

DJECA U RIZIKU SOCIJALNE ISKLJUČENOSTI U SUSTAVU RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA: EVALUACIJA MODELA PREVENCIJE NEPOVOLJNIH RAZVOJNIH ISHODA

Dejana Bouillet¹, Monika Pažur², Sandra Antulić Majcen³

Primljen: 27. 1. 2024.
Prihvaćen: 25. 3. 2024.

Kvalitetna pedagoška praksa jedan je od ključnih mehanizama podrške obiteljima i djeci u riziku socijalne isključenosti (RSI) u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (RPOO). Cilj je ovog rada opisati i prikazati rezultate evaluacije modela prevencije nepovoljnih razvojnih ishoda djece u RSI koja se ostvaruje kvalitetnom pedagoškom praksom, korištenjem ekspanatornog sekvencijalnog nacrtu istraživanja. Kvaziekperimentalnom kvantitativnom metodom utvrđen je doprinos primjene modela socijalnoj uključenosti djece. Sudjelovalo je 60 odgajatelja iz 15 dječjih vrtića u sedam županija Republike Hrvatske. Oni su prije i nakon 6 mjeseci provedbe modela popunjavali Skalu procjene socijalne uključenosti djeteta i Protokol za dokumentiranje pedagoške prakse u odnosu na dijete. Kvalitativnom tematskom analizom opisani su načini na koje primjena modela doprinosi dobrobiti djece. Intervjuirano je 30 odgojitelja koji su implementirali model. Pokazalo se da primjena modela doprinosi boljim razvojnim ishodima djece u RSI, profesionalnom razvoju i praksi odgojitelja.

¹ Dejana Bouillet, Odsjek za pedagogiju, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Ivana Lučića 3, 10000 Zagreb, Hrvatska; dbouille@ffzg.unizg.hr; <https://orcid.org/0000-0002-0486-3378>

² Monika Pažur, Katedra za pedagogiju i didaktiku, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Savska cesta 77, 10000 Zagreb, Hrvatska; monika.pazur@ufzg.unizg.hr; <https://orcid.org/0000-0003-0936-0048>

³ Sandra Antulić Majcen, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Centar za omladinska i rodna istraživanja, Amruševa 11/II., 10000 Zagreb, Hrvatska; sandra@idi.hr; <https://orcid.org/0000-0002-2584-2373>

Nalazi ukazuju na potrebu unaprjeđivanja pedagoške prakse RPOO radi prevencije nepovoljnih razvojnih ishoda djece u RSI.

Ključne riječi: *djeca u riziku socijalne isključenosti; kvalitetna pedagoška praksa; model prevencije nepovoljnih razvojnih ishoda djece; evaluacija; rani i predškolski odgoj i obrazovanje*

Uvod

Bäckman i Nilsson (2010) socijalnu isključenost definiraju kao situaciju ili proces u kojemu pojedinci ili društvene skupine nisu u mogućnosti potpuno sudjelovati u društvu iz različitih razloga (npr. nezaposlenost, niska razina razvijenosti životnih vještina, siromaštvo, zdravstveni ili razvojni čimbenici), a Crous i Bradshaw (2017) kao trajnu, višestruko uvjetovanu i višedimenzionalnu depriviranost (uskraćeno) pojedinaca ili društvenih grupa koju karakteriziraju višeslojnost, društvena relativnost i uvjetovanost te dinamički karakter. Višedimenzionalnost proizlazi iz činjenice međusobne povezanosti i međuovisnosti nedovoljne dostupnosti resursa u području zdravstva, obrazovanja i socijalne zaštite. Društvena relativnost podrazumijeva ograničene mogućnosti sudjelovanja osobe u određenim društvenim zajednicama i aktivnostima u određeno vrijeme neovisno o odgovornosti pojedinca, dok dinamičnost socijalne isključenosti znači da se ona nepovoljno odražava na sadašnjost i budućnost (Muffels i sur., 2002). Neke se skupine u društvu suočavaju s većim RSI u usporedbi s općom populacijom pa ih se naziva osobama u nepovoljnom položaju (Schober i Spiess, 2013). Nepovoljan položaj definira se u odnosu na (ne)privilegiranost i (ne)popovljan društveni status, a podrazumijeva potrebu osiguravanja kompenzacijskih mjera bez kojih te osobe nisu u mogućnosti konzumirati svoja prava (Motiejunaite, 2021).

Socijalna isključenost djece rane i predškolske dobi uglavnom odražava marginaliziranu poziciju njihovih obitelji i propuste u institucionalnim mehanizmima podrške osobama u nepovoljnom položaju (Vrooman i sur., 2015). U toj se dobi socijalna isključenost ogleda u mogućnostima ravnopravnog sudjelovanja u odgojno-obrazovnim programima, ostvarivanju primjerenih vršnjačkih odnosa i odrastanja u uvjetima koji narušavaju dobrobit djece. Krucijalna komponenta dobrobiti djece je osjećaj pripadnosti i uključenosti u odgojno-obrazovni

kontekst (odgojno-obrazovnu skupinu), što je moguće ostvariti ako odgojitelji razumiju koncept inkluzivnosti i sposobni su inkluzivno voditi odgojno-obrazovni proces.

Inkluzivan kontekst se stvara kada se identificiraju i stvaraju prilike za zadovoljenje individualnih potreba djece, uvažavaju različitosti i uzima u obzir emocionalna dobrobit i uključenost (Morris, 2019). Ni jedan izdvojeni činitelj rizika sam po sebi ne dovodi do nepovoljnih ishoda već se radi o međudjelovanju jednog i/ili više rizičnih čimbenika i izostanku odgovarajuće podrške djetetu. Zato djeca u RSI u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (RPOO) iziskuju podršku koja je usmjerena njihovoj dobrobiti, a koja uključuje psihološku, pedagošku i didaktičku komponentu (Pavlović Breneselović, 2010).

Suvremena istraživanja pokazuju da odgojno-obrazovna intervencija u ranim godinama života ima jak učinak na kasnija obrazovna postignuća i druge relevantne životne ishode djece izravnim poticanjem njihova kognitivnog i emocionalnog razvoja, ali i neizravnim doprinosom obiteljskim odnosima (Kulic i sur., 2019). Ulaganje u pristupačan i kvalitetni RPOO smatra se najboljom strategijom obrazovnih i obiteljskih politika usmjerenih smanjivanju socijalne isključenosti jer RPOO može potencijalno nadoknaditi manjak resursa u obiteljskom okruženju djece u nepovoljnom položaju (León i Maestriepieri, 2022).

U tom se kontekstu kvaliteta RPOO definira prema relevantnosti i doprinosu dobrobiti djece u sadašnjosti i budućnosti (Kjørholt, 2019). Radi se o pristupu kvaliteti RPOO u terminima ishoda odgojno-obrazovnog procesa temeljenom na univerzalnom modelu kvalitete kao razvojno primjerene pedagoške prakse. Walsh i Gardner (2005) razvojno primjerenu praksu u RPOO opisuju kao praksu koja pridonosi intrinzičnoj motivaciji i koncentraciji za učenje, potiče autonomiju, samopouzdanje i dobrobit djece, a temelji se na društvenim interakcijama usmjerenima prema uvažavanju različitosti i stjecanju životnih vještina. Naglasak je na procesnoj dimenziji kvalitete koja nadopunjuje strukturnu dimenziju, a ističe značaj interakcija i iskustava koja djeca stječu u sustavu RPOO. Procesna dimenzija kvalitete obuhvaća fizičku i emocionalnu skrb i podršku, kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa, interakcije s odraslima i djecom te odgovarajuće pedagoške aktivnosti i poticaje (Edwards, 2021). Ako se pedagoška praksa definira kao model odgoja i obrazovanja koji obuhvaća niz osmišljenih aktivnosti i procesa

namijenjenih poticanju učenja i razvoja djece (Siraj-Blatchford, 2009), onda upravo ona predstavlja važnu komponentu procesne dimenzije kvalitete RPOO.

Pedagoška praksa usmjerena je socijalno-emocionalnom učenju, odnosno procesu razvoja vještina koje djeci omogućuju samoregulaciju, stvaranje i održavanje prijateljstava, mirno rješavanje sukoba, donošenje društveno i individualno odgovornih odluka te konstruktivan doprinos zajednici (Edwards-Kerr i Spencer-Ernandez, 2021). Takva pedagoška praksa podrazumijeva poučavanje usmjereno na dijete, snažno partnerstvo s obiteljima i zajednicom te odgojitelje koji zagovaraju kvalitetan odgoj i obrazovanje za svu djecu. Naglašava se potreba razvoja sposobnosti djeteta za proaktivno i konstruktivno sudjelovanje u životu zajednice te učenje o vlastitim i tuđim pravima, obvezama, načinima djelovanja u zajednici i mogućnostima doprinosa zajedničkoj dobrobiti.

Djeci se pristupa kao subjektima odgojno-obrazovnog procesa koja postupno uče preuzimati odgovornost za svoje izbore. Takva praksa doprinosi prevenciji socijalne isključenosti djece u nepovoljnom položaju jer je usmjerena poboljšanju uvjeta za sudjelovanje djece u društvenim interakcijama, ali i razvoju njihovih sposobnosti za dugoročnu socijalnu uključenost. Temelji se na paradigmi izgradnje kapaciteta (eng. *capacity-building paradigm*) koja obuhvaća proces integriranog poboljšanja i dugoročne održivosti znanja, vještina i stavova pojedinaca (djece i odraslih) te unaprjeđivanja sposobnosti organizacije za kontekstualno relevantno planiranje, implementaciju i evaluaciju prakse usmjerene prevenciji socijalne isključenosti djece u nepovoljnom položaju (Biesta i sur., 2011; O'Brien i sur., 2013; Kacou i sur., 2022).

RPOO je usredotočen na razvoj i optimizaciju kompetencija i prosocijalnog funkcioniranja djece u RSI, stvaranje prilika za prakticiranje i razvoj socijalno-emocionalnih vještina i afirmativni identitet svakog djeteta, a responzivan je na obiteljsku kulturu svakog djeteta. Pedagoška praksa temelji se na iskustvenom učenju, a karakterizira ju međusobno povjerenje, osnaživanje djece i članova njihovih obitelji, suradnički i smisleni međuljudski odnosi te vjera u mogućnost postizanja održive promjene. Podrška djetetu u RSI proizlazi iz holističkog sagledavanja potencijala djeteta i upućivanja na njegove snage, a pridonosi boljoj

zaokupljenosti djeteta samim odgojno-obrazovnim procesom i većoj smislenosti procesa za samo dijete.

Sustavna istraživanja o ulozi i mogućnostima ustanova RPOO u hrvatskom obrazovnom sustavu da pridonose prevenciji socijalne isključenosti djece nedostaju (Bouillet i Domović, 2021). Toj je temi posvećen znanstveni projekt »Modeli odgovora na odgojno-obrazovne potrebe djece izložene riziku socijalne isključenosti u ustanovama RPOO« (MORENEC). Jedan od ciljeva projekta je razviti model podrške obiteljima i djeci u RSI u hrvatskim ustanovama RPOO.

Model prevencije nepovoljnih razvojnih ishoda djece u RSI

Odgovitelji su stručnjaci za neposredni pedagoški rad s djecom rane i predškolske dobi, što obuhvaća planiranje, programiranje i vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa, pripremu okruženja za učenje, suradnju s roditeljima i ostalim dionicima (*Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe*, 2008). Njihovo djelovanje treba biti usklađeno s *Nacionalnim kurikulumom za RPOO* (2015) koji dijete stavlja u središte odgojno-obrazovnog procesa te upućuje na potrebu uvažavanja i razumijevanja njegove osobnosti. Model prevencije nepovoljnih razvojnih ishoda djece u RSI oslanja se na postojeće kompetencije odgojitelja. Njegova je namjera usavršavanje, a ne promjena uobičajenih pedagoških postupaka u RPOO, radi doprinosa univerzalnoj pristupačnosti visoko kvalitetnih usluga RPOO. To implicira potrebu osiguravanja primjerene podrške učenju i razvoju sve djece, neovisno o njihovom porijeklu, rodnom identitetu, socijalno-ekonomskom statusu, obiteljskim kulturama, sposobnostima i ograničenjima.

Model prevencije nepovoljnih razvojnih ishoda djece u RSI obuhvaća 4 dimenzije: (1) profesionalni razvoj; (2) razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija; (3) suradničke odnose s roditeljima/skrbnicima i (4) dokumentiranje, praćenje i vrednovanje procesa i razvojnih ishoda. Obuhvaća različite pedagoške strategije, programe i metode s ciljem povećanja socijalne uključenosti djeteta u RSI.

Odgovitelji, sukladno odgojno-obrazovnim potrebama i rizicima pojedine djece, specifičnog konteksta odgojno-obrazovne skupine i vlastitih profesionalnih kompetencija, planiraju pedagošku podršku djeci u RSI. Koriste znanstveno evaluirane programe socijalno-emo-

cionalnog učenja koji obuhvaćaju i različite oblike suradnje s roditeljima. Na primjer, *Europski kurikulum za razvoj otpornosti djece* (RESCUR) nudi ključne alate za prevladavanje nedaća, uz korištenje osobne snage (Cefai i sur., 2015), *Uvažavanjem različitosti do kulture mira* nudi kurikularne aktivnosti za razvoj identiteta i pripadanja, izražavanje osjećaja i misli, uvažavanje različitosti te sigurnost i odgovornost (Bouillet i Šarić, 2016), a program *Male kreativne socijalizacijske skupine* usmjeren je jačanju činitelja zaštite u okruženju djece (Janković, 2010).

Problemske situacije rješavaju se primjenom medijacije, odnosno intervencije odgojitelja u poticanju djece na pregovaranje u postizanju zadovoljavajućeg rješenja za sve uključene strane (Munivrana i sur., 2017) i restitucije kao pristupa jačanja djece u razvoju samodiscipline i suradničkog procesa u kojem djeca uče tražiti rješenje problema (Chelsum Gossen, 1994).

Pedagoška praksa usmjerena je stvaranju uvjeta u kojima sva djeca mogu smisleno sudjelovati u odgojno-obrazovnom procesu, radi podupiranja njihovog učenja i razvoja pa obuhvaća svu djecu u nekoj odgojno-obrazovnoj skupini. Stvaraju se uvjeti u kojima dijete i zajednica mogu optimalno zadovoljiti svoje (odgojno-obrazovne i socijalno-emocionalne) potrebe i ostvariti prava. Počiva na stajalištu da ravnopravno sudjelovanje, dvosmjerni, afirmativni i konstruktivni odnosi te idiografska usmjerenost na cjelovit razvoj djeteta može rezultirati razvojem socijalno kompetentnog djeteta, razvijenog samopouzdanja i samopoštovanja, sklonog suradničkoj kulturi i odgovornom djelovanju.

»Djeca koja odrastaju uz odrasle koji znaju aktivno slušati, koji su empatični i daju djetetu razvojno prikladne i poticajne povratne informacije o njihovu ponašanju, imaju priliku učiti o sebi i drugima bez osjećaja krivice i bez ideje o osobnoj neprikladnosti. Istodobno, pravodobno dobivaju poruku o tome što su njihove i obiteljske i grupne vrijednosti i koja su društveno prihvatljiva ponašanja kako bi se te vrijednosti živjele i čuvala. Također, važno je razvijati djetetove vještine davanja učinkovitih povratnih informacija jer na taj način djetetu omogućavamo da jasno izražava sebe te poručuje drugima što od njih treba i očekuje.« (Visković i sur., 2024)

Upravo je to smisao modela prevencije nepovoljnih razvojnih ishoda djece u RSI koji je razvijen, implementiran i evaluiran u okviru projekta MORENEC. Cilj ovog rada je opisati i prikazati rezultate evaluacije modela prevencije koji se ostvaruje kvalitetnom pedagoškom praksom. Njime se odgovara na sljedeće istraživačke zadatke: (1) utvr-

diti doprinos primjene modela socijalnoj uključenosti djece i (2) opisati načine na koje primjena modela doprinosi dobrobiti djece.

Istraživanje se temelji na hipotezi da primjena modela znatno pridonosi socijalnoj uključenosti djece u RSI. Očekuje se da će djeca u RSI u eksperimentalnoj skupini imati statistički značajno višu socijalnu uključenost nakon proteka 6 mjeseci u usporedbi s djecom u RSI iz kontrolne skupine. Također se očekuje da će odgojitelji iz eksperimentalne skupine u drugom mjerenju statistički značajno uspješnije povezivati komponente pedagoške prakse s očekivanim ishodom u usporedbi s kontrolnom skupinom.

Postojeća istraživanja pokazuju da mnogi odgojitelji još uvijek prakticiraju model deficita (Fyssa i sur., 2014), usmjeravajući se na ‘popravljanje’ djece (Kamenarac, 2021) i vjerujući da u redovnim RPOO ustanovama nije moguće odgovoriti na potrebe djece u RSI, osobito ako su one uvjetovane razvojnim teškoćama (Cologan, 2014).

Metode istraživanja

Sudionici istraživanja

U istraživanju je sudjelovalo 60 odgojitelja (odnosno 30 odgojiteljskih parova) iz 15 dječjih vrtića heterogenih u odnosu na veličinu, osnivača, administrativni status mjesta u kojem djeluju i županiju. Zastupljeni su dječji vrtići iz ukupno 7 hrvatskih županija (Splitsko-dalmatinske, Primorsko-goranske, Istarske, Međimurske, Varaždinske, Zagrebačke te Grada Zagreba). U svakom dječjem vrtiću u istraživanju je sudjelovala po jedna odgojno-obrazovna skupina koja je provodila model (eksperimentalna skupina) i po jedna odgojno-obrazovna skupina koja je provodila uobičajenu pedagošku praksu (kontrolna skupina). Odgojitelji su dokumentirali vlastitu pedagošku praksu, a osobitu pozornost pridali su razvoju i praćenju pedagoške prakse u odnosu na jedno dijete u RSI. Ukupno je praćeno 30-oro djece u dobi od pet i šest godina ($M=5,60$; $SD=0,507$) od čega 20 dječaka i 10 djevojčica. Djeca u kontrolnoj i eksperimentalnoj skupini su ujednačena prema spolu, dobi i RSI. Sva djeca su za praćenje izabrana jer su odgojitelji procijenili da imaju razvojna odstupanja (usporen socijalno-emocionalni razvoj, manifestiranje problema u ponašanju, usporen jezični razvoj), a 22 djece je

dodatno izloženo RSI koji proizlaze iz socijalnih i/ili obiteljskih prilika (npr. roditelji ne razumiju razvojne i/ili emocionalne potrebe djeteta, vode za dijete neprimjeren stil života, i sami imaju emocionalne i psihičke teškoće).

Mjerni instrumenti

U istraživanju je korišten eksplanatorni sekvencijalni nacrt istraživanja. Kvantitativni podaci prikupljeni su kvaziekperimentalnim nacrtom istraživanja zbog sagledavanja promjena u socijalnoj uključenosti djece s obzirom na pedagošku praksu. Kvalitativni podaci (prikupljeni intervjuima) usmjereni su opisivanju promjena u pedagoškoj praksi odgojitelja radi uvida u načine na koje primjena modela doprinosi dobrobiti djece. Primijenjen je aparadigmatični pristup u kojem »se kvalitativna metodologija koristi kao dodatak kvantitativnoj, s ciljem pomoći u interpretaciji rezultata primarno kvantitativnog istraživanja« (Sekol i Maurović, 2017, 19).

Kvantitativni dio istraživanja temelji se na primjeni dva mjerna instrumenta (*Skala procjene socijalne uključenosti djeteta* i *Protokol za dokumentiranje pedagoške prakse u odnosu na dijete*). Ti mjerni instrumenti izrađeni su za potrebe projekta. *Skala procjene socijalne uključenosti djeteta* sastoji se od 17 čestica (vidjeti Tablicu 2) koje mjere učestalost pojedinih ponašanja djece (nikada, rijetko, povremeno, često, gotovo uvijek). Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije Cronbach alpha na ovom je uzorku ispitanika u rasponu od 0,904 (početno mjerenje) do 0,919 (završno mjerenje). U *Protokolu za dokumentiranje pedagoške prakse u odnosu na dijete* odgojitelji su opisivali načine (tehlike, metode, strategije) koje su primjenjivali u odgoju i obrazovanju djeteta, a pridonijele su učenju i razvoju djeteta u RSI. Sastoji se od 14 varijabli (vidjeti Tablicu 3). Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije Cronbach alpha na ovom je uzorku ispitanika u rasponu od 0,870 (početno mjerenje) do 0,918 (završno mjerenje).

Kvalitativni dio istraživanja temelji se na polustrukturiranim intervjuima. U intervjuima su odgojitelji opisivali svoja iskustva u primjeni modela, opisujući načine na koje su implementirali njegove dimenzije. Odgovarali su na pitanja poput: (1) Što biste istaknuli kao najbolje iskustvo u razvoju i primjeni modela?; (2) Kako biste opisali aktivnosti

koje su bile usmjerene profesionalnom razvoju? (Što smatrate osobito vrijednim, a što biste željeli promijeniti?); (3) Kako ste poticali socijalno-emocionalni razvoj djeteta? (Što se pokazalo osobito korisnim?; Što planirate i dalje koristiti u svojoj praksi?); (4) Jeste li zadovoljni ostvarenom suradnjom s roditeljima? (Kako to tumačite?); (5) Jesu li koristile metode dokumentiranja i vrednovanja? (Kako su one pridonijele Vašoj praksi?; Što ćete nastaviti koristiti?).

Postupak istraživanja

Model je primjenjivan od rujna 2022. do srpnja 2023. godine tako da su odgojitelji i stručni suradnici iz 15 dječjih vrtića:

1. Sudjelovali u edukaciji usmjerenoj osiguravanju zajedničkog razumijevanja teorijske osnove modela (kulturalno primjerena pedagogija, suradnički odnosi, kultura mira, teorija izbora i vrijednosti socijalne inkluzije).
2. Odabrali dijete u RSI čiji su razvoj tijekom projekta intenzivno dokumentirali i vrednovali (primjenjujući, primjerice, razvojne mape, sociometriju, različite razvojne skale i upitnike, anegdotske bilješke, samorefleksiju i refleksiju).
3. Razvili model pedagoške potpore tom djetetu, uvažavajući specifičan socijalni kontekst i potrebe djeteta.

Model je sadržavao poticaje za razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija djeteta (npr. razvoj afirmativnog identiteta, poticanje vršnjačke potpore, pripovijedanje, socijalno modeliranje, rješavanje problemskih situacija) i razne oblike suradnje s roditeljima/skrbnicima djece. Tijekom cijelog procesa odgojitelji i stručni suradnici imali su podršku članica istraživačkog tima. S jedne strane, svaki je odgojiteljski par imao podršku jedne istraživačice, a s druge strane, redovito su se održavali grupni supervizijski sastanci u kojima su odgojitelji i istraživači razgovarali o vlastitim iskustvima, razmatrali različite pedagoške strategije te prikazivali primjere dobre prakse.

Odgojiteljski par procjenjivao je socijalnu uključenost djeteta i opisivao svoju pedagošku praksu neposredno prije uvođenja promjena u pedagošku praksu (prosinao 2022. godine) i nakon šest mjeseci (srpanj 2023. godine). Istodobno su ove upitnike popunjavali i odgojiteljski parovi koji su imali status kontrolne skupine. Polustrukturirani intervjui

realizirani su 3 mjeseca nakon prikupljanja kvantitativnih podataka u drugoj točki mjerenja. Provela ih je voditeljica projekta u neposrednom susretu sa svakim odgojiteljem ponaosob.

Projekt ima odobrenje Ministarstva znanosti i obrazovanja RH (u obliku dopisa) i odobrenje Etičkog povjerenstva Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Etičko povjerenstvo je zaključilo da je projekt usklađen s etičkim standardima Etičkog kodeksa Sveučilišta u Zagrebu i drugim važećim propisima. Sukladno točki 3.10. *Etičkog kodeksa istraživanja s djecom* iz 2020. godine za istraživanja koja se provode kao sastavni dio redovitog odgojno-obrazovnog procesa i ne izlaze izvan okvira djetetovih uobičajenih iskustava u odgojno-obrazovnim ustanovama u pravilu nije potrebno tražiti informirani pristanak (Ajduković i Keresteš, 2020). Svi uključeni odgojitelji potpisali su informirani pristanak za sudjelovanje u istraživanju, uz uvjet zaštite njihove anonimnosti i poštivanja etičkih načela istraživanja.

Metode obrade podataka

Kvantitativni podaci obrađeni su na deskriptivnoj razini i primjenom neparametrijskog Wilcoxon testa koji se koristi za usporedbu podataka dvaju podudarnih uzorka kad oni ne udovoljavaju uvjetima normalne distribucije (djeca u RSI i pedagoška praksa u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini). Primjeni ovog testa je u slučaju *Protokola za dokumentiranje pedagoške prakse u odnosu na dijete* prethodila kategorizacija dobivenih podataka za svaki od 14 očekivanih ishoda pedagoške prakse, korištenjem tematske analize. S obzirom na teorijski okvir modela, izrađen je kodni plan koji se sastoji od tri kategorije: ‘nije u skladu s modelom’, ‘nije moguće procijeniti’ te ‘u skladu s modelom’. U kategoriju ‘nije u skladu s modelom’ uvršteni su odgovori odgojitelja koji ukazuju na uobičajenu, nespecificiranu odgojno-obrazovnu praksu, uz usmjerenost na kritiziranje djeteta (primjer: »Raznim slikovnim ilustracijama, demonstracijom i promatranjem usvaja znanja, ali djeci uvijek pristupa oštro objašnjavajući bez empatije.«). U kategoriju ‘nije moguće procijeniti’ grupirani su odgovori u kojima su odgojitelji opisivali dijete, a ne vlastitu pedagošku praksu (primjer: »Dijete je usvojilo pozitivne obrasce ponašanja: na primjeren način iskazuje svoje ideje, osjećaje i potrebe u komunikaciji i igri s drugom djecom.«) i nespecifič-

ni odgovori (primjer: »Poticajna pitanja i razgovori o vremenu provedenom van vrtićkog okruženja.«). U kategoriju 'u skladu s modelom' grupirani su odgovori odgojitelja koji jasno ukazuju na primjenu modela u pedagoškoj praksi (primjeri: »Terapeutske priče, socijalno modeliranje, vršnjačka potpora, uvođenje rutine s ciljem jačanja samopouzdanja.«; »Aktivno slušanje, poticanje na razgovor, igre uloga u skupini s djecom s kojom dijete inače ne stupa u verbalni kontakt niti interakciju.«; »Izgrađivanjem identiteta grupe kroz proces socijalnog modeliranja.«).

Podaci prikupljeni intervjuima također su korištenjem metode tematske analize kategorizirani prema kodnom planu koji prati dimenzije modela i socijalnu uključenost djece. Primjeri kategoriziranja intervjuja prikazani su u Tablici 1.

Tablica 1: Primjeri kategoriziranja odgovora odgojitelja u polustrukturiranim intervjuima

Kategorija	Primjer
Socijalna uključenost djeteta	»(...) bilo mi je jako zanimljivo kako su joj djeca iskazala podršku, nisu joj prišla naglo da ju ne prestraše, nego su joj baš iskazivala neke neverbalne znakove podrške, osmijeh, prst, pohvalu, pljesak, poslije i zagrljaj. Kasnije, postupno, se ona sve više otvarala prema drugima.«
Profesionalni razvoj	»Izvrzne su bile one <i>online</i> edukacije. Upoznale smo kolegice iz drugih dijelova Hrvatske koje su na sličnom putu. Bude mi 'zločesto' lakše kad vidim da i drugi imaju čak i većih problema od mene. Vidim da nismo sami.«
Razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija	»Otvorena pitanja, prihvaćajuća komunikacija su vrlo važne, a jako se rijetko primjenjuje. Sad nastojim postavljati drugačija pitanja djeci kada se radi o nekoj problemskoj situaciji.«
Suradnički odnosi s roditeljima/skrbnicima	»(...) Sad imamo ljudskiji, konkretniji, bolji kontakt s roditeljima jer su jednostavno neke barijere koje su ranije postojale sada spuštene.«

Dokumentiranje, praćenje i vrednovanje procesa i razvojnih ishoda pedagoške prakse	»Ovo dokumentiranje i vrednovanje u modelu nam je značajno olakšalo praćenje djeteta. To jako dobro dođe. To nam više nije bio neki bauk. Sigurno ćemo to koristiti u daljnjem radu.«
--	---

Rezultati istraživanja

Socijalna isključenost djece

U Tablici 2 prikazani su rezultati procjena odgojitelja u početnom i završenom mjerenju radi utvrđivanja razlika u socijalnoj uključenosti djece u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini.

Tablica 2: Procjene socijalne uključenosti djeteta u RSI u dvije točke mjerenja

Komponente socijalne uključenosti djeteta	Eksperimentalna skupina			Kontrolna skupina		
	M ₁ SD1	M ₂ SD2	Z	M ₁ SD1	M ₂ SD2	Z
Iniciranje suradničke interakcije s vršnjacima.	3,07 1,033	3,93 ,799	-2,511*	3,13 1,125	3,73 1,100	-2,165*
Sudjelovanje u suradničkoj interakciji s vršnjacima.	3,13 ,990	4,13 ,640	-2,913**	3,33 1,175	4,00 ,926	-2,233*
Pokazivanje inicijative za aktivnosti.	2,73 1,033	3,53 ,915	-2,144*	2,67 1,175	3,27 1,100	-2,165*
Pokazivanje interesa i želje za istraživanjem.	3,13 1,060	4,07 ,799	-2,581**	2,87 1,302	3,60 1,352	-2,414*
Odsutnost tijekom aktivnosti.	3,07 ,799	2,73 ,594	-1,232	3,60 ,910	2,80 ,775	-2,762**

Osamljivanje tijekom aktivnosti.	3,20 1,082	2,67 ,724	-1,300	2,60 ,910	2,60 ,828	,000
Obavljanje rutinskih radnji.	3,33 1,047	3,07 ,961	-1,016	3,07 1,033	3,67 1,047	-1,615
Površna pažnja.	3,67 ,900	2,67 ,900	-2,491*	3,67 1,047	3,40 1,121	-1,414
Afirmativno izražavanje o svojim aktivnostima ili sebi.	2,87 ,990	3,93 ,594	-3,087**	2,40 1,121	2,73 1,033	-2,236*
Uključenost i posvećenost aktivnostima.	3,13 ,834	4,00 ,535	-3,127**	2,93 ,704	3,53 ,640	-2,496*
Davanje povratnih informacija o aktivnostima.	3,40 1,242	4,27 ,799	-2,511*	2,80 1,082	3,07 1,100	-1,414
Iskazivanje vlastitih ideja o odgojno-obrazovnom procesu i aktivnostima.	2,27 1,163	3,67 ,900	-3,115**	2,53 1,356	2,73 1,335	-,791
Sudjelovanje u mirnom rješavanju sukoba.	2,60 1,183	3,40 ,986	-2,389*	2,40 ,986	2,53 ,915	-,632
Poštivanje pravila društvenih igara, socijalnih odnosa i aktivnosti.	3,20 1,082	3,87 ,915	-2,332**	3,00 1,069	3,33 1,291	-1,387
Samostalno uključivanje u započetu aktivnost s drugom djecom.	3,13 ,990	3,87 ,743	-2,598**	2,80 1,146	3,47 1,060	-2,332*
Imenovanje vlastitih osjećaja.	2,73 1,534	4,00 ,655	-2,832**	2,60 ,910	3,00 1,195	-1,897

Iskazivanje razumijevanja za osjećaje drugih.	2,73 1,387	3,87 ,834	-2,859**	2,80 1,424	3,13 1,187	-1,058
---	---------------	--------------	----------	---------------	---------------	--------

Wilcoxon test * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; M_1 = aritmetička sredina pretest; SD_1 = standardna devijacija pretest; M_2 = aritmetička sredina posttest; SD_2 = standardna devijacija posttest

Rezultati pokazuju da su u eksperimentalnoj skupini djeca ostvarila veći napredak u socijalnom funkcioniranju u usporedbi s djecom iz kontrolne skupine. U eksperimentalnim skupinama je statistički značajna razlika u socijalnoj uključenosti djeteta u prvom i drugom mjerenju ostvarena u 14 od 17 analiziranih komponenti, u smjeru veće socijalne uključenosti djeteta. U kontrolnoj skupini statistički značajne razlike utvrđene su u 7 od 17 analiziranih komponenti socijalne uključenosti djece. Takav je rezultat moguće pripisati općoj usmjerenosti odgojitelja na poticanje podržavajućih odnosa u odgojno-obrazovnoj skupini, sudjelovanje djece u kurikularnim aktivnostima i razvoj njihovih sposobnosti, te povoljnom učinku profesionalnog razvoja i osigurane podrške odgojiteljima tijekom projekta MORENEC na kvalitetu pedagoške prakse usmjerene prema djeci u RSI. Odgojitelji iz eksperimentalne skupine su u usporedbi s odgojiteljima iz kontrolne skupine znatno veći napredak dokumentirali u razvoju otpornosti, samopouzdanja i drugih socijalno-emocionalnih vještina djece u RSI što je doprinijelo višoj razini socijalne uključenosti djeteta, a povoljno se odrazilo i na dinamiku odnosa unutar odgojno-obrazovne skupine (suradnja, participacija, uvažavanje, mirno rješavanje sukoba).

Ove rezultate potkrjepljuju iskazi odgojitelja u intervjuima koji ističu doprinos primjene modela socijalnoj uključenosti djeteta u RSI:

»(...) od zadnjeg puta gdje smo to evidentirali i gledali kod njega se vidi empatija prema mlađima – da ih uključi u igru, da smatra da njima treba ... prije on nije bio biran od nikoga, a sad već njega djeca biraju, on je vođa jer je maštovit, kreativan, brz...«

»(...) zaista se nakon 6 mjeseci primijetio napredak kod svih, ali ponajviše kod te djevojčice, putem priča, poticajnih pitanja, dramskih iskaza, ta djevojčica se baš opustila i nakon 3 godine gdje je bila neverbalna je ispričala tu slikovnicu, to mi je baš bilo iznenađenje.«

»Djeca su se s vremenom prema njemu sve više otvarala (...) D. je danas drugo dijete. S veseljem dolazi u sobu, inicira zagrljaj, što je prošle godine bilo nezamislivo.«

Općenito je moguće zaključiti da je primjena modela prevencije nepovoljnih razvojnih ishoda djece u RSI u razmjeno kratkom vremenu (6 mjeseci) doprinijela postizanju boljih razvojnih ishoda u usporedbi s djecom u kontrolnoj skupini, što može biti pokazatelj mogućnosti sustava RPOO da primjereno podrži razvoj djece u RSI uz primjenu modela.

Karakteristike pedagoške podrške djeci u RSI

U Tablici 3 prikazani su rezultati analize Protokola za dokumentiranje pedagoške prakse u odnosu na dijete u početnom i završenom mjeranju u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini.

Tablica 3: Usklađenost pedagoške prakse s modelom podrške djeci u RSI

Očekivani ishodi pedagoške prakse	Eksperimentalna skupina			Kontrolna skupina		
	M ₁ SD1	M ₂ SD2	Z	M ₁ SD1	M ₂ SD2	Z
Dijete prepoznaje i verbalizira svoje jake strane i postignuća.	2,27 ,961	2,60 ,737	-1,155	1,93 ,799	1,93 ,799	-,047
Dijete prepoznaje, razumije i imenuje osobne osjećaje.	2,53 ,743	2,80 ,414	-1,633	2,27 ,799	2,47 ,834	-,584
Dijete prepoznaje, razumije i imenuje osjećaje drugih.	2,27 ,704	2,80 ,561	-2,530*	1,87 ,834	2,27 ,704	-1,897
Dijete se primjerno zauzima za sebe te izražava svoje ideje uvažavajući različitosti i potrebe drugih.	2,07 ,961	2,60 ,737	-1,947*	1,53 ,640	1,93 ,799	-1,732

Dijete osjeća pripadnost odgojno-obrazovnoj skupini.	1,73 ,799	2,53 ,743	-2,521*	1,47 ,516	1,67 ,488	-1,134
Dijete prepoznaje temeljne inkluzivne vrijednosti u svakodnevnim situacijama.	2,20 ,775	2,33 ,724	-,632	1,60 ,737	1,93 ,799	-1,387
Dijete prepoznaje povezanost izbora pojedinih ponašanja i njihovih posljedica.	2,27 ,799	2,60 ,737	-1,667	1,67 ,617	1,87 ,743	-1,134
Dijete bira optimalne oblike ponašanja.	1,87 ,743	2,47 ,743	-2,066*	1,60 ,828	1,80 ,862	-,749
Dijete poštuje dogovorena pravila.	1,67 ,724	2,80 ,414	-3,314**	1,73 ,884	1,87 ,834	-,520
Dijete sudjeluje u mirnom rješavanju sukoba.	2,07 ,961	2,80 ,414	-2,251*	1,60 ,828	1,80 ,862	-,722
Dijete sudjeluje u oblicima vršnjačke potpore.	1,80 ,775	2,00 ,926	-1,000	1,53 ,743	1,67 ,816	-,707
Dijete aktivno doprinosi izboru sadržaja, strategija i izvora učenja.	2,00 ,655	2,33 ,617	-1,667	1,60 ,828	2,00 ,756	-1,730
Dijete razvija prijateljstva i suradničke odnose s drugima.	2,00 ,756	2,40 ,632	-1,350	1,60 ,632	1,67 ,488	-,447

Roditelj/i primjereno podržavaju razvoj i učenje djeteta.	1,87 ,743	2,40 ,737	2,126*	1,47 ,516	2,07 ,594	-2,496*
---	--------------	--------------	--------	--------------	--------------	---------

Wilcoxon test * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; M_1 = aritmetička sredina pretest; SD_1 = standardna devijacija pretest; M_2 = aritmetička sredina posttest; SD_2 = standardna devijacija posttest

Iz podataka prikazanih u Tablici 3 proizlazi da su u eksperimentalnoj skupini ostvarene statistički značajne promjene u pedagoškoj praksi odgojitelja u 7, a u kontrolnoj skupini u samo jednom od 14 analiziranih aspekata pedagoške prakse. To znači da su u drugom mjerenju odgojitelji koji su primjenjivali model uspješnije povezivali komponente pedagoške prakse s očekivanim ishodima, dok su odgojitelji u kontrolnoj skupini u pravilu ostali dosljedni načinu na koji su svoju praksu opisivali u prvom mjerenju. Dobivene je rezultate moguće tumačiti kao povoljnu posljedicu profesionalnog razvoja odgojitelja koji su činili eksperimentalnu skupinu, s obzirom na edukaciju, kontinuiranu podršku istraživača i organizirane supervizijske sastanke, ali i kao posljedicu pojačane pozornosti koju su odgojitelji tijekom primjene modela usmjeravali na pojedino dijete. Promjene su ostvarene u pedagoškoj praksi koja doprinosi socijalno-emocionalnom razvoju djece (prepoznavanje, razumijevanje i imenovanje osjećaja drugih, asertivnost, vještine rješavanja sukoba), uključenosti djece u odgojno-obrazovni proces (pripadnost odgojno-obrazovnoj skupini, poštivanje dogovorenih pravila ponašanja, biranje optimalnih ponašanja) te u suradnji s roditeljima/skrbnicima djece. S druge strane, promjena nema kada je riječ o pedagoškoj praksi usmjerenoj prema razvoju afirmativnog identiteta djeteta (svijest o jakim stranama i postignućima, osjećajima), suradničkim vještinama (vršnjačka potpora, prijateljstva), razvoju inkluzivnih vrijednosti i poticanju participativnog pristupa odgojno-obrazovnom procesu. Radi se o komponentama pedagoške prakse koje su u RPOO uobičajene i kojima su odgojitelji posvećeni neovisno o doprinosu prevenciji nepovoljnih razvojnih ishoda djece u RSI.

Rezultate analize pedagoške prakse koju su prakticirali odgojitelji u eksperimentalnoj skupini i načine na koje je model pridonio dobrobiti djece potkrjepljuju iskustva odgojitelja prikupljena intervjuima. Ona su prikazana prema dimenzijama modela (Tablica 4).

Tablica 4. Opis načina na koje primjena modela doprinosi dobrobiti djece

Profesionalni razvoj	Razvoj socijalno- emocionalnih kompetencija djece	Suradnički odnosi s roditeljima/ skrbnicima	Dokumentiranje, praćenje i vrednovanje procesa i razvojnih ishoda
<p>»Supervizijski sastanci su mi otvorili nove vidike i dali su mi nove ideje, koje su bile poticajne za moj rad, ali i za djecu.«</p> <p>»Vidim velike pomake u svojim kompetencijama na početku i sada. Neke stvari koje sam olako shvaćala počela sam dublje promišljati.«</p> <p>»Suradnja na projektu se proširila i na druge stvari. Počele smo puno međusobno komunicirati i surađivati.«</p>	<p>»Naše procjene rada na afirmativnom identitetu djeteta sada i prije su svakako dublje, što se onda vidi i u našoj skupini.«</p> <p>»Socijalno modeliranje nam se pokazalo kao dobra metoda (...). U našoj grupi bilo je prisutno socijalno modeliranje i veliku ulogu su imali djeca mentori.«</p> <p>»Višnjačka potpora. Imali smo je i ranije u svojoj praksi, ali ne u ovoj mjeri. Sad nam se razjasnilo što to stvarno znači i koliko je važno da je uključimo u uobičajene aktivnosti. To nam je bilo pravo otkriće.«</p>	<p>»Roditelji su se više otvorili i otvorenije su razgovarali o djetetu o nekim možda problemima koji ih muče, o načinima kako poticati njihov razvoj, i to nam je bio jako dobar materijal za usklađivanje odgojnih postupaka. Oni su putem razvojne mape mogli vidjeti kako dječje funkcionira u vrtiću, a kako kod kuće.«</p> <p>»Čini mi se najvažnija individualna podrška kroz individualne razgovore, gdje stvaraš neko povjerenje između roditelja i odgojitelja. Ako nema tog povjerenja, izostat će i bilo kakva iskrena povratna informacija. Majka je s vremenom s nama počela dijeliti informacije, što je bio velika promjena.«</p> <p>»Djeca su samostalno inicirala ponovno uvođenje razvojnih mapa i putujućih bilježnica [aktivnosti koje se provode u suradnji s roditeljima] ove godine. Prvi je počeo dječak u RSI, želio je novu djecu upoznati s tim aktivnostima.«</p>	<p>»Na početku sam bila jako optimista jer mi nije bilo jasno što od toga što radimo pomaže djetetu u RSI. Na završnoj evaluaciji sam točno znala što radim, s kojim ciljem, i bila sam svjesna da su rezultati tu.«</p> <p>»(...) kako smo sve ovo prošli (...) kako sam imala sve dokumentirano, kako sam razmišljala na način da vidim djetete samo i u radu s grupom (...) imala sam neki kritički pogled koji je pokazao na koji način se može raditi, koje modele koristiti, što je doprinijelo djetetu i da na kraju i mi i djetete i cijela grupa imamo koristi od toga.«</p> <p>»Cijeli proces dokumentiranja i vrednovanja nam je u ovom projektu puno pomogao u osvješćavanju naših jakih strana, ali i strana koje trebamo razvijati.«</p>

Suradnički odnosi s roditeljima/skrbnicima je dimenzija modela u kojoj odgojitelji imaju vrlo izraženu potrebu za podrškom drugih profila stručnjaka jer, osobito kada je riječ o roditeljima/skrbnicima djece u RSI samostalno ne uspijevaju pronaći odgovarajući način za poticanje promjena odgojnih postupaka roditelja (npr. »Majka pjeva djetetu pjesmu ‘Ti si moja beba, beba zločesta’ pa kaže da njezin sin ne zna za šalu.«; »Drugi su roditelji ispunjavali razvojnu mapu, a majka djeteta u RSI ništa nije donijela.«) jer nisu educirani za savjetovanje (npr. »Ja nisam psiholog. Ja dalje ne mogu.«). To se nepovoljno odražava na cjelovitost podrške djeci u RSI, osobito kada su oni posljedica obiteljskih prilika (npr. »Čim je došlo ljeto, čim je bio doma, vidi se povratak na staro, što znači da ove aktivnosti koje smo s njim radile imaju utjecaj.«).

Usklađenost pedagoške prakse s modelom prevencije nepovoljnih razvojnih ishoda djece u RSI najizraženija je u potrebi odgojitelja da komponente modela uvrste u uobičajeni repertoar profesionalnog djelovanja. U tom smislu, iskazana je višestruka dobrobit za dijete u RSI, odgojno-obrazovnu skupinu i odgojitelje (primjeri: »Nismo imale na raspolaganju cijelu pedagošku godinu, što je šteta, pa smo same sebi rekly: ajmo dalje, ajmo dalje nastaviti s tim.«; »Sigurno ćemo nastaviti koristiti skale procjene i upitnike. To nam je stvarno korisno. Sociometriju smo uveli u standardnu proceduru.«; »Projekt se odrazio u napretku ne samo djeteta u RSI, nego i u cijeloj odgojnoj skupini, a vidim da sam se i ja puno promijenila jer sam naučila nove stvari o sebi, stekla sam nove kompetencije. Projekt me obogatilo u privatnom i u profesionalnom smislu.«).

Kao dugoročne dobrobiti razvoja i primjene modela ističe se doprinos profesionalnom razvoju odgojitelja, u pogledu razvoja kompetencija za pružanje podrške djeci u RSI (npr. »Profesionalni razvoj je stvarno bio dobar, koristan. Uloženo vrijeme se stvarno isplatilo. Stvarno nam je koristilo.«), ali i u pogledu prepoznavanja dobrobiti promjena pedagoške prakse (npr. »’Ajmo to naše iskustvo podijeliti s kolegicama, ‘ajmo uključiti što veći broj, možda se još netko nakači na to!«). Korštenje nekih komponenti modela proširilo je perspektivu odgojitelja (npr. »Kroz sociometriju sam uočila i drugu djecu koja su povučena i imaju velika odstupanja u vršnjačkim odnosima. Bez nje ih vjerojatno ne bih ni primijetila«; »Kad vi dokumentirate (...) ne samo zapažanje nego i konkretne informacije imate na papiru, to vam dodatno pomaže

da osjetite neke stvari.«), a holistički pristup podršci djeci u RSI odrazio se na dobrobit cijele odgojno-obrazovne skupine (»Vide se pomaci, dobrobit za cijelu grupu. Vidljivi i mjerljivi.«; »Ove godine je adaptacija prošla puno bolje i puno brže nego što smo očekivale. Doživjele smo potpuni šok.«).

Potvrđeno je da primjena modela znatno pridonosi socijalnoj uključenosti djece u RSI. Doprinos je osobito uočljiv u profesionalnom razvoju odgojitelja koji su, sudjelujući u projektu, imali prilike znatno unaprijediti svoje kompetencije u prevenciji nepovoljnih razvojnih ishoda djece u RSI, osobito u korištenju različitih metoda za razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija djece (otpornost, razvoj afirmativnog identiteta, rješavanje problemskih situacija) te u procesu dokumentiranja i vrednovanja odgojno-obrazovnog procesa i njegovih ishoda (razvojne mape, sociometrija, razvojne skale i upitnici, samorefleksija). Proširene su mogućnosti suradnje s roditeljima/skrbnicima djece i međusobnog umrežavanja.

Iz analize intervjuja proizlazi da promjene pedagoške prakse uslijed sudjelovanja u projektu MORENEC i razvoju modela podrške djeci u RSI odgojitelji pripisuju svim njegovim dimenzijama.

Rasprava

Ovaj rad prikazuje rezultate evaluacije modela prevencije nepovoljnih razvojnih ishoda djece u RSI u hrvatskim ustanovama RPOO koji je razvijen u okviru projekta MORENEC. U istraživanju su evaluirani učinci primjene modela. Analiza rezultata procjene socijalne uključenosti djece u početnom i završenom mjerenju u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini pokazuje da su djeca iz odgojnih skupina u kojima su odgojitelji provodili model tijekom šest mjeseci ostvarila veći napredak u socijalnom funkcioniranju u usporedbi s djecom iz kontrolne skupine. Primjena modela dovela je do promjena u komponentama pedagoške prakse koje doprinose socijalno-emocionalnom razvoju djece, uključenosti djece u odgojno-obrazovni proces te suradnji s roditeljima/skrbnicima djece.

Istraživanja kontinuirano dokumentiraju povoljne učinke holističke pedagoške prakse usmjerene socijalno-emocionalnom učenju (Siraj-Blatchford, 2009; Edwards-Kerr i Spencer-Ernandez, 2021) i pru-

žanju podrške roditeljima/skrbnicima djece (Menand i sur., 2021; Mass i sur., 2022). Istraživanja pokazuju i da odgojitelji uglavnom nastoje angažirati jake strane djece, ali to čine na način koji nije usklađen s načelima i konceptima njihovog osnaživanja (Hopps-Wallis i sur., 2016; Galloway i sur., 2020), što umanjuje doprinos pedagoške prakse prevenciji nepovoljnih razvojnih ishoda. Mnogi su autori utvrdili da veći učinak na unaprjeđivanje prakse odgojitelja ima profesionalni razvoj koji je interaktivan, refleksivan i integriran u svakodnevnu praksu odgojitelja (Peeters i sur., 2015; Egart i sur., 2018).

Profesionalni razvoj doprinosi unaprjeđivanju znanja i vještina te razvoju profesionalnih vrijednosti, stavova i uvjerenja, a drugi na promicanje kulture trajnog profesionalnog razvoja pojedinaca i sustava. Ovo istraživanje upućuje na potrebu uvođenja prakse kontinuiranog profesionalnog razvoja odgojitelja u odgoju i obrazovanju djece u RSI koje će uključivati sustručnjačku i međustručnjačku podršku, osobito kada je riječ u suradnji s roditeljima koji i sami mogu pridonijeti nepovoljnom razvoju svoje djece jer kumulacija činitelja rizika u obiteljskom okruženju djeteta oslabljuje mogućnosti odgojitelja da prevenira-
ju daljnji razvoj problema (Vrooman i sur., 2015; Motiejunaite, 2021).

Najveći učinci primjene modela zabilježeni su u razvoju otpornosti, samopouzdanja i drugih socijalno-emocionalnih vještina djece u RSI i unaprjeđivanju dinamike odnosa unutar odgojno-obrazovne skupine (suradnja, participacija, uvažavanje, mirno rješavanje sukoba).

Utvrđena je potreba unaprjeđenja pedagoške prakse u RPOO, s obzirom na izražene razlike u socijalnoj uključenosti djece u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini. Posebno je važno umjesto usmjerenosti na kompenzacije uočenih problema djece, pozornost usmjeriti na prilike, nadu i rješenja kojima se prepoznaje i smanjuje djelovanje činitelja rizika na učenje i razvoj djece. Zato je važno osigurati zajedničko razumijevanje modela prevencije nepovoljnih razvojnih ishoda djece u RSI i postići njegovu implementaciju u RPOO razvijanjem sustava međusobne podrške i provedbom aktivnosti koje promiču socijalno-emocionalno učenje djece, podržavajuće socijalne interakcije i konstruktivna rješenja problema situacije. Sve te aktivnosti mora pratiti odgovarajući sustav dokumentiranja i evaluacije procesa i njegovih ishoda.

S obzirom na to da je riječ o slabo istraženom području, ovo istraživanje predstavlja prvi korak u tom smjeru. Doprinos istraživanja očituje

se u konceptualizaciji i razumijevanju načina na koje odgojitelji svojom praksom doprinose prevenciji nepovoljnih razvojnih ishoda djece u RSI.

Ograničenja istraživanja

Na kraju je važno naglasiti da ovo istraživanje ima ograničenja. Odgojitelji koji su razvijali model međusobno su se razlikovali u razini angažiranosti, razumijevanju teorijske osnove modela, vještini korištenja pojedinačnih tehnika i po drugim obilježjima. Oni su, svatko u svojoj odgojno-obrazovnoj skupini, primjenjivali i pratili pojedine aktivnosti s različitom razinom uspješnosti (osobito kada je riječ o suradnji s roditeljima/skrbnicima djece). Nadalje, evaluacija se temelji na procjenama odgojitelja koji su, moguće, s obzirom na edukaciju i uključenost u projekt, bili skloniji primjećivanju napretka djece u usporedbi s odgojiteljima iz kontrolne skupine. U istraživanju je sudjelovao razmjerno skroman broj odgojitelja, što upućuje na dodatan oprez u tumačenju rezultata. U budućim istraživanjima bilo bi dobro uvrstiti perspektivu roditelja i djece kako bi se sagledao doprinos modela njihovoj osobnoj dobrobiti. Također je potrebno uložiti dodatan napor u širenju modela na veći broj ustanova RPOO te osiguravanje kontinuirane podrške odgojiteljima u njegovoj primjeni.

Zaključak

Rezultati istraživanja potvrđuju hipotezu prema kojoj primjena modela prevencije nepovoljnih razvojnih ishoda djece u RSI znatno pridonosi socijalnoj uključenosti djece u RSI. Pokazalo se da djeca u RSI u eksperimentalnoj skupini imaju statistički značajno višu socijalnu uključenost nakon proteka 6 mjeseci u usporedbi s djecom u RSI iz kontrolne skupine. Također se pokazalo da odgojitelji iz eksperimentalne skupine u drugom mjerenju statistički značajno uspješnije povezuju komponente pedagoške prakse s očekivanim ishodima u usporedbi s kontrolnom skupinom. Time je potvrđeno da pedagoška praksa temeljena na modelu prevencije nepovoljnih razvojnih ishoda djece u RSI povoljno doprinosi dobrobiti samog djeteta u RSI i odgojno-obrazovnoj skupini. Doprinos modela osobito je uočljiv u profesionalnom razvoju

odgojitelja koji su, sudjelujući u projektu, imali prilike znatno unaprijediti svoje profesionalne kompetencije, osobito u korištenju različitih metoda za razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija djece (otpornost, razvoj afirmativnog identiteta, rješavanje problemskih situacija) te u procesu dokumentiranja i vrednovanja odgojno-obrazovnog procesa i njegovih ishoda (razvojne mape, sociometrija, razvojne skale i upitnici, samorefleksija).

Općenito, istraživanje ukazuje na značajan potencijal sustava RPOO da pridonosi prevenciji nepovoljnih razvojnih ishoda djece u RSI ako se pedagoška praksa usmjeri na kvalitetu odgojno-obrazovnih iskustava djece i obuhvati različite oblike suradnje s roditeljima/skrbnicima djece.

Zahvala.

Ovaj rad u potpunosti je poduprla Hrvatska zaklada za znanost projektom IP-2019-04-2011.

Literatura

- Ajduković, Marina i Keresteš, Gordana (2020), *Etički kodeks istraživanja s djecom*, 2. revidirano izdanje, Zagreb: Nacionalno etičko povjerenstvo za istraživanja s djecom.
- Bäckman, Olof i Nilsson, Andres (2010), »Pathways to social exclusion - a life-course study«, *European Sociological Review*, 27(1), str. 107–123. <https://doi.org/10.1093/esr/jcp064>
- Biesta, Gert; Allan, Julie i Edwards, Richard (2011), »The theory question in research capacity building in education: towards an agenda for research and practice«, *British Journal of Educational Studies*, 59(3), str. 225–239. <https://doi.org/10.1080/00071005.2011.599793>
- Bouillet, Dejana i Domović, Vlatka (2021), »Socijalna isključenost djece rane i predškolske dobi: konceptualizacija, rizici i model intervencija«, *Ljetopis socijalnog rada*, 28(1), str. 71–96. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v28i1.388>
- Bouillet, Dejana i Šarić, Ljiljana (2016), *Uvažavanjem različitosti do kulture mira*, Zagreb: Centar za civilne inicijative. Dostupno na: <https://fliphtml5.com/pmgl/gutl/basic>
- Cefai, Carmel; Miljević-Ridički, Renata; Bouillet, Dejana; Pavin Ivanec, Tea; Milanović, Mirjana; Matsopoulos, Anastassios; Gavogiannaki, Mariza; Zannetti, Maria A.; Cavioni, Valeria; Bartolo, Paul; Galea, Katya; Simões, Celeste; Lebre, Paula; Caetano Santos, Anabela; Kimber, Brigitta i Eriksson,

- Charly (2015), *RESCUR: Na valovima. Kurikul otpornosti za predškolsku i osnovnoškolsku dob: Priručnik za odgojite(ic)e*, Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Dostupno na <https://webshop.ufzg.hr/proizvod/rescur-na-valovima-kurikul-otpornosti-za-predskolsku-i-skolsku-dob-prirucnik-za-odgojiteljice/>
- Chelsom Gossen, Diane (1994), *Restitucija – preobrazba školske discipline*, Zagreb: Alinea.
- Cologon, Kathy (2014), »Better together: Inclusive education in the early years«, u: Cologon, Kathy (ur.), *Inclusive Education in the Early Years: Right from the Start*, Oxford: Oxford University Press, str. 3–26.
- Crous, Gemma i Bradshaw, Jonathan (2017), »Child social exclusion«, *Children and Youth Services Review*, 80, str. 129–139. <https://doi.org/10.1016/j.chil-youth.2017.06.062>
- Edwards-Kerr, Deon i Spencer-Ernandet, Joan (2021), »Using social and emotional instructional activities to indigenise early childhood education in a post-colonial society«, u: Kinkead-Clark, Zoyah i Escayg, Kerry-Ann (ur.), *Reconceptualizing Quality in early Childhood Education, Care and Development: Understanding the Child and Community*, Cham: Palgrave Macmillan, str. 181–201. https://doi.org/10.1007/978-3-030-69013-7_8
- Edwards, Susan (2021), *Process quality, curriculum and pedagogy in early childhood education and care: OECD Education Working Paper No. 247*, Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/eba0711e-en>
- Egert, Franziska; Fukkink, Ruben G. i Eckhardt, Andrea G. (2018), »Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis«, *Review of Educational Research*, 88(3), str. 401–433. <https://doi.org/10.3102/0034654317751918>
- Fyssa, Aristeia; Vlachou, Anastasia i Avramidis Elias (2014), »Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece«, *International Journal of Early Years Education*, 22(2), str. 223–237, <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.909309>
- Galloway, Rod; Reynolds, Browyn i Williamson, John (2020), »Strengths-based teaching and learning approaches for children: Perceptions and practices«, *Journal of Pedagogical Research*, 4(1), str. 31–45. <https://doi.org/10.33902/JPR.2020058178>
- Hopps-Wallis, Kathryn; Fenton, Angela i Dockett, Sue (2016), »Focusing on Strengths as children start school: What does it mean in practice?«, *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(2), str. 103–111. <https://doi.org/10.1177/183693911604100214>
- Janković, Josip (2010), *'Ajmo skupa!'*, Zagreb: Udruga Poticaaj.
- Kacou, Kablan P.; Ika, Lavagnon A.; Munro, Lauchlan T. (2022), »Fifty years of capacity building: Taking stock and moving research forward«, *Public Administration and Development*, 42(4), str. 215–232. <https://doi.org/10.1002/pad.1993>

- Kamenarac, Olivera (2021), »Problematising constructions of ‘expert teachers’ and ‘vulnerable children’ in New Zealand Early Childhood«, *International Journal of Early Years Education*, <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1892602>
- Kjørholt, Anne-Trine (2019), *Early Childhood and Children’s Rights: A Critical Perspective*, Cham: Palgrave Palgrave MacMillan.
- Kulic, Nevena; Skopek, Jan; Moris Triventi, Moris i Blossfeld, Hans-Peter (2019), »Social Background and Children’s Cognitive Skills: The Role of Early Childhood Education and Care in a Cross-National Perspective«, *Annual Review of Sociology*, 45, str. 557–579. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073018-022401>
- León, Margarita i Maestriepieri, Lara (2022), »Presentation. Who Benefits from childcare expansion? Equal opportunities, social investment and social innovation in early years education and care. Papers.«, *Revista de Sociologia*, 107(3), str. 1–12. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.3124>
- Mas, Joana M.; Dunst, Carl J.; Hamby, Deborah W.; Balcells-Balcells Anna, García-Ventura Simón; Baqués Natasha i Giné, Climent (2022), »Relationships between family-centred practices and parent involvement in early childhood intervention«, *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), str. 1–13. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1823165>
- Menand, Véronique; Clément, Marie Ève i April, Johanne (2021), »Early childhood educator’s intention to provide support in the context of parental violence: The contribution of the theory of planned behavior«, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 42(2), str. 162–181. <https://doi.org/10.1080/10901027.2021.1918295>
- Morris, Carolyn (2019), »Foregrounding relationships in classroom practices framing children’s learning: Case studies from two primary school classrooms in Wales«, u: Farini, Federico i Scollan, Angela (ur.), *Children’s Self-determination in the Context of Early Childhood Education and Services: Discourses, Policies and Practices*, Cham: Springer, str. 107–123. https://doi.org/10.1007/978-3-030-14556-9_8
- Motiejunaite, Akvile (2021), »Access and quality of early childhood education and care in Europe: An overview of policies and current situation«, *IUL Research: Open Journal of IUL University*, 2(4), str. 64–80. <https://doi.org/10.57568/iulres.v2i4.190>
- Muffels, Ruud J.A.; Tsakoglou, Panos i Mayes, David G. (2002), *Social Exclusion in European Welfare States*, Cheltenham i Massachusetts: Edward Elgar Publishing Limited.
- Munivrana, Ana; Pijaca Plavšić, Eli; Pavlović, Višnja i Perak, Jelena (2017), *Možemo to riješiti! Razumijevanje i upravljanje sukobima*, Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
- [MZOS] Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH (2015), *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

- [NN] *Narodne novine* (2008). *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe*, NN 63/2008 [2. 6. 2008.]
- O'Brien, Karen; Reams, Jonathan; Caspari, Anne; Dugmore, Andrew; Faghihmani, Maryam; Fazey, Ioan; Hackmann, Heide; Manuel-Navarrete, David; Marks, John; Miller, Riel; Raivio, Kari; Romero-Lankao, Patricia; Virji, Hassan; Vogel, Coleen i Winiwarter, Verena (2013), »You say you want a revolution? Transforming education and capacity building in response to global change«, *Environmental Science & Policy*, 28, str. 48–59. <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2012.11.011>
- Pavlović Breneselović, D. (2010). »Dobrobit deteta u programu naspram programa za dobrobit«, *Nastava i vaspitanje*, 59(2), str. 251–263.
- Peeters, Jan; Cameron, Claire; Lazzari, Arianna; Peleman, Brecht; Budginaite, Irma; Hauari, Hanan i Siarova, Hanna (2015), *Early childhood care: Working conditions, training and quality of services: A systematic review*, Eurofound.
- Sekol, Ivana i Maurović, Ivana (2017), »Miješanje kvantitativnog i kvalitativnog istraživačkog pristupa u društvenim znanostima – miješanje metoda ili metodologija?«, *Ljetopis socijalnog rada*, 24(1), str. 7–32. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v24i1.147>
- Schober, Pia S. i Spiess, Katharina, C. (2013), »Early childhood education activities and care arrangements of disadvantaged children in Germany«, *Child Indicators Research*, 6, str. 709–735. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9191-9>
- Siraj-Blatchford, Iram (2009), »Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective«, *Education and Child Psychology*, 26(2), str. 77–89. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2009.26.2.77>
- Visković, Ivana; Bouillet, Dejana i Višnjić Jevtić, Adrijana (2024), *Model kvalitativnog inkluzivnog preventivnog pedagoškog osnaživanja djece u riziku socijalne isključenosti (KIPPO)*, Zagreb: Alfa.
- Vrooman, Cok J.; Hoff, Stella i Guiaux, Maurice (2015), »Descendants of hardship: Prevalence, drivers and scarring effects of social exclusion in childhood«, *Social Inclusion*, 3(4), str. 76–97. <https://doi.org/10.17645/si.v3i4.129>
- Walsh, Glenda i Gardner, John (2005), »Assessing the quality of early years learning environments«, *Early Childhood Research & Practice*, 7(1), str. 1–17.

CHILDREN AT RISK OF SOCIAL EXCLUSION IN THE EARLY CHILDHOOD AND PRE-SCHOOL EDUCATION SYSTEM: EVALUATION OF THE MODEL TO PREVENT UNFAVOURABLE DEVELOPMENTAL TRAJECTORIES

Dejana Bouillet Monika Pažur, Sandra Antulić Majcen

High quality pedagogical practise is one of the most important mechanisms to support families and children at risk of social exclusion (RSE) in the early childhood and pre-school education system (ECEC). This paper describes and presents the results of the evaluation of the model for the prevention of adverse developmental outcomes of children with RSE achieved through quality pedagogical practise. The contribution of using the model to children's social inclusion was determined using a quasi-experimental quantitative method. 60 educators from 15 kindergartens in seven districts of the Republic of Croatia participated in the study. Before and after six months of implementing the model, they completed the scale for assessing the child's social inclusion and the protocol for documenting pedagogical practise in relation to the child. The qualitative thematic analysis describes the ways in which the application of the model contributes to children's well-being. 30 educators who implemented the model were interviewed. The use of the model was found to contribute to better developmental outcomes for children at RSE and to educators' professional development and practise. The results suggest that the pedagogical practise of ECEC needs to be improved to prevent unfavourable developmental outcomes for children at RSE.

Keywords: *children at risk of social exclusion; quality pedagogical practise; model for preventing adverse developmental outcomes in children; evaluation; early childhood and pre-school education*