

Suradnja roditelja i odgojitelja u inkluzivnom kurikulumu

Krnet, Jadranka

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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:147:590410>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-28**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

UČITELJSKI FAKULTET

ODGOJITELJSKI STUDIJ

Jadranka Krneta

**SURADNJA RODITELJA I ODGOJITELJA U INKLUZIVNOM
KURIKULUMU**

Diplomski rad

Zagreb, lipanj, 2023.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

UČITELJSKI FAKULTET

ODGOJITELJSKI STUDIJ

Jadranka Krneta

**SURADNJA RODITELJA I ODGOJITELJA U INKLUZIVNOM
KURIKULUMU**

Diplomski rad

Mentor rada: doc.dr.sc. Maja Drvodelić

Sumentor rada: prof.dr.sc. Dejana Bouillet

Zagreb, lipanj, 2023. godine

Suradnja roditelja i odgojitelja u inkluzivnom kurikulumu

Sažetak

Kako bi se ostvario cilj odgojno-obrazovne inkluzije, odnosno kako bi se smanjio osjećaj isključenosti djece te se razvio osjećaj pripadanja zajednici potrebno je stvoriti raznoliko okruženje u dječjem vrtiću te primjeren individualizirani kurikulum za svako dijete. Inkluzivni kurikulum podrazumijeva prilagodbu okruženja i sadržaja odgojno-obrazovnim potrebama svakog djeteta. U obzir uzima različite karakteristike djece te je prema tome i dizajniran. Kompetencije odgojno-obrazovnih stručnjaka, odnosno odgojitelja su od izuzetne važnosti za stvaranje kvalitetnog i primjerenog inkluzivnog kurikuluma. Odgojitelji bi, osim kompetencija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, trebali imati i kompetencije za suradnju s njihovim roditeljima. Kvalitetni suradnički odnosi roditelja i odgojitelja doprinose realizaciji kvalitetnijeg inkluzivnog kurikuluma te razvijanju i jačanju roditeljskih i profesionalnih kompetencija. Cilj ovog rada je opisati kvalitetu suradnje odgojitelja i roditelja djece u riziku socijalne isključenosti kao jedne od osnovnih komponenti inkluzivnog kurikulumu. Istraživanje je provedeno u sklopu projekta Hrvatske zaklade za znanost „Modeli odgovora na odgojno-obrazovne potrebe djece izložene riziku socijalne isključenosti u ustanovama RPOO“ (MORENEC) koji se provodi od 2020. do 2024. godine uz vođenje prof. dr. sc. Dejanae Bouillet. Podaci su prikupljeni Upitnikom o etiološkim i fenomenološkim aspektima rizika socijalne isključenosti djece rane i predškolske dobi: verzija za odgojitelje koji je razvijen u sklopu projekta MORENEC. Upitnike su odgojitelji popunjavali samostalno za djecu iz njihovih odgojno-obrazovnih skupina, a u svrhu ovog istraživanja korišteno je pet varijabli koje se odnose na redovitost suradnje odgojitelja i roditelja djece u riziku socijalne isključenosti te na razinu njihove podrške odgojno-obrazovnom radu odgojitelja usmjerenoga prema njihovoj djeci. Potvrđena je hipoteza da s razinom rizika socijalne isključenosti djece opada učestalost suradnje roditelja i odgojitelja, a slabi i podrška roditelja odgojno-obrazovnom radu odgojitelja u odnosu na njihovo dijete.

Ključne riječi: odgojno-obrazovna inkluzija, inkluzivni kurikulum, djeca s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, suradnja odgojitelja i roditelja

Parents and preschool teachers cooperation in an inclusive curriculum

Abstract

In order to achieve the goal of educational inclusion and to reduce children's sense of exclusion and develop a sense of belonging to the community, it is necessary to create a diverse environment in kindergarten and an appropriate individualized curriculum for each child. An inclusive curriculum means adapting the environment and content to the educational needs of each child. It takes into account the different characteristics of children and is designed accordingly. The competences of educational experts, generally preschool teachers, are extremely important for the creation of a high-quality and appropriate inclusive curriculum. Educators, in addition to competences for working with children with special educational needs, should also have competences for cooperation with their parents. High-quality collaborative relationships between parents and educators contribute to the realization of a higher quality inclusive curriculum and the development and strengthening of parental and professional competencies. The aim of this paper is to describe the quality of cooperation between educators and parents of children at risk of social exclusion as one of the basic components of an inclusive curriculum. The research was carried out as part of the Croatian Science Foundation's project "Models of response to the educational needs of children exposed to the risk of social exclusion in RPOO institutions" (MORENEC), which is being carried out from 2020 to 2024 under the guidance of prof. Ph.D. Dejana Bouillet. The data were collected by the Questionnaire on etiological and phenomenological aspects of the risk of social exclusion of children of early and preschool age: version for educators, which was developed as part of the MORENEC project. The educators filled out the questionnaires independently for the children from their educational groups, and for the purpose of this research, five variables were used that refer to the regularity of the cooperation between the educators and the parents of children at risk of social exclusion and the level of their support for the educational work of the educators directed towards their children. The hypothesis was confirmed that with the level of risk of social exclusion of children, the frequency of cooperation between parents and educators decreases, and the support of parents to the educational work of educators in relation to their child also weakens.

Keywords: educational inclusion, inclusive curriculum, children with special educational needs, cooperation between educators and parents

SADRŽAJ

1. Uvod	1
2. Inkluzija u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	2
3. Inkluzivni kurikulum u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	6
4. Kompetencije odgojitelja u inkluzivnom kurikulumu	9
5. Suradnja roditelja i odgojitelja kao osnova inkluzivnog kurikuluma	12
5.1. <i>MODALITETI SURADNJE RODITELJA I ODGOJITELJA</i>	14
5.2. <i>STAVOVI RODITELJA O SURADNJI S ODGOJITELJIMA</i>	16
6. Istraživanje	18
6.1. <i>CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZA ISTRAŽIVANJA</i>	18
6.2. <i>METODA</i>	19
6.2.1. <i>Uzorak istraživanja</i>	19
6.2.2. <i>Mjerni instrument</i>	21
6.3. <i>REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA</i>	22
7. Zaključak	27
Literatura	29

1. Uvod

Pojam inkluzije najjednostavnije možemo definirati kao odgoj i obrazovanje za sve. U ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju (dalje u tekstu: RPOO) inkluzija podrazumijeva uključenost sve djece u odgojno-obrazovni proces, neovisno o tome imaju li određena djeca posebne odgojno-obrazovne potrebe ili ne. Cilj ovog procesa je suradnja djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama s djecom bez posebnih odgojno-obrazovnih potreba te pružanje podrške učenju i razvoju djece radi prevencije socijalne isključenosti djece. Postoji jako puno načina na koje se ostvaruje suradnička i inkluzivna kultura u dječjem vrtiću, a preduvjet za taj proces su kompetentni odgojno-obrazovni djelatnici, odnosno odgojitelji. Oni u okviru inkluzivnog kurikulumu znaju stvarati inkluzivno ozračje, poticati međusobne interakcije djece i odraslih te njegovati kvalitetne suradničke odnose s roditeljima. Inkluzivan kurikulum podrazumijeva primjereno prostorno-materijalno okruženje koje će poticati samostalnost kod djece te njihovu međusobnu suradnju. Ovakav kurikulum uzima u obzir različite sposobnosti kod djece i njihove različite karakteristike te se njima prilagođava, dok kulturno primjerena pedagogija od odgojitelja očekuje da odgojno-obrazovni proces uskladi s različitim kulturnim identitetima djece. Realizaciji kvalitetnog inkluzivnog kurikulumu pridonose kvalitetni suradnički odnosi roditelja djece. Osnovno obilježje kvalitetne suradnje roditelja i odgojitelja su partnerski odnosi temeljeni na uzajamnom poštovanju, razmjeni informacija i međusobnom podupiranju.

Ovaj rad posvećen je analizi kvalitete suradnje roditelja djece u riziku socijalne isključenosti s odgojiteljima, kao jedne od osnovnih komponenti inkluzivnog kurikulumu. Istraživački dio rada se temelji na podacima prikupljenim Upitnikom o etiološkim i fenomenološkim aspektima rizika socijalne isključenosti djece rane i predškolske dobi, koji su popunjavali odgojitelji, a koji je razvijen u sklopu projekta Hrvatske zaklade za znanost „Modeli odgovora na odgojno-obrazovne potrebe djece izložene riziku socijalne isključenosti u ustanovama RPOO“ (MORENEC), uz vodstvo prof. dr. sc. Dejana Bouillet.

2. Inkluzija u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

S obzirom na činjenicu kako se desetljećima govorilo o jednakim pravima na obrazovanje za svu djecu i mlade, obrazovna inkluzija je postala suvremeni zahtjev obrazovne politike u Europi i svijetu. Osnovno načelo inkluzivnog obrazovanja je da se ono suprotstavlja preprekama, barijerama ili bilo kojim drugim oblicima diskriminacije koji se nalaze unutar obrazovnog sustava. Ono se smatra obrazovanjem koje je dostupno svima uz uvažavanje različitosti u kulturnim, socijalnim ili nekim drugim karakteristikama osobe. Inkluzija je paradigma suvremenih društava koja se u najširem smislu odnosi na odgoj i obrazovanje za sve. Ovaj proces podrazumijeva uključenost sve djece u redoviti sustav odgoja i obrazovanja neovisno o tome jesu li u pitanju djeca s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama ili bez njih (Karamatić Brčić, 2011).

Inkluzivno obrazovanje je proces zajedničkog učenja djece s teškoćama s djecom bez teškoća u prirodnom okruženju i teži razvoju sve djece u skladu s njihovim sposobnostima i ograničenjima temeljem jednakih odgojno-obrazovnih mogućnosti (Sunko, 2010). Njezin je cilj smanjenje bilo kakvog oblika isključenja, stvaranje uvjeta prihvaćenosti te poticanje suradničkih odnosa djece različitih karakteristika. Različitost djece zahtijeva individualan pristup u inkluzivnoj odgojno-obrazovnoj praksi. Takav pristup je usmjeren na različite mogućnosti svakog djeteta, poštuju se njihove potrebe, omogućuje se razvoj njihovih sposobnosti te ih se poziva na aktivno učenje (Kudek Mirošević i sur., 2020). Pristup također zahtijeva i angažman svih sudionika kako bi se uvažile individualne potrebe svakog djeteta i time se ostvarila uspješna inkluzija (Zrilić, 2018).

Termin „posebno odgojno-obrazovne potrebe“ se ne odnosi isključivo na djecu s teškoćama u razvoju već na svu onu djecu koja se nalaze u ranjivim situacijama zbog različitih kulturnih i etničkih identiteta, izbjeglištva, imigracija, siromaštva, darovitosti i drugih obilježja zbog kojih djeca mogu biti u nepovoljnijem položaju u usporedbi sa svojim vršnjacima (Vican, Karamatić Brčić, 2013). Radi se o djeci koja su u riziku socijalne isključenosti zbog ekonomskih, socijalnih, kulturnih, zdravstvenih i drugih aspekata nepovoljnosti i deprivacije koji pojedinačno ili u kombinaciji mogu imati nepovoljan utjecaj na razvoj djeteta (Bouillet i Domović, 2021a). Autorice upućuju na zaključak da je inkluzivno obrazovanje posljedica vrijednosnih izbora određenog društva, a podrazumijeva visoku priuštivost i pristupačnost obrazovanja svim obiteljima i djeci, dominaciju uključive, pravedne i nediskriminacijske kulture te suradničke i inkluzivne pedagoške procese.

S time u vezi Booth, Ainscow i Kingston (2006) razvili su indeks inkluzivne kulture ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (RPOO) koji obuhvaća:

- a) povećanje sudjelovanja djece i smanjivanje njihove isključenosti iz kulture, aktivnosti i lokalnih zajednica
- b) restrukturiranje kultura, politika i praksi RPOO kako bi bile responzivne na različitosti djece i zajednica
- c) jednakopravno vrednovanje sve djece, obitelji i profesionalaca
- d) tretiranje različitosti među djecom kao resursa koji podržava igru, učenje i sudjelovanje, a ne kao prepreku koju treba prevladati
- e) prepoznavanje kvalitetnog ECEC u lokalnoj zajednici kao temeljnog prava djeteta
- f) kontinuirano usavršavanje sustava radi dobrobiti profesionalaca i djece
- g) reduciranje prepreka za igru, učenje i sudjelovanje sve djece
- h) prevladavanje uske usmjerenosti na djecu koja iskazuju teškoće u igri, učenju i sudjelovanju
- i) isticanje važnosti razvoja zajednice i vrijednosti kao i postignuća
- j) poticanje međusobnog podupiranja i suradnje zajednice i RPOO
- k) prepoznavanje inkluzivnog ECEC kao aspekta socijalne inkluzije te
- l) prakticiranje inkluzivnih vrijednosti.

Radi se o dinamičnom, kontinuiranom i demokratskom procesu u kojem važnu ulogu imaju roditelji/staratelji djece kao aktivni sudionici RPOO. U kontekstu RPOO inkluzija se očituje u „prepoznavanju potrebe transformiranja kulture, politika i praksi u odgojno-obrazovnim ustanovama kako bi se prilagodile različitim potrebama pojedine djece i uklonile prepreke koje ometaju njihov rast, razvoj i smisleno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu“ (Bouillet, 2018, str. 22). Sukladno navedenom, inkluzivno obrazovanje ogleda se u kvaliteti života i ljudskim odnosima unutar odgojno-obrazovnog okruženja kojeg karakteriziraju socijalna kohezija, zadovoljstvo svih dionika, visoka očekivanja te dostižni i jasni ciljevi (Bukvić i Bouillet, 2018). Značenje obrazovne inkluzije očituje se u sudjelovanju sve djece u svim kurikularnim aktivnostima prema njegovim sposobnostima i promicanju jedinstvenosti svakog pojedinog djeteta u odgojno-obrazovnoj zajednici. Središnja okosnica inkluzivnog obrazovanja je sudjelovanje pojedinca jer uključuje socijalne procese i suradnju, a istovremeno promiče neovisnost. U inkluzivnom RPOO različitosti su izvorište i vrijednost odgoja i obrazovanja pa pridonosi punom uvažavanju ljudskih prava, socijalnoj pravdi i omogućuje jednake mogućnosti svima. Osnovno je polazište inkluzivnoga RPOO da uvjeti u okruženju za svako dijete moraju

odgovarati njegovim individualnim snagama, interesima i potrebama u učenju, a ne biti oblikovani prema kategoriji oštećenja, odnosno njegove teškoće. Bouillet (2019, str. 14) ističe da „inkluzivno obrazovanje nije statičan, već iznimno dinamičan koncept i proces koji kontinuirano traje, polazeći od procjena i potičući promjene različitih aspekata i sastavnica obrazovnih sustava koje u većoj ili manjoj mjeri olakšavaju ili otežavaju smisleno sudjelovanje sve djece u odgojno-obrazovnim procesima. Međutim, promjene su spore, a rezultati nedovoljno uvjerljivi i uočljivi jer u većini suvremenih društava još uvijek dominira nesuglašenost teorije i prakse inkluzivnog obrazovanja.“

U Hrvatskoj su ciljevi, vrijednosti i načela RPOO definirani Nacionalnim kurikulumom RPOO (Narodne novine, 20/2015). Dokument definira vrijednosti humanizma, tolerancije i identiteta, koje je moguće analizirati s aspekta inkluzivnog obrazovanja. Promišljanje da dječji vrtić treba omogućiti afirmaciju ideje ostvarivanja prava djece na jednake šanse, tj. ostvarivanje jednakih prava za sve odgovara teoriji o obrazovnoj jednakosti neovisno o pripadnosti određenim društvenim grupama (Višnjić Jevtić i sur., 2021). Prema kurikulumu, odgojno-obrazovni pristup u RPOO se temelji na:

„suosjećanju, prihvaćanju i međusobnom pružanju potpore, kao i osposobljavanju djeteta za razumijevanje svojih prava, obveza i odgovornosti te prava, obveza i odgovornosti drugih. Zato je u vrtiću potrebno napustiti unificirane, jedinstvene standarde za svu djecu u korist poštovanja i prihvaćanja različitosti djece.“ (Nacionalni kurikulum za RPOO, str. 20).

U kontekstu dječjeg razvoja i učenja koncept kvalitete inkluzivnog RPOO ključan je za osiguranje uvjeta i okruženja koji će svakom djetetu omogućiti primjeren rast i razvoj, poticajno okruženje za igru i učenje te ostvarenje svih potencijala, uvažavajući pritom razvojne karakteristike djeteta i kontekst obiteljskog okruženja (Antulić Majcen i Drvodelić, 2022). Kvalitetan RPOO uključuje kompetentne djelatnike, interakcije između djece i odraslih, dostupnost različitih programa podrške, mogućnost kontinuiranog usavršavanja, prikladan kurikulum te optimalan omjer osoblja i djece. Dobro osmišljen odgojno-obrazovni proces ostavlja dugoročnu dobrobit na djecu koja su izložena riziku socijalne isključenosti. Jedna od definicija socijalne isključenosti je da je ona multidimenzionalan konstrukt koji se temelji na neravnopravnosti u 4 osnovna područja: političkom, kulturnom, socijalnom, ekonomskom. Ovaj proces se odnosi na način na koji su pojedinci u određenoj mjeri isključeni ili u riziku isključenosti iz društva zbog određenih značajki koje ih razlikuju od većine. Neki od osnovnih uzroka socijalne isključenosti djece u RPOO su različite bolesti, siromaštvo, zanemarivanja i zlostavljanja djece, narušeni odnosi roditelja i sl. te se sve više ispituje uloga institucija RPOO u odnosu na rizik socijalne isključenosti djece. U Republici Hrvatskoj se ovim pitanjem bavi

znanstveni projekt Hrvatske zaklade za znanost „Modeli odgovora na odgojno-obrazovne potrebe djece izložene riziku socijalne isključenosti u ustanovama RPOO“ (Bouillet i Domović, 2021b).

„Opći cilj projekta je doprinijeti sistematizaciji postojećih i kreiranju novih znanstveno utemeljenih spoznaja o etiološkim, fenomenološkim i intervencijskim aspektima rizika socijalne isključenosti djece rane i predškolske dobi, kao temeljima planiranja, razvoja i evaluacije učinkovitosti odgojno-obrazovnih metoda, strategija i programa prevencije socijalne isključenosti „ (Bouillet i Domović, 2021b str. 73).

Rizici socijalne isključenosti djece u RPOO se mogu promatrati i kao posljedica određenih djetetovih osobina i nepovoljnih okolnosti u obitelji i zajednici te se mogu kretati od niskih do vrlo visokih. Kako bi se djeci pružila odgovarajuća podrška i spriječila socijalna isključenost jako je važna pravilna identifikacija rizika i planiranje intervencija koje će smanjiti negativne učinke. U praksi su često ustanove RPOO manje dostupne djeci u riziku socijalne isključenosti pa je upravo jedan od ciljeva Republike Hrvatske do 2030. godine povećati dostupnost kvalitetnog sustava RPOO te osigurati podršku toj djeci (Bouillet, Antulić Majcen, 2022). Kvalitetan RPOO omogućuje stvaranje jednakih obrazovnih prilika za svu djecu te minimalizira mogućnost isključivanja djece. Sudjelovanje sve djece u RPOO se pozitivno odražava na različita područja njihova razvoja. Za stvaranje takvog inkluzivnog okruženja su jako važne kompetencije odgojno-obrazovnih djelatnika koje nisu jednake u svim ustanovama kada su u pitanju djeca u riziku socijalne isključenosti. Razlog tome su velike razlike u obrazovnim kvalifikacijama odgojitelja s obzirom na razinu formalnog obrazovanja koje imaju. Odgojitelji s višom razinom obrazovanja iskazuju pozitivnije stavove prema različitim mogućnostima kvalitetnog RPOO u radu s djecom u riziku socijalne isključenosti. Osim toga, svjesniji su važnosti kontinuiranog cjeloživotnog usavršavanja za razvijanje kvalitete u RPOO (Romstein i sur., 2022). To nas dovodi do zaključka da iako je teško mijenjati osobne stavove i uvjerenja upravo je obrazovanje i kontinuirano stručno usavršavanje glavni način na koji možemo uvoditi kvalitetne promjene u RPOO i raditi na izgradnji inkluzivnih vrijednosti (Visković, 2021).

3. Inkluzivni kurikulum u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Kako bi se ostvario cilj odgojno-obrazovne inkluzije, tj. kako bi se smanjio osjećaj isključenosti i stvorio osjećaj pripadanja djeteta svakoj zajednici, potrebno je stvoriti takve uvjete u kojima će se dijete osjećati sigurno i u kojima će se ono moći razvijati u skladu sa svojim mogućnostima. Jako je važno stvoriti bogato i raznoliko okruženje za učenje te provoditi primjerene individualizirane kurikulume za svako dijete. U takvom kurikulumu odgojno-obrazovni djelatnici zajedno s roditeljima i djecom planiraju metode i sadržaje odgoja i obrazovanja koje su usklađene s odgojno-obrazovnim potrebama svakog djeteta. Na taj način djeci se omogućava razvijanje njihovih sposobnosti primjerenim aktivnostima i okruženjem koje uvažava njihove potrebe i interese (Kudek Mirošević i sur., 2020). „Samo izvorno značenje riječi curriculum u latinskoj etimologiji je tijek, slijed (osnovnoga planiranog i programiranog događanja) koji opisuje relativno optimalni put djelovanja i dolaska do nekoga cilja“ (Previšić, 2005. str. 166).

On predstavlja planiranje, ustrojstvo i provjeravanje procesa rada s obzirom na ciljeve, elemente i ustrojstvo. Potrebno ga je strukturirati na način da odgojno-obrazovnim stručnjacima omogućava fleksibilan odabir sadržaja i stvaralački pristup organizaciji rada. Ovakav kurikulum se smatra otvorenim kurikulumom koji je prilagodljiv individualnoj razini svakog djeteta bez obzira na njihove razlike te omogućava ravnopravnu participaciju sve djece (Previšić, 2007 prema Zrilić, 2018). Pretpostavke inkluzivnog odgoja i obrazovanja podrazumijevaju otvoreni kurikulum i zakonske i podzakonske akte koji obvezuju na osiguranje primjerenih uvjeta, individualiziranih kurikula, određuju prilagodbu različitih sadržaja i kompetencije sudionika u inkluzivnom procesu (Zrilić, 2018). Inkluzivan kurikulum podrazumijeva umijeće odgojitelja u vođenju odgojno-obrazovnog procesa tako da je on primjeren prosječnoj djeci i djeci koja odstupaju od prosjeka na bilo koji način. Prostorno-materijalni uvjeti u inkluzivnom kurikulumu stvaraju prilike za interakciju među djecom i potiču njihovu samostalnost. Namještaj i oprema unutarnjeg okruženja veličinom odgovaraju svojoj djeci, a način na koji dječji vrtić može pojačati sudjelovanje sve djece u kurikularnim aktivnostima je vidljiv na primjeru osiguranja različitih prilagodljivih namještaja djeci različitih motoričkih sposobnosti i ograničenja (Daniels i Stafford, 2003). Vanjsko prirodno okruženje dječjeg vrtića također može biti poticajno za razvoj socijalne kompetencije kod djece. Priroda spontano potiče druženje djece zbog različitih situacija koje zahtijevaju međusobnu suradnju i dogovor (Martinović, 2015). Prema Slunjski (2011) ovakvi uvjeti i okruženja doprinose

stvaranju kvalitetnog kurikuluma koji djeluje na sva područja djetetova razvoja i to ujedinjeno, na način da se poštuju njihovi interesi i potrebe. Takav kurikulum djeci osigurava prilike da sama odabiru vlastite aktivnosti i da se razvijaju u onom smjeru koji je za njih svrhovit. Dakle, uloga odgojitelja je da djeci osigura mogućnost izbora i potiče ih na različite istraživačke aktivnosti. U takvom stimulativnom okruženju djeca, uz slobodu izbora, imaju prilike za stjecanje fizičkih, socijalnih i logičkih znanja. Ista autorica kao primjere inkluzivno organiziranih centara navodi: centar istraživanja zvukova gdje djeca mogu uz pomoć različitih predmeta proizvoditi različite zvukove, centar za istraživanje mirisa koji može biti oblikovan tako da sadrži različite aromatične biljke čija će svojstva djeca istraživati, zatim centar za taktilnu percepciju koji također treba sadržavati raznovrsne materijale koji će djeci biti ponuđeni te će ona odlučiti u kojem će ih kontekstu upotrebljavati, odnosno u kojoj funkciji igre. Domović i sur. (2021) temeljem pregleda recentne literature opisuju obilježja idealnog inkluzivnog kurikuluma. To je socijalno odgovoran kurikulum jer kod sve djece razvija osjećaj za socijalno odgovorno ponašanje. Drugo obilježje je da je interkulturalan jer odgovara na kulturne različitosti svake zajednice. Treće obilježje je da je holistički jer naglašava sve aspekte ljudskog razvoja i sve tipove inteligencija. Četvrto obilježje inkluzivnog kurikuluma je i da je globalan jer razvija svijest o globalnoj međuovisnosti. Peto i šesto obilježje su usmjerenost k cilju i otvorenost. Inkluzivni kurikulum je element inkluzivnog obrazovanja kojim se inkluzivna načela ostvaruju u praksi. To je fleksibilan kurikulum koji je prilagodljiv različitim učenjima djece te odražava načela univerzalnog dizajna učenja. Univerzalan dizajn predstavlja oblikovanje proizvoda, usluga, okruženja, programa tako da se njima mogu koristiti svi ljudi bez potrebe prilagođavanja (Lansdown, 2009). U obrazovanju se temelji na sedam načela, a to su: nepristranost, fleksibilnost, jednostavnost i intuitivnost, pristupačnost, uvažavanje prava na pogreške, minimalni fizički napor, upotrebljivost (Rose i sur., 2006, prema Bouillet i sur., 2021). Nepristranost svima omogućava sudjelovanje u obrazovnom procesu bez obzira na različite sposobnosti dok fleksibilnost predstavlja poučavanje koje je prilagođeno različitim stilovima učenja te različitim individualnim sposobnostima. Jednostavnost i intuitivnost se odnose na materijale koji su lako razumljivi i jednostavni za korištenje. Pristupačnost se također odnosi na materijale i informacije koji su dostupni svima. Uvažavanje prava na pogreške podrazumijeva stručnjake koji su svjesni da određeni sudionici obrazovnog procesa nemaju očekivana znanja i sposobnosti. Minimalni fizički napor podrazumijeva uklonjene prepreke koje zahtijevaju pretjerani napor sudionika i upotrebljivost koja predstavlja fizičko okruženje koje omogućava manipulaciju i korištenje (Bouillet i sur., 2021). Inkluzivni kurikulum uzima u obzir različite karakteristike i iskustva djece te je prema tome i dizajniran. Iz tog razloga

osigurava jednake mogućnosti svima što se i temelji na načelima ravnopravnosti, suradnje, fleksibilnosti i odgovornosti (Domović i sur., 2021). S obzirom na prisutnost različitih kultura u odgojno-obrazovnim ustanovama važno je istaknuti interkulturalnost kao jedno od obilježja inkluzivnog kurikuluma. Interkulturalnost predstavlja jedan od najvažnijih izazova za suvremeno društvo pa je samim tim od velikog značaja na koji se način djece uče međusobnoj interakciji i uvažavanjima. Sam pojam interkulturalnosti se odnosi na poznavanje i razumijevanje drugih kultura te međusoban suživot nositelja različitih kulturnih vrijednosti. Radi se o procesu u kojem su svi ravnopravni bez obzira na mnoge različitosti (Ninčević, 2009). Prema Višnjic Jevtić i sur. (2021), u institucionalnom odgoju i obrazovanju je vidljivo kako djeca koja su pripadnici različitih kulturnih zajednica češće nailaze na razne poteškoće poput prilagodbe ostatku zajednice, češće su izložena nasilju ili nekom od rizika socijalne isključenosti. Iz tog razloga je jako bitno već u ranoj i predškolskoj dobi poticati djecu na razumijevanje vlastitog kulturnog identiteta i identiteta drugih kultura kako bi se prevenirale razne poteškoće u razvoju socijalnih vještina među djecom. Multikulturalnost se odnosi na očuvanje različitosti kultura, a u odgojno obrazovnim ustanovama je vidljiva u nastojanjima da djeca različitih kulturnih i drugih skupina kao i djeca različitih sposobnosti imaju jednake obrazovne mogućnosti. Multikulturalan RPOO prethodi interkulturalnom odgoju i obrazovanju, a ogleda se u više pristupa. U praksi se nailazi na 3 razine multikulturalne prakse (Višnjic Jevtić i sur., 2021):

- a) kurikulumi koji su usmjereni na razumijevanje i obrazovanje o različitim kulturama i kulturalnim razlikama
- b) kurikulumi koji su usmjereni individualno prema specifičnim potrebama pojedinaca, a najčešće prema manjinskim kulturama
- c) kurikulumi koji su usmjereni na međusobno razumijevanje i poštovanje te izgradnja suradničke kulture i jednakopravnost.

Kako bi se razumjeli različiti identiteti djece, potrebno je primijeniti kulturno primjerenu pedagogiju koja očekuje od odgojitelja da odgojno obrazovni proces prilagode kulturi djece, što upućuje na potrebu razvijenosti kompetencija odgojitelja za inkluzivan, kulturalno primjeren pristup svoj djeci.

4. Kompetencije odgojitelja u inkluzivnom kurikulumu

S obzirom na različite sposobnosti, potrebe i teškoće kod djece povećana je i potreba za većim angažmanom odgojitelja. „Kvaliteta odgojno-obrazovnog rada uvelike ovisi o njihovim stručnim kompetencijama, osobnim sustavima vrijednosti kao i stavovima o djeci s teškoćama u razvoju i njihovim mogućnostima“ (Loborec i Bouillet, 2012, str. 26).

Angažman i kompetencije odgojitelja znatno povećavaju kvalitetu inkluzivnog programa te podrazumijeva znanja, vještine i kompetencije potrebne za rad s djecom u ranjivim situacijama. Istraživanja pokazuju kako upravo kvalitetno obrazovanje kojima se stječu kompetencije odgojitelja značajno utječu na kvalitetu programa RPOO (Bouillet, 2011). Svaki skup kompetencija se sastoji od tri osnovna elementa, a to su: znanja, vještine i stavovi. Europska agencija za posebne odgojno-obrazovne potrebe i inkluzivno obrazovanje (2012) je razvila profil inkluzivnih učitelja primjenjiv i na odgojitelje. Ključnim kompetencijama odgojitelja za inkluzivno obrazovanje se smatra uvažavanje različitosti djece, podrška učenju i razvoju djece, suradnja temeljena na timskom radu i osobno profesionalno usavršavanje. Ove skupove kompetencija je potrebno tumačiti u skladu s njihovom međusobnom povezanošću i ovisnošću (Bouillet i sur., 2021). U praksi se uvažavanje različitosti temelji na činjenici da odgojitelj poštuje razlike u sposobnostima, stilovima učenja, mogućnostima i interesima djece i u tome vidi priliku za razvoj i obogaćivanje. Inicijalno obrazovanje odgojitelja bi trebalo razvijati suvremena shvaćanja inkluzivnog kurikuluma kako bi razumjeli različitosti i koristili ih kao prilike za učenje. Podržavanje učenja i razvoja sve djece podrazumijeva spremnost odgojitelja da jednako prihvate svu djecu, da rade na učenju prihvaćanja različitosti te da su usmjereni na osiguravanje podrške djeci. Suradnja se ogleda u usmjerenosti kurikuluma na razvoj komunikacijskih vještina u inicijalnom obrazovanju odgojitelja. Ostvaruje se u svakodnevnoj komunikaciji studenata preko usvajanja kulture inkluzivne komunikacije do specifične komunikacije studenata s djecom, roditeljima, kolegama i u različitim suradničkim situacijama. Suradnja se smatra pripremom budućih odgojitelja za inkluzivno obrazovanje. Suradničke kompetencije su nedjeljive od učenja i podrazumijevaju međusobno uvažavanje i poštivanje, pregovaranje, donošenje odluka, rješavanje sukoba, upravljanje vremenom, podjelu zadataka, odgovornost i organizaciju ideja (Bouillet i sur., 2021). Prema Skočić Mihić i sur. (2014) kompetencije odgojitelja potrebne za rad s djecom s posebno odgojno-obrazovnim potrebama bi se trebale stjecati tijekom njihovog inicijalnog obrazovanja te se odnose na poznavanje specifičnosti određenih odgojno-obrazovnih potreba, njihovu identifikaciju, poznavanje

didaktičko-metodičkih pristupa, metoda, sposobnost planiranja i prilagođavanja kurikuluma te spremnost na suradnju, timski rad i cjeloživotno usavršavanje. Istraživanja ovih autora su potvrdila da su za inkluzivnu praksu kompetentniji oni studenti koji su neposredno odslušali sadržaje o djeci s posebno odgojno-obrazovnim potrebama i oni studenti koji imaju više iskustva u radu s navedenom djecom kroz praksu ili volontiranja što nas dovodi do zaključka da kolegiji o inkluzivnom odgoju i obrazovanju trebaju uključiti više prakse kako bi studenti kroz iskustveno učenje stekli potrebne kompetencije za daljnji rad. Kompetencije odgojitelja se smatraju razvojnom, a ne statičnom kategorijom, a odlikuje ih spremnost na cjeloživotno obrazovanje i istraživanje te su potvrđene značajne razlike u procjenjivanju kompetencija odgojitelja koji su bili redovito uključeni u različite oblike stručnog usavršavanja od odgojitelja koji to nisu bili. Odgojitelji koji su sudjelovali u programima profesionalnog razvoja su bili uspješniji u komunikaciji i suradnji sa djecom i suradnicima te kompetentniji u organiziranju prostorno materijalnog okruženja vrtića što značajno pridonosi poticanju djece na međusobno surađivanje i druženje (Slunjski i sur., 2006). Autorice Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić (2014) u zaključku svog istraživanja navode kako odgojitelji iskazuju visok stupanj motiviranosti za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama te interes za stručnim usavršavanjem kako bi unaprijedili svoju inkluzivnu praksu. Ispostavilo se kako oni zapravo imaju osjećaj nedovoljne stručnosti, a istovremeno i visoku razinu svijesti o specifičnostima teškoća koje zahtijevaju suradnju između svih sudionika u obrazovnom procesu za što uspješniju inkluziju kao i pozitivne stavove prema inkluziji (Bouillet, 2011; Sunko i sur., 2019;).

Stavovi mogu biti jedan od najvećih uzroka neuspješnog inkluzivnog procesa te imati izniman utjecaj na uspješnost uključivanja svih sudionika. Naime, pozitivni stavovi odgojno-obrazovnih djelatnika utječu na zadovoljstvo djece dok su negativni stavovi usmjereni na nepoželjna ponašanja djece i dovode do njihovih slabijih postignuća. Oni odgojitelji koji su sudjelovali u nekom obliku stručnog usavršavanja su prepoznati kao kompetentniji za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (Tomić i sur., 2019). Na razvoj pozitivnih i negativnih stavova kod odgojitelja o uključivanju djece utječe mnogo čimbenika. Neki od tih čimbenika su dob, spol, radni staž, prethodno iskustvo rada s djecom s teškoćama u razvoju, razina obrazovanja i sl. Istraživanje odgojitelja u Republici Hrvatskoj ukazuje na postojanje blago negativnih stavova prema uključivanju djece u redovne programe koji su konkretno posljedica dobi, razine obrazovanja i veličine mjesta u kojem su ispitanici zaposleni. Stručno usavršavanje doprinosi njihovom osnaživanju, priprema ih na rad, povećava se empatija i smanjuje strah u radu s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, a u širem smislu

znanja i stavovi odgojitelja doprinose i mijenjanju postojećeg sustava ukazujući na nedostatke (Tomić i sur., 2019). Prema Mlinarević i Zrilić (2021), kompetentan odgojitelj bi u radu s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama trebao biti fleksibilan, otvoren, pozitivan i strpljiv. Vrlo je važno da je otvoren za nove ideje i spoznaje kao i za stjecanje novih znanja koja će doprinijeti njegovoj kompetenciji za inkluziju. Kako bi se ostvario kvalitetan inkluzivni kurikulum odgojitelji bi trebali stvarati organizacijske uvjete koji će svoj djeci omogućiti stjecanje raznovrsnih iskustava. Osim toga, vrlo je važno da djeci osigurava slobodu u biranju aktivnosti i partnera u procesu učenja kao i to da ih potiče na sam proces učenja te na samostalno otkrivanje, razmišljanje i rješavanje problema. On prati interese djece, njihova znanja i razumijevanja te na osnovu njih stvara okruženje koje će omogućiti njihov daljnji razvoj i uključivanje. Osim kompetencija za rad s djecom s teškoćama u inkluzivnom kurikulumu, odgojitelj bi trebao imati i kompetencije za suradnju s njihovim roditeljima koje se odnose na uspostavljanje i zadržavanje kvalitetnih profesionalnih i suradničkih odnosa s roditeljima sve djece (Mlinarević, Zrilić, 2021).

„Sastavnice odgojiteljske kompetencije za suradnju s roditeljima su:

- znanja o obiteljima
- znanja o strategijama i tehnikama uključivanja roditelja
- znanja o zaprekama koje mogu narušiti suradničke odnose
- komunikacijske vještine
- vještine aktivnog slušanja
- suradničke vještine
- organizacijske vještine
- stavovi prema roditeljima“ (Hornby, 2011 prema Mlinarević, Zrilić, 2021., str. 172).

Jako je važno da odgojitelji i roditelji u međusobnu suradnju ulažu strpljivost, toleranciju, otvorenost, povjerenje te spremnost na uvažavanje profesionalnih i osobnih kompetencija kako bi stvorili kvalitetan partnerski odnos. Njihovom dobrom suradnjom se ostvaruje kontinuitet u odgoju i obrazovanju te se omogućuje da svako dijete odraste u sredini u kojoj ima pozitivan primjer odnosa te u kojoj se osjeća voljeno, sigurno i u kojoj će moći iskoristiti svoje potencijale (Mlinarević, Tomas, 2010).

5. Suradnja roditelja i odgojitelja kao osnova inkluzivnog kurikuluma

Dobra i kvalitetna suradnja između roditelja i odgojitelja vodi ka njihovom partnerstvu. Partnerstvo podrazumijeva ravnopravnu ulogu roditelja i odgojitelja, uvažavanje međusobnih osobnosti i sposobnosti i komplementarnost uloga koja se odnosi na činjenicu da je svaki sudionik kompetentan u svom području. Roditelji su najkompetentniji poznavaoци svog djeteta dok su odgojitelji kompetentniji u metodičko-pedagoškim znanjima (Miljak, 1996, prema Valjan-Vukić i sur., 2011). „Roditelje tj. skrbnike djeteta treba prihvaćati i poštovati kao ravnopravne članove vrtića – partnere, koji ustanovu obogaćuju svojim individualnim posebnostima te svojom vlastitom kulturom i time pridonose kvaliteti ustanove u cjelini“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015, str. 13).

Suradnja roditelja i odgojitelja doprinosi jačanju roditeljske i profesionalne kompetencije te od nje najveću korist ima dijete. Preduvjet dobre suradnje je promjena stajališta o roditeljima. Kako bi se razvila kvalitetnija komunikacija s roditeljima potrebno je izgraditi povjerenje, uključiti ih u rad vrtića te upoznati roditelje s elementima odgojno-obrazovnog procesa (Valjan-Vukić i sur., 2011). Da bi se moglo stvoriti povjerenje svih uključenih u proces oni moraju biti otvoreni za istraživanje, otkrivanje i učenje. Svi sudionici bi trebali imati zajedničke ciljeve i biti svjesni mogućih prepreka u uspostavljanju kvalitetnih odnosa. Jačanje profesionalnih kompetencija odgojitelja pruža kvalitetniju podršku razvoju djeteta, razvoju roditeljskih kompetencija i kurikulumu u cjelini (Ivaštanin, Vrbanec, 2015). Jedna od najvažnijih stvari u odnosu roditelja i odgojitelja je pružanje podrške obiteljima i razumijevanje njihovih individualnih potreba. Pružanje podrške obiteljima djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama započinje upisom djeteta u skupinu. Jedan od načina pružanja pomoći i podrške je svakako informiranje roditelja o pristupu i radu s djecom koja imaju posebne odgojno-obrazovne potrebe. Dobra komunikacija osnažuje roditelje i većina njih je spremna razmjenjivati informacije o svom djetetu kako bi se djetetu pomoglo i kako bi se postigao što veći uspjeh. Temelji kvalitetnih odnosa s roditeljima su: poštovanje, neosuđujuće ponašanje i mogućnost uživanja u druge (Daniels i Stafford, 2003). Dakle, stručnjaci bi trebali uvažavati, vjerovati i poklanjati pozornost roditeljima djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama jer su oni prvi i najvažniji učitelji svoje djece. Bez obzira na karakteristike pojedinih članova neke obitelji, odgojitelji bi trebali svakoj obitelji pristupiti otvoreno i pozitivno jer će takvim pristupom ohrabriti obitelj bez stvaranja pritiska. Također, važno je s obitelji komunicirati s razumijevanjem u ovisnosti od toga kako obitelj prihvaća i doživljava određenog

odgojitelja. Dodatne metode koje odgojitelj može koristiti kako bi poboljšao komunikaciju su razvijanje aktivnog slušanja, razumijevanje i pojašnjavanje te postavljanje novih okvira te je jako važno da odgojitelj zna slušati članove obitelji jer ih na taj način bolje upoznaje te shvaća i prihvaća njihov pogled na sebe, dijete i okolinu (Daniels i Stafford, 2003). Temeljno polazište individualnih razgovora s roditeljima djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama je pozitivan stav prema roditeljima, izostanak bilo kakve vrste osuđivanja te ljudski, empatičan i stručan pristup. Važno je da prilikom razgovora s roditeljima odgojitelji ne zalaze u njihovu intimu niti da dovode u pitanje njihov sustav vrijednosti kao niti da nameću vlastiti. Razgovor se svakako treba temeljiti na znanstvenim činjenicama, stručnim znanjima odgojitelja, njihovim iskustvima iz prakse te na prikupljenim podacima o djetetovom razvoju, ponašanju, odnosima, potrebama i sl. (Milanović i sur., 2014). Odgojitelji bi trebali reći kratko i jasno najbitnije informacije o djetetu, koristiti pozitivne povratne informacije kako bi roditelji vidjeli pozitivne promjene u razvoju i ponašanju svog djeteta, ne osuđivati roditeljske pogreške već u njima tražiti pozitivno i svakako razgovor voditi smireno i s razumijevanjem. Također, važno je dijete sagledati cjelovito, odnosno njegove jake i slabije strane te izbjegavati orijentaciju na određeni problem ili na samo jedno područje razvoja (Milanović i sur., 2014). Nadalje, postavljanjem različitih pitanja obitelji odgojitelj traži informacije koje su mu bitne za rad s djetetom te pojašnjava određene probleme. Važno je da odgojitelj poštuje stil komunikacije određene obitelji jer joj na taj način izražava naklonost. Komentiranjem se roditeljima može iskazati razumijevanje ili im se može objasniti određeno stanje. Također, odgojitelj roditeljima u komunikaciji može pomoći da situaciju sagledaju sa drugačijeg stajališta kako bi dobili širu sliku (Daniels i Stafford, 2003).

Svi ovi navedeni čimbenici doprinose izgradnji kvalitetne suradnje, no postoje i oni čimbenici koji otežavaju suradnju te označavaju zapreke ostvarivanju suradničkih odnosa te ih možemo podijeliti na strukturalne čimbenike, kulturalne i interpersonalne čimbenike (Granata i sur., 2016 prema Višnjić Jevtić i sur., 2018).

Strukturalni čimbenici se odnose na vremenska ograničenja i modalitete suradnje. Iz perspektive odgojitelja zapreka se ogleda u roditeljskom neodazivanju dok se iz perspektive roditelja ogleda u tome što odgojitelji imaju jako malo vremena za razmjenu informacija o pojedinom djetetu. Kulturalni čimbenici se odnose na različite obiteljske kulture i na kulture odgojno-obrazovnih ustanova dok se interpersonalni čimbenici odnose na predrasude, stereotipe, stavove ili osjećaje sudionika koji su uključeni u suradnju (Višnjić Jevtić i sur., 2018).

5.1. MODALITETI SURADNJE RODITELJA I ODGOJITELJA

Postoji nekoliko najučestalijih oblika suradnje između roditelja i odgojitelja kako bi komunikacija bila što kvalitetnija, a to su: individualni razgovor, kutić za roditelje, druženje roditelja, djece i odgojitelja, radionice roditelja, djece i odgojitelja, izleti, svečanosti/priredbe, posjete roditeljski sastanci, volontiranje (Glušćić, Pustaj, 2008; Skočić Mihić i Srića, 2016). Najrašireniji model koji opisuje aktivnosti odnosi se na šest tipova roditeljskog uključivanja, a to je kroz roditeljstvo, komuniciranje, volontiranje, podršku u učenju kod kuće, odlučivanju i suradnji sa zajednicom (Epstein, 2001 prema Višnjić Jevtić, 2015). Opisat ćemo neke od najčešćih oblika kao što su individualni razgovor, kutić za roditelj, druženja i roditeljski sastanci. Individualni razgovor je sastanak roditelja (jednog ili oba) sa odgojiteljem/odgojiteljima/stručnim timom koji je zatražio roditelj ili odgojitelj. Sastanak se može održati u određenoj prostoriji vrtića u kojoj će se moći neometano voditi. Razlozi pristupanja individualnom razgovoru su najčešće uočena određena stanja kod djeteta. Takva stanja mogu biti: pojačano zanimanje djeteta za pojedine sadržaje, nadarenost djeteta, ponašanja koja nisu karakteristična za njegovu dob, uočavanje određenog problema u ponašanju i sl. Kako bi razgovor bio na profesionalnoj razini jako je važno da je najavljen nekoliko dana ranije kako bi se odgojitelj ili drugi član stručnog tima stigao pripremiti. Priprema je važna jer odgojitelji na ovaj način pomažu roditeljima informirajući ih o njihovom djetetu, dogovaraju se s roditeljima o daljnjem postupanju s djetetom, o aktivnostima koje je potrebno provoditi kako bi se prilagodili djetetovim individualnim potrebama (Glušćić i Pustaj, 2008; Jević i sur., 2013). S druge strane bitno je i da roditelji odgojiteljima govore o eventualnim promjenama kod njihovog djeteta kako bi zajednički pronašli najbolji način za postupanje s djetetom kod kojeg je uočena promjena/određeno stanje. Razgovor odgojitelja i roditelja ne bi trebao biti propovijed ili predavanje već partnerski oblik suradnje koji je temeljen na međusobnom povjerenju i uvažavanju. Za individualan razgovor je potreban miran prostor i vrijeme (Glušćić i Pustaj, 2008; Jević i sur., 2013). Nadalje, kutić za roditelje je prostor koji se nalazi ispred sobe dnevnog boravka gdje se roditelje pisanim oblikom komunikacije izvještava o važnim događajima u skupini. On bi trebao biti prozor u život vrtićke skupine. U kutiću bi bilo lijepo vidjeti različita postignuća djece i njihove osobitosti, a ukoliko je potrebno roditeljima prenijeti neki sadržaj može se u kratkim crtama istaknuti bit nekog članka uz navođenje izvora. Kutić za roditelje se od oglasne ploče razlikuje po tome što se na oglasnoj ploči nalaze obavijesti na nivou vrtića kao ustanove dok su obavijesti u kutiću vezane uz konkretnu skupinu ispred čije sobe dnevnog boravka se nalazi. Pano u kutiću za roditelje treba sadržavati oznaku skupine i

popis sve djece bez osobnih podataka. Na panou bi također trebala biti obavijest o vremenu održavanja individualnih razgovora, o eventualnim izbjavanjima odgojitelja i promjenama u organizaciji odgojno-obrazovnog rada. Osim toga, mogu stajati i obavijesti iz skupine poput dnevnih i tjednih planova, izleti, druženja, predstave u vrtiću, tekstovi pjesmica i sličnih sadržaja koje su djeca usvojila (Gluščić i Pustaj, 2008; Jeić i sur, 2013). Druženja roditelja, djece i odgojitelja podrazumijevaju različite radionice, boravak roditelja u skupini, zajednički izleti djece, roditelja i odgojitelja, razne priredbe i sl. Radionice su također sastanci na kojima roditelj i dijete zajedno s ostalima iz skupine izrađuju određen predmet ili igračku. Dobro je da radionica ima dobro razrađenu svrhu i cilj kako bi privukla pažnju roditelja kako bi se u što većem broju odazvali. Posljednji oblik suradnje koji je naveden je komunikacijski roditeljski sastanak. Ovaj oblik suradnje se ujedno smatra i najčešćim. Održava se nekoliko puta godišnje, a može i češće. Na roditeljskim sastancima se raspravlja o određenim temama u skupini koje odgojitelj razrađuje i prezentira na način za koji misli da je najprikladniji. Odgojitelj suradnju može učiniti zanimljivijom na način da uključi roditelje u igru i sl. Svakako je važno najaviti sastanak 8 do 10 dana prije kako bi se roditelji stigli pripremiti (Gluščić i Pustaj, 2008). Odgojitelji bi trebali poštovati i neformalne oblike suradnje s obiteljima, kao npr. razgovor pri dolasku i odlasku roditelja iz vrtića. Neformalno vrijeme može omogućiti kraće razgovore, dogovore ili postavljanje pitanja, a odlazak djeteta iz vrtića je prilika za izvještavanje roditelja o dnevnim događanjima (Daniels i Stafford, 2003).

Nadalje, modernizacija društva se značajno odrazila i na suradnju između odgojitelja i roditelja pa tako imamo nove načine komunikacije, odnosno razmjene informacija poput video i foto dokumentacije skupine, društvene mreže, WhatsApp, Viber grupe i sl. Kada je u pitanju video i fotodokumentacija pozitivna strana bi svakako bio cjelovitiji prikaz odgojno-obrazovnog procesa roditeljima, a negativna strana bi bila ta što ovakva vrsta dokumentiranja iziskuje puno vremena, materijalne izdatke i opremu. Kod društvenih mreža imamo pristup svim subjektima, međutim također postoji i neregulirano korištenje podataka (Mavračić Miković, 2019). Mnoge ustanove prepoznaju mogućnosti društvenih mreža poput Facebooka te otvaraju profile koji mogu biti javnog ili zatvorenog tipa. Administrator profila je najčešće zaposlenik ustanove koji kreira sadržaje u skladu s politikom vrtića koji može biti dostupan svima ili samo ciljanoj skupini korisnika usluge odgoja i obrazovanja. Prilikom korištenja društvenih mreža potrebno je voditi računa o načinu komunikacije kako bi se održala pozitivna klima unutar neke grupe. Pravila komunikacije moraju biti jasno navedena kako bi svi sudionici bili upoznati sa posljedicama nepridržavanja istih (Višnjčić Jevtić i sur., 2018).

Osim društvenih mreža Viber i WhatsApp grupe, kao najaktualniji servisi komunikacije, omogućuju dostupnost u svakom trenu i na svakom mjestu što ujedno može predstavljati i pozitivnu i negativnu stranu. Prednost im je što su jednostavni za korištenje, a izmjena podataka je brza, dok kao negativnu stavku možemo uzeti izmjenu privatnih brojeva telefona (Mavračić Miković, 2019). Odgojitelji koji su prepoznali prednosti ovih servisa bi trebali na zajedničkom roditeljskom sastanku prezentirati svrhu i cilj ovakvog načina komuniciranja. Trebali bi provjeriti imaju li svi roditelji financijske mogućnosti uključivanja te kakav je njihov stav prema ovakvom načinu suradnje. Osim toga, važno je jasno odrediti pravila korištenja, odnosno naglasiti u koju će se svrhu ovi servisi koristiti kako bi se izbjegla potencijalna mogućnost privatiziranja komunikacije (Višnjić Jevtić i sur., 2018). Dakle, iako su novi oblici komunikacije vrlo jednostavni za korištenje nisu dovoljno poznate baš sve pozitivne i negativne strane ovog načina komuniciranja (Mavračić Miković, 2019).

Osim podjele na tradicionalne i suvremene, modalitete suradnje možemo gledati i s pozicije roditeljskog uključivanja i doprinosa određenim modalitetima. Postoje dvije vrste suradničkog odnosa kada je u pitanju roditeljsko uključivanje, a to su aktivna i pasivna uloga. Odnosi u kojima roditelji imaju pasivnu ulogu su i dalje prevladavajući i odnose se na aktivnosti poput pisane komunikacije, roditeljskih sastanaka, individualnih razgovora s roditeljima, razgovori prilikom dolaska i odlaska i sl. Suradnički odnosi odgojitelja i roditelja u kojima roditelji preuzimaju aktivnu ulogu u suradnji su uglavnom manje zastupljeni modaliteti koji se odnose na različite radionice, boravke roditelja u odgojnoj skupini, sudjelovanje u tvorbi kurikuluma, druženje djece i odraslih, korištenje društvenih mreža, elektroničke pošte te komuniciranje preko suvremene tehnologije (Višnjić Jevtić i sur., 2018). Odgojitelji koji u svom radu primjenjuju više oblika suradnje povećavaju mogućnost uključivanja roditelja jer samim tim poštuju obiteljske različitosti i njihovu odluku o uključivanju u određene modalitete (Višnjić Jevtić i sur., 2018).

5.2. STAVOVI RODITELJA O SURADNJI S ODGOJITELJIMA

Dobra suradnja roditelja i odgojitelja je iznimno važna za dobrobit svakog djeteta. Kako bi suradnja bila što kvalitetnija potrebno je slijediti smjernice poput pružanja informacija o djetetu, omogućavanja roditeljima sudjelovanje u vrtiću i uspostavljanja demokratskog odnosa. Radi važnosti kvalitetne suradnje između roditelja i odgojitelja provedeno je istraživanje o iskustvima roditelja s odgojiteljima. Ispitivana su njihova stajališta, očekivanja, zadovoljstvo njihovim radom, oblici suradnje u koje se najčešće uključuju te susreću li se s problemima u

suradnji s odgojiteljima (Valenčić, Štemberger, 2021). Rezultati istraživanja pokazuju da ne postoje značajne razlike u zadovoljstvu roditelja s obzirom na dob djeteta i uključenost u vrtić u ruralnom ili urbanom području. Također, ispostavilo se da postoje statistički značajne razlike u zadovoljstvu roditelja s obzirom na to koji stupanj obrazovanja oni sami imaju. Općenito, roditelji koji imaju višu ili visoku školu su zadovoljniji radom odgojitelja od onih koji imaju srednju stručnu spremu. Osim toga, roditelji su iskazali da bi željeli bolje odnose s odgojiteljima i kvalitetniju komunikaciju. Uz to, rezultati su pokazali da ne postoje statistički značajne razlike u mišljenju roditelja o važnosti suradnje s odgojiteljem s obzirom na stupanj obrazovanja, dob djeteta ili uključenost djeteta u vrtić u ruralnoj ili urbanoj sredini. Što se tiče oblika suradnje, roditelji se rado uključuju u formalne oblike i to najviše u individualne razgovore, a nakon toga u roditeljske sastanke. Također, većina njih se ne susreće s problemima s odgojiteljima, dok se nešto manji postotak ipak susreće. Kao uzrok problema u suradnji s odgojiteljima roditelji navode etiketiranje djece, uzvišenost, pravljenje razlika među djecom i neuvažavanje prijedloga (Valenčić, Štemberger, 2021). Roditelji prepoznaju koncept suradnje s odgojiteljima kroz sedam oblika suradnje kao što su radne akcije, radionice, izleti, volontiranje, svečanosti, roditeljski sastanci i individualni razgovori. Najčešće se uključuju u roditeljske sastanke i individualne razgovore te u velikoj mjeri pokazuju zadovoljstvo u suradnji s odgojiteljima. Ispostavilo se da roditelji niže stručne spreme češće sudjeluju u svim oblicima suradnje s odgojiteljima nego oni sa završenom višom ili visokom školom. Također, roditelji su zadovoljniji onim oblicima suradnje u kojima češće sudjeluju (Skočić Mihić, Srića, 2016). U nastavku ćemo navesti još jedno istraživanje o učestalosti i oblicima partnerstva između odgojitelja i roditelja autorica Nenadić-Bilan i Zloković (2015). Ovim istraživanjem se ispitalo šest temeljnih oblika suradnje, a to su: pomoć roditeljima u roditeljstvu, komunikacija roditelja i odgojitelja, volontiranje roditelja u predškolskim ustanovama, pomoć roditelja u poticanju učenja djeteta kod kuće, sudjelovanje roditelja u donošenju odluka i njihova uključenost u suradnju sa lokalnom zajednicom. Što se tiče skupine pitanja vezanih uz kategoriju pomoći roditeljima u roditeljstvu, najveći postotak roditelja, čak njih 67,4 %, odgovorilo je da predškolske ustanove ponekad organiziraju predavanje na temu roditeljstva. 22% roditelja je navelo kako se nikada nisu organizirali slični oblici partnerstva, a svega 10,6% roditelja govori o čestim predavanjima ili radionicama. Pokazatelji koji govore o komunikaciji između roditelja i odgojitelja ukazuju na to kako je najčešći oblik suradnje roditelja i odgojitelja individualni razgovor, a najrjeđi oblik razgovor telefonom. Treća kategorija koja se ispitala ovim istraživanjem nije zaživjela. Naime, nešto malo više od trećine ispitanika je izjavilo kako su ih odgojitelji poticali na neke oblike volontiranja (Nenadić-Bilan, Zloković, 2015). Prema

podacima o poticanju djetetova učenja kod kuće 12% ispitanika često dobiva informacije o poticanju razvoja kod djeteta, 56,3% roditelja ponekad dobiva informacije, 31,7% roditelja nikada nisu dobili savjet od odgojitelja. Više od jedne trećine roditelja je izjavilo kako im odgojitelji pomažu u odabiru izvannastavnih aktivnosti za djecu, dok je 57,7% izjavilo da im odgojitelji nikada nisu pomogli u odabiru izvan vrtićkih aktivnosti. Nadalje, rezultati koji su ispitivali sudjelovanje roditelja u donošenju odluka ukazuju na nisku razinu sudjelovanja roditelja u procesu donošenja odluka vrtića. Što se tiče suradnje s lokalnom zajednicom 75,7% roditelja se nikada nije odazvalo sudjelovanju u programima različitih ustanova i službi lokalne zajednice, 19,7% roditelja je bilo povremeno uključeno, a često je sudjelovalo 4,6% roditelja. Dakle, jedna četvrtina roditelja je sudjelovala u aktivnostima, a čak preko tri četvrtine nikada nije sudjelovalo u zajedničkim aktivnostima lokalne zajednice. Ipak, rezultati pokazuju da je većina roditelja zadovoljna ili vrlo zadovoljna suradnjom s odgojiteljima (Nenadić-Bilan, Zloković, 2015).

6. Istraživanje

6.1. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZA ISTRAŽIVANJA

Cilj ovog istraživanja je opisati kvalitetu suradnje odgojitelja i roditelja djece u riziku socijalne isključenosti, kao komponente inkluzivnog kurikuluma. Iz tako formuliranog cilja proizlaze sljedeći istraživački zadaci:

1. Utvrditi redovitost suradnje odgojitelja i roditelja djece u riziku socijalne isključenosti
2. Analizirati razinu podrške roditelja djece u riziku socijalne isključenosti odgojno-obrazovnom djelovanju odgojitelja usmjerenoga prema njihovoj djeci
3. Ustanoviti postoje li statistički značajne razlike u redovitosti suradnje i podršci roditelja odgojno-obrazovnoj praksi odgojitelja s obzirom na razinu rizika socijalne isključenosti djece.

Istraživanje je provedeno u sklopu projekta Hrvatske zaklade za znanost „Modeli odgovora na odgojno-obrazovne potrebe djece izložene riziku socijalne isključenosti u ustanovama RPOO“ (MORENEC) koji se provodi od 2020. do 2024. godine uz vođenje prof. dr. sc. Dejana Bouillet.

Istraživanjem se provjerava hipoteza kojom je pretpostavljeno da s razinom rizika socijalne isključenosti djece opada učestalost suradnje roditelja i odgojitelja, a slabi i podrška roditelja odgojno-obrazovnom djelovanju odgojitelja u odnosu na njihovo dijete. Takva hipoteza

proizlazi iz rezultata dosadašnjih istraživanja (Bouillet i Antulić Majcen, 2022; Bouillet i Domović, 2021b).

6.2. METODA

6.2.1. Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno na uzorku 3.500 djece u dobi od 5 do 7 godina iz 66 ustanova RPOO. Radi se o 6% sve djece u toj dobi koja su u vrijeme prikupljanja podataka (pedagoška godina 2020./2021.) bila obuhvaćena programima RPOO i 10,4% svih ustanova RPOO koje su tada djelovale u Hrvatskoj (Bouillet i Antulić Majcen, 2022).

U uzorku je 48,7% djevojčica i 51,3% dječaka. S obzirom na dob, u uzorku je 46,6% petogodišnjaka, 45,5% šestogodišnjaka i 7,9% sedmogodišnjaka. Takva dobna struktura uzorka je posljedica okolnosti da većina djece s navršениh 7 godina života kreće u školu, a u sustavu RPOO ostaju djeca koja su zbog razvojnog statusa dobila rješenje o odgodi upisa u školu. Među 3.500 djece, 71,7% djece nije u riziku socijalne isključenosti, 21,1% je u jednom riziku socijalne isključenosti, dok je 7,2% u dva ili više rizika socijalne isključenosti. Djeca su u skupine prema kriteriju rizika socijalne isključenosti razvrstana prema procjenama odgojitelja koje su temeljene na njihovom poznavanju djece i konteksta u kojem žive. Kao rizici socijalne isključenosti tretirana su obilježja djece koja se odnose na njihov razvojni i zdravstveni status (razvojne teškoće, problemi mentalnog zdravlja, kronične bolesti, problemi u ponašanju) te na socijalni status (život u riziku od siromaštva, život u jednoroditeljskoj obitelji).

U tablici 1 prikazan je udio djece po izloženosti djelovanju pojedinih rizika socijalne isključenosti (prema spolu).

Tablica 1: Udio djece u uzorku istraživanja prema rizicima socijalne isključenosti (RSI): procjene odgojitelja

	Dječaci	Djevojčice	Ukupno
Problemi u ponašanju			
Dijete nije u RSI	85,4%	96,1%	90,6%
Dijete je u RSI	14,6%	3,9%	9,4%
Ukupno	48,7%	51,3%	100,0%
Problemi mentalnog zdravlja			
Dijete nije u RSI	95,4%	95,5%	95,5%
Dijete je u RSI	4,6%	4,5%	4,5%
Ukupno	48,7%	51,3%	100,0%
Razvojne teškoće			
Dijete nije u RSI	89,5%	94,4%	91,9%
Dijete je u RSI	10,5%	5,6%	8,1%
Ukupno	48,7%	51,3%	100,0%
Život u jednoroditeljskoj obitelji			
Dijete nije u RSI	89,5%	88,7%	89,1%
Dijete je u RSI	10,5%	11,3%	10,9%
Ukupno	48,7%	51,3%	100,0%
Život u riziku od siromaštva			
Dijete nije u RSI	94,4%	94,5%	94,5%
Dijete je u RSI	5,6%	5,5%	5,5%
Ukupno	48,7%	51,3%	100,0%

6.2.2. Mjerni instrument

Istraživanje je provedeno temeljem podataka prikupljenih Upitnikom o etiološkim i fenomenološkim aspektima rizika socijalne isključenosti djece rane i predškolske dobi: verzija za odgojitelje koji je razvijen u sklopu projekta MORENEC. Upitnik je prethodno pokusno primijenjen na uzorku od 10 ustanova RPOO i 443 djece u pedagoškoj godini 2019./2020. Upitnik obuhvaća sociodemografske podatke o djeci, podatke o RPOO, obiteljskim prilikama te zdravstvenom i razvojnom statusu djeteta. Upitnike su odgojitelji popunjavali samostalno, za djecu iz njihovih odgojno-obrazovnih skupina. U ovom su istraživanju korištene sljedeće varijable iz Upitnika:

1. Roditelj/i s odgojiteljem i ustanovom RPOO surađuju:

- a) redovito (sudjeluju na roditeljskim sastancima i individualnim razgovorima)
- b) prilično neredovito (samo ponekad ili na poziv sudjeluju na roditeljskim sastancima i individualnim razgovorima)
- c) neredovito (ne odazivaju se na pozive za roditeljske sastanke i individualne razgovore)

2. S odgojiteljem i ustanovom RPOO pretežno surađuju:

- a) oba roditelja podjednako
- b) majka djeteta
- c) otac djeteta
- d) netko drugi (tko? _____)

3. Prema Vašim saznanjima, majka surađuje s odgojno-obrazovnim djelatnicima u ustanovi RPOO (poštuje dogovore, doprinosi realizaciji kurikuluma, prihvaća ideje usmjerene dobrobiti djeteta i sl.):

1 – nikada; 2 – rijetko; 3 – ponekad; 4 – često; 5 – gotovo uvijek; NP – ne mogu procijeniti/ne znam

4. Prema Vašim saznanjima, otac surađuje s odgojno-obrazovnim djelatnicima u ustanovi RPOO (poštuje dogovore, doprinosi realizaciji kurikuluma, prihvaća ideje usmjerene dobrobiti djeteta i sl.):

1 – nikada; 2 – rijetko; 3 – ponekad; 4 – često; 5 – gotovo uvijek; NP – ne mogu procijeniti/ne znam

5. U kojoj mjeri roditelji/skrbnici djeteta podržavaju Vaše odgojno-obrazovno djelovanje usmjereno prema ovom djetetu?

1 – uopće ne; 2 – uglavnom ne; 3 – djelomično; 4 – uglavnom da; 5 – u potpunosti da

Svi upitnici su šifrirani tako da je identitet odgojitelja i djece ostao zaštićen.

Prikupljeni podaci su obrađeni na deskriptivnoj razini, uz izračun statističke značajnosti H_i^2 testa (Pearson Chi-Square).

6.3. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

Rezultati prikazani u tablici 2 ukazuju na pretežno redovitu suradnju roditelja s odgojiteljem i ustanovom RPOO bez obzira na to je li njihovo dijete u riziku socijalne isključenosti ili nije. Međutim, utvrđena je statistički značajna razlika u redovitosti suradnje roditelja i odgojitelja s obzirom na broj rizika socijalne isključenosti djece. S povećanjem razine rizika socijalne isključenosti djece zamjećuje se pad redovitosti suradnje te porast njezine neredovitosti. Tako svega 3,6% roditelja djece koja nisu u riziku socijalne isključenosti neredovito surađuje s odgojiteljem i ustanovom, dok s pojavom jednog rizika ta neredovitost raste na 9,7%, a s pojavom dva rizika raste na čak 15,1% razine rizičnosti kod djece. Djeca u riziku socijalne isključenosti zahtijevaju pojačani angažman roditelja i odgojitelja, a podaci pokazuju da taj angažman izostaje u nešto više od petine slučajeva.

Tablica 2. Redovitost suradnje roditelja s odgojiteljem i ustanovom RPOO: distribucija odgovora odgojitelja i test značajnosti razlika s obzirom na rizike socijalne isključenosti (RSI) djece

	redovito	prilično neredovito	neredovito	Ukupno
Dijete nije u RSI	96,4%	3,4%	0,2%	71,0%
Dijete je u 1 RSI	90,3%	8,8%	0,9%	21,3%
Dijete je u 2 ili više RSI	84,8%	14,1%	1,0%	7,6%

Ukupno	94,2%	5,3%	0,4%	100,0%
<i>Pearson Chi-Square = 65,163; df = 6; 4 = ,000</i>				

Iz podataka prikazanih u tablici 3 proizlazi da u najvećem broju slučajeva s odgojiteljima surađuju oba roditelja. Za više od trećine djece suradnja se ostvaruje samo s majkom, dok su izuzetno rijetka djeca za koju suradnju ostvaruju samo očevi ili drugi skrbnici (npr. bake, djedovi, udomitelji). Utvrđene su statistički značajne razlike u članovima obitelji djeteta koji surađuju s odgojiteljima prema broju rizika socijalne isključenosti djece. Pri tome za djecu koja nisu u riziku socijalne isključenosti u značajno većem broju slučajeva s odgojiteljima surađuju oba roditelja. Za djecu koja su u riziku socijalne isključenosti značajno češće s odgojiteljem surađuje samo majka, samo otac ili neki drugi skrbnik. Za samo trećinu djece u dva i više rizika socijalne isključenosti, s odgojiteljem i ustanovom RPOO surađuju oba roditelja, a za manje od polovice djece u jednom riziku socijalne isključenosti. S obzirom na poznatu važnost ujednačenog odgojnog djelovanja RPOO i obitelji na razvoj djece, izostanak suradnje obaju roditelja i ustanove RPOO može bitno oslabiti zajedničke pozitivne napore roditelja i odgojitelja u prevenciji nepovoljnog razvoja djece.

Tablica 3. Članovi obitelji djeteta koji surađuju s odgojiteljem i ustanovom RPOO: distribucija odgovora odgojitelja i test značajnosti razlika s obzirom na rizike socijalne isključenosti (RSI) djece

	oba roditelja podjednako	majka djeteta	otac djeteta	netko drugi	Ukupno
Dijete nije u RSI	65,4%	32,4%	2,0%	0,2%	71,0%
Dijete je u 1 RSI	41,6%	54,0%	3,2%	1,3%	21,3%
Dijete je u 2 ili više RSI	27,0%	66,5%	4,3%	2,2%	7,6%
Ukupno	57,6%	39,4%	2,4%	0,6%	100%
<i>Pearson Chi-Square = 233,020; df = 6; p = ,000</i>					

Rezultati prikazani u tablici 4 pokazuju da većina majki djece koja nisu u riziku socijalne isključenosti često i gotovo uvijek surađuje s odgojno-obrazovnim djelatnicima u ustanovi RPOO (95,5%). Kada je riječ o djeci u jednom riziku socijalne isključenosti taj udio opada na 87,4%, a kada se radi o djeci u dva i više rizika socijalne isključenosti na 74,6%. Utvrđene razlike su statistički značajne, što dodatno ukazuje na slabljenje suradnje roditelja i odgojitelja s obzirom na rizike socijalne isključenosti djece.

Tablica 4. Učestalost suradnje majki s odgojno-obrazovnim djelatnicima u ustanovi RPOO (poštivanje dogovora, doprinos realizaciji kurikuluma, prihvaćanje ideja usmjerenih dobiti djeteta i sl...): distribucija odgovora odgojitelja i test značajnosti razlika s obzirom na rizike socijalne isključenosti (RSI) djece

	ne mogu procijeniti	nikada	rijetko	ponekad	često	gotovo uvijek	Ukupno
Dijete nije u RSI	0,8%	0,3%	0,6%	2,8%	11,9%	83,6%	71,0%
Dijete je u 1 RSI	1,4%	0,3%	2,4%	8,4%	19,0%	68,4%	21,3%
Dijete je u 2 ili više RSI	3,1%	2,7%	4,4%	15,1%	21,3%	53,3%	7,6%
Ukupno	1,1%	0,4%	1,3%	4,9%	14,1%	78,3%	100,0%
<i>Pearson Chi-Square = 222,026; df = 10; 4 = ,000</i>							

Učestalost suradnje očeva i odgojno-obrazovnih djelatnika u ustanovi RPOO prikazana je u tablici 5. Pokazalo se da najveći udio očeva djece koja nisu u riziku socijalne isključenosti, njih 83,3%, često i gotovo uvijek surađuje s odgojno-obrazovnim djelatnicima. Često i gotovo uvijek s odgojno-obrazovnim djelatnicima surađuje 64,6% očeva djece u jednom riziku socijalne isključenosti te samo 41,8% očeva djece u dva ili više rizika socijalne isključenosti. Razlike su statistički značajne, a pokazuju da u mnogim slučajevima izostaje suradnja očeva djece i odgojitelja. U ovoj je analizi značajan udio odgojitelja koji ne mogu procijeniti koliko često očevi surađuju s ustanovom RPOO, što je vrlo neobično. Postotak nemogućnosti procjene

suradnje raste s brojem rizika socijalne isključenosti djece. Čak 30,2% odgojitelja ne može procijeniti učestalost suradnje očeva djece u dva ili više rizika socijalne isključenosti. Ovi podaci ukazuju na potrebu razmatranja odgojne uloge očeva u kontekstu inkluzivnog kurikulumu, neovisno o tome živi li dijete s oba ili jednim roditeljem. Otvara se, naime, pitanje usmjerenosti odgojitelja na suradnju s očevima djece, ako ne mogu procijeniti učestalost njihovog sudjelovanja u RPOO djece.

Tablica 5. Učestalost suradnje očeva s odgojno-obrazovnim djelatnicima u ustanovi RPOO (poštivanje dogovora, doprinos realizaciji kurikulumu, prihvaćanje ideja usmjerenih dobiti djeteta i sl.): distribucija odgovora odgojitelja i test značajnosti razlika s obzirom na rizike socijalne isključenosti (RSI) djece

	ne mogu procijeniti	nikada	Rijetko	ponekad	često	gotovo uvijek	Ukupno
Dijete nije u RSI	10,9%	0,6%	1,3%	3,9%	11,6%	71,7%	71,0%
Dijete je u 1 RSI	19,2%	1,8%	4,6%	9,8%	18,1%	46,5%	21,3%
Dijete je u 2 ili više RSI	30,2%	4,9%	8,8%	14,3%	12,1%	29,7%	7,6%
Ukupno	13,7%	1,1%	2,4%	5,7%	12,9%	64,2%	100,0%
<i>Pearson Chi-Square = 304,042; df = 10; 4 = ,000</i>							

I podaci prikazani u tablici 6 upućuju na statistički značajne razlike u odgovorima odgojitelja na pitanje u kojoj mjeri roditelji/skrbnici djeteta podržavaju njihov odgojno-obrazovni rad usmjeren prema njihovom djetetu. Tako 97,8% roditelja djece koja nisu u riziku socijalne isključenosti uglavnom ili u potpunosti podržava odgojno-obrazovni rad odgojitelja. S brojem rizika socijalne isključenosti djece taj se udio smanjuje. Tako uglavnom i u potpunosti rad odgojitelja podržava 92,6% roditelja djece u jednom riziku socijalne isključenosti te 86,8% roditelja djece u dva ili više rizika socijalne isključenosti. Vidljivo je da znatna većina roditelja podržava odgojno-obrazovno djelovanje odgojitelja usmjerenoga prema njihovoj djeci, što

nedvosmisleno ukazuje na poštivanje RPOO i resurs koji ovaj sustav obrazovanja ima u učenju i razvoju djece. Ta okolnost upućuje na potrebu promišljanja mogućnosti povećanja kvalitete suradnje roditelja i odgojitelja i kada je riječ o djeci u riziku socijalne isključenosti.

Tablica 6. Razina podrške roditelja odgojno-obrazovnom djelovanju odgojitelja: distribucija odgovora odgojitelja i test značajnosti razlika s obzirom na rizike socijalne isključenosti (RSI) djece

	uopće ne	uglavnom ne	djelomično	uglavnom da	u potpunosti da	Ukupno
Dijete nije u RSI	0,0%	0,1%	2,0%	28,5%	69,3%	71,0%
Dijete je u 1 RSI	0,7%	0,3%	6,4%	35,6%	57,0%	21,3%
Dijete je u 2 ili više RSI	0,0%	1,4%	11,7%	41,3%	45,5%	7,6%
Ukupno	0,1%	0,3%	3,7%	31,0%	64,9%	100%
<i>Pearson Chi-Square = 130,847; df = 8; p = ,000</i>						

7. Zaključak

Ovaj rad posvećen je analizi kvalitete suradnje roditelja djece u riziku socijalne isključenosti sa odgojiteljima, kao jedne od osnovnih komponenti inkluzivnog kurikulumu. Za potrebe rada analizirani su podaci dobiveni u sklopu projekta Hrvatske zaklade za znanost MORENEC. Svrha analize odnosila se na opis kvalitete suradnje odgojitelja i roditelja djece u riziku socijalne isključenosti. Postavljeno je tri istraživačkih zadataka:

1. utvrditi redovitost suradnje odgojitelja i roditelja djece u riziku socijalne isključenosti
2. analizirati razinu podrške roditelja djece u riziku socijalne isključenosti odgojno-obrazovnom djelovanju odgojitelja usmjerenoga prema njihovoj djeci te
3. ustanoviti postoje li statistički značajne razlike u redovitosti suradnje i podršci roditelja odgojno-obrazovnoj praksi odgojitelja s obzirom na razinu rizika socijalne isključenosti djece.

Potvrđena je hipoteza da s razinom rizika socijalne isključenosti djece opada učestalost suradnje roditelja i odgojitelja, a slabi i podrška roditelja odgojno-obrazovnom djelovanju odgojitelja u odnosu na njihovo dijete.

Rezultati su pokazali da roditelji uglavnom redovito surađuju s odgojiteljem i ustanovom bez obzira na to jesu li njihova djeca u riziku socijalne isključenosti. Međutim, utvrđen je pad redovitosti njihove suradnje porastom razine rizika socijalne isključenosti djece. Odgojitelji značajno češće suradnju ostvaruju samo s majkama ili samo s očevima ili nekim drugim skrbnikom kada je riječ o djeci u riziku socijalne isključenosti. Općenito majke češće u usporedbi s očevima ostvaruju suradnju s odgojiteljima i ustanovom RPOO, a s razinom rizika socijalne isključenosti djece učestalost suradnje slabi. Važno je naglasiti da roditelji i skrbnici djece u pravilu podržavaju odgojno-obrazovno djelovanje odgojitelja, što potvrđuje značajan resurs sustava RPOO da prevenira socijalnu isključenost i nepovoljne razvojne ishode djece. Međutim, ostvarivanje toga cilja podrazumijeva više napora u sustavu RPOO radi osiguravanja preduvjeta takve suradnje. S jedne strane, važno je osigurati zakonske pretpostavke koje bi kvalitetnije uredili suradnju članova obitelji djece i ustanova RPOO, a s druge je strane važno afirmirati kulturalno primjerenu pedagogiju u pedagoškoj praksi svih odgojitelja (Višnjić-Jevtić i sur., 2021). Kulturalno primjerena pedagogija temelji se na uvjerenju da djeca koja odrastaju u različitim obiteljskim kulturama i pripadaju različitim zajednicama imaju jednaka prava na kvalitetan odgoj i obrazovanje primjereno njihovim potencijalima. Također, pretpostavlja razumijevanje i uvažavanje kulturalnih različitosti uz poticanje odgovornog djelovanja,

sukladno temeljnim životnim i odgojnim vrijednostima. Potiče se prepoznavanje zajedničkih kulturoloških dimenzija. Kulturno primjerena pedagogija podrazumijeva uvažavanje svih kultura i implementaciju kulturnih obrazaca u odgojno-obrazovni proces. Pedagoški pristupi i postupci prilagođavaju se autentičnoj obrazovnoj situaciji. Pristup se individualizira pa se od odgojitelja očekuje kulturalna prilagodljivost. To znači da se od odgojitelja očekuje da jezik, stil i strukturu odgojno-obrazovnog procesa prilagode kulturi djece. Sadržaji poučavanja i učenja ne trebaju biti istovjetni svima, nego prilagođeni iskustvu pojedinca. To su ujedno i preduvjeti ostvarivanja suradnje s roditeljima djece u riziku socijalne isključenosti koja bi održala svoju kvalitetu i u okolnostima koje od odgojitelja očekuju više angažmana i profesionalnih kompetencija. Individualna usmjerenost, poštovanje i uvažavanje, potpora i suradnja, afirmativne i konstruktivne norme, međusobno povjerenje te otvoreno dvosmjerna komunikacija obilježja su kvalitetne suradnje članova obitelji djece i odgojitelja. Smisao inkluzivnog obrazovanja i inkluzivnog kurikulumu sadržan je u očekivanju da takva suradnja karakterizira rad svih, a ne samo nekih odgojitelja, što je očekivan cilj razvoja sustava RPOO u našoj zemlji.

Literatura

1. Brčić, M. K. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8(1).
2. Booth, T., Ainscow, M., Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: Developing Play, Learning and Participation in Early Years and Childcare*. Centre for Studies on Inclusive Education. Redland, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, UK.
3. Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagojska istraživanja* 8 (2), 323-340.
4. Bouillet, D. (2018). *S one strane inkluzije djece rane i predškolske dobi: izvješće o provedenoj analizi pristupačnosti kvalitetnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja djeci u ranjivim situacijama u Hrvatskoj*. Zagreb. Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
5. Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje: odabrane teme*. Zagreb. Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
6. Bouillet, D., Domović, V. (2021a). Capacities of early childhood education professionals for the prevention of social exclusion of children. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 15(11), 957-963.
7. Bouillet, D., Domović, V. (2021b). Socijalna isključenost djece rane i predškolske dobi: konceptualizacija, rizici i model intervencija. *Ljetopis socijalnog rada*, 28(1), 71-96.
8. Bouillet, D., Blanuša Trošelj, D., Skočić Mihić, S., Petrić, V. (2021). *Inkluzivno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi: priručnik za sveučilišne nastavnike*. Zagreb. Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
9. Bouillet, D., Antulić Majcen, S. (2022). Risks of Social Exclusion Among Children in ECEC Settings: Assessments by Parents and ECEC Teachers. *SAGE Open*, 12(3).
10. Bukvić, Z., Bouillet, D. (2018). Čimbenici inkluzivnosti hrvatskih osnovnih škola – perspektiva učenika. *Inkluzivno izobraževanje: Pedagoška revija za teoriju in prakso inkluzivnega izobraževanja*, 1, 1, 43-54.
11. 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“.

12. Domović, V., Brajković, S., Bouillet, D. (2021). *Unaprjeđivanje inkluzivnosti inicijalnog obrazovanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi: Kurikul za edukatore sveučilišnih nastavnika*. Zagreb. Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
13. Gluščić, J., Pustaj, M. (2008). *Priručnik za roditelje i odgojitelje*. Vlastita naklada–Jasenka Gluščić, Jasterbarsko.
14. Ivaštanin, I., Vrbanec, D. (2015). Razvijanje partnerstva s roditeljima. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 21(79), 24-25.
15. Jeić, M., Smiljanić, M., Kuljašević, K. (2013). Suradnja vrtića s roditeljima–primjeri dobre prakse. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 19(72), 4-6.
16. Kudek Mirošević, J., Jurčević Lozančić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50(2), 17.
17. Kudek Mirošević, J., Tot, D., Jurčević Lozančić, A. (2020). Osmišljavanje inkluzivnoga odgojno-obrazovnog procesa–Samoprocjena odgojitelja i učitelja. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 18(3), 547-559.
18. Loborec, M., Bouillet, D. (2012). Istraživanje procjena odgojitelja o mogućnosti inkluzije djece s ADHD-om u redovni program dječjih vrtića. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 153(1), 21-38.
19. Lansdown G. (2009). *Vidi me, čuj me - Vodič za uporabu Konvencije UN-a o pravima osoba s invaliditetom i promicanje prava djece*. Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
20. Majcen, S. A., Drvodelić, M. (2022). Quality Pedagogical Practice in Early Childhood Education Institutions Relating to Children at Risk of Social Exclusion. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 12(3), 81-101.
21. Mavračić Miković, I. (2019). Stavovi roditelja i odgojitelja o oblicima suradnje i partnerstva u dječjem vrtiću. *Didaskalos br. 3*, 70-84.
22. Martinović, N. (2015). Prirodno okruženje vrtića kao poticaj za razvoj. *Dijete, vrtić, obitelj br. 79*, 35-36.
23. Mlinarević, V., Tomas, S. (2010). Partnerstvo roditelja i odgojitelja–čimbenik razvoja socijalne kompetencije djeteta. *Magistra iadertina*, 5(5), 143-158.

24. Mlinarević, V., Zrilić, S. (2021). *Integralan pristup darovitosti – perspektiva u odgoju i obrazovanju*. Zagreb. Hrvatska sveučilišna naklada.
25. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj, 2015, 20.
26. Milanović, M i suradnice (2014). *Pomozimo im rasti*. Zagreb: Golden marketing. Tehnička knjiga.
27. Ninčević, M. (2009). Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: Drugi kao polazište. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 7(1), 59-83.
28. Nenadić-Bilan, D., Zloković, J. (2015). Učestalost i oblici partnerstva između roditelja i odgojitelja. *Magistra Iadertina* 10 (1), 65-78.
29. Previšić, V. (2005). Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 165-173.
30. Romstein, K., Mihić, S., Sunko, E. (2022). Perceived Quality Educational Practice for Children at Risk of Social Exclusion and Its Relation to Teachers' Training. *European Journal of Contemporary Education*, 11(3), 846-857.
31. Sunko, E. (2010). Inkluzija djece s autizmom s gledišta odgojitelja. *Školski vjesnik. Časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 59(1), 113-126.
32. Sunko, E., Rogulj, E., Živković, A. (2019). Kindergarten Teachers' Competences Regarding the Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorder in Early Childhood and Preschool. Education Institutions. *Croatian Journal of Education*, Vol. 21, No.1, pp. 181-197.
33. Skočić Mihić, S., Lončarić, D., Kolombo, M., Perger, S., Nastić, M. i Trgovčić, E. (2014). Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Napredak*, 154 (3), 303-322.
34. Skočić Mihić, S., Srića, S. (2016). Jesu li zadovoljniji roditelji koji češće surađuju s odgojiteljima? Ljubljana. *Međunarodna konferenca EDUvision*, 315-327.
35. Slunjski, E., Šagud, M., Brajša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. *Pedagogijska istraživanja*, 3 (1), 45-57.
36. Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja*. Istraživanje i konstrukcija. Zagreb: Školska knjiga, d.d.

37. Tomić, A., Ivšac Pavliša, J., Šimleša, S. (2019). Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja iz perspektive odgojitelja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 55(2), 40-52.
38. Vican, D., Karamatić Brčić, M. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika – s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 59(30), 48-65.
39. Višnjic Jevtić, A. (2015). Modaliteti uključivanja roditelja u konstrukciju kurikuluma. U: I. Visković (ur.) *Mirisi djetinjstva–Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja–teorijske postavke i implementacija*, 41-48.
40. Višnjic Jevtić, A., Visković, I., Rogulj, E., Bogatić, K., & Glavina, E. (2018). *Izazovi suradnje, Razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima*. Zagreb: Alfa.
41. Višnjic Jevtić, A., Visković, I., Bouillet, D. (2021). Koncept multikulturalnosti u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 19(2), 331-343.
42. Visković, I. (2021). Inclusive pedagogical practice as a predictor of quality early childhood education. *European Journal of Educational Research*, 10(4), 1711-1725.
43. Valjan Vukić, V., Čeko Jurišić, S., Miočić, M. (2011). Razvijanje kulture predškolske ustanove zajedničkim djelovanjem roditelja i odgojitelja. *Magistra Iadertina*, 6(6), 83-98.
44. Valenčić Štembergar, A. (2021). Mišljenja roditelja predškolske djece o suradnji s odgojiteljima u vrtiću. *Varaždinski učitelj – digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje* br. 7, 3-11.
45. Zrilić, S. (2018). Razlikovni kurikulum kao pretpostavka uspješne inkluzije. *Magistra Iadertina*, 13(1), 161-180.

Izjava o izvornosti diplomskog rada

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

(vlastoručni potpis studenta)