanja*, 8 (2), 271-279. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/116661>
11. Konvencija o pravima djeteta (1989.). https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf
12. Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno – obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element
13. Maleš, D. (2012). Obitelj i obiteljski odgoj u suvremenim uvjetima. *Dijete, vrtić, obitelj*, 18 (67), 13-15. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/124015>
14. Mavračić Miković, I. (2019). Stavovi roditelja i odgojitelja o oblicima suradnje i partnerstva u dječjem vrtiću. *Didaskalos: časopis Udruge studenata pedagogije Filozofskog fakulteta Osijek*, 3 (3.), 69-84. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/234848>
15. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Zagreb: *Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. NN, 5/2015*
16. Pažur, M. i Drvodelić, M. (2022). Roditeljstvo kao važan činitelj optimalnoga razvoja djece uključene u institucionalni sustav ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. *Croatian Journal of Education*, 24. (2.), 507-538. <https://doi.org/10.15516/cje.v24i2.4478>
17. Pintar, Ž. (2018). Odgojitelji i odgojna partnerstva u kontekstu ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Acta Iadertina*, 15 (1), 0-0. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/205792>
18. Šućur, Z. (2004). Socijalna isključenost: pojam, pristupi i operacionalizacija. *Revija za sociologiju*, 35 (1-2), 45-60. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/14459>
19. Visković, I. (2018). Kultura zajednica u kojima odrasta dijete rane i predškolske dobi. U A. Višnjić Jevtić i I. Visković, (ur.), *Izazovi suradnje - Razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima* (str.15-65). Zagreb: Alfa d.d
20. Visković, I. (2021). Inclusive pedagogical practice as a predictor of quality early childhood education. *European Journal of Educational Research*, 10(4), 1711-1725.

21. Visković, I. (2021). The Right of the Child to Family, Identity and Culture. U: A., Višnjić-Jevtić, A.R., Sadownik, I., Engdahl (ur.) *Young Children in the World and Their Rights. International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, vol 35. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-68241-5_10

Izvori slika

Slika 1. Model intervencije usmjerene prema djeci izloženoj riziku od socijalne isključenosti (Bouillet i Domović, 2021; str. 85).

Slika 2. „Plakat emocije“

Slika 3. „Gdje osjećam emocije?“

Slika 4. „Danas se osjećam..“

Slika 5. „Želim se igrati s tobom.“

Sažetak

Ovaj rad istražuje mogućnosti odgojno-obrazovne potpore djetetu u riziku od socijalne isključenosti. Cilj je prepoznavanje rizika i odgojno-obrazovno djelovanje u cilju smanjenja rizika i poticanje inkluzije. Socijalna isključenost je multidimenzionalan konstrukt koji ovisi o mnogim faktorima koji se odnose na dijete i na njegovu okolinu.

Slijedom provedenih aktivnosti u dvije odgojno-obrazovne skupine, moguće je zaključiti da se odgojno-obrazovnim djelovanjem može smanjiti rizik od socijalne isključenosti djece. Nalazi provedenog istraživanja upućuju na zaključak da je za smanjenje rizika od socijalne isključenosti potreban dugotrajan odgojno-obrazovni rad i partnerstvo odgojitelja i roditelja.

Ključne riječi: socijalna isključenost, dijete u riziku od socijalne isključenosti, odgojno-obrazovna potpora djetetu u riziku

SUPPORT FOR A CHILD AT RISK OF SOCIAL EXCLUSION

Abstract

This paper explores the possibilities of educational support for a child at risk of social exclusion. The goal is risk recognition and educational action in order to reduce risks and encourage inclusion. Social exclusion is a multidimensional construct that depends on many factors related to the child and his environment. Following the activities carried out in two educational groups, it is possible to conclude that educational activities can reduce the risk of social exclusion of children. The findings of the conducted research suggest that reducing the risk of social exclusion requires long-term educational work and partnership between teachers and parents.

Keywords: social exclusion, child at risk of social exclusion, educational support for a child at risk

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Nikolina Kujundžić, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja magistra ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, izjavljujem da je ovaj završni/diplomski rad rezultat isključivo mogega rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i literatura. Izjavljujem da ni jedan dio završnoga/diplomskoga rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, stoga ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnoga/diplomskoga rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, _____

Potpis

Izjava o pohrani i objavi ocjenskog rada (završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada - podcrtajte odgovarajuće)

Student/ica: Nikolina Kujundžić

Naslov rada: Odgojno-obrazovna potpora djetetu u riziku od socijalne isključenosti

Znanstveno područje i polje: Društvene znanosti, pedagogija

Vrsta rada: Diplomski rad

Mentor/ica rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje): izv.prof.dr.sc. Ivana Visković

Komentor/ica rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje): /

Članovi povjerenstva (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):

izv.prof.dr.sc. Ivana Visković

doc.dr.sc. Branimir Mendeš

izv.prof.dr.sc. Esmeralda Sunko

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/autorica predanog ocjenskog rada (završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada - zaokružite odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada.

Kao autor izjavljujem da se slažem da se moj ocjenski rad, bez naknade, trajno javno objavi u otvorenom pristupu u Digitalnom repozitoriju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu i repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama *Zakona o visokom obrazovanju i znanstvenoj djelatnosti* (NN br. 119/22).

Split, 22. Kolovoza 2023.

Potpis studenta/studentice:



Napomena:

U slučaju potrebe ograničavanja pristupa ocjenskom radu sukladno odredbama Zakona o autorskom pravu i srodnim pravima (111/21), podnosi se obrazloženi zahtjev dekanici Filozofskog fakulteta u Splitu.