

# PEDAGOŠKE KOMPETENCIJE I PRIVRŽENOST KOD DJECE BEZ ODGOVARAJUĆE RODITELJSKE SKRBI

---

Lovrić, Lea

Undergraduate thesis / Završni rad

2024

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

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:172:117124>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-12-26**

*Repository / Repozitorij:*

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



**SVEUČILIŠTE U SPLITU**  
**FILOZOFSKI FAKULTET**

Odsjek za pedagogiju

**ZAVRŠNI RAD**

**PEDAGOŠKE KOMPETENCIJE I PRIVRŽENOST KOD DJECE BEZ  
ODGOVARAJUĆE RODITELJSKE SKRBI**

**Studentica: Lea Lovrić**

**Mentorica: doc. dr. sc. Katija Kalebić Jakupčević**

**Split, 2024.**

## SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. DEFINIRANJE GLAVNIH POJMOVA.....	2
2.1. Obitelj .....	2
2.1.1. <i>Definiranje s pomoću različitih perspektiva</i> .....	2
2.1.2. <i>Suvremeni oblici obitelji</i> .....	3
2.2. Privrženost .....	4
2.2.1. <i>Teorija privrženosti</i> .....	4
2.2.2. <i>Obrasci privrženosti identificirani u studiji "Strange Situation"</i> .....	5
2.3. Teorija rizičnih i zaštitnih faktora.....	8
2.4. Odgovarajuća roditeljska skrb .....	9
2.5. Kompetencije .....	10
3. DJECA BEZ ODGOVARAJUĆE RODITELJSKE SKRBI.....	11
3.1. Potrebe djece bez odgovarajuće roditeljske skrbi .....	11
3.2. Štetni utjecaj institucionalizacije .....	12
3.3. Privrženost u kontekstu institucionalnog zbrinjavanja djece.....	14
3.4. Analiza privrženosti i psihopatologije kod institucionalizirane djece .....	16
3.4.1. <i>Pozadina i kontekst</i> .....	16
3.4.2. <i>Dizajn studije</i> .....	16
3.4.3. <i>Ključni nalazi</i> .....	17
3.4.4. <i>Zaključak i implikacije</i> .....	17
4. PEDAGOŠKE KOMPETENCIJE ZA RAD S DJECOM BEZ ODGOVARAJUĆE RODITELJSKE SKRBI.....	18
4.1. Općenito .....	18
4.2. Uloga pedagoške kompetencije u razvoju djece .....	18
4.2.1. <i>Razumijevanje pedagoške kompetencije</i> .....	18
4.2.2. <i>Kognitivni razvoj i pedagoška kompetencija</i> .....	19
4.2.3. <i>Emocionalni i socijalni razvoj</i> .....	19
4.2.4. <i>Inkluzivno obrazovanje i diferencirana nastava</i> .....	19
4.2.5. <i>Cjeloživotno učenje i profesionalni razvoj</i> .....	20
5. PEDAGOŠKE INTERVENCIJE ZA RAZVOJ SIGURNE PRIVRŽENOSTI .....	20
5.1. Programi prevencije i intervencije temeljen na privrženosti .....	20
5.1.1. <i>Rezultati intervencija temeljenih na privrženosti</i> .....	21
5.1.2. <i>Nedavna Istraživanja</i> .....	21
5.2. Uloga pedagoške kompetencije u stvaranju sigurne privrženosti.....	22
5.2.1. <i>Uvod</i> .....	22

5.2.2.	<i>Utjecaj neadekvatne roditeljske skrbi na razvoj djeteta</i> .....	22
5.2.3.	<i>Ključne komponente pedagoške kompetencije</i> .....	23
5.3.	Poticanje sigurne privrženosti pomoću pedagoških kompetencija .....	24
5.4.	Promicanje otpornosti .....	24
5.5.	Poboljšanje kognitivnih i akademskih rezultata .....	25
5.6.	Izazovi i prepreke pedagoškoj kompetenciji.....	25
5.6.1.	<i>Nedostatak obuke i profesionalnog razvoja</i> .....	25
5.6.2.	<i>Velika fluktuacija učitelja i izgaranje</i> .....	26
5.6.3.	<i>Sistematske i institucionalne prepreke</i> .....	26
5.6.4.	<i>Strategije za unapređenje pedagoške kompetencije</i> .....	26
6.	ZAKLJUČAK.....	28
7.	LITERATURA .....	29
	SAŽETAK .....	33
	SUMMARY .....	34

## 1. UVOD

Konstantna modernizacija društva rezultira promjenama unutar bliskih odnosa, uključujući one između djece i roditelja. Zbog veće dostupnosti različitih informacija putem društvenih mreža, obrazovanja i drugih izvora, javljaju se sve kompleksnije potrebe društva, grupa, pa tako i individua. Sukladno s tim, u svim aspektima rasti i razvijaju se potrebe djece, roditelja i cijele obitelji. U ovom radu naglasak će biti na obrascima stvaranja odnosa. Tradicionalne obitelji njegovale su učenje djece prema modelu svojih roditelja i bliskih srodnika, što je uključivalo način ponašanja, izražavanje emocija, verbalnu i neverbalnu komunikaciju te stavove.

U današnje vrijeme, tijekom ključnog razdoblja odrastanja, djeca se okreću različitim izvorima kao modelima za učenje određenih ponašanja. Primarni izvori modela ponašanja bili su roditelji, dok danas djeca privrženost uče od znatno većeg broja živih i neživih. Kako bismo razumjeli trenutačno stanje unutar struktura obitelji, potrebno je razmotriti njen povijesni razvoj. Gledajući na njenu blisku prošlost, ona se pod utjecajem industrijalizacije i brojnih drugih faktora mijenjala s obzirom na broj članova. Od proširene obitelji, koja je uključivala roditelje, djecu i druge bliže srodnike, do nuklearne obitelji, koja je od 20. stoljeća postala prevladavajuća u Hrvatskoj. Kako Brajša-Žganec (2003) obrazlaže način funkcioniranja obitelji može predstavljati kako zaštitni, tako i rizični faktor za psihopatološki razvoj djeteta.

Jedan od mnogobrojnih rezultata ubrzanih promjena unutar društva je porast broja djece bez odgovarajuće roditeljske skrbi u Hrvatskoj. Pedagozi su suočeni s novim zadacima koji zahtijevaju raznovrsne kompetencije prilagođene razvojnim potrebama djece. U ovom radu, fokusirat ćemo se na ulogu pedagoga u radu s djecom i njihovim roditeljima s ciljem boljeg razumijevanja djetetovih specifičnih potreba te dati osvrt na načine kako pedagozi mogu pomoći u stvaranju sigurne privrženosti kada osnovne potrebe djece nisu ispunjene. Također, pobliže će se objasniti utjecaj pedagoških kompetencija na privrženost djece bez odgovarajuće roditeljske skrbi. Definirat će se glavni pojmovi, te kroz teoriju zaštitnih i rizičnih faktora, ukazati na rizike kojima su djeca bez odgovarajuće roditeljske skrbi izložena. Također će se usporediti utjecaj rizičnih faktora na različite sfere života, uključujući privrženost i kroz zakonske odredbe objasniti što spada pod odgovarajuću roditeljsku skrb. Na samom kraju pružiti ćemo pedagoške intervencije za razvoj sigurne privrženosti.

## 2. DEFINIRANJE GLAVNIH POJMOVA

### 2.1. Obitelj

#### 2.1.1. *Definiranje s pomoću različitih perspektiva*

Osnovni pojam ovog rada je obitelj zbog činjenice da se unutar te zajednice stvaraju prvotni bliski odnosi djeteta. Uz to, način na koji se dijete povezano, s kim, do kojeg stupnja i koliko brzo, igra veliku ulogu u njegovu kasnijem stvaranju odnosa. Wagner (2005, prema Tustonja, Stanić i Čuljak, 2021) navodi da obitelj i podrška koju pojedinci u njoj ostvaruju predstavlja vrlo važan aspekt u suočavanju sa životnim krizama.

Prema američkom psihološkom udruženju (APA, 2018) obitelj čine pojedinci povezani biološkim srodstvom, brakom, posvojenjem ili drugim bliskim vezama. Ona predstavlja osnovnu društvenu jedinicu u većini ljudskih zajednica, premda njezin oblik i struktura mogu biti vrlo različiti. To uključuje biološku obitelj, proširenu obitelj, obitelj s pomajkom ili poočimom, pa čak i grupe prijatelja koje se kolokvijalno nazivaju "framilijama". Članovi obitelji međusobno utječu na svoje misli, osjećaje i ponašanja. Dinamika obitelji odnosi se na utjecaj tih međusobnih veza na članove obitelji.

S druge strane sociologija, obitelj definira kao skupinu ljudi povezanih biološkim, bračnim ili posvojiteljskim vezama, koja funkcionira kao ekonomska jedinicu, pri čemu odrasli članovi preuzimaju odgovornost za odgoj djece. Sve društvene zajednice imaju neki oblik obiteljskog sustava, iako su odnosi unutar obitelji različiti. Dok u suvremenim društvima najčešće nalazimo nuklearne obitelji, prošireni obiteljski odnosi također su prisutni.

Franković, Pregrad i Šimleša (1963; prema Tustonja, Stanić i Čuljak, 2021), obitelj opisuju kao blisku društvenu jedinicu povezanu krvnim srodstvom, u kojoj djeca primaju odgojne utjecaje intenzivnije nego u drugim okruženjima za odgoj. Isto tako pružaju opširniju definiciju, parafrazirajući Pašalić-Kreso (2012), gdje obitelj čine roditelji ili barem jedna odrasla osoba i djeca, ili barem jedno dijete, koji žive zajedno u istom kućanstvu. Njihovo zajedništvo uspješno zadovoljava potrebe svih članova, a odnosi među njima temelje se na krvnom srodstvu, zakonskim vezama (poput braka ili posvojenja) ili običajnim pravilima. Važno je navesti i viđenje obitelji, što je vremenski bliže današnjici. Hrabar (2024) navodi kako u postmodernom dobu, mnoge uloge koje je nekada imala obitelj sada preuzimaju specijalizirane institucije i organizacije koje djeluju prema drugačijim načelima. Nekada je obitelj bila centralni dio života s ključnom ulogom u organizaciji rada, obrazovanju, odgoju,

religiji, rekreaciji i zabavi. Međutim, danas obitelj sve manje može pružiti zaštitu i nije više izvor društvenog statusa, već se njezina uloga sve više svodi na emocionalne odnose među članovima.

### **2.1.2. Suvremeni oblici obitelji**

Kao što smo već na početku naveli različite oblike ili drugim riječima vrste obitelji, koje su relevantne za starija poimanja pojma obitelji, postoje i ona novija, manje usvojena. Prema Slivšek i sur. (2024), društvene promjene su dovele do transformacije tradicionalnog poimanja obitelji kao osnovne društvene jedinice. Ove promjene rezultirale su priznavanjem različitih suvremenih oblika obiteljskih struktura, od kojih svaka ima specifične karakteristike zajedničkog života. Neki od tih oblika uključuju:

- **Višegeneracijska obitelj:** Ova struktura obuhvaća nekoliko generacija, uključujući bake i djedove, roditelje i unuke, koji žive zajedno. Smatra se oblikom proširene obitelji i naglašava međugeneracijsku podršku te dijeljenje resursa.
- **Jednoroditeljska obitelj:** U ovoj strukturi jedan roditelj samostalno odgaja jedno ili više djece. To se može dogoditi zbog različitih razloga, kao što su razvod, smrt supružnika, rastava ili odluka roditelja da odgaja dijete bez partnera.
- **Pomiješana obitelj:** Ova struktura nastaje kada dvoje ljudi započnu novu vezu, a svaki od njih ima djecu iz prethodnih veza ili brakova. Integracija poočima i polubraće u novu obiteljsku jedinicu je ključna za ovu vrstu obitelji.
- **Obitelj s istospolnim roditeljima:** Ovu obiteljsku strukturu čini istospolni par koji odgaja djecu putem posvojenja, surogat-majčinstva ili uz pomoć potpomognutih reproduktivnih tehnologija.
- **Komunalna ili kooperativna obitelj:** U ovoj strukturi, nekoliko pojedinaca ili obitelji živi zajedno i dijeli resurse, odgovornosti te obveze u vezi s odgojem djece. Takve obitelji često dijele slične vrijednosti, ciljeve ili religijska uvjerenja koja učvršćuju njihove odnose.
- **Obitelj koju predvode bake i djedovi:** Bake i djedovi preuzimaju ulogu glavnih skrbnika jer roditelji nisu u mogućnosti, nisu zainteresirani ili su preminuli, pa ne mogu brinuti o svojoj djeci.
- **Udomiteljska obitelj:** Ova struktura uključuje djecu koja su privremeno smještena u udomiteljske obitelji zbog nemogućnosti bioloških roditelja da se brinu o njima zbog

zlostavljanja, zanemarivanja ili bolesti. Udomitelji pružaju skrb dok se ne pronađe trajno rješenje, bilo ponovnim spajanjem s biološkim obiteljima ili posvojenjem.

- **Posvojiteljska obitelj:** Kada obitelj zakonski posvoji dijete, preuzima sve odgovornosti i prava bioloških roditelja, postajući posvojiteljska obitelj.
- **Obitelj bez djece:** Neki parovi ili pojedinci odlučuju da neće imati djecu ili zbog određenih razloga ne mogu postati roditelji. U takvim slučajevima, fokusiraju se na međusobne odnose i druge aspekte života, stvarajući obiteljsku strukturu bez djece.

Na temelju različitih definicija i shvaćanja obitelji možemo zaključiti da se koncept obitelji značajno promijenio i proširio kao rezultat društvenih promjena. Tradicionalna shvaćanja obitelji kao osnovne društvene jedinice više ne obuhvaćaju samo nuklearnu obitelj, već uključuju različite suvremene oblike kao što su višegeneracijske, jednoroditeljske, pomiješane, i obitelji s istospolnim roditeljima, među ostalima. Ovi novi oblici obitelji odražavaju složenost i raznolikost suvremenog društva, gdje obitelj nije samo biološki ili pravni entitet, već i zajednica utemeljena na emocionalnim i socijalnim vezama. Iako je uloga obitelji u nekim aspektima oslabila, njezina funkcija kao emocionalne i podržavajuće mreže ostaje ključna za razvoj i dobrobit pojedinaca, posebno u kriznim situacijama.

## **2.2. Privrženost**

### ***2.2.1. Teorija privrženosti***

Teorija privrženosti predstavlja ključni koncept u razumijevanju odnosa između djece i njihovih skrbnika, naglašavajući važnost ranih emocionalnih veza za kasniji razvoj pojedinca. U ovom tekstu istražujemo kako su različiti istraživači, poput Bowlbyja, Cassidyja i Shavera, proučavali reakcije djece na odvajanje od roditelja i kako su ta iskustva oblikovala njihovo shvaćanje privrženosti. Također, razmatramo kako se teorija privrženosti primjenjuje u kontekstu javne skrbi za djecu te koji izazovi proizlaze iz toga za djecu u udomiteljstvu i domovima.

Ajduković, Kregar Orešković i Laklija (2007), navode kako je teorija privrženosti koju je od kraja 50-ih godina razvijao John Bowlby naglašava formiranje ranih veza i kvalitetu skrbi u dojenačkoj dobi kao osnovu za kasnije funkcioniranje pojedinca i oblikovanje privrženog ponašanja. Primjenjujući teoriju privrženosti, Bowlby (1969; prema Ajduković i sur., 2007) je polazio od dva osnovna nalaza: (1) potreba male djece za roditeljima je slična njihovoj potrebi za hranom i (2) značajno odvajanje ili gubitak roditelja uzrokuje psihološku traumu kod djeteta.



Delaney (1998; prema Ajduković i sur., 2007), navodi kako se privrženost najčešće definira kao trajna psihološka povezanost između dvije ili više osoba, odnosno kao odnos između dviju osoba koje imaju snažne emocionalne veze i trude se održati svoj odnos (Ainsworth, Blehar, Waters i Wall, 1978, prema Durkin i sur., 2003). Konkretno, kada se govori o djeci, privrženost se odnosi na emocionalnu povezanost između roditelja/skrbnika i djeteta. Od 50-ih godina 20. stoljeća pa sve do danas, privrženost se od koncepta koji se primarno koristio za opis emocionalne veze između dojenčeta i majke proširila u širi koncept koji ima značaj za razumijevanje ponašanja pojedinca tijekom cijelog života.

Cassidy i Shaver (1999) navode kako su reakcije djece na odvajanje od roditelja bile ključne u istraživanju kako sustav privrženosti funkcionira i regulira se. Tijekom 1940-ih i 1950-ih, John Bowlby i James Robertson snimali su filmove o maloj djeci koja su prolazila kroz ovakva odvajanja kako bi pokazali koliko je odnos privrženosti važan. Ovi filmovi su istaknuli emocionalnu bol uzrokovanu prekidima tih odnosa. Većina gledatelja mogla je uočiti da su djeca doživljavala odvajanje kao ozbiljnu prijetnju njihovoj dobrobiti. Filmovi su ilustrirali značaj te prijetnje kroz emocionalne reakcije djece, uključujući strah, ljutite prosvjede i očajničke pokušaje da pronađu roditelje. Intenzivne emocije straha i ljutnje koje su se pojavile odmah nakon odlaska roditelja postupno su zamijenjene suptilnijim izrazima tuge i očaja. Detaljna opažanja pokazala su da su, nakon dugog perioda tuge, djeca postala donekle smirenija, emocionalno suzdržanija i više povučena. (Bowlby, 1982)

Ajduković i sur. (2007) smatraju da ako polazimo od teorije privrženosti možemo očekivati da će upravo u tom području djeca koja su u sustavu javne skrbi, neovisno nalaze li se u udomiteljskoj obitelji ili dječjim domovima, imati poteškoće s prosječnim funkcioniranjem. Naime, teorija privrženosti koju je od kraja 50-ih godina razvijao John Bowlby, naglašava formiranje ranih veza i kvalitetu skrbi u dojenačkoj dobi kao osnovu za kasnije funkcioniranje pojedinca i oblikovanje privrženog ponašanja. Drugim riječima nalaze se u većem riziku od stvaranja nesigurne privrženosti.

### **2.2.2. Obrasci privrženosti identificirani u studiji "Strange Situation"**

Bowlby (1982) opisuje eksperiment *Strange Situation*, koji je razvila Mary Ainsworth i koji se smatra jednim od najutjecajnijih istraživanja u razvojnoj psihologiji. Cilj eksperimenta bio je promatrati ponašanja privrženosti kod djece u uvjetima blagog stresa, poput odvajanja od primarnog skrbnika i njihovog ponovnog susreta. Struktura eksperimenta sastojala se od

nekoliko epizoda, od kojih je svaka trajala oko tri minute. Te epizode uključivale su ulazak majke i djeteta u prostoriju s igračkama, ulazak stranca u prostoriju, odlazak majke, ostavljanje djeteta samo sa strancem, povratak majke, te na kraju odlazak i majke i stranca, prije konačnog povratka majke. Kroz ove pažljivo kontrolirane situacije, Ainsworth i sur. (1978; prema Bowlby, 1982) identificirali su različite obrasce privrženosti koji odražavaju kvalitetu veze između djeteta i skrbnika.

### **Sigurna privrženost**

Dakle Ainsworth i sur. (1978; prema Bowlbyu, 1982) navode da djeca sa sigurnim obrascem privrženosti koriste svog skrbnika kao "sigurnu bazu" iz koje s povjerenjem istražuju svoju okolinu. Tijekom eksperimenta, djeca s sigurnom privrženošću slobodno istražuju prostoriju i igraju se igračkama, dok istovremeno prate gdje se nalazi njihov skrbnik. Ovakvo ponašanje ukazuje na temeljno povjerenje da će skrbnik biti dostupan ako to bude potrebno. Kada se suoče s blagim stresom zbog privremene odsutnosti skrbnika, ova djeca mogu pokazati znakove uznemirenosti, ali ih povratak skrbnika brzo umiri. Također naglašava ravnotežu između neovisnosti i potrebe za utjehom, koja karakterizira sigurnu privrženost.

Obrazac sigurne privrženosti obilježava djetetovo ponašanje tijekom epizoda odvajanja i ponovnog susreta. Iako ova djeca mogu ili ne moraju pokazivati uznemirenost kada skrbnik napusti prostoriju, njihove reakcije pri ponovnom susretu su konzistentne: traže utjehu i relativno se brzo smiruju povratkom skrbnika. Ovo ponašanje sugerira da djeca sa sigurnom privrženošću razvijaju pouzdan osjećaj da je njihov skrbnik siguran izvor utjehe i sigurnosti, što je, prema Bowlbyju (1982), ključno za zdrav emocionalni razvoj. Prisutnost skrbnika pruža potrebnu sigurnost koja djetetu omogućuje da s povjerenjem istražuje svoju okolinu.

Istraživanja koja su slijedila nakon Ainsworthove studije, kako Bowlby (1982) objašnjava, pokazala su da djeca sa sigurnom privrženošću imaju tendenciju razvijati bolje socijalne i emocionalne vještine kako odrastaju. Vjerojatnije je da će oblikovati pozitivne odnose s vršnjacima, pokazivati empatiju i demonstrirati otpornost u suočavanju s izazovima. To je zato što sigurna privrženost pruža stabilan temelj za istraživanje svijeta, učenje novih vještina i suočavanje sa stresom. Stoga, obrazac sigurne privrženosti nije važan samo tijekom djetinjstva, već postavlja temelje za zdrave međuljudske odnose tijekom cijelog života

### **Nesigurna-izbjegavajuća privrženost**

Obrazac nesigurne-izbjegavajuće privrženosti karakterizira nedostatak vidljive uznemirenosti pri odvajanju od skrbnika i očita ravnodušnost pri njegovom povratku. Tijekom eksperimenta *Strange Situation*, ova djeca ne koriste skrbnika kao sigurnu bazu; umjesto toga,

čine se samodostatnima, fokusirajući se na okolinu i igračke, malo obraćajući pažnju na prisutnost ili odsutnost skrbnika. Ova distanca često se tumači kao adaptivni odgovor na okruženje skrbi koje je bilo dosljedno nereaktivno ili emocionalno nedostupno. Prema Ainsworth (1978; prema Bowlby, 1982), ovaj obrazac odražava djetetovo naučeno ponašanje minimiziranja izraza potrebe ili uznemirenosti jer su takvi izrazi povijesno ostajali neispunjeni.

Djeca s nesigurnom-izbjegavajućom privrženosti pokazuju minimalnu emocionalnu reakciju kada skrbnik napusti prostoriju, te imaju tendenciju izbjegavati skrbnika pri povratku. Mogla bi se nastaviti igrati s igračkama, izbjegavajući kontakt očima ili traženje bliskosti sa skrbnikom. Ainsworth (1978; prema Bowlby, 1982) sugerira da ovo ponašanje pokazuje latentnu anksioznost zbog oslanjanja na druge za emocionalnu podršku, što dovodi do strategije emocionalne samodostatnosti. Studije su pokazale da ova djeca mogu potiskivati svoje osjećaje kako bi izbjegla odbijanje ili zanemarivanje, što su naučila očekivati na temelju prošlih interakcija sa skrbnikom.

Kako ta djeca odrastaju, Ainsworth (1978; prema Bowlby, 1982) opisuje kako sklonost izbjegavanju emocionalne bliskosti i potiskivanju emocionalnih potreba može dovesti do poteškoća u oblikovanju intimnih odnosa. Mogu imati problema s povjerenjem i intimnošću u osobnim odnosima te su sklonija emocionalnoj distanci ili teškoćama u izražavanju emocija. Stoga obrazac izbjegavajuće privrženosti predstavlja značajne izazove za emocionalni i relacijski razvoj, često zahtijevajući terapijsku intervenciju u kasnijem životu kako bi se riješili ti duboko ukorijenjeni obrasci.

### **Nesigurna-otporna (ambivalentna) privrženost**

Nesigurna-otporna privrženost Ainsworth (1978; prema Bowlby, 1982) navodi da je obilježena intenzivnom anksioznošću djeteta i poteškoćama u smirivanju nakon odvajanja od skrbnika. U eksperimentu *Strange Situation*, djeca se često čvrsto drže skrbnika prije odvajanja, pokazujući znakove uznemirenosti čak i prije nego što skrbnik napusti prostoriju. Po povratku skrbnika, djeca mogu istovremeno tražiti i opirati se kontaktu, pokazujući ponašanja poput guranja ili udaranja skrbnika dok istovremeno žele biti držana. Ovo kontradiktorno ponašanje odražava djetetovu nesigurnost i anksioznost u vezi s dostupnošću i reaktivnošću skrbnika.

Djeca s nesigurnom-otpornom privrženosti, kako Ainsworth (1978; prema Bowlby, 1982) objašnjava doživljavaju značajnu uznemirenost kada se odvajaju od svog skrbnika te imaju poteškoća u smirivanju čak i nakon povratka skrbnika. Njihovo ponašanje tijekom ponovnog susreta je ambivalentno; očajnički traže bliskost, ali ne mogu u potpunosti vjerovati povratku skrbnika, što dovodi do mješavine privrženosti i otpora. Ovaj obrazac privrženosti često je povezan s inkonzistentnim načinima skrbi, gdje se djetetove potrebe zadovoljavaju

nepredvidljivo. Nedosljednost u dostupnosti skrbnika stvara okruženje nesigurnosti, u kojem dijete postaje hiperbudno u vezi s prisutnošću skrbnika, ali ne može izvući utjehu iz nje.

Uzimajući sve u obzir, Ainsworth (1978; prema Bowlby, 1982) iznosi zaključak da djeca s nesigurnom-otpornom privrženosti mogu razviti anksiozne poremećaje, imati poteškoća s emocionalnom regulacijom i teškoće u odnosima zbog duboko ukorijenjenih strahova od napuštanja i inkonzistentnosti. Njihova ambivalentnost prema skrbnicima može se prenijeti u nestabilan pristup odnosima, gdje osciliraju između ekstremne bliskosti i povlačenja, što otežava stvar. Nadalje navodi kako teorija privrženosti pruža ključni okvir za razumijevanje emocionalnih reakcija djece na odvajanje i naglašava važnost stabilnih i sigurnih odnosa za zdrav psihološki razvoj. Prema tomu objašnjava, djeca koja su lišena takvih odnosa, bilo zbog smještaja u javnu skrb ili zbog drugih oblika odvajanja, izložena su većem riziku od emocionalnih poteškoća, što dodatno naglašava važnost osiguravanja kvalitetne skrbi i podrške kako bi se smanjile negativne posljedice na njihov razvoj.

### **2.3. Teorija rizičnih i zaštitnih faktora**

Werner i Smith (1992; prema Mrazek i Haggerty, 1994) opisuju faktore rizika kao specifične karakteristike, varijable ili opasnosti koje, ako su prisutne kod određene osobe, povećavaju šanse da će ta osoba razviti poremećaj u usporedbi s nasumično odabranim pojedincem iz opće populacije.

Nadalje kako navode Mrazek i Haggerty (1994), kako bi neka varijabla bila smatrana faktorom rizika, mora biti povezana s većom vjerojatnošću pojave poremećaja i mora prethoditi njegovom nastanku. Varijable koje djeluju kao faktori rizika u jednoj fazi života mogu ili ne moraju biti relevantne u kasnijim fazama razvoja. Faktori rizika mogu biti povezani s pojedincem ili okolinom, uključujući obitelj, zajednicu ili institucije koje ga okružuju, te mogu biti biološke ili psihosocijalne prirode. Neki faktori rizika imaju uzročnu ulogu, što može postati jasno tek nakon intervencijskih studija, dok drugi samo označavaju potencijal za razvoj poremećaja bez da ga izravno uzrokuju, pa njihova promjenjivost nije ključna.

Rutter (1985b, prema Mrazek i Haggerty, 1994) je zaštitne faktore opisao kao "one elemente koji mijenjaju, ublažavaju ili modificiraju reakciju osobe na okolišne prijetnje koje vode do nepovoljnog ishoda." Navedeni zaštitni faktori djeluju kao katalizatori, ne nužno podržavajući normalan razvoj kada faktori rizika nisu prisutni, ali mogu značajno smanjiti

utjecaj faktora rizika. Mogu biti povezani s pojedincem, obitelji, zajednicom ili institucijama i mogu imati biološku ili psihosocijalnu prirodu.

Dakle, kako navode Mrazek i Haggerty (1994), dok su faktori rizika povezani s povećanom vjerojatnošću nepovoljnih ishoda, zaštitni faktori imaju sposobnost da umanje ili modificiraju taj rizik. Njihova međusobna interakcija naglašava važnost cjelovitog pristupa u razumijevanju i interveniranju u rizičnim situacijama, kako bi se osigurao pozitivan ishod unatoč prisutnosti faktora rizika. Isto tako ističu potrebu pronalaska što je više moguće rizičnih i zaštitnih faktora prilikom provođenja intervencije.

#### **2.4. Odgovarajuća roditeljska skrb**

Hrvatska Enciklopedija (2013-2024) navodi kako je roditeljska skrb prava, dužnosti i odgovornosti roditelja prema njihovoj maloljetnoj djeci. Ona započinje rođenjem ili posvojenjem djeteta, a završava djetetovom punoljetnošću, sklapanjem maloljetničkog braka, te smrću djeteta ili roditelja. Roditelji ne mogu odustati od svoje roditeljske skrbi, ona je neprenosiva i ravnopravno pripada majci i ocu, koji je ostvaruju zajednički i u dogovoru. Na jednakost roditelja u pogledu roditeljske skrbi utjecala je Konvencija UN-a o pravima djeteta, koja naglašava zajedničku roditeljsku skrb i primat roditelja u odgoju i razvoju djece. Cilj roditeljske skrbi je zaštita osobnih i imovinskih interesa djeteta, koje zbog svoje dobi i nezrelosti nije u stanju samo o njima brinuti. Roditelji imaju pravo, dužnost i odgovornost brinuti o životu i zdravlju svoje djece, čuvati ih i njegovati te nadzirati njihova druženja. Također imaju pravo živjeti sa svojom djecom, odgajati ih i osiguravati im obrazovanje. Roditelji su također odgovorni za zastupanje svoje djece, sklapanje pravnih poslova u njihovo ime, njihovo uzdržavanje i upravljanje njihovom imovinom. Nadalje navodi slučaj neadekvatne roditeljske skrbi, gdje nadležna tijela (sud, centar za socijalnu skrb) poduzimaju mjere za zaštitu osobnih ili imovinskih interesa djeteta, pri čemu je najteža mjera oduzimanje roditeljske skrbi. Djeca bez roditelja ili odgovarajuće roditeljske skrbi zaštićena su putem instituta skrbništva za maloljetnike.

Prema Obiteljskom zakonu „roditeljsku skrb čine odgovornosti, dužnosti i prava roditelja u skrbi o djetetu i zaštiti djetetovih prava i dobrobiti te zakonskom zastupanju djeteta. Roditelj se ne može odreći prava na roditeljsku skrb. Roditelji su dužni skrbiti o djetetu u skladu s djetetovim razvojnim potrebama i djetetovim mogućnostima. Roditelji su dužni skrbiti o zdravlju, razvoju, njezi i zaštiti djeteta, odgoju i obrazovanju djeteta, upravljanju imovinom djeteta te zastupanju djeteta. Roditelji su dužni poslušati svoje dijete i uvažiti njegovo mišljenje

kada donose odluke u vezi s djetetovim osobnim i imovinskim pravima, u skladu s djetetovom dobi i zrelošću. Dijete ima pravo na zdravlje, na sigurnost i odgoj u obitelji primjeren svojim tjelesnim, psihološkim i drugim razvojnim potrebama, pravo živjeti sa svojim roditeljima, a ako roditelji žive razdvojeno, dijete ima pravo na roditeljsku skrb obaju roditelja. Dijete ima pravo na izbor obrazovanja i zanimanja i pravo na zapošljavanje u skladu sa svojim sposobnostima i svojom dobrobiti. Roditelji zajednički ostvaruju pravo na roditeljsku skrb bez obzira žive li zajedno ili odvojeno. Samo jedan roditelj skrbi o djetetu ako je drugi roditelj umro, proglašen umrlim, lišen roditeljske skrbi, lišen poslovne sposobnosti u dijelu koji se odnosi na roditeljsku skrb ili je spriječen. U drugim situacijama, jedan roditelj može samostalno ostvarivati roditeljsku skrb samo odlukom suda o samostalnom ostvarivanju roditeljske skrbi, u pojedinoj stvari, djelomično ili u potpunosti, ako je to u skladu s djetetovom dobrobiti. Roditeljska skrb prestaje punoljetnošću djeteta, s navršenih osamnaest godina života. Roditelji su dužni uzdržavati svoje punoljetno dijete koje se redovno školuje/studira te godinu dana po završetku školovanja, a najduže do dvadeset šeste godine života djeteta." (Obiteljski zakon, Narodne novine, broj: 103/15 i 98/19).

## 2.5. Kompetencije

Fajdetić i Šnidarić (2014) navode kako autori koji proučavaju radove o kompetencijama obično grupiraju ta tumačenja u dvije glavne kategorije. Prva kategorija obuhvaća tumačenja koja se odnose na kvalifikacije ili standarde obavljanja posla. Na primjer, Kurtz i Bartram (2002; prema Štimac, 2006) definiraju kompetencije kao "skupove ponašanja koji su ključni za postizanje željenih rezultata i ishoda". Slično, Woodruffe (1991; prema Štimac, 2006) opisuje kompetenciju kao "skup ponašanja koje osoba mora izvesti da bi zadatke i funkcije posla obavila uspješno". Green (1999; prema Štimac, 2006) definira individualne kompetencije kao "mjerljive radne navike i osobne vještine koje se koriste za postizanje radnih ciljeva".

Druga kategorija tumačenja odnosi se na visoku uspješnost na poslu ili superiorno obavljanje posla. Tako Boyatzis (1982; prema Štimac, 2006) vidi kompetenciju kao osnovnu karakteristiku osobe koja rezultira učinkovitim i/ili izvrsnim obavljanjem posla, a može biti osobina, motiv, vještina, aspekt slike o sebi, socijalna uloga ili skup znanja koje osoba koristi.

Mušanović (2002; prema Fajdetić i Šnidarić, 2014) predlaže različite funkcije razvojne pedagoške djelatnosti koje provode stručni suradnici, a koje su opisane u nastavku:

- **Operativna funkcija** uključuje svakodnevno sudjelovanje stručnih suradnika u obrazovnim aktivnostima ustanove, kroz vođenje, organizaciju i izvođenje tih procesa.

Ovo obuhvaća rad s učenicima, nastavnicima, roditeljima, ravnateljem, te sudjelovanje u stručnim tijelima, povjerenstvima i vijećima. Neposredan rad uključuje planiranje, koordinaciju, praćenje i evaluaciju pedagoških aktivnosti.

- **Studijsko-analitička funkcija** usredotočuje se na razvoj učenika i obrazovne ustanove kroz praćenje obrazovnih procesa, međuljudskih odnosa i komunikacije, s ciljem vrednovanja kvalitete rada.
- **Informativno-dokumentacijska funkcija** podrazumijeva analizu potreba za informacijama i njihovo zadovoljavanje, uključujući evidentiranje, prikupljanje, razmjenu i distribuciju informacija potrebnih za rad, razvoj i evaluaciju kvalitete.
- **Instruktivna funkcija** uključuje poučavanje svih sudionika obrazovnog procesa, kao što su učenici, nastavnici, roditelji, stručni suradnici i ravnatelj, kroz različite oblike rada.
- **Savjetodavno-terapijsko-supervizijska funkcija** ostvaruje se analizom problema te intervencijom u rješavanju problema pojedinaca ili grupa, pružajući savjete, terapiju i superviziju.
- **Istraživačka funkcija** ima za cilj istraživanje promjena koje mogu poboljšati kvalitetu rada ustanove i obrazovne rezultate učenika i nastavnika.
- **Normativna funkcija** podrazumijeva standardizaciju organizacije, tehnologije i provedbe obrazovnih procesa kako bi se ciljevi postigli na stručan, pravodoban i kvalitetan način.

### **3. DJECA BEZ ODGOVARAJUĆE RODITELJSKE SKRBI**

#### **3.1. Potrebe djece bez odgovarajuće roditeljske skrbi**

Za djecu koja ulaze u udomiteljstvo, Bass i sur. (2004) naglašavaju da su često već bila izložena okolnostima koje ugrožavaju njihov zdrav razvoj. Većina ih je odrastala u uvjetima siromaštva i bila izložena zlostavljanju, što može dovesti do kašnjenja u razvoju, problema u ponašanju, emocionalnih poremećaja, pa čak i oštećenja u razvoju mozga. Nakon što uđu u sustav udomiteljstva, njihovo iskustvo u sustavu može dodatno pogoršati ili poboljšati te probleme.

Ona koja su već unutar sustava udomiteljstva, prema Bass i sur. (2004) sklonija su problemima s ponašanjem i emocionalnim poteškoćama u usporedbi s djecom koja žive u visokorizičnim obiteljima, te su pod većim rizikom od slabijih obrazovnih postignuća. Istraživanje je pokazalo da veliki broj djece u sustavu socijalne skrbi pokazuje nisku razinu

angažiranosti u školskim aktivnostima i rjeđe sudjeluju u izvannastavnim aktivnostima. Osim toga, djeca u udomiteljstvu češće imaju fizičke i mentalne zdravstvene probleme u odnosu na djecu koja odrastaju u drugim okruženjima. Iako su djeca u udomiteljstvu sklonija imati zdravstveno osiguranje i primati potrebnu zdravstvenu skrb u usporedbi s djecom u visokorizičnim obiteljima, često im se pruža neredovita ili nesigurna skrb, a nedostatak kontinuiteta u zdravstvenoj skrbi dodatno komplicira situaciju. Primjerice, izvješće američkog Ureda za državnu reviziju (GAO) otkrilo je da 12% djece u udomiteljstvu nije primilo osnovnu zdravstvenu njegu, 34% ih nije dobilo potrebna cjepiva, samo 10% je dobilo podršku za rješavanje razvojnih poteškoća, a manje od 10% djece koja su u visokom riziku od HIV-a je testirano.

Bass i sur. (2004.) navode kako je jedan od faktora koji narušava kontinuitet skrbi kod djece u udomiteljstvu nestabilnost smještaja, što otežava praćenje usluga koje su djeca već primila prilikom preseljenja iz jedne udomiteljske obitelji u drugu. Nedovoljna koordinacija i razmjena informacija među različitim službama koje pružaju podršku ovoj djeci također pridonosi problemu.

Američka akademija pedijatara objavila je 2000. i 2002. godine smjernice za zadovoljenje razvojnih i zdravstvenih potreba djece u udomiteljstvu. Preporučuju da:

1. Djeca trebaju biti podvrgnuta zdravstvenoj procjeni odmah nakon ulaska u sustav udomiteljstva, ili čak prije, kako bi se otkrile hitne medicinske potrebe;
2. Temeljiti pedijatrijski pregled treba biti obavljen unutar 30 dana od ulaska u udomiteljstvo;
3. Djeca trebaju imati stalnog pružatelja medicinske skrbi kako bi se osigurao kontinuitet u pružanju njege;
4. Djeca trebaju redovito prolaziti razvojne, obrazovne i emocionalne procjene.

Ove smjernice trebale bi poslužiti kao temelj agencijama za socijalnu skrb u pružanju adekvatne zdravstvene i obrazovne podrške djeci u udomiteljstvu (Bass i sur., 2004).

### **3.2. Štetni utjecaj institucionalizacije**

Smještaj djece u institucije, umjesto u obiteljsko okruženje, može imati dalekosežne negativne posljedice na njihov razvoj. Dokazano je da institucionalizacija djece, osobito u ranom djetinjstvu, može dovesti do značajnih razvojnih kašnjenja i poremećaja u različitim aspektima njihovog rasta i razvoja.



Prema Sovaru (2015), djeca koja su u ranom djetinjstvu smještena u institucije pokazuju slabiji fizički, kognitivni, jezični, socijalno-emocionalni razvoj, kao i razvoj mozga, u usporedbi s djecom koja su najranije razdoblje života provela u okruženju obiteljskog tipa. Ovaj zaključak temelji se na brojnim studijama koje ukazuju na to da je obiteljsko okruženje ključno za normalan razvoj djeteta, pružajući emocionalnu toplinu, sigurnost i stabilnost, što institucije često ne mogu u potpunosti nadomjestiti.

Nadalje, kako Zeanah i sur. (2009) navode, djeca u institucijama mogu razviti ponašanja koja su prilagodba na život u takvim uvjetima, ali koja su neprikladna izvan institucionalnog okruženja. Ta ponašanja uključuju društvenu povučenost, stereotipne pokrete, agresivnost i probleme u regulaciji emocija. Dugotrajna institucionalizacija može dovesti i do trajnih oštećenja u razvoju emocionalne regulacije, što kasnije može rezultirati problemima u mentalnom zdravlju.

Lewit (1993) naglašava da su djeca uglavnom smještena u udomiteljsku skrb jer se njihovi roditelji ne mogu adekvatno brinuti o njima. Više od dvije trećine te djece oduzeto je iz svojih domova zbog zanemarivanja ili nesposobnosti ili odsutnosti skrbnika.

Hardin Cassidy, Kirsh i Scolton (1996; prema Harden, 2004) navode kako su djeca u udomiteljstvu često izložena raznim rizičnim čimbenicima poput siromaštva, zlostavljanja i samog iskustva boravka u udomiteljskoj skrbi, što može ugroziti njihov zdrav razvoj. Ovi čimbenici mogu dovesti do problema poput lošeg fizičkog zdravlja, poremećaja u privrženosti, oslabljenog moždanog funkcioniranja, nedostatka socijalnih vještina i poteškoća s mentalnim zdravljem. Nadalje, McLoyd (1998; prema Harden, 2004) opisuje način na koji djeca imaju veću vjerojatnost razviti povjerenje u skrbnike koji su dosljedni i brižni, što im pomaže u ostvarivanju pozitivnih razvojnih ishoda. Istraživanja pokazuju da kvalitetna i dosljedna briga može ublažiti negativne učinke nepovoljnih uvjeta, poput siromaštva i srodnih rizika. Drugim riječima, djeca postižu bolje rezultate ako imaju stabilan obiteljski život, čak i uz značajan utjecaj siromaštva. Stabilnost u obiteljskom okruženju posebno doprinosi pozitivnim ishodima tijekom određenih razvojnih faza.

Prema Harden (2004), sposobnost zlostavljane djece da uspostave povezanost s njegovateljima predstavlja značajan izazov i tema je brojnih istraživanja u području dječje zaštite. Povezanost se odnosi na trajnu emocionalnu vezu između djeteta i primarnog njegovatelja, bilo da se radi o biološkom roditelju ili drugoj osobi koja se brine za dijete. Većina djece razvija sigurnu povezanost sa svojim njegovateljima: traže utjehu u trenucima uznemirenosti i osjećaju se sigurno u istraživanju okoline zbog povjerenja u svoj odnos s njegovateljima. Nasuprot tome, djeca koja su nesigurno povezana često ne mogu naći dovoljnu

utjehu kod svojih njegovatelja niti se osjećaju slobodno istraživati okolinu zbog nesigurnosti u odnosima. Djeca koja odrastaju uz nedosljedne ili neadekvatne roditeljske prakse imaju veću vjerojatnost razviti nesigurnu ili poremećenu povezanost.

Nastavljajući se na to Harden (2004) obraća pozornost na poremećaje povezanosti, koji mogu uzrokovati najteže probleme za djecu, uključuju situacije u kojima djeca imaju prekinutu povezanost s njegovateljima, pokazuju pretjeranu budnost ili poslušnost, uspostavljaju neselektivne veze s odraslima ili ne pokazuju povezanost s nijednom odraslom osobom. Djeca s takvom nesigurnom, poremećenom ili dezorganiziranom povezanosti često se suočavaju s dodatnim problemima tijekom djetinjstva, uključujući poteškoće u odnosima s vršnjacima, probleme u ponašanju ili druge mentalne zdravstvene poteškoće (Carlson, 1998)

Zlostavljana djeca su često izložena nedosljednom i neadekvatnom roditeljstvu, što može otežati formiranje zdravih povezanosti. Istraživanja pokazuju da više od tri četvrtine zlostavljane djece pokazuje znakove poremećene povezanosti, iako se ovaj postotak može smanjivati kako djeca rastu.

Razdoblje adolescencije Bass, Shields i Behrman (2004) navode kao ključnu fazu u razvoju djece, tijekom koje oni počinju razumijevati svoj identitet, svoje mjesto u društvu te razvijaju osjećaj vlastite moći. Kako bi se osigurao zdrav razvoj adolescenata, potrebno je uložiti dodatne napore. Djeca u dobi od 11 do 18 godina čine značajan dio populacije udomiteljskih obitelji, gotovo polovicu (47%), dok je oko 17% njih starije od 16 godina. Tim mladima potrebna je podrška u izgradnji zdravih odnosa s vršnjacima i odraslim osobama koje im pružaju skrb, kao i u stjecanju obrazovanja i životnih vještina koje će im olakšati prijelaz u odraslost.

### **3.3. Privrženost u kontekstu institucionalnog zbrinjavanja djece**

Mala djeca čiji su roditelji umrli ili nisu mogli brinuti o njima Greenough, Black, & Wallace (1987; prema Dozier, Zeanah, Wallin i Shauffer, 2012) navode da su vjerojatno preživjela samo ako su ih prihvatili drugi odrasli. Imati skrbnika stoga vjerojatno predstavlja "očekivano" stanje za dijete, odnosno iskustvo na koje se vrsta evolucijski prilagodila da bi ga "očekivala". Nedostatak skrbnika (biološkog ili zamjenskog) može premašiti sposobnost male djece da se uspješno prilagode.

Bowlby (1969, prema Dozier i sur., 2012), ističu ulogu skrbnika tijekom ranog djetinjstva u pomoći djeci da razviju sposobnosti regulacije. Ljudska dojenčad rođena je gotovo potpuno ovisna o skrbnicima za pomoć u reguliranju ponašanja i fiziologije. Kada djeca nemaju primarne skrbnike, kao što je slučaj s mnogom institucionaliziranom djecom, razvoj je ugrožen.

Tijekom prvih nekoliko godina života, ključni zadaci uključuju formiranje selektivnih privrženosti prema primarnim privrženim osobama i početak razvoja sposobnosti za regulaciju fiziologije, pažnje i ponašanja. Hofer (1994; prema Dozier i sur., 2012) skrbnika opisuje kao "su-regulator" za dojenče, pomažući mu da se vrati u homeostatsko stanje ponašajno i fiziološki. S vremenom i nakon mnogih iskustava uspješne regulacije ponašanja i fiziologije, Dozier i sur. (2012) ističu da dojenče postaje sve sposobnije za regulaciju ponašanja i fiziologije. Kao što će biti objašnjeno kasnije, uvjeti institucionalne skrbi čine manje vjerojatnim da će djeca razviti jasne, klasificirane privrženosti prema svojim roditeljima i primjereno ponašanje i fiziološku regulaciju za svoj uzrast.

Sljedeće ćemo prikazati pregled literature koja snažno ukazuje na to da institucionalna skrb za dojenčad i malu djecu ima dubok utjecaj na gotovo sve aspekte njihovog razvoja. Djeca koja doživljavaju institucionalnu skrb često pate od smanjenog socijalnog i interpersonalnog razvoja, usporenog fizičkog rasta te odgođenog kognitivnog i jezičnog razvoja.

Dozier i sur. (2012) ukazuju na to kako je institucionalna skrb povezana s razlikama u tome formiraju li djeca specifične privrženosti prema svojim skrbnicima i kakva je kvaliteta tih privrženosti. Gotovo svako dijete koje odrasta u obitelji razvija jasne privrženosti prema određenim skrbnicima. Nasuprot tome, privrženosti većine institucionalizirane djece su djelomično razvijene ili potpuno odsutne, što su pokazale dvije nedavne studije. Zeanah i sur. (2005) su razvili skalu za procjenu raspona ponašanja privrženosti, pri čemu najviša ocjena označava ponašanja privrženosti koja se jasno uklapaju u tradicionalni sustav kodiranja. Kod djece koja nikada nisu bila institucionalizirana, 100% je dobilo ovu najvišu ocjenu za jasnu privrženost, dok je samo 3% institucionalizirane djece postiglo ovu ocjenu. Iako je oko 60% institucionalizirane djece pokazalo barem djelomična ponašanja privrženosti, više od 30% nije pokazalo gotovo nikakva ponašanja privrženosti.

Sigurnost privrženosti, kako naglašavaju Dozier i sur. (2012), odnosi se na sposobnost djece da se utješe kod svojih skrbnika kada su uzrujana. Među djecom koja nisu bila institucionalizirana, meta-analiza van IJzendoorn, Schuengel i Bakerman-Kranenburg (1999; prema Dozier i sur., 2012.) ukazuje da većina (62%) razvija sigurnu privrženost prema svojim skrbnicima, dok manji postotak (oko 24%) razvija nesigurnu privrženost, a još manji postotak (oko 15%) razvija dezorganiziranu privrženost prema skrbnicima. Dezorganizirana privrženost najviše ukazuje na rizik, kako navode Fearon, Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, Lapsley, & Roisman (2010; prema Dozier i sur., 2012.) i karakterizirana je neobičnim ponašanjima koja odražavaju neuspjeh u strategiji postizanja blizine. Zeanah i sur. (2005) su

utvrdili da je samo 22% institucionalizirane djece klasificirano kao da imaju organizirane privrženosti (sigurne ili nesigurne), dok je 65% imalo dezorganizirane privrženosti, a 13% je bilo neklasificirano.

### **3.4. Analiza privrženosti i psihopatologije kod institucionalizirane djece**

Humphreys i sur. (2015) u njihovom su istraživanju pružili temeljitu analizu dugoročnih posljedica ranog socijalnog uskraćivanja na psihološki razvoj djece, s posebnim naglaskom na pitanja vezana uz privrženost. Navedena studija je dio Bukureštanskog projekta rane intervencije (BEIP), randomiziranog kontroliranog ispitivanja koje je imalo za cilj razumjeti mogu li se negativni ishodi povezani s institucionalnom skrbi ublažiti udomiteljskom skrbi, koja pruža stabilnije i podržavajuće okruženje.

#### **3.4.1. Pozadina i kontekst**

BEIP je pokrenut kako bi se razmotrili štetni učinci institucionalnog odgoja, koji se često karakterizira nedostatkom dosljednih skrbnika i emocionalne podrške, na razvoj djece (Humphreys i sur., 2015). Djeca u institucionalnoj skrbi obično doživljavaju veći stupanj socijalnog i emocionalnog zanemarivanja, što se pokazalo da nepovoljno utječe na njihovu privrženost i opću psihološku dobrobit.

#### **3.4.2. Dizajn studije**

Studija je obuhvatila, kako su Humphreys i sur. (2015) naveli 136 djece koja su po rođenju napuštena i smještena u institucijsku skrb u Bukureštu, Rumunjska. Ta djeca, u dobi između 6 i 31 mjeseca u vrijeme početnog uključivanja u studiju, nasumično su raspoređena ili da ostanu u institucionalnoj skrbi ("uobičajena skrb") ili da budu smještena u udomiteljske obitelji. Dodatno, uključena je usporedna skupina od 49 djece koja nikada nisu bila institucionalizirana, kako bi poslužila kao referentna točka za tipičan razvoj. Primarni ishod istraživanja bila je prisutnost psihijatrijskih simptoma u dobi od 12 godina, koji su procijenjeni korištenjem Dijagnostičkog intervjua za djecu (DISC-IV). Studija se posebno fokusirala na tri domene psihopatologije: unutarnji poremećaji (poput anksioznosti i depresije), vanjski poremećaji (uključujući probleme u ponašanju) i poremećaj hiperaktivnosti s deficitom pažnje (ADHD).

### **3.4.3. Ključni nalazi**

Nadalje Humphreys i sur. (2015) tvrde kako su nalazi ove studije bili značajni, ističući duboki utjecaj koji rana institucionalna skrb ima na mentalno zdravlje djece. Djeca koja su bila institucionalizirana pokazala su veće stope psihopatologije u sve tri domene u usporedbi sa svojim vršnjacima koji nikada nisu bili institucionalizirani. To je bilo vidljivo u njihovim povišenim razinama unutarnjih poremećaja, vanjskih poremećaja i simptoma ADHD-a. Ovi rezultati naglašavaju dugotrajne negativne učinke ranog socijalnog uskraćivanja na mentalno zdravlje djece.

Isto tako navode kako je studija, za djecu koja su bila smještena u udomiteljske obitelji, pokazala smanjenje vanjskih simptoma u usporedbi s onima koja su ostala u institucionalnoj skrbi. Međutim, nisu zabilježene značajne razlike u stopama unutarnjih poremećaja ili ADHD-a između udomljene skupine i skupine s uobičajenom skrbi. Ovo sugerira da, iako udomiteljska skrb može ublažiti neke probleme u ponašanju povezane s ranom deprivacijom, možda neće u potpunosti riješiti unutarnje probleme ili poremećaje pažnje.

Nastavljajući se, ističu važan aspekt studije bila uloga stabilnosti u udomiteljskim obiteljima. Istraživači su otkrili da su djeca koja su iskusila stabilne i dosljedne udomiteljske smještaje imala znatno bolje mentalno zdravlje u usporedbi s onima koja su iskusila prekide u smještaju. Ovo otkriće naglašava važnost pružanja ne samo podržavajućeg, već i stabilnog i kontinuiranog okruženja za poticanje zdravog psihološkog razvoja kod djece koja su bila izložena ranom stresu.

### **3.4.4. Zaključak i implikacije**

Studija Humphreysa i sur. (2015) pruža vrijedne uvide u dugoročne učinke institucionalne skrbi na mentalno zdravlje i privrženost djece. Zalaže se za prioritet udomiteljske skrbi nad institucionalnom skrbi za napuštenu ili siročad, posebno ističući potrebu za stabilnošću u tim smještajima. Međutim, studija također ukazuje na to da, iako udomiteljska skrb može ublažiti neke negativne učinke rane deprivacije, potrebne su dodatne intervencije kako bi se u potpunosti podržalo mentalno zdravlje djece koja su iskusila značajne rane nepogodnosti. Ovo istraživanje doprinosi širem razumijevanju razvoja djece i privrženosti, naglašavajući ključnu ulogu ranih odnosa u oblikovanju dugoročnih psiholoških ishoda. Nalazi su posebno relevantni za donositelje politika i stručnjake u dječjoj zaštiti, naglašavajući potrebu za stabilnim, podržavajućim okruženjima kako bi se podržao zdrav razvoj ranjive djece.

Konačno, ova studija pojačava važnost ranih intervencija u sprječavanju dugoročnih psiholoških poteškoća kod djece koja su odrastala u institucionalnim uvjetima.

#### **4. PEDAGOŠKE KOMPETENCIJE ZA RAD S DJECOM BEZ ODGOVARAJUĆE RODITELJSKE SKRBI**

##### **4.1. Općenito**

U istraživanju koje je imalo za cilj definirati kompetencijski profil "idealnog" pedagoga, Staničić (2001; prema Ledić, Staničić i Turk, 2013) je utvrdio da pedagog mora imati pet ključnih kompetencija s pripadajućim obilježjima kako bi učinkovito obavljao svoju ulogu. Te kompetencije su: **osobne** (iskrenost i dosljednost u radu, marljivost, povjerenje u suradnike, komunikativnost i pristupačnost te spremnost na razumijevanje i prihvaćanje različitih stavova i rješenja), **razvojne** (jasna vizija školskog razvoja, sudjelovanje u organizaciji odgojno-obrazovnog procesa, prenošenje stručnih informacija, uvođenje inovacija i poznavanje informatičke tehnologije), **stručne** (razumijevanje organizacijskih načela odgojno-obrazovnog procesa, važnost planiranja i programiranja rada škole, poznavanje nastavnog plana i programa te didaktičkih načela, poznavanje propisa iz područja odgoja i obrazovanja), **međuljudske** (razumijevanje međuljudskih odnosa, sposobnost demokratskog vođenja školskog osoblja, sudjelovanje u rješavanju konflikata, motivacija suradnika te prepoznavanje individualnih kvaliteta djelatnika) i **akcijske** (stvaranje uvjeta i uklanjanje prepreka u radu pedagoškog osoblja, savjetodavna podrška, isticanje uspjeha i rezultata pojedinaca, otvorenost u radu sa suradnicima te rješavanje problema u školi).

##### **4.2. Uloga pedagoške kompetencije u razvoju djece**

Kao što smo već spomenuli pedagoška kompetencija prema Staničiću (2001) odnosi se na znanje, vještine i stavove koje odgajatelji posjeduju, omogućujući im da učinkovito potiču učenje i razvoj djece. U kontekstu razvoja djece, pedagoška kompetencija igra ključnu ulogu, utječući ne samo na akademski uspjeh djece, već i na njihov socijalni, emocionalni i kognitivni razvoj.

##### **4.2.1. Razumijevanje pedagoške kompetencije**

Pedagoška kompetencija obuhvaća nekoliko područja, uključujući stručno znanje, didaktičke vještine, upravljanje razredom te sposobnost stvaranja inkluzivnog okruženja za

učenje. Shulman (1986), pedagoška kompetencija nije samo ovladavanje sadržajnim znanjem, već i poznavanje načina kako učinkovito prenijeti to znanje. To uključuje razumijevanje razvojnih faza djece i prilagođavanje nastavnih strategija sukladno tim fazama. Stoga ona predstavlja dinamičnu interakciju teorijskog znanja i praktične primjene.

#### ***4.2.2. Kognitivni razvoj i pedagoška kompetencija***

Vygotskyjev (1978) koncept Zone proksimalnog razvoja (ZPD) naglašava važnost pedagoške kompetencije u pružanju podrške učenju. ZPD predstavlja raspon zadataka koje dijete može izvršiti uz pomoć odrasle osobe ili iskusnijeg vršnjaka, ali ne može ih još uvijek samostalno obaviti. Pedagoški kompetentni učitelji prepoznaju važnost postupne pomoći - pružajući odgovarajuću razinu podrške u pravo vrijeme, što je ključno za napredovanje djetetova kognitivnog razvoja.

#### ***4.2.3. Emocionalni i socijalni razvoj***

Uloga pedagoške kompetencije proteže se izvan kognitivnog razvoja i obuhvaća emocionalni i socijalni rast. Bronfenbrennerova (1979) teorija ekoloških sustava ističe važnost odnosa u razvoju djece, posebno ulogu učitelja unutar mikrosustava. Sposobnost učitelja da stvori podržavajuće i njegovo okruženje ključni je aspekt pedagoške kompetencije koji utječe na emocionalni i socijalni razvoj djeteta.

Odgajatelji koji pokazuju empatiju, kako Bowlby (1988) opisuje, učinkovitu komunikaciju i pozitivno pojačanje mogu potaknuti sigurne privrženosti, koje su temelj emocionalne dobrobiti djece. Ove sigurne privrženosti omogućuju djeci da razviju vještine samoregulacije, otpornost i pozitivan koncept o sebi. Nadalje, pedagoški kompetentni učitelji prema Wentzelu (1998) mogu modelirati i podučavati socijalne vještine, poput suradnje, rješavanja sukoba i empatije, koje su ključne za zdrave vršnjačke odnose.

#### ***4.2.4. Inkluzivno obrazovanje i diferencirana nastava***

Inkluzivno obrazovanje još je jedno ključno područje u kojem pedagoška kompetencija igra vitalnu ulogu. Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva stvaranje obrazovnih okruženja koja zadovoljavaju različite potrebe svih učenika, uključujući one s invaliditetom, učenike s teškoćama u učenju te kulturne ili jezične različitosti. Tomlinson (2001) tvrdi da je

diferencirana nastava, što je obilježje pedagoške kompetencije, neophodna u inkluzivnim učionicama. Diferencirana nastava uključuje prilagođavanje nastavnih metoda, materijala i vrednovanja kako bi se zadovoljile jedinstvene potrebe svakog učenika.

Tomlinson (2001) opisuje kako su pedagoški kompetentni učitelji oni koji primjenjuju diferenciranu nastavu mogu poboljšati ishode učenja za sve učenike, posebno za one s posebnim potrebama. Na primjer, učitelj može koristiti različite nastavne strategije - poput vizualnih pomagala, praktičnih aktivnosti i suradničkog učenja - kako bi angažirao učenike s različitim stilovima učenja i sposobnostima. Na taj način, ovi učitelji osiguravaju da svi učenici imaju jednaku mogućnost za učenje, čime se promiče i akademska i socijalna inkluzija.

#### ***4.2.5. Cjeloživotno učenje i profesionalni razvoj***

Pedagoška kompetencija nije statična; zahtijeva kontinuirani profesionalni razvoj i cjeloživotno učenje. Prema Darling-Hammond (2000), učitelji koji sudjeluju u kontinuiranom profesionalnom razvoju vjerojatnije će biti učinkoviti u učionici. To je zato što profesionalni razvoj omogućuje učiteljima da ažuriraju svoje znanje, nauče nove nastavne strategije i reflektiraju o svojoj praksi. U kontekstu razvoja djece, učitelji koji daju prednost svom profesionalnom rastu bolje su pripremljeni odgovoriti na promjenjive potrebe svojih učenika. Na primjer, kako istraživanja u obrazovnoj psihologiji i razvoju djece napreduju, pedagoški kompetentni učitelji mogu integrirati nova saznanja u svoju nastavu, čime poboljšavaju svoju učinkovitost u podršci učenju i razvoju djece.

## **5. PEDAGOŠKE INTERVENCIJE ZA RAZVOJ SIGURNE PRIVRŽENOSTI**

### **5.1. Programi prevencije i intervencije temeljen na privrženosti**

Egeland (2019) navodi da odnos privrženosti, kao i svi drugi aspekti razvoja, nije odvojen od svog okruženja. Kao što je ranije spomenuto, skrbnici koji na osjetljiv način reagiraju na potrebe i signale svog dojenčeta vjerojatno će razviti sigurnu vezu s njim. No, postoje mnogi osobni (npr. depresija kod majke) i međuljudski (npr. nasilni odnosi s partnerom) čimbenici koji mogu otežati skrbnicima da odgovore na osjetljiv i emocionalno prilagodljiv način. Također, različiti okolišni faktori, kao što su kaotični životni uvjeti, mogu ometati razvoj veze, osobito kada se radi s obiteljima iz visokorizičnih skupina koje se suočavaju s brojnim



osobnim i okolišnim izazovima. Mnogi programi nisu bili dovoljno pripremljeni za rješavanje problema s kojima se suočavaju obitelji u visokorizičnim situacijama.

### ***5.1.1. Rezultati intervencija temeljenih na privrženosti***

Nadalje Egeland (2019) navodi kako su 1995. van Ijzendoorn i suradnici proveli pregled 12 različitih intervencija usmjerenih na privrženost. Godine 2000. Egeland i kolege otkrili su nekoliko dodatnih programa koji su provedeni i ocijenjeni. Godine 2003. nizozemski istraživači izveli su novu meta-analizu koja je obuhvatila 29 studija koje su imale cilj poboljšati sigurnost privrženosti. U novije vrijeme, raste broj programa prevencije i intervencije temeljenih na privrženosti. Mountain i suradnici proveli su sustavni pregled i meta-analizu kako bi procijenili učinkovitost rane intervencije u poboljšanju sigurnosti privrženosti. Otkrili su da rana intervencija doprinosi sigurnijoj privrženosti i poboljšanju osjetljivosti roditelja. Ovi nalazi potvrđuju rezultate prethodnih pregleda i meta-analiza.

Postoje dvije glavne vrste intervencijskih programa koji su usmjereni na poboljšanje odnosa između majke i djeteta prema Egelandu (2019) : (1) oni koji nastoje pomoći roditeljima da postanu osjetljiviji na signale dojenčeta i (2) oni koji nastoje promijeniti roditeljska shvaćanja o tome kako su ih njihovi roditelji odgajali. Mnoge intervencije temeljene na privrženosti spadaju u jednu od ovih kategorija, dok drugi kombiniraju oba pristupa, a neki, poput Beckwithovog programa, naglašavaju važnost socijalne podrške.

### ***5.1.2. Nedavna Istraživanja***

U novijem istraživanju, kako tvrdi Egeland (2019) van Zeijl i suradnici koristili su video povratne informacije s djecom u dobi od 1-3 godine koja su pokazivala visoke razine eksternaliziranog ponašanja. Intervencija je uspješno smanjila hiperaktivnost, protivljenje i agresivno ponašanje u usporedbi s kontrolnom skupinom. Kasnija analiza od strane Bakermans-Kranenburga pokazala je da su genetske razlike utjecale na učinke intervencije, pri čemu su djeca s određenim genotipom na genu za dopaminske receptore pokazala najveće smanjenje eksternaliziranog ponašanja kada su roditelji koristili pozitivnu disciplinu. Ovi nalazi naglašavaju potrebu za daljnjim istraživanjima o tome kako genetski faktori djeluju u kombinaciji s okolišnim intervencijama. Programi usmjereni na promjenu roditeljskih kognitivnih prikaza također pokazuju pozitivne rezultate, iako su značajne razlike u klasifikaciji privrženosti između skupina tretmana i kontrole rijetke. Lieberman i suradnici usmjerili su se

na obitelji visokog rizika s djecom koja su pokazivala anksioznu privrženost, koristeći psihoterapiju za dojenčad i roditelje. Ovaj pristup poboljšao je majčinu empatiju, partnersko ponašanje i smanjio izbjegavanje i ljutnju djeteta prema majci. Slično tome, Toth i kolege su pronašli višu stopu sigurne privrženosti kod djece depresivnih majki u grupi psihoterapije za roditelje i dojenčad u usporedbi s kontrolnom grupom.

Program STEEP (Koraci prema učinkovitom i ugodnom roditeljstvu) je sveobuhvatan program koji počinje prenatalno i traje dvije godine, uključujući kućne posjete i grupne sesije. Program je poboljšao majčinu osjetljivost, razumijevanje razvoja dojenčeta, smanjio depresiju i anksioznost kod majki, te poboljšao njihovu kompetenciju i društvenu podršku. (Egeland, 2019)

## **5.2. Uloga pedagoške kompetencije u stvaranju sigurne privrženosti**

### **5.2.1. Uvod**

Rano životno iskustvo djece značajno oblikuje njihov emocionalni, socijalni i kognitivni razvoj. Za djecu s neadekvatnom roditeljskom skrbi, bilo zbog zanemarivanja, napuštanja ili drugih čimbenika, izostanak stabilnog i njegovateljskog okruženja može dovesti do niza razvojnih izazova. U tom kontekstu, pedagoška kompetencija koja je definirana kao vještine, znanja i stavovi potrebni odgojiteljima i skrbnicima za učinkovitu potporu učenju i razvoju djece, postaje od presudne važnosti. Ovaj rad istražuje ulogu pedagoške kompetencije u poticanju sigurne privrženosti kod djece koja nemaju adekvatnu roditeljsku skrb. Pregledom relevantne literature i teorija, ovaj rad ističe važnost kompetentnosti odgojitelja i skrbnika u ublažavanju negativnih učinaka neadekvatne roditeljske skrbi i jačanju otpornosti kod pogođene djece.

### **5.2.2. Utjecaj neadekvatne roditeljske skrbi na razvoj djeteta**

Neadekvatna roditeljska skrb, obilježena zanemarivanjem, nedosljednim skrbništvom ili nedostatkom emocionalne podrške, ima duboke implikacije na razvoj djeteta. Prema Bowlbyjevoj teoriji privrženosti (1982), odnos djeteta s njegovim primarnim skrbnikom služi kao temelj za njegov emocionalni i socijalni razvoj. Kada je taj odnos narušen ili odsutan, djeca su pod povećanim rizikom razvoja nesigurne privrženosti, koja se može manifestirati u različitim oblicima kao što su anksioznost, povlačenje ili agresivno ponašanje (Ainsworth, 1989).

Istraživanja su dosljedno pokazala da djeca koja dožive neadekvatnu roditeljsku skrb imaju veću vjerojatnost za razvojne kašnjenja, probleme u ponašanju i poteškoće u uspostavljanju zdravih odnosa kasnije u životu (Anda i sur., 2006; Shonkoff & Garner, 2012). Prema Cicchetti i Toth (2005) nedostatak stabilnog i podržavajućeg skrbnika lišava ovu djecu dosljedne emocionalne regulacije i sigurnosti potrebne za istraživanje njihove okoline i razvoj povjerenja u druge. Štoviše, ova djeca kako van IJzendoorn i sur. (2005) navode često se suočavaju s izazovima u akademskom okruženju zbog nedostatka rane kognitivne stimulacije i emocionalne podrške, što dovodi do nižih obrazovnih postignuća i socio-ekonomskih nedostataka u odrasloj dobi

### ***5.2.3. Ključne komponente pedagoške kompetencije***

Pedagoška kompetencija kako ju definira Darling-Hammond (2006) odnosi se na sposobnost odgojitelja i skrbnika da učinkovito potiču učenje i razvoj djece. Obuhvaća niz vještina, uključujući znanje o razvoju djece, sposobnost stvaranja podržavajućeg i uključivog okruženja za učenje te sposobnost odgovora na različite potrebe djece. Slično navode Jennings i Greenberg (2009) pedagoška kompetencija također uključuje emocionalnu inteligenciju, koja omogućuje odgojiteljima razumijevanje i upravljanje vlastitim emocijama te emocijama djece o kojoj brinu.

Ključne komponente pedagoške kompetencije uključuju:

1. **Znanje o razvoju djece:** Razumijevanje faza razvoja djece i čimbenika koji utječu na rast i učenje ključno je za pružanje odgovarajuće skrbi i obrazovanja (Shonkoff i Phillips, 2000). Ovo znanje omogućuje odgojiteljima prilagodbu svojih nastavnih strategija kako bi zadovoljili razvojne potrebe svakog djeteta.
2. **Upravljanje učionicom i organizacija:** Učinkovito upravljanje učionicom uključuje stvaranje strukturiranog okruženja koje potiče pozitivno ponašanje i učenje. To uključuje uspostavljanje jasnih očekivanja, rutina i posljedica, kao i korištenje pozitivnog poticanja kako bi se ohrabrila željena ponašanja (Evertson i Weinstein, 2006).
3. **Emocionalna i socijalna podrška:** Pružanje emocionalne podrške djeci, osobito onima s nesigurnom privrženosti, ključno je za njihov socijalni i emocionalni razvoj. Odgojitelji moraju biti sposobni prepoznati i odgovoriti na emocionalne potrebe djece, stvarajući osjećaj sigurnosti i pripadnosti (Hamre i Pianta, 2005).

4. **Kulturna kompetencija:** U sve raznolikijim obrazovnim okruženjima, kulturna kompetencija ključna je za adresiranje jedinstvenih potreba djece iz različitih sredina. Odgojitelji moraju biti svjesni i osjetljivi na kulturne razlike, osiguravajući da su njihove nastavne prakse uključive i poštovanje (Gay, 2018).
5. **Refleksivna praksa:** Kontinuirano samoreflektiranje i profesionalni razvoj bitni su za održavanje i poboljšanje pedagoške kompetencije. Odgojitelji moraju biti spremni kritički procijeniti svoje prakse i tražiti prilike za rast (Schön, 1983).

### **5.3. Poticanje sigurne privrženosti pomoću pedagoških kompetencija**

Djeci koja dožive neadekvatnu roditeljsku skrb potrebna je dodatna podrška kako bi nadoknadila nedostatak stabilnih i njegovateljskih odnosa u svom životu. Odgojitelji i skrbnici s visokom pedagoškom kompetencijom bolje su opremljeni za pružanje te podrške, potičući sigurnu privrženost i promičući pozitivne razvojne ishode.

Jedan od primarnih načina na koji pedagoška kompetencija koristi djeci s neadekvatnom roditeljskom skrbi, prema Bowlby (1982), je kroz poticanje sigurne privrženosti. Prema teoriji privrženosti, djeci je potreban stabilan i odgovoran skrbnik kako bi razvili sigurnu osnovu s koje mogu istraživati svijet i uspostavljati zdrave odnose. U nedostatku adekvatne roditeljske skrbi, odgojitelji i skrbnici mogu poslužiti kao alternativne figure privrženosti, pružajući dosljednost i emocionalnu podršku koja je ovoj djeci potrebna.

Pianta i sur. (2002) sugeriraju da su odgojitelji koji pokazuju visoke razine emocionalne inteligencije i osjetljivosti uspješniji u uspostavljanju sigurne privrženosti s djecom, osobito onima koji su doživjeli rane teškoće. Nadalje Cassidy i Shaver (2016) navode kako odgojitelji mogu prepoznati znakove nesigurnosti u privrženosti—kao što su prijanjanje, povlačenje ili agresija—i odgovarati s empatijom i razumijevanjem. Stvaranjem sigurnog i njegovateljskog okruženja, oni pomažu djeci razviti povjerenje i sigurnost, koji su ključni za zdrav emocionalni i socijalni razvoj.

### **5.4. Promicanje otpornosti**

Otpornost, definirana prema Mastenu (2001) kao sposobnost prilagodbe i uspjeha unatoč teškoćama, posebno je važna za djecu koja su doživjela neadekvatnu roditeljsku skrb.

Pedagoški kompetentni odgojitelji igraju ključnu ulogu u promicanju otpornosti pružajući djeci vještine i resurse potrebne za suočavanje s izazovima i uspjeh u životu.

Jedan od načina na koji odgojitelji, kako Dweck (2006) naglašava mogu promicati otpornost jest poticanje rasta uma kod djece, ohrabrujući ih da promatraju izazove kao prilike za učenje i rast. Modeliranjem pozitivnog stava prema učenju i ustrajnosti, odgojitelji pomažu djeci razviti samopouzdanje i osjećaj samoefikasnosti potreban za prevladavanje prepreka. Dodatno, odgojitelji kako nadalje objašnjavaju Jones i Bouffard (2012) mogu promicati otpornost poučavanjem socijalno-emocionalnih vještina, poput emocionalne regulacije, rješavanja problema i međuljudske komunikacije, koje su ključne za navigaciju socijalnim izazovima i izgradnju zdravih odnosa.

### **5.5. Poboljšanje kognitivnih i akademskih rezultata**

Djeca s neadekvatnom roditeljskom skrbi često se suočavaju s kognitivnim i akademskim izazovima zbog nedostatka rane stimulacije i podrške (Lynch & Cicchetti, 1997). Pedagoška kompetencija ključna je u rješavanju tih izazova i pomaganju djeci da postignu svoj puni akademski potencijal.

Prema Hattie (2008) učinkoviti odgojitelji koriste nastavne strategije temeljene na dokazima koje su prilagođene razvojnim potrebama svakog djeteta, uzimajući u obzir njihove individualne snage i slabosti. Oni pružaju, kako navodi Tomlinson (2014) diferenciranu nastavu, podupiru učenje i koriste formativne procjene za praćenje napretka i prilagođavanje nastave prema potrebi.

### **5.6. Izazovi i prepreke pedagoškoj kompetenciji**

Iako je važnost pedagoške kompetencije široko priznata, postoje brojni izazovi i prepreke s kojima se odgojitelji suočavaju u razvoju i održavanju ove kompetencije, osobito kada rade s djecom koja su doživjela neadekvatnu roditeljsku skrb.

#### **5.6.1. Nedostatak obuke i profesionalnog razvoja**

Jedna od primarnih prepreka pedagoškoj kompetenciji je nedostatak odgovarajuće obuke i profesionalnih razvojnih prilika za odgojitelje. Mnogi programi za pripremu učitelja ne adresiraju dovoljno specifične potrebe djece s problemima privrženosti ili strategije potrebne za podršku njihovom razvoju (Brunzell, Stokes, & Waters, 2016). Dodatno, kontinuirani

profesionalni razvoj često je ograničen, ostavljajući odgojitelje bez alata i resursa potrebnih za daljnje poboljšanje prakse.

### **5.6.2. *Velika fluktuacija učitelja i izgaranje***

Visoka fluktuacija učitelja i izgaranje značajni su izazovi u području obrazovanja, osobito u okruženjima koja služe ranjivim populacijama (Chang, 2009). Odgojitelji koji rade s djecom koja su doživjela traumu ili neadekvatnu roditeljsku skrb mogu se suočiti s povećanim emocionalnim zahtjevima, što dovodi do izgaranja i smanjenja pedagoške kompetencije s vremenom (Jennings & Greenberg, 2009). To ne samo da utječe na kvalitetu obrazovanja, već i narušava stabilnost i dosljednost koja je toj djeci potrebna.

### **5.6.3. *Sistematske i institucionalne prepreke***

Sistematske i institucionalne prepreke, kao što su veliki razredi, nedovoljno financiranje i kruti kurikulumi, također mogu ometati pedagošku kompetenciju. Te prepreke ograničavaju sposobnost odgojitelja da pruže individualiziranu pažnju i podršku djeci kojoj je to najpotrebnije (Darling-Hammond, 2010). Štoviše, institucionalne politike koje ne prioritiziraju socijalno-emocionalne potrebe djece mogu dodatno pogoršati izazove s kojima se suočavaju odgojitelji koji rade s ovom populacijom.

### **5.6.4. *Strategije za unapređenje pedagoške kompetencije***

S obzirom na ključnu ulogu pedagoške kompetencije u podršci djeci s neadekvatnom roditeljskom skrbi, nužno je identificirati strategije za unapređenje ove kompetencije među odgojiteljima i skrbnicima.

## **Poboljšanje obrazovanja i obuke učitelja**

Jedan od najučinkovitijih načina za unapređenje pedagoške kompetencije jest poboljšanje obrazovnih i obučnih programa za učitelje. Ti programi trebali bi uključivati sveobuhvatnu obuku o razvoju djece, teoriji privrženosti i praksama osjetljivim na traumu, opremajući odgojitelje znanjem i vještinama potrebnim za podršku djeci s različitim potrebama (Brunzell i sur., 2016). Dodatno, obučni programi trebali bi naglasiti važnost emocionalne inteligencije i pružiti odgojiteljima alate za upravljanje vlastitim emocijama i razinama stresa.

## **Promicanje profesionalnog razvoja i refleksivne prakse**

Kontinuirani profesionalni razvoj ključan je za održavanje i unapređenje pedagoške kompetencije. Škole i obrazovne ustanove trebale bi pružiti redovite prilike za sudjelovanje odgojitelja u profesionalnom razvoju, uključujući radionice, seminare i mentorski rad (Garet i sur., 2001). Refleksivna praksa također bi trebala biti poticana, omogućujući odgojiteljima kritičku evaluaciju vlastitih praksi i identificiranje područja za poboljšanje (Schön, 1983).

## **Podrška dobrobiti odgojitelja**

Kako bi se spriječilo izgaranje i promicala dugoročna pedagoška kompetencija, nužno je podržati dobrobit odgojitelja. To se može postići putem politika koje promiču ravnotežu između posla i života, osiguravaju pristup resursima za mentalno zdravlje i stvaraju podržavajuće radno okruženje (Jennings & Greenberg, 2009). Škole bi također trebale poticati kulturu suradnje i podrške među osobljem, smanjujući osjećaj izoliranosti koji može doprinijeti izgaranju (Collie, Shapka, & Perry, 2012).

## **Rješavanje sistemskih i institucionalnih prepreka**

Konačno, kako Darling-Hammond (2010) navodi, rješavanje sistemskih i institucionalnih prepreka ključno je za unapređenje pedagoške kompetencije. To uključuje zagovaranje za manje razrede, povećano financiranje obrazovnih resursa i fleksibilnije kurikulume koji omogućuju odgojiteljima prilagodbu nastave potrebama pojedinog učenika. Kreatori politika također bi trebali prioritizirati socijalno-emocionalni razvoj djece u obrazovnim politikama i inicijativama, osiguravajući da se potrebe ranjivih populacija zadovolje.

Pedagoška kompetencija igra vitalnu ulogu u podršci razvoju i dobrobiti djece koja doživljavaju neadekvatnu roditeljsku skrb. Poticanjem sigurne privrženosti, promicanjem otpornosti i poboljšanjem kognitivnih i akademskih rezultata, kompetentni odgojitelji i skrbnici mogu ublažiti negativne učinke ranih teškoća i pomoći toj djeci da napreduju. Međutim, postizanje i održavanje visoke razine pedagoške kompetencije zahtijeva kontinuiranu obuku, profesionalni razvoj i podršku, kao i rješavanje sistemskih i institucionalnih prepreka. Kako se obrazovno područje nastavlja razvijati, nužno je prioritizirati razvoj pedagoške kompetencije među odgojiteljima, osiguravajući da sva djeca imaju priliku dosegnuti svoj puni potencijal.

## 6. ZAKLJUČAK

Ovaj rad naglašava ključnu ulogu pedagoških kompetencija u podršci cjelovitom razvoju djece koja nemaju odgovarajuću roditeljsku skrb. Pedagoške kompetencije odgajatelja i skrbnika igraju presudnu ulogu u oblikovanju budućnosti djece, posebno u kontekstu promicanja sigurne privrženosti, emocionalne otpornosti, te kognitivnih i akademskih postignuća.

Sigurna privrženost između djeteta i roditelja ima izuzetno pozitivne učinke na djetetov razvoj. Unatoč prepoznatoj važnosti takvih veza, relativno je malo programa usmjerenih specifično na poticanje sigurnih veza. Istraživanja, posebice iz Nizozemske, sugeriraju da intervencije koje povećavaju osjetljivost roditelja mogu biti učinkovite, osobito kod motiviranih roditelja koji se suočavaju s izazovnom djecom. Za obitelji visokog rizika, potrebne su opsežnije i dugoročnije intervencije kako bi se postigao značajan napredak u razvoju djece.

Djelotvorni programi prevencije i intervencije temelje se na teoriji privrženosti koja naglašava važnost rane emocionalne povezanosti između djeteta i skrbnika. Poticajne mjere usmjerene na povećanje osjetljivosti roditelja i skrbnika te na promicanje pozitivne interakcije između njih i djece mogu značajno unaprijediti razvoj sigurnih privrženosti. Međutim, za postizanje dugoročnih rezultata, potrebna je kontinuirana podrška i praćenje, posebno u slučajevima gdje su prisutni faktori visokog rizika.

Zaključno, pedagoška kompetencija se pokazuje kao ključan čimbenik u promicanju cjelovitog razvoja djece. Održavanje i unaprjeđenje tih kompetencija zahtijeva kontinuiranu edukaciju i profesionalni razvoj odgajatelja i skrbnika. Kako bi se osigurao optimalan razvoj djece, od iznimne je važnosti da se osigura sustavna i institucionalna podrška tim stručnjacima. Obrazovni sustavi moraju kontinuirano evoluirati kako bi pružili adekvatnu podršku i resurse onima koji su izravno uključeni u odgoj i obrazovanje djece bez odgovarajuće roditeljske skrbi. Samo na taj način može se osigurati da sva djeca imaju priliku dosegnuti svoj puni potencijal, bez obzira na početne okolnosti ili teškoće s kojima se susreću.



## 7. LITERATURA

1. Ajduković, M., Kregar Orešković, K., & Laklija, M. (2007). Značaj teorije privrženosti za konceptualizaciju javne skrbi za djecu. *Ljetopis socijalnog rada*, 14(1), 93-118.
2. Ajduković, M., Kregar Orešković, K., & Laklija, M. (2007). Teorija privrženosti i suvremeni socijalni rad. *Ljetopis socijalnog rada*, 14(1), 59-91.
3. Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709-716.
4. American Psychological Association. (n.d.). Families. U American Psychological Association.
5. Anda, R. F., Felitti, V. J., Bremner, J. D., Walker, J. D., Whitfield, C., Perry, B. D., ... & Giles, W. H. (2006). The enduring effects of abuse and related adverse experiences in childhood. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 256(3), 174-186.
6. Bass, S., Shields, M. K., & Behrman, R. E. (2004). Children, Families, and Foster Care: Analysis and Recommendations. *The Future of Children*, 14(1), 5–29.
7. Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol 2. Separation: Anxiety and anger*. New York: Basic Books.
8. Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1 attachment (2nd ed.)*. New York: Basic Books
9. Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
10. Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj: Emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
11. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
12. Brunzell, T., Stokes, H., & Waters, L. (2016). Trauma-informed positive education: Using positive psychology to strengthen vulnerable students. *Contemporary School Psychology*, 20(1), 63-83.
13. Carlson, E. A. (1998). A prospective longitudinal study of attachment disorganization/disorientation. *Child Development*, 69(4), 1107–1128.
14. Cassidy, J., & Shaver, P. R. (Eds.). (1999). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York; London: The Guilford Press.

15. Cassidy, J., & Shaver, P. R. (Eds.). (2016). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3rd ed.). Guilford Publications.
16. Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218.
17. Cicchetti, D., & Toth, S. L. (2005). Child maltreatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 409-438.
18. Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204.
19. Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
20. Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
21. Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.
22. Dozier, M., Zeanah, C. H., Wallin, A. R., & Shaffer, C. (2012). Institutional care for young children: Review of literature and policy implications. *Social Issues and Policy Review*, 6(1), 1-25.
23. Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
24. Egeland, B. (2019). Attachment-Based Intervention and Prevention Programs for Young Children. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. van IJzendoorn MH, topic ed. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online].
25. Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Routledge.
26. Fajdetić, M., & Šnidarić, N. (2014). Kompetencije stručnog suradnika pedagoga u suvremenoj pedagoškoj praksi. *Napredak*, 154(3), 237-260.
27. Franković, D., Pregrad, Z., & Šimleša, P. (1963). *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Matica Hrvatska, Zagreb.
28. Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
29. Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.

30. Giddens, A., Duneier, M., Appelbaum, R. P., & Carr, D. (2017). *Introduction to sociology* (10th ed.). W.W. Norton & Company.
31. Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development, 76*(5), 949-967.
32. Harden, B. J. (2004). Safety and Stability for Foster Children: A Developmental Perspective. *The Future of Children, 14*(1), 31–47.
33. Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
34. Hrabar, D. (2024). Suvremeni aspekti braka i roditeljstva. *Glasnik Hrvatskog katoličkog liječničkog društva, 15*(1), 5-15.
35. Humphreys, K. L., Gleason, M. M., Drury, S. S., Miron, D., Nelson, C. A., 3rd, Fox, N. A., & Zeanah, C. H. (2015). *Effects of institutional rearing and foster care on psychopathology at age 12 years in Romania: follow-up of an open, randomised controlled trial*. *The lancet. Psychiatry, 2*(7), 625–634.
36. Institute of Medicine (US) Committee on Prevention of Mental Disorders, Mrazek, P. J., & Haggerty, R. J. (Eds.). (1994). *Reducing Risks for Mental Disorders: Frontiers for Preventive Intervention Research*. National Academies Press (US).
37. Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525.
38. Laklija, M., & Polić, M. (2017). Factors influencing successful adaptation of care leavers. *Socialno delo, 56*(4), 215-228. <https://hrcak.srce.hr/178375> (pristupano 01.08.2024.)
39. Ledić, J. , Staničić S. , Turk M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka .: Filozofski fakultet.
40. Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*(3), 227–238.
41. Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2019). Attachment orientations and emotion regulation. *Current Opinion in Psychology, 25*, 6-10.
42. Perry, B. D. (2006). Applying principles of neurodevelopment to clinical work with maltreated and traumatized children: The neurosequential model of therapeutics. In N. B. Webb (Ed.), *Working with traumatized youth in child welfare* (pp. 27-52). The Guilford Press.

43. PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE: TEACHERS' INTEGRATION OF SUBJECT MATTER, PEDAGOGY, STUDENTS, AND LEARNING ENVIRONMENTS <https://narst.org/research-matters/pedagogical-content-knowledge>
44. Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
45. Roditeljska skrb. *Hrvatska enciklopedija*, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013. – 2024.
46. Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 1-12.
47. Stephanie M. Jones, Suzanne M. Bouffard (2012). *Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies and commentaries* , 26 (4),1-33
48. Tomlinson, C. A. (2001) - *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*.
49. Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
50. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
51. Waters, E., Merrick, S., Treboux, D., Crowell, J., & Albersheim, L. (2000). Attachment security in infancy and early adulthood: A twenty-year longitudinal study. *Child Development*, 71(3), 684-689.
52. Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209.

## SAŽETAK

Jedan od glavnih izazova u današnjem društvu je sve veći broj djece bez odgovarajuće roditeljske skrbi. Ova djeca, zbog nedostatka stalne i sigurne emocionalne podrške, često imaju poteškoća u razvoju sigurne privrženosti, što može značajno utjecati na njihov cjelokupni psihosocijalni razvoj. Privrženost se smatra ključnim faktorom u emocionalnom razvoju djece, a teorija privrženosti Johna Bowlbyja naglašava važnost ranih emocionalnih veza u razvoju djeteta.

Djeca koja rastu bez roditeljske skrbi, primjerice u institucijama ili udomiteljskim obiteljima, često razvijaju nesigurne oblike privrženosti. To uključuje obrasce nesigurno-izbjegavajuće, nesigurno-otporne ili dezorganizirane privrženosti, što dodatno otežava njihov emocionalni razvoj i može rezultirati problemima u odnosima i ponašanju u kasnijem životu.

Pedagozi imaju ključnu ulogu u pružanju podrške ovoj djeci. Pedagoške kompetencije, koje uključuju razumijevanje razvojnih potreba djece, emocionalnu inteligenciju, empatiju i specifične pedagoške intervencije, ključne su za poticanje razvoja sigurne privrženosti. U radu se ističe kako pedagozi moraju imati stručne kompetencije koje im omogućuju stvaranje sigurnog okruženja za djecu, što uključuje poticanje pozitivnih emocionalnih veza, razvijanje socijalnih vještina i pružanje podrške za psihološku stabilnost.

Suvremena pedagoška praksa naglašava važnost individualnog pristupa svakom djetetu, uzimajući u obzir specifične potrebe djece bez roditeljske skrbi. U tom kontekstu, ključna pedagoška intervencija je poticanje sigurne privrženosti kroz programe temeljene na teoriji privrženosti. Istraživanja pokazuju da su takvi programi učinkoviti u poboljšanju osjetljivosti skrbnika na emocionalne potrebe djece, što posljedično poboljšava razvoj sigurne privrženosti.

Zaključno, djeca bez odgovarajuće roditeljske skrbi imaju povećan rizik od emocionalnih i psihosocijalnih problema zbog nesigurne privrženosti. Pedagozi, kao ključni profesionalci u njihovom razvoju, moraju razvijati svoje kompetencije kako bi na odgovarajući način reagirali na potrebe ove ranjive skupine djece. Uloga pedagoga u stvaranju stabilnog i sigurnog okruženja od presudne je važnosti za razvoj djece i njihove dugoročne šanse za uspješan psihosocijalni razvoj.

## **SUMMARY**

One of the main challenges in today's society is the growing number of children without adequate parental care. These children, due to the lack of consistent and secure emotional support, often struggle to develop secure attachment, which can significantly affect their overall psychosocial development. Attachment is considered a key factor in children's emotional development, and John Bowlby's attachment theory emphasizes the importance of early emotional bonds in a child's growth.

Children raised without parental care, for example in institutions or foster families, often develop insecure forms of attachment. This includes patterns of insecure-avoidant, insecure-resistant, or disorganized attachment, which further complicates their emotional development and can lead to issues in relationships and behavior later in life.

Educators play a crucial role in supporting these children. Pedagogical competencies, including an understanding of children's developmental needs, emotional intelligence, empathy, and specific pedagogical interventions, are essential for fostering the development of secure attachment. The paper highlights that educators must have professional competencies that enable them to create a safe environment for children, which includes fostering positive emotional bonds, developing social skills, and providing support for psychological stability.

Modern pedagogical practice emphasizes the importance of an individualized approach to each child, taking into account the specific needs of children without parental care. In this context, a key pedagogical intervention is the promotion of secure attachment through programs based on attachment theory. Research shows that such programs are effective in improving caregivers' sensitivity to children's emotional needs, which in turn enhances the development of secure attachment.

In conclusion, children without adequate parental care are at increased risk of emotional and psychosocial problems due to insecure attachment. Educators, as key professionals in their development, must develop their competencies to appropriately respond to the needs of this vulnerable group of children. The role of educators in creating a stable and secure environment is crucial for the children's development and their long-term chances for successful psychosocial growth.

Obrazac A.

SVEUČILIŠTE U SPLITU  
FILOZOFSKI FAKULTET

**IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI**

kojom ja LEA LOVRIC, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja sveučilišnog/e prvostupnika/ce ENGLJSKOG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI I PEDAGOGUE, izjavljujem da je ovaj završni rad rezultat isključivo mogega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio završnog rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnog rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 28.08.2024.

Potpis Lea Lovrić

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

Student/ica: LEA LOVRIC

Naslov rada: PEDAGOŠKE KOMPETENCIJE I PRIVRŽENOST KOD

DJECE BEZ ODGOVARAJUĆE RODITELJSKE SKRBI

Znanstveno područje i polje: (H) DRUŠTVENA ZNANOST, PEDAGOGIJA

Vrsta rada: ZAVRŠNI RAD

Mentor/ica rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):  
KATJA KALEBIĆ JAKUPČEVIĆ, DOC. DR. SC.

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

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

MAYA LJUBETIĆ, PROF. DR. SC.

TONY MAGLIĆ, DOC. DR. SC.

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, 28.8.2024.

Potpis studenta/studentice: Lea L.

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.