

Karakteristike prijelaza iz obitelji u dječji vrtić kod djeteta s posebnim potrebama

Žulić, Lea

Undergraduate thesis / Završni rad

2021

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:189:013155>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-25**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

**Preddiplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i
obrazovanje**

Lea Žulić

**Karakteristike prijelaza iz obitelji u dječji vrtić kod djeteta s
posebnim potrebama**

ZAVRŠNI RAD

Rijeka, 2021.

SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

**Preddiplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i
obrazovanje**

**Karakteristike prijelaza iz obitelji u dječji vrtić kod djeteta s
posebnim potrebama**

ZAVRŠNI RAD

Predmet: Razvojna psihologija

Mentor: izv. prof. dr. sc. Sanja Tatalović Vorkapić

Student: Lea Žulić

Matični broj: 0299012644

**U Rijeci,
lipanj, 2021.**

Izjava o akademskoj čestitosti

„Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam završni rad izradila djelomično samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentorom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu završnog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju. S obzirom na to da rad nisam izradila upotpunosti samostalno, za bilo koju vrstu diseminacije rezultata iz ovog istraživanja moram prethodno imati suglasnost mentora.“

Potpis studentice:

Lea Žulij

ZAHVALE

Zahvalila bih se mentorici izv. prof. dr. sc. Sanji Tatalović Vorkapić na neprocjenjivom prenesenom znanju tijekom svih godina studija i pomoći pri pisanju završnog rada. Zahvalila bih se profesorici dr. sc. Sanji Skočić Mihić na prenesenom znanju iz područja posebnih odgojno-obrazovnih potreba i pomoći pri pronalasku adekvatne literature. Posebno bih se zahvalila mag. rehab. educ. Nadiji Novak Ramić, koja mi je pomogla pri provedbi istraživanja i nesebično podijelila svoja iskustva u radu sa djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

Sažetak

Prijelaz djece s posebnim potrebama iz obitelji u dječji vrtić, vrlo je intenzivan i značajan proces promjene djetetovog okruženja i prvog odvajanja od obitelji. Na pozitivan ishod prijelaznog procesa utjecat će dinamična mreža odnosa djetetove obitelji, vrtića, vršnjaka i šire okoline, kvalitetna suradnja roditelja, odgojitelja i stručnih suradnika, specifične strategije rada prilagođene individualnim mogućnostima djeteta, saznanje o obiteljskim rutinama, te kvalitetno i poticajno prostorno-materijalno okruženje. S obzirom da je prijelaz djece s posebnim potrebama iz obitelji u dječji vrtić jedna od rijetkih tema, ovaj rad usmjeren je na analizu postojeće literature, te analizu prijelaza djeteta s poremećajem iz spektra autizma iz obitelji u dječji vrtić. Štoviše, rad je usmjeren na pronalazak čimbenika koji mogu utjecati na olakšavanje prijelaza i prilagodbe djece s posebnim potrebama.

Ključne riječi: prijelaz, prilagodba, djeca s posebnim potrebama, obitelj, vrtić

Summary

The transition of children with special needs from family to kindergarten is a very intense and significant process of changing the child's environment and their first separation from the family. The positive outcome of the child's transition process is influenced by dynamic connections of the child's family relationships, kindergarten, peers and the wider environment, quality cooperation of parents, kindergarten teachers and professional associates, specific work strategies tailored to the child's individual capabilities, knowledge of family routines and a stimulating spatial and material environment. Given that the transition of children with special needs from family to kindergarten is a not a frequent topic, this paper focuses on the analysis of existing literature and the analysis of the transition process of a child with autism spectrum disorder from family to kindergarten. Moreover, the work focuses on finding factors that can facilitate the transition and adaptation of children with special needs.

Key words: transition, adaptation, children with special needs, family, kindergarten

Sadržaj

1. UVOD	1
2. DJECA S POSEBNIM POTREBAMA	2
2.1. Djeca s teškoćama u razvoju	2
2.1.1. Djeca s oštećenjima vida	3
2.1.2. Djeca s oštećenjima sluha	4
2.1.3. Djeca s teškoćama jezične, govorne i glasovne komunikacije	4
2.1.4. Djeca s intelektualnim teškoćama.....	4
2.1.5. Djeca s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima	5
2.1.6. Djeca sa specifičnim teškoćama učenja.....	5
2.1.7. Djeca s problemima u ponašanju.....	5
2.1.8. Djeca s teškoćama uvjetovanima obiteljskim, socijalnim, ekonomskim, kulturnim i/ili jezičnim činiteljima	5
2.1.9. Djeca s poremećajima iz spektra autizma.....	6
2.2. Darovita djeca	7
2.3. Predškolski sustav u Republici Hrvatskoj i djeca s posebnim potrebama	8
2.3.1. Tijek uključivanja djece s posebnim potrebama u dječji vrtić	9
3. OBITELJ	11
4. PRIJELAZ DJECE IZ OBITELJI U DJEČJI VRTIĆ	13
4.1. Teorijske pretpostavke prijelaza iz obitelji u dječji vrtić.....	14
4.2. Prijelaz djece s posebnim potrebama iz obitelji u dječji vrtić	18
4.2.1. Prijelazne strategije i aktivnosti.....	20
4.2.2. Uloga obitelji.....	22
4.2.3. Uloga odgojitelja.....	23
4.2.4. Uloga stručnih suradnika	24
5. METODOLOGIJA RADA	25
5.1. Cilj istraživanja	25
5.3. Hipoteze istraživanja	25
5.4. Uzorak ispitanika	26
5.5. Metode, instrumenti i postupak istraživanja	27
6. REZULTATI I RASPRAVA	30
6.1. Dječak s poremećajem iz spektra autizma u periodu prilagodbe temeljem liste praćenja.....	30

6.2.	Procjena prijelaznog procesa dječaka s poremećajem iz spektra autizma od strane majke	30
6.3.	Procjena prijelaznog procesa dječaka s poremećajem iz spektra autizma od strane odgojiteljice	33
6.4.	Procjena prijelaznog procesa dječaka s poremećajem iz spektra autizma od strane edukacijske-rehabilitatorice	38
6.5.	Rezultati trodnevnog opažanja dječaka s poremećajem iz spektra autizma..	40
7.	ZAKLJUČAK.....	43
8.	LITERATURA	46

1. UVOD

Prijelaz djece s posebnim potrebama iz obitelji u dječji vrtić, osjetljivo je razvojno razdoblje i velika prekretnica za djecu i njihovu obitelj. Iako je prijelazni proces različit i jedinstven za svako dijete i obitelj, on može biti vrlo složen za djecu s posebnim potrebama, koji često trebaju dodatnu podršku kako bi se prilagodili na vrtićko okruženje. Štoviše, on može predstavljati i značajne izazove za samo dijete, obitelj, odgojitelje i stručne suradnike. Zbog navedenih razloga važno je identificirati čimbenike koji mogu utjecati na uspješnost prijelaza i prilagodbe kod djece s posebnim potrebama. Stvaranje pozitivnih i čvrstih odnosa između djeteta, obitelji, vrtića i zajednice povezano je sa uspješnosti prijelaznog procesa. Proučavajući ekološki i dinamični model tranzicije, intrapersonalni čimbenici djeteta (temperament, socio-emocionalna dobrobit, teškoća), obitelji i odgojitelja (osobnost, otpornost, osjetljivost), te interpersonalni čimbenici obitelji, odgojitelja i okruženja (privrženost, međusoban odnos), ključni su čimbenici za stvaranje uspješnih prijelaza (Rimm-Kauffman i Pianta, 2000). Prvi prijelazni proces u životu djeteta rane i predškolske dobi ima značajan utjecaj na djetetovu psihološku dobrobit i strategije koje dijete koristi u kasnijim prijelazima i prilagodbama (Velan i Tatalović Vorkapić, 2020). Krajnji cilj uspješnog prijelaznog procesa kod djece s posebnim potrebama je uspjeh djeteta u njegovom budućem okruženju.

Nedovoljan broj empirijskih istraživanja u području prijelaza djece s posebnim potrebama u Republici Hrvatskoj doveo je do raznolikosti prakse tijekom prijelaznog procesa. Upravo iz tog razloga, ovaj rad usmjerit će se na utvrđivanje čimbenika koji pospješuju prijelaz djece s posebnim potrebama iz obitelji u dječji vrtić, te na čimbenike koji su utjecali na prijelazni proces djeteta s poremećajem iz spektra autizma, temeljem razgovora sa roditeljem, odgojiteljem i edukacijskim-rehabilitatorom. Kod proučavanja prijelaznog procesa određenog djeteta trebaju se promatrati ishodi prilagodbe, te strategije koje je dijete koristilo u prijelaznom procesu (Tatalović Vorkapić, 2019). Zbog toga će se u ovome empirijskom istraživanju promatrati i prilagodba djeteta s poremećajem iz spektra autizma na dječji vrtić.

2. DJECA S POSEBNIM POTREBAMA

Djecom s posebnim potrebama smatraju se djeca s teškoćama u razvoju, te darovita djeca. Prema *Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i obrazovanja* (2008), djecom s teškoćama u razvoju smatraju se djeca s oštećenjima vida, djeca s oštećenjima sluha, djeca s poremećajima govorno-glasovne komunikacije, djeca s promjenama u ličnosti uvjetovanim organskim čimbenicima ili psihozom, djeca s poremećajima u ponašanju, djeca s motoričkim oštećenjima, djeca sa smanjenim intelektualnim sposobnostima, djeca s autizmom, djeca s višestrukim teškoćama u razvoju, te zdravstvene teškoće i neurološka oštećenja u koje spadaju astma, alergije, dijabetes, epilepsija, bolesti srca i sl. Djeca s teškoćama u razvoju zahtijevaju posebnu odgojno-obrazovnu podršku, kao i darovita djeca koja visokim stupnjem razvijenosti pojedinih sposobnosti, izvanjskim poticajem u jednom ili više područja, osobnom motivacijom i natprosječnim rezultatima zahtijevaju posebne obrazovne programe (Zrilić, 2011). Darovitost je kombinacija osobina ličnosti i sposobnosti koje mogu biti jedinstvene ili kombinirane (Bouillet, 2010). Ona se potencijalno može razviti uz potporu i poticaje okoline ili već može biti vidljiva, odnosno manifestirana (Vlahović-Štetić, 2005; prema Bouillet, 2010). Darovita djeca, da bi razvila svoje natprosječne sposobnosti, zahtijevaju posebno obrazovanje. Prema Skočić Mihić i sur. (2013), specifične kompetencije koje se moraju poznavati za odgoj i obrazovanje djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama su sposobnost identifikacije odgojno-obrazovnih potreba, poznavanje specifičnosti odgojno-obrazovnih potreba, poznavanje didaktičko-metodičkih sredstava, pomagala, metoda, kao i pristupa i planiranja prilagođenog kurikuluma, praktično iskustvo, poznavanje savjetodavnih tehnika rada, te spremnost za suradnju, timski rad i cjeloživotno obrazovanje. Dakle, djeca s posebnim potrebama zahtijevaju primjenu posebnih sredstava, opreme i pomagala, posebne odgojno-obrazovne i rehabilitacijske postupke, te edukacijsko-rehabilitacijsko osoblje (Borić i Tomić, 2012; prema Savurdić, 2015).

2.1. Djeca s teškoćama u razvoju

Djecu s teškoćama u razvoju karakteriziraju ograničenja u aktivnostima i sudjelovanjima u odgojno-obrazovnim procesima što, od lakše do teže savladivih, rezultira različitim oblicima i razinama teškoća u razvoju i učenju (Bouillet, 2019).

Isto se, u odgojno-obrazovno radu, pojavljuje u vidu teškoća u razumijevanju uputa i informacija, kratkotrajne pažnje, zakašnjelog razvoja govornih i jezičnih vještina, teškoća u razvoju fine i grube motorike, niže razine socijalnog ponašanja prema dobi djeteta, teškoća u učenju pisanja, čitanja i matematičkih operacija, te loših obrazovnih postignuća (Hornby, 2014; prema Bouillet, 2019). Štoviše, razvojne teškoće možemo podijeliti na lakše i teže teškoće. *Prema Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i obrazovanja* (2008), lakše teškoće dijelimo na slabovidnost, naglušnost, otežanu glasovno-govornu komunikaciju, promjene u ličnosti djeteta uvjetovane organskim čimbenicima ili psihozom, poremećaje u ponašanju i neurotske smetnje (hipermotoričnost, agresivnost, enureza, enkompreza, respiratorne afektivne krize i poremećaji hranjenja), motorička oštećenja (djelomična pokretljivost), te smanjene intelektualne sposobnosti (lakšu mentalnu retardaciju). Teže teškoće u razvoju djece dijelimo na sljepoću, gluhoću, izostanak govorne komunikacije, motorička oštećenja (mogućnost kretanja uz elektromotorna pomagala ili druge osobe), smanjene intelektualne sposobnosti (umjerena, teža i teška mentalna retardacija), autizam, višestruke teškoće (kombinacija težih teškoća, kombinacija lakših teškoća ili lakša teškoća u kombinaciji s lakom mentalnom retardacijom). *Prema Okviru za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama* (2016), svako dijete s teškoćama zahtijeva osobni kurikulum koji uključuje utvrđivanje teškoće (praćenje razvoja i postignuća), oblike i vrste potrebne podrške, vrednovanje postignuća i napredovanja, te vrednovanje osobnog kurikuluma. Poremećaj iz spektra autizma, detaljnije će biti objašnjen, zbog karakteristika djeteta koje se analiziralo u ovome radu.

2.1.1. Djeca s oštećenjima vida

Oštećenje vida je senzoričko oštećenje koje kod djece uzrokuje sljepoću ili slabovidnost (Bouillet, 2019). Za kvalitetnu prilagodbu djece s oštećenjem vida u odgojno-obrazovni kontekst, potrebno je omogućiti primjerenu pomoćnu tehnologiju i tiflotehnička pomagala. Osim toga, odgojitelj treba poticati auditivne, olfaktorne, gustativne, motoričke i taktilne stimulacije. Odgojitelj će djetetu olakšati odgojno-obrazovni rad, ako osigurava prilike za postavljanje pitanja, opisuje događaje u skupini

zvučnim signalima ili riječima i uvodi mnoge aktivnosti temeljene na učenju opipom, te osigura uvjete za što sigurnije i slobodnije kretanje (Bouillet, 2019).

2.1.2. Djeca s oštećenjima sluha

Oštećenje sluha promatramo kroz smanjenju mogućnost ili nemogućnost primanja, registriranja i provođenja slušnih podražaja zbog stečenih ili urođenih oštećenja, umanjene funkcionalnosti ili nerazvijenosti slušnog organa, slušnog živca ili slušnih centara u mozgu (Bouillet, 2019). *Prema Okviru za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama* (2016), za kvalitetnu prilagodbu djece s oštećenjima sluha na odgojno-obrazovni kontekst, potrebno je osigurati stručnog komunikacijskog posrednika, pomoćnu tehnologiju, vizualizaciju sadržaja, pripremu pisanog materijala, te pojednostaviti usmene upute i pisane tekstove i olakšati očitavanje govora pravilnim pozicioniranjem prema djetetu.

2.1.3. Djeca s teškoćama jezične, govorne i glasovne komunikacije

Oštećenja jezične, govorne i glasovne komunikacije uključuju deficite govora, jezika i komunikacije. Kako bi se dijete s teškoćama jezične, govorne i glasovne komunikacije uspješno prilagodilo na odgojno-obrazovni kontekst, odgojitelj mora poticati dječji govor i njegove interakcije s vršnjacima, stvarati prilike za slobodno izražavanje, biti dobar govorni model, te ako se dijete ne služi verbalnom komunikacijom, koristiti slikovni rječnik, neverbalnu komunikaciju, potpomognutu komunikaciju ili potporu prevoditelja na znakovni jezik (Bouillet, 2019).

2.1.4. Djeca s intelektualnim teškoćama

Smanjene intelektualne sposobnosti uključuju ograničene sposobnosti razumijevanja kompleksnih ili novih informacija, primjene i učenja novih sposobnosti, što dovodi do smanjene mogućnosti samostalnog socijalnog života (Međunarodna klasifikacija bolesti MKB-10, 2012; prema Bouillet, 2019).). U odgojno-obrazovnom radu, djeca s intelektualnim teškoćama zahtijevaju prilagodbu odgojno-obrazovnih sadržaja, materijala i metoda, no i veliku potporu odgojitelja koji bi trebali individualno pristupati svakom djetetu, kreirati poticajno okruženje, kretati od jednostavnijih ka složenijim pojmovima, koristiti se različitim strategijama, primjerima i poticajima, dijeliti aktivnosti na manje dijelove i usmjeriti se na kontinuirano praćenje i vrednovanje postignuća djece (Bouillet, 2019).

2.1.5. Djeca s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima

Motoričkim poremećajem smatra se ispodprosječno tjelesno funkcioniranje u području fine i/ili grube motorike (Bouillet, 2010). Kako bi se dijete s motoričkim oštećenjima i kroničnim bolestima uspješno prilagodilo na odgojno-obrazovni kontekst, potrebno je adekvatno prilagoditi prostor, koristiti didaktičko-metodičke prilagodbe, surađivati sa stručnjacima, planirati režim dana i koristiti medikamentoznu terapiju (kod zdravstvenih teškoća i neuroloških oštećenja).

2.1.6. Djeca sa specifičnim teškoćama učenja

Specifične teškoće učenja su heterogena skupina poremećaja koja se sagledava kroz organizaciju, finu motoriku, socijalizaciju i usvajanje obrazovnih sadržaja kod djeteta (Bouillet, 2019). Kako bi se dijete sa specifičnim teškoćama u učenju uspješno prilagodilo na odgojno-obrazovni rad, potrebno je pravovremeno prepoznati specifičnu teškoću djeteta. Štoviše, potrebno je koristiti različite oblike podražaja, provjeravati je li dijete razumijelo sadržaj, koristiti konkretne primjere i slike, poticati suradnju i sl. (Zrilić, 2011).

2.1.7. Djeca s problemima u ponašanju

Problemi u ponašanju su odstupanja od normi uobičajenih ponašanja, a mogu biti štetna za dijete i okolinu, te zahtijevaju stručnu pomoć (Zrilić, 2011). Problemi u ponašanju dijele se na internalizirane i eksternalizirane. Bouillet (2019) ističe važnost odgojitelja koji mogu poticati dijete na bavljenjem aktivnostima nad kojima može uspostaviti kontrolu, pronalaženje drugačijih načina reagiranja na stresne situacije, prihvaćanje fizičkih simptoma bolesti, jačanje samopouzdanja i interakcije s ostalom djecom.

2.1.8. Djeca s teškoćama uvjetovanim obiteljskim, socijalnim, ekonomskim, kulturnim i/ili jezičnim činiteljima

Izvor socijalizacijskih teškoća djece može biti upravo raznolikost kulturnih, ekonomskih, nacionalnih, vjerskih i političkih vrijednosti djeteta, njegove obitelji i odgojno-obrazovne sredine u kojoj boravi (Bouillet, 2019). Kako bi se djeca kvalitetno prilagodila na različitost odgojno-obrazovne skupine, važno je provoditi međukulturni kurikulum, koji obuhvaća suodnos nositelja različitih kultura (upoznavanje i razumijevanje različitih kultura, obitelji, religija), djecu i roditelje (socijalnu

prilagodbu, programe za učenje jezika, prijevod na jezik koji razumiju) te društvene zajednice (javna potpora) (Bouillet, 2019).

2.1.9. Djeca s poremećajima iz spektra autizma

Poremećaj iz spektra autizma (PSA) je neurorazvojni poremećaj kojeg karakteriziraju ponavljajući i ograničeni obrasci ponašanja, aktivnosti i interesa, te teškoće u socijalnoj komunikaciji (Jančec i sur., 2016). Postoji pet dijagnostičkih kriterija poremećaja iz spektra autizma koji uključuju odstupanja u socijalnoj komunikaciji, repetitivna ponašanja, rutine, interese, pojavnost s obzirom na dob, funkcioniranje u društvenim sredinama, te udružene teškoće u razvoju (Bouillet, 2019). U odnosu na potrebnu podršku, a prema stupnju težine teškoća, razlikuju se tri razine spektra. U prvoj razini dijete pokazuje repetitivna i ograničena ponašanja, te zahtijeva podršku, u drugoj razini dijete ima teškoće u socijalnoj komunikaciji, te zahtijeva znatnu podršku, dok je treća razina teži stupanj poremećaja iz spektra autizma zbog kojeg dijete zahtijeva vrlo značajnu podršku (Skočić Mihić i Pejić, 2019). Djeca sa PSA pokazuju izraženije teškoće socijalne pažnje, s obzirom na djecu tipičnog razvoja, koje uključuju združenu pažnju, socijalnu orijentaciju i usmjerenost na tuđu bol (Dawson i sur., 2004; prema Skočić Mihić i Pejić, 2019). Štoviše, samo oštećenje socijalnog razvoja povezano je sa brojnim karakteristikama kao što je izmijenjeni i zakašnjeli razvoj jezika i govora, problemi s izljevima bijesa, destruktivno i agresivno ponašanje, hiperaktivnost i poremećaji spavanja (Mamić i Fulgosi-Masnjak, 2014; prema Bouillet, 2019). No, njihova pojavnost može se smanjiti adekvatnim odgovaranjem na djetetove individualne odgojno-obrazovne potrebe u inkluzivnim okruženjima. Nadalje, djeca s PSA nalaze se na kontinuumu od ispodprosječnih do iznadprosječnih intelektualnih sposobnosti, što potvrđuje činjenicu da poremećaj iz spektra autizma nije izravno povezan s intelektualnim sposobnostima (Bouillet, 2019). Štoviše, visokofunkcionirajući autizam karakteriziraju uredne intelektualne sposobnosti i osnovne značajke poremećaja iz spektra autizma, uz kašnjenje u ranoj fazi jezičnog razvoja (Jančec i sur., 2016). Isti karakterizira i doslovno tumačenje iskaza, teškoće u interpretaciji govora tijela, te razumijevanju socijalnih rutina (Jančec i sur., 2016). Za razliku od Aspergerovog sindroma, koji pokazuje osnovne značajke PSA, no bez općeg zastoja u razumijevanju ili razvoju

govora (Bouillet, 2019). U odgoju i obrazovanju djece s poremećajem iz spektra autizma, važno je poticati aktivno sudjelovanje u odgojno-obrazovnim sadržajima, za koje treba osigurati predvidljivu strukturu, te edukacijsko-rehabilitacijske i psihosocijalne intervencije (Bouillet, 2019). Osim toga, važno je osmisliti primjerene individualizirane programe kojima se djeluje na prelazak na više razine socijalne kompetencije i prihvatljivih oblika ponašanja (Zrilić, 2011). U odgojno-obrazovnom radu treba se koristiti vizualnim pomagalicama, smislenim potkrepljenjima i konkretnim pohvalama, planiranim sadržajem koji uključuje zadatke primjerene težine, te različitim aktivnostima po izboru djeteta (Bouillet, 2019). Nadalje, treba omogućiti strukturiran i tematski odijeljen prostor, kao i jasan raspored materijala. Štoviše, važna je suradnja svih odgojno-obrazovnih djelatnika, edukacijskih rehabilitatora i drugih stručnjaka, te članova obitelji.

2.2. Darovita djeca

„Darovitost je sklop osobina, visoko natprosječnih općih ili specifičnih sposobnosti, visokoga stupnja kreativnosti i motivacije koji darovitima omogućava razvijanje izvanrednih kompetencija i dosljedno postizanje izrazito natprosječnih postignuća i/ili uradaka u jednome ili više područja“ (Okvir za poticanje iskustava učenja i vrednovanja postignuća darovite djece i učenika, 2016: 12). Darovitost, u specifičnim područjima aktivnosti, iskazuje se u preklapanjima iznadprosječno razvijenih sposobnosti, specifične motivacije za rad, kreativnosti, te osobina ličnosti (Cvetković-Lay, 2002a; prema Bouillet, 2019). Skočić Mihić i sur. (2016) naglašavaju kako se od odgojitelja očekuje da znaju utvrditi darovitosti i kako da se ista razvija, a da pritom izostaju kriteriji za identifikaciju, te identifikacijske procedure i programi. Osim toga, ističu da je profesionalni razvoj odgojitelja od presudne važnosti za kvalitetu odgojno-obrazovnog rada s darovitom djecom, s obzirom da studijski programi za odgojitelje ne sadrže obvezni kolegij na kojem bi se stjecale kompetencije za rad s darovitom djecom. Važno je osmisliti individualizirani program za darovito dijete koji će se temeljiti na zadovoljenju osnovnih potreba, cjelokupnom razvoju, prilikama za neovisnošću u izazovima i učenju do točke moguće pogreške, te suradnji s vršnjacima slične kronološke i intelektualne dobi (Cvetković-Lay i Sekulić-Majurec, 1998; prema Skočić Mihić i sur., 2016).

2.3. Predškolski sustav u Republici Hrvatskoj i djeca s posebnim potrebama

Prema *Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i obrazovanja* (2008), dječji vrtić je predškolska ustanova, s ili bez podružnica, u kojoj se provodi njega i skrb, te organizirani oblici odgojno-obrazovnog rada djece predškolske dobi. Institucionalna skrb za djecu koja olakšava usklađivanje obiteljskog života i plaćenog rada, jedna je od glavnih funkcija predškolskog sustava (Dobrotić i sur., 2010; prema Skočić Mihić, 2011). Predškolski odgoj, u Republici Hrvatskoj, nije obavezan, ali svako dijete ima pravo na jedan od oblika predškolskog odgoja tijekom rane i predškolske dobi. U dječjem vrtiću ostvaruju se programi za djecu rane i predškolske dobi s teškoćama u razvoju, te programi za darovitu djecu rane i predškolske dobi. Prema *Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju* (NN, 19) programi za djecu s teškoćama u razvoju i darovitu djecu predškolske dobi utvrđuju se i organiziraju po posebnim uvjetima koje propisuje ministar nadležan za obrazovanje. Nadalje, na prijedlog liječnika primarne zdravstvene zaštite, stručno povjerenstvo utvrđuje vrstu i stupanj teškoće u razvoju djeteta, te uvjete za njegu, odgoj i zaštitu. Osim toga, djeca s teškoćama u razvoju ostvaruju prednost pri upisu u dječji vrtić. Predškolski odgoj djece s teškoćama, ovisno o vrsti i stupnju teškoće, provodi se u vrtićima u redovnim ili posebnim skupinama, po posebnom ili prilagođenom programu, te u posebnim ustanovama po posebnom ili prilagođenom programu (Skočić Mihić, 2011). Prema *Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i obrazovanja* (2008), a prema mišljenju stručnog povjerenstva, stručnih suradnika, ravnatelja, više medicinske sestre, mišljenja nadležnih tijela, ustanova, vještaka te medicinskih nalaza, u odgojne skupine s redovitim programom, mogu se uključiti djeca s lakšim teškoćama (uz osnovnu teškoću bez dodatnih teškoća u razvoju, osim lakših poremećaja glasovno-govorne komunikacije), te djeca s težim teškoćama, ako su osigurani potrebni specifični uvjeti. Djeca s teškoćama u razvoju kojima se vrsta i stupanj teškoće utvrdila prema propisima socijalne skrbi, uključuju se u odgojno-obrazovne skupine s posebnim programom. Oni se imaju pravo uključiti i u redovite i alternativne programe vrtića. U odgojno-obrazovnu skupinu može se uključiti samo jedno dijete s lakšim teškoćama u razvoju čime se broj djece smanjuje za dva. U istu se može uključiti samo jedno dijete s većim ili kombiniranim teškoćama čime se broj djece u skupini umanjuje za četvero. Za darovitu djecu u predškolskom odgoju i obrazovanju provode se

postupci otkrivanja i utvrđivanja darovitosti od strane psihologa i stručnog tima vrtića, programi potpore razvoju darovitosti, te sustavno praćenje napredovanja djeteta. Osim toga, programi za darovitu djecu ostvaruju se u svim odgojnim skupinama vrtića i vrstama programa, te kraćim specijaliziranim programima prema potrebama djece i interesima roditelja. Programi namijenjeni darovitoj djeci sastoje se od otkrivanja djetetovih individualnih sposobnosti i potreba, pojačane suradnje s roditeljima i stručnjacima, izrade i provedbe dodatnih programskih sadržaja (kraći programi specifičnih sadržaja), te praćenja napredovanja djeteta (*Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i obrazovanja*, 2008).

2.3.1. Tijek uključivanja djece s posebnim potrebama u dječji vrtić

Djeca s posebnim potrebama uključena su u obrazovni sustav Republike Hrvatske, što znači da se isti temelji na inkluzivnim načelima (Skočić Mihić i sur., 2016). Prije uključivanja djeteta s teškoćama u razvoju u dječji vrtić, roditelj mora donijeti kompletnu dokumentaciju o dijagnostici djeteta, ako je teškoća uočena prije utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta za spremnost za dječji vrtić (Zrilić, 2011). Dakle, isto se odnosi na rješenje Centra za socijalnu skrb o vrsti i stupnju teškoće i medicinsku dokumentaciju, odnosno rezultate dosadašnjih medicinskih praćenja (Skočić Mihić, 2011). Međutim, ako je teškoća u razvoju uočena prilikom utvrđivanja psihofizičkog stanja netom prije ulaska u dječji vrtić, na prijedlog stručnog/upisnog povjerenstva provodi se postupak pedagoške opservacije. Prema Zrilić (2011), prije uključivanja djece s teškoćama u razvoju, potrebno je provesti inicijalni intervju s roditeljima gdje će se prikupiti medicinska dokumentacija, anamnestički podaci, način i rezultati tretmana. Nadalje, djeca se uključuju u adekvatnu odgojno-obrazovnu skupinu prema vrsti i težini oštećenja gdje se provodi opservacija djeteta i upoznavanje s ograničenjima i mogućnostima funkcioniranja djece. Prema Skočić Mihić (2011), kada govorimo o djeci s oštećenjem sluha i govorno-jezičnim teškoćama, ovdje se radi o logopedskoj i defektološkoj dijagnostici, kontrolnom pregledu liječnika specijaliste za fizikalnu medicinu i rehabilitaciju, te analizi psihofizičkog razvoja i funkcioniranja. Štoviše potrebno je osmišljavanje individualiziranog programa, longitudinalno praćenje razvoja te izmjene ili nadopunjavanja individualiziranih programa (Zrilić, 2011). Pedagoška opservacija provodi se kako bi odgojno-obrazovni djelatnici što

bolje upoznali i prepoznali sposobnosti, potencijale i ograničenja djeteta s teškoćom, te na temelju toga izradili adekvatan individualizirani program. Prema Zrilić (2011), pedagoška opservacija uključuje izbor oblika rada i specifičnih metoda s djetetom, praćenje uspješnosti djeteta u svladavanju programskih sadržaja, praćenje fizičkih, psihičkih, socijalnih osobina djeteta, suradnju s roditeljima/skrbnicima, te vrijeme trajanja pedagoške opservacije. Individualizirani odgojno-obrazovni program (IOOP) je pisani formalni dokument u kojem su zabilježene sve pojedinosti i podaci odgojno-obrazovnog rada s djetetom s teškoćama u razvoju, te potrebna stručna pomoć za bolje napredovanje djeteta (Daniels, Stafford, 2003; prema Skočić Mihić i sur., 2016). Kako bi se izradio individualizirani program potrebna su metodička znanja u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Prema Bouillet (2010), IOOP je prilagođen jakim i slabim stranama djeteta, odnosno njegovim sposobnostima i ograničenjima. Osim prilagodbe didaktičko-metodičkog pristupa, može predstavljati i smanjenje širine i dubine odgojno-obrazovnih sadržaja ovisno o posebnim odgojno-obrazovnim potrebama djeteta.

3. OBITELJ

Obitelj je biološka, društvena i socijalna zajednica u kojoj se ostvaruje prvi oblik socijalizacije i proces odgoja djece. Obitelj je prva društvena skupina s kojom se dijete susreće prije odgojno-obrazovne ustanove, odnosno dječjeg vrtića. Rođenje djeteta s posebnim potrebama jedan je od velikih stresova za obitelj. Koliko će isto utjecati na obiteljsku klimu, ovisit će o obiteljskoj kohezivnosti, odnosno sposobnosti prilagodbe na različite životne okolnosti. Štoviše, zadovoljavajuća kohezivnost članova obitelji djeteta s teškoćom u razvoju bit će dodatni izvor snage za postizanje punog rasta i razvoja, te uspješnosti djetetove rehabilitacije unutar obitelji (Milić Babić, 2012). Način na koji se roditelji nose sa neželjenim ponašanjem, stvaraju emocionalnu klimu i obiteljski identitet, postavljaju granice i očekivanja, može djelovati kao zaštitni, ali i rizični faktor kod razvoja simptoma i dodatnih teškoća kod djece (Velki i Cimer, 2011). Dakle, obitelj je povezana sa širokim spektrom djetetovih emocionalnih i socijalnih ponašanja (Wagner Jakab, 2008).

Djeca od rođenja uče prepoznavati i kontrolirati svoje emocije u interakciji s okolinom. Dakle, u interakciji sa svojim roditeljima, djeca ih oponašaju, modificiraju i diferenciraju svoje izražavanje emocija, te na taj način stvaraju obiteljske obrasce ponašanja (Brajša-Žganec, 2003). No, intenzitet djetetovog emocionalnog reagiranja u emocionalnim situacijama pod utjecajem je djetetovog temperamenta, te njegove sposobnosti regulacije emocionalnih reakcija koje je naučio. U procesu socijalizacije emocija, dijete svoje emocionalne reakcije pokušava prilagoditi obiteljskim i kulturnim obrascima ponašanja (Brajša-Žganec, 2003). Dakle, kada govorimo o emocijama djeteta u kontekstu njegova prijelaza iz obitelji u dječji vrtić, sagledavamo njegov proces samoregulacije emocija. Odnosno, proces odabira i kontrole emocionalnog ponašanja i izražavanja prema procjeni konteksta. Prelazak iz obitelji u odgojno-obrazovnu ustanovu za dijete može biti vrlo stresno iskustvo, a prevladavanje negativnih emocija u tom trenutku zasigurno je dio djetetove samoregulacije emocija. Sve navedeno zasniva se na djetetovom iskustvu, prethodnim ponašanjima, biološkim činiocima i stečenim znanjima (Brajša-Žganec, 2003). Štoviše, dijete će teže naučiti pravila ponašanja odgojno-obrazovne skupine, socijalne norme i običaje ako nije naučilo razumijevati i prepoznavati emocije iz svoje okoline. Dakle, adaptivni

potencijal članova obitelji i obiteljska okolina u međusobnoj su korelaciji (Wagner Jakab, 2008).

3.1. Inkluzija obiteljske kulture u odgojno-obrazovni proces

Obiteljska kultura je definiranje obitelji u smislu pravila, običaja, uloga, uvjerenja, aktivnosti i ostalih područja u životu (Burić, 2009). Djeca imaju svoje načine življenja koja su naslijedili od svojih obitelji i kulture u kojoj žive. Odgojitelji moraju osmišljavati specifične strategije rada s djecom zajedno s roditeljima. No, njihove intervencije neće uvijek biti uspješne, ako ne razumiju kako ta specifična obitelj funkcionira, odnosno kakva je jedinstvena kultura te obitelji (Burić, 2009). Štoviše, osim što odgajatelji otkrivaju specifičnosti obiteljske kulture, moraju i uvažavati kulturne različitosti obitelji. Drugačije kulturne norme i vrijednosti imaju snažan utjecaj na prilagodbu i metode koje se koriste kod potpore djece i obitelji u prijelaznom procesu. Kultura definira dominantne obrasce njege djeteta i daje upute kako se ponašati prema djetetu (Tatalović Vorkapić, 2019). Razumijevanje obiteljske kulture djeteta započinje razgovorom s roditeljima o njihovim ciljevima, težnjama i očekivanjima od djece, obiteljskim pravilima, tradiciji, vjerovanjima i vrijednostima, te religiji. Nadalje, važno je s roditeljima djece s posebnim potrebama utvrditi njihove svakidašnje aktivnosti, kao i načine na koje ih provode. Na primjer, djeca s poremećajem iz spektra autizma manifestiraju ograničene stereotipne i repetitivne oblike ponašanja, aktivnosti i interesa, te su vrlo odana različitim rutinama (Bouillet, 2019). Iste moramo upoznati kako ne bi došlo do neželjenih frustracija i nesigurnosti kod djeteta. Dakle, svaka obitelj ima svoju obiteljsku kulturu i rutine, stoga je i svako dijete dio drugačije obiteljske kulture. Istu moramo pokušati uklopiti u odgojno-obrazovni rad s ciljem olakšavanja prijelaza i prilagodbe na odgojno-obrazovnu ustanovu.

4. PRIJELAZ DJECE IZ OBITELJI U DJEČJI VRTIĆ

Prijelaz se definira kao intenzivan proces kretanja i promjene od jednog identiteta do drugog ili iz jedne okoline u drugu (Rimm-Kaufmann i Pianta, 2000). Prva velika promjena u životu djeteta je zasigurno prijelaz iz obitelji u odgojno-obrazovnu ustanovu, odnosno dječji vrtić. Isti je kritičan, s obzirom da direktno utječe na intenzivnost djetetove reakcije na novu okolinu, odnosno situaciju (Tatalović Vorkapić, 2019). Prijelaz u vrtić može biti stresno razdoblje za roditelje i odgojitelje. Isti je slučaj prvog ozbiljnog i stvarnog odvajanja od roditelja i napuštanja obiteljskog okruženja u nepoznato okruženje (Tatalović Vorkapić, 2019). Prema Lam (2014) dva su smjera osnaživanja roditelja čije dijete ima poteškoća u prijelaznom procesu na vrtić: pružanje informacija o prijelazu i strategije suočavanja, te pružanje neposredne podrške.

Prema Griebel i Niesel (2003) prijelaz vodi ka promjenama na individualnom nivou, kao što su suočavanje s teškim emocijama, promjene u identitetu i razvoju kompetencija. Zatim vodi ka promjenama na interaktivnom nivou koji uključuje promjenu postojećih odnosa i stvaranje novih odnosa, te promjenama na kontekstualnom nivou. Kontekstualni nivo se odnosi na integraciji dva mikrosustava ili dva okruženja, te mogućim dodatnim prijelazima u obitelji. Rimm-Kaufmann i Pianta (2000), proučavajući prijelaz djece u dječji vrtić, predložili su ekološki i dinamični model tranzicije temeljen na Bronfenbrennerovom modelu ekoloških sustava (Bronfenbrenner, 1979). Ekološki i dinamični model pokazuje kako veze između djeteta, njegove obitelji, dječjeg vrtića, vršnjaka i okoline, stvaraju dinamičnu mrežu odnosa koji, direktno i indirektno, utječu na djetetov prijelaz u dječji vrtić. Štoviše, naglašava kako ti odnosi mogu pozitivno, ali i negativno djelovati na djetetovu prilagodbu na vrtić i na odnose koje dijete naknadno stvori u skupini. Dakle, prijelaz je određen čimbenicima kao što su intrapersonalni i interpersonalni čimbenici, te njihove interakcije. Intrapersonalni čimbenici odnose se na djetetovo ponašanje, osobnost i percepciju, dok se interpersonalni čimbenici odnose na djetetove odnose sa svojom obitelji, odgojiteljima i vršnjacima. Nadalje, važna je i dob djeteta, s obzirom da prijelaz i prilagodba neće biti ista za dijete od dvije i za dijete od četiri godine. Štoviše, na kvalitetu prijelaza mogu utjecati i djetetovi odnosi i privrženost s

roditeljima, njegov temperament, obiteljska kultura, te moguća posebna potreba, odnosno teškoća u razvoju ili darovitost. Osim toga, Velan i Tatalović Vorkapić (2020) naglašavaju kako prostorno-materijalno okruženje može biti jedno od rizičnih faktora u stvaranju prijelaza stresnim, pogotovo kada dolazi do “skrivenih prijelaza” između individualnih dobnih skupina, primjerice iz jasličke skupine u mješovitu vrtićku skupinu. Između ostalog, način na koji su mikrookruženja povezana, poput obitelji/skrbnika i odgojno-obrazovnog sustava, te struktura, organizacija i međupovezanost njihovih odnosa, izuzetno utječe na tijek prijelaza, prilagodbe i razvoja privrženosti u djece rane dobi (Tatalović Vorkapić, 2019). Prema ekološkom i dinamičnom modelu, karakteristike ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, karakteristike odgojitelja i karakteristike roditelja i njihovog načina nošenja sa stresom, faktori su koji direktno utječu na prilagodbu djeteta na vrtić (Tatalović Vorkapić, 2019). Nadalje, Rimm-Kauffman i Pianta (2000) naglašavaju kako su prve godine u odgojno-obrazovnoj ustanovi, odnosno rani prijelaz u dječji vrtić, osjetljivo razdoblje za kasnije školske uspjehe. Odnosno, tada je djetetovo socijalno i fizičko okruženje otvoreno za razne utjecaje. Dječji vrtić obilježava ulazak djeteta u odgojno-obrazovni kontekst, a percipirani i doživljeni uspjeh u vrtiću utire put za budući akademski uspjeh ili neuspjeh budući da dijete uči strategije suočavanja sa novom, nepoznatom situacijom (Schulting i sur., 2005).

4.1. Teorijske pretpostavke prijelaza iz obitelji u dječji vrtić

Pretpostavke prijelaza iz obitelji u odgojno-obrazovnu ustanovu možemo promatrati kroz sociokulturalnu teoriju Vigotskog koja ističe kako se vrijednosti, uvjerenja i običaji, odnosno kultura prenosi iz obitelji na dijete kroz zajedničku suradnju i komunikaciju (Berk, 2008). Prema Vigotskom, djeca se bore sa novim izazovima uz pomoć odraslih. Mogli bi reći da je prijelaz iz obitelji u dječji vrtić društveno posredovani proces u kojem skrbnici i odgojitelji pomažu djetetu u njegovoj prilagodbi na odgojno-obrazovnu ustanovu. Tranziciju možemo promatrati i kroz Bronfenbrennerov model ekoloških sustava (Bronfenbrenner, 1979). U njegovom modelu dijete se nalazi u sredini oko kojeg se u krugovima šire dijelovi okoline: mikrosustav, mezosustav, egzosustav i makrosustav. Mikrosustav, odnosno djetetova neposredna okolina, odnosi se na njegovu obitelj i vrtić te odnose sa roditeljima i

odgojiteljima. On prikazuje veliki utjecaj roditelja na djetetove biološke i socijalne karakteristike, kao i ponašanje, ali i djetetov utjecaj na ponašanje odraslih. Isto prikazuje važnost koju roditelji mogu imati pri olakšavanju samog prijelaza. Nadalje, treba spomenuti i mezosustav, odnosno veze između mikrosustava obitelj sa mikrosustavom dječji vrtić npr. kako djetetovo funkcioniranje u obitelji utječe na djetetovo funkcioniranje u dječjem vrtiću. Dakle, spominje se interakcija roditelj-dijete koja može utjecati na interakciju odgojitelj-dijete i obrnuto. Štoviše, važni životni događaji, u ovome slučaju ulazak u odgojno-obrazovnu ustanovu, mogu promijeniti odnose koje dijete ima sa svojom okolinom. Dakle, valja spomenuti vremensku dimenziju modela ekoloških sustava – kronosustav. Prema Berk (2008), djetetovo prvo suočavanje sa sustavom koji nije obitelj može označavati veliku promjenu koja mu je nametnuta, a kako će se dijete nositi sa tom promjenom ovisi o njegovim karakteristikama ličnosti i intelektualnim karakteristikama, te okolinskim prilikama. Primjena ekološkog modela na prijelaz djeteta u dječji vrtić, olakšava usredotočenost na interakcije između mikrosustava, kao što su obitelj, djetetova okolina prije ulaska u dječji vrtić i dječji vrtić, i prepoznaje važnost percepcija, iskustava i očekivanja djetetovog mikrosustava (Dockett i Perry, 2005). Štoviše, pokazuje da te interakcije mogu biti negativne i pozitivne. Prema Berk (2008), Bronfenbrenner je postavio temelj za perspektivu dinamičnih sustava jer ista spominje promjenu, koja narušava odnos koji dijete ima sa svojom okolinom, na temelju čega ono mijenja, odnosno prilagođava svoje ponašanje kako bi ponovno uspostavio odnos sa svojom okolinom. Dakle, perspektiva dinamičnih sustava pokušava zapravo otkriti ponašanje djeteta u prijelaznim razdobljima.

Kako bi se djetetu mogao olakšati prijelaz iz obitelji u vrtić, pored ostalih važnih preduvjeta, važno je da dijete stvori sigurnu privrženost sa svojim odgojiteljem. Privrženost je emocionalna veza koju dijete ima sa svojim bližnjima (Berk, 2008). Temelj za kasnije odnose, osjećaj sigurnosti i sposobnost formiranja veza ovisi o kvaliteti privrženosti sa majkom i ocem. Berk (2008) spominje sociobiološku teoriju Bowlbya, koja promatra privrženost kroz četiri stadija tijekom kojih djeca stvaraju trajnu emocionalnu vezu koju koriste tijekom odvajanja od roditelja kao sigurnu bazu: stadij preprivrženosti ili faza nediskriminativnih socijalnih reakcija (od rođenja do šest tjedana) stadij nastanka privrženosti ili faza diskriminativnih socijalnih reakcija

(šest tjedana do šest mjeseci), stadij jasno uspostavljene privrženosti ili faza usmjerene privrženosti (od 6-8 mjeseci do 18-24 mjeseca) i stvaranje recipročnog odnosa ili faza razvoja privrženosti (nakon 18-24 mjeseca). Tijekom faze usmjerene privrženosti počinje se stvarati separacijska anksioznost od skrbnika čije pojavljivanje ovisi o temperamentu djeteta. Separacijska anksioznost počinje se javljati onda kada je dijete svladalo stalnost predmeta, odnosno kada razumije da roditelj postoji i onda kada ga ne vidi (Berk, 2008). Tada se roditelji već počinju koristiti kao sigurna baza. Odnosno, u ovoj fazi postoji afektivna veza sa primarnim skrbnikom u skladu sa fizičkim i emocionalnim razvojem (Brajša-Žganec, 2003). Tijekom faze razvoja privrženosti dijete razvija interakcije sa svojom okolinom. Kada govorimo o boravku u odgojno-obrazovnoj ustanovi, dijete razumije odlaske roditelja i predviđa njihov dolazak, s obzirom da je tada već napredovalo u sposobnostima mentalnog predočavanja. Osim toga, za kvalitetan prijelaz djeteta u dječji vrtić, odgojitelju će bit važno znati kakvu vrstu privrženosti dijete ima sa svojim roditeljima. Dječji vrtić kao odgojno-obrazovna ustanova s kojom se dijete prvi put susreće, primjer je nepoznate situacije u kojoj možemo ispitati privrženost djeteta prema roditelju. Sigurna privrženost odnosi se na istraživanje i izražavanje s većim spektrom emocionalnih postupaka, dok nesigurna privrženost vodi ka nesigurnim i burnim reakcijama djeteta (Brajša-Žganec, 2003). Odnosno, sigurno privrženo dijete će adekvatno reagirati kod prijelaza u novu sredinu, što je naučilo već u prvim godinama života, jer su roditelji dosljedno reagirali na njegove podražaje. Dok će nesigurno privrženo dijete biti manje kompetentno u emocionalnom izražavanju i reagiranju, jer roditelji nisu adekvatno reagirali na njegove podražaje. Važno je da odgojitelji, kako bi se osigurao razvoj sigurne privrženosti, znaju prepoznati tipične obrasce privrženosti i primjene ljestvice za pomoć u objektivnoj procjeni djetetovog ponašanja s ciljem definiranja i poduzimanja ranih intervencija tijekom prilagodbe na vrtić (Tatalović Vorkapić i sur., 2015). Sigurna privrženost djeteta s roditeljem i djeteta s odgojiteljem uvelike će utjecati na kvalitetu njegovog prijelaznog i adaptacijskog procesa (Tatalović Vorkapić, 2019).

Rimm-Kauffman i Pianta (2000) postavili su četiri modela, odnosno teorijske perspektive vezane uz prijelazne procese:

1) Model dječjih utjecaja

Ovaj model sagledava djetetove karakteristike kao primarne faktore za razumijevanje prilagodbe na odgojno-obrazovnu ustanovu. Dakle, važnu ulogu za predviđanje djetetove prilagodbe na dječji vrtić imat će djetetova kognitivna spremnost i inteligencija, jezične sposobnosti, temperament i materijalni status. Model dječjih utjecaja usmjeren je na dijete i ne uzima u obzir utjecaje djetetove socijalne okoline, odnosno njenog utjecaja na djetetova ponašanja u vrtiću.

2) Model direktnih utjecaja

Ovaj model sagledava djetetove karakteristike, te njegove direktne utjecaje, kao što su obitelj, vrtić, vršnjaci i susjedstvo, kao utjecaj na njegovu prilagodbu na vrtić. Štoviše, na djetetovo ponašanje i prilagodbu, utjecaj imaju vrtićko okruženje, odnosno njegova kvaliteta i razvojna prikladnost, veličina sobe boravka, odnosi među vršnjacima i djetetovo poznavanje djece u skupini. Zatim obiteljske karakteristike, kao što su roditeljska osjetljivost i stimulacija. Dakle, model direktnih utjecaja uzima u obzir utjecaj raznih konteksta i ekologiju koja okružuje dijete tijekom njegovog prijelaza iz obitelji u vrtić.

3) Model indirektnih utjecaja

Ovaj model uzima u obzir indirektnu i direktnu utjecaje različitih konteksta na djetetove kompetencije, te dvosmjerne komunikacije između djeteta i njegovog socijalnog okruženja. Proučavajući indirektnu utjecaje, sagledava se važnost faktora kao što su obitelj, briga o djetetu, vrtić, vršnjaci, te utjecaj njihove međusobne interakcije. Dakle, na kontekste utječu djetetove karakteristike, a djetetove karakteristike utječu na same kontekste. Nadalje, u ovom modelu, naglašava se važnost uključenost obitelji i suradnje obitelji i odgojitelja, koja može pozitivno utjecati na djetetov prijelaz, odnosno sama obiteljska podrška može pomoći u uklanjanju stresa koji se pojavljuje kod prijelaza iz obitelji u vrtić. Model indirektnih utjecaja proučava kako kombinacija i interakcija više različitih konteksta može imati jednak utjecaj na predviđanje iskustva prijelaza, kao i svaki kontekst zasebno.

4) Model dinamičnih utjecaja: Ekološki i dinamični model tranzicije

Ekološki i dinamični model tranzicije sagledava djetetove dinamične, direktne i indirektnu utjecaje konteksta na njegov prijelaz iz obitelji u dječji vrtić. Razlika između ovog modela, i prijašnjih modela, je ta što ekološki i dinamični model tranzicije stavlja naglasak na razvoj odnosa tijekom duljeg perioda, odnosno da

interakcije djeteta i njegovih konteksta stvaraju odnose i ponašanja koja utječu na djetetova ponašanja i ishode prijelaza. Proces prijelaza zapravo započinje u godini prije polaska u vrtić i traje cijelu prvu godinu vrtića. Zbog toga, poveznica između obitelji i odgojno-obrazovne ustanove važna je koliko i svaki kontekst zasebno. Ovi odnosi uvelike doprinose djetetovim kompetencijama tijekom prijelaznog perioda. Autori naglašavaju kako prijelazni proces ne prethodi stvaranju veze obitelj-vrtić, već da je ta veza ishod prijelaznog procesa. Dakle, taj odnos može biti jednako važan indikator ishoda prijelaznog procesa, kao i djetetove kompetencije u odgojno-obrazovnoj skupini. Ekološki i dinamični proces tranzicije definira prijelazne procese kroz međusobnu povezanost odnosa između djetetovih karakteristika i konteksta njegove obitelji, vrtića, vršnjaka, te kako se oni mijenjaju i razvijaju. U tom periodu povećanih izazova i očekivanja, veliku ulogu igraju kvalitete odnosa u ekologiji tranzicije. Rimm-Kauffman i Pianta (2000), u odnosu dijete-obaitelj-odgojitelj, vide važnost u zajedničkim ciljevima, učestalom kontaktu i usmjerenosti na razvoj djeteta i njegovih vještina.

4.2. Prijelaz djece s posebnim potrebama iz obitelji u dječji vrtić

Prema *Okviru za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama* (2016), prijelaz je razdoblje promjena koje se sagledava kroz prijelaz iz jednog odgojno-obrazovnog sustava u drugi, a koji zahtijeva prilagodbu djeteta s teškoćama. Prijelazi su sastavni i uobičajeni dio života djeteta s posebnim potrebama. Štoviše, prvi veliki prijelaz događa se iz obitelji u dječji vrtić. Prijelaz iz obitelji u dječji vrtić važna je prekretnica i osjetljivo razdoblje za djecu rane dobi, te njihovu obitelj. Prijelaz može dovesti do velikih promjena koje mogu biti izrazito stresne za dijete s posebnim potrebama. Rous i sur., (2007) naglašavaju kako djeca s posebnim potrebama rijetko imaju pristup visokokvalitetnom inkluzivnom programu, što rezultira potrebom za planiranjem prijelaznog procesa. Isto uzima u obzir pripremu djeteta i njegove obitelji za prijelazni proces, te pripremu okruženja u koje dijete treba prijeći, odnosno utvrđivanje koliko je okruženje odgovarajuće ili neodgovarajuće. Autori naglašavaju kako se kod planiranja prijelaza u obzir moraju uzeti djetetove individualne snage i potrebe, kako bi ono bilo visokokvalitetno. Nadalje, u obzir treba uzeti i raznolikost potreba, snaga i resursa obitelji i integrirati te

informacije u pomno planiranje prijelaza. Štoviše, obiteljska iskustva kao što su roditeljsko iskustvo te prošlo ili trenutno iskustvo sa odgojno-obrazovnim sustavom, specifični su faktori koji mogu utjecati na prijelazni proces. Osim toga, četiri su varijable zajednice koje direktno mogu utjecati na prijelazni proces djece i njihove obitelji: davatelji usluga, program, lokalni sustav usluga i država (Rous i sur., 2007). Davateljima usluga smatraju se odgojitelji i stručni suradnici koji direktno rade s djecom i obitelji, a čiji je zadatak olakšavanje procesa prijelaza. S obzirom na njihovu profesiju, oni se moraju smatrati kao potencijalni faktori koji određuju i sudjeluju u uspješnosti prijelaznog procesa. Nadalje, individualni programi odnose se na raznolike i različite programe namijenjene djeci u kojima mora biti naglašena važnost kontinuiteta planiranja prijelaznog procesa. Osim toga, pozitivan ili negativan učinak na prijelazni proces može imati i lokalni uslužni sustav koji uključuje organizacije i agencije u zajednici. Dok, država isto može biti jedan od faktora pozitivnog ishoda prijelaznog procesa, s obzirom da nadzire i pruža podršku programima namijenjenima djeci s posebnim potrebama i njihovim obiteljima (Rous i sur., 2007). Ishodi prijelaznog procesa kod djece s posebnim potrebama su: angažman, prilagodba i kontinuirani rast i razvoj (Rous, 2007). Dakle, dijete stupa u interakciju s vršnjacima, odgojiteljima i materijalima u okruženju s obzirom na svoje sposobnosti, na temelju čega se ono prilagođava na kulturu i strukturu novog okruženja. Angažman i prilagodba zatim utječu na djetetov posljednji ishod, kontinuirani rast i razvoj u novom okruženju i okolini (Rous, 2007).

Dijete je važno pripremiti, pružiti pomoć i podršku za vrijeme razdoblja prijelaza. Osim toga, važna je suradnja, pažnja i angažiranost roditelja, odgojitelja i stručnih suradnika u svrhu pozitivnog iskustva djeteta u prijelaznom procesu. Sustavnom i kontinuiranom suradnjom svih sudionika, uvažiti će se dobrobit i osobnost djeteta s posebnom potrebom, koja će ujedno preventivno utjecati na očuvanje mentalnog zdravlja djeteta (*Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama*, 2016). Prema Daniels i Stafford (2003), odgojitelji moraju paziti, pri suradnji, da ne bude narušen razvoj djetetovih društvenih sposobnosti, samostalnosti i sudjelovanja u grupnom radu. Iste su vještine koje olakšavaju uključivanje djece u vrtičke programe. Djeca s posebnim potrebama, s obzirom da su to zahtjevne i složene funkcije, imaju više problema u stvaranju

samostalnosti pri odijevanju, hranjenju i osobnoj higijeni. Odgojitelji i roditelji stoga moraju odlučiti koje će vještine biti primarne kod ostvarivanja ciljeva samostalnosti djeteta (Daniels i Stafford, 2003). Prema Welchons i McIntyre (2014) prijelaz iz obitelji u dječji vrtić za djecu s posebnim potrebama ili s rizikom za ista, pokazao se vrlo izazovnim upravo zbog teškoća u socio-biheviornalnim i prilagodbenim kompetencijama. Vještine samostalnosti i sposobnost slijeđenja uputa pokazale su se “vještinama preživljavanja” u dječjem vrtiću. Nadalje, djeca s posebnim potrebama, u neprestanim odnosima s drugom djecom i odraslima, uspješno razvijaju određene sposobnosti. Dakle, timski rad i samostalnost djeteta omogućit će mu uspješno uključivanje u predškolski program. Pritom je zadatak odgojitelja planirati aktivnosti koje potiču partnerstvo i suradnju među djecom (Daniels i Stafford, 2003).

Istraživanje Welchons i McIntyre (2014) o uključenosti u prijelazne prakse djece sa ili bez posebnih potreba, pokazalo je da su roditelji djece s posebnim potrebama bili više uključeni u proces prijelaza, nego roditelji djece bez posebnih potreba. Štoviše, pokazalo se da su odgojitelji u vrtićkoj skupini (3-5 godina) bili više uključeni u proces prijelaza djece s posebnim potrebama, te su bili više zabrinuti za njihovu tranziciju u vrtić, nego za djecu bez posebnih potreba. Dok, odgojitelji programa predškole (5-6 godina) nisu pravili razliku u uključenosti u procesu prijelaza. Osim toga, istraživanje je pokazalo kako su obitelji djece sa i bez posebnih potreba bile jednako zabrinute za djetetovo odvajanje od obitelji. Isto zapravo potvrđuje univerzalnu stresnu prirodu obitelji i djece kod velike životne prekretnice kao što je prijelaz iz obitelji u dječji vrtić.

4.2.1. Prijelazne strategije i aktivnosti

Prema Daniels i Stafford (2003), jedna od strategija za olakšavanje prijelaza zasigurno je posjet djeteta s posebnim potrebama odgojno-obrazovnoj skupini u koju će se kasnije uključiti. Isti je dobro dogovoriti na početku ili na kraju radnog dana. Osim toga, bilo bi dobro kada bi odgojitelji otišli u posjet roditeljskom domu, kako bi bolje upoznali dijete i unaprijedili uspješnost daljnjeg rada. Nadalje, određenoj djeci s posebnim potrebama potrebno je postupno prilagođavanje skupini, što se može postići njegovim kraćim boravkom u vrtiću. Dakle, pokazalo se korisnim da roditelji u početku ostave svoje dijete dva do tri sata u vrtiću kako bi bolje upoznali odgojitelje, vršnjake, stručne suradnike i ostalo osoblje (Tatalović Vorkapić i Polanec, 2019).

Štoviše, korisna je i prisutnost roditelja u skupini, dok se dijete ne prilagodi na specifičan rad u skupini. Važno je pružiti podršku roditeljima, s obzirom da način njihovog suočavanja s emocijama može utjecati na kvalitetu prijelaznog procesa. Nadalje, velika pozornost u prijelaznim procesima pridaje se djeci s poremećajem iz spektra autizma, upravo iz razloga što su vrlo osjetljiva na promjene. Adekvatna podrška za djecu s poremećajem iz spektra autizma može se postići pedagoškom strukturom socijalne i materijalne okoline. Odnosno, strukturiranim i predvidivim okruženjem za igru, primjerenim odabirom didaktičkog materijala, organizacijom aktivnosti, primjenom vizualnih rasporeda i pomagala, smislenim potkrepljenjima, kontroliranim podražajima i rukovođenjem vremenom (Škrbina, 2013).

Na temelju ankete koju ispunjavaju roditelji pri upisu u vrtić, odgojitelji dobivaju osnovne podatke o individualnim potrebama i karakteristikama djece, na temelju čega mogu početi s osmišljavanjem specifičnih aktivnosti i igara za olakšavanje prijelaza. Dakle, jedna od značajnijih determinanti za uspješnu prilagodbu, vrste su igara koje odgojitelji primjenjuju u radu s djecom za vrijeme prijelaza i prilagodbe. (Tatalović Vorkapić i Polanec, 2019). U radu s djecom za vrijeme prijelaza i prilagodbe, najčešće se koriste igre od neoblikovanih materijala jer omogućuju individualni pristup i ishod prema želji djeteta. Dakle, važno je da dijete ima mogućnost izraziti kako želi raditi i što želi raditi. Tatalović Vorkapić i Polanec (2019) ističu kako je zadatak odgojitelja, prije početka prijelaznog procesa, izraditi različite materijale od papira, drva, plastike i kartona, koji moraju biti spremni na početku procesa, ali ne i gotovi, s obzirom da postoji mogućnost njihove promjene prema interesima i sposobnostima djece. Osim toga, treba se naglasiti i važnost prijelaznog objekta djeteta, koji bio mogao biti jedan od faktora pozitivnog ishoda prijelaznog procesa jer u djetetu stvara osjećaj sigurnosti i smirenosti. Rous i sur., (2007) u svom istraživanju o strategijama za podršku djece rane dobi s posebnim potrebama i njihove obitelji kod prijelaza naveli su određene strategije za olakšavanje prijelaznog procesa: priprema obitelji i djece za prijelaz, sudjelovanje obitelji na sastancima vezanima uz prijelaz njihovog djeteta u vrtić, dijeljenje informacija od strane stručnog osoblja obitelji kao dio planiranja prijelaza, kreiranje specifičnih radionica za roditelje kako bi im se pomoglo da bolje razumiju prijelazni proces,

posjeta vrtiću od strane obitelji i djeteta, te kreiranje specifičnih aktivnosti za olakšavanje prijelaza.

4.2.2. Uloga obitelji

Prijelaz na rano i predškolsko obrazovanje nije stresno samo za djecu, već i za njihove roditelje. Stres može poremetiti obiteljske procese poput rutina, rituala i uloga koji su roditeljima potrebni za upravljanje obiteljskim životom (Lam, 2014). Osim toga, obitelji djece s posebnim potrebama može imati neriješene brige oko sposobnosti njihove djece da se uspješno nose za prijelaznim procesom (McIntyre i sur., 2010). Roditelji stoga trebaju razviti strategije suočavanja sa prijelazom. Na pozitivan početak obrazovanja djece, značajno utječe način na koji se roditelji nose sa potencijalnim stresom uzrokovanim prijelaznim procesom. Prema Griebel i Niesel (2003), roditelji i sami prolaze kroz proces prijelaza, no u njihovom slučaju to je prijelaz u roditelje vrtićkog djeteta. Zbog toga se na prijelaz gleda kao na sukonstruktivan proces. Prema Lamu (2014), suočavanje sa prijelaznim procesom može dovesti do ispoljavanja različitih emocija. One se mogu mijenjati od negativnih emocija na početku, do pozitivnih emocija na kraju procesa. Suočavanje roditelja s prijelaznim procesom mogu poboljšati njihove socijalne kompetencije kao što su samopouzdanje, sposobnost rješavanja problema i nošenja sa stresom, te fizička spremnost (Griebel i Niesel, 2003). Osim toga, pozitivni ishodi prijelaznog procesa povezani su sa sposobnošću obitelji da učinkovito zagovaraju potrebe svojeg djeteta, imaju informacije o prijelaznom procesu i primaju podršku od stručnjaka ili drugih roditelja (Rous, 2007). Većina roditelja prepoznaje važnost sudjelovanja u prijelaznom procesu njihova djeteta. Štoviše, roditelji žele dijeliti odgovornost s odgojiteljima u pripremi djeteta za vrtić, te je većina spremna raditi s djetetom kod kuće (Kang, 2010). Međutim, postoje određene prepreke tijekom prijelaznih aktivnosti s kojima se roditelji suočavaju. Neke od njih su konflikti na poslu ili raspored posla, nedostatak podrške u brizi za dijete, te osjećaj nelagode zbog nepoznavanja drugih ljudi u vrtiću (La Paro i sur., 2003: prema Kang, 2010). Kang i sudionici u njegovom istraživanju o važnosti uključenosti obitelji u prijelazni proces (2010) istaknuli su prijedloge za ostale obitelji koji prolaze kroz isti proces. Dakle, oni naglašavaju da se: razgovara s djetetom o njegovom prvom danu u vrtiću, dovede dijete u vrtić prije nego što

pedagoška godina počne, podučiti dijete o osnovnim socijalnim i akademskim vještinama, prikupi dovoljno informacija o vrtiću, odgojiteljima i očekivanjima od djeteta, upozna s osobljem vrtića, omoguće prilike za interakciju s vršnjacima i igranje u skupini, te da ga se potiče na uzbuđenost oko vrtića.

4.2.3. Uloga odgojitelja

Odgojitelji u značajnoj mjeri utječu na kvalitetu prijelaza i prilagodbe. Uloga odgojitelja je poticanje pozitivnih osjećaja djeteta, omogućivanje istraživanja okoline i stvaranje prilika za poticajne interakcije s djecom i odraslima osmišljenim odgojno-obrazovnim poticajima (Panić, 2020). Osim toga, zadatak odgojitelja je pomoći djeci da razviju učinkovite strategije za suočavanje sa novim situacijama i emocijama. Nadalje, suradnja s roditeljima, bitan je faktor pozitivnog ili negativnog ishoda prijelaznog procesa. Tatalović Vorkapić i Katić (2019) ističu kako je važno osigurati da odgojitelji steknu kompetencije za prijelazne procese i prilagodbu. Štoviše, u istraživanju koje su autorice provele o kompetencijama budućih odgojitelja u području prijelaza i prilagodbe (2019), pokazalo se kako na studijskim programima u Republici Hrvatskoj postoji samo jedan izborni kolegij koji se bavi prijelazom i prilagodbom, dok se njih dvanaest u manjoj mjeri dotiču prijelaza i prilagodbe.

Daniels i Stafford (2003) istaknuli su nekoliko smjernica koje bi odgojitelji trebali slijediti pri olakšavanju prijelaza djeci s posebnim potrebama: objašnjenje djetetovih poteškoća, slušanje roditelja, pomoć pri odabiru važnih informacija i poticanje obitelji na boravak u grupi. Dakle, odgojitelji prvenstveno trebaju dati informacije roditelju o posebnoj potrebi i ponavljati te informacije po potrebi. Osim toga, određene informacije trebaju se dobiti i od roditelja. Strategijama za komuniciranje upoznaju se posebne potrebe djeteta, važni podaci o zdravlju i zdravstvenim pregledima preko roditelja, te se na temelju njih planiraju aktivnosti za prijelazni proces. Naposljetku, važno je da odgojitelj potiče roditelje na boravak u vrtiću, s obzirom da se tako stvara osjećaj pripadnosti i vjere u vrtić i osoblje. Osim toga, Skočić Mihić i sur. (2017) naglašavaju ulogu biblioterapije, koja ako ju odgojitelj koristi, može pomoći djeci kod teških prijelaza i pripremiti ih na izazove. Upravo kroz čitanje i slušanje priča djeca mogu shvatiti da postoje i druga djeca koja prolaze kroz slične emocije.

4.2.4. Uloga stručnih suradnika

Stručne suradnike dječjeg vrtića čine pedagog, psiholog i edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci (logopedi, socijalni pedagozi i rehabilitatori). Kada govorimo o prijelazu djece s posebnim potrebama u dječji vrtić, pedagog će imati ulogu predlaganja suvremenih oblika i metoda rada s djecom, s ciljem maksimalnog razvoja djetetovih sposobnosti i potreba. Štoviše, planirati će razne oblike suradnje s roditeljima. Uloga psihologa biti će prepoznavanje djeteta s posebnim potrebama, te praćenje njegovog psihofizičkog razvoja i napredovanja (Bouillet, 2010). Osim toga, radit će s djetetom i njegovom obitelji na emocionalno-psihološkom snalaženju u prijelaznom procesu. Prema Bouillet (2010), edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci utvrdit će specifične potrebe djeteta, te senzibilizirati okolinu za posebne potrebe. Na temelju istog, stvorit će uvjete za inkluziju i integraciju djeteta u program vrtića. Štoviše, utvrdit će primjerene metode rada za dijete u suradnji sa roditeljima, odgojiteljima i stručnim timom. Edukacijski-rehabilitator vodi inicijalni razgovor s roditeljima (anamenza, djetetove osobine, interesi, sposobnosti, vještine i prikuplja dokumentaciju – medicinsku i onu iz socijalne skrbi) kako bi se mogla odrediti najprimjerenija odgojno-obrazovna skupina za dijete u koju će biti upisano. On upoznaje roditelje s odgojno-obrazovnim radom u vrtiću, predstavlja program, upoznaje ih s procesom opservacije i procjene u koji će dijete biti uključeno, te s izradom individualnog programa. Nadalje upoznaje ih s procesom adaptacije na vrtić koje će njihovo dijete prolaziti. Edukacijski-rehabilitator ima obvezu upoznati odgojitelje s vrstom teškoća u razvoju djeteta, njegovim osobitostima, sposobnostima, vještinama, pružiti im podršku u osmišljavanju prostornog uređenja, pripreme didaktičkih materijala, te drugih poticaja. Ukoliko se radi o djetetu kod kojeg teškoće u razvoju još nisu dijagnosticirane, edukacijski-rehabilitator prati adaptacijski proces, vrši opservaciju i procjenu djeteta, te redovito komunicira s roditeljima. Nadalje, stručni tim može posredovati obiteljima djece s posebnim potrebama različite informacije koje će im biti od pomoći pri planiranju programa rada s djecom. Dakle, pozitivan ishod prijelaznog procesa djeteta s posebnom potrebom bit će nezamisliv, ukoliko odgojitelji, roditelji i stručni suradnici ne surađuju, odnosno ne sudjeluju u pružanju potpore i pomoći djeci u prijelazu iz obitelji u dječji vrtić.

5. METODOLOGIJA RADA

5.1. Cilj istraživanja

Prijelazni su periodi u životu djece s posebnim potrebama, iznimno izazovni i značajni, te je ključno sustavno istraživati njihove značajne odrednice. Stoga je ovaj istraživački rad usmjeren na analizu prijelaznog procesa djeteta s poremećajem iz spektra autizma, te analizu čimbenika koji olakšavaju prijelazni proces djeteta s poremećajem iz spektra autizma. U okviru te analize, koristit će se podaci prikupljeni temeljem opažanja djeteta u skupini, te podaci prikupljeni od roditelja, odgojitelja i edukacijskog-rehabilitatora.

5.2. Zadaci istraživanja

Z1: Utvrditi značajne čimbenike koji pospješuju prijelaz dječaka s poremećajem iz spektra autizma iz obitelji u dječji vrtić

Z2: Analizirati suradnju odgojitelja i roditelja tijekom prijelaza iz obitelji u vrtić kod dječaka s poremećajem iz spektra autizma

Z3: Analizirati suradnju edukacijskog-rehabilitatora i roditelja tijekom prijelaza iz obitelji u vrtić kod dječaka s poremećajem iz spektra autizma.

Z4: Analizirati efekte životnih promjena u obitelji na prijelazni proces i prilagodbu djeteta s poremećajem iz spektra autizma.

5.3. Hipoteze istraživanja

H1: Poticajno okruženje i specifične strategije rada olakšavaju prijelaz iz obitelji u dječji vrtić dječaku s poremećajem iz spektra autizma.

H2: Kvalitetna suradnja odgojitelja i roditelja omogućuje lakši prijelaz iz obitelji u dječji vrtić dječaku s poremećajem iz spektra autizma.

H3: Kvalitetna suradnja edukacijskog-rehabilitatora i roditelja omogućuje lakši prijelaz iz obitelji u dječji vrtić dječaku s poremećajem iz spektra autizma.

H4: Životne promjene u obitelji, poput smrti bliskih osoba i promjene mjesta stanovanja, otežavaju prijelazni proces i prilagodbu na vrtić dječaku s poremećajem iz spektra autizma.

5.4. Uzorak ispitanika

Uzorak je prigodan, namjerni i svrsishodan. Uzorak ispitanika čine dijete s poremećajem iz spektra autizma, te roditelji, odgojitelj i edukacijski-rehabilitator djeteta s poremećajem iz spektra autizma iz dječjeg vrtića s kojim je prethodno uspostavljena suradnja.

Dijete

Radi se o dječaku u dobi od šest godina s poremećajem iz spektra autizma. Prema osobnoj anamnezi trudnoća i porod bili su urednog tijeka, kao i dječakov rani razvoj. U drugoj godini života roditelji primjećuju neobične reakcije djeteta na neurološkom pregledu, te se uspostavlja sumnja na absans epileptičke napade. Provodi se antiepileptička terapija koja je još uvijek u tijeku. Dijete je uključeno u obradu neuropedijatra, psihologa i logopeda, te dobiva dijagnozu iz poremećaja iz spektra autizma. Dječak je bio potpuno neverbalan do pete godine, kada se počinju javljati sporadične riječi koje nisu u funkciji komunikacije. Dječak je trenutno verbalan, no vrlo rijetko u komunikacijske svrhe (najčešće su verbalne stereotipije). Odvikavanje od pelena bilo je zahtjevno, te je dječak kulturno-higijenske navike počeo usvajati s četiri godine. Dječak je motorički izuzetno aktivan, no vrlo često nespretnih i nesvrshodnih pokreta, što ukazuje na teškoće senzorne integracije na području proprioceptivnog, vestibularnog i taktilnog osjeta. Navike hranjenja uspostavljene su u ranoj dobi (dječaka motivira hrana).

Roditelj

Radi se o majci dječaka s poremećajem iz spektra autizma. Majka ima 41 godinu. Stupanj obrazovanja majke je visoka stručna sprema. Po zanimanju je ekonomist, te ima radni staž od 8 godina. Trenutno je nezaposlena. U braku je 8 godina, te imaju jedno dijete.

Odgojiteljica

Radi se o odgojiteljici sa visokom stručnom spremom i radnim stažem od 15 godina.

Edukacijska-rehabilitatorica:

Radi se o edukacijskoj-rehabilitatorici sa višom stručnom spremom i radnim stažem od 15 godina.

5.5. Metode, instrumenti i postupak istraživanja

Primijenjena istraživačka metoda rada je kvalitativna. Za provedbu istraživanja korišten je postupak intervjuiranja i postupak analize sadržaja. Mjerni instrument ovog završnog rada je istraživački, strukturirani, *licem u lice* intervju. Istraživanje se provodilo u Opatiji tijekom svibnja, 2021. godine (u radu se ne navodi naziv ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje zbog zaštite prava djeteta i njegove obitelji na povjerljivost i anonimnost). Prikupljanje podataka u ovom radu obuhvatilo je strukturirane intervju s roditeljem, odgojiteljem, te edukacijskim rehabilitatorom, kao i opažanje ponašanja djeteta u skupini. Pored toga, obuhvatilo je metodu analize podataka o djetetu s poremećajem iz spektra autizma iz dječjeg vrtića, te od značajnih drugih.

Intervju za roditelja sastoji se od 18 pitanja. Prva četiri pitanja vezana su uz sami opis djeteta, njegove dijagnoze, odnosa roditelja i djeteta, te njihov odnos. Sljedeća tri pitanja odnose se na razlog upisivanja djeteta u vrtić, tj. razlog upisivanja i samog prijelaza iz obitelji u vrtić. Sljedeća četiri pitanja odnose se na suradnju roditelja sa odgojiteljem i stručnim suradnicima tijekom prijelaza, njihovih sugestija za što uspješniji prijelaz, te uloge roditelja u prijelaznom procesu. Sljedeća tri pitanja odnose se na roditeljeve brige oko prijelaza, te eventualne sugestije odgojitelja i stručnih suradnika za olakšavanje te brige. Sljedeća dva pitanja odnose se na rutine i ponašanja koje je dijete steklo u vrtiću, te njegove odnose s vršnjacima i ostalom djecom u skupini. Zadnja dva pitanja odnose se na roditeljevo mišljenje o (ne) uspješnoj prilagodbi djeteta na vrtić, te sveukupnim zadovoljstvom roditelja sa prijelazom i prilagodbom.

Intervju za odgojiteljicu sastoji se od 29 pitanja. Prvo pitanje odnosi se na njena iskustva sa prijelazima djece s posebnim potrebama iz obitelji u vrtić. Sljedećih pet pitanja odnose se na ulogu odgojiteljice na uključivanje djeteta s posebnim potrebama u vrtić, njenu pripremu na ulazak djeteta s teškoćom u razvoju u skupinu, njenu ulogu s obzirom na prostorno-materijalno okruženje pri prijelazu, uvjete koji moraju biti zadovoljeni da bi se dijete prilagodilo na vrtić, te drugačijim pristupima i metodama rada ovisno o drugačijoj posebnoj potrebi. Sljedećih osam pitanja odnosi se na sam prijelazni proces dječaka s ponašanjima iz spektra autizma. Odnosno, ispituje se kako je izgledao prijelaz dječaka iz obitelji u vrtić, koji su dojmovi opservacije i upoznavanja roditelja i koji je zaključak opservacije, kako je surađivala s roditeljima pri prijelazu, kakav je odnos odgojiteljica izgradila s roditeljima i u kojoj mjeri su bili (ne) zadovoljni, kako je i je li izgradila individualni program za dječaka, kako je olakšala prijelaz dječaku, koje metode, igre i aktivnosti je koristila. Sljedeća pitanja odnose se na samog dječaka, kao što je njegova igra, zadovoljstvo u vrtiću, trajanje prilagodbe, odnos s ostalom djecom u skupini. Osim toga, odgojiteljicu se pitalo o unošenju obiteljske rutine dječaka u proces, pripremi ostale djece na njegov dolazak u skupinu, te uspješnosti prilagodbe. Nadalje, sljedeća par pitanja vezana su uz sigurnu privrženost djeteta prema roditeljima, djeteta prema odgojitelju i koliko to općenito utječe na uspješnost prijelaznog procesa. Štoviše, razgovaralo se o odnosu odgojiteljice i dječaka, suradnji sa stručnim suradnicima, načinima na koji odgojitelji mogu olakšati prijelaz djece u vrtić, te o potrebi za dodatnim stručnim usavršavanjima iz područja prijelaza.

Intervju za edukacijsku-rehabilitatoricu sastoji se od 22 pitanja. Prva dva pitanja odnose se na ulogu edukacijskog-rehabilitatora pri upisivanju djeteta s posebnim potrebama i tijekom uključivanja djeteta u vrtić. Sljedeća dva pitanja odnose se na ulogu edukacijskog-rehabilitatora pri prijelazu djeteta iz obitelji u vrtić, te ulogu u kreiranju individualnog programa za dijete. Zatim se sljedeća tri pitanja odnose na suradnju edukacijskog-rehabilitatora s roditeljima, odgojiteljem i institucijama/udrugama/stručnjacima u prijelaznom procesu. Sljedeća dva pitanja odnose se na provođenje opservacije djeteta u skupini i u procesu prilagodbe. Zatim slijede pitanja o samom dječaku, prijelazu dječaka iz obitelji u vrtić, suradnji s

roditeljima i odgojiteljima dječaka pri prijelazu, individualnom programu, sudjelovanju u provođenju inicijalnog intervjua, opservacije i prilagodbi dječaka na vrtić. Zatim slijede pitanja o uvjetima koji moraju biti zadovoljeni da bi se dijete s posebnim potrebama prilagodilo na vrtić, pripremi ostale djece u skupini na dolazak djeteta s posebnim potrebama, iskustvima edukacijske-rehabilitatorice o prijelazima, načinima olakšavanja prijelaza, te o potrebi za dodatnim edukacijama odgojitelja i stručnih suradnika o procesu prijelaza djece s posebnim potrebama iz obitelji u vrtić.

Prije sudjelovanja, na prijedlog studentice koja je prethodno ostvarila suradnju sa jednim dječjim vrtićem, upućen je službeni dopis Učiteljskog fakulteta sa zamolbom za suradnjom i provedbom istraživanja u svrhe izrade završnog rada. S obzirom da je izrada ovog završnog rada sastavni dio provedbe projekta “Dobrobit djece u prijelaznim životnim periodima: Empirijska provjera ekološko-dinamičkog modela” (uniri-drustv-18-11), dječjem vrtiću je pružena informacija u tom smislu. Nakon toga, pribavljene su potrebne informirane suglasnosti za sudjelovanjem od strane svih uključenih u istraživanje: ravnatelja dječjeg vrtića, roditelja, odgojitelja i edukacijskog-rehabilitatora. Načinom provedbe istraživanja, osigurana je povjerljivost i anonimnost prikupljenih podataka, s obzirom da je studentica upoznata s identitetom sudionika istraživanja, ali mentorica nije, te se podaci o identitetima sudionika, kao niti ustanove, nigdje u radu ne navode.

Obrada prikupljenih podataka: prvi korak obrade bio je prijepis intervjua, a potom kvalitativna analiza podataka. Analizom prikupljenog materijala nastojat će se odgovoriti na zadane istraživačke zadatke uz kreiranje prijedloga za unaprjeđenje prakse.

6. REZULTATI I RASPRAVA

6.1. Dječak s poremećajem iz spektra autizma u periodu prilagodbe temeljem liste praćenja

Temeljem uvida u dokumentaciju i listu praćenja dobiveni su sljedeći podaci. Listu praćenja ispunjavala je odgojiteljica tijekom prva dva tjedna boravka djeteta u vrtiću.

Trogodišnji dječak s poremećajem iz spektra autizma došao je u odgojno-obrazovnu skupinu 09.10.2018. godine.

“Prvi dan boravio je 30 minuta u skupini, uz prisutstvo roditelja. Prilikom dolaska dječak je slobodno ulazio. Tijekom boravka stalno je boravio uz roditelja. Tijekom odlaska pokazivao je radost”.

“Tijekom prvog tjedna dječak je boravio jedan sat u skupini s roditeljem. Prilikom dolaska slobodno je ulazio. Tijekom boravka istraživao je prostor sobe dnevnog boravka. Prilikom odlaska pokazivao je radost”.

“Tijekom drugog tjedna dječak je u skupini boravio od 07:45 h do 12:00 h. Prilikom dolaska u skupinu dječak je odbijao kontakt s odgojiteljem i istraživao prostor. Tijekom boravka istraživao je prostor sobe dnevnog boravka. Prilikom odlaska nije pokazivao nikakvu emociju, ali je na poziv odmah otišao”.

“Tijekom trećeg tjedna dječak je u skupini boravio od 07:45 h do 12:30 h. Prilikom dolaska odbijao je ulazak u prostoriju i odbijao kontakt s odgojiteljem. Tijekom boravka stalno je boravio uz roditelja, igrao se samostalno i istraživao prostor sobe dnevnog boravka. Prilikom odlaska nije pokazivao ni jednu emociju”.

6.2. Procjena prijelaznog procesa dječaka s poremećajem iz spektra autizma od strane majke

Temeljem intervjua provedenog s majkom dječaka s poremećajem iz spektra autizma, utvrđeno je da se prijelaz iz obitelji u dječji vrtić dogodio kada je dijete imalo tri godine („Krenuli smo u vrtić 09.10.2018. godine”). Odgojno-obrazovna skupina u koju se dijete uključilo tada je sveukupno brojila šestero djece („Prvu godinu je bilo njih 6-7 u skupini, i par njih je imalo neke poteškoće, te su odlazili su jedan po jedan u vrtić tako da se prilagode“). U prvom tjednu dijete je ostajalo u vrtiću trideset minuta, te su roditelji kratko vrijeme provodili s djetetom u skupini. U drugom tjednu

dijete je boravilo jedan sat i trideset minuta u skupini. Tijekom prvih desetak dana dječak je dobro podnosio ulazak u vrtić (*“Prvo je bio kratko, prvi tjedan je bio po pola sata, a drugi tjedan po sat i pol vremena. Bilo je sve odlično prvih 10 dana”*). Međutim, kada je dječak počeo duže ostajati u vrtiću, počeo je pokazivati negodovanje tako što bi se *“bacio na pod”* (*“Uvijek je bilo sve u redu dok me vidio, ali čim bi ja otišla on bi se bacio na pod, pa su odgajateljice shvatile da kad se baci na pod da ga treba stisnuti i čvrto zagrliti”*). Strategije koje su tada koristili za olakšavanje ulaza bio je čvrsti, *medvjedi zagrljaj*, te priprema djetetu tada zanimljivih igračaka (*„Imali smo poseban način kako je ulazio: prvo mu je trebao zagrljaj i onda smo mu pripremili igračke koje su ga privlačile u tom trenutku i onda je on ostao“*). Majka je naglasila kako negodovanje nije trajalo dugo, no ponašanje koja bi dijete pokazivalo tijekom narednih ulazaka u skupinu bio bi plač koji bi trajao tridesetak sekundi, kada bi dječak još mogao vidjeti svoju majku, a kada bi majka otišla, dijete bi bez negodovanja ostalo u skupini (*„Nije to dugo trajalo, imao je samo periode kad bi malo plakao pri ulasku. Ja bih stajala sa strane, ne bi to trajalo ni 30 sekundi, što je bilo užasno za slušati, ali nije bilo dugo. Nakon toga bi bio sretan i ne bi bio ljut kad bi došla“*). Veća negodovanja i tantrumi počeli su se javljati kada je obitelj dječaka počela prolaziti kroz velike životne promjene poput promjene mjesta stanovanja, dva sprovoda bliskih osoba i smrt kućnog ljubimca (*“Ali ujedno su se u toj prvoj godini vrtića, do druge godine vrtića, događale velike promjene općenito u našem životu. Promijenili smo stan, imali smo 2 sprovoda u obitelji, mačak nam je uginuo. Baš velike životne promjene”*). Osim toga, u prvoj godini vrtića, dječak se počeo odvikavati od pelene, što je otežalo njegovo spavanje noću i dovelo do frustracija i nezadovoljstva u vrtiću (*“No, bio je to problem jer bi znao piškiti po noći i probuditi se i onda nije odmah zaspao. Zbog toga mi ga je bilo jako teško probuditi da idemo u vrtić i bio bi nezadovoljan u vrtiću“*). Promjene su dovele do otežanog ulaženja u skupinu i boravljenja u skupini. Majka je opisala suradnju s odgojiteljicama tijekom prijelaza kao kvalitetnom, navodeći da su joj odgojiteljice sugerirale boravak u skupini prvi dan vrtića, što raniji odlazak prilikom dovođenja dječaka u vrtić, savjete međusobne suradnje, te su svakodnevno obavještavale o ponašanjima dječaka u skupini (*„Prvi dan smo sjedili u skupini, upoznavali se i družili, dijete bi pustili da se upozna sa ostalom djecom, a ja i muž bi pričali sa odgojiteljicama. Osim toga, uvijek su nas obavještavale o svemu što se*

*dogadalo u vrtiću. Pomagale su nam, zajedno sa stručnim suradnicima, pogotovo kada bi pravio probleme kod ulaska u samu sobu. Odgajateljice se nekako uvijek prilagođavaju. Kada bi imala neke brige poragovarale bi. Mi komuniciramo, ja njima kažem kakav je dječak taj dan, npr. ako je uznemiren i sl. Smatram da nam je suradnja dobra“). Majka je potvrdila i kvalitetnu suradnju sa stručnim suradnicima. Edukacijska-rehabilitatorica pružila im je veliku podršku, posebice tijekom adaptacije u drugoj godini vrtića („U drugoj godini vrtića, odnosno u periodu 2. adaptacije osjetila se velika podrška“). Majka je naglasila kako je ulazak u vrtić tijekom druge godine bio puno teži, nego tijekom prve godine. Kao razlog navodi izrazito povećanje broja djece u skupini, točnije sa njih otprilike šest na njih četrnaest, što je dovelo do veće buke u prostoriji i manje mogućnosti da se odgojiteljice posvete svakome djetetu jednako („Naime, skupina se povećala, sa 6-7 djece promijenio se broj na 13-14 djece, a sada još i više. Vršnjaci su ostali u skupini, ali došlo je jako puno manje djece i to je za njega bila velika promjena. Njemu buka zna jako smetati. Smatram da se tad odgojiteljice nisu mogle posvetiti svoj djeci jednako“). Dakle, tijekom adaptacije u drugoj godini, dječak nije uopće htio ući u vrtić i skupinu u čemu im je pomagala edukacijska-rehabilitatorica, koja je, kada su uspjeli doći do skupine, ustanovila da treba opet početi sa uvođenjem *medvjedeg zagrljaja*. Majka je izjavila da je dječak sada zadovoljan u vrtiću (“Znala sam razmišljati ako mu radim možda loše, ako ga „tjeram“ da ide u vrtić, međutim on je stvarno zadovoljan i rijetko kad je iscrpljen i da ne može više nakon vrtića“), te da je ona zadovoljna sa cjelokupnim prijelazom i prilagodbom, upravo zato što je vidjela izrazito velike napretke u razvoju svoga djeteta, no jedino što smatra da se treba promijeniti u cjelokupnom prijelaznom procesu je broj djece u skupini („Neke stvari se ne mogu promijeniti, kao na primjer broj djece u skupini. To mu je bio veliki šok. No, on je stvarno napredovao u nekim razvojnim područjima i promijenio se“).*

Razgovorom s majkom dječaka s poremećajem iz spektra autizma potvrdile su se dvije hipoteze:

H1: Poticajno okruženje i specifične strategije rada olakšavaju prijelaz iz obitelji u dječji vrtić dječaku s ponašanjima iz spektra autizma.

H4: Životne promjene u obitelji, poput smrti bliskih osoba i promjene mjesta stanovanja, otežavaju prijelazni proces i prilagodbu na vrtić dječaka s ponašanjima iz spektra autizma.

Poticajnim okruženjem, u koji spada i broj djece u skupini, može se olakšati prijelaz djeteta s poremećajem iz spektra autizma. Isto je potvrđeno time što je prijelaz tijekom prve godine, kada je skupina brojila šestero djece, djetetu protekao puno lakše, nego tijekom druge godine, kada je skupina brojila četrnaestero djece. Osim toga, specifične strategije rada, kao što su medvjedi zagrljaj i ponuda djetetu zanimljivih igračaka pokazale su se uspješnim i u procesu prve i druge adaptacije, odnosno prijelazima. Nadalje, velike životne promjene u obitelji djeteta pokazale su se čimbenicima koji mogu utjecati na prijelaz i prilagodbu, upravo iz razloga što su se veća negodovanja i burne reakcije dječaka pri ulasku u skupinu počele događati uslijed tih promjena.

6.3. Procjena prijelaznog procesa dječaka s poremećajem iz spektra autizma od strane odgojiteljice

Temeljem intervjuja provedenog s odgojiteljicom dječaka s poremećajem iz spektra autizma, utvrđeno je da je dolazak dječaka u odgojno-obrazovnu skupinu bio unaprijed najavljen („*Nama kad su djeca s teškoćama dolazila u vrtić, rijetko tko je došao najavljen, odnosno da ima teškoću u razvoju. Dvoje djece mi je bilo najavljen da imaju teškoće, jedan od njih je dječak kojeg promatraš*”). Tijekom prvih dva tjedna dječak se nije odvajao od majke. Negodovanje pri ulasku u skupinu pokazivao je „*bacanjem na pod*”, što je odgojiteljica povezala sa duljim prisutstvom majke prilikom dovođenja djeteta, nego što je ona smatrala da je to potrebno („*Dječak se u početku nije odvajao od majke, i dan danas ju uvijek traži. Na početku, ali i sada, kada dođe uvijek čeka da majka ode da on može reagirati. Reagira na ulazak u skupinu tako što se baci na pod. U roku od na primjer 3 mjeseca može se dogoditi da se uopće ne baca na pod pri ulasku, ali onda se to opet zna ponoviti. Smatram da se je to sve povezano s tim što majka njega čeka i gleda, a mi joj znamo reći da ode*”). S obzirom na prostorno-materijalno okruženje, odgojiteljica je isti opremila s ciljem približavanja aktivnosti koje dijete tada nije moglo raditi. Primjerice, pijenje vode iz čaše i odvikavanje od pelena. Tijekom prijelaznog procesa prostor je organiziran tako da je odvojen jedan centar koji je bio namijenjen samo dječaku („*Dječak nije pio iz čaše kada je došao, nego iz boce, pa smo radili na tome. Nosio je i pelenu kad je došao, pa*”).

*smo prostor organizirali tako da je jedan dio sobe, odnosno centar bio njemu namijenjen”). U centru se nalazila “tamna komora”, odnosno senzorna kutija sa lampicama. Osim toga, u sobi se nalazio i PECS sustav komunikacije. PECS sustav komunikacije sistem je komuniciranja razmjenom slika koja služi za učenje djelotvorne komunikacije, a jedinstvena je metoda za podučavanje djece s poremećajem iz spektra autizma (Friščić, 2016). Odgojiteljica je napomenula da se ona nije dovoljno dobro znala koristiti istima, te da su ga najčešće druga djeca koristila više od dječaka (*Nemam ja baš neku edukaciju kako da ja s njime koristim tu kutiju, ja te poticaje samo dobijem. Kao i ovu kutiju u kojoj snimiš glas, PECS-u, pa dijete pritisne što želi. No, dogodi se onda da to svi pritišću osim njega, za kojeg je to namijenjeno*“). Međutim, za svakodnevne radnje korištene su “sličice” (Slika 1). Štoviše, pazilo se na jaku buku, s obzirom da to dječaku predstavlja veliku smetnju (*No, pazili smo na buku, odnosno trudili smo se da kada pričamo ili jedemo da je tiše, jer mu je stvarno to smetalo*“). Tijekom opservacije uočen je proprioceptivni poremećaj. Propriocepcija je sposobnost kontroliranja mišića i percepcija o vlastitom tijelu (Marković, 2017). Na temelju istog, postavila se mreža za kretanje u prostoriji (Slika 2). Mreža je postavljena po cijeloj prostoriji kroz koju su se djeca trebali provlačiti kako bi se mogli kretati između centra u centar, sa svrhom da se razvija propriocepcija (*„Mi smo na temelju opservacije djeteta shvatili da on ima proprioceptivni poremećaj. Na temelju toga smo u prostoriji stavili konce, odnosno mrežu kako bi se on kretao kroz to, kako bi se ta propriocepcija razvijala. Međutim, ako ja to pokušavam razvijati u vrtiću, isto se mora pokušati i kod kuće*“). Sami prijelaz olakšan je poticajima, poput “vode i loptica” koje bi dječaka umirile (*„Imali smo na stolu vodu i kuglice za cvijeće, odnosno one loptice što nabubre. To ga je znalo umiriti. Znali smo se igrati sa sapunicom za pranje ruku. Sve je to bilo s ciljem približavanja vode dječaku*“). Odgojiteljica je smatrala da treba ponuditi materijale koji odgovaraju sposobnostima djeteta, a maknuti materijale koji mu mogu smetati. U razgovoru je istaknuto da su se tražile aktivnosti koje je dječak volio raditi kod kuće, no pošto je to bio “mobitel i gledanje reklama”, isto se nije moglo uvesti u odgojno-obrazovni rad. Nadalje, odgojiteljica je izrazila negodovanje kod produljenja boravka dječaka u skupini od strane majke, s obzirom da se tada organizacija rada planirala prema dječaku (*“Konstantno je produžavala njegov boravak za 20 minuta, a mi se**

nismo tako dogovorili, jer se mi organiziramo po tome kad će majka doći po njega“). Naglasila je kako treba postojati konstantan red u dolaženjima u vrtić i tijekom prijelaza i kasnije (*“Djeca s teškoćama u razvoju, a posebice s poremećajima iz spektra autizma, vole rutinu i red, a ako dođe do kašnjenja i nepoštivanja tog reda, može doći do frustracije u djeteta”*). Predložila je da treba postajati dogovor kada se dolazi u skupinu, po mogućnosti što ranije ujutro, kada je tiše i mirnije, te da se taj dogovor mora poštivati za dobrobit djeteta (*„U prijelaznom procesu djetetu s određenom teškoćom se omogućava da boravi u skupini kada je manji broj djece, odnosno kada je tiše i mirnije. U dogovoru sa roditeljima gledamo da dijete u skupinu dolazi u isto vrijeme, jer većina te djece voli rutinu i red, te da se rade iste stvari“*). Roditeljima je sugeriran kraći boravak u skupini, te da se na ciljevima na kojima se radi u vrtiću, proba raditi i kod kuće. Odgojiteljica nije pokazala zadovoljstvo suradnjom s roditeljima, te je smatrala kako je komunikacija bila i ostala jednostrana (*„Nije baš surađujući. Smatram da je to jednostrana komunikacija s obje strane“*). Istaknula je kako se trebalo usuglasiti u pokušajima realizacije određenih ciljeva. Odgojiteljica nije u velikoj mjeri surađivala sa stručnim suradnicima u prijelaznom procesu, osim kada je trebalo odrediti vrijeme boravka dječaka u skupini i postaviti cilj koji je bio samostalno oblačenje papuča. Istaknula je kako nije vidjela individualni program za dječaka (*„Edukacijska-rehabilitatorica i ja smo se našle jedanput baš zbog ovog dječaka. Postavili smo jedan cilj. Cilj je bio samostalno oblačenje papuča. Da vidim individualni program znala bih tko ga je napisao, ja nisam*). Prema odgojiteljici, prilagodba dječaka trajala je pet mjeseci. Ostalu djecu u skupini, na ulazak dječaka s poremećajem iz spektra autizma, pripremala je razgovorom u svakodnevnim aktivnostima, objašnjavajući im zašto dječak nešto ne može učiniti (*“U svakodnevnim situacijama sam im kroz razgovor objašnjavala zašto je njegovo ponašanje takvo kakvo je“*). Naglasila je kako odnos dječaka s ostalom djecom u skupini, na početku, nije bio dobar kao što je sada, upravo zato što djeca nisu razumjela razloge njegovog dodirivanja i guranja (*„Taj odnos se promijenio. Znao ih je gurnuti ili uštignuti, pa bi se djeca žalila da ih on tuče i da im smeta i sl. Sada toga više nema. Sada se djeca u skupini dogovore tko će mu dati ruku, tko će ga pripaziti kada idemo na doručak i slično“*). Odgojiteljica je istaknula da se prvo trebalo s dječakom raditi jedan na jedan, zatim polako ulaziti u malu skupinu, te naposljetku vidjeti je li dijete spremno za

ulaženje u veliku skupinu. Odnosno, da bi njegova prva adaptacija trebala biti adaptacija na individualan rad sa stručnim suradnikom. Predložila je da bi uz individualni rad, bilo poželjno dovoditi manji broj djece na upoznavanje i prilagodbu (*“Mislím da je to moglo biti drugačije i da bi se trebalo napraviti drugačije. Po meni se prvo s njim treba raditi jedan na jedan, pa polako ulaziti u malu grupu i kasnije vidjeti je li on uopće spreman za ulaženje u velike grupe. On se prvenstveno treba adaptirati na rad jedan na jedan sa stručnim suradnikom, na nekoj terapiji i sl., a kamoli na vrtić. Mislím da taj prijelaz mora íći postepeno“*). Odgojiteljica je smatrala da nije imala dovoljnu podršku u prijelaznom procesu dječaka, te da joj je važno da se može posvetiti i ostaloj djeci (*“Kada nema podrške onda je odgajatelju jako teško. Ja se želim posvetiti i drugoj djeci”*).

Razgovorom s odgojiteljicom dječaka s ponašanjima iz spektra autizma ne može se potvrditi hipoteza:

H2: Kvalitetna suradnja odgojitelja i roditelja omogućuje lakši prijelaz iz obitelji u dječji vrtić dječaku s poremećajem iz spektra autizma.

U razgovoru s majkom i odgojiteljicom dječaka, nisu usuglašeni odgovori o međusobnoj suradnji, pa se prema tome ne može utvrditi da je kvalitetna suradnja majke i odgojiteljice olakšala prijelaz iz obitelji u dječji vrtić kod dječaka s poremećajem iz spektra autizma. Temeljem ovog nalaza, preporuka za daljnja istraživanja je uvođenje objektivnog opažača koji bi temeljem ciljanog i sustavnog opažanja, mogao prikupiti podatke o suradnji, ali i drugim važnim čimbenicima tijekom prijelaza.

Slika 1: PECS sustav komunikacije



(Žulić, 2021.)

Slika 2: “Mreža” za razvoj propriocepcije



Izvor: <https://vrtic-zrno.zagreb.hr/default.aspx?id=127>

6.4. Procjena prijelaznog procesa dječaka s poremećajem iz spektra autizma od strane edukacijske-rehabilitatorice

Temeljem intervjua provedenog s edukacijskom-rehabilitatoricom utvrđeno je da je sudjelovala i provodila inicijalni intervju s roditeljima i proces opservacije djeteta („*Sudjelovala sam i provodila i inicijalni intervju i opservaciju*“). Proces opservacije djeteta provodila je promatranjem i bilježenjem djetetovog ponašanja, reakcija, načina komunikacije, socijalne interakcije, govorno-jezičnog razvoja, usvojenosti kulturno-higijenskih navika, obilježja motorike, te uključivanjem u djetetovu igru i poticanjem interakcije („*Opservacija se provodi u skupini u više navrata, na način da boravim u SDB, dvorištu, blagovaoni s tom skupinom*“). Kreirala je i individualni program za dječaka u suradnji s odgojiteljima i roditeljima koji sadržava nekoliko ciljeva usmjerenih komunikaciji, razvoju govora i jezika, te usvajanju kulturno-higijenskih navika. Edukacijska-rehabilitatorica istaknula je da je dječak prolazio kroz dva adaptacijska procesa. Kada je dječak krenuo u vrtić, skupina je brojala oko osmero djece i jednog odgojitelja. Prema edukacijskoj-rehabilitatorici dječak se vrlo brzo prilagodio na ostanak u vrtiću („*Dječak je imao dva adaptacijska procesa. Kada je krenuo u vrtić, skupina je brojala 8 djece i jednog odgajatelja (poludnevni boravak). Dječak se vrlo brzo prilagodio na ostanak u vrtiću. No tada je njegovo razumijevanje bilo na vrlo niskoj razini, te nije komunicirao niti je imao usvojene kulturno-higijenske navike*“). Tijekom prve prilagodbe boravila je s dječakom u skupini, te bila u redovitoj suradnji s odgojiteljima i roditeljima („*Prvi put sam boravila s njime u skupini te bila u redovitoj suradnji s odgajateljicom i majkom. Iduće pedagoške godine moje sudjelovanje je bilo intenzivnije zbog zahtjevne dječakove prilagodbe*“). Naglasila je da je proces adaptacije u drugoj pedagoškoj godini bio izuzetno intenzivan i zahtjevan za dječaka. Skupina je tada brojala otprilike petnaestero djece i dva odgojitelja. Edukacijska-rehabilitatorica je istaknula kako je tada dječak odbijao dolaziti u vrtić, pojavili su se tantrumi, izlasci iz sobe i teže prihvaćanje promjene prostora (*Skupina je sada bila mještovita (10-satni i 5,5-satni progam), te je bilo cca 15 djece i dva odgajatelja. Dječak je odbijao dolazak u vrtić, pojavili su se redoviti i dugotrajni tantrumi, često je izlazio iz sobe, teško je prihvaćao promjenu prostora (odlazak u blagovaonu, vanjski prostor, dvoranu...)*“). Prilagodba dječaka na vrtić tada je trajala oko dva mjeseca. Majka je bila uznemirena i teže je prihvaćala sugestije odgojitelja i

stručnih suradnika (*“Majka je bila uznemirena s takvom situacijom, teško je prihvaćala sugestije odgajatelja i stručnog suradnika. Nakon što se i otac uključio u dovođenje dječaka u vrtić, majka se smirila te smo zajednički napravili plan dolaska u vrtić”*). Upravo zbog zahtjevnije prilagodbe, rehabilitatorica je često boravila u skupini s dječakom i s roditeljima osmišljavala plan ulaska u vrtić, a podrška se postepeno ukidala sve dok dječak nije prihvatio sve korake (*“Često sam boravila u sobi dnevnog boravka kako bih bila s dječakom (taj period sam koristila za individualni ali i grupni rad, uključivala ga u interakciju s drugom djecom...), s roditeljima sam osmislila plan ulaska u vrtić (dočekivala sam ih ujutro na parkiralištu, u vrijeme kada nitko više nije dolazio u dječji vrtić, uvodila ih u zgradu te pratila do sobe dnevnog boravka, postepeno smo podršku ukidali sve dok dječak nije prihvatio sve korake”*). Edukacijska-rehabilitatorica je istaknula kako je tijekom prijelaznog procesa surađivala s odgojiteljima boravkom u skupini, savjetovanjem, podrškom u pripremi materijala, prostora i komunikaciji s roditeljima. Svakodnevno je surađivala i s roditeljima kroz savjetodavni rad, pružanjem podrške u roditeljskoj ulozi, te planiranjem aktivnosti za dječaka kod kuće i pri dolasku i odlasku iz vrtića. Osim toga, pomogla je u pripremi prostora i didaktičkog materijala prema potrebama i interesima dječaka (*„Pripremili smo prostor i didaktički materijal koji odgovara njegovim interesima i potrebama. Dječaku je najzahtjevnije bilo ulaženje u vrtić, te odvajanje od roditelja, te smo zbog toga to radili po etapama (postepeno smanjivali podršku“*). Razgovorom s edukacijskom-rehabilitatoricom dječaka s poremećajem iz spektra autizma može se potvrditi hipoteza:

H3: Kvalitetna suradnja edukacijskog-rehabilitatora i roditelja omogućuje lakši prijelaz iz obitelji u dječji vrtić dječaku s poremećajem iz spektra autizma.

Ista je potvrđena upravo iz činjenice što je suradnja edukacijske-rehabilitatorice i roditelja, kroz savjetodavni rad, pružanje podrške u roditeljskoj ulozi, planiranju aktivnosti za dječaka kod kuće, pri dolasku i dolasku iz vrtića, smišljanje strategije rada za dječakove tantrume (medvjedi zagrljaj) i strategije rada za ulazak u vrtić tijekom drugog adaptacijskog procesa, olakšala ulazak dječaka s poremećajem iz spektra autizma u vrtić i odgojno-obrazovnu skupinu, te sveukupni prijelazni proces. Podrška u olakšavanju prijelaznog procesa dječaka od strane edukacijske-rehabilitatorice potvrđena je i u razgovoru s majkom dječaka.

6.5. Rezultati trodnevnog opažanja dječaka s poremećajem iz spektra autizma

Temeljem trodnevnog opažanja dječaka s poremećajem iz spektra autizma, tijekom svibnja 2021. godine, ustanovljene su njegove snage u razvoju, koje se vide u Tablici 1, i poteškoće u razvoju koje se vide u Tablici 2, s obzirom na spoznajni, socio-emocionalni, motorički i jezični razvoj.

Dob djeteta: 6

Dijagnoza: poremećaj iz spektra autizma

Datumi opažanja: 19.05.2021., 21.05.2021., 24.05.2021. godine

Tablica 1: Snage dječaka s poremećajem iz spektra autizma temeljem opažanja

SNAGE			
SPOZNAJNI RAZVOJ	SOCIO-EMOCIONALNI RAZVOJ	MOTORIČKI RAZVOJ	JEZIČNI RAZVOJ
Svrstava predmete po jednom svojstvu	Samostalno jede	Lista stranice jednu po jednu u slikovnici	Razumije naloge koji uključuju više od dva pojma
Razlikuje boje i imenuje tri osnovne boje	Samostalno oblači odjevne predmete i papuče	Povlači crte olovkom	Zna pokazati imenovane predmete iz svakodnevne uporabe
Mehanički broji do 20	Samostalan je u zadovoljavanju fizioloških potreba	Uspinje se stepenicama izmjenjujući nogu	Razumije funkciju predmeta
Ima interes za slova, pisanu riječ, knjige	Dijeli stvari s drugima	Sam se penje i spušta niz tobogan	Recitira jednostavne brojalice
Pokazuje do šest boja	Ponekad je sposobno prihvatiti kraće rastanke bez burnog reagiranja	Pokazuje dominantnost lijeve ruke	Na zahtjev izgovara svoje ime

Tablica 2: Poteškoće dječaka s poremećajem iz spektra autizma temeljem opažanja

POTEŠKOĆE			
SPOZNAJNI RAZVOJ	SOCIO-EMOCIONALNI RAZVOJ	MOTORIČKI RAZVOJ	JEZIČNI RAZVOJ
Pažnja se lako odvraća, nema dovoljnu kontrolu pažnje	Nije prisutna suradnička igra	Ne crta prepoznatljivog čovjeka	Rječnik ne odgovara dobi, mnogo glasova ne izgovara ili pogrešno izgovara
Ne koristi poznato na nov način	Ne može kontrolirati svoje emocije	Ne crta prve predmete i prva tiskana slova	Verbalan, no rijetko u komunikacijske svrhe (verbalne stereotipije)
Ne broji uz pokazivanje predmeta	Ne razlikuje osnovne emocije	Ne boji uspješno unutar zadanih granica	Ne odgovara na pitanja
Nije u stanju isključiti "ometajuće" sadržaje	Ne voli igre koje uključuju veći broj djece	Ne zna zavezati cipele	Ne može priopćiti svoje misli, potrebe i osjećaje

Može se primjetiti kako dječak pokazuje određena odstupanja u spoznajnom razvoju, s obzirom da nema dovoljnu kontrolu pažnje i nije u mogućnosti ne reagirati na ometajuće sadržaje. Dječak ne pokazuje sposobnost samoregulacije, odnosno samokontrole. Štoviše, dječak nema razvijenu svijest o drugima, s obzirom da ne pokazuje reakcije empatije i brige za drugoga. Nadalje, dječak pokazuje odstupanja u socio-emocionalnom razvoju, što dokazuje njegova nesposobnost razlikovanja emocija i kontroliranja emocija, nepostojeći kontakt očima, te nemogućnost aktivnog sudjelovanja u socijalnoj igri. Međutim, dječak pokazuje znatni napredak u socio-emocionalnom razvoju, s obzirom na njegov početak u odgojno-obrazovnoj skupini. Kada je dječak bio u prijelaznom procesu, jeo je na žlicu uz pomoć odraslog, pio je iz čaše uz pomoć odraslog, oblačio se i obuvao uz pomoć odraslog, stalno je trebao pelene, te mu je koncentracija bila kratka i loša. Danas dječak pokazuje napredak upravo zbog toga što se samostalno oblači i obuva, samostalno zadovoljava svoje

fiziološke potrebe, te mu je koncentracija, odnosno usmjerenost na objekte, dulja. Temeljem opažanja mogle su se primjetiti teškoće u senzornoj integraciji. Kada se promatra auditivni sustav, može se primjetiti kako dječak stavlja ruke na uši kod veće buke. Prema informacijama roditelja, može se uočiti i poremećaj gustativnog sustava, s obzirom da dječak s vremena na vrijeme odbija pranje zubiju. Tijekom prve opservacije odgojiteljice su uočile proprioceptivni poremećaj, pa su na temelju opservacije krenule sa stimulacijom proprioceptivnog sustava, koji je ujedno stimulirao mozak za druge oblike učenja. Dječak sada dobro vlada svojom ravnotežom, skače, penje se i spušta niz tobogan. On je ujedno, do nedavno, pokazivao teškoće kod izmjenjivanja nogu pri uspinjanju po stepenicama, što je sada uspješno savladao. Dječak pravilno drži škarice i pokazuje dominantnost lijeve ruke, no mogu se primjetiti određena odstupanja kod crtanja. Promatrajući njegov crtež osobe, zajedno s odgojiteljicama, primjetili smo da njegov crtež razvojno odgovara crtežu četverogodišnjaka. Promatrajući njegov govorno-jezični razvoj, mogu se primjetiti velika odstupanja s obzirom na dječakovu dob. Dječak mnogo glasova ne izgovara ili pogrešno izgovara, te ne koristi govor za komunikacijske svrhe tijekom socijalnih interakcija. Dječaku je razvijen receptivni jezik, točnije ekspresivni jezik mu uvelike izostaje. Međutim, dječak je pokazao veliki napredak, s obzirom da može izreći svoje ime, mehanički brojiti do 20, razumljivo čitati, te recitirati jednostavne brojalice. Dakle, dječak koristi govor isključivo na poticaj, te su prisutne verbalne stereotipije (pjesmice, reklame). Temeljem opažanja uočeno je da se dječak uglavnom ne uključuje u igru s ostalom djecom u skupini, no igra se samostalno i kratkotrajno. Trenutni cilj odgojitelja koji se želi ostvariti je verbalizacija, odnosno rad na dječakovom izražavanju potreba, misli i osjećaja.

7. ZAKLJUČAK

Istraživanjem prijelaza djeteta s poremećajem iz spektra autizma iz obitelji u dječji vrtić, potvrdila se činjenica da djetetovo okruženje, te interpersonalni čimbenici poput odnosa roditelj-odgojitelj, roditelj-edukacijski-rehabilitator i odgojitelj-edukacijski-rehabilitator uvelike utječu na uspješnost prijelaznog procesa. Osim toga, potvrdila se činjenica da velike životne promjene, poput smrti bliskih osoba, kućnog ljubimca i promjene mjesta stanovanja, mogu utjecati na sam prijelazni proces i prilagodbu djeteta. Istraživanje je pokazalo kako ishod prijelaznog procesa uvelike ovisi o djetetovim osobinama i teškoćama, ali ovisi i o specifičnim strategijama rada, poticajnom i prostorno-materijalnom okruženju. Nadalje, pokazalo se da se treba voditi briga o broju djece u odgojno-obrazovnoj skupini u koju se dijete uključuje, te o broju djece s teškoćom u razvoju koja su u tom trenutku u adaptacijskom procesu. Nadalje, pokazalo se važnim odrediti vrijeme dolaska i trajanje boravka djeteta u vrtiću. S obzirom da djeca s poremećajem iz spektra autizma posebno poštuju rutine i red, utvrđeno je da je poželjno dolaženje u isto, dogovoreno vrijeme, kako se ne bi razvila frustracija kod djeteta. Osim toga, preporučljivo je dolaženje u rane jutarnje ili kasne popodneve sate, kada je manje djece i kada je manja buka, s obzirom da su djeca s poremećajem iz spektra autizma izrazito osjetljiva na glasnoću. Temeljem razgovora sa svim sudionicima istraživanja utvrđeno je kako je prilagodba djeteta na vrtić bila uspješnija tijekom prve pedagoške godine, kada je u skupini bilo dvostruko manje djece, nego tijekom druge pedagoške godine. Državni pedagoški standard propisuje broj djece u skupini, koji u mješovitoj vrtićkoj skupini može sadržavati 22 djece. Broj djece mora se umanjiti za četvero, ako u skupinu ulazi dijete s težom teškoćom, odnosno poremećajem iz spektra autizma. Isto pokazuje da, iako je u drugoj pedagoškoj godini broj djece narastao otprilike na petnaestero, što je bilo u okviru standarda, treba sagledavati individualne potrebe djeteta, bez obzira na propisane okvire. Važno je voditi brigu o djetetovom psiho-emocionalnom stanju, te zadovoljenju djetetovih potreba i rutina usvojenih u obitelji koje će dovesti do osjećaja povjerenja i sigurnosti. U radu je istaknuta važnost bliske suradnje s roditeljima za vrijeme prijelaza, temeljem koje, odgojitelj i edukacijski-rehabilitator, dobivaju sve

bitne informacije o djetetu koje će im pomoći u osmišljavanju prostora, materijala i poticaja koji će se temeljiti na djetetovim individualnim sposobnostima i interesima. Dakle, važno je stvaranje partnerskog odnosa koji vodi ka ostvarenju punog djetetovog potencijala.

U istraživanju je uočljivo to što nema provedenih aktivnosti s djetetom prije njegova ulaska u vrtić. Odnosno, uočljivo je da dijete nije posjetilo skupinu prije uključivanja u vrtić, te da odgojiteljica nije posjetila roditeljski dom u svrhu boljeg upoznavanja djeteta. Isto je pokazatelj određenih nedostataka u praksi koji se mogu poboljšati specifičnim strategijama. Osim posjeta skupini i boravka u roditeljskom domu, preporučljivo je da odgojitelj razgovara s roditeljima prije djetetova dolaska i uzme u obzir raznolikost potreba, snaga i resursa obitelji. Nadalje, važno je da odgajatelj pomno planira prijelaz počevši već od ankete roditelja pri upisivanju djeteta u vrtić temeljem koje će početi s osmišljavanjem specifičnih aktivnosti i igara. Dakle, važna je kvalitetna priprema odgojitelja kojom će stvoriti adekvatnu pedagošku strukturu socijalne i materijalne okoline. Preporučljivo je uvođenje objektivnog opažača koji će sustavnim opažanjem prikupiti važne podatke o čimbenicima tijekom prijelaza. Štoviše, tijekom prijelaznog procesa, važno je pružiti podršku roditeljima, te organizirati specifične radionice za roditelje u području prijelaza. Isto se naglašava, upravo zato što se u istraživanju može primjetiti nedostatak kvalitetne komunikacije između odgojitelja i roditelja djeteta s poremećajem iz spektra autizma, gdje se ističe važnost usuglašavanja odgojiteljice i majke u razvojnim ciljevima postavljenima za dijete. Osim toga, može se primjetiti nezadovoljstvo odgojiteljice sa dobivenom podrškom tijekom prijelaznog procesa od strane stručnih suradnika vrtića. No, isto se može pripisati sveukupnim nedostatkom primjerice edukacijskih-rehabilitatora u Hrvatskoj, što, u ovom slučaju, ostavlja jednog edukacijskog-rehabilitatora na pet različitih podružnica matičnog vrtića. Dakle, nedostatak podrške koji je odgojiteljica osjećala tijekom prijelaznog procesa, može se smatrati problemom na razini Države. Nadalje, potvrđena je potreba za stručnim usavršavanjima o prijelazu i prilagodbi djece s posebnim potrebama i od strane odgojiteljice, i od strane edukacijske-rehabilitatorice. S obzirom da na fakultetima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj uglavnom nema ili rijetko ima kolegija vezanih uz prijelaz

djece iz obitelji u vrtić, ili iz vrtića u školu, stručno osoblje primorano je odlaziti na stručna usavršavanja vezana uz temu. Osim toga, stručnih usavršavanja na temu prijelaza djece s posebnim potrebama gotovo da i nema, stoga se ovim putem upozorava na nedostatak mogućnosti rada na kompetencijama u području prijelaza. Odnosno, upozorava se na važnost prijelaznog procesa kod djece i važnost stručnog osposobljavanja odgojitelja u području prijelaza, s obzirom da je prijelaz vrlo osjetljiv i značajan period u životu djeteta.

8. LITERATURA

1. Berk, L.E. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
2. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje: odabrane teme*. Zagreb: Učiteljski fakultet.
4. Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj, emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
5. Bronfenbrenner, U (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
6. Burić, H. (2009). Inkluzija obiteljske kulture. *Dijete, vrtić, obitelj*, 15 (58), 11-13.
7. Daniels, E. i Stafford, K. (2003). *Kurikulum za inkluziju*. Zagreb: korak po korak.
8. Dockett, S. i Perry, B. (2005). Researching with children: Insights from the starting school research project. *Early Child Development and Care*, 175 (6), 507–521.
9. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (2008). Narodne novine, 63/2008.
10. Friščić, D. (2016). Terapijski postupci i edukacijske strategije za djecu s autizmom (Završni rad).
11. Griebel W. i Niesel R. (2003). Successful Transitions: Social Competencies Help Pave the Way into Kindergarten and School. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11 (1), 25-33.
12. Jančec, M., Šimleša, S. i Frey Škrinjar, J. (2016). Poticanje socijalne interakcije putem socijalnih priča u dječaka s poremećajem iz spektra autizma. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52 (1), 87-99.
13. Kang, J. (2010). *Kindergarten Transition: Does family involvement make a difference in children's early school adjustment?* Pribavljeno 13.05.2021., sa https://www.researchgate.net/publication/47277620_Kindergarten_Transition_Does_family_involvement_make_a_difference_in_children's_early_school_adjustment

14. Lam, M. S. (2014). Transition to Early Childhood Education: Parents' Use of Coping Strategies in Dealing with Children's Adjustment Difficulties in Hong Kong. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39 (3), 111–120.
15. Marković, I. (2017). Značaj senzorne integracije u razvoju djece s poremećajima iz spektra autizma (Završni rad).
16. McIntyre L.L. i sur. (2010). Family Concerns Surrounding Kindergarten Transition: A Comparison of Students in Special and General Education. *Early Childhood Education Journal*. 38 (4), 259-263.
17. Milić Babić, M. (2012). Obiteljska kohezivnost u obiteljima djece s teškoćama u razvoju. *Nova prisutnost*, X (2), 207-223. P
18. Okvir za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika (2016). Pribavljeno 23.03.2021., sa <http://czpd.hr/wp-content/uploads/2016/03/Okvir-darovita-djeca-i-ucenici.pdf>
19. Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama (2016). Pribavljeno 23.03.2021., sa <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/02/Okvir-djeca-i-ucenici-s-teskocama.pdf>
20. Panić, M. (2020). Prva iskustva roditelja djece rane dobi s institucionalnim ranim i predškolskim odgojem i obrazovanjem. *Napredak*, 161 (3 - 4), 347-368.
21. Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
22. Rimm-Kaufman, S. E. i Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21 (5), 491–511.
23. Rous, B., Teeters Myers, C., i Buras Stricklin, S. (2007). Strategies for Supporting Transitions of Young Children with Special Needs and Their Families. *Journal of Early Intervention*, 30 (1), 1–18.
24. Rous, B., Hallam, R., Harbin, G., McCormick, K., i Jung, L. (2007). The transition process of young children with disabilities: A conceptual framework. *Infants and Young Children*, 20(2), 135-148.
25. Savurdić, A. (2015). Metode odgoja djece s posebnim potrebama (Diplomski rad).

26. Schulting, A. B., Malone, P. S., i Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental psychology*, 41 (6), 860–871.
27. Skočić Mihić S. (2011). *Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet
28. 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.
29. Skočić Mihić S. i sur. (2016). Značajke potencijalno darovite predškolske djece – studija slučaja. U I Zrilić (Ur.). *Zbornik radova s međunarodnoga znanstveno-stručnog skupa Suvremeni pristup odgoju i obrazovanju darovite djece i učenika* (113-132). Zadar: Sveučilište, odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja.
30. Skočić Mihić i sur. (2017). *The role of bibliotherapy and therapeutic storytelling in creating inclusive classroom communities*. Handbook of Research on Classroom Diversity and Inclusive Education Practice.
31. Skočić Mihić, S. i Pejić, I. (2019). Evaluacija utjecaja primjene ekspresivnog pripovijedanja terapijske priče na socijalnu pažnju učenika s poremećajima iz spektra autizma. *Magistra Iadertina*, 14 (1), 0-0.
32. Škrbina D. (2013). Pedagoška struktura i senzorička organizacija okruženja u igri djeteta s autizmom. U I Petrovič-Sočo B. i Višnjić Jevtić A. (Ur.). *Play and playing in early childhood* (144-164) Zagreb: OMEP.
33. Tatalović Vorkapić S., Pregelj-Čargonja Ž. i Mihić I. (2015). Validacija ljestvice za procjenu privrženosti djece rane dobi u fazi prilagodbe na jaslice. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, vol. 51 (2), 1-15.
34. Tatalović Vorkapić, S. (2019). Children's well-being during transition periods in Croatia: The proposal of empirical validation of Ecological-dynamic model. U I Gómez Chova, L., López Martínez, A. i Candel Torres, I. (Ur.). *INTED2019 Proceedings, 13th International Technology, Education and Development Conference* (265-276). Valencia, Španjolska: IATED.
35. Tatalović Vorkapić, S. i Katić V. (2019). The challenges of transition and adaptation among early and preschool aged children from the early childhood

- educators' perspective. U I Županić Benić M, Holz, O. i Michielsen, M. (Ur.). *Requirements and approaches for contemporary teacher training* (199-212). Beč, Austrija: Lit Verlag GmbH & Co KG Wien.
36. Tatalović Vorkapić, S. i Polanec, E. (2019). Kojim igrama olakšati prijelaz i prilagodbu u dječjem vrtiću? – Podrška socio-emocionalnoj dobrobiti djece rane i predškolske dobi. U I Kolar Billege, M. (Ur.). *Zbornik radova sa stručno-znanstvenog skupa „Zajedno rastemo – kompetencije djeteta za cjeloživotno učenje* (107-117). Čakovec: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i DV "Cvrčak" Čakovec.
37. Velan, D. i Tatalović Vorkapić, S. (2020). Contextual determinants of kindergarten culture as indicators of children's well-being during their transition and adaptation. *Economic research - Ekonomska istraživanja*, 33 (1), 1182-1193.
38. Velki, T. i Cimer, R. (2011). Primjena teorije ekoloških sustava u radu s djetetom s ADHD-om. *Klinička psihologija*, 4 (1-2), 71-87.
39. Wagner Jakab, A. (2008). Obitelj - sustav dinamičnih odnosa u interakciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44 (2), 119-128.
40. Welchons, L. W., i McIntyre, L. L. (2015). The Transition to Kindergarten for Children With and Without Disabilities: An Investigation of Parent and Teacher Concerns and Involvement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(1), 52–62.
41. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (2019). NN, 98/19.
42. Zrilić, S. (2011). Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole: priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje. Zadar: Sveučilište u Zadru