

Postupci odgojitelja za poticajno okruženje djeteta s teškoćama socijalne integracije

Vajdić, Maja

Undergraduate thesis / Završni rad

2017

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:132229>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-26**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ
(Petrinja)**

MAJA VAJDIĆ

ZAVRŠNI RAD

**POSTUPCI ODGOJITELJA ZA
POTICAJNO OKRUŽENJE DJETETA S
TEŠKOĆAMA SOCIJALNE
INTEGRACIJE**

Petrinja, svibanj 2017.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ
(Petrinja)

PREDMET: Inkluzivna pedagogija

ZAVRŠNI RAD

Ime i prezime pristupnika: Maja Vajdić

TEMA ZAVRŠNOG RADA: Postupci odgojitelja za poticajno okruženje
djeteta s teškoćama socijalne integracije

MENTOR: doc.dr.sc. Jasna Kudek-Mirošević

SUMENTOR: prof.dr. sc. Anka Jurčević-Lozančić

Petrinja, svibanj 2017.

SADRŽAJ

SADRŽAJ	2
SAŽETAK	3
SUMMARY	4
1.UVOD.....	5
2.TEORIJSKA RAZMATRANJA.....	6
2.1. Odgojno-obrazovna inkluzija.....	6
2.2. Uvažavanje različitosti.....	9
2.3. Djeca s teškoćama socijalne integracije.....	19
2.4. Uloga predškolske odgojno-obrazovne ustanove.....	24
2.5. Uloga i potrebne kompetencije odgojitelja za uključivanje djece s teškoćama	24
2.6. Razvojni kurikulum kao dio općeg odgojno-obrazovnog kurikuluma.....	28
3. ISTRAŽIVANJE.....	32
3.1. Cilj istraživanja	32
3.2. Hipoteza	32
3.3 Metode rada	32
3.3.1. Ispitanici.....	32
3.3.2. Instrument ispitivanja.....	33
3.3.3. REZULTATI ISTRAŽIVANJA	35
4. ZAKLJUČAK.....	42
LITERATURA.....	44
Kratka biografska bilješka	49
Izjava o samostalnoj izradi rada.....	50
Izjava o javnoj objavi rada.....	51

SAŽETAK

Djeca s teškoćama socijalne integracije zahtijevaju mnogo ljubavi, pažnje i razumijevanja s obzirom da imaju problema u socijalizaciji. Predškolske ustanove imaju važnu ulogu jer upravo tamo djeca stječu svoja nova prijateljstva i svakodnevno napreduju uz pomoć stručnosti odgojitelja i raznih poticaja.

Metode koje odgojitelji koriste u svojoj praksi temeljene su na pravilima koja nalažu prihvaćanje i pomaganje svima bez obzira na razlike. Cilj inkluzije je potaknuti djecu s problemima u socijalnoj interakciji na komunikaciju i druženje s vršnjacima kako se oni ne bi osjećali drugačijima te im na taj način pružiti mogućnost da poboljšaju prethodno znanje sukladno svojim iskustvima i da usavrše svoje sposobnosti.

Potaknuta emocionalnim stanjima djece rane i predškolske dobi za temu svog završnog rada odlučila sam odabrati postupke odgojitelja kojim stvaraju poticajno okruženje djeteta s teškoćama socijalne integracije. Sukladno tome postavljen je cilj kojim se je željelo uvidjeti koliko je u predškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama koje djeluju na području grada Samobora i okolice prisutno poticajno okruženje za aktivno uključivanje djece s teškoćama socijalne integracije među vršnjake, kao i za njihovo aktivno učenje. Ovaj se rad sastoji od teoretskog i praktičnog dijela. U teoretskom dijelu objašnjavam pojmove poput odgojno-obrazovne inkluzije, djece s teškoćama socijalne integracije, vršnjačke pomoći i slično. U praktičnom dijelu opisujem istraživanje koje sam provela sa odgojiteljicama te iznosim svoje mišljenje i zaključak o provedenom upitniku.

Ključne riječi: postupci odgojitelja, vršnjačka pomoć, problem socijalne integracije u ranoj i predškolskoj dobi

SUMMARY

Children with difficulties in social integration need lot of love, attention and understanding with regard to having problems in socialization. Preschool institutions have an important role because right there children get their friends and daily progress with the help of the expertise of educators and various incentives.

The methods that educators use in their practice are based on rules that require acceptance and helping everyone without distinction. The goal of inclusion is to encourage children with problems in social interaction to communicate and socialize with their peers to make them not to feel differently and they thus provide an opportunity to improve their previous knowledge in accordance with their experience and to improve their skills.

Driven by emotional states of children of early and preschool age for the subject of my final work, I decided to choose the actions of educators that create an enabling environment of children with difficulties in social integration. Accordingly set a target that is wanted to see how much is in pre-school educational institutions working in the field of Samobor and its surroundings present a supportive environment for active inclusion of children with difficulties in social integration among peers, as well as for their active learning. This paper consists theoretical and practical parts. In the theoretical part I explain concepts such as educational inclusion of children with difficulties in social integration, peer assistance and the like. In the practical part I describe research that I did with educators of this and conclusion of the conducted survey.

Keywords : emotional states of children, role of educator, peers, problems with social integration in preschool age

1. UVOD

U današnje smo vrijeme nažalost sve češće svjedoci da su djeca izložena različitim emocionalnim stanjima koja uvelike djeluje na njihovo ponašanje u društvu. Tako su neka djeca povučena i teško stječu povjerenje u druge, dok ostali mogu biti agresivni i svojim ponašanjem negativno djelovati na život ostale djece i odraslih.

Većina djece bez većih se teškoća upušta u upoznavanje drugih ljudi te im nove nepoznate situacije ne predstavljaju veliki problem. S druge pak strane postoje djeca koja radi nekih razloga to ne mogu i ono što njihovim vršnjacima predstavlja zabavu i najnormalniju stvar njima se čini krajnje čudno. Takva djeca spadaju u skupinu djece sa problemima socijalne integracije.

Kroz povijest se javljaju i određeni modeli, a svaki od njih ima svoje osnovne procese i dugoročne posljedice. Tako je primjerice osnovni proces kod medicinskog i modela deficita dijagnosticiranje i institucionalizacija, dok kod socijalnog modela to nije slučaj. U socijalnom se modelu javlja procjena i deinstitutionalizacija, što za dugoročnu posljedicu ima inkluziju (Bouillet, 2010) .

Autorica ističe da djeca s teškoćama u razvoju mogu, ali i ne moraju imati teškoće socijalne integracije. U teškoće socijalne integracije ubrajamo eksternalizirana i internalizirana ponašanja, kognitivne poremećaje i oštećenja, te društveno uvjetovane teškoće.

Pedagoški gledano inkluzija je usmjerenost na važnost i ulogu odgojitelja u procesa odgoja i obrazovanja, i njihovo odnošenje prema djeci i ostalom osoblju. Inkluzija proizlazi iz socijalnog modela. Njeno osnovno načelo je prihvaćanje svakoga u potpunosti.

Kobešćak navodi kako je inkluzija proces koji predstavlja promjenu cijele zajednice, a ne samo odgojno-obrazovnih institucija u kojem su djeca s teškoćama i djeca bez teškoća stavljena u isto okruženje, rade, uče i žive; poštuje se individualnost svakog djeteta, njegova osobnost i različitost (Kobešćak, 2003; Kobešćak, 2000).

2. TEORIJSKA RAZMATRANJA

2.1. Odgojno-obrazovna inkluzija

Stavovi ljudi o djeci s teškoćama u razvoju su se mijenjali kroz povijest. Tako od izoliranja i ignoriranja dolazi do integracije, te na kraju i do inkluzije. Integracija dolazi od latinske riječi *integratio* što predstavlja spajanje dijelova u cjelinu, objedinjavanje (Anić, i Goldstein, 1999).

Inkluzija je aktivno uključivanje djece u sve komponente odgojno-obrazovnog procesa, pri čemu se djeca tretiraju kao aktivni subjekti, a ne pasivni primatelji informacija u uvjetima koji su na raspolaganju (Bouillet, 2010). Ista autorica navodi Masona i Riesera i njihovu teoriju o medicinskom modelu koji je prevladavao osamdesetih godina, u čijem je središtu pozornosti bilo oštećenje, a ne osoba. U takvom društvu osobe s teškoćama u razvoju shvaćaju se kao problem.

Organiziraju se razne specijalne službe i postupci u svrhu uklanjanja ili smanjivanja posljedica oštećenja. Budući da se to pokazalo neostvarivim, smatralo se opravdanim te osobe trajno isključiti iz društva.

Medicinski je model razvijen sredinom 19. stoljeća i on je uvelike promijenio stajalište zajednice prema životu osoba s organski uvjetovanim teškoćama socijalne integracije. Prije pojave medicinskog modela vladalo je vrijeme ignoriranja i obespravljenosti (Zovko, 1999).

Do početka sedamdesetih godina 20. stoljeća bila je prisutna odgojno-obrazovna izolacija. Osobe koje su pohađale posebne programe obrazovanja tada su se u nekim državama počele tretirati jednako kao i svi ostali građani. Osobama s organski uvjetovanim poteškoćama socijalne integracije postupno se nudi mogućnost pristupa jednakom obrazovanju i obuci. To im pruža mogućnost za napredovanje i vlastiti razvoj (Bouillet, 2010).

U okviru socijalnog modela javlja se model inkluzije. Inkluzija sama po sebi ne podrazumijeva izjednačavanje svih ljudi, nego uvažavanje različitosti svakog pojedinca.

U tome i jest njena vrijednost, jer nam kroz razvoj opće tolerancije prema individualnim razlikama i potrebama omogućava širenje spoznaja, obogaćivanje iskustava i razvoj čovječnosti. Inkluzija svakom pojedincu pruža mogućnost odlučivanja o vlastitom životu i preuzimanja odgovornosti (Cvetko, i dr. 2000).

Autorice ističu Teodorovićevu misao kako u suvremenom društvu prevladavaju vrijednosti koje se zasnivaju na kvantiteti i kvaliteti proizvodnje i znanju. Čovjek je vrijedan onoliko koliko proizvede. Proizvodnja je postala cilj, a čovjek samo sredstvo za postizanje tog cilja. Ako tumačimo znanje samo kao materijalnu spoznaju, onda je i taj kriterij sličan kriteriju proizvodnje.

Da bi postali društvo u kojem svaki pojedinac ima jednaka prava i mogućnosti bez obzira na individualne različitosti, model inkluzije predstavlja se kao jedno od rješenja. Preduvjet modela, ali i njegova posljedica je promjena osobnih stavova (Bouillet, 2010).

Teodorović (1997) navodi da ako želimo da se stavovi društva promijene treba stvarati uvjete u kojima će doći do interakcije između osoba sa i osoba bez teškoća u razvoju. Prvi korak ka tome treba biti uključivanje djece u redovni sustav odgoja i obrazovanja. Dosadašnja praksa pokazala je da se takvom interakcijom stječu pozitivna iskustva.

Da bi se odgojitelji i učitelji u radu mogli koristiti suvremenim spoznajama i metodama te zadovoljiti zahtjeve koji se postavljaju pred njih, oni sami trebaju tijekom studija ili cjeloživotnog učenja imati priliku učiti suvremenim metodama (Igrić i sur. 2015).

Pojam integracija podrazumijeva smještaj djece u redovite razrede na osnovi razine organiziranja. U školi i predškolskim ustanovama najčešće se radi o fizičkoj integraciji. Primjer fizičke integracije je kada su učenici s teškoćama u jednoj zgradi, a oni bez teškoća u drugoj, ali se pod pauzom svi zajedno družu u školskom dvorištu. Također se kao primjer može navesti i razred koji pohađaju učenici s teškoćama i oni bez njih, ali je važno naglasiti da se ne vodi briga o potrebama djece s teškoćama (Suzić, 2008).

Suprotno integrativnom pristupu koji ne mari za djecu s teškoćama, i koji im se ne prilagođava stoji inkluzivni pristup koji vodi računa o takvoj djeci. Inkluzivni pristup obuhvaća spremnost okoline na prihvaćanje svih članova društva, i moguće promjene koje se odnose na različite osobne potrebe i stavove koji kod različitih ljudi ponekad nisu isti. Kako bi odgojitelji i učitelji kvalitetno odradili svoj posao oni moraju biti spremni na suvremene metode učenja te bi također trebali promijeniti stavove o određenim stvarima (Igrić i sur. 2015).

Romstein (2010) u svom članku epistemološki pristupa inkluziji, navodi mnogo definicija različitih autora. Inkluzija se najčešće tumači kroz dvije dominantne perspektive - individualnu i socijalnu. (Romstein, 2010 prema Odom, 2000; Vehmas, 2004; Dixon i Verenikina 2007). Individualna se razina za razliku od socijalne propituje s obzirom na kvalitetu života pojedinca. Socijalna se pak razina bavi propitivanjem njezinih učinaka na život zajednice, odnosno društva.

U "Kurikulumu za inkluziju" Daniels i Stafford (2003) ističu kako je inkluzija termin koji ima univerzalnu vrijednost. Navode da obrazovna inkluzija ovisi o osjetljivosti za individualnu vrijednost baš poput edukacijskih i socijalnih vrijednosti. Čimbenici koji pridonose stvaranju inkluzivnog odgoja i obrazovanja su mnogobrojni. Kao najbitniji navode se ekonomske i materijalne mogućnosti, ali i stavovi profesora i učitelja o inkluziji i integraciji.

Inkluzivno obrazovanje odnosi se na praksu uključivanja svih učenika, bez obzira na poteškoću, podrijetlo, talent ili socio-ekonomski status u redovite škole i razredna odjeljenja gdje je moguće odgovoriti na sve njihove individualne potrebe (Karagiannis i dr. 2000).

Cerić (2007) navodi Stubbsa da je obrazovna inkluzija strategija kojoj je cilj unaprjeđenje inkluzivnog društva u kojem se omogućuje svoj djeci i odraslima bez obzira na njihove fizičke, nacionalne i vjerske karakteristike ili neku drugu teškoću sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu i drugim društvenim događanjima.

Vican i Karamatić-Brčić (2013) navode kako Slee ističe kako je obrazovna inkluzija kritički projekt i politički imperativ odgojno-obrazovnih sustava. Navodi kako je upravo uključenost i sudjelovanje djece i odraslih u svim društvenim tokovima, pa tako i obrazovanju, uvjet napretka i razvoja svakog društvenog sustava.

Slatina (2003) inkluziju naziva pokretom protiv predrasuda kojim se želi razvijati osjećaj društvene zajednice za toleranciju i razvoj pozitivnih stavova prema osobama koje su “drugačije“ od drugih.

Možemo zaključiti kako se primjenom inkluzivnog koncepta u obrazovanju znatno mijenja položaj osoba s teškoćama u razvoju. Osim što su uključeni u odgojno-obrazovni sustav, postaju i aktivni dio procesa učenja i stjecanja potrebnih kompetencija za život i rad.

2.2. Uvažavanje različitosti

Unicef je 1995. godine toleranciju definirao kao poštovanje, prihvaćanje i uvažavanje bogatstva različitosti u svjetskim kulturama, našu formu izražavanja i način da budemo ljudi. U definiciji se također navodi da je tolerancija zasnovana na znanju, otvorenosti, komunikaciji i slobodi mišljenja, savjesti i uvjerenju. Tolerancija je harmonija u različitostima.

Tolerancija dolazi od latinske riječi *tolerare* što znači podnositi (Bertoša, 2014). Tolerancija predstavlja uvažavanje tuđih ideja, stavova i načina života. Riječi koje imaju suprotno značenje od tolerancije su netrpeljivost, nesnošljivost i netolerancija.

Kada kažemo da je netko tolerantan pritom mislimo da prihvaća druge onakve kakvima oni jesu te osviješteno promišlja o različitostima koje ga okružuju. Tolerantan pojedinac je svjestan situacije u kojoj se nalazi te poštuje načine i razmišljanja drugih ljudi.

U svojoj knjizi “Život s različitima“ Mirjana Krizmanić (2009) navodi kako svatko od nas ima različite kriterije za normalnost i nenormalnost te da sve one koji se jako razlikuju od nekih naših ili općih normi smatramo nenormalnima.

U nastavku pojašnjava da kako čovjek stari mijenja sliku o nekim stvarima, pa da ono što se prije činilo nenormalno prihvaća i obrnuto. Autorica je kroz ovu knjigu uspješno opisala svoju životnu borbu, ali isto tako čitatelju dala do znanja da se treba tolerantno odnositi prema drugim osobama koje su različite od njega, i da smo svi fizički vrlo slični ali da nas detalji razlikuju i čine naš svijet bogatijim.

U svojem je djelu također istaknula važnost prihvaćenja koja je izuzetno bitna za ljude koji se zbog nekog fizičkog nedostatka u većini slučajeva osjećaju loše jer ih ljudi nažalost osuđuju i o njima razmišljaju na negativan način.

Postoje različita filozofska određenja tolerancije. Većina ih se svodi na to da je tolerancija stav koji se događa u trenutku u kojem valja otprijeti štetu što ju pojedinci ili grupe nanose drugim pojedincima ili grupama svojim djelovanjem i iskazivanjem mišljenja. Na taj se način suživotom odustaje od nasilnog sprječavanja štetočiniteljskog mišljenja.

Tolerancija prema drugim ljudima temeljni je uvjet za razvoj društva. Pri tome valja smatrati da ono što mi mislimo ili cijenimo nije nužno bolje od onoga što misle i cijene drugi ljudi. Ponekad nam se bogatstvo kulturnih i bioloških raznolikosti svijeta predstavlja kao nepremostiva razlika, iako su društvene i kulturne različitosti između pojedinih društava i kultura često manje nego one između društvenih skupina unutar jednog društva ili kulture (Bertoša, 2014).

U svakodnevnom životu tolerancija ima vrlo veliki značaj za svakog pojedinca. Svatko se od nas sigurno jednom našao u situaciji da je primijetio da netko ima drugačije životne stavove i promišljanja. Tolerantan pojedinac je svjestan kako je svaki čovjek jedinka za sebe i da se mišljenja ljudi mogu međusobno razlikovati.

U mnogim se gradovima tolerancija poštivala kao vrlina. Veliki su gradovi, od antičkog razdoblja, preko srednjeg i novog vijeka, do suvremenog doba, oduvijek bili mjesta u koja su se sklanjali disidenti, nevjernici i prognanici (Bertoša, 2014).

Tolerancija je nešto što bi svako biće trebalo imati ugrađeno u svoju ličnost. Kako bi čovjek u kasnijoj, zreloj dobi bio tolerantan odgojno-obrazovne institucije u kojima boravi tijekom života trebale bi mu pružiti pozitivnu sliku, i poticati ga na prihvaćanje različitosti.

Obitelj je temeljna društvena zajednica koja uvelike djeluje na dijete. Obitelj je ta koja svojim privrženim i toplim odnosom djetetu pruža sigurnost, i upućuje ga o svim važnim stvarima koje će se dogoditi u životu. Dok tako dijete odrasta obitelj svakodnevno priča o različitim temama. Kako dijete sluša te razgovore ono samo počinje dobivati neke osobne stavove.

Jedna takva lekcija svladava se primjerice kada silnom energijom nabijen trogodišnjak na svoj djetinji način shvati da u nekim trenucima ne treba skakati po stanu, jer njegovi od naporna rada umorni roditelji žele časkom počinuti. Trogodišnji mališan često će u takvoj prigodi negodovati, jer bi se on upravo u tom trenutku divno igrao i dugo bi ostao u toj svojoj igri, ali s vremenom uviđa da treba biti drugačije, da mora popustiti, jer kada i on spava drugi ga pritom ne ometaju. Tu je na djelu tolerancija: dopuštamo da se događa nešto što nam baš i nije po volji, ali je valjda ipak zbog nečega dobro da je tako kako jest (Muhamedagić, 1995).

Žic-Ralić (2002) navodi Fromma koji ističe da je obitelj prvi, odlučujući činitelj u razvoju djeteta. Pritom, društveno okruženje utječe na emocionalne odnose unutar obitelji, njenu strukturu i odgojne ideale.

Roditelji bi svojim ponašanjem prema ostalima trebali biti dobar primjer djetetu kako bi ono kasnije postalo tolerantno. Kako bi roditelji mogli djetetu osigurati dobar primjer tolerancije trebali bi se zapitati par pitanja da vide razumiju li i prihvaćaju li sebe i druge onakvima kakvi jesu.

Odgoj se kroz povijest značajno mijenjao. Brojne reforme donosile su promjene kako u školstvu tako i u samom roditeljskom odgoju kod kuće. Do sadašnjeg vremena napisane su brojne knjige o roditeljskom odnosu, onome što nije i što jest dobro za razvoj djetetove sposobnosti. Hrvatska riječ odgoj ima svoj korijen u glagolu gojiti što znači da nešto živi i raste te se uvijek odnosi na živo biće. Znanost o odgoju naziva se pedagogija (Bezić, 1977).

Obitelj se u svom najuobičajenijem obliku, a taj je cjeloživotna povezanost muškarca i žene koji hrane, štite i brinu se za djecu dok ne dosegnu zrelost, pojavila prije više desetaka tisuća godina među našim lovačko-sakupljačkim precima.

Prema evolucijskoj perspektivi ljudski je obiteljski obrazac, kod kojeg se pretpostavlja da muškarac i žena imaju posebne odgovornosti za vlastitu djecu, poboljšavao preživljavanje, osiguravajući relativno uravnotežen broj muškaraca lovaca i žena sakupljačica unutar socijalne grupe, čime je osigurana zaštita protiv gladovanja u vremenima kad je lovina bila rijetka (Berk, 2015. prema Lancaster i Whitten, 1980).

Pregrad (2002) tvrdi da se u obitelji može ostvariti egzistencijalna sigurnost, potpora, ljubav, pripadanje i osjećaj vlastite vrijednosti, te se mogu zadovoljiti seksualne potrebe i potreba za opstankom vrste. Navodi da rast i razvoj svakog pojedinca narušava postojeću homeostazu međuodnosa.

Otac i majka unose različitu kvalitetu u djetetov život i svatko od njih različito pridonosi razvoju djeteta. Dijete treba oba roditelja, kako njihovu zajedničku financijsku, tako i emocionalnu potporu. Očeva uloga u podizanju djece je nezamjenjiva (Klarin, 2006).

Osim što potiče preživljavanje svojih članova, obiteljska jedinica naših evolucijskih predaka je imala sljedeće bitne funkcije za društvo : reprodukcija, ekonomske funkcije, društveni red, socijalizacija, emocionalna podrška (Berk, 2015).

Unatoč činjenici da dijadni odnosi unutar obitelji imaju važnu ulogu u razvoju djeteta, sve je veći broj autora koji ističu važnost funkcioniranja cijele obitelji. Obitelj ne čini jednostavan sklop pojedinaca, već uključuje kompleksnost međuodnosa. Obitelj je složena i povezana cjelina, hijerarhijski organiziran sustav koji se sastoji od manjih subsustava (bračni i roditeljski subsustav, te subsustav braće i sestara) (Keresteš, 2002).

Kako su društva postajala sve složenija, zahtjevi stavljeni pred obitelj postali su preveliki da bi ih mogla sama zadovoljiti. Razvile su se druge institucije kako bi im pomogle s nekom od ovih funkcija, a obitelji su postale povezane s većim društvenim strukturama. Usprkos dijeljenju nekih funkcija s drugim institucijama, obitelj nastavlja preuzimati primarnu odgovornost za tri funkcije posebno povezane s djecom : reprodukciju, socijalizaciju i emocionalnu podršku.

Socijalizacija je ona među funkcijama obitelji koja se bavi dječjim razvojem, odnosno priprema mlade kako da postanu kompetentni članovi društva i sudjeluju u njemu. Roditelji započinju socijalizirati svoju djecu tijekom druge godine, kad su mala djeca prvi put sposobna poslušati njihove upute. Kako djeca rastu, roditelji postupno pojačavaju socijalizacijske pritiske, ali u velikoj mjeri se razlikuju po tome kako obavljaju taj zadatak (Berk, 2015).

Stilovi odgoja su društveno uvjetovani. U različitim fazama razvoja društva odgoj je nosio različite karakteristike.

Kako se društvo mjenjalo tako se mjenjao i usavršavao i odgoj. Tako se razlike pojavljuju u svim društveno-ekonomskim formacijama (rodovsko, robovlasničko, feudalno, kapitalističko, socijalističko), ali i u pojedinim zemljama istog društvenog uređenja se javljaju razlike koje su nastale kao posljedica kulture, tradicije, filozofskih pogleda, postignuća u znanosti, tehnici i tehnologiji i sl. (Stevanović, 2000).

Tri značajke razlikuju glavne odgojne stilove: 1) prihvaćanje djeteta i uključenost u djetetov život kako bi se uspostavila emocionalna povezanost; 2) kontrola djeteta kako bi se poticalo zrelo ponašanje; i 3) davanje autonomije poticanjem samopouzdanja. Postoje četiri odgojna stila : autoritativni odgojni stil, autoritarni odgojni stil, permisivni odgojni stil i indiferentan odgojni stil.

Zadaci odgoja su težnja najvišim ljudskim idealima, izgradnja ličnosti, cjelovite osobnosti i ostvarivanje svih mogućnosti pojedinca. Usmjerenost je na razvijanju vrlina, tjelesne skladnosti, duhovnog bogatstva, moralne dobrote, smisla za estetiku te obavljanja ljudskih dužnosti u skladu sa čovjekovim dostojanstvom. Sve zajedno se stapa u jednu misao vodilju odgoja, a to je stvaranje čvrste osobnosti (Vukasović, 2010).

Roditeljski stil ne mora uvijek biti jednak kod oba roditelja. Češće se događa da se stilovi među partnerima razlikuju što može dodatno zbuniti dijete. Poželjno je da se roditeljstvo temelji na optimalnom balansu nadzora, podrške i topline, te da oba roditelja zajednički utvrde odgojne ciljeve i metode (Bačkonja, 2014).

Svakom djetetu su potrebna jasna, čvrsta, razumna pravila i obrasci ponašanja. Djeca zapravo vole kontinuitet i rutinu jer se tako osjećaju sigurnije. Svako pomicanje granica kod roditelja u njima poljuja sve što je dotada naučeno. Ubrzo shvate da su te granice nestabilne i da ih mogu pomicati kako žele. Uz ljubav i toplinu potrebna je i određena doze čvrstine te ustrajnost u tome (Tomasović, 2009).

Bitne odlike odgoja su namjernost i svrhovitost. Intencionalni odgoj označava organiziranu, osmišljenu i cilju usmjerenu djelatnost. S druge pak strane, funkcionalni odgoj označava sve nenamjerne i slučajne utjecaje. To su svi oni "suodgojitelji" koji nisu pod izravnom kontrolom i koji stihijski prenose svoj utjecaj.

Odgoj mora sadržavati pozitivna nastojanja te istinske ljudske vrijednosti. Sve što proturječi tome ne može se nazvati odgojem (Vukasović, 2010).

Potreba za postavljanjem granica javlja se vrlo rano u djetinjstvu, uglavnom već kada dijete počne puzati. Treba napomenuti da je ovo jedini način da se izbjegne trajna šteta po pitanju djetetove ličnosti uzrokovana permisivnim načinom odgoja. Roditelji koji prelako popuštaju svakom zahtjevu djeteta najčešće su i sami nestabilne ličnosti čiji temelji ne stoje čvrsto na zemlji. Problem se javlja kada dijete započinje proces socijalizacije. Već u predškolsko odgojno-obrazovnoj ustanovi i predškolskoj dobi javljaju se poteškoće sa poštovanjem tuđih osjećaja. Dijete sebe smatra kao centar svijeta jer je tako naučeno kod kuće. Kada mu nešto biva uskraćeno ono impluzivno odgovara agresijom (Tomasović, 2009).

Autoritativni odgojni stil je visok na prihvaćanju i uključenosti, naglašava čvrstu kontrolu s objašnjavanjima i uključuje postupno, primjereno davanje autonomije. On potiče kognitivnu, emocionalnu i socijalnu kompetenciju od ranog djetinjstva kroz adolescenciju. Djeca autoritativnih roditelja imaju pozitivnu sliku o sebi, razvijenih su socijalnih vještina, imaju sposobnost regulacije emocija, manifestiraju pozitivne oblike ponašanja i manje su rigidna u vezi sa spolnim stereotipima (Berk, 2015).

Obilježja autoritarnog stila roditeljstva su stroga pravila koja su djetetu nametnuta, pretjerana roditeljska kontrola i kažnjavanje kao jedina odgojna metoda (nerijetko i fizičko kažnjavanje). Najčešće je karakteristika patrijarhalne obitelji, oblika obiteljske zajednice u kojoj je poglavar obitelji muškarac, u većini slučajeva otac. Patrijarhalni oblik obitelji sam po sebi nosi negativnu konotaciju sa asocijacijama na tiranske očeve, pokorno poslušne majke i nesretnu djecu. U ovom obliku roditeljskog odgoja bezuvjetna poslušnost roditeljima je jedino što se smatra vrlinom djeteta.

Svako nepoštivanje nametnutih pravila ili suprotstavljanje mišljenju roditelja se kažnjava i donosi nova ograničenja i sankcije. Komunikacija između roditelja i djece ne postoji ili je jako loša. Jedini oblik komunikacije je roditeljski monolog u kojem iznosi svoja stajališta i mišljenja dok djeca svoja moraju zadržati za sebe (Bakoš, 2014).

Potpuna suprotnost autoritarnom odgojnom stilu je permisivni stil. Karakterizira ga nedostatak strogosti, pretjerano zaštitničko ponašanje roditelja i apsolutna djetetova sloboda. Ubrzo nakon što shvati da može upravljati situacijom kako želi, dijete počinje krivo shvaćati i zlouporabiti vještinu koja mu je pružena. U obiteljskoj atmosferi vlada anarhija, dijete postaje centar i ono upravlja svakom situacijom.

Popustljivi roditeljski stil podrazumijeva visoku razinu topline i ljubavi, ali razina nadzora je vrlo niska. Pravila ponašanja nisu jasno definirana pa su djeca takvih roditelja često nezrela i impluzivna. Popustljivi roditelji svom djetetu ne pružaju jasnu i strogu strukturu, fleksibilni su u postavljanju i ispunjenju zahtjeva. Ovakav roditeljski stil onemogućuje djetetu stjecanje normi i pravila ponašanja. Takva su djeca najčešće depresivna, s osjećajem odbačenosti i nezadovoljstva. Često su uključena u antisocijalne aktivnosti mladih poput uživanja droge i alkohola, vandalizma, pripadnosti bandama (Klarin, 2006) .

Autoritarni odgojni stil je nizak na prihvaćanju i uključenosti, visok na prisilnoj i psihološkoj kontroli i nizak na davanju autonomije. Povezan je s anksioznim, povučenim i ovisnim ponašanjem djeteta, posebno djevojčica, te s visokim stopama ljutnje, prkosa i agresivnosti, posebno kod dječaka (Berk, 2015).

Ravnodušni roditeljski stil je obilježen niskom razinom ljubavi i nadzora. Roditelji ne pokazuju toplinu i ljubav niti nadzor i kontrolu. Ravnodušni roditeljski stil opisuje roditelje koji ne pokazuju interes za dijete, njegove želje, potrebe, uspjehe i neuspjehe. Djeca ravnodušnih roditelja su zahtjevna i neposlušna, nemaju mogućnost regulacije emocija i u repertoaru ponašanja češće upotrebljavaju antisocijalne obrasce ponašanja (Klarin, 2006).

Permisivni odgojni stil je visok na prihvaćanju, nizak na kontroli i nemaran u davanju autonomije. Djeca odgajana permisivno su obično impulzivna, neposlušna, buntovna, zahtjevna i ovisna.

Neuključeni odgojni stil kombinira nisko prihvaćanje i uključenost s malo kontrole i nezainteresiranost za pitanja autonomije. U svom ekstremu, on predstavlja zanemarivanje, narušavajući gotovo sve aspekte razvoja (Berk, 2015).

Indiferentni stil se još naziva i ravnodušni ili nezainteresirani stil. Karakterizira ga roditeljski nemar, nedostatak brige, kontrole i ljubavi. Također izostaje pažnja prema djetetu, a autoritet ne postoji.

Roditelj je nezainteresiran da bi se bavio djetetom, zaokupljen je samim sobom. Nedostaje mu energije za postavljanjem pravila i kontrolom izvršavanja istih. Često odgovornost odgoja prebacuje na druge jer vjeruje da to nije njegov zadatak. Uglavnom su to bake i djedovi ili učitelji u školama. Nerijetko su upravo to osobe koje prve shvate da se nešto loše događa sa djetetom, npr. da zaostaje u razvoju, ne uklapa se u društvo ili počini kakav prijestup. Roditelji izbjegavaju komunikaciju s djetetom jer ih ne zanima što se događa u dječjem svijetu.

U komunikaciji sa djetetom važno je razinu vlastitih očiju uskladiti sa njegovima, govoriti jasno i ozbiljno i biti dosljedan ali ne pregrub. Nikako nije poželjno govoriti djeci "sa visoka", galamiti ali niti popuštati i pomicati granice jer time djeca gube osjećaj za red (Vukasović, 2010). Analiza hijerarhije privrženosti pokazuje da su očevi drugi na hijerarhijskoj ljestvici u ostvarenoj privrženosti. Djeca se osjećaju mnogo bliža majci nego ocu. Trenuci odvajanja drastičniji su kada se dijete odvaja od majke negoli od oca (Klarin, 2006).

Roditeljski i vršnjački odnosi se međusobno nadopunjuju. Roditeljska ljubav i vodstvo daju djeci sigurnost i socijalne vještine potrebne za ulazak u svijet vršnjaka. Vršnjačke interakcije, pak, omogućuju djeci da prošire svoje socijalne vještine. Vršnjaci također mogu u nekoj mjeri zamijeniti ranu vezu roditelja i djeteta. Vršnjačka društvenost započinje u dojenačkoj dobi izoliranim društvenim ponašanjima, a nakon toga slijede usklađene razmjene u drugoj godini (Berk, 2015).

Svijet vršnjaka je vrlo važno socijalno okruženje u kojem dijete živi i razvija se. Dijete većinu slobodnog vremena provodi s vršnjacima. Procesom socijalizacije dijete uči ponašati se u vršnjačkoj skupini, uči poštovati pravila, nositi se s porazom i pobjedom. U vršnjačkoj skupini dijete zadovoljava potrebu za intimnošću, formira sliku o sebi, stječe socijalne vještine, uči pomagati, dijeliti i surađivati. Uz roditelje i nastavnike vršnjaci igraju važnu ulogu u razvoju i prilagodbi djeteta. Tijekom razvoja vršnjački se odnosi mijenjaju. Sposobnost formiranja bliskih, intimnih odnosa zavisi o socijalnim vještinama prepoznavanja verbalnih i neverbalnih znakova tijekom interakcije (Klarin, 2006).

Roditelji utječu na socijalnu kompetenciju djece direktno, pružajući vodstvo i prilike za kontakt s vršnjacima, i indirektno kroz sigurnu privrženost, autoritativni odgoj, induktivnu disciplinu, emocionalno pozitivnu i suradničku igru roditelja i djeteta i kvalitetu vlastite roditeljske socijalne mreže. Vršnjaci iste dobi upuštaju se u intenzivnije i uravnoteženije razmjene, ali interakcije s djecom miješane dobi omogućuju starijoj djeci vježbu u prosocijalnom ponašanju, a mlađoj djeci priliku da uče od starije djece.

Klarin (2006) navodi kako već rani teoretičari ističu razliku između dvije temeljne dimenzije vršnjačkih odnosa, popularnosti i prijateljstva, te da se prva cjelovitija teorija vršnjačkih odnosa, time i model pripisuje Bukowskom i Hozu koji predlažu model odnosa s vršnjacima. Spomenuti se model temelji na razlici između dvije temeljne dimenzije vršnjačkih odnosa. Jedna dimenzija odraz je grupnih odnosa s vršnjacima, dok se druga odnosi na odnose u dijadi, između dva prijatelja.

Klarin (2006) citira podjelu autora Newcomba i Bukowskog koji ističu četiri tipa djeteta. Tipovi djeteta koje navode Newcomb i Bukowski su : odbačeno dijete, izolirano dijete, kontroverzno dijete, i dijete "zvijezda" .

Odbačeno dijete u usporedbi s prosječnim ili popularnim djetetom je hipereaktivnije, agresivnije, opsesivno-kompluzivnije i češće delikventnog ponašanja. Takva djeca vršnjake ne doživljaju za prijatelje i češće doživljavaju stres (Klarin 2006, prema Berndt i Savin-Williams).

Mjerenje popularnosti znatno je starije od mjerenja kvalitete prijateljstva. Prihvatanje i odbijanje dvije su dimenzije grupnih socijalnih odnosa, koje su negativno povezane.

Mjera popularnosti temelji se na sociometrijskom mjerenju. Najčešća tehnika je tehnika nominacije ili biranja, koju je još 1934. godine razvio Moreno.

Klarin (2006) citira Bukowskog i suradnike koji govore o mjeri popularnosti. " Mjera popularnosti određena je odnosom grupe prema djetetu. Taj se odnos može opisati pomoću dviju dimenzija : prihvatanje i odbijanje (Bukowski i sur., 1996). "

Institucije koje dijete kasnije pohađa su predškolska odgojno-obrazovna ustanova i škola. Ovi kolektivi potiču djecu na promišljanje o sebi samima, i ljudima koji ih okružuju. Svi koji sudjeluju u odgajanju i podizanju djece trebaju pružati dobar primjer jer mala djeca najbolje uočavaju što je dobro, a što ne gledajući druge ljude. Oni su vrlo skloni imitiranju pa će oponašati dobra ali također i loša ponašanja ljudi koji ih okružuju.

Postoji šest različitih segmenata simboličke igre koji su uglavnom svi potpuno razvijeni do šestog rođendana. To su tema, sekvenca igre, substitucija, socijalna interakcija, igra uloga i igra s plišanim igračkama (Bonačić, 2014).

Odgojiteljice nerijetko ističu kako su sva djeca ista i da se sa svima treba jednako zabavljati i družiti u prostoru vanjskog igrališta. One također ustraju naučiti djecu da sve što imaju dijele sa svojim prijateljima, i da se međusobno ne svađaju.

Odgojiteljice na različite načine djeci žele dati do znanja da je potrebno razumjeti ostale ljude i da se nikome ne bi smjelo rugati. Tako kroz različite igre i priče djeca doznaju o različitim problemima sa kojima se ljudi nose. Na taj način se uče razumijevati tuđe osjećaje i počinju razvijati empatiju.

Budući da je empatija vještina, ona neće "doći sama od sebe". Dijete je treba naučiti. Premda neka djeca prirodnije razvijaju svoju empatiju, svoj djeci treba pomoć u učenju kako biti empatičan. U svojoj praksi, nažalost, češće viđam djecu koja nisu empatična, nego obrnuto (s time da većina djece nemaju poteškoće u ponašanju). Primjerice, djevojčica od 6 godina normalnog razvoja, trčeći je srušila djevojčicu od 4 godine. Mlađa djevojčica je počela plakati, a starija se nije ni okrenula da bi utvrdila razlog njezinog plača, a kamoli iskazala empatiju (Gjurković, 2010).

Polaskom u školu, važno je razvijati i poticati poštivanje drugog. To se najbolje ostvaruje poticanjem prijateljske atmosfere u razredu, za što su zaduženi razrednici. Učitelji podnose različita ponašanja učenika u razredu te uglavnom često primjećuju prihvatljiva, odnosno neprihvatljiva ponašanja koja se događaju među učenicima.

Korisno je učenicima na pojednostavljen način pojasniti pojam različitosti. Na primjer, učenicima se kroz igru ili radionice može objasniti kako je svatko od njih različit i pitati ih je li netko bolji zbog toga što ima smeđu kosu od drugih koji je nemaju itd. Također, usvajanje pojma različitosti može se primijeniti i na školsku

okolinu. Iz obavljenih razgovora sa stručnim timom saznala sam ove informacije, a oni su mi također naveli i određene igre i poticaje koje mogu iskoristiti u svakodnevnom radu s djecom rane i predškolske dobi. Uz navedene primjere, pojam različitosti može se poučavati i na igračkama kojima se svatko od učenika igra, broju braće i sestara i drugo.

Nadalje, korisne vježbe su i vježbe poput sličnosti i razlika, kada učenik treba napisati po čemu je sličan i različit od svojih prijatelja, brata, sestre i drugih.

Korisne vježbe su: Vidimo li isto? – učenicima se pokazuju dvosmislene slike (vazalica, zec-patka), nakon što svi kažu što su vidjeli, raspravlja se o različitim pogledima na isto.

Mentalna mapa - učenici se podijele u manje skupine. Svaka skupina treba nacrtati mapu područja unutar kilometra oko učionice u kojoj se nalaze, kasnije se mape skupina poslažu jedna do druge te se razgovara o razlikama.

Osobne naočale - svaki učenik nacrtava naočale na papiru i unutar leća treba napisati što sve utječe na njegovo viđenje stvari i ljudi oko njega.

Igra pozdrava - učenicima se na kartončiće ispišu različiti pozdravi te se u igri koriste različiti oblici pozdravljanja u krajevima koje poznaju, u drugim zemljama, drugim zanimanjima i dr. Učenici se kreću učionicom i onoga koga sretnu pozdrave na način koji je zadan na papiriću; zadatak je naći onoga koji se pozdravlja na isti način, ali bez razgovora.

Ovo su samo neke od poticajnih igara koje učiteljima služe za razvijanje tolerancije. Školskim se nastavnicima pruža mogućnost osmišljavanja novih i poticajnih igara kojima mogu doprijeti do školaraca i na taj im način približiti važnost tolerancije.

2.3. Djeca s teškoćama socijalne integracije

Socijalizaciju najčešće definiramo kao proces tijekom kojeg ljudi stječu stavove i vrijednosti određene kulture te uče ponašanja koja se smatraju prikladnima za članove određenog društva. Ispitivanje cjelokupnog procesa socijalizacije djece i mladeži značajno je svakom društvu.

Ispitivanje se najviše ističe tijekom naglih društvenih promjena koje uključuju i promjene društvenih normi i vrednota. Kao glavni cilj socijaliziranja svake nove generacije je prenošenje sustava zajedničkih vrednota (Raboteg-Šarić, 1997).

One se naravno ne mogu jednostavno prenositi, već mladi ljudi moraju sami steći sposobnost da se pridruže ostalim članovima društva u prilagođavanju starih vrednota na nove uvjete (Raboteg-Šarić, 1997).

Znanstveno istraživanje uloge različitih društvenih čimbenika u socijalizaciji mladog naraštaja od velike je važnosti posebice danas kada hrvatsko društvo razvija sustav društvenih vrednota i normi koje su svojstvene svakom demokratskom društvenom uređenju. Hrvatsko društvo se uz to sučeljava i s nizom negativnih posljedica rata koje pogoduju narastanju teškoća u socijalizaciji djece i mladeži (Raboteg-Šarić, 1997).

U interesu svakog društva je razvijanje prihvatljivog društvenog ponašanja svojih članova. Ne možemo se pritom pouzdati u najjednostavnije načine kontrole - kažnjavanje asocijalnog i nagrađivanje prosocijalnog ponašanja. Pri ispitivanju uloge obitelji, škole i društva općenito u socijalizaciji društvenog ponašanja mlađih skupina stanovništva najviše se pozornosti pridaje suzbijanju negativnih oblika ponašanja i nazočnosti patoloških procesa u obitelji i širem društvenom okolišu (Raboteg-Šarić, 1997).

Djelovanje različitih procesa socijalizacije koji potiču razvoj pozitivnih oblika društvenog ponašanja, zrelijeg moralnog ponašanja, socijalno-emocionalne prilagodbe i pozitivne slike o sebi, manje je poznato stručnjacima i široj javnosti.

Prvi korak u izučavanju socijalizacije jest razumijevanje normalnog tijeka ljudskog razvoja. Tijekom čitavog životnog ciklusa mi se socijaliziramo za uloge i zadaće koje su predodređene za neki uzrast i razvojnu razinu - ranom i kasnom djetinjstvu, adolescenciji, mlađoj, srednjoj i starijoj odrasloj dobi. Također se prilagođavamo različitim životnim ulogama i odvikavamo od starih (Raboteg-Šarić, 1997).

Djelovanje različitih socijalizacijskih čimbenika ovisi o spoznajnom, emocionalnom i društvenom razvoju pojedinca, odnosno o osobitostima razvoja u određenim razdobljima životnog ciklusa (Raboteg-Šarić, 1997).

U prošlosti se socijalizacija smatrala jednosmjernim procesom tijekom kojeg različiti ljudski faktori i širi društveni čimbenici oblikuju dječje doživljavanje i ponašanje. Unatoč tome treba se napomenuti da djeca i mladež također djeluju na razne aktere socijalizacije čija je interakcija pod utjecajem šire mreže društvenih odnosa.

Znanstvenicima koji se bave proučavanjem socijalizacije jasno je da istražuju socijalne interakcije različitih aktera u ovom složenom procesu. Njihovi se uzajamni odnosi mijenjaju pod utjecajem širih društvenih odnosa i ovise o razdobljima životnog ciklusa u kojima se izučavaju. Istraživanje socijalizacijskih procesa uključuje širok raspon utjecaja i područja istraživanja (Raboteg-Šarić, 1997).

Vršnjaci imaju veliku ulogu u socijalizaciji, pogotovo u razdoblju rane adolescencije. Interakcije s vršnjacima omogućuju stjecanje neovisnosti o roditeljima i drugim autoritetima. Na taj se način mladi ljudi pripremaju za buduću ulogu odraslih, odgovornih ljudi. Valja napomenuti da čak i u razdoblju kasnije adolescencije i rane odrasle dobi odvajanje od roditeljskog doma može biti bolno, a prilagodba na nove životne zadaće kao npr. izbor zvanja ili izbor fakulteta teška.

Djeca s teškoćama socijalne integracije koja pohađaju razrede osnovne škole znaju također pretrpjeti puno poniženja i biti predmet osuđivanja. Važno je napomenuti kako bi takvoj djeci trebalo pružiti bezuvjetnu ljubav i podršku kako bi se oni u svom okruženju osjećali prihvaćeno, a ne odbačeno i drugačije od ostalih (Raboteg-Šarić, 1997).

Kako dijete stari ono stječe različite oblike društvenog ponašanja. Također počinje promišljati o svojem ponašanju, a svoje stavove temelji na vlastitim unutarnjim standardima u skladu sa slikom o sebi, o svojim mogućnostima, talentima i vrlinama, o tome u kolikoj ih mjeri drugi ljudi prihvaćaju.

Nakon djetinjstva kada djeca postanu zrelija ona sve više razmišljaju o moralnim postupcima, brinu i skrbe za druge ljude i razlikuju dobre od loših postupaka. Adolescenti svoje slobodno vrijeme vole iskoristavati za različite stvari no vrlo je važan utjecaj starijih kako bi im osigurali kvalitetno i lijepo provođenje slobodnog vremena (Raboteg-Šarić, 1997).

Obitelj je temeljna društvena zajednica koja svojim ponašanjem utječe na cjelokupni razvoj djeteta. Obitelj je povijesno gledano mijenjala svoju strukturu i značenje. U sljedećim ću se odlomcima osvrnuti na povijesni razvoj i mijenjanje obitelji. Ove sam podatke saznala čitajući rad Valjan-Vukić (2009) koji govori o obitelji i školi kao o temeljnim čimbenicima socijalizacije.

Matrijarhat je prvi pojavni oblik obitelji, te simbolizira idealiziranje i poštivanje majke kao osobe koja je bila siguran izvor egzistencije. Majka je tada pravno i društveno promatrajući imala središnji položaj u obitelji.

Jačanjem uloge oca javlja se razdoblje patrijarhalnih odnosa u obitelji, pa majka kroz dugi vremenski period gubi svoj utjecaj u obitelji. Majčina se uloga u obitelji svodi isključivo na reprodukcijску funkciju. Tada je odgojna uloga majke znatno ograničena, a sve odluke donosio je otac predstavljajući apsolutnog vladara obitelji. Takvi odnosi u obitelji zadržali su se sve do 19. stoljeća kada se pod utjecajem industrijske revolucije promijenio položaj žena u društvu pa po tome i u obitelji.

U tradicionalnim se obiteljima socijalizacija odvija isključivo u obitelji, dok je kod suvremenih obitelji uočljiva tendencija prebacivanja socijalizacijske funkcije izvan obitelji. Isto vrijedi i za odgojnu funkciju koja se s obitelji sve više prenosi na druge osobe i institucije. Autoritarni odgojni stil u sve većoj mjeri se napušta i mijenja sve prisutnijim autoritativnim i permisivnim stilom. Obitelj je do danas zadržala neke od svojih temeljnih funkcija kao što su: reprodukcija, socijalizacija, emocionalna podrška i održavanje odnosa među svojim članovima (Valjan-Vukić, 2009).

U kontekstu socijalnog razvoja djeteta obitelj predstavlja važan čimbenik. Po rođenju djeteta je usmjereno isključivo na obitelj u čijem okruženju može zadovoljiti sve svoje razvojne potrebe. Klarin (2006) navodi da se dijete najčešće vezuje za jednu osobu, najčešće majku, međutim, uspostavlja odnos privrženosti i za ostale članove obitelji, oca, braću i sestre.

Obiteljsko okruženje mjesto je u kojem dijete, posebno u prve tri godine života, svladava osnovne vještine: hodanje, govor i mišljenje. Čvrsta emocionalna veza stvorena u djetinjstvu služi kao temelj za budući uspješan razvoj djetetovih socio-emocionalnih i intelektualnih vještina.

“Samopouzdanje, povjerenje, emocionalna zrelost i socijalne vještine osobine su kojima će se dijete koristiti u različitim životnim situacijama u kasnijem životu, a formiraju se tijekom najranijih interakcija s roditeljima“ (Klarin, 2006, 23).

Uspješno roditeljstvo sastoji se od roditeljske topline i nadzora. Kombinacijom ovih dviju sastavnica nadzora javljaju se četiri osnovna odgojna stila: autoritativni, autoritarni, popustljivi i ravnodušni roditeljski stil.

Roditeljski odgojni stil ima bitnu ulogu u procesu stjecanja djetetovih socijalnih vještina. Brajša-Žganec (2003) navodi Maccoby-a i Martina koji tvrde kako postoje dvije temeljne dimenzije roditeljstva, a to su: emocionalnost i kontrola. Opisuju kako se dimenzija emocionalnosti kreće od hladnoće i odbijanja djeteta do topline i prihvaćanja djeteta. Također, oni navode i dimenziju kontrole koja se kreće od slabe roditeljske kontrole nad dječjim ponašanjem do jake kontrole.

Potrebno je dosta vremena za usvajanje socijalnih vještina, ali u interakciji i uz pomoć obitelji, vršnjaka ostalih odraslih osoba dijete razvija umijeće komunikacije s okolinom. Na taj način razvija svoju socijalnu kompetenciju.

Prema riječima Katz i McClellan (1997) socijalna kompetencija ima nekoliko svojih sastavnica. U ranom djetinjstvu potrebno je razvijati sposobnost regulacije emocija kako bi stupanje u interakciju s vršnjacima i odraslima bilo uspješno. U djece koja teže reguliraju emocije, ili ih pretjerano reguliraju odrasli trebaju pružiti pomoć koja će im pomoći uspostaviti primjerenu interakciju s okolinom.

Djeci su također na putu prema uspješnoj socijalizaciji potrebna socijalna znanja. Uspješna socijalizacija pretpostavlja sposobost socijalnog razumijevanja tj. predviđanje tuđih reakcija i razumijevanje tuđih osjećaja.

Prema Katz i McClellan (1997) Gottman ističe kako socijalno kompetentna djeca usklađuju svoje ponašanje s tuđim tako da nađu zajednički jezik, razmjenjuju informacije i ispituju sličnosti i razlike.

Često se u procesu socijalizacije javljaju problemi kao što su stidljivost, osamljenost, agresivnost i slično. Takvi problemi imaju različite uzroke. Problemi mogu nastati zbog nedovoljno razvijene jezične sposobnosti, kontrole emocija, manjka znanja koja su djetetu potrebna za uključivanje u interakciju.

2.4. Uloga predškolske odgojno-obrazovne ustanove

Opće je poznato da je predškolska odgojno-obrazovna ustanova jedna od institucija koju dijete susreće na svom putu ka odrastanju. Prva i temeljna, ujedno i najvažnija institucija za razvoj djeteta je njegova obitelj.

Predškolska odgojno-obrazovna ustanova kao institucija djeci svakodnevno pruža mogućnost stjecanja novih znanja i vještine te usavršavanje starih. Miljak (1996) navodi da su novi pristupi u ranom odgoju zamjena za staru paradigmu, poznatiju kao prosječna praktična tradicija dječjih predškolsko odgojno-obrazovnih ustanova. Smatra kako novi pristupi u ranom odgoju i obrazovanju mijenjaju shvaćanje naravi odgoja i obrazovanja djece, učenja, stjecanja i razvoja znanja, uloge odgojitelja i načina njihovog profesionalnog razvoja.

Slunjski (2008) predškolsku odgojno-obrazovnu ustanovu naziva zajednicom koja uči. Napominje kako bi se u predškolskoj odgojno-obrazovnoj ustanovi - zajednici koja uči trebala razvijati svijest ljudi o međusobnoj, interaktivnoj povezanosti svih dijelova konteksta predškolske odgojno-obrazovne ustanove, kao i povezanosti predškolsko odgojno-obrazovne ustanove širim društvenim kontekstom.

Polaskom djeteta u predškolsku odgojno-obrazovnu ustanovu odgojitelj preuzima dio roditeljske uloge (Hamilton i Howes, 1992). Okruženje u kojem dijete živi značajan je čimbenik kvalitete i učinkovitosti njegova ranog razvoja i njegova kasnijeg napredovanja. (Milanović i sur, 2001).

Miljak (1996) navodi kako je predškolsko odgojno-obrazovno okruženje cjelokupnost svih aspekata koji čine predškolsku odgojno-obrazovnu skupinu. Ona predškolsko odgojno-obrazovno okruženje dijeli na socijalno i fizičko.

2.5. Uloga i potrebne kompetencije odgojitelja za uključivanje djece s teškoćama

Postoji mnogo tumačenja kompetencija, baš kao i modeli njihova ostvarivanja. Biti kompetentan pojedinac znači posjedovati određena znanja i vještine te znati se služiti

s istima u određenom trenutku. Mnogobrojni autori navode značenje kompetencija, a u sljedećim ću redovima predočiti određena stajališta.

Anić (2003) u “Velikom rječniku hrvatskog jezika“ kompetenciju opisuje kao priznatu stručnost, sposobnost kojom netko raspolaže. Mijatović (2000) pod pojmom kompetencija podrazumijeva osobnu sposobnost da se čini, izvodi, upravlja, djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti što osoba može dokazati na formalan ili neformalan način.

Osim mnogo određenja kompetencija postoje i tri aspekta kompetencija, a to su sljedeći: kognitivni, funkcionalni, i socijalni. Kognitivni aspekt predstavlja znanje. Funkcionalni aspekt simbolizira vještine, a socijalni ponašanje.

Europski referentni okvir donešen u prosincu 2006. sastoji se od osam glavnih kompetencija. Kompetencije koje su ključne po europskom referentnom okviru su komunikacija na materinskom jeziku, komunikacija na stranom jeziku, matematička pismenost, digitalna kompetencija, naučiti učiti, socijalna i građanska kompetencija, smisao za inicijativu i poduzetništvo, te kulturna osviještenost i izražavanje u području kulture.

Komunikacija na materinskom jeziku obuhvaća primjenu znanja, slušanja, govora i pisanja. Komunikacija na stranom jeziku predstavlja razumijevanje tuđih poruka, govora, poznavanje gramatike i vokabulara nekog drugog jezika različitog od materinskog.

Matematička pismenost odnosi se na određene računske operacije - zbrajanje, oduzimanje, dijeljenje, množenje i izračunavanje postotka. Ona također podrazumijeva korištenje matematičkih pojmova u svakodnevnim situacijama. Pomoću ove kompetencije rješavaju se svakodnevni problemi.

Digitalna je kompetencija usmjerena na tehnološke zaključke i uključuje obradu teksta, pohranu podataka, upravljanje i komuniciranje putem medija, objašnjavanje kako su virtualni i realni svijet međusobno različiti. Zahvaljujući računalima i svim “čudima“ tehnike brzo dolazimo do određenih informacija.

Jedna od vrlo važnih kompetencija je - naučiti učiti. Ta kompetencija podrazumijeva grupno ili individualno učenje. Također, u ovu kompetenciju ulazi i samostalnost i

kvalitetno bavljenje učenjem. Za ovu je kompetenciju od iznimne važnosti imati pozitivan stav.

Sljedeća i ne manje važna kompetencija je međuljudska i građanska kompetencija. Ova kompetencija odnosi se na kvalitetno ponašanje prema pojedincima, skrb za druge, razumijevanje drugih, ali i sebe, poznavanje prava građana, razumijevanje demokracije, itd.

Valja napomenuti kako je kompetencija koja uključuje promjene vrlo važna. Ta se kompetencija zove smisao za inicijativu i poduzetništvo. Ona predstavlja preuzimanje odgovornosti u smislu organiziranja, planiranja, komuniciranja i procjenjivanja. Kulturna osviještenost i izražavanje u području kulture podrazumijeva znanje i poštivanje kulture naroda, poštivanje različitosti.

Pedagoška kompetentnost definirana je kao profesionalna mjerodavnost visoke stručne razine, u smislu kvalitetne pedagoške izobrazbenosti i osposobljenosti učiteljstva. Osposobljenost i ovlaštenje učitelja za odgojni i obrazovni rad stečeno je pedagoškom izobrazbom i stalnim pedagoškim usavršavanjem. Pedagoška kompetentnost je suprotnost pedagoškom voluntarizmu, improvizacijama i neprofesionalizmu a upotrebljava se kao i sinonim za pedagoški profesionalizam (Mijatović, 2000) .

Djeca s posebnim potrebama već se dugo uključuju u redovite sustave odgoja i obrazovanja. Takva se djeca poput njihovih vršnjaka vesele i svakodnevno napreduju. No, oni za razliku od vršnjaka imaju određene teškoće u razvoju.

U teškoće u razvoju ubrajamo smetnje vida, smetnje sluha, smetnje glasa i govora, smetnje motorike, smetnje inteligencije, smetnje ponašanja uvjetovane organskim faktorima ili progredirajućim u psihopatološkim stanjem, višestruke smetnje u psihofizičkom razvoju (Bouillet, 2010).

Autorica ističe sljedeće kompetencije kao značajne kompetencije za rad s djecom s posebnim potrebama - razumijevanje socijalnog i emocionalnog razvoja djece, razumijevanje individualnih razlika u procesu učenja djece, poznavanje tehnika kvalitetnog vođenja odgojne skupine, komunikacijske vještine, poznavanje učinkovitih tehnika podučavanja, poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije djece, sposobnost identifikacije teškoća

u razvoju i drugih posebnih potreba, poznavanje didaktičko -metodičkog pristupa i planiranja prilagođenog kurikulumu, poznavanje dostupnih didaktičko - metodičkih metoda, sredstava i pomagala, poznavanje savjetodavnih tehnika rada, praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s pojedinim teškoćama, te spremnost na timski rad, suradnju i cijeloživotno obrazovanje.

Također navodi da je smisao gore spomenutih kompetencija sadržan u osiguravanju uvjeta u kojima će sva djeca imati priliku da tijekom svakodnevnih aktivnosti u predškolskoj ustanovi razvijaju i prakticiraju vlastite funkcionalne sposobnosti.

Mlinarević (2000) navodi kako se većina autora (Goffin i Day, 1994; Kramer, 1994; Olsun, 1994) slaže da osnovu znanja budućeg odgojitelja treba činiti teoretsko razumijevanje rasta i razvoja djeteta rane i predškolske dobi, organizacija okruženja, sposobnost pravilne procjene djetetovih potreba i umijeće dobre komunikacije.

Odgojitelj u socijalnim interakcijama s obitelji, kolegama i članovima zajednice treba iskazivati uvažavanje, i na taj način promovirati i modelirati takav oblik interakcije. U inkluzivnom odgoju najveća se važnost pridaje promoviranju demokratskih vrijednosti. Odgojitelji potiču djecu da sudjeluju u donošenju pravih odluka i ohrabruju ih za daljnji napredak.

Inkluzivan odgojitelj sudjeluje i surađuje s drugim profesionalcima u školi i zajednici kako bi podržao dječji razvoj i učenje, odnosno promovirao demokratsku praksu, život i kulturu škole. (International Step by Step Association, 2005) .

Kompetentan odgojitelj je onaj koji doživljava svoja znanja, vještine i osobne karakteristike integrirane tako da mu pružaju snažan osjećaj moći, sposobnosti i znanja kako raditi s djecom (Žižak, 1997) .

Diković (2013) navodi da je razumljivo da kompetencije učitelja utječu na razvoj učenika, posebice na njihovo samopoštovanje, otvorenost svijesti, motivaciju, poštivanje razlika, poštenje, kreativnu znatiželju i iznad svega na spremnost za sudjelovanjem i suradnjom u rješavanju problema skupo. Možemo reći kako isto vrijedi i za odgojitelje. Odgojitelj treba biti osoba uvijek spremna na suradnju sa roditeljima, djecom i stručnim timom.

U radu s djecom mlađe dobi odgojitelji radije biraju individualnu komunikaciju. Individualnom komunikacijom odgojitelj postiže da dijete koncentrirano i pažljivo sluša njegove riječi. U svrhu poboljšanja svojih kompetencija, i stjecanja novih odgojitelji trebaju sudjelovati na različitim organiziranim skupovima i predavanjima.

Nerijetko u literaturi nalazimo pojam reflektivni prijatelj, ili prijatelj-kritičar (Stoll i Fink, 2000). Oni pod tim pojmom misle na osobu koja sa strane promatra odgojiteljevu praksu i govori mu o tome koji su mu dobri, a koje loši principi rada kojeg odgojitelj ponekad nije svjestan - jer oko ne može vidjeti samo sebe.

Mlinarević (2000) navodi Goffin i Day koji smatraju da je kompetentan odgojitelj onaj odgojitelj koji je sposoban kontinuirano učiti, poznaje razvojne karakteristike djeteta, brižljiv promatrač, ima smisla za humor, spreman na rizik, postavlja motivirajuća pitanja, tolerira zbrku i istražuje, fleksibilan i sposoban za čuđenje.

2.6. Razvojni kurikulum kao dio općeg odgojno-obrazovnog kurikulumu

Određivanje pojma kurikulumu je vrlo složeno. Postoje različita gledišta i definicije ovoga pojma. I sam Previšić navodi kako za pitanje "što je kurikulum" nema jednoznačnog odgovora. Kurikulum je po njemu skup planiranih i implicitnih odrednica koje usmjeravaju odgojno-obrazovni proces prema zadacima i sadržajima koji su izvedeni iz cilja te upućuje na organizacijske oblike i načine rada i postupke provjere uspješnosti u zavisnosti od mnogobrojnih procesnih faktora i okolnosti.

U različitim rječnicima možemo pronaći mnoga pojašnjenja vezana uz ovaj pojam. Tako je primjerice u Rječniku englesko-hrvatskom, hrvatsko-engleskom s gramatikom *curriculum* plan nastave visoke škole ili fakulteta (Božić, 2000) .

Riječ kurikulum potječe od latinske riječi curriculum, a odnose na nastavni plan, znanstvenu osnovu. U odgojno-obrazovnom smislu najčešće se koristi kao pojam koji označava put, smjer kojim se postižu određeni odgojno-obrazovni ciljevi (Kunstek, 1998) .

Smajić i Vodopija (2008) navode kako je ova riječ tuđica, i u svom članku opisuju stajališta različitih autora rječnika.

Također, ističu da se kurikulum najčešće pronalazi u stručnoj pedagoškoj literaturi te da se ova riječ može javiti u različitim oblicima - curriculum, kurikulum i kurikulum.

Kunstek (1998) u časopisu "Dijete, vrtić, obitelj" navodi obilježja razvojno-primjerenog kurikuluma - kurikuluma usmjerenog na dijete. U daljnjem tekstu autorica za ovaj kurikulum koristi kraticu KUND .

Stvaranje ovakvog kurikuluma zahtijeva određene stvari: promjenu načina rada odgojitelja s djecom u skupini i promjenu odgovornosti odgojitelja za prostor u kojem radi.

Sekulić-Majurec (2007) tvrdi kako određivanje i tumačenje kurikuluma može biti sve prije nego univerzalno, konzistentno i jednoznačno.

Miljak (1996) kurikulumom smatra teorijsku koncepciju koja se u praksi zajednički gradi, odnosno konstruira i sukonstruira na temelju zajedničkog učenja, istraživanja, i participacije svih sudionika te u praksi kontinuirano provjerava, dopunjava i mijenja.

Previšić (2007) navodi tri vrste kurikuluma - zatvoreni, otvoreni i mješoviti. Zatvoreni kurikulum karakterizira tradicionalno poimanje plana i programa. U otvorenom kurikulumu naglasak je stavljen na kreativnost, a odgojitelji daju okvirne upute. Mješoviti je kurikulum moderni oblik kurikuluma. Postoje takozvani kurikulumski okviri unutar kojih se nalaze kurikulumske jezgre. Ove se jezgre mogu organizirati na kreativan način kako bi se dijete potaknulo na stjecanje znanja i sposobnosti.

Ellis (2004) kurikulume sažima na one koji su usmjereni na dijete, one koji su usmjereni na društvo, i one koji su usmjereni na znanje, Hewitt (2006) dijeli kurikulume iz pozicije cilja i svrhe, i navodi sveukupno šest vrsta kategorija. Kategorije kurikuluma iz pozicije cilja i svrhe po Hewitt su sljedeći: humanističko orijentirana, postmodernistički orijentirana, kognitivno orijentirana, razvojno orijentirana, tehnološki orijentirana, i akademski orijentirana.

Među ostalim, Smajić i Vodopija (2008) navode kako je došlo do riječi kurikulum u Velikoj Britaniji. "A u Veliku Britaniju curriculum iz latinskoga stiže „kao otvorena dvokotačna kočija koju usporedo vuku dva konja – preobražena u školski tečaj, a zatim i u nastavni program, iz rimskoga ratnoga uskočila u britanski školski sustav.

Da bi se ipak školski tečaj razlikovao od prijevoznoga, Englezi su ih razdvojili oblikom: curricula – opisana kočija, curriculum – školski program „ (Težak, 2004.: 87.). Važno je naglasiti da Velika Britanija formira kurikulum na istraživanjima.

Petrović-Sočo (2009) u svom članku uspoređuje suvremeni i tradicionalni kurikulum. Autorica u uvodu dijeli pisce o kurikulumima na dvije skupine - one koji iznose teorijska stajališta i one koji se zalažu za teorijsku konceptualizaciju kurikuluma.

Tradicionalni je kurikulum usmjeren na ciljeve postavljene izvana i time se odgojiteljima nije dopuštalo da izraze svoje mišljenje i iznesu kreativne ideje. Pravila zajedničkog življenja su u tradicionalnom kurikulumu donosili odgojitelji, i djeca nisu imala pravo sudjelovati u donošenju odluka.

Zbog ovih stvari ozračje koje je vladalo u grupi bilo je podijeljeno na dva krajnja slučaja- ili potpuna tišina, ili nesnosna buka. Sudeći prema opisanom može se zaključiti kako su odgojitelji, ali i djeca bili nezadovoljni.

Za razliku od tradicionalnog kurikuluma gdje odgojitelji vode glavnu riječ i djeca nemaju pravo donositi odluke to u suvremenom kurikulumu nije slučaj. Kako i sama autorica navodi sadašnja odgojno-obrazovna stvarnost nije linearna i jednodimenzionalna.

Suvremeni kurikulum ranog odgoja temelji se na toploj atmosferi, dobroj komunikaciji između odgojitelja, roditelja i djeteta. Također, na djecu se više ne gleda kao na nekoga kome je potrebna samo briga, već se stavovi o djeci mijenjaju na bolje - dijete je kompetentno biće spremno istraživati, i otkrivati svijet oko sebe svim svojim osjetilima.

Miljak (1991) se počinje zalagati za drugačiji pristup kurikulumu ranog odgoja. Ona u središte stavlja dijete i razvoj njegove autonomije, a ne program koji ono treba usvojiti.

Kunstek (1998) ističe kako je KUND (kurikulum usmjeren na dijete) primjeren za svu djecu u dobi od jedne godine do deset godina, što ujedno obuhvaća jaslice, predškolske odgojno-obrazovne ustanove, niže razrede osnovne škole. KUND se temelji na određenim elementima, i daje upute u pogledu na znanja o: svim vidovima razvoja djeteta, promatranju djece radi planiranja razvojnog, individualnog i dobnog

pristupa poučavanju i učenju, uključivanju roditelja, prikupljanju podataka o socijalnom i kulturnom porijeklu djece, načinu dobivanja organizacijsko- tehnološke pomoći, proširenju kurikuluma dodatnim aktivnostima, izvorima informacija i slično.

Schweinhart i Weikart (1998) objašnjavaju zašto je kurikulum važan u odgoju i obrazovanju male djece. Kao primjer navode jedno longitudinalno istraživanje koje se počelo provoditi 1969 godine. Ovo je istraživanje trajalo od djece u dobi od 3 ili 4 godine u predškolskoj ustanovi do starosti djece od 23 godine. Djeca su bila podijeljena u tri modela kurikuluma.

Prvi je model nazvan Iznimno poučavanje. Drugi je model nazvan Perry Preschool, a treći je nazvan Tradicionalni dječji vrtić. U prvom su modelu odgojitelji točno odredili ciljeve u čitanju, matematici i jeziku. U drugom modelu aktivnosti su organizirana od strane djece, uz podršku odgojitelja. Cilj trećeg modela bio je stvoriti okruženje u kojem bi se djeca mogla razvijati prirodno.

Nakon 23 godine koliko je istraživanje trajalo ispostavilo se da djeca odgajana po drugom i trećem modelu imaju puno prednosti pred ovima koji su odgajani po prvom modelu. Autori među ostalim navode kako su djeca koja su odgajana po prvom modelu bila izloženija emocionalnom lošem stanju, te se to odrazilo na njihove postupke. Ostala djeca koja su odgajana prema drugom i trećem modelu postali su uspješni ljudi koji rado pomažu drugima.

Prema ovome se može zaključiti da su djeca koja su bila uključena u prvi program najgore prošla u životu. Kao što je i na početku navedeno, odgojiteljice su te koje su unaprijed jasno odredile ciljeve. Djeca koja su sudjelovala u ovome programu bila su primorana raditi ono što im kaže odgojiteljica bez pogovora - kao što je to slučaj u tradicionalnom kurikulumu ranog odgoja. Zaključno, postoji mnogo određenja kurikuluma. Kurikulum je osmišljen, sustavan i skladno uređen način reguliranja, planiranja, izvedbe i vrednovanja odgojno-obrazovnog procesa koji može biti određen na različitim razinama - od cjelokupnog sustava odgoja i obrazovanja, preko određenih njegovih dijelova, odgojno-obrazovne ustanove do pojedinca.

Postoje tri različita pristupa ili meta-orijentacije kurikuluma, a to su transmisijski pristup, transakcijski i transformacijski pristup.

3. ISTRAŽIVANJE

Opće je poznato da su, odmah nakon roditelja i obitelji, upravo odgojitelji osobe koje svojim ponašanjem djeci predstavljaju model kojeg oni oponašaju. Djeca su vrhunski imitatori i često sve što vide to poželevaju i oni sami pokušavaju napraviti.

Odgojitelji na djecu mogu djelovati izravno i neizravno. Oni su kao profesionalci odgovorni za provođenje, odnosno neprovođenje odgojno-obrazovne inkluzije. Kako bi inkluzija bila efikasna vrlo je važno imati osiguranu dobru podršku koja može biti: kadrovska, pravna, materijalna, financijska, i ostalo.

3.1. Cilj istraživanja

Uzimajući u obzir razne teorije o odgojitelju kao osobi koja ima velik utjecaj na djecu i njihov razvoj, cilj ovog istraživanja bio je uvidjeti koliko je u predškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama koje djeluju na području grada Samobora i njegove okolice prisutno poticajno okruženje za aktivno uključivanje djece s teškoćama socijalne integracije među vršnjake, kao i za njihovo aktivno učenje.

3.2. Hipoteza

Polazna hipoteza rada je da odgojitelji individualiziraju i planiraju metode rada sukladno potrebama djece s teškoćama socijalne integracije.

3.3. Metode rada

3.3.1. Ispitanici

Ispitanici ovog istraživanja su odgojitelji predškolskih ustanova s područja grada Samobora i njegovih pet područnih objekata koji se nalaze u neposrednoj blizini. Od ukupno 45 podijeljenih anketnih listića dobila sam povratnu informaciju od 40 odgojitelja.

Predškolske ustanove zastupljene u ovom istraživanju u svom programu nude redovni desetsatni program odgojno-obrazovne ustanove te specijalizirani program s

učešćem njemačkog jezika, Montessori program, program predškole, folklorne radionice, CAP program, a kroz sve programe je prožet EKO program.

Unutar centralne predškolske jedinice područne se odgojno-obrazovne ustanove mogu pohvaliti velikim zelenim parkovima što je i potaklo ustanovu da se prijavi za eko projekt. Od lipnja 2012. godine jedna odgojno-obrazovna ustanova nosi Zelenu zastavu kao status Eko-vrtića, službeno (Eko-škole). Centralna predškolska odgojno-obrazovna ustanovaje početkom 2012. pedagoške godine uključena u projekt samovrednovanja i time se uključila u skupinu prvih odgojno-obrazovnih ustanova koje su uz podršku Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje počele provoditi: "Projekt samovrednovanja ustanova ranog predškolskog odgoja i obrazovanja".

3.3.2. Instrument ispitivanja

Za potrebe ovoga istraživanja konstruirana je anketa od 20 tvrdnji koja je imala pet mogućnosti izbora (nikad, ponekad, rijetko, često i redovito). Ispitanici su navedene tvrdnje označavali znakom (x). Na anketi se ističe da je anonimna i da njenim ispunjavanjem ispitanici doprinose smjerovima istraživanja današnje inkluzivne prakse o poticajnom okruženju djece s teškoćama u predškolskim ustanovama.

Anketa dolazi od francuske riječi enquête što znači istraživati. Anketa predstavlja skup postupaka pomoću kojih se pobuđuju, prikupljaju i analiziraju izjave ljudi kako bi se došlo do spoznaje o njihovim stavovima o određenim temama iz svakodnevnog života. Anketa se najčešće provodi u pismenom obliku i ne smije biti predugačka. Važno je naglasiti kako je vrijednost ankete ograničena jer rezultati dobiveni anketiranjem ovise o iskrenosti ispitanika te o njihovoj sposobnosti da odgovore na postavljena pitanja, kao i o broju zastupljenih ispitanika.

Tablica 1. Stupanj obrazovanja odgojitelja

Stupanj	Broj odgojitelja
Srednja stručna sprema	6
Viša stručna sprema	31
Visoka stručna sprema	3

Iz tablice 1 može se uočiti da najveći broj odgojitelja koji je sudjelovao u ovom ispitivanju ima višu stručnu spremu. Čak njih 31, što čini 77,5% od ukupnog broja ispitanika. Najmanje je odgojitelja koji imaju visoku stručnu spremu – samo 3, što je dvostruko manje od onih koji su rekli da imaju srednju stručnu spremu. Postotak odgojitelja koji imaju srednju stručnu spremu je 15%, a preostala tri koja imaju visoku stručnu spremu čine 7,5% od svih ispitanika.

Anketa se je sastojala od 20 tvrdnji koje sam podijelila u 4 grupe. Kroz ove četiri grupe tvrdnji pokušala sam od odgojiteljica saznati nešto više o njihovom stavu i ponašanju prema djeci s teškoćama, o njihovoj spremnosti na suradnju s roditeljima, te o primjeni učinkovitih metoda i rada, kao i o stjecanju daljnjih kompetencija u okviru cijeloživotnog obrazovanja. U tablicama koje slijede nalaze se rezultati s obzirom na grupirane tvrdnje.

3.3.3. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Tablica 2. Grupa pitanja – podržavanje i aktivno uključivanje djece s teškoćama socijalne integracije

Broj pitanja	TVRDNJA	NIKAD	RIJETKO	PONEKAD	ČESTO	REDOVITO
1.	U interakciji sa svakim djetetom potičem njegovo uključivanje u grupu, bez obzira radi li se o djetetu s teškoćama ili bez .				7 (17,5%)	33 (82,5%)
2.	Za svako dijete s teškoćama pokazujem razumijevanje važnosti fizičkog okruženja uz ostalu djecu				4 (10%)	36 (90%)
9.	Uvažavam neposredno iskustvo djeteta i od njega krećem pri odabiru načina rada s djetetom .			1 (2,5%)	5 (12,5%)	34 (85%)
10.	Ocjenjujem vlastiti rad u postavljanju odgojno-obrazovnih ciljeva, načina moga rada, ishoda i rezultata.		2 (5%)	2 (5%)	15 (37,5%)	21 (52,5%)
16.	U svakodnevnom radu kreiram ozračje koje se temelji na međusobnom razumijevanju, uzajamnoj pomoći, poštivanju, i poticanju zajedničkih aktivnosti djece.				7 (17,5%)	33 (82,5%)

Iz tablice 2 može se vidjeti da su odgojitelji na prvu i posljednju tvrdnju odgovorili u jednakom rasponu. U prvom se pitanju većina odgojitelja, čak njih 33 što čini 82,5% ispitanika izjasnilo da redovito potiču djetetovo uključivanje u grupu, bez obzira radi li se o djetetu s teškoćom ili ne. Preostalih 7 ispitanika (17,5%) reklo je kako to rade često.

Samo jedan ispitanik (2,5%) je rekao kako rijetko uvažava neposredno iskustvo djeteta i da od njega kreće pri odabiru načina rada s djetetom. Većina ispitanika, čak njih 34 (85%) tvrdi kako redovito uvažavaju neposredno iskustvo djeteta.

Preostalih pet (12,5%) odgojitelja tvrdi da to ponekad rade. Jedan je odgojitelj (2,5%) napisao kako to radi ponekad.

90% odgojitelja reklo je kako za svako dijete s teškoćama pokazuju razumijevanje važnosti fizičkog okruženja uz ostalu djecu. Samo 4 odgojitelja (10%) izjasnilo se da to često rade. Na posljednje (16.) pitanje u ovoj grupi tvrdnji 82,5% ispitanika je odgovorilo kako u svakodnevnom radu kreiraju ozračje koje se temelji na međusobnom razumijevanju, uzajamnoj pomoći, poštivanju i poticanju zajedničkih aktivnosti. Ostatak odgojitelja (17,5%) za ovo se je pitanje izjasnilo da oni to često rade u svakodnevnoj praksi.

Tablica 3. grupa pitanja - suradnja s roditeljima

Broj pitanja	TVRDNJA	NIKAD	RIJETKO	PONEKAD	ČESTO	REDOVITO
4.	Pozivam roditelje sve djece na upoznavanje i zajedništvo uz roditelje djeteta s teškoćama.		7 (17,5%)	4 (10%)	20 (50%)	9 (22,5%)
6.	Redovito komuniciram i surađujem sa roditeljima/ obitelji djeteta s teškoćom kako bi to dijete dobilo što bolju podršku za razvoj i učenje.		1 (2,5%)	1 (2,5%)	10 (25%)	28 (70%)
8.	Pomažem roditeljima/obitelji djeteta s teškoćom u odabiru ostale podrške i stručne pomoći za dijete.		1 (2,5%)	5 (12,5%)	14 (35%)	20 (50%)
15.	U proces planiranja svoga rada uključujem roditelje/obitelji sve djece te ostale stručnjake.	3 (7,5%)	6 (15%)	13 (32,5%)	11 (27,5%)	7 (17,5%)
19.	Podržavam roditelje djeteta s teškoćama da uključe svoje dijete u redovite odgojno-obrazovne ustanove.	1 (2,5%)	1 (2,5%)	5 (12,5%)	11 (27,5%)	21 (52,5%)

Najviše odgojitelja, čak njih 20 (što čini 50%) je odgovorilo da često pozivaju roditelje sve djece na upoznavanje i zajedništvo uz roditelje djeteta s teškoćom. Samo njih četvero (10%) izjasnilo se da to ponekad rade.

Sedam ispitanika (17,5%) rijetko pozivaju roditelje na upoznavanje, a ostalih devet (22,5%) tvrdi kako to redovito provodi.

70% ispitanika redovito komunicira i surađuje s roditeljima/obitelji djeteta s teškoćom kako bi to dijete dobilo što bolju podršku za razvoj i učenje. 25% ispitanika tvrdi kako često komuniciraju i surađuju s roditeljima/obitelji djeteta s teškoćom. Jedan (2,5%) se je odgojitelj izjasnio da to čini rijetko, a jedan je (2,5%) rekao da to ponekad zna napraviti.

Polovina ispitanika (50%) tvrdi kako redovito pomažu roditeljima / obitelji djeteta s teškoćom u odabiru ostale podrške i stručne pomoći za dijete. Samo je jedan odgojitelj (2,5%) rekao kako on to čini rijetko. 35% ispitanika izjasnilo se da često pomažu roditeljima djece s teškoćama, dok preostalih 12,5 % to često čine.

Troje ispitanika (7,5%) tvrdi kako nikad u svoj proces rada ne uključuju roditelje/obitelji sve djece te ostale stručnjake. Šestero njih (15%) to rijetko čini. Ponekad to radi 32,5% odgojitelja. Jedanaest ispitanika (27,5%) često u svoj proces rada uključuje roditelje/obitelji i ostale stručnjake. Sedam (17,5%) ih to radi redovito.

Više od polovice ispitanika, čak njih 52,5 % tvrdi kako redovito podržava roditelje djeteta s teškoćama da uključe svoje dijete u redovite odgojno-obrazovne ustanove. Jedanaest odgojitelja (27,5%) na ovo je pitanje navelo odgovor da često podržavaju roditelje da svoje dijete uključe u redovite odgojno-obrazovne ustanove. Pet odgojitelja (12,5%) ih to ponekad prakticira, a jedan (2,5%) nikada. Jedan odgojitelj (2,5%) rekao je da to rijetko radi.

Tablica 4. grupa pitanja - primjena individualiziranih metoda rada

Broj pitanja	TVRDNJA	NIKAD	RIJETKO	PONEKAD	ČESTO	REDOVITO
3.	Potičem suradničko učenje modelirajući ponašanje sve djece za pružanje pomoći djetetu s teškoćom.				2 (5 %)	38 (95%)
5.	Planiram i pripremam svoj rad prema individualnim sposobnostima djece.			1 (2,5%)	9 (22,5%)	30 (75%)
7.	Odabirem, primjenjujem i prilagođavam metode rada pojedinačnim potrebama djece.			1 (2,5%)	7 (17,5%)	32 (80%)
11.	Koristim različite razvojno-primjerene aktivnosti, materijale i iskustva kako bi djecu uključila u aktivno, smisleno učenje i postizanje odgojno- obrazovnih ciljeva.				8 (20%)	32 (80%)
18.	Samostalno ili u timu analiziram prikupljene informacije radi procjenjivanja, izbjegavajući predrasude i etiketiranje		1 (2,5%)	7 (17,5%)	23 (57,5%)	9 (22,5%)

Čak 95% odgojitelja izjasnilo se kako redovito potiče suradničko učenje modelirajući ponašanja sve djece za pružanje pomoći djetetu s teškoćom. Preostalih 5% to čini često.

Samo 2,5% ponekad planira i priprema svoj rad prema individualnim sposobnostima djece. Najviše odgojitelja (75%) redovito planira i priprema svoj rad prema individualnim sposobnostima djece. Preostalih 22,5% često planira i priprema svoj rad prema individualnim sposobnostima djece. Samo 1 odgojitelj (2,5%) ponekad

odabire, primjenjuje i prilagođava metode rada pojedinačnim potrebama djece. Većina ispitanika – njih 80% redovito odabire, primjenjuje i prilagođava metoda rada pojedinačnim potrebama djece. Preostalih 17,5% reklo je kako to čini često.

Promatrajući ovu tablicu može se primijetiti kako postoji jednak postotak ispitanika koji redovito koriste različite razvojno – primjerene aktivnosti, materijale i iskustva kako bi djecu uključili u aktivno, smisljeno učenje i postizanje odgojno–obrazovnih ciljeva (80%). Preostali broj ispitanika – koji čine 20% često koriste različite razvojno-primjerene aktivnosti, materijale i iskustva kako bi djecu uključili u aktivno, smisljeno učenje i postizanje odgojno-obrazovnih ciljeva.

Tablica 5. grupa pitanja – stjecanje daljnjih kompetencija u okviru cijeloživotnog obrazovanja

Broj pitanja	TVRDNJA	NIKAD	RIJETKO	PONEKAD	ČESTO	REDOVITO
12.	Smatram da mi je potrebno još dodatnih edukacija za stjecanje kompetencija u radu s djecom s teškoćama.	1 (2,5%)		8 (20%)	12 (30%)	19 (47,5%)
13.	U mojoj ustanovi organiziramo različite oblike cijeloživotnog obrazovanja (radionice, stručne skupove i ostalo) o uključivanju djece s teškoćama.	2 (5%)	10 (25%)	19 (47,5%)	6 (15%)	3 (7,5%)
14.	U suradnji s kolegama, razvijam kratkoročne planove za projekte i rad s djecom s teškoćama.	4 (10%)	6 (15%)	17 (42,5%)	8 (20%)	5 (12,5%)
17.	Koristim različite strategije kontinuiranog praćenja i procjenjivanja, izbjegavajući predrasude i etiketiranje				13 (32,5%)	27 (67,5%)

Iz tablice 5 može se primijetiti da 47,5% redovito smatra da im je potrebno još dodatnih edukacija za stjecanje kompetencija u radu s djecom s teškoćama.

Čak 30% ispitanika tvrdi kako često smatra da im je potrebno još dodatnih edukacija za stjecanje kompetencija u radu s djecom s teškoćama.

Osmero ispitanika (što čini 20%) izjasnilo se da ponekad smatraju da im je potrebno još dodatnih edukacija za stjecanje kompetencija u radu s djecom s teškoćama. Preostalih 2,5% tvrdi kako nikad ne smatra da treba još dodatnih edukacija za stjecanje kompetencija u radu s djecom s teškoćama.

5% ispitanika izjasnilo se da se u njihovoj ustanovi nikada ne organiziraju različiti oblici cijeloživotnog obrazovanja (radionice, stručni skupovi i ostalo) o uključivanju djece s teškoćama. Četvrtina od ukupnog broja ispitanika (što čini 25%) tvrdi kako se rijetko organiziraju različiti oblici cijeloživotnog obrazovanja o uključivanju djece s teškoćama. Nešto manje od polovine ispitanika (47,5%) reklo je da se u njihovoj ustanovi ponekad organiziraju različiti oblici cijeloživotnog obrazovanja (radionice, stručne skupove i ostalo) o uključivanju djece s teškoćama.

U tablici 5 može se vidjeti da 15% ispitanika u svojoj ustanovi često organizira različite obilke cijeloživotnog obrazovanja o uključivanju djece s teškoćama. Preostalih 7,5% tvrdi kako redovito to čine.

Četiri ispitanika (10%) nikad u suradnji s kolegama ne razvija kratkoročne planove za projekte i rad s djecom s teškoćama. Iz tablice 5 je vidljivo da 15% ispitanika rijetko razvijaju kratkoročne planove za projekte i rad s djecom s teškoćama.

Najviše se odgojitelja izjasnilo da ponekad surađuju s kolegama i razvijaju kratkoročne planove za projekte (42,5%). 20% tvrdi da često surađuje s kolegama i razvijaju kratkoročne planove za projekte i rad s djecom s teškoćama.

Većina odgojitelja (67,5%) redovito koristi različite strategije kontinuiranog praćenja i procjenjivanja, izbjegavajući predrasude i etiketiranje. Preostalih 32,5% to često radi.

Osmina ispitanika, što čini 20% njih, tvrdi kako nikad ne smatraju da djeca s teškoćama bolje napreduju u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama u okviru redovitih predškolskih odgojno-obrazovnih ustanova nego kad su potpuno uključena s vršnjacima bez teškoća. Iz tablice se može primijetiti kako je jednak broj ispitanika mišljenja za rijetko i redovito (njih 10, što čini 25%).

Sedmero ispitanika (17,5%) ponekad smatra da djeca s teškoćama bolje napreduju u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama u okviru redovitih predškolsko odgojno-obrazovnih ustanova nego kad su potpuno uključena s vršnjacima bez teškoća.

Preostalih 15% misli da djeca ponekad bolje napreduju u posebnim odgojno - obrazovnim skupinama u okviru redovitih predškolskih odgojno-obrazovnih ustanova nego kad su potpuno uključena s vršnjacima bez teškoća.

Sukladno postavljenoj hipotezi da odgojitelji individualiziraju i planiraju metode rada prema potrebama djece s teškoćama socijalne integracije, iz prikazanih rezultata dobivenih ovim ispitivanjem, možemo zaključiti da odgojitelji većinom individualiziraju postupke u radu s djecom s teškoćama socijalne integracije te da planiraju metode rada kako bi ih redovito uključivali u aktivnosti s vršnjacima. Također, može se zaključiti da odgojitelji preispituju svoje vještine, sposobnosti, znanja i ponašanje prema djeci. Ova im je anketa bila kao vrsta samoprovjere i samoocjenjivanja.

Po rezultatima ove ankete vidi se da su odgojitelji svjesni svoje uloge i svojih obaveza vezanih za posao koji obavljaju. Također, mišljenja sam da su odgojitelji koji su sudjelovali u ovom ispitivanju vrlo motivirani i stručno se usavršavaju, što zaključujem po dodatnim napomenama koje su naveli, primjerice idu na različite tečajeve, seminare i radionice za poboljšanje postojećih i usavršavanje dodatnih kompetencija za proširenje stečenog znanja, bez obzira što su završili formalno obrazovanje.

4. ZAKLJUČAK

U današnje smo vrijeme nažalost sve češće svjedoci da su djeca izložena različitim emocionalnim stanjima koja uvelike djeluju na njihovo ponašanje u društvu. Tako su neka djeca povučena i teško stječu povjerenje u druge, dok ostali mogu biti agresivni i svojim ponašanjem negativno djelovati na život ostale djece i odraslih.

Većina djece bez većih se teškoća uključuje u upoznavanje drugih ljudi te im nove i nepoznate situacije ne predstavljaju veliki problem. S druge pak strane postoje djeca koja radi nekih razloga to ne mogu i ono što njihovim vršnjacima predstavlja zabavu i najnormalniju stvar njima se čini krajnje neprihvatljivo. Takva djeca mogu razviti probleme socijalne integracije.

Odgojitelj mora biti svjestan da ima vrlo odgovoran posao jer on je taj koji s djetetom provodi velik dio dana i upravo mu on pruža podršku i poticaje za daljnjim napredovanjem. Odgojitelj mora biti spreman na različite izazove i svako bi dijete trebao prihvaćati u cijelosti. Opće je poznato da su upravo odgojitelji osobe koje svojim ponašanjem djeci predstavljaju model kojeg oni oponašaju.

Odgojitelji na djecu mogu djelovati izravno i neizravno. Oni su glavni i odgovorni za provođenje, odnosno neprovođenje odgojno-obrazovne inkluzije. Kako bi inkluzija bila efikasna vrlo je važno imati osiguranu dobru podršku koja može biti kadrovska, pravna, materijalna, financijska i ostalo.

S obzirom da socijalizaciju najčešće definiramo kao proces tijekom kojeg ljudi stječu stavove i vrijednosti određene kulture te uče ponašanja koja se smatraju prikladnima za članove određenog društva, u interesu svakog društva je razvijanje prihvatljivog društvenog ponašanja svojih članova. Sukladno tome postavljen je cilj ovoga istraživanja kojim se je željelo uvidjeti koliko je u predškolskim ustanovama koje djeluju na području grada Samobora i okolice prisutno poticajno okruženje za aktivno uključivanje djece s teškoćama socijalne integracije među vršnjake, kao i za njihovo aktivno učenje. U ispitivanju je sudjelovalo 40 odgojitelja. Polazna hipoteza rada je da odgojitelji individualiziraju i planiraju metode rada sukladno potrebama djece s teškoćama socijalne integracije te se sukladno dobivenim rezultatima hipoteza prihvaća.

Dobiveni rezultati ukazuju na to da je većina odgojitelja spremna surađivati s roditeljima kako bi se njihovoj djeci pružila mogućnost za što boljim napredovanjem. Također, valja napomenuti kako ima i par tvrdnji u kojima se pojedini ispitanici nisu prepoznali, pa su stoga te tvrdnje označali kao da čine ponekad ili rijetko.

Možemo zaključiti da su odgojitelji, sudjelujući u ovoj anketi, preispitali svoje vještine, sposobnosti i ponašanje prema djeci. Ovo ispitivanje im je bila određena vrsta samoprovjere i samoocjenjivanja. S obzirom na dobivene rezultate, vidi se da su odgojitelji svjesni svoje uloge, poslova koje obavljaju te važnosti svoje profesije. Pozitivno me iznenadila njihova motivacija i želja za stručnim usavršavanjem, jer su napomenuli da polaze različite tečajeve i seminare za unapređivanje kompetencija te proširenje stečenog znanja.

LITERATURA

- 1) Anić, V. , Goldstein, I. (1999). *Rječnik stranih riječi*, Zagreb, Novi Lider
- 2) Anić, V. (2003). *Veliki rječnik hrvatskog jezika*
- 3) Bačkonja, K. (2014). Kako odgojni stil roditelja utječe na ponašanje mladog čovjeka. Preuzeto s : <http://www.roditelji.hr/skola/kako-odgojni-stil-roditelja-utjece-na-ponasanje-mladog-covjeka/> (28.3.2017., 14:45)
- 4) Bakoš, A. (2014). Autoritaran vs. autoritativan stil odgoja - koji je vaš ? . Preuzeto s : <http://klinfo.rtl.hr/roditelji-3/roditelji/autoritaran-vs-autoritativan-stil-odgoja-koji-je-vas/> (28.3.2017., 19:30)
- 5) Berk, L.E. (2015). *Dječja razvojna psihologija* , Naklada Slap, Zagreb
- 6) Bertoša, S.(2014). O toleranciji kroz povijest. Preuzeto s : <http://hrcak.srce.hr/137501> (15.3.2017., 21:40)
- 7) Bezić, Ž. (1997). *Što znači odgajati ?* Obnovljeni život : Časopis za filozofiju i religijske znanosti, 32. (4.) 333- 344
- 8) Bonačić, M. (2014). Razvojni segmenti simboličke igre. Preuzeto s : <http://ordinacija.vecernji.hr/budi-sretan/sretno-dijete/razvojni-segmenti-simbolicke-igre/>(15.3.2017., 9:50)
- 9) Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*, Zagreb, Školska knjiga
- 10) Bouillet, D. (2011). *Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. Pedagogijska istraživanja*, 8 (2) , 323-338. Preuzeto s : <http://hrcak.srce.hr/116665> (16.2.2017., 11:35)
- 11) Božić, D. (2000) . *Rječnik englesko-hrvatski, hrvatsko-engleski s gramatikom*
- 12) Brajša-Žganec, A. (2003) . *Dijete i obitelj : Emocionalni i socijalni razvoj*, Jastrebarsko, Naklada Slap
- 13) Cerić, H. (2007) . *Mogućnost konstituisanja teorije inkluzivno obrazovanja* , Metodčki obzori, 3(1) , 49-62

- 14) Cvetko, J., Gudelj M-T., Hrgovljan L. (2000). Inkluzija. Diskrepancija. studentski časopis za društveno-humanističke teme, 1(1) , 0-0 . Preuzeto s <http://hrcak.srce.hr/20562> (11.11.2016, 9:35)
- 15) Daniels, E. R, Stafford K. (2003). *Kurikulum za inkluziju, Razvojno-primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama* , Zagreb. Udruga roditelja Korak po korak za promicanje kvalitete življenja djeca i obitelji
- 16) Diković, M. (2013). *Ključne kompetencije učitelja u odgoju i obrazovanju*, Život i škola, br. 29 (1/2013.), god. 59., str. 326. – 340. 326
- 17) Ellis, A.K. (2004). *Exemplars of curriculum theory*. Larchmont York : Eye on education
- 18) Gjurković, T. (2010). Empatično dijete. Preuzeto s : <http://ordinacija.vecernji.hr/budi-sretan/sretno-dijete/empaticno-dijete/> (13.3.2017, 8:40)
- 19) Hamilton, C. E, Howes C.(1992). *A comparison of young children's relationships with mother and teacher*. U : R.C. Pianta (Ur.) *Relationships between children and non. parental adults : New direction in child development*
- 20) Igrić, Lj. i sur. (2015). *Osnove edukacijskih uključivanja*. Zagreb : Školska knjiga d.d
- 21) Karagiannis, A., Stainback, W., Stainback, S. (2000). Rationale for Inclusive Schooling. In Stainback, W., Stainback, S. (Eds.). *Inclusion : A guide for Educators*. Baltimore: Brookes Publishing Co.
- 22) Karamatić-Brčić, Vican (2013). *Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika - s osvrtom na obrazovnu hrvatsku stvarnost*. Preuzeto s : <http://hrcak.srce.hr/131847> (15.11.2016. , 18:30)
- 23) Katz, L.G, M.Cllelan, D.E. (1997). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*, Zagreb, Educa
- 24) Keresteš, G. (2002). *Dječje agresivno i prosocijalno ponašanje u kontekstu rata*, Naklada Slap Zagreb

- 25) Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu. Rodelji, vršnjaci, učitelji - kontekst razvoja djeteta*, Sveučilište u Zadru, naklada Slap
- 26) Kobeščak, S. (2000). *Što je inkluzija ?* Dijete, škola, obitelj
- 27) Kobeščak, S. (2003). *Od integracije do inkluzije u predškolskom odgoju*. U: Pospiš, M (ur): *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama : zbornik radova s okruglog stola (27-29)*. Zagreb. Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva
- 28) Krizmanić, M. (2009). *Život s različitima*, Zagreb :Školska knjiga d.d
- 29) Kunstek, M. (1998). *Razvojno primjereni kurikulum - kurikulum usmjeren na dijete* : Dijete, vrtić, obitelj, 5 - 7. str.
- 30) Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Zagreb : Edip
- 31) Milanović, M., Sričević I., Maleš D., Sekulić- Majurec A. (2001). *Skrb za dijete i poticanje ranog razvoja djeteta u Republici Hrvatskoj* . Targa, Zagreb
- 32) Miljak, A. (1991). *Istraživanje procesa odgoja i njege u dječjim jaslicama* , Zagreb, Školska knjiga
- 33) Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*, Velika Gorica
- 34) Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću : Novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*, Zagreb, SM naklada
- 35) Mlinarević, V. (2000). *Kompetencija odgojitelja i autonomija djeteta*. Preuzeto s: https://bib.irb.hr/datoteka/505870.Kompetencija_ogojitelja_i_autonomija_dijeteta1.pdf (3.12.2016. , 14:45)
- 36) Muhamedagić, S. (1995). *Tolerancija - temeljni preduvjet obiteljskog suživota*. *Obnovljeni život: Časopis za filozofiju i religijske znanosti*, 50 (6) , 615-619
- 37) Petrović-Sočo, B. (2009). *Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja*, *Pedagoška istraživanja* 6 (1-2) , 123-136

- 38) Pregrad, J. (2002). *Obiteljska psihoterapija*, U : klinička psihologija , M. Biro i W. Butollo, (Ur.), Munchen, Katedra za kliničku psihologiju Ludwig Maximilians Universitat, 334. - 348.
- 39) Preporuka europskog parlamenta i savjeta ; ključne kompetencije za cjeloživotno učenje – europski referentni okvir. Preuzeto s : <http://hrcak.srce.hr/61536> (15.1.2017. 11:15)
- 40) Previšić, V. (2007). *Pedagogija i metodologija kurikuluma*. U: Previšić, V. (ur.) Kurikulum: Teorije , metodologija, sadržaji, struktura. Zagreb: Školska knjiga. 15-37
- 41) Raboteg-Šarić, Z. (1997). Uz temu - socijalizacije djece i mladeži. Preuzeto s : <http://hrcak.srce.hr/31605> (19.3.2017., 12:30)
- 42) Romestein, K. (2010). Epistemološki pristup inkluziji. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (1) , 85-92. Preuzeto s <http://hrcak.srce.hr/118380> (18.12.2016., 16:15)
- 43) Schweinhart, L. J , Welkmann, P.D. (1998) Zašto je kurikulum važan u odgoju i obrazovanju male djece, *Dijete, vrtić, obitelj*
- 44) Sekulić-Majurec, A. (2007). *Uloga sudionika odgojno-obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikuluma*. U : Previšić , V. (Ur.) kurikulum. Teorije, metodologija, sadržaji, struktura, Zagreb : Školska knjiga, 351-383
- 45) Slatina, M. (2003). *Od inkluzije do škole za konfluentno obrazovanje*. U zborniku : *Inkluzija u školstvu Bosne i Herceovine, TEPD - Teacher Education and Professional Development* i Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu
- 46) Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić - zajednica koja uči. Mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*, Zagreb, Spektar Media
- 47) Smajić, D., Vodopija, I. (2008). Kurikulum, kurikulum - uputnik. Preuzeto s : <http://hrcak.srce.hr/63117> (5.12.2016., 21:55)
- 48) Stevanović, M. (2000). *Obiteljska pedagogija*, Varaždinske Toplice: Tonimir
- 49) Stoll, L., Fink D. (2000). *Mjenjamo naše škole: kako unaprijediti djelatnost i kvalitetu škola*, Zagre, Educa
- 50) Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka : XBS.

- 51) Teodorović, B. (1997). Inkluzija i mentalna retardacija. Naš prijatelj, 24(1) : 4-9
- 52) Težak, S. (2004). Hrvatski i naš (ne) podobni, Zagreb, Školske novine
- 53) Tomasović, Ć. (2009). Metodski postupci u odgajanju. Preuzeto s : http://www.kucice.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=510:metodski-postupci-u-odgajanju&catid=30:za-bolji-i-sretniji-ivotni-put&Itemid=75 (14.3.2017. ,18:15)
- 54) Valjan-Vukić, V.(2009). Obitelj i škola - temeljni čimbenici socijalizacije. Preuzeto s : <http://hrcak.srce.hr/50946> (28.8.2016. 10:15)
- 55) Vukasović, A. (2010). Određenje i glavna obilježja odgoja. Preuzeto s : <https://www.scribd.com/doc/73919621/ODRE%20ENJE-I-GLAVNA-OBILJE%20BDJA-ODGOJA-by-Ante-Vukasovic#scribd> (17.3.2017., 19:35)
- 56) Workman, S.H. , Gage, J.A . (1998). A family strengtnes Aproach, Dijete , vrtić, obitelj
- 57) Zovko, G. (1999). Invalidi i društvo. Preuzeto s <http://hrcak.srce.hr/file/47251> (12.9.2016. 18:25)
- 58) zadar-21.hr/inkluzija-djeces-teskocama-u-razvoju-u-redovan-sustav-odgoja-i-obrazovanja (12.10..2016, 9:30)
- 59) Žic-Ralić, A. (2002). Struktura ponašanja djece u obitelji. Preuzeto s : <http://hrcak.srce.hr/100721> (24.10.2016., 15:40)
- 60) Žižak, (1997). Kompetentnost odgojitelja za rad s djecom. U: M. Milanović (Ur.). Pomozimo im rasti (str . 15-20.) Zagreb, Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske i UNICEF

Kratka biografska bilješka

Osobni podaci:

Ime i prezime: Maja Vajdić

Datum i mjesto rođenja: 16. studeni 1994., Zagreb

Adresa:

E-mail:

Mob:

Obrazovanje:

2009 –2013. maturirala u srednjoj školi ETUŠ Samobor, smjer ekonomist

Jezici:

- Engleski jezik: aktivno poznavanje pisma i govora
- Njemački jezik: aktivno poznavanje pisma i govora
- Francuski jezik : aktivno poznavanje pisma i govora

Znanja i vještine rada na računalu:

- aktivno korištenje standardnih MS Office aplikacija (Word, Excel, Power Point)

Zanimljivosti:

- Plesna aktivnost : Slobodan ples - ritmika
- Natjecanje u izradi etno nakita u Jastrebarskom
- Vozačka dozvola B kategorije
- Sudjelovanje u čitanju poezije

Izjava o samostalnoj izradi rada

Ja, Maja Vajdić izjavljujem da sam ovaj završni rad na temu

“Postupci odgojitelja za poticajno okruženje djeteta s teškoćama socijalne integracije“

izradila samostalno uz potrebne konzultacije, savjete i uporabu navedene literature.

Potpis:

Izjava o javnoj objavi rada

Naziv visokog učilišta

IZJAVA

kojom izjavljujem da sam suglasan/suglasna da se trajno pohrani i javno objavi moj rad
naslov

vrsta rada

u javno dostupnom institucijskom repozitoriju

i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s
odredbama Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, NN br. 123/03,
198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15).

U _____, datum

Ime i prezime

OIB

Potpis
