

Važnost kvalitetnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja za djecu iz ranjivih skupina

Višković, Denise Klara

Master's thesis / Diplomski rad

2024

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:713449>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-14**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Denise Klara Višković

Važnost kvalitetnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja za djecu iz
ranjivih skupina

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2024.

SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Važnost kvalitetnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja za djecu iz
ranjivih skupina

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Vrednovanje i Samovrjednovanje

Mentor: doc. dr. sc. Sandra Antulić Majcen

Student: Denise Klara Višković

Matični broj: 0303078093

U Rijeci, lipanj, 2024.

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam diplomski rad izradila samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentorom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu diplomskog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.



Denise Klara Višković

ZAHVALA

Diplomski rad posvećujem svima koji žele odustati kada je najteže, ali uz podršku najmilijih ipak ostanu i bore se do kraja.

Prvenstveno se zahvaljujem svojoj divnoj mentorici doc.dr.sc. Sandri Antulić Majcen, koja je svojom velikodušnošću nesebično pomogla pri realizaciji ovog diplomskog rada.

Također, zahvaljujem se svom dečku Mateu, koji je u svakom trenutku bio uz mene i bio moja najveća podrška te me poticao da dajem sve od sebe i da nikada ne odustanem ma koliko god bilo teško i izazovno.

Zahvaljujem se i svojoj obitelji koja mi je pomogla da se osjećam sigurno, prihvaćeno te mi daju snagu.

I za kraj, jedno veliko hvala mojim kolegicama na svakom savjetu, kritici, podršci, pomoći i svakom zajedničkom učenju!

SAŽETAK

Kvalitetan rani i predškolski odgoj presudan je za razvoj djece, posebno iz ranjivih skupina. Rane godine života ključne su za kognitivni, socijalno-emocionalni i fizički razvoj djece. Programi ranog odgoja pomažu djeci koja se suočavaju s izazovima poput siromaštva, kulturne raznolikosti i jezičnih barijera, pružajući im jednake šanse za uspjeh. Inkluzivni programi stvaraju sigurno okruženje koje potiče suradnju, empatiju i toleranciju. Suradnja s obiteljima i lokalnom zajednicom također je ključna za stvaranje podržavajuće mreže koja pomaže u prevladavanju socioekonomskih prepreka. Europski okvir kvalitete naglašava važnost dostupnih, pristupačnih i kvalitetnih programa ranog odgoja kao sredstva za borbu protiv siromaštva i društvenih nejednakosti. Istraživanja potvrđuju da ulaganje u rani i predškolski odgoj donosi dugoročne koristi, uključujući akademski uspjeh, emocionalnu stabilnost i društveni doprinos. Kvalitetni programi za ranjive skupine potiču razvoj socijalnih vještina, emocionalne stabilnosti i samopouzdanja, te doprinose smanjenju socijalne nejednakosti. Sveobuhvatna podrška roditeljima i skrbnicima dodatno osnažuje obiteljsko okruženje koje potiče djetetov razvoj. Zaključno, kvalitetan rani i predškolski odgoj za djecu iz ranjivih skupina ključan je za postizanje jednakosti u obrazovanju i društvu. Takvi programi omogućuju djeci da prevladaju početne nepovoljnosti, otkriju svoje potencijale i postanu aktivni članovi društva. Kontinuirano unapređenje i proširenje dostupnosti ovih programa od suštinske je važnosti za pravednije društvo

Ključne riječi: kvalitetan rani i predškolski odgoj, djeca ranjivih skupina, društvene nejednakosti, vrednovanje i samovrednovanje, unapređenje odgojno-obrazovnih ustanova

SUMMARY

Quality early childhood education and care system is crucial for the development of children, especially for children from vulnerable groups. The early years are crucial for children's cognitive, social-emotional and physical development. Early childhood education programs help children who face challenges such as poverty, cultural diversity and language barriers, giving them an equal chance to succeed. Inclusive ECEC programs create a safe environment that encourages cooperation, empathy and tolerance. Working with families and the local community is also key to creating a supportive network that helps overcome socioeconomic barriers. The European Quality Framework emphasizes the importance of accessible, affordable and quality early childhood education programs as a means of combating poverty and social inequalities. Research confirms that investing in early and preschool education brings long-term benefits, including academic success, emotional stability and social contribution. Quality ECEC programs for vulnerable groups encourage the development of social skills, emotional stability and self-confidence, and contribute to the reduction of social inequality. Comprehensive support for parents and guardians further strengthens the family environment that encourages the child's development. In conclusion, quality early and preschool education for children from vulnerable groups is crucial for achieving equality in education and society. Such programs enable children to overcome initial disadvantages, discover their potential and become active members of society. Continuous improvement and expansion of the availability of these programs is essential for a fairer society

Keywords: quality early and preschool education, children of vulnerable groups, social inequalities, evaluation and self-evaluation, improvement of educational institutions

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. VAŽNOST KVALITETNOG OKRUŽENJA ZA RAZVOJ I UČENJE	3
3. RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ KAO TEMELJ CJELOVITOG RAZVOJA	6
4. VAŽNOST POTICAJNOG I INKLUZIVNOG OKRUŽENJA ZA RAZVOJ I UČENJE	9
5. KULTURA VRTIĆA KAO TEMELJ POTICAJNOG I INKLUZIVNOG OKRUŽENJA ZA RAZVOJ I UČENJE	11
5.1. Organizacijska kultura ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	11
5.2. Dječji vrtić – zajednica koja uči	13
5.3. Kultura ustanove – kvaliteta življenja unutar odgojno-obrazovne zajednice kao temelj podržavajućeg okruženja za razvoj i učenje	14
5.4. Participacija djeteta kao ključna odrednica kvalitetnog i inkluzivnog okruženja	18
6. VAŽNOST KVALITETNOG RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA ZA DJECU U RANJIVIM SKUPINAMA U OBRAZOVNIM POLITIKAMA I STRATEŠKIM DOKUMENATIMA	21
6.1. Konvencija o pravima djeteta	21
6.2. Strategija Vijeća Europe za prava djeteta	24
6.3. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje	25
7. ODGOVOR ODGOJNO-OBRAZOVNOG SUSTAVA NA POTREBE DJECE IZ RANJIVIH SKUPINA – IZ PERSPEKTIVE ODGOJNO-OBRAZOVNE PRAKSE – uvidi i preporuke	29
8. ZAKLJUČAK	53
9. LITERATURA	55

1. UVOD

U današnjem društvu, pravednost i jednakost postaju ključni temelji na kojima se gradi prosperitet zajednice. Kada govorimo o obrazovanju, pristup kvalitetnom ranom i predškolskom odgoju postaje presudan, posebno za djecu iz ranjivih skupina. Vrlo je važno razmotriti važnost kvalitetnog ranog i predškolskog odgoja za razvoj djece koja se suočavaju s različitim izazovima. Prvo, važno je shvatiti da rane godine života čine ključno razdoblje u formiranju temelja za budući uspjeh djece. Kvalitetan rani i predškolski odgoj pruža potrebnu podršku kognitivnom, socijalno-emocionalnom i fizičkom razvoju. Djeca iz ranjivih skupina često se suočavaju s dodatnim izazovima, kao što su siromaštvo, kulturna raznolikost i jezične barijere. Stoga, kvalitetni programi ranog odgoja postaju ključni za prevladavanje tih izazova i osiguravanje jednakih šansi za sve. Uvođenje inkluzivnih programa ranog odgoja omogućava stvaranje sigurnog okruženja gdje svako dijete, bez obzira na svoje osobitosti, ima priliku razvijati svoje potencijale. Odgajatelji igraju ključnu ulogu u usmjeravanju tih programa, stvarajući podržavajuće okoline koje potiču suradnju, empatiju i toleranciju. Ovaj pristup ne samo da oblikuje pojedinačne živote djece iz ranjivih skupina, već također doprinosi stvaranju inkluzivnijeg društva. Pristup obrazovanju mora ići dalje od zidova ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Suradnja s obiteljima i lokalnom zajednicom ključna je za stvaranje poticajnog okruženja. Roditelji, kao prvi odgajatelji, moraju biti uključeni u proces donošenja odluka i podržani u svojoj ulozi. Lokalna zajednica pruža podršku putem različitih resursa, stvarajući mrežu podrške koja pomaže u prevladavanju socioekonomskih prepreka. Istraživanja pokazuju da ulaganje u kvalitetan ran i predškolski odgoj donosi dugoročne koristi za društvo. Djeca koja imaju pristup ovakvim programima imaju veće šanse za akademski uspjeh, emocionalnu stabilnost i dugoročni društveni doprinos. Time se otvaraju vrata za smanjenje društvenih nejednakosti, čime se postiže cilj pravednijeg društva.

S obzirom da učenje i obrazovanje počinju već od rođenja, a rano djetinjstvo ima najveći značaj u životu djece zbog njegovih temelja za cjeloživotni razvoj, kvaliteta ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja izuzetno je važna. Europski okvir kvalitete Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2018) iznosi ključna načela za visokokvalitetne sustave ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao i europski pristup takvim sustavima. Okvir za kvalitetu je upravljački alat koji je namijenjen pružanju smjernica za održavanje i razvoj

sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, a u njega je uvršten i popis pokazatelja koji se može upotrijebiti na nacionalnoj, regionalnoj ili lokalnoj razini.

Glavni je cilj ovog okvira pružanje kvalitetnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja svoj djeci, te se Okvir vodi time da su visokokvalitetne ustanove ključne kako bi se promicao razvoj i učenje djece, te kako bi se poboljšale njihove obrazovne mogućnosti.

Dobrotić i suradnici (2018) navode kako dostupni, priuštivi, pristupačni te kvalitetni programi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja danas imaju više funkcija. Dapače, riječ je o iznimno vrijednom socijalnom ulaganju koje se bori protiv siromaštva te društvenih nejednakosti, kao i ulaganjem u socijalnu koheziju.

Unatoč evidentnim prednostima, suočavamo se s izazovima poput nedostatka financijskih resursa i potrebe za kontinuiranim zagovaranjem politika podrške. Međutim, ulaganje u obrazovanje djece iz ranjivih skupina nije samo moralna obveza, već i strateški potez ka izgradnji inkluzivnijeg i održivijeg društva.

2. VAŽNOST KVALITETNOG OKRUŽENJA ZA RAZVOJ I UČENJE

Kako bi razumjeli važnost kvalitetnog okruženja za učenje, cjelokupni razvoj djeteta potrebno je promatrati u suodnosu sustava koji tvore djetetovu okolinu. Bronfenbrennerova teorija ekoloških sustava definira složene "slojeve" okoline, od kojih svaki ima učinak na cjelokupni razvoj djeteta. Ova je teorija nedavno preimenovana u "teoriju bioekoloških sustava" kako bi se naglasilo da je vlastita biologija djeteta primarno okruženje koje potiče njegov cjelokupni razvoj. Interakcija između čimbenika u djetetovoj biologiji sazrijevanja, njegove neposredne obiteljske, te ostale uže i šire zajedničke okoline i društvenog krajolika potiče i usmjerava njegov razvoj. Promjene ili sukobi u bilo kojem sloju prenijet će se na sljedeće slojeve. Da bismo proučavali djetetov razvoj, moramo promatrati ne samo dijete, već je vrlo važno promatrati i njegovu neposrednu okolinu koja ga okružuje, kao i interakciju šire okoline (Berk 2000).

Prema Berku (2000) Bronfenbrenner strukturu okoline dijeli u nekoliko slojeva (Slika 1). Prvi i osnovni je mikrosustav koji je kao prvi sloj najbliži djetetu te on sadrži strukture s kojima dijete ima direktan kontakt. Mikrosustav obuhvaća interakcije i odnose koje dijete ima s neposrednom okolinom koja ga okružuje.

Berk (2000) navodi kako strukture u mikrosustavu uključuju užu i širu obitelj, prijatelje, vrtić ili školu, susjedstvo ili okolinu za brigu o djeci. Na ovoj razini odnosi utječu u dva smjera; odnosi koji su usmjereni od djeteta i odnosi koji su usmjereni prema djetetu. Na primjer, roditelji djeteta mogu utjecati na njegova uvjerenja i ponašanje; međutim, postoji i obrnuta situacija gdje dijete također utječe na uvjerenja i ponašanje roditelja. Bronfenbrenner to naziva dvosmjernim utjecajima te pokazuje kako se oni javljaju u svim slojevima ekološkog sustava. Interakcija struktura unutar jednog sloja i interakcija struktura između više slojeva ključna je za ovu teoriju. Na razini mikrosustava dvosmjerni utjecaji su najjači i imaju najveći utjecaj na dijete. Međutim, interakcije na vanjskim razinama još uvijek mogu utjecati na unutarnje strukture.

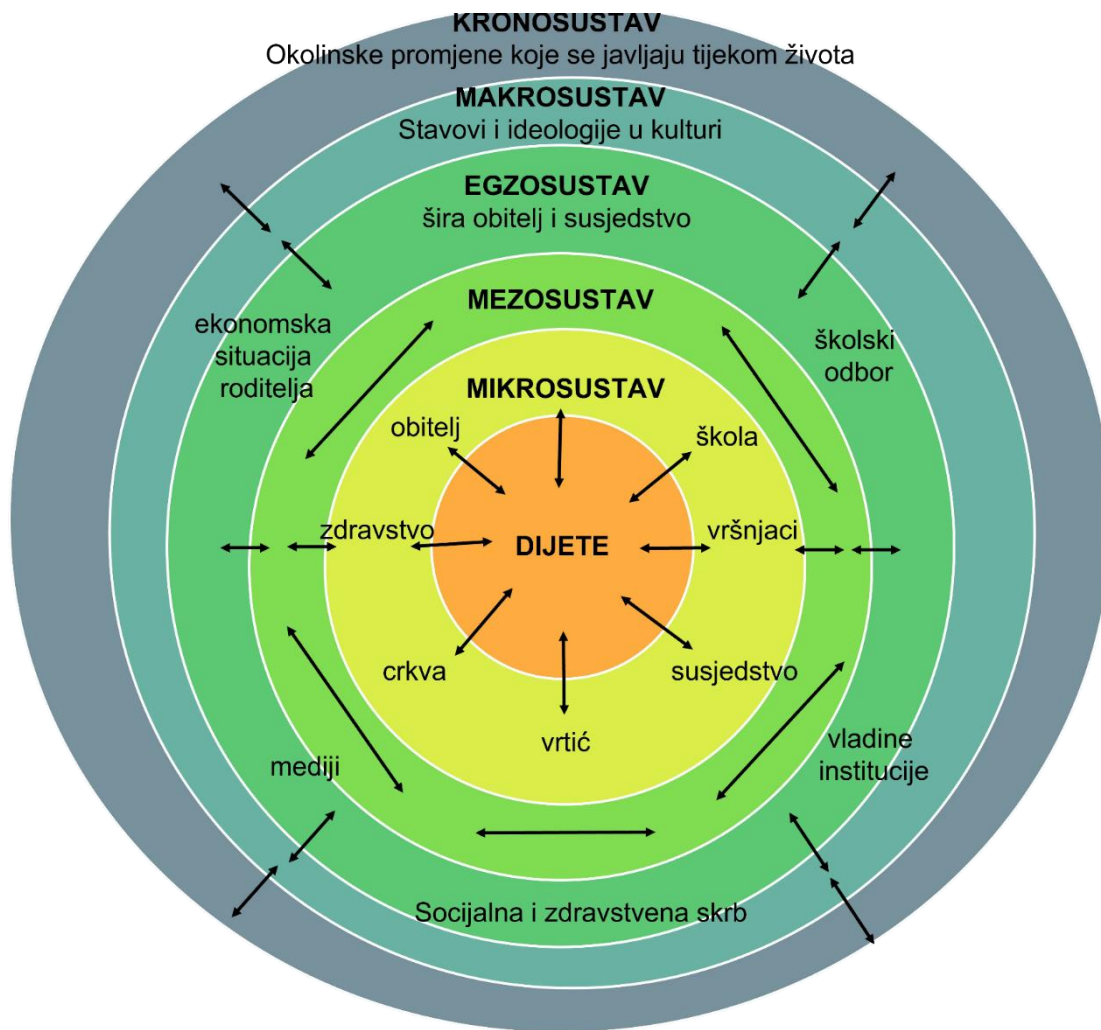
Nadalje, Berk (2000) navodi da je mezosustav mjesto gdje pojedinačni mikrosustavi osobe ne funkcioniraju neovisno, već su međusobno povezani i utječu jedni na druge. Mezosustav uključuje interakcije između različitih mikrosustava koji se nalaze u životu djeteta. Otvorena komunikacija između djetetovih roditelja i učitelja/odgojitelja osigurava dosljednost u oba okruženja, naprimjer, učitelj/odgojitelj osjeća da se dijete nakon

određenog vremena još i dalje muči s prilagodbom na odgojno-obrazovnu ustanovu i okruženje za učenje. Učitelj/odgojitelj odlazi u djetetovu kuću kako bi razgovarao s roditeljima i kako bi bolje razumio što se događa u djetetovom životu te kako bi na taj način mogli pomoći djetetu da se snađe u vrtiću ili školi. Međutim, s druge strane, sukob između tih mikrosustava, kao što su roditelji i učitelji/odgojitelji koji se međusobno optužuju za djetetova nepoželjna ponašanja ili potencijale neuspjehe, stvara napetost koja negativno utječe na dijete.

Egzosustav kao sljedeći sloj definira veći društveni sustav u kojem dijete ne funkcionira izravno. Ovaj sustav uključuje širu zajednicu u kojoj dijete živi, odnosno, članove šire obitelji, radna mjesta roditelja, susjeda, obiteljskih prijatelja, masovne medije, zdravstvene, obrazovne i službe socijalne skrbi kao i političke sustava. Strukture u ovom sloju utječu na djetetov razvoj interakcijom s nekim strukturama u njegovom mikrosustavu. Za primjer možemo uzeti rasporede na radnom mjestu roditelja ili obiteljske resurse u zajednici. Dijete možda nije izravno uključeno na ovoj razini, ali osjeća pozitivne, odnosno negativne posljedice navedene interakcije s vlastitim sustavom (Berk, 2000).

Makrosustav je sloj koji se može smatrati najudaljenijim slojem u djetetovom okruženju, te se on sastoji od kulturnih vrijednosti, običaja i zakona. Učinci većih principa koji su definirani makrosustavom imaju kaskadni utjecaj kroz interakcije svih ostalih slojeva. Na primjer, ako je kultura uvjerenja da bi roditelji trebali biti isključivo odgovorni za odgoj svoje djece, manja je vjerojatnost da će ta kultura osigurati sredstva za pomoć tim roditeljima. To pak na drugu stranu utječe na strukture u kojima roditelji međusobno funkcioniraju. Sposobnost, odnosno nesposobnost roditelja da izvrše tu odgovornost prema svom djetetu u kontekstu djetetova mikrosustava je u jednakoj mjeri pogođena (Berk 2000).

Posljednji sloj, poznatiji kao kronosustav obuhvaća to kako ljudi doživljavaju stvari tijekom svog života. To uključuje velike životne promjene kao, odnosno, elemente unutar ovog sustava koji mogu biti vanjski, kao što je naprimjer preseljenje, no i drugi uobičajeniji događaji poput vjenčanja, razvoda, rođenja djeteta, pa čak i smrti roditelja. Isto tako mogu biti i unutarnji, kao što su fiziološke promjene koje se događaju s odrastanjem djeteta. Kako djeca odrastaju, mogu drugačije reagirati na promjene u okolini i moći će bolje odrediti kako će ta promjena utjecati na njih (Berk, 2000).



Slika 1.: Bronfenbrennerova teorija ekoloških sustava. Pristupljeno na: [Tema 2 Definicije i kategorije rizičnih i zaštitnih čimbenika - ADD Free Trainning \(addfree-training.eu\)](#)

3. RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ KAO TEMELJ CJELOVITOG RAZVOJA

Rani i predškolski odgoj igraju ključnu ulogu u formiranju temelja za budući razvoj djece. Ova rana životna faza predstavlja kritično razdoblje u kojem se oblikuju osnovne komponente ličnosti, socijalnih vještina, kognitivnih sposobnosti i emocionalne inteligencije. Bitno je naglasiti važnost ranih godina života i predškolskog obrazovanja, ističući aspekte koji čine ovu fazu ključnom za cjelokupni razvoj djeteta. Prvo i najvažnije, rano djetinjstvo predstavlja razdoblje ubrzanog rasta i razvoja mozga. Neuroplastičnost mozga u ovim godinama omogućava brže usvajanje novih informacija i vještina. Stvaranje čvrstih temelja u ranoj dobi pridonosi dugoročnom uspjehu djeteta u školovanju i životu. Kroz igru i interakciju s okolinom, djeca razvijaju svoje kognitivne vještine, rješavanje problema i kreativno mišljenje.

Kognitivni odnosno spoznajni razvoj se odnosi na mentalne procese pomoću kojih dijete pokušava razumjeti sebe i svijet oko sebe, odnosno sva živa bića, biljke, stvari, pojave. Veoma je bitno da dijete pomoću tih procesa postupno razvija zamjene za osobe, predmete i pojave, te da postepeno razvija druge misaone operacije. Drugim riječima, dijete bi u konačnici trebalo razaznati zamjene za stvarnost, a ono to radi analizom, usporedbom, apstrahiranjem, te pokušava zapamtiti u glavi sliku, shemu riječ ili pojam. U konačnici je dijete sposobno upamtiti i prepoznati predmete, pojave i bića koja nisu u trenutnoj blizini, odnosno nisu u njegovom vidokrugu (Starc, 2004).

Starc (2004) navodi kako se spoznajni razvoj događa postepeno, odnosno na način kada dijete sve više ovladava sve složenijim zamjenama za stvarnost te misaonim operacijama. Međutim, tijekom djetetova aktivnog djelovanja na okolinu baratanjem predmetima, kretanjem u prostoru, proizvođenjem različitih učinaka u odnosu na predmete (diranje, bacanje, trganje, slaganje) dijete postupno opaža promjene koje je samo proizvelo a ponavljanjem takvih radnji opaža odnose te sličnosti i razlike među predmetima. Isto tako, veoma je bitno djetetu omogućiti adekvatne uvjete u okolini kako bi ono moglo nesmetano istraživati proces obrade podataka, a to se može realizirati obraćanjem pozornosti i zadržavanjem iste, te primjenom najučinkovitijih strategija učenja, pamćenja, predočivanja i rješavanja problema.

Iduće bitno područje razvoja je motorički razvoj. Pod razvojem motorike se podrazumijeva djetetova sve veća sposobnost svrhovitog i skladnog korištenja njegovog vlastitog tijela koje ono koristi za kretanje te za baratanje predmetima. Napreci u razvoju

motorike se mogu uvidjeti kroz djetetove razvojne faze te ih on prikazuje usavršavanjem držanja tijela, manipulacijom predmetima i lokomocijom (Starc, 2004).

Starc (2004) navodi kako se motorički razvoj odvija i događa određenim redoslijedom u skladu sa svim razvojnim načelima, dijete započinje kontrolom pokreta glave i vrata, nadalje preko pokreta ruku, pa sve do pokreta nogu. Isto tako dijete ponajprije kontrolira i upravlja pokretima iznutra prema van, odnosno od sredine trupa prema ekstremitetima; od pokreta ramena do pokreta lakta, pa prelazi do pokreta šake i prstiju. Međutim, za sve navedeno djetetu je potrebno pružiti dovoljno prilika za doticaj sa okolinom i mogućnost slobodnog kretanja za istraživanje.

Iduće važno područje razvoja je socio-emocionalni razvoj. Djetetov prvi odnos je upravo socijalni odnos, koji se razvija pomoću naslijeđenih mehanizama reagiranja koji su pohranjeni. Izražavanje emocija djetetu pomaže signalizirati okolini vlastite potrebe te stupiti u sve složeniji odnos sa okolinom, te samim time dijete uči razumjeti emocije drugih bića koji ga okružuju. Jedan od najvažnijih procesa ličnosti je upravo emocionalni razvoj koji je rezultat međusobnih utjecaja naslijeđenih mehanizama (Starc, 2004).

Opće je poznato da se čovjek mijenja od začeca do smrti. Kao razvoj razumijemo slijed događaja i promjena u osobinama, ponašanju i sposobnostima djeteta zbog kojih se on mijenja u svakom segmentu te postaje sve veće, društvenije, prilagodljivije i sposobnije. Svaki od tih razvojnih stadija sa sobom nosi vrlo značajne promjene za dijete. Kroz razvoj se prelamaju nasljedni i okolinski čimbenici pomoću kojih gledamo na razvoj djeteta kao na jedan veoma dinamičan i izazovan proces koji je fleksibilan i zbiva se u socijalnom kontekstu (Starc, 2004).

Dijete počinje sa istraživanjem već od samog rođenja, kako ono raste, tako raste i njegov interes te potreba za istraživanjem (Došen Dobud, 2005). Nekoliko faktora zavisi o tome: prirodna znatiželja, učenje „čineći“, te odvažnost i neustrašivost. Dok istražuje, dijete je u stalnoj interakciji s okolinom, te na taj način zadovoljava potrebe za upoznavanjem svijeta oko sebe. Nadograđuje već postojeće te izgrađuje nove spoznaje. U dječjem okruženju uvijek ima dosta njima nepoznatoga, stoga smo sigurni da će im to privući pozornost te potaknuti ih na akcije (Martinović, 2015).

U kontekstu socijalnog i emocionalnog razvoja, rani odgoj igra ključnu ulogu u oblikovanju djetetove sposobnosti izražavanja emocija, razumijevanja socijalnih normi i izgradnje pozitivnih međuljudskih odnosa. Predškolske ustanove pružaju sigurno okruženje u kojem djeca uče surađivati, dijeliti i razvijati poštovanje prema drugima. Ova iskustva imaju dugoročan utjecaj na socijalnu kompetenciju djece. Obrazovni pristupi u ranoj dječjoj dobi

trebaju biti usmjereni na poticanje znatiželje, istraživanja i stvaralačkog razmišljanja. Integracija igre u obrazovni proces omogućava djeci da uče kroz iskustvo, što podržava njihovu motivaciju za učenjem (Fatović, 2016).

4. VAŽNOST POTICAJNOG I INKLUZIVNOG OKRUŽENJA ZA RAZVOJ I UČENJE

U suvremenom društvu, vrtić postaje ključno okruženje gdje se oblikuju prvi koraci djece prema obrazovanju, socijalizaciji i razvoju. U tom neponovljivom prostoru igre i učenja, inkluzivnost i razumijevanje različitosti postaju temeljne vrijednosti koje oblikuju djetinjstvo i postavljaju trajne obrasce ponašanja. Danas, vrtić nije samo mjesto gdje djeca provode svoje rane godine, već i prostor gdje se temelje postavljaju za buduće obrazovne i društvene izazove. Različitost među djecom postaje neizbježna činjenica, a inkluzivnost postaje ključni alat u pružanju jednakih prilika i podrške svakom djetetu, bez obzira na njegove posebnosti. U tom kontekstu, razumijevanje različitosti ne svodi se samo na prepoznavanje vidljivih razlika, već na duboko poštovanje jedinstvenosti svake jedinice. Inkluzivnost i razumijevanje različitosti djece u vrtiću su ključni elementi koji oblikuju kvalitetno obrazovno okruženje i pridonose optimalnom razvoju svakog djeteta. Vrtići su prvi formalni korak djece u obrazovanju te stoga imaju važnu ulogu u stvaranju temelja za inkluzivnost i razumijevanje različitosti od najranije dobi. Prvo i najvažnije, inkluzivnost u vrtiću znači stvaranje prostora u kojem se svako dijete osjeća dobrodošlo, poštovano i prihvaćeno. To podrazumijeva prilagodbu okoline, programa i pristupa kako bi se zadovoljile različite potrebe djece, bez obzira na njihove fizičke, emocionalne, socijalne, kulturne ili druge osobne karakteristike. Jedan od ključnih aspekata inkluzivnosti u vrtiću je podrška raznolikosti (Cologon, 2014).

Nadalje, Miljak (2000) navodi kako dijete koje dolazi iz različite kulturne ili jezične pozadine trebalo bi imati priliku izraziti svoj identitet, dijeliti svoje običaje i učiti o običajima drugih. To potiče međukulturalno razumijevanje i poštovanje različitosti. Razumijevanje različitosti u vrtiću također uključuje prepoznavanje i podršku djece s posebnim potrebama. Odgajatelji bi trebali imati znanja i vještine potrebne za rad s djecom koja se suočavaju s različitim izazovima, bilo da je riječ o fizičkim, intelektualnim ili emocionalnim potrebama. Prilagođeni programi, dodatna podrška i suradnja s roditeljima ključni su elementi u osiguravanju da sva djeca imaju jednaku priliku sudjelovati u aktivnostima i ostvarivati svoj puni potencijal. Uključivanje djece u planiranje aktivnosti također je važan aspekt inkluzivnosti. Kada djeca imaju priliku izraziti svoje interese i mišljenje, to ne samo da potiče njihovu angažiranost, već i osnažuje njihovu autonomiju. Ovaj pristup također pomaže u stvaranju pozitivnog okruženja koje cijeni raznolikost interesa i potreba. Nadalje, važno je poticati međusobno poštovanje i suradnju među djecom. Kroz aktivnosti koje potiču timski

rad i dijalog, djeca mogu razvijati vještine komunikacije, učiti o različitostima i graditi osjećaj zajedništva. Ovo nije samo ključno za trenutni vrtićki doživljaj, već postavlja temelje za pozitivne odnose u budućnosti (Nutbrown i Clough, 2006).

Inkluzivnost, kao princip koji podrazumijeva prihvaćanje svakog djeteta s ljubavlju i podrškom, postaje nezaobilazan faktor u stvaranju okruženja gdje se djeca osjećaju prihvaćeno, poštovano i važno. Razumijevanje različitosti postaje ključna komponenta inkluzivnosti, jer ne svodi se samo na toleranciju, već na aktivno cijenjenje bogatstva koje donose raznolike perspektive i iskustva. Kroz uključivanje različitosti u vrtićki program, djeca uče da je svaka razlika prilika za učenje, rast i međusobno nadopunjavanje. Važnost suradnje s roditeljima postaje očigledna u stvaranju mosta između vrtića i obitelji, pružajući podršku djetetu tijekom ključnih razvojnih faza. Kroz ovu suradnju, roditelji postaju partneri u oblikovanju inkluzivnog okruženja, potičući zajedničko djelovanje u korist dječjeg dobrobiti. Inkluzivnost i razumijevanje različitosti nisu samo ciljevi koje treba postići u vrtićkom okruženju, već postaju putokazi prema društvu gdje svako dijete ima priliku razvijati svoj puni potencijal. Kroz ove vrijednosti, vrtić ne samo da oblikuje djetinjstvo već gradi mostove prema društvu koje cijeni različitosti, promiče poštovanje i gradi temelje za inkluzivnu budućnost.

Dakle, inkluzivnost i razumijevanje različitosti djece u vrtiću ne samo da pridonose optimalnom razvoju svakog djeteta, već i grade temelje za inkluzivno društvo u budućnosti. Rani odgoj i obrazovanje trebaju biti prostor gdje se sva djeca osjećaju podržano, gdje se raznolikost slavi, a razumijevanje potiče, stvarajući tako osnovu za tolerantnije i uključivije društvo (Cologon, 2014).

5. KULTURA VRTIĆA KAO TEMELJ POTICAJNOG I INKLUZIVNOG OKRUŽENJA ZA RAZVOJ I UČENJE

Svaka je organizacija, pa tako i vrtić, proizvod razmišljanja i interakcija njenih članova. Kulturu vrtića moguće je odrediti kao „postignuće jedne organizirane zajednice, prepoznatljivo u zajedničkim temeljnim postavkama, uvjerenjima odgajatelja, ravnatelja, stručnih suradnika, administrativnog i pomoćnog osoblja, roditelja, karakteristično za djelovanje odgojno-obrazovne ustanove. Prepoznaje se po međusobnim odnosima ljudi, njihovu zajedničkom radu, upravljanju ustanovom, organizacijskom i fizičkom okruženju te stupnju usmjerenosti na kontinuirano učenje i istraživanje odgojno-obrazovne prakse radi njenog unaprjeđenja“ (Vujičić, 2011:232).

Kultura vrtića pa i sam vrtić kao ustanova „živi“ su sustavi koji se mijenjaju. Tako gledajući, ne postoje dvije jednake kulture vrtića. Uređenje kulture vrtića i ponašanja njenih članova nije nametnuto izvana, već je uspostavljeno iznutra. Drugim riječima, sam sustav, odnosno vrtić, razvija vlastitu kulturu.

5.1. Organizacijska kultura ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Organizacijska kultura manifestira se na vidljivoj i nevidljivoj razini. To također vrijedi i za dječje vrtiće. Nevidljivi dio, sastavljen od vrijednosti, uvjerenja i stavova odraslih i njihove slike o djetetu, snažno se odražava na sve ostale vidljive dijelove i zapravo označuje njihov temelj. Temeljne vrijednosti odraslih osoba, njihova uvjerenja i stavovi, kao i način na koji će se djecu percipirati i razumjeti (slika o djetetu) snažno utječe na to kakvo će se vidljivo, odnosno materijalno okruženje oblikovati. Osim toga, nevidljive sastavnice imaju i snažan utjecaj na fleksibilnost, kako u sadržajnom, tako i u vremenskom smislu te na način komunikacije i međusobnih odnosa (Slunjski, 2008:7).

Primjerice, nevidljive vrijednosti utječu na organizaciju prostora te organizaciju, količinu i dostupnost različitih materijala. Djeca su slobodnog duha i djetinjstvo je razdoblje kada treba poticati slobodu djece, a to im omogućuje i prostor koji je organiziran na način da se djeca osjećaju sigurno, da se mogu slobodno kretati, samostalno koristiti i manipulirati materijalima, samostalno istraživati, eksperimentirati, rješavati probleme, konstruirati vlastito znanje, i dr. (Velan i Tatalović Vorkapić, 2020:1186).

Ukoliko se djecu percipira kao inteligentne, komponente i razborite osobe, koje uče kroz suradnju i aktivnosti s drugima, koje su sposobne samostalno organizirati vlastite aktivnosti i ulaziti u svrhovite interakcije s drugima, tada će se organizirati i bogato i poticajno vrtićko okruženje. Takvo će okruženje promovirati samoinicirane i samoorganizirane aktivnosti djece te ih poticati na stupanje u različite socijalne interakcije. U takvom okruženju odrasli će ujedno podržavati nastojanja djece da razumije svijet oko sebe. Djeca će biti protagonisti i (su) autori svojih aktivnosti i vlastitog procesa učenja, dok će odrasli stvarati uvjete (materijalne, socijalne, organizacijske) te podržavati aktivnosti djece i prirodni proces učenja (Slunjski, 2008:8). Slijedom toga, može se zaključiti kako organizacijska kultura, odnosno njeno uspostavljanje, započinje na tzv. nevidljivoj razini. Vrijednosti i stavovi u odrasloj se dobi teško mijenjaju, tako da jednom uspostavljena nevidljiva razina organizacijske kulture u pravilu ima trajan utjecaj na vidljivu razinu, tj. vidljive elemente organizacijske kulture o kojima je bilo govora.

Za kulturu vrtića vrlo su važni i odnosi među članovima organizacije (vrtića). Postoje različite razine odnosa. „Prva je razina odnosa koju čine odgajatelji, djeca, roditelji; druga je razina odnosa koju čine ravnatelji, stručni suradnici, okruženje i treću razinu opisujemo kao međusobno, uzajamno djelovanje prve i druge razine. Nadalje, ako je struktura sustava fizičko utjelovljenje njegova organizacijskog obrasca, tj. opisivanje stvarnih komponenti sustava, onda su to u primjeru kulture vrtića njene stvarne komponente: organizacija prostora, vremena, rada, organizacija rada stručnih i pomoćnih djelatnika i sl.“ (Vujičić, 2011:234).

Ukoliko se djeca percipiraju kao nerazborita, nekompetentna, nesposobna za samostalno djelovanje i odlučivanje, odrasle osobe nastojat će ih zaštititi i kontrolirati. Sukladno tomu, dizajnirat će se okruženje koje je restriktivno ili malo ili nimalo poticajno. Svrha takvog okruženja uglavnom je nadzor i kontrola djece pa sukladno tomu dijete neće imati ni mnogo izbora po pitanju sadržaja i vremena provođenja aktivnosti, kao i po pitanju načina učenja. To, dakle, nije organizacijska kultura koja podržava zajednicu koja uči. Zbog toga se nameće zaključak kako je uspostavljanje adekvatne organizacijske kulture, prvo na nevidljivoj a potom i na vidljivoj razini, temeljni preduvjet za formiranje zajednice koja uči.

5.2. Dječji vrtić – zajednica koja uči

Danas je sve više prisutna teza da je čitav odgojno-obrazovni sustav, pa tako i predškolski, potrebno odmaknuti od tzv. industrijskog modela koji zastupa konformizam, kontrolu i rascjepkanost kurikuluma. Nasuprot tom modelu, dječji vrtić u suvremenom kontekstu treba shvatiti kao živi sustav koji se razvija, odražava skladnost, odnos i međupovezanost predmeta, a u kojem je u središtu proces učenja (Vujičić, 2011:232).

Spomenuto je kako ne postoje dva jednaka vrtića pa ni dvije jednake organizacijske kulture. Uspostavljanje kulture vrtića nije nešto što se događa „preko noći“, posebno ako se ima na umu da je kultura živi sustav koji se razvija i mijenja. U tom kontekstu, o vrtiću se govori kao o zajednici koja uči. Pod time se misli na kontinuitet razvoja nekog vrtića, odnosno stalno upoznavanje, mijenjanje i dograđivanje teorijskih spoznaja koje rukovode njegovom praksom i postupno, ali stalno izgrađivanje kvalitete te prakse. Prema takvom shvaćanju, vrtić je toliko dugo kvalitetan koliko se dugo razvija (Slunjski, 2008:7).

Koncept zajednice, odnosno organizacije koja uči već je duže vremena prisutan u teoriji. Koncept organizacije koja uči počeo se razvijati još početkom 50-ih godina prošlog stoljeća, no, u fokus stručne javnosti taj je koncept dospio tek posljednjih 15-ak godina (Galić, 2010:188).

Postoje i različite definicije te shvaćanja koncepta organizacije koja uči. Unatoč tomu, moguće je izdvojiti određene zajedničke karakteristike. Temeljem različitog shvaćanja koncepta organizacije koje uči može se zaključiti kako je riječ o organizaciji koja ulaže u stvaranje vlastite budućnosti, zbog čega proces učenja shvaća kao kontinuirano i kreativnu aktivnost kojom će ostvariti ciljeve. Koncept organizacije koja uči njenim članovima omogućuje kontinuirano unaprjeđivanje sposobnosti, a kako bi se stvorili rezultati do kojih je članovima stalo. Organizacija koja uči zbog toga se stalno razvija i prilagođava novim uvjetima te se mijenja kako bi odgovorila potrebama iz okruženja, kako internog, tako i eksternog (Rupčić, 2007:1241).

U predškolskom okruženju, zajednica koja uči polazi od suvremenog shvaćanja djeteta. Suvremeni pedagoški koncept društva znanja uglavnom se zasniva na konstruktivističkoj teoriji učenja prema kojoj je dijete dominantno shvaćeno kao ono koje uči uspostavljajući pritom partnerske odnose s odraslima. U okviru konstruktivizma govori se o ravnopravnom partnerstvu djeteta i odgojitelja, djetetu kao autonomnom subjektu ili prostoru kao trećem odgojitelju (Pintar, 2022:1).

Iako svaka teorija učenja i pogleda na dijete posjeduje i svoje nedostatke, u duhu zajednice koja uči ključno je da dijete bude shvaćeno kao inteligentna, razborita i kompetentna osoba. To bi se trebalo odražavati u svakom segmentu rada djelatnika dječjeg vrtića, na svim razinama – počevši od vodstva pa do odgojitelja kao izvršitelja krajnjih aktivnosti.

Cjelokupno oblikovanje odgojno-obrazovnog procesa svakog vrtića temelji se na određenim vrijednostima. U vrtiću – zajednici koja uči, te su vrijednosti npr. uvažavanje, prihvaćanje i uključenost svakog pojedinca, njegova prava i odgovornosti, sloboda, autonomija, razvoj samosvijesti i samopouzdanja, razvoj tolerantnosti, spremnost na suradnju, učenje na prirodan način, i dr. (Slunjski, 2008:10). Ove vrijednosti svakako su poželjne kod svakog djeteta, na u oblikovanju i provođenju odgojno-obrazovnih aktivnosti na umu je potrebno imati individualne karakteristike svakog djeteta. To znači da neće svako dijete na jednak način moći iskazivati spremnost na suradnju, autonomiju, određenu razinu samopouzdanja, i dr. Djeca jednake dobi nemaju jednake sposobnosti i mogućnosti, no svako dijete treba dobiti priliku da napreduje i uči sukladno svojim razvojnim mogućnostima. S obzirom da se svako ljudsko biće mijenja (a neke od promjena posebno su izražene u najmlađoj dobi), i zajednica koja uči mora se mijenjati. Postojeće načine učenja i napretka potrebno je kontinuirano preispitivati sukladno promjenama u okruženju, ali i promjenama u svim članovima organizacije. U slučaju vrtića – zajednice koje uči, to uključuje i promjene u samom djetetu, kao i promjene u ostalim članovima kao što su voditelji, odgajatelji, stručni suradnici, i dr.

5.3. Kultura ustanove – kvaliteta življenja unutar odgojno-obrazovne zajednice kao temelj podržavajućeg okruženja za razvoj i učenje

Kulturu odgojno-obrazovne ustanove možemo definirati kao postignuće jedne organizirane zajednice. Organizirana zajednica smatra da je kontinuirano istraživanje odgojno-obrazovne prakse put ka njezinom dubljem razumijevanju te mijenjanju. Takva zajednica zahtjeva dvosmjernu komunikaciju i recipročne odnose djece, odraslih i okruženja za učenje. Također se ističe važnost zajedničkog učenja i življenja svih sudionika odgojno-obrazovne ustanove (Bruner, 2000).

Bruner (2000) navodi kako je kultura mnoštvo različitih modela organizacijskog života i stilova ponašanja. Peterson (2002) kulturu opisuje kao vrijednost ili način življenja, način kako razvijamo sustav vrijednosti, tijekom vrijednosti i normi, vjerovanja, tradicije i rituala

koji su nastajali s vremenom. Antropolog Ogbu (1989, prema Vujičić 2008:9) kulturu određuje kao sveukupnost načina življenja određene ljudske skupine, kao mrežu znanja, običaja, vrednota i obrazaca ponašanja pomoću kojih se rješava temeljno pitanje a to je opstanak. Najveći dio našeg ponašanja određen je kulturom. Opće značajke svih kultura su da je ona temeljena na simbolima, ona je naučena a glavni proces učenja je proces socijalizacije, zajednička je svim članovima nekog društva ili grupe, kumulativna je, neprestano raste, širi se i prihvaća nove elemente te se neprestano mijenja.

Waller i Bitou (2011) spominju i upotrebljavaju pojam kulture kao način i kvalitetu življenja unutar odgojno-obrazovne zajednice. Kultura je za odgojno-obrazovnu ustanovu važna jer definira većinu onoga što se radi i kako se radi te je isprepletena s ciljevima i životnom filozofijom te organizacije. U odgojno-obrazovnoj ustanovi kultura ima funkciju određivanja granica, pružanja osjećaja identiteta, podržavanja razvoja kolektivne pripadnosti te pojačavanja stabilnosti sustava pružajući standarde ponašanja.

Stavovi i uvjerenja osoba u ustanovi sastavni su dio kulture odgojno-obrazovne ustanove i važan su element u razumijevanju kulture. Za aktivnosti odgajatelja ali i djece u institucijskom kontekstu posebno su važne norme sudjelovanja u donošenju odluka. Drugim riječima, rad s djecom će biti kvalitetniji ukoliko se odgajatelju pruži prilika i prepusti određena sloboda u donošenju odluka. Odgajatelj želi da njegova djeca budu uspješna te da suradnja s roditeljima bude kvalitetnija (Waller i Bitou, 2011).

Postoje pozitivne i negativne kulture. Kada odgojno-obrazovna ustanova ima pozitivnu profesionalnu kulturu znači da ima značajan profesionalan razvoj, uspješan kurikulum i pozitivna postignuća svojih polaznika. U takvoj organizaciji djelatnici, iskazuju smisao za dijeljenje zajedničkog cilja, unaprjeđuju znanje i kontinuirano uče, podržavaju suradničke odnose te promoviraju refleksivnu praksu. U podržavanju pozitivne kulture važna je kolegijalnost, usmjerenost na ustanovu kao cjelinu, spontanost, dobrovoljnost, nepredvidljivost, timski rad i akcijska istraživanja. Kultura odgojno-obrazovne ustanove određuje se kao živi sustav koji se kontinuirano mijenja i uči. Rinaldi (2001, prema Vujičić 2007:95) zastupa tezu kako je odgojno-obrazovna ustanova mjesto kulture, odnosno mjesto gdje se na razvoj osobne i kolektivne kulture utječe politika, društvo i vrijednosti te na taj način se kontekst odražava u jednom recipročnom odnosu (Vujičić, 2007).

Vrtić predstavlja prvo društveno okruženje koje dijete doživljava izvan vlastitog doma. Kvalitetni odnosi i učinkovita komunikacija među svim sudionicima u vrtiću igraju ključnu ulogu u razvoju djeteta. Stoga, kvalitetni odnosi između odgajatelja, djece i roditelja čine temelj za emocionalni, socijalni i kognitivni razvoj djeteta. Odgajatelji, kao ključni

sudionici, trebaju razviti povjerenje i bliskost s djecom kako bi stvorili sigurno okruženje za učenje i razvoj (Vivodinac, 2008).

Roditelji, braća i sestre te ostala šira obitelj su obično najbogatiji izvor informacija o djetetu. Oni su veoma važni partneri u odgojno-obrazovnom procesu upravo zbog tih informacija te značajnih podataka o djetetu. Oni mogu uputiti te dati uvid u ono što oni vide kod kuće, te mogu sugerirati najbolje i najefikasnije metode te ideje koje bi mogle djelovati, te je upravo iz toga razloga veoma važna uloga odgajatelja u poticanju i omogućavanju takvog partnerstva (Kostelnik, 2004).

Također, suradnja između odgajatelja i roditelja ključna je jer omogućava bolje razumijevanje potreba djeteta i zajednički rad na podršci njegovom razvoju. Učinkovita komunikacija predstavlja temelj za uspješno vođenje vrtića. Komunikacija među osobljem vrtića trebala bi biti jasna, otvorena i redovita kako bi se očuvala harmonija u radnom okruženju. Također, komunikacija s roditeljima treba biti transparentna i podržavajuća kako bi se izgradio most između doma i vrtića. Razmjena informacija o napretku djeteta, događajima u vrtiću i zajedničkim inicijativama doprinosi jačanju povjerenja i suradnje. Osim direktne interakcije s djecom, kvalitetni odnosi i komunikacija zahtijevaju od odgajatelja da budu modeli poželjnog ponašanja. Kroz svoj primjer, odgajatelji mogu utjecati na oblikovanje pozitivnih vrijednosti, razvoj socijalnih vještina i emocionalne inteligencije kod djece. Modeliranje pozitivnih odnosa i komunikacije postavlja temelj za buduće interpersonalne vještine djeteta (Ljubetić, 2007).

U vrtiću se mogu pojaviti različiti izazovi u odnosima i komunikaciji, uključujući nesporazume, sukobe ili nedostatak podrške. Važno je razvijati mehanizme rješavanja konflikata, promovirati otvoreni dijalog i poticati konstruktivnu povratnu informaciju. Redoviti sastanci osoblja i roditelja, kao i edukativni programi, mogu biti korisni u prevladavanju izazova i unapređenju kvalitete odnosa i komunikacije.

Dakle, kvalitetni odnosi i komunikacija u vrtiću imaju dubok i dugotrajan utjecaj na razvoj djeteta. Stvaranje sigurnog, podržavajućeg okruženja uz aktivnu suradnju između odgajatelja, roditelja i djece doprinosi razvoju emocionalne inteligencije, socijalnih vještina i pozitivnih vrijednosti. Kroz modeliranje poželjnog ponašanja i rješavanje izazova zajedno, vrtić postaje prostor gdje se formiraju temelji za sretno i zdravo djetinjstvo. Postaje jasno da su ovi elementi ne samo ključni, već i neizostavni za stvaranje poticajnog i podržavajućeg okruženja u kojem djeca prvi puta zakorače u svijet obrazovanja i socijalizacije. Kvalitetni odnosi između djece, odgajatelja i roditelja postaju tkivo koje oblikuje svakodnevno iskustvo u vrtiću. Ovi odnosi nisu samo sredstvo za izgradnju povjerenja i sigurnosti, već su i pokretači

razvoja socijalnih i emocionalnih vještina. Kroz ljubaznost, podršku i međusobno poštovanje, djeca uče kako graditi i održavati pozitivne odnose, što će biti ključno i u budućem životu. Komunikacija, kao most među djetetom, roditeljem i odgajateljem, postaje ključni alat u razumijevanju individualnih potreba i osobnosti svakog djeteta. Jasna, otvorena i empatična komunikacija postavlja temelje za uspješno dijalog, podršku i rješavanje izazova koji se mogu pojaviti tijekom razvojnog procesa. Kroz ove analize postaje očigledno da se kvalitetni odnosi i komunikacija ne smatraju samo dodatkom u vrtićkom okruženju; oni su temeljni elementi koji čine srž dječjeg iskustva. Stvaranje prostora gdje se ljubav, razumijevanje i potpora sastaju postavlja neophodne uvjete za svako dijete da procvjeta u svojoj jedinstvenosti. Tako, kroz kvalitetne odnose i komunikaciju, vrtić ne samo da postaje mjesto obrazovanja već i očaravajuće zajednice gdje se grade temelji za sretno, ispunjavajuće djetinjstvo (Sommer, 2012).

Prema Slunjski (2008) djeca svoje znanje izgrađuju na način da svako novo iskustvo pokušavaju protumačiti te nadograditi na već postojeće znanje, odnosno svaka nova iskustva i razumijevanja organiziraju na neki svojstven način kako bi ih mogli ukomponirati u već usvojeno znanje. Ono što su smatrali da već od prije znaju, sada propituju i provjeravaju te odbacuju ono što smatraju da nema smisla.

Slunjski (2008) također navodi kako djeca svoja postojeća znanja uvelike konstruiraju i s drugom djecom i odraslima, drugim riječima, druženje i komunikacija djeteta sa vršnjacima snažno potiče razvoj njegova mišljenja pa samim time mu pomaže prelazak na sljedeću razinu razumijevanja i shvaćanja. Općenito, učenje svakog djeteta ponaosob je drukčije te ono nije univerzalno već je usklađeno sa različitim potrebama, interesima i mogućnostima svakog djeteta zasebno. Samim time, i okruženje treba biti bogato, izazovno, poticajno i raznovrsno tako da se djeci svakodnevno omoguće raznolike aktivnosti, različiti načini izražavanja i korištenje različitih strategija u rješavanju problema s kojima se susreću. U takvom bogatom poticajnom okruženju, djeca na jedinstven način izgrađuju svoje cjelovitije znanje i razumijevanje okoline, odnosno svijeta oko sebe, omogućuje im postavljanje hipoteza, potiče ih na istraživanje, eksperimentiranje te na konstruiranje znanja i razumijevanja.

Da bi se učenje moglo kvalitetno provesti i podržati, odgajatelj bi trebao razumjeti način na koji djeca razmišljaju. Bruner (2000) smatra kako je u odgojno-obrazovnom procesu bitno uvažavati dječju perspektivu, odnosno, odgajatelji bi najprije trebali shvatiti što djeca misle te na koji način dolaze do zaključaka odnosno, kojim se strategijama koriste kako bi riješili svoj problem. Bruner (2000) također navodi kako djeca imaju i metakognitivne

sposobnosti, koje omogućuju djeci da postanu svjesni svog procesa razmišljanja i učenja. Kao i odrasle osobe, djeca mogu razmišljati o vlastitom mišljenju i korigirati svoje ideje i pojmove (Bruner, 2000).

5.4. Participacija djeteta kao ključna odrednica kvalitetnog i inkluzivnog okruženja

Vrtić predstavlja prvo formalno okruženje izvan obitelji gdje djeca ulaze u svijet obrazovanja i društvenih interakcija. Participacija djece u vrtiću znači prepoznavanje njihovog prava na izražavanje mišljenja, sudjelovanje u odlučivanju i aktivno oblikovanje svog iskustva. Također, participacija djece znači aktivno slušanje i uvažavanje onoga što djeca imaju za reći, omogućavanje djeci izražavanja vlastitih stavova i mišljenja, te omogućavanje djeci da sudjeluju u procesu donošenja odluka o stvarima koje ih okružuju. Dakle, participacija ustvari inzistira da djeca ostvaruju vlastita prava te je svako dijete sposobno i ima pravo izraziti svoje mišljenje što ga čini aktivnim sudionikom odgojno-obrazovnog procesa te subjektom a ne objektom. Uvažavanje dječjeg mišljenja ne mora značiti da odrasli izlaze ususret svim zahtjevima od strane djece, već znači da se dječje mišljenje mjerodavno uzima u obzir prilikom donošenja odluka. Također, participacija podrazumijeva i da djetetu treba biti omogućeno da svoje mišljenje izrazi slobodno od strane odraslih na način da će kreirati sigurnu i poticajnu sredinu i okolinu u kojoj se dijete ne boji posljedica ukoliko izrazi svoju perspektivu i svoj stav (Vranješević, 2021).

Jedan od ključeva participacije djece u vrtiću je otvorena komunikacija i dijalog između odgajatelja i djece. Odgajatelji trebaju stvarati atmosferu u kojoj se potiče postavljanje pitanja, izražavanje želja i dijalog o svakodnevnim aktivnostima. Ovaj otvoreni pristup omogućava djeci da se osjećaju važnima i uključenima u vrtićke procese. Isto tako, djeca bi trebala imati priliku sudjelovati u planiranju aktivnosti u vrtiću. Ovo uključivanje ne samo da potiče njihovu kreativnost i inicijativu već i osigurava da aktivnosti odražavaju njihove interese i potrebe. Kroz zajedničko planiranje, djeca se osjećaju vlasnicima svog vrtićkog iskustva (Vivodinac, 2008).

Ljubetić (2007) navodi kako osim sudjelovanja u planiranju aktivnosti, djeca bi trebala imati priliku sudjelovati u donošenju odluka o svakodnevnim pitanjima, poput odabira igračaka, organizacije prostora ili izbora tema za razgovor. Ova participacija ne samo da razvija dječju odgovornost već i jača njihovo samopouzdanje. Participacija djece ne bi trebala

biti ograničena samo na vrtićko okruženje. Suradnja s roditeljima igra ključnu ulogu u podržavanju dječje participacije. Redoviti sastanci i otvorena komunikacija s roditeljima omogućuju djeci da izraze svoje potrebe i interese, dok roditelji postaju partneri u odgojnom procesu. Stoga, participacija djece u vrtiću ključna je za stvaranje poticajnog okruženja koje podržava njihov cjelovit razvoj. Kroz otvorenu komunikaciju, uključivanje u planiranje aktivnosti, donošenje odluka te suradnju s roditeljima, vrtić postaje prostor gdje djeca ne samo da uče, već i aktivno oblikuju svoje iskustvo. Ova participacija ne samo da ima trenutačne prednosti za djecu već postavlja temelje za njihovu buduću ulogu u društvu kao odgovornih i angažiranih građana.

U srcu vrtićkog iskustva leži neponovljivost svakog djeteta, s njegovim jedinstvenim potrebama, osobnostima i potencijalima. Kako bi ostvarili puni razvojni kapacitet svakog djeteta, ključna je primjena individualiziranog pristupa u vrtiću. Današnje društvo naglašava važnost jedinstvenosti i prilagodljivosti u obrazovanju djece, a vrtić kao prvo formalno iskustvo izvan obitelji postaje ključno mjesto gdje se ta individualnost može najbolje razvijati. Individualizirani pristup u vrtiću ne svodi se samo na prilagodbu programa prema potrebama djece; to je holistički pristup koji prepoznaje različite stilove učenja, emocionalne potrebe i jedinstvene potencijale svakog djeteta. Individualizirani pristup u vrtiću predstavlja ključni element u stvaranju podržavajućeg okruženja za razvoj svakog djeteta. Ovaj pristup prepoznaje jedinstvene potrebe, interese i sposobnosti svakog djeteta te pruža personaliziranu podršku kako bi se potaknuo njegov cjelovit razvoj (Kurth i Gross, 2015).

Autorice Skopljak i Fabrio (2009) navode kako prilagođavanje obrazovnog iskustva prema potrebama svakog djeteta u vrtiću pridonosi ostvarivanju temeljnih ciljeva obrazovanja - razvoja kognitivnih, emocionalnih, socijalnih i tjelesnih aspekata. Djetetu se omogućuje da napreduje u vlastitom ritmu, čime se smanjuje pritisak i stvaraju pozitivna iskustva povezana s učenjem. Jedna od ključnih prednosti individualiziranog pristupa je stvaranje inkluzivnog okruženja. Dijete se promatra kao jedinstveno biće s vlastitim potrebama i sposobnostima, a ne kao dio uniformiranog skupa. Ovakav pristup doprinosi razvoju samopoštovanja, samopouzdanja i pozitivne slike o sebi kod djece. Osim toga, individualizirani pristup omogućuje bolje prepoznavanje i podršku djeci s posebnim potrebama. Rano otkrivanje i intervencija u tom kontekstu mogu značajno poboljšati djetetovu sposobnost suočavanja s izazovima i integraciju u vrtićku zajednicu.

Unatoč brojnim prednostima, implementacija individualiziranog pristupa može naići na određene izazove. Nedostatak resursa, vremena i stručnog osoblja može otežati potpunu individualizaciju u velikim skupinama. Stoga je nužno uspostaviti ravnotežu između

individualnih potreba i resursa dostupnih u vrtiću. Praktične strategije za postizanje individualiziranog pristupa u vrtiću uključuju redovito praćenje razvoja svakog djeteta, dijalog s roditeljima radi dijeljenja informacija o djetetovim potrebama, prilagodbu pedagoških metoda i materijala te suradnju s dodatnim stručnjacima, poput pedagoga, logopeda ili psihologa, kada je to potrebno (Kurth i Gross, 2015).

Autori Kurt i Gross (2015) navode kako je individualizirani pristup u vrtiću igra ključnu ulogu u poticanju optimalnog razvoja svakog djeteta. Ovaj pristup ne samo da poštuje jedinstvenost svakog djeteta, već i pridonosi stvaranju inkluzivnog i poticajnog okruženja koje podržava rast i učenje. Važno je nastaviti istraživanje, razvoj i implementaciju strategija koje podržavaju individualizirani pristup u vrtićkom okruženju kako bismo osigurali da svako dijete ima priliku ostvariti svoj puni potencijal. Implementacija individualiziranog pristupa u vrtiću ne svodi se samo na tehničke prilagodbe programa, već predstavlja holistički angažman usmjeren prema podršci emocionalnom, socijalnom i kognitivnom razvoju svakog djeteta. Ovaj pristup omogućuje da svako dijete dobije potrebne alate za uspješan početak svog obrazovnog puta. Suradnja odgajatelja, roditelja i vrtića kao institucije postaje ključna u uspostavljanju mostova podrške koji će omogućiti optimalan razvoj svakog djeteta. Kroz otvorenu komunikaciju i dijalog, stvaraju se uvjeti za pravilno prepoznavanje individualnih potreba i interesa djece, čime se gradi most prema skladnom odgojnom iskustvu. Stoga individualizirani pristup u vrtiću nije samo pedagoški princip; to je obećanje da ćemo svako dijete prihvatiti onakvim kakvo jest, podržati ga u njegovom jedinstvenom razvoju i pružiti mu podršku u uspješnom odrastanju. Kroz ovu prizmu, vrtić postaje mjesto gdje se ne samo prenosi znanje, već se i oblikuje temelj za buduće generacije, gradeći društvo koje cijeni različitosti i potiče svako dijete da ostvari svoje pune potencijale.

Kvaliteta sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u odnosu na djecu iz ranjivih skupina odražava se kroz inkluzivne obrazovne politike i prakse koje osiguravaju jednak pristup kvalitetnom obrazovanju. Na razini obrazovnih politika, ovo uključuje donošenje zakona, osiguravanje financijske podrške, razvoj strateških planova, kontinuirani profesionalni razvoj odgojitelja i sustave praćenja i evaluacije. Na razini prakse, individualizirani pristup, dodatna podrška i resursi, suradnja s roditeljima i zajednicom, prilagodba okruženja, promicanje socijalne inkluzije i kvaliteta interakcije ključni su za osiguravanje da djeca iz ranjivih skupina dobiju potrebnu podršku za svoj razvoj i obrazovanje. Stoga, veoma je važan kvalitetan sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja jer doprinosi smanjenju nejednakosti u društvu i osigurava svijetlu budućnost za svu djecu (Vujičić, 2007).

6. VAŽNOST KVALITETNOG RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA ZA DJECU U RANJIVIM SKUPINAMA U OBRAZOVNIM POLITIKAMA I STRATEŠKIM DOKUMENATIMA

Autorice Antulić Majcen i Pribela-Hodap (2017) navode kako je svrha ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja cjeloviti razvoj djeteta u svim segmentima njegova života, a posebice u najranijoj dobi. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje je iznimno važan za svu djecu, a posebice za djecu u nepovoljnom položaju. Kvaliteta odgojno-obrazovnog sustava se potvrđuje važnom sve većim brojnim istraživanjima u kojima se stavlja naglasak na razdoblje rane i predškolske dobi koje je ključno za različita područja razvoja. Veliki utjecaj za razvoj imaju i okolinski faktori, pa se iz tog razloga, sve više pridaje pažnja te se stavlja naglasak na obiteljsku okolinu i izvanobiteljsko okruženje. Uz to, veoma bitnu ulogu imaju i odgojno-obrazovne ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, kao i kvalitetno osoblje čija odgojno-obrazovna praksa treba biti inovativna, razvojno primjerena, usmjerena na osiguravanje dobrobiti djeteta a u isto vrijeme biti u skladu sa djetetovim potrebama i željama. Brojna istraživanja pokazuju da programi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja imaju pozitivni učinak na motorički, kognitivni, socio-emocionalni razvoj te razvoj govora, pri čemu su pozitivni učinci, oni kratkoročni i dugoročni zabilježeni za svu djecu, a pogotovo onu djecu koja su u nepovoljnom položaju (Antulić Majcen i Pribela- Hodap, 2017).

6.1. Konvencija o pravima djeteta

Prava djece su univerzalna, neotuđiva i neodvojiva. Svako dijete ima pravo na život, razvoj, obitelj, obrazovanje i zaštitu. Ona su temeljni koncept koji prepoznaje svako dijete kao nositelja specifičnih prava i sloboda koja su mu neotuđiva, neovisno o bilo kojem kontekstu, rasnom, etničkom, socijalnom ili ekonomskom statusu. Međunarodna zajednica, kroz Konvenciju o pravima djeteta, jasno je definirala ova prava s ciljem zaštite djetinjstva, poticanja razvoja djece te stvaranja temelja za sretno i odraslo življenje. Ova prava su neosporno važna i utemeljena su na moralnim i etičkim vrijednostima. Konvencija o pravima

djeteta UN-a iz 1989. godine postavila je temelje za zaštitu i ostvarivanje ovih prava. Konvencija o pravima djeteta je međunarodni dokument, koji sadrži univerzalne standarde koje država mora jamčiti svakom djetetu. Prije svega, u Konvenciji se govori o obvezama odraslih u odnosu prema djetetu. To je prvi dokument u kojemu se djetetu pristupa kao subjektu s pravima, a ne samo kao objektu, odnosno, osobi koja treba posebnu zaštitu. Prava djece su temeljna ljudska prava, dakle, prava djece ne smiju se smatrati manje važnima od prava odraslih. Djeca su ranjiva skupina, a prava djece osiguravaju njihovu dobrobit i razvoj. Pristup pravima djece promiče pravdu, jednakost i ljudsko dostojanstvo, i to ne samo za djecu već i za cijelo društvo (Konvencija o pravima djeteta, 1989).

Konvencija o pravima djeteta (1989) prepoznaje niz osnovnih prava djeteta. Pravo na život, preživljavanje i razvoj, pravo na obitelj, identitet, pravo na zdravstvenu zaštitu, obrazovanje, slobodu izražavanja i sudjelovanje su neka od ključnih prava. Svako dijete ima pravo zaštititi od svih oblika diskriminacije, nasilja i zanemarivanja. Pravo na obrazovanje, kako je definirano Konvencijom o pravima djeteta, naglašava važnost kvalitetnog i dostupnog obrazovanja za svako dijete.

Obrazovanje ne bi trebalo biti samo pristupačno, već bi trebalo poticati razvoj svih sposobnosti djeteta. Odgoj i obrazovanje igra ključnu ulogu u pripremi djece za aktivno sudjelovanje u društvu, razvijanje kritičkog razmišljanja i promicanje tolerancije. U vrijeme neviđenih različitih društvenih i gospodarskih izazova sa kojima se svakodnevno susrećemo uvelike je važno omogućiti što čvršće početne pozicije u životu svoj djeci kroz pružanje kvalitetnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Značajne dobrobiti koje kvalitetan rani i predškolski odgoj i obrazovanje donosi su priznate diljem Europe, od gospodarskih prednosti za društvo u cjelini pa sve do boljih rezultata pojedinaca u školi. Istraživanja također pokazuju kako osiguranje kvalitetnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja može pomoći u smanjenju budućih javnih izdataka na socijalnu skrb, zdravstvo pa čak i pravosuđe. Postavljanjem čvrstih temelja uspješno cjeloživotno učenje, kvalitetan rani i predškolski odgoj i obrazovanje donosi osobnu dobrobit djeci, a posebno onima u nepovoljnom položaju. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje je stoga izuzetan temelj u izgradnji boljih i pravednijih obrazovnih sustava. Unaprjeđenje kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja zahtijeva razne promjene u nekoliko različitih područja na koja donositelji politika mogu izravno utjecati. Stoga je veoma bitno da zemlje stvaraju kvalificiranu radnu snagu, što je ključno ukoliko se djeci žele pružiti najbolje prilike za učenje i razvoj. Nadalje, jedna od bitnijih stavki je unaprijediti poučavanje i učenje kroz ponudu

obrazovnih smjernica, te pratiti i vrednovati pružanje usluga kako bi se osiguralo provođenje standarda kvalitete. U vrijeme velikih financijskih ograničenja zemlje trebaju pažljivo razmotriti svoje prioritete. Raspravlja se i o upravljanju u smislu odgovornosti ministarstva odnosno tijela najviše razine za razvoj i koordinaciju politika koje su vezane za skrb i odgoj i obrazovanje djece. U većini europskih zemalja rani i predškolski odgoj je podijeljen na dvije zasebne faze sukladno dobi djece. Različiti pogledi europskih zemalja na pristup i kvalitetu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja se odražavaju u cjelokupnom funkcioniranju sustava. Zemlje koje imaju različite sustave za mlađu i stariju djecu većinom imaju i različite mjere prema svakoj razini sustava ili prema dobi djece. S druge strane, zemlje koje imaju jedinstveni sustav koji obuhvaća cijeli raspon dobi u „ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju“ imaju jednolični način promatranja pitanja kvalitete i pristupa. Međutim, čak i u zemljama s pojedinačnim sustavima, odnosno „podijeljenim sustavima“ razlika između „skrbi o djeci“ i „ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja“ polako nestaje te se iz tog razloga sve više europskih zemalja uključuje oboje u svoju politiku ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012).

Konvencija o pravima djeteta (1989) snažno osuđuje svaki oblik zlostavljanja, nasilja i eksploatacije djece. Djeca imaju pravo na zaštitu od fizičkog, emocionalnog i seksualnog zlostavljanja. Ova prava prožimaju sve sfere djetetova života, od obitelji do škole i društva, te postavljaju temelje za izgradnju sigurnog i poticajnog okruženja za rast i razvoj. Pravo djeteta da izrazi svoje mišljenje i bude uključeno u odlučivanje koje se tiče njega direktno ili indirektno, ključan je aspekt prava djeteta. Ovo pravo potiče razvoj autonomije, samopouzdanja i odgovornosti, čime se gradi temelj za aktivno građanstvo u budućnosti. Dakle, prava djeteta nisu samo deklarativna načela, već ključna komponenta odgoja i društvene odgovornosti. Njihovo poštivanje ne samo da osigurava sadašnju dobrobit djece već i gradi društvo u kojem će odrasli pojedinci biti odgovorni, obrazovani i osnaženi. Izazovi u ostvarivanju prava djeteta postoje, ali kroz suradnju vlada, organizacija civilnog društva i samih djece, možemo graditi svijet gdje će prava djeteta biti neporeciva stvarnost, a ne samo težnja. Prava djeteta su ključ za oblikovanje sretnog i odraslog djetinjstva koje postavlja temelje za prosperitetniju budućnost (Konvencija o pravima djeteta 1989).

Unatoč jasnim načelima Konvencije, postoje mnogi izazovi u ostvarivanju prava djece. To uključuje siromaštvo, nasilje, diskriminaciju, ratove i klimatske promjene koje utječu na sigurnost i dobrobit djece diljem svijeta. Nedostatak obrazovanja i pristupa zdravstvenoj skrbi također predstavljaju prepreke ostvarenju prava djece (Konvencija o pravima djeteta 1989).

6.2.Strategija Vijeća Europe za prava djeteta

Vijeće Europe (2016) štiti i promiče ljudska prava, a posebni naglasak stavlja na prava djeteta. Ovim dokumentom je određeno pet prioritetnih područja kojima treba zajamčiti prava djeteta, a to su: jednake mogućnosti za svu djecu, sudjelovanje sve djece, život bez nasilja za svu djecu, pravosuđe prilagođeno djetetu, odnosno za svu djecu te prava djece u digitalnom obliku.

Rad Vijeća Europe (2016) se poziva i radi po principu Konvencije o pravima djeteta iz 1999. godine, te se zasniva na njenih 4 temeljnih načela; nediskriminaciji, odnosno, prava djeteta se odnose na svu djecu bez obzira na njegove roditelje ili zakonske skrbnike glede njihove rase, boje kože, spola, jezika, vjere, političkog ili drugog uvjerenja, nacionalnog, etničkog ili socijalnog podrijetla, imovine, teškoća u razvoju, obiteljskog porijekla, seksualne orijentacije, rodnog identiteta ili nekog drugog statusa. Drugo načelo je najbolji interes djeteta, gdje ono objašnjava kako interes djeteta mora imati prednost u odnosu na sve drugo. Nadalje, navodi se kako dijete ima pravo na život, opstanak i razvoj, te ima pravo na izražavanje vlastitog mišljenja.

Vijeće Europe (2016) naglašava pet prioritetnih područja za djecu ranjivih skupina, kojima se pozivaju na Konvenciju o pravima djeteta UN-a, Europsku konvenciju o ljudskim pravima, Europskoj socijalnoj povelji i drugim standardima Vijeća Europe za zaštitu prava djeteta. Prvo prioritetno područje su jednake mogućnosti za svu djecu, a shodno Konvenciji o pravima djeteta UN-a, Vijeće Europe navodi kako svako dijete ima pravo na životni standard, koji je dosljedan te koji obuhvaća njegov tjelesni, duševni, duhovni, socijalni, emocionalni i moralni razvoj. Suzbijanjem diskriminacije djece ranjivih skupina jamčiti će socijalna prava djece na način da će promicati Europsku socijalnu povelju koja je najvažnija skupina minimalnih standard za zaštitu prava djece i obitelji. Kao drugo prioritetno područje se navodi sudjelovanje sve djece odnosno, jačanjem participacije djece ranjivih skupina rezultirati će iznošenjem vlastitog mišljenja, želja i potreba, slobodu izražavanja djece, a to će se postići uključivanjem djece te uvažavanjem njihovih stajališta što je upravo ono čemu se teži.

Navedena načela prepoznata su i u Europskom okviru kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2018) koji je namijenjen pružanju smjernica za održavanje i razvoj sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Smjernice polaze od činjenice da učenje i obrazovanje počinju već od rođenja, a rano djetinjstvo ima najveći značaj u životu djece zbog njegovih temelja za cjeloživotni razvoj. Europski okvir kvalitete ranog i predškolskog odgoja

i obrazovanja (2018) iznosi ključna načela za visokokvalitetne sustave ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja a obuhvaća sveukupno deset izjava o kvaliteti, koje su grupirane u pet širih područja kvalitete, a to su: dostupnost, radna snaga, kurikulum, praćenje i vrednovanje te upravljanje i financiranje. Područja kvalitete sadržavaju opis glavnih značajki visokokvalitetnih usluga koje su utvrđene u praksi. Glavni je cilj ovog okvira pružanje kvalitetnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja svoj djeci, pri čemu se vodi time da su visokokvalitetne ustanove ključne kako bi se promicao razvoj i učenje djece, te kako bi se poboljšale njihove obrazovne mogućnosti. Uz to se navode i roditelji kao neophodni i neizostavni partneri iz razloga što je obitelj najvažnija sredina za odrastanje i kvalitetan razvoj djece. Također, naglašava se kako usluge ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja moraju biti usmjerene na aktivnu participaciju djece posebno u procesima donošenja odluka koje su važne za proces razvoja i učenja (2018).

Na nacionalnoj razini, okvir usklađen s europskim smjernicama i relevantnim dokumentima koji osiguravaju kvalitetno, inkluzivno i pristupačno obrazovanje za svu djecu je Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2014). Kroz implementaciju principa inkluzivnosti, kvalitete obrazovanja, podrške obiteljima, razvoja socijalnih i emocionalnih vještina, ciljane podrške za ranjive skupine, međunarodne suradnje i održivog razvoja, NKRPOO doprinosi stvaranju pravednijeg i inkluzivnijeg društva. Ova usklađenost ne samo da poboljšava obrazovne ishode za djecu u Hrvatskoj, već također osigurava da hrvatski obrazovni sustav prati najnovije europske standarde i preporuke, čime se postavlja temelj za dugoročni razvoj i uspjeh budućih generacija.

6.3. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Pojam kurikulum u literaturi ima mnoštvo različitih definicija koje se odražavaju u različitim tumačenjima njegova cilja, područja njegove primjene, mnogim različitim teorijskim orijentacijama i pristupima na kojima se temelji. Sve te različitosti odražavaju razlike u osnovnim polazištima, filozofskim i političkim promišljanjima, odnosno vrijednosnim orijentacijama, što ujedno potvrđuje i njegovu kompleksnost te multidimenzionalnost (Petrovič-Sočo, 2009).

Slunjski kurikulum definira kao teorijsku koncepciju, koja se u praksi zajednički gradi i sukonstruira temeljem zajedničkog djelovanja, učenja, istraživanja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa u ustanovi, a koja se u praksi kontinuirano provjerava, nadopunjuje, nadograđuje te mijenja (Slunjski, 2006).

Upravo iz tog razloga se postavlja pitanje u kolikoj su mjeri odgojno-obrazovni djelatnici uključeni u samo sukonstruiranje kurikuluma, kako bi se što kvalitetnije mogao implementirati u ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, jer je proces sukonstruiranja veoma bitan te neizostavan i nerazdvojan od zajedničkog istraživanja i razvoja cjelokupne odgojno-obrazovne prakse i ustanove (Slunjski, 2006).

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) službeni je i obvezni dokument Republike Hrvatske koji se sastoji od vrijednosti, načela, ciljeva i polazišta odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi, a temelji se na suvremenom shvaćanju djeteta.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje službeni je dokument donesen 2014. godine od strane Ministarstva znanosti, te je on propisan u Republici Hrvatskoj i sadrži sve temeljne vrijednosti odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi. Kurikulum prikazuje suvremeno shvaćanje djeteta i institucionalnog djetinjstva, te samim time stavlja naglasak na dijete kao cjelovito biće, socijalnog subjekta sa specifičnim potrebama pravima i kulturom, kao aktivnog građanina zajednice, te kao kreativnog bića sa specifičnim stvaralačkim i izražajnim potencijalima. Stoga, koncepcija ovog dokumenta u središtu postavlja polazišta, načela, vrijednosti i ciljeve te time omogućuje osnovu za planiranje i organiziranje rada vrtića, uključujući izradu kurikuluma vrtića te kurikuluma predškole (NKRPOO, 2014).

Polazišta Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje su već postojeći dokumenti; Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi (1991), Konvencija o pravima djeteta (2001), Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011), Smjernice za strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije Republike Hrvatske (2012), Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja (2012) i Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014). Također NKRPOO se temelji odnosno polazi i od primjera kvalitetne prakse vrtića u Republici Hrvatskoj, koji pokazuju da je itekako ostvarivo u praksi implementirati humanističke, integrirane i sukonstruktivističke značajke. Temelji takve prakse postavljeni su zajedničkim radom teoretičara i praktičara ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske u procesu višegodišnjih istraživanja i razvoja. Uz

postojeće dokumente i primjere kvalitetne prakse, naglasak se stavlja i na znanstvene studije. Riječ je o radovima koji se bave različitim segmentima institucijskog odrastanja djece rane i predškolske dobi, a koji ujedinjuju tzv. Novu paradigmu djetinjstva (NKRPOO, 2014).

U Nacionalnom kurikulumu (2014) su navedena i četiri načela koja su dio bitne sastavnice kojom se osigurava kako unutarnja usklađenost svih sastavnica kurikuluma tako i partnersko djelovanje pri njegovoj izradi i primjeni. Prvo načelo Nacionalnog kurikulumu je fleksibilnost odgojno-obrazovnog procesa, te prihvaćanjem i primjenom ovog načela omogućuje se razvoj vrtića prema kvalitetnoj zajednici koja uči, odnosno, omogućavanje prilagodljivosti konkretnim interesima, mogućnostima i potrebama djece i odraslih u ustanovi. Sljedeće načelo je partnerstvo vrtića s roditeljima, i širom zajednicom koje osigurava optimalne uvjete za razvoj djeteta u vrtiću i obitelji kroz poštivanje roditelja kao ravnopravnih partnera i njegujući otvorenu, podržavajuću i ravnopravnu komunikaciju i razmjenu informacija. Sljedeće načelo Nacionalnog kurikulumu (2014) je osiguravanje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju koja je iznimno važna zadaća kurikulumu. Pravo na odgoj i obrazovanje jedno od temeljnih prava djeteta, očituje se kroz stvaranje polazišta i osiguravanje uvjeta za zadovoljavanje prava. Kvalitetnom suradnjom svih podsustava s obiteljima djece, suradnjom vrtića i škole, suradnjom sa užom i širom zajednicom, pretpostavlja se uspostavljanje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju. Otvorenost za kontinuirano učenje i spremnost na unapređivanje prakse je posljednje načelo Nacionalnog kurikulumu (2014), te ga je moguće osnažiti pomoću kontinuiranog istraživanja i unapređivanja kvalitete odgojno-obrazovnih djelatnika, njihovim osposobljavanjem, te povezivanjem svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa (NKRPOO, 2014).

Prema NKRPOO (2014) vrijednosti se izvode iz najboljeg humanističkog nasljeđa civilizacije i nasljeđa društva, na pojedinačnoj i društvenoj razini. One predstavljaju stalni orijentir za ostvarivanje odgojno obrazovnih ciljeva i usmjeravaju odgojno-obrazovno djelovanje ka osiguravanju individualne i društvene dobiti. Nacionalni kurikulum promiče planiranje i djelovanje odgoja i obrazovanja utemeljenog na vrijednostima koje bi u budućnosti trebale unapređivati duhovni, društveni, intelektualni, moralni i motorički razvoj djece. Te vrijednosti su autonomija, identitet, kreativnost, humanizam i tolerancija, odgovornost i znanje.

Rakić i Vukušić (2010) navode kako se poučavanje za vrijednosti može izvoditi kroz dva pristupa, izravni i neizravni. Izravni pristup se odnosi na otvoreno i izravno poučavanje temeljnih moralnih vrijednosti, dok se neizravni pristup odnosi na razvoj kreativnog i

kritičkog mišljenja, rješavanja problema i zaključivanja kako bi djeca sama mogla uočiti što je ispravno a što nije.

Ciljevi Nacionalnog kurikuluma (2014) su prvenstveno usmjereni ka osiguravanju dobrobiti za svako dijete. Osiguravanje dobrobiti je multidimenzionalni proces što znači da razumijevanje tih dimenzija proizlazi iz očekivanja i znanja odgojitelja te njegovih shvaćanja djeteta, djetinjstva, socijalizacije, odgoja i obrazovanja. Nacionalni kurikulum (2014) uključuje emocionalnu, obrazovnu, osobnu, socijalnu i tjelesnu dobrobit djeteta. Još jedan važan cilj je cjelovit razvoj, odgoj i učenje djece te razvoj njihovih kompetencija. Postizanje ovog cilja se temelji prvenstveno na shvaćanju djeteta kao cjelovitog bića. Kompetencije kod djece su razvojne pa se iz tog razloga njihov razvoj mora pratiti kontinuirano. Posebna pažnja se pridaje razvoju samopoštovanja, samopouzdanja te stvaranju pozitivne slike o sebi, jer su upravo one okosnica za razvoj svih ostalih kompetencija (NKRPOO, 2014).

Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2014) pokazuje se kao podržavajući okvir za djecu iz ranjivih skupina kroz svoju inkluzivnu filozofiju, osiguranje dodatnih resursa i podrške, profesionalni razvoj odgajatelja, aktivno uključivanje obitelji, prilagodljive nastavne metode i sustavno praćenje i evaluaciju. Ovi elementi zajedno doprinose stvaranju kvalitetnog obrazovnog okruženja koje potiče razvoj i uspjeh svakog djeteta, bez obzira na njegove početne okolnosti. Kurikulum se zalaže za jednakost, inkluziju i sveobuhvatnu podršku, čime se osigurava da djeca iz ranjivih skupina imaju jednake prilike za postizanje svojih obrazovnih potencijala i socijalne integracije. Kroz ove napore, NKRPOO (2014) ne samo da poboljšava obrazovne ishode za djecu iz ranjivih skupina, već i doprinosi stvaranju pravednijeg i inkluzivnijeg društva.

7. ODGOVOR ODGOJNO-OBRAZOVNOG SUSTAVA NA POTREBE DJECE IZ RANJIVIH SKUPINA – IZ PERSPEKTIVE ODGOJNO-OBRAZOVNE PRAKSE – uvidi i preporuke

Djeca ranjivih skupina suočavaju se s nizom kompleksnih i međusobno povezanih izazova koji duboko utječu na njihove živote i mogućnosti za razvoj. Ove skupine uključuju djecu s invaliditetom, djecu iz siromašnih obitelji, djecu izbjeglice i migrante, djecu iz etničkih manjina, djecu bez roditeljske skrbi, te djecu pogođenu ratovima ili prirodnim katastrofama. Svaki od ovih izazova ima specifične uzroke i posljedice, ali svi zajedno doprinose povećanoj ranjivosti ove djece i zahtijevaju koordinirane napore za njihovo prevladavanje (CIP, 2017).

Siromaštvo je možda najizazovniji problem s kojim se suočavaju djeca ranjivih skupina. Siromaštvo utječe na svaki aspekt njihovog života, od fizičkog zdravlja do obrazovanja i emocionalnog blagostanja. Djeca koja žive u siromašnim obiteljima često nemaju pristup osnovnim potrebama poput hrane, odjeće i sigurnog skloništa. Takvi uvjeti rezultiraju pothranjenošću i lošim zdravstvenim stanjem, često ne dolaze na cijepljenja niti na redovite medicinske preglede što može negativno utjecati na njihov fizički razvoj i sposobnost učenja. Osim toga, siromaštvo često ograničava pristup obrazovanju jer obitelji nemaju dovoljno sredstava za školske knjige, uniforme ili prijevoz. To dodatno otežava djeci da uspiju kasnije u školi i da ostvare svoje potencijale (CIP 2017).

Prema CIP (2017) obrazovanje je ključno za svako dijete, ali djeca iz ranjivih skupina često imaju ograničen pristup kvalitetnom obrazovanju. Ove prepreke uključuju ekonomske faktore, geografske udaljenosti i društvene barijere. Djeca iz etničkih manjina ili djeca s invaliditetom, kao i romska djeca često se suočavaju s diskriminacijom i stigmatizacijom unutar obrazovnog sustava, što može rezultirati izolacijom i manjkom samopouzdanja. Takva djeca često ne dobiju odgovarajuću podršku od vrtića ili škole, što dovodi do slabih akademskih postignuća i povećane stope napuštanja škole. Nedostatak pristupa kvalitetnom obrazovanju dodatno perpetuira ciklus siromaštva i socijalne isključenosti.

Zdravlje djece iz ranjivih skupina također je može biti ugroženo. Fizičko zdravlje ove djece često je narušeno zbog neadekvatne prehrane, loših životnih uvjeta i ograničenog pristupa zdravstvenoj skrbi. Djeca s invaliditetom ili kroničnim bolestima često ne dobivaju potrebne terapije i liječenje, što može pogoršati njihovo stanje. Osim fizičkih problema, mentalno zdravlje ovih djece također je u velikom riziku. Stres, trauma i tjeskoba su česti među djecom koja su doživjela rat, prirodne katastrofe ili su bila prisiljena napustiti svoje

domove. Djeca koja su bila izložena nasilju, bilo fizičkom, emocionalnom ili seksualnom, često pate od dugotrajnih psiholoških posljedica koje mogu ometati njihov razvoj i sposobnost da vode ispunjen život (CIP 2017).

Šućur i suradnici (2015) navode kako djeca koji su pripadnici nacionalnih manjina a naročito Romi imaju izuzetno velikih problema sa zdravljem koje je povezano sa materijalnim statusom. Skloniji su kroničnim bolestima, te s obzirom na siromaštvo, žive u veoma lošim higijenskim uvjetima a velika većina niti ne posjeduje osnovni higijenski pribor. Ovdje se opet možemo osvrnuti na Konvenciju o pravima djeteta (1989) gdje stoji kako bi se država u potpunosti trebala zalagati za adekvatnu zdravstvenu skrb djeteta te poduzimati odgovarajuće mjere zdravstvene skrbi kako za djecu tako i za roditelje u svim slojevima zajednice. Upravo iz tog razloga je ključno osiguravanje usluga i unapređivanje sustava koji će biti prilagođeni djeci u zdravstvenom, socijalnom i pravosudnom sustavu s naglaskom osiguravanja kvalitetnih usluga upravo djeci ranjivih skupina.

Socijalna isključenost je još jedan značajan problem. Djeca iz etničkih manjina, djeca izbjeglice i migranti često se suočavaju s društvenom stigmatizacijom i diskriminacijom, što rezultira njihovom marginalizacijom. Takva isključenost može spriječiti djecu da sudjeluju u društvenim i obrazovnim aktivnostima, ograničavajući njihove mogućnosti za socijalni i emocionalni razvoj. Djeca bez roditeljske skrbi, kao što su siročad ili djeca u sustavu udomiteljstva, često nemaju adekvatnu emocionalnu podršku i stabilnost, što dodatno otežava njihov osjećaj sigurnosti i pripadnosti (Ministarstvo rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike, 2021).

Prava i zaštita djece iz ranjivih skupina često su zanemareni ili nedovoljno zaštićeni. Ova djeca su često izložena fizičkom, emocionalnom i seksualnom zlostavljanju. Sustavi zaštite djece često nisu dovoljno jaki ili učinkoviti da pruže adekvatnu podršku i zaštitu. Djeca iz siromašnih obitelji ili izbjegličkih kampova posebno su ranjiva na radnu eksploataciju, često radeći u opasnim uvjetima kako bi preživjela. Nedostatak odgovarajuće pravne zaštite i mehanizama prijave zlostavljanja dodatno pogoršava njihovu situaciju i povećava rizik od daljnje viktimizacije. Stoga Vlada RH praćenjem Konvencije o pravima djeteta 1989. i drugih međunarodnih dokumenata predlaže mjere za unaprjeđenje rada u tijelima nadležnim za poslove u vezi zaštite djece i ostvarivanje njihovih prava kao i unaprjeđenje zakonske regulative u području istog (Ministarstvo rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike, 2022).

Pristup ključnim službama, kao što su zdravstvena skrb, obrazovanje i socijalne usluge, često je ograničen za djecu iz ranjivih skupina. Jezične barijere, kulturne razlike i

složeni administrativni postupci mogu značajno otežati pristup ovim uslugama. Djeca izbjeglice i migranti, posebno, suočavaju se s velikim izazovima pri integraciji u nova društva, često ostajući bez adekvatne podrške i informacija potrebnih za ostvarenje njihovih prava. Djeca bez odgovarajuće dokumentacije ili pravnog statusa često su isključena iz sustava podrške, što dodatno povećava njihovu ranjivost. Rješavanje ovih izazova zahtijeva sveobuhvatan i koordiniran pristup koji uključuje vlade, nevladine organizacije, škole, zajednice i obitelji. Potrebno je razviti inkluzivne politike i programe koji osiguravaju jednaka prava i mogućnosti za svu djecu. To uključuje ulaganje u obrazovanje, zdravstvenu skrb, socijalne usluge i pravnu zaštitu, kao i borbu protiv diskriminacije i promociju socijalne uključenosti. Samo zajedničkim naporima možemo osigurati da sva djeca, bez obzira na njihov socijalni, ekonomski ili kulturni kontekst, imaju priliku za zdrav i sretan život te ostvarenje svog punog potencijala. Ovaj holistički pristup ne samo da poboljšava živote djece, već doprinosi i stvaranju pravednijeg i održivijeg društva (CIP, 2017).

U analizi pristupačnosti, kvalitete, kapaciteta i financiranja sustava ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj (2018) Dobrotić i suradnici navode kako dostupni, priuštivi, pristupačni te kvalitetni programi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja danas imaju više funkcija. Ponajprije je riječ o ključnom segmentu koji roditeljima omogućuje usklađivanje obiteljskih obveza te plaćenog rada. Dapače, riječ je o iznimno vrijednom socijalnom ulaganju koje se bori protiv siromaštva te društvenih nejednakosti, kao i ulaganjem u socijalnu koheziju.

Dobrotić i suradnici (2018) govore o tome kako o visokokvalitetni programi predškole vode pozitivnim ishodima kod djece. Obrazovanje odgajatelja te broj djece po odgajatelju kao i veličina odgojno-obrazovne skupine smatraju se ključnim strukturnim pokazateljima kvalitete. Nakon uvođenja novoga državnoga pedagoškog standarda koji je stupio na snagu 2008. godine, između 2007. i 2016. godine dolazi do smanjivanja prosječnog broja djece i u jasličkim skupinama (sa 17,7% na 16,3%) i u vrtićkim skupinama (s 23,9 na 22,6) te dolazi do poboljšanja omjera broja odgojitelja i djece; s 10,4% na 8,6% djece po odgajatelju u jaslicama i s 12,4% na 11,0% u vrtićima. Ipak, još postoji ogromna neujednačenost između ustanova kod ovih pokazatelja. Samo je za 23,1% djece u jaslicama te 70,3% djece u vrtićima zadovoljen najblaži kriterij državnoga pedagoškog standarda u smislu opširnosti odnosno veličine skupina. S obzirom da u strukturnim pokazateljima kvalitete nisu vidljive neke pretjerano velike sustavne razlike s obzirom na razinu razvijenosti JLS-a, a napredak je malo vidljiviji u dječjim vrtićima privatnih osnivača. Broj stručnih suradnika po djetetu u proteklom desetljeću je znatno poboljšán: s 200 djece po suradniku u 2006. godini na 122 u

2016. godini, i to izrazitije u dječjim vrtićima privatnih osnivača. U proteklom desetljeću nije došlo do nekog pretjeranog pomaka u broju djece koja pohađaju dodatne kraće programe. Zastupljenost je tih programa viša u dječjim vrtićima privatnih osnivača i vjerskih zajednica, nego u vrtićima čiji su osnivači lokalne zajednice, ali nije uočljiva sustavna razlika s obzirom na razinu razvijenosti JLS-a

Unutar Republike Hrvatske postoje izrazite i sustavne regionalne razlike među djecom koja su obuhvaćena predškolskim programima. Stoga se u 2016. godini raspon obuhvaćenosti djece jasličkim programima u županijama kretao od 5,6% do 40,4%, dok se u vrtićkim programima od 24,4% do 82,8%. Čak u razdoblju 2014. – 2016. godine 146 općina u kojima živi 7,2% populacije djece vrtićke dobi u RH nije imalo vrtićke programe, a 311 JLS-ova u kojima živi 17,4% populacije djece jasličke dobi u Republici Hrvatskoj nije imalo organizirane jasličke programe na svom području. Obuhvaćenost djece koja pohađaju predškolske programe najviša je u najrazvijenijim županijama i obrnuto. Isto tako, obuhvaćenost djece predškolskim programima slabija je u općinama nego što je u gradovima. Porast u razdoblju između 2004. godine i 2016. godine nije bio ujednačen iz razloga što su slabije razvijene županije i JLS-ovi sporije širili nove predškolske kapacitete. Stoga je umjesto ujednačavanja razlika došlo do povećavanja razlika između županija i JLS-ova (Dobrotić i suradnici, 2018).

Također, Dobrotić i suradnici (2018) navode kako je financiranje sustava ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja gotovo isključivo u nadležnosti JLS-ova, koji snose čak više od 99% javnih izdataka za financiranje. Krajnji iznos javnih izdataka za predškolski odgoj i obrazovanje porastao je s 1.218 milijuna kuna u 2005. godini na 2.007 milijuna kuna u 2015. godini, što je rezultiralo porastom s 0,46% na 0,61% BDP-a, odnosno s 8,1% na 10,6% ukupnog proračuna JLS-ova. Samim ime je u 2015. godini prosječni godišnji javni izdatak po djetetu iznosio 16.634 kune. Decentralizirano financiranje ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja je omogućilo nastanak ogromnih regionalnih razlika među javnim izdacima. Samim time je udio predškolskih izdataka u proračunu županija u 2015. godini varirao od 5,7% do 14,1% te čini uvelike manju stavku u općinskim proračunima (6,9%) i proračunima JLS-ova niže skupine razvijenosti. Vrlo je bitno istaknuti kako su međusobne razlike JLS-ova u fiskalnom kapacitetu enormne i stoga ustanovljene razlike u udjelu izdataka lokalnih proračuna za programe predškole nisu dostatne da se objasne velike razlike među županijama u obuhvaćenosti djece predškolskim programima.

S ciljem uvida u participaciju djece iz ranjivih skupina u Republici Hrvatskoj UNICEF je 2022. proveo opsežnu studiju. Svrha studije bila je prikupiti podatke i steći uvide o sudjelovanju djece iz ranjivih skupina u Hrvatskoj, odnosno, djece romske nacionalne manjine, djece bez odgovarajuće roditeljske skrbi, djece s teškoćama u razvoju, djece u zdravstvenom sustavu, djece u sustavu pravosuđa, djece izbjeglice i migranti, djece koja žive u siromaštvu i djece iz izoliranih područja. Ciljevi studije su sljedeći: konceptualizirati i opisati ranjivost djece s obzirom na njihova prava na sudjelovanje, steći informacije o stavovima opće javnosti i stručnjaka iz sektora odgoja i obrazovanja, zdravstva, pravosuđa te socijalne skrbi o participaciji djece iz ranjivih skupina, nadalje, steći informacije o mišljenjima šire i uže javnosti i stručnjaka o postojećim mogućnostima za participaciju djece iz ranjivih skupina u obiteljskom i školskom okruženju kao i lokalnoj zajednici, dobiti pregled postojećeg stanja participacije djece iz odabranih ranjivih skupina te informacije o utvrđenim ograničenjima i poticajnim čimbenicima, prepoznati te opisati primjere dobre prakse vezane uz participaciju djece iz ranjivih skupina, kao i utvrditi i opisati posljedice ograničenog sudjelovanja djece iz ranjivih skupina, i na kraju pripremiti sveobuhvatno izvješće s preporukama za povećanje sudjelovanja djece iz ranjivih skupina (Borić i Mataga Tintor 2022). Također ova studija teži ka sveobuhvatnom pojašnjenju i boljem razumijevanju djece iz ranjivih skupina te ona obuhvaća postojeće informacije o stavovima, mogućnostima, preprekama za dječju participaciju. Također svrha studije je predložiti konkretne preporuke vezane za budućnost koje su vezane za jačanje dječje participacije iz ranjivih skupina (Borić i Mataga Tinto,r 2022). Borić i Mataga Tintor (2022) navode kako je cilj studije podignuti svijest o važnosti participacije djece ranjivih skupina, opisati ranjivost djece s obzirom na njihova prava na sudjelovanje, steći konkretne i korisne informacije o mišljenjima i stavovima za djecu ranjivih skupina u užoj i široj lokalnoj zajednici, i na koncu povećati vidljivost djece ranjivih skupina i mogućnost odlučivanja u pitanjima i temama koje su vezane za njihov život.

Predodžbe o djeci općenito su većinom pozitivne, odnosno, djeca se navode kao interesantna dobra, aktivna, iskrena. No ipak, sudionici u ovoj studiji su naveli kako djeca ranjivih skupina imaju znatno manja prava u odnosu na drugu djecu. Isto tako, smatraju kako treba poštivati dječja prava i njihovo mišljenje, ali ipak, odrasli su ti koji bi trebali donositi glavne završne odluke, jer djeca nisu sposobna sama donositi vlastite odluke. Jedan od glavnih čimbenika za dječju participaciju su ograničenja, koja zajedno sa poticajnim čimbenicima čine sustav koji je međusobno povezan te u kojem su vidljive prepreke. Iako odgojno-

obrazovne ustanove uče o poštivanju djece i ravnopravnosti djece, djeca više puta doživljavaju ograničenja tih prava (Borić, Mataga Tintor 2022). Zaključno, Borić i Mataga Tintor (2022) navode da prema ovoj studiji, dječja prava su veoma složena te su međusobno povezana, i gotovo je nemoguće promatrati, odnosno, istraživati dječju participaciju odvojeno od ostalih skupina prava, tj. od položaja i percepcije djece općenito u društvu te međusobnog odnosa između djece i odraslih.

Ove nalaze potvrđuju i istraživanja drugih autora. Bouillet (2024) u svom radu navodi kako je izrazito važna potreba snažnijeg usmjeravanja sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u ostvarivanju funkcije koje mu je društvo dodijelilo, a vezano je za prevencije rizika socijalne isključenosti i obrazovne nejednakosti. Projekt MORENEC je upravo taj koji doprinosi tome cilju, a ujedno osigurava znanstvenu osnovu za planiranje i implementaciju mjera podrške članovima obitelji i djeci s teškoćama. Veoma je važno osigurati pravovremeno prepoznavanje rizika i povezivanje djeteta kao i članova njegove obitelji s pružateljima usluge te obogatiti ponudu temeljem dokaza uspješnosti intervencija što je i očekivani konačni cilj projekta. U ovom istraživanju prema procjeni odgajatelja se pokazalo da mogućnosti sudjelovanja djece u učenju i igri, komunikaciji, kretanju, brige o samom sebi, međuljudskim odnosima, prehrani, spavanju i izvršavanju i slijeđenju uputa, statistički značajno smanjuju ukoliko dijete ima odstupanja u bilo kojem području razvoja. Iz tog razloga, izrazito je važno odgajateljima omogućiti dodatno usavršavanje u području inkluzivnog odgoja i obrazovanja kojim bi stekli određene potrebne kompetencije za rad s djecom s teškoćama u razvoju ili razvojnim rizicima (Panić Amižić i Romstein, 2024).

Autorice Bouillet i Antulić Majcen (2022) u svom radu navode kako hrvatski sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ima ograničen potencijal u pomaganju sprječavanja ponovnog razvoja rizika socijalne isključenosti djece budući da su i ponuda i kvaliteta neadekvatni za osiguranje inkluzivnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koji bi mogao zadovoljiti potrebe sve djece, bez obzira na njihovu razvojnu, ekonomsku, obiteljsku, kulturnu i drugu pozadinu. Sustav je potrebno poboljšati, kako u smislu povećanja kapaciteta za uključivanje sve djece tako i u smislu poboljšanja pedagoške prakse kako bi sva djeca u odgojnoj skupini mogla ostvariti kvalitetne interakcije s vršnjacima i odraslima. Stoga inkluzivno obrazovanje, nominalno široko prihvaćena društvena vrijednost, tek treba implementirati u praksu hrvatskih ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, te samim time sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj ostaje neiskorišteni resurs za prevenciju rizika socijalne isključenosti.

S ciljem procjene trenutnog stanja i potencijala hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za pružanje kvalitetnog odgoja i obrazovanja djeci iz ranjivih skupina analizirani su odabrani pokazatelji kvalitete i inkluzivnosti sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Tablica 1: Obuhvat ranim i predškolskim odgojem i obrazovanjem od 3. godine života pa do polaska u osnovnu školu temeljeno na zemljama EU (postoci su populacija odgovarajuće dobi; online podatkovna oznaka: educ_uoe_enra22)

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Europska unija	91.8	91.2	91.9	92.4	92.4	92.2	92.9	93.4	92.5	93.1
Republika Hrvatska	67.6	67.6	69.5	70.5	77.7	76.3	79.4	78.8	77.8	83.5

Izvor: Eurostat (2022), pristupljeno na:

https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/educ_uoe_enra21/default/table?lang=en

Tablica obuhvaća podatke zemalja Europske Unije (prosjeak) u odnosu na podatke Hrvatske. Tablica je prikazuje podatke počevši od 2013. godine pa do 2022. godine. Od 2013. godine Europska Unija drži stabilan postotak (91.8%) obuhvata djece sustavom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, dok Hrvatska drastično zaostaje s tek 67.6%, što je razlika od 24.2 %. 2014. godine, Europska Unija ima manji pad koji iznosi 91.2 %, dok je Hrvatska ostala na istom postotku, 67.6 %. Nadalje, 2015. godine i Europska Unija i Hrvatska imaju porast u postocima, te postotak Europske Unije iznosi 91.9% dok postotak Hrvatske iznosi 69.5%. 2016. godine je Europska Unija povećala svoj postotak na 92.4 % a Hrvatska na 70.5 %. sljedeće godine, odnosno 2017. Europska Unija ima isti postotak kao i prethodne godine odnosno 92.4% dok Hrvatska se drastično povećava na 77.7%. 2018. godine obje zemlje imaju manji pad, Europska Unija 92.2%, a Hrvatska 76.3%. ipak već sljedeće godine, 2019. obje zemlje su u porastu, odnosno Europska Unija ima postotak od 92.9% a Hrvatska ima postotak od 79.4%. u 2020. godini Europska Unija i dalje raste te ima postotak od 93.4%, dok Hrvatska opada i ima postotak od 78.8%. 2021. godine ponovno obje zemlje opadaju, te Europska Unija ima postotak od 92.5%, a Hrvatska ima postotak od 77.8%. u 2022. godini

obje zemlje su ponovno u porastu te postotak Europske Unije iznosi 93.1% dok postotak Hrvatske iznosi 83.5%.

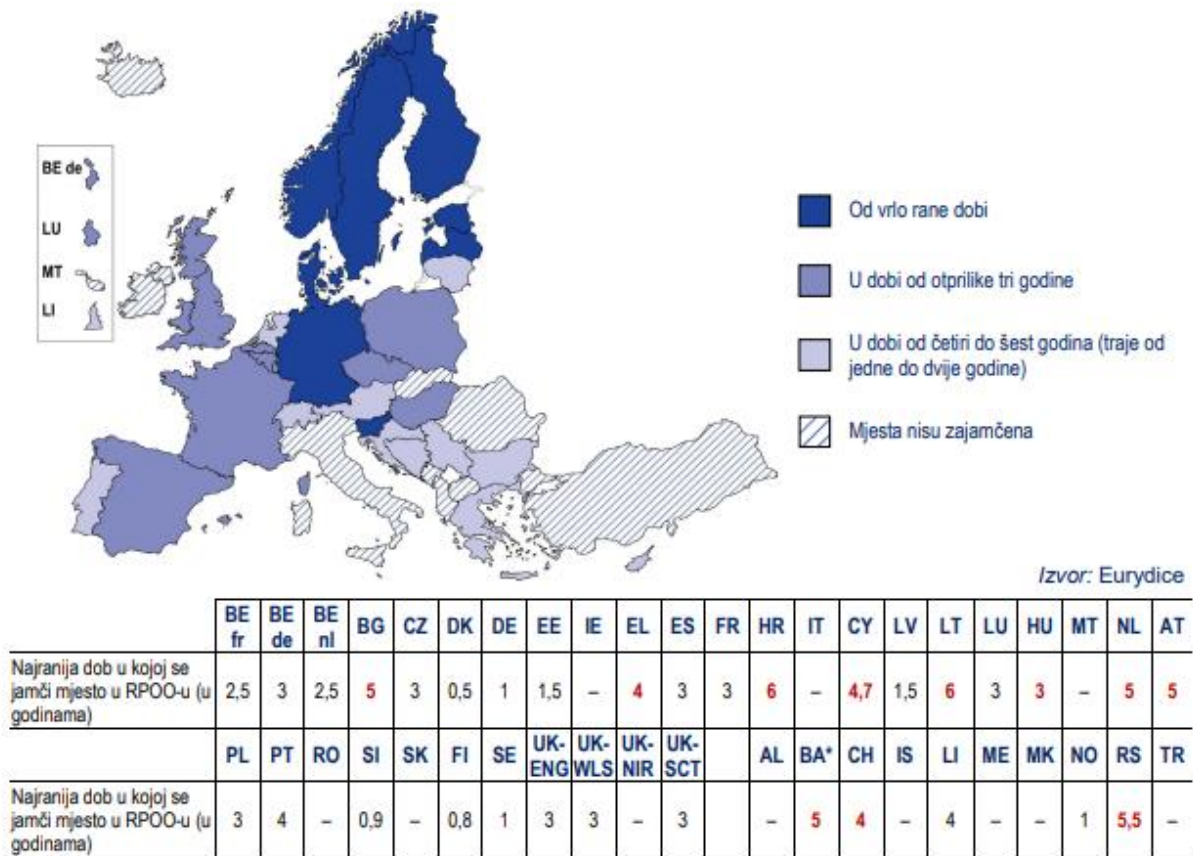
Iz ove tablice je vrlo jasno vidljivo kako i Europska Unija i Hrvatska dosta osciliraju sa postocima. Isto tako je vidljivo kako su dosta visoko rangirane u postocima, te da se Hrvatska kao i ostale zemlje EU približavaju planiranom cilju obuhvata djece od 3. godine do polaska u školu od 96% do 2030.godine (Europski prostor obrazovanja, 2022).

U Europi trenutno postoje dva načina osiguravanja općeg pristupa ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. U nekim zemljama postoji zakonsko pravo na mjesto u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, dok je u drugima pohađanje programa obvezno. Zakonsko pravo podrazumijeva obvezu pružatelja usluga osigurati javno subvencionirani odgoj i obrazovanje za svu djecu od određene dobi, bez obzira na socioekonomski status roditelja. Obavezni odgoj i obrazovanje znači da sva djeca moraju pohađati program u određenoj dobi, a roditeljima se jamči mjesto za njihovo dijete.

U zemljama s obveznim ranim i predškolskim odgojem i obrazovanjem, djeca moraju pohađati program rane i predškolske edukacije određeni broj godina, a izostanci se moraju opravdati ili se poduzimaju odgovarajuće mjere prema situaciji. Opće zakonsko pravo na ranu i predškolsku edukaciju podrazumijeva da svako dijete u određenoj dobi ima ostvarivo pravo na koristi od usluga rane i predškolske edukacije (Slika 2). Ostvarivo pravo znači da vlasti moraju jamčiti i osigurati mjesto u ustanovi rane i predškolske edukacije svakom djetetu čiji roditelji to zahtijevaju, bez obzira na zaposlenje, socioekonomski ili obiteljski status.

Međutim, čak četvrtina europskih odgojno-obrazovnih sustava osigurava mjesta za svu djecu u dobi od četiri, pet ili šest godina za posljednju godinu, odnosno, posljednje dvije godine ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Te usluge često su namijenjene isključivo pripremi za školu s posebnim programima kako bi se olakšao prelazak u školsko obrazovanje iz predškolskog obrazovanja. Hrvatska je također jedna od tih zemalja u kojoj je pohađanje programa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja obavezno, ali samo u godini prije polaska u školu. Portugal i Lihtenštajn su jedine zemlje Europe u kojima djeca u dobi od četiri godine ne moraju pohađati program za posljednje dvije godine ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Eurydice, 2019).

Slika 2.: Dob u kojoj je zajamčeno mjesto u ustanovi RPOO-a godine 2018



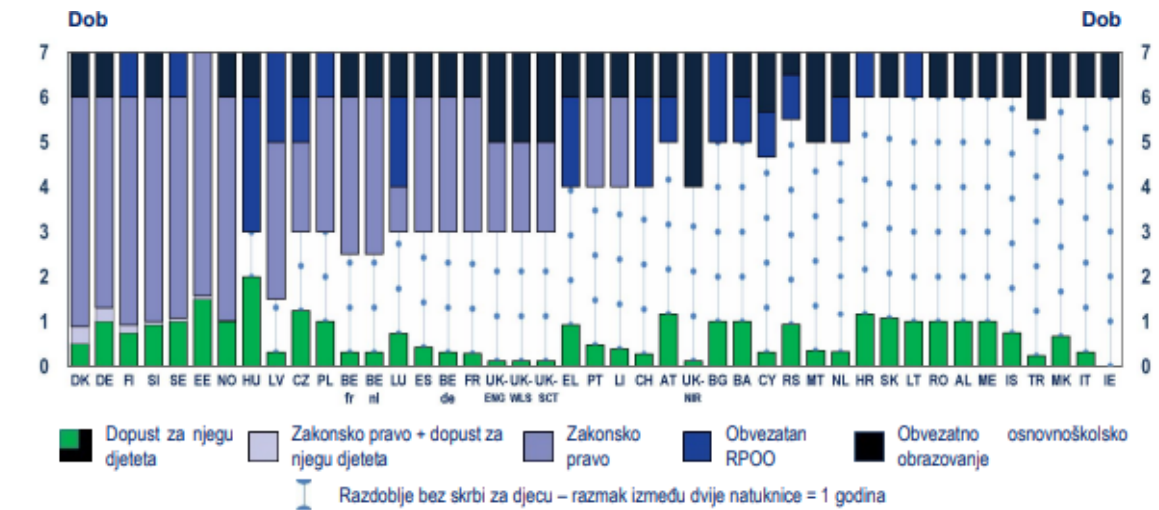
Izvor: Eurydice (2019) . Pristupljeno na:

https://www.eurydice.hr/cms_files/publications/kc-ecec-report-2019-hr.pdf

Zakonsko pravo ne znači nužno da je rani i predškolski odgoj i obrazovanje besplatan, već samo da njegove usluge se mogu pružati djeci biti subvencionirane javnim sredstvima. Slika prikazuje najraniju dob u kojoj se jamči mjesto u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju za svu djecu. U tablici se zakonsko pravo prikazuje crnim slovima, a obavezni rani i predškolski odgoj i obrazovanje tamnocrvenim podebljanim slovima (Eurydice, 2019).

Na slici 3. prikazana je razlika između završetka dopusta za njegu djeteta koji je adekvatno plaćen te koji je vremenski najdulje moguć i između najranijeg mogućeg početka općeg zajamčenog mjesta u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Europske zemlje su navedene prema duljini razdoblja bez skrbi za djecu, dok s lijeve strane, gdje nema takvog razdoblja, nalaze se zemlje koje imaju dobro organiziran dopust za njegu djeteta i politike ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Slika 3.: Razdoblje bez skrbi za djecu godine 2018./2019.,



Izvor: Eurydice

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT
Ukupan dopust za njegu djeteta	0,3	0,3	0,3	1,0	1,2	0,5	1,0	1,5	0,0	0,9	0,4	0,3	1,2	0,3	0,3	0,3	1,0	0,7	2,0	0,3	0,3	1,2
Dob predviđena za početak	Zakonsko pravo	2,5	3	2,5	-	3	0,5	1	1,5	-	3	3	-	-	-	1,5	-	3	-	-	-	-
	Obvezatan RPOO	-	-	-	5	5	-	-	-	4	-	-	6	-	4,7	5	6	4	3	-	5	5
	Osnovnoškolsko obrazovanje	6	6	6	7	6	6	6	7	6	6	6	7	6	5,7	7	7	6	6	5	6	6
Razdoblje bez skrbi za djecu	2,2	2,7	2,2	4,0	1,8	-	-	-	6,0	3,1	2,6	2,7	4,8	5,7	4,4	1,2	5,0	2,3	1,0	4,7	4,7	3,8
	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR	
Ukupan dopust za njegu djeteta	1,0	0,5	1,0	1,0	1,1	0,9	1,1	0,1	0,1	0,1	0,1	-	1,0	1,0	0,3	0,7	0,4	1,0	0,7	1,0	0,9	0,2
Dob predviđena za početak	Zakonsko pravo	3	4	-	0,9	-	0,8	1	3	3	-	3	-	-	-	-	4	-	-	1	-	-
	Obvezatan RPOO	6	-	-	-	-	6	6	-	-	-	-	5	4	-	-	-	-	-	-	5,5	-
	Osnovnoškolsko obrazovanje	7	6	6	6	6	7	7	5	5	4	5	6	6	6	6	6	6	6	6	6,5	5,5
Razdoblje bez skrbi za djecu	2,0	3,5	5,0	-	4,9	-	-	2,9	2,9	3,9	2,9	5,0	4,0	3,7	5,3	3,6	5,0	5,3	-	4,6	5,3	

Izvor: Eurydice (2019). Pristupljeno na:

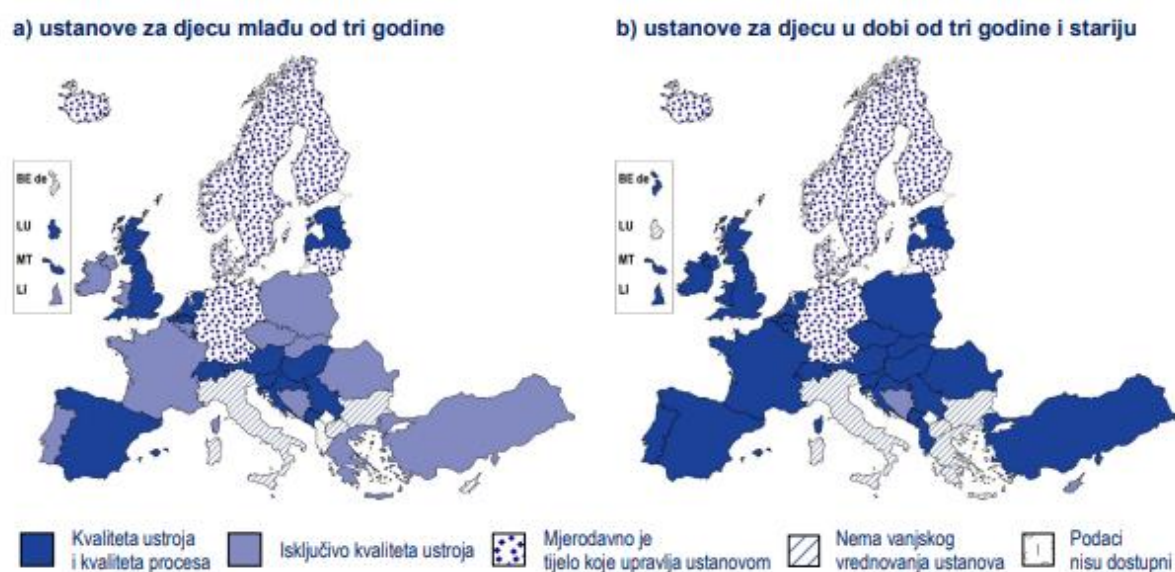
https://www.eurydice.hr/cms_files/publications/kc-ecec-report-2019-hr.pdf

U sedam zemalja ne postoji razdoblje bez skrbi za djecu, a to su Danska, Njemačka, Estonija, Slovenija, Finska, Švedska i Norveška. U tim zemljama postoji dulji dopust za njegu djeteta koji traje najmanje deset mjeseci, te imaju jedinstven sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koji jamči zakonsko pravo na subvencionirano, ali ne i besplatno mjesto. Razdoblje bez skrbi za djecu traje najmanje godinu dana, a najviše šest godina (Eurydice 2019).

Što se tiče razdoblja bez brige za djecu, Hrvatska je relativno visoko rangirana. U Hrvatskoj, razdoblje bez brige za djecu traje 4,8 godina, što znači da je osigurana njega djeteta samo do 1,2 godine života, a obavezan je rani i predškolski odgoj i obrazovanje u 6. godini života. Ovo je zabrinjavajuće, s obzirom na visoko rangirane zemlje.

Uz navedene strukturne pokazatelje inkluzivnosti sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Europskoj uniji, prate se i podaci o praćenju i unapređenju kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Slika 4).

Vanjsko vrednovanje ustanova je proces praćenja kvalitete koji provode pojedinci ili timovi koji izvješćuju lokalne, regionalne ili nacionalne obrazovne vlasti. Međutim, oni nisu izravno povezani s aktivnostima ustanove koja se vrednuje. Ovim procesom se nastoji vrednovati rad ustanove, izvijestiti o kvaliteti usluga i predložiti načine unapređenja odgojno-obrazovne prakse. Kvaliteta ustroja se vrednuje provjerom usklađenosti ustanove s propisima i standardima sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Kvaliteta procesa se odnosi na podršku ustanove procesima učenja.

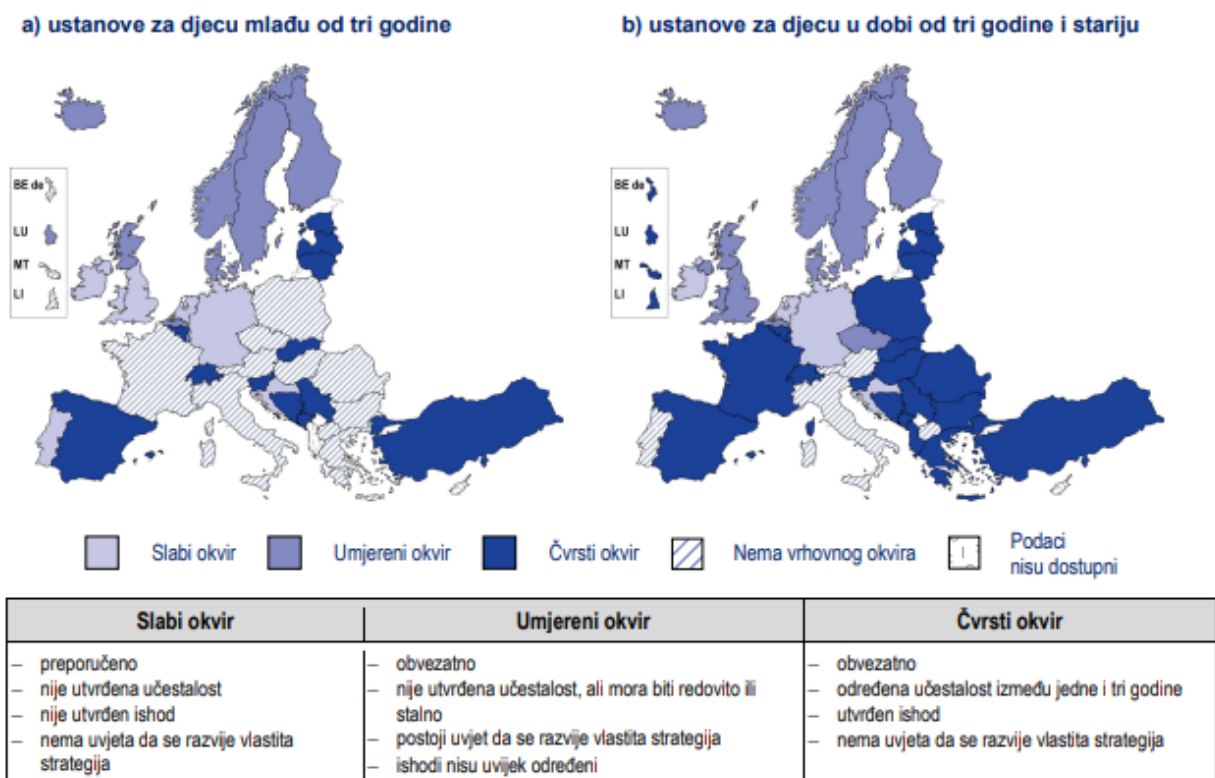


Slika 4.: Glavni predmet vanjskog vrednovanja ustanova RPOO-a godine 2018./2019.

Uz mehanizme vanjskog vrednovanja za kvalitetu odgoja i obrazovanja u odnosu na dijete iznimno su važni procesi internog vrednovanja (Slika 5).

U zemljama u kojima propisi vrhovnih vlasti nisu usmjereni toliko prema ustanovama koliko prema dužnosti pružatelja usluga, odnosno lokalnih vlasti, odnosno općine, nevladine udruge ili ostala privatna tijela da vrednuju kvalitetu njihove usluge, odgovornost tijela koje upravlja ustanovom se odnosi na te zemlje. Ti pružatelji usluga imaju veliku slobodu postaviti određene procese i postupke za vrednovanje vlastitih ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, no međutim ima izrazito malo podataka o tome. U Hrvatskoj se vanjsko vrednovanje provodi u vidu stručno-pedagoškog nadzora nad izvođenjem programa predškolskog odgoja i obrazovanja (Agencija za odgoj i obrazovanje) i u vidu inspeksijskog nadzora prosvjetne inspekcije ministarstva s ciljem procjene djeluje li ustanova u skladu sa zakonom. Samim time dužni su istražiti jesu li prakse u ustanovi u skladu sa Zakonom i pedagoškim standardima koje određuju vrhovne vlasti (Eurydice, 2019).

Slika 5.: Okvir za interno vrednovanje ustanova RPOO-a na vrhovnoj razini godine 2018./2019.



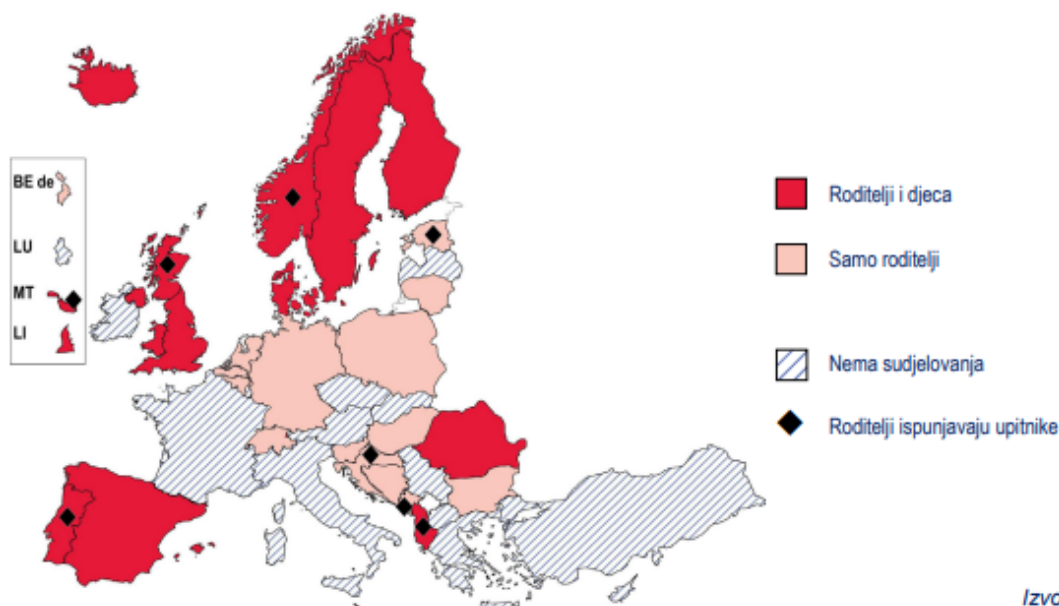
Izvor: Eurydice (2019). Pristupljeno na:

https://www.eurydice.hr/cms_files/publications/kc-eccec-report-2019-hr.pdf

Ovisno o kojoj je zemlji riječ, okvir za unutarnje vrednovanje odgojno-obrazovne ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja se može odnositi na vrhovne obrazovne smjernice ili čak neke druge propise i preporuke. Izrazito malo zemalja se ubraja u kategoriju koja je umjerena te u kojoj je interno vrednovanje obavezno, međutim ustanove su odgovorne za razvoj vlastite strategije. Nadalje, ishodi odnosno primjena rezultata unutarnjeg vrednovanja su prepušteni ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u pojedinim zemljama; u Belgiji te u Češkoj, Danskoj, Finskoj, Švedskoj i Ujedinjenom Kraljevstvu. S druge strane, u Škotskoj, na Islandu i u Norveškoj rezultati i poboljšanja kojima se teži moraju se navesti u izvješćima odnosno razvojnim planovima. U Luksemburgu se rezultati unutarnjeg vrednovanja ustanova za mlađu djecu moraju uzeti u obzir iz razloga kako bi se izmijenio pedagoški plan ustanove (Eurydice, 2019). U Hrvatskoj od pedagoške godine 2012./2013. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja objavljuje godišnji natječaj za ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koje žele provesti samovrednovanje prema standardiziranom procesu a koji je utvrđen u Vodiču za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Proces obuhvaća primjenu upitnika za samovrednovanje, analizu područja kvalitete, izradu KREDA analize i razvojnog plana ustanove, pripremu izvješća o samovrednovanju ustanova kao i provedbu razvojnog plana koji Tim za kvalitetu vrtića izrađuje u suradnji s Nacionalnim centrom za vanjsko vrednovanje obrazovanja (NCVVO, 2017).

Jedna od veoma bitnih odrednica inkluzivnosti ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja je participacija djece i roditelja. Na Slici 6. prikazani su podaci koji se odnose na sudjelovanje roditelja i djece u vrednovanju ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u zemljama Europske unije.

Slika 6. Sudjelovanje roditelja i djece u vrednovanju ustanova RPOO-a godine 2018./2019.



Izvor: Eurydice

Sudjelovanje roditelja i djece u vrednovanju ustanova RPOO-a prema dobnim skupinama

		BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	
< 3 godine	Djeca						●					●											
	Roditelji			●			●	●	●			●		●					●				●
≥ 3 godine	Djeca						●					●									●		
	Roditelji	●	●	●	●		●	●	●			●		●					●		●	●	●
		AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT												
< 3 godine	Djeca							●	●		●		(:)			●				●			
	Roditelji					●		●	●	●	●		(:)	●		●		●		●			
≥ 3 godine	Djeca			●	●			●	●	●	●		●			●	●			●			
	Roditelji		●	●	●	●		●	●	●	●		●	●	●	●	●			●			

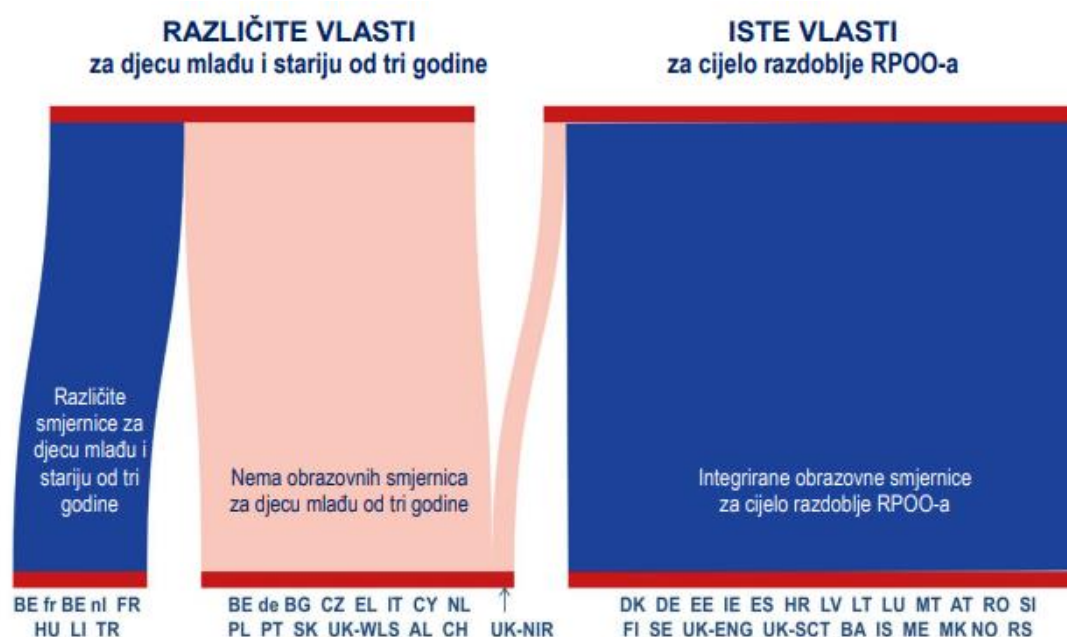
Izvor: Eurydice (2019). Pristupljeno na: https://www.eurydice.hr/cms_files/publications/kc-ecec-report-2019-hr.pdf

Podaci prikazani na Slici 6. pokazuju sudjelovanje roditelja i djece u internom i vanjskom vrednovanju odgojno-obrazovnih ustanova. U obzir se uzimaju samo standardizirani upitnici koje provode vanjski dionici, a važno je razmotriti stajališta različitih dionika o poboljšanju kvalitete odgojno-obrazovnih ustanova. Na slici je vidljivo da su roditelji češće uključeni u vrednovanje ustanova nego djeca. U 30 obrazovnih sustava postoje smjernice za uključivanje roditelja u vrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, dok samo 15 odgojno-obrazovnih sustava ima smjernice koje navode sudjelovanje djece u istom procesu. Također, roditelji i djeca češće sudjeluju u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja za stariju djecu u odnosu na mlađu djecu. Stajališta mlađe djece uzimaju se u obzir samo u nordijskim zemljama, Cataluñi i Comunidad Valenciani te u Škotskoj. Postoji

malo smjernica o tome kako to provesti ili ih čak nema, pa ocjenjivači mogu samostalno izraditi instrumente i pripremiti procese. U svim zemljama koje imaju vrhovne smjernice ili preporuke za uključivanje djece, one su uključene i u (Eurydice, 2019). S druge strane, roditelji su u Hrvatskoj aktivno uključeni u proces samovrednovanja koji je postavio Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017). Roditelji sudjeluju u ispunjavanju standardiziranih upitnika za samovrednovanje i u cijelom procesu samovrednovanja kao članovi tima za kvalitetu.

Važnost ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja sve više se priznaje kao temelj za učenje i razvoj djece. U svim odgojno-obrazovnim sustavima postoje različite obrazovne smjernice za tu važnu fazu. Unatoč nedavnom napretku, te smjernice su još uvijek šire rasprostranjene u sredinama gdje se provodi rani i predškolski odgoj i obrazovanje za djecu u dobi od tri godine i stariju nego u onima za djecu mlađe dobi. Obrazovne smjernice su službeni dokumenti koji mogu, ali ne moraju biti obavezni, no ipak su izdani kako bi vodili pružatelje usluga ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prema skrbi za djecu te prema učenju i ponuđenom obrazovnom sadržaju. Obrazovne smjernice mogu obuhvaćati glavne ciljeve i načela, obrazovne pristupe, ciljeve razvoja i učenja, područja učenja, sadržaj i materijale te metode vrednovanja. Oblik obrazovnih smjernica znatno se razlikuje među zemljama u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Slika 7.: Obrazovne smjernice vrhovnih vlasti za pružanje usluga RPOO-a godine 2018./2019. (pružanje usluga RPOO-a u ustanovama)



Izvor: Eurydice (2019). Pristupljeno na: https://www.eurydice.hr/cms_files/publications/kc-ecec-report-2019-hr.pdf

Slika 7.: Obrazovne smjernice vrhovnih vlasti za pružanje usluga RPOO-a godine 2018./2019. (status obrazovnih smjernica vrhovnih vlasti za pružanje usluga RPOO-a ustanovama)



Izvor: Eurydice (2019). Pristupljeno na: https://www.eurydice.hr/cms_files/publications/kc-ecec-report-2019-hr.pdf

Smjernice za rani i predškolski odgoj i obrazovanje mogu se izdati u obliku okvirnih planova, uputa za osoblje, kurikuluma ili programa za učenje i razvoj, te referentnog okvira za ciljeve učenja. U nekim zemljama, obrazovne smjernice su propisane zakonom. Ovisno o njihovoj strukturi, smjernice omogućuju različite razine prilagodljivosti kako bi se primijenile u različitim okruženjima u kojima se provodi rani i predškolski odgoj i obrazovanje. U nekim

zemljama može se primijeniti više od jednog dokumenta za određenu fazu, ali svi oni doprinose stvaranju temeljnog okvira u kojem se od osoblja traži da razvije svoje prakse kako bi zadovoljile sve razvojne potrebe djece.

Većina europskih zemalja smatra rani i predškolski odgoj i obrazovanje razinom obrazovanja na kojoj bi svako dijete trebalo biti prepoznato kao aktivni učenik, a osoblje je odgovorno za reagiranje na individualne sklonosti i potrebe djece, kao i na njihov potencijal za učenje. Kako bi se osigurao pristup usmjeren prema djetetu, važno je planirati dnevne aktivnosti koje uzimaju u obzir znanje o individualnom razvoju i obrazovnom napretku svakog djeteta, koje se stječe procesom vrednovanja.

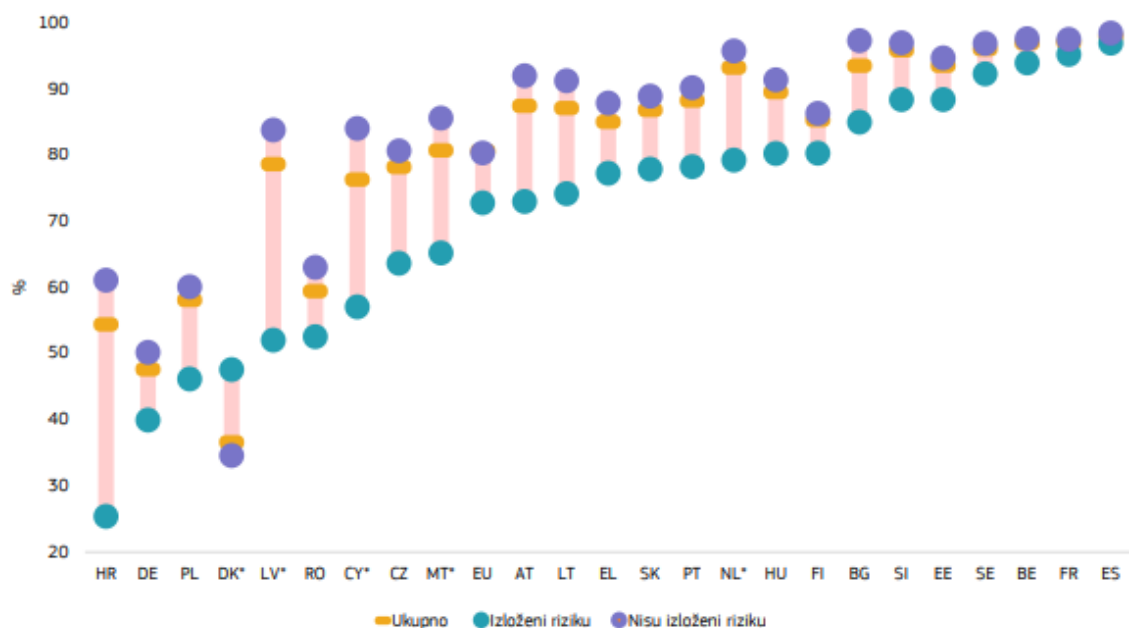
U većini zemalja, obrazovne smjernice za rani i predškolski odgoj i obrazovanje pružaju preporuke za određene metode vrednovanja koje se mogu koristiti u svim okruženjima u kojima se provodi rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Međutim, u nekim odgojno-obrazovnim sustavima, pojedina okruženja samostalno odlučuju o tome. Na primjer, u flamanskoj zajednici u Belgiji nema preporuka tijekom cijelog razdoblja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, u njemačkoj zajednici u Belgiji, Nizozemskoj i Albaniji nema preporuka za stariju djecu, dok u francuskoj zajednici u Belgiji, Rumunjskoj i Srbiji nema preporuka za mlađu djecu. Ipak, u nekoliko odgojno-obrazovnih sustava navodi se minimalno vrijeme koje je određeno za aktivnosti na otvorenom. Za stariju djecu to je navedeno u 15 odgojno-obrazovnih sustava, dok je za mlađu djecu to navedeno samo u četiri sustava. To ne nužno znači nedostatak naglaska na aktivnostima na otvorenom ili prirodi kao okružju za učenje, već može značiti da se dnevne i tjedne navike u pojedinim zemljama mogu prilagoditi individualnim potrebama djeteta. Također, to može značiti da su obrazovne smjernice postavljene na drugačiji način. Na primjer, u Hrvatskoj je određeno minimalno vrijeme za zdravstvene i fizičke aktivnosti, a ne samo za aktivnosti na otvorenom (Eurydice, 2019).

Hrvatska zaostaje u nekoliko ključnih područja u usporedbi s europskim zemljama. Švedska i Norveška su poznate po izuzetno razvijenom sustavu predškolskog obrazovanja, koji se ističe univerzalnom dostupnošću, visokim standardima kvalitete i značajnim ulaganjima u infrastrukturu i osoblje. Hrvatska još uvijek radi na postizanju tih standarda, posebno u pogledu univerzalnog pristupa i kvalitete usluga. Međutim, u regionalnom kontekstu, Hrvatska stoji relativno dobro. U usporedbi s nekim susjednim zemljama poput Bosne i Hercegovine ili Srbije, Hrvatska ima razvijeniji sustav s boljim zakonodavnim okvirom i većim ulaganjima. Hrvatski sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ima nekoliko značajnih prednosti, kao što su dobro definiran zakonodavni okvir, visoko obrazovani odgajatelji i inkluzivnost. No, izazovi poput nejednakosti pristupa, kapaciteta vrtića i

financijske održivosti i dalje postoje. Usporedba s naprednijim europskim sustavima pokazuje da Hrvatska ima prostora za poboljšanje, dok u regionalnom kontekstu pokazuje relativno dobre rezultate. Kvalitetnija infrastruktura, veća dostupnost i dodatna financijska ulaganja ključni su za daljnji razvoj i unapređenje ovog sustava (Eurydice, 2019).

Obuhvat djece u nepovoljnom položaju je ključan za inkluzivnost i kvalitetu sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Inkluzivnost znači osiguravanje jednakih obrazovnih mogućnosti za svu djecu, bez obzira na njihove socioekonomske, kulturne ili fizičke uvjete. Kvaliteta sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja očituje se u sposobnosti prepoznavanja i pravilnog odgovora na specifične potrebe djece iz nepovoljnih okruženja, uključujući djecu s posebnim potrebama, djecu iz siromašnih obitelji i djecu iz marginaliziranih zajednica. Razumijevanje i unapređenje obuhvata ovih djece važno je ne samo za njihovo individualno obrazovno i socijalno blagostanje, već i za društvo u cjelini, jer inkluzivni sustavi doprinose smanjenju socijalne nejednakosti i promicanju socijalne kohezije. Analiza trenutnog stanja i izazova s kojima se suočava hrvatski sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u pogledu obuhvata djece u nepovoljnom položaju može pružiti vrijedan uvid u potrebne korake za postizanje većeg stupnja inkluzivnosti i kvalitete (EUMAP, 2007).

Slika 8.: Sudjelovanje djece u formalnoj skrbi za djecu ili odgoju i obrazovanju djece od tri godine do najranije dobi za početak obveznog obrazovanja po izloženosti riziku od siromaštva ili socijalne isključenosti, 2020. (%).



Izvor: Eurostat (EU-SILC), posebni izvadak. Pristupljeno na: [Pregled obrazovanja i osposobljavanja za 2022. - HRVATSKA \(ampeu.hr\)](#)

Stopa sudjelovanja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju veoma je niska, izuzetno kada se govori o skupinama koje su u nepovoljnom položaju. Stopa sudjelovanja djece do treće godine života u formalnoj skrbi za djecu u 2020. godini je iznosila samo 20,4%, međutim njezino povećanje za 4,7 postotnih bodova u odnosu na 2019. bilo je drugo najveće povećanje u Europskoj Uniji. Stopa sudjelovanja djece od tri godine do početka obveznog primarnog obrazovanja iznosila je 78,8%, što je čak 0,6% manje nego u 2019. godini, te to čini znatno ispod prosjeka Europske Unije od 93% i cilja na razini Europske Unije koji iznosi više od 96%. Isto tako, znatno je niža za skupine koje su u nepovoljnom položaju, primjerice samo 24% kada je riječ o romskoj djeci (FRA, RS, 2021). Razlika među stopama djece koja su izložena riziku od siromaštva ili djece koja su izložena riziku od socijalne isključenosti (ARPE) i one koja nisu iznosi 35,7%, što ju čini najvećom razlikom u Europskoj Uniji.

Hrvatski plan za oporavak i otpornost (NPOO) podupire velika infrastrukturna ulaganja kako bi se time povećalo sudjelovanje u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Posljednjih godina, Hrvatska znatno ulaže u rani i predškolski odgoj i obrazovanje koristeći sredstva Europske Unije za infrastrukturne i druge mjere kako bi povećala sudjelovanje (Europska komisija, 2021). U infrastrukturu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje 2021. uloženo je oko 15 milijuna EUR. Financiranjem u okviru NPOO-a namijenjenim za infrastrukturu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te se planira otvoriti 22 500 novih mjesta i pridonijeti povećanju stope sudjelovanja na 90 % do 2026. Planirane su ciljane mjere za povećanje sudjelovanja djece u nepovoljnom položaju te romske djece u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. U skladu sa strateškim okvirom EU-a za jednakost, uključivanje i sudjelovanje Roma za razdoblje 2020. – 2030. godine, Hrvatska je u lipnju 2021. donijela Nacionalni plan za uključivanje Roma za razdoblje 2021. – 2027. (NPUR) i odredila nacionalne ciljeve. Cilj je da do 2027. godine se poveća sudjelovanje Roma u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju s 23 % na 54 % (NPUR, 2021., str. 60.). Na sudjelovanje Roma u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju negativno utječe udaljenost do najbliže ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te se ono razlikuje po regijama, a stopa sudjelovanja najniža je u središnjoj Hrvatskoj (80 % djece u dobi od tri do šest godina živi više od 3 km od najbliže ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje) (Klasnić i dr., 2020).

Različiti indikatori inkluzivnosti i kvalitete sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja otkrivaju varijacije u razinama kvalitete tih usluga i naglašavaju značajan prostor za napredak, posebno u kontekstu veće uključenosti za djecu iz ranjivih skupina. Dostupnost i pristupačnost usluga, kvalifikacije i kontinuirano usavršavanje odgajatelja, te razvoj inkluzivnih programa i podrške, ključni su pokazatelji koji ukazuju na potrebe za daljnjim unapređenjem sustava. Poboljšanje ovih aspekata može osigurati da sva djeca, bez obzira na socioekonomski status, geografski položaj ili posebne potrebe, imaju jednake obrazovne prilike. Hrvatska ima solidne temelje, ali dodatna ulaganja i sustavna poboljšanja nužna su za postizanje većeg stupnja inkluzivnosti i kvalitete u sustavu ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Time bi se omogućilo stvaranje jednakih šansi za sve, što je ključno za smanjenje socijalne nejednakosti i promicanje socijalne kohezije u društvu (EUMAP, 2007).

EUMAP (2007) navodi kako su pitanja raznolikosti i pravičnosti središnje teme u odgojno-obrazovnim sustavima mnogih zemalja. S obzirom na prethodno neomogućavanje cjelokupnom stanovništvu da u potpunosti sudjeluje u društvu, danas su prepoznate kobne posljedice koje su rezultirale prijetnjom društvenoj koheziji i vladi nametanjem visokih društvenih troškova. Međutim, istodobno se uviđa sve više da pristup kvalitetnom odgoju i obrazovanju predstavlja jedan od najvažnijih načina na koji se promiče integracija manjina u većinskom društvu i okolini. Unaprjeđenje kvalitete odgojno-obrazovnih ustanova kao i obučavanje djelatnika te suradnja sa užom i širom zajednicom, obogaćuje takvo društvo i rezultira pružanjem izuzetnih nagrada u odnosu na ulaganja koja su usmjerena izuzetno samo na kvantitetu školovanja.

Općenito, jedino visoka kvaliteta odgoja i obrazovanja u odgojno-obrazovnim ustanovama može pomoći u nadoknađivanju društvenih nejednakosti, u pomaganju da se ostvare pojedini potencijali djece, u poboljšavanju učenja, te da ih u konačnici pripremi za aktivno i sigurno integriranje u društvo i okolinu.. uvelike je manje neslaganja kada se govori o definiranju kvalitetnog odgoja i obrazovanja u odgojno-obrazovnim ustanovama u odnosu na sve veće slaganje na nužnost pružanja pristupa kvalitetnom odgoju i obrazovanju.

Konvencija o pravima djeteta (1989) izražava snažne i detaljne obaveze kada je riječ o krajnjim ciljevima odgojno-obrazovnog procesa. Takve obaveze, s druge strane veoma utječu na kvalitetu i na sadržaj obrazovanja te prepoznaju odgojno-obrazovni proces kao njihov središnji cilj.

Posljednjih godina, dostupnost ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja svoj djeci, a pogotovo pripadnicima ranjivih skupina, postalo je pitanje koje izaziva sve veću

političku zabrinutost. Ova zabrinutost, na europskoj razini je temeljena na široj posvećenosti smanjenju siromaštva djece u zemljama članicama te prepoznavanju važnosti uloge kvalitete ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u nošenju s nepovoljnim položajem već od najranije dobi. Shodno tome, zagovara se opći i objektivni pristup visokokvalitetnim ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja s ciljem smanjenja preranog napuštanja školovanja kao i borbe protiv rizika od siromaštva i socijalne isključenosti. Usprkos kompromisu na političkoj razini, djeca etničkih manjina kao i ona iz siromašnih obitelji su manje često uključena u neki vid institucionalne skrbi, odnosno, jaslice i vrtiće, a i onda kada jesu uključena, radi se uglavnom o ustanovama koje nude manje kvalitetne usluge nego što ih dobivaju vršnjaci boljeg imovinskog statusa. Iako za sve zemlje detaljniji podaci uglavnom nisu dostupni, mnogi rezultati istraživanja potvrđuju navedeno kao globalnu zajedničku karakteristiku pohađanja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja širom europskih zemalja (Lazzari, Vandebroek 2014).

Kao i za svu djecu, tako i za djecu ranjivih skupina postoji niz raznih prepreka u sudjelovanju, te se ovdje moraju uzeti višestruki faktori. Prvi od tih faktora je politika, odnosno njene mjere koje se odnose na dostupnost službi odnosno ustanova, kao i opći propisi kvalitete i praćenja. Postojeće institucije rane i predškolske dobi i obrazovanja, čak i kada omogućavaju financirani boravak djece iz siromašnih obitelji nije baš sasvim efikasne u privlačenju te skupine korisnika. Međutim, navodi se kako problem nejednake dostupnosti nije ograničen samo na tržišno orijentirani sustav jer i u znatno obuhvatnijem sustavu socijalne pomoći diljem Europe, posebno u kontinentalnoj Europi, dostupnost ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje manja je u imućnijim područjima. Također jedan od nedostataka je karakteristika ponude. Naime, u većini zemalja je izražena potreba za ustanovama za ranu dob (0-3) u odnosu na vrtićku dob (3-7). U slučaju manjka mjesta, ponuda se smanjuje sukladno kriterijima prioriteta pa često nenamjerno imaju tendenciju diskriminirati ranjive skupine. Naprimjer, prednost imaju djeca čija su oba roditelja zaposlena, što kod ranjivih skupina često nije slučaj, činjenica je da imaju manji pristup nekom obliku skrbi kroz neformalne mreže i vrlo često rade u neredovito i nepredvidivo radno vrijeme, što automatski zahtijeva i fleksibilnije radno vrijeme ustanova, što je rijetko dostupno u javnim novcem financiranim ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Osim toga, jezik i kulturne barijere sprječavaju ih da ispune birokratsku proceduru koja može biti neophodna za upis njihove djece. Jedan od najzanimljivijih primjera je slučaj romske zajednice u kojoj je nedostatak povjerenja od strane roditelja u vlast i javne

ustanove, kombinirana s diskriminacijom i neprijateljstvom sa kojima su se susreli, imaju tendenciju umanjivanja dječjeg sudjelovanja u programima ustanova za rani i predškolski odgoj (Lazzari, Vandenbroeck 2014).

Međutim usprkos ovim preprekama koje se javljaju, načela dobre prakse diljem Europe ipak govore drugačije. Kako su obitelji koje žive u siromaštvu većinom manje mobilne nego obitelji boljeg imovinskog statusa, ključno je da se kvalitetne ustanove rane i predškolske dobi osnivaju u kvartovima u kojima žive ove ranjive skupine kako bi im bile dostupnije. Drugačije rečeno, politika koja je temeljena na pravima djeteta na kvalitetnu skrb, odgoj i obrazovanje je u praksi učinkovitija nego politika koja je temeljena na okvirima potreba odnosno rizika. U slučaju kad je javno financiranje konceptualno dostupno, ponuda je inače ili potpuno besplatna, ili je cijena koju plaćaju roditelji prilagođenija njihovim primanjima. Međutim, kriterij priuštivosti se ne odnosi samo na materijalne resurse. U slučajevima kad je cijena ponude ‘ciljana’ prema specifičnoj populaciji ‘pod rizikom’, roditelji onda plaćaju simboličnu cijenu, a time što su etiketirani odriču se dijela svoje privatnosti. Upravo iz tog razloga strukturalna ponuda za opću populaciju ima tendenciju osigurati veću razinu ujednačavanja nego ona s pravom koje ‘cilja’ siromašne. Što se tiče pristupačnosti ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, takva politika bi trebala biti vođena pravilima analiziranja prepreka koje onemogućuju djecu i obitelji ranjivih skupina da koriste ustanove kao takve. U protivnom, jezične prepreke, poznavanje birokratske procedure, liste čekanja ili prioriteta koje ima uprava mogu nenamjerno isključiti djecu siromašnih i imigrantskih obitelji. Obitelji bi trebale percipirati ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao korisne, podržavajuće mogućnosti, usklađene s njihovim potrebama. Međutim, uzimajući u obzir činjenicu da su članovi obitelji ranjivih skupina vrlo često zaposleni na poslovima koji traže manju kvalifikaciju, slabije su plaćeni te imaju neregularno radno vrijeme, može se reći da načini upravljanja ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja moraju imati smisla različitim roditeljima i lokalnoj zajednici. Zbog toga uprava ustanova ranog i predškolskog odgoja treba u sustav uvrstiti strukture demokratskog odlučivanja koje omogućuju obiteljima da izraze svoje različite potrebe i želje i da se one potom sustavno uzmu u obzir u procesu sastavljanja ponuda ustanova ranog i predškolskog odgoja po mjeri obitelji i lokalnih zajednica. Vrijednosti, vjerovanja i odgojno-obrazovna praksa trebali bi biti u dogovoru s obiteljima i lokalnim zajednicama. Međutim ponuda kao takva često ne uspijeva zadobiti povjerenje manjinskih etničkih grupa iz razloga što vrlo često ne uzima u obzir različitosti u svakodnevnoj praksi. Nasuprot tome, ustanove koje uključuju roditelje i lokalne migrantske

zajednice u proces demokratskog odlučivanja te koje su predane privlačenju i obuci djelatnika iz manjinskih grupa pokazale su se više uspješnima u promicanju sudjelovanja djece različitog porijekla u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Lazzari, Vandebroek 2014).

Gracin (2022) navodi kako rani i predškolski odgoj i obrazovanje predstavljaju ključnu fazu u životu djeteta, oblikujući temelje za daljnji razvoj i uspjeh u školovanju i životu. Međutim, za djecu iz ranjivih skupina, poput onih iz siromašnih obitelji, djecu s posebnim potrebama ili izbjeglica, pristup kvalitetnom obrazovanju često je ograničen ili nedostupan. Stoga je izuzetno važno istražiti i razviti strategije koje će osigurati da ova djeca imaju jednake mogućnosti za razvoj i učenje kao i njihovi vršnjaci. Jedna od osnovnih strategija je inkluzivni pristup, odnosno, osiguravanje da svako dijete, bez obzira na njegove osobine ili okolnosti, ima pristup istim mogućnostima i resursima. Inkluzivni pristup podrazumijeva stvaranje okoline koja poštuje i cijeni raznolikost te aktivno radi na uključivanju svakog djeteta u sve aspekte odgoja i obrazovanja. Inkluzivni pristup u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju za djecu iz ranjivih skupina naglašava važnost stvaranja okruženja koje će osigurati jednak pristup kvalitetnom obrazovanju i podršci za sve. Umjesto segregacije, inkluzivni pristup promiče integraciju djece s različitim potrebama i sposobnostima u isto okruženje, osiguravajući im podršku i resurse koji su im potrebni za uspjeh.

Svako dijete je jedinstveno, s vlastitim potrebama, interesima i sposobnostima. Stoga je ključno primijeniti individualizirani pristup u radu s djecom iz ranjivih skupina. Ovo uključuje prilagodbu pedagoških metoda, materijala i aktivnosti kako bi odgovarali specifičnim potrebama svakog djeteta. Individualizirani pristup osigurava da se svako dijete podržava na način koji najbolje odgovara njegovom razvoju. Jedna od najbitnijih stavki je obitelj koja igra ključnu ulogu u životu djeteta, posebno u ranim godinama. Suradnja s obiteljima iz ranjivih skupina važna je za razumijevanje djetetovog konteksta, potreba i izazova s kojima se suočavaju. Otvorena i podržavajuća komunikacija s obiteljima omogućuje zajedničko djelovanje u cilju podrške djetetovom razvoju. Nadalje, rani intervencijski programi su ključni za pravovremeno prepoznavanje i podršku djeci koja pokazuju rane znakove razvojnih poteškoća ili imaju posebne potrebe. Oni pružaju rano otkrivanje i intervenciju kako bi se spriječile ili ublažile eventualne poteškoće u djetetovom razvoju. Ujedno je veoma bitno i stvaranje poticajne okoline s raznovrsnim materijalima, igrama i

aktivnostima koje uključuju pristup raznolikim resursima te oni potiču kognitivni, emocionalni, socijalni i tjelesni razvoj djece.

Stoga, možemo reći kako su strategije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja za djecu iz ranjivih skupina od vitalne važnosti za osiguranje jednakih mogućnosti pristupa kvalitetnom obrazovanju i razvoju za sve. Kroz inkluzivni i individualizirani pristup, suradnju s obiteljima, programe rane intervencije i obogaćivanje okoline, možemo stvoriti podržavajuću okolinu koja omogućuje svakom djetetu da ostvari svoj puni potencijal, bez obzira na njegove početne uvjete. Ovakva ulaganja u ranu fazu djetetovog života imaju dugoročne koristi za djetetov razvoj i društvo u cjelini (Lazzari i Vandebroek, 2014).

8. ZAKLJUČAK

Važnost kvalitetnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja za djecu iz ranjivih skupina ne može se dovoljno naglasiti. Razvojne godine djeteta su temeljne za oblikovanje njegovih kognitivnih, socijalnih i emocionalnih sposobnosti. Djeca iz ranjivih skupina, koja često dolaze iz socioekonomski nepovoljnih okruženja, suočavaju se s brojnim izazovima koji mogu ozbiljno ugroziti njihov cjelokupni razvoj i buduće obrazovne uspjehe. Kvalitetan rani i predškolski odgoj i obrazovanje stoga igraju ključnu ulogu u smanjenju razvojnih razlika između ove djece i njihovih vršnjaka iz stabilnijih okruženja. Programi ranog i predškolskog odgoja koji su osmišljeni na temelju suvremenih pedagoških načela, uključujući individualizirani pristup, interaktivne metode učenja i integraciju igre kao sredstvo učenja, mogu značajno unaprijediti razvoj djece iz ranjivih skupina. Takvi programi ne samo da pružaju osnovne obrazovne temelje, nego i potiču razvoj socijalnih vještina, emocionalne stabilnosti i samopouzdanja. Djeca koja imaju pristup kvalitetnom obrazovanju u ranom djetinjstvu imaju veće šanse za uspjeh u školi, što dugoročno vodi do boljih ekonomskih prilika i kvalitete života. Sustavna podrška ranjivoj djeci kroz kvalitetne obrazovne programe također doprinosi smanjenju socijalne nejednakosti. Ulaganjem u rani i predškolski odgoj, društvo ne samo da investira u buduće generacije, nego i u cjelokupni društveni razvoj i koheziju. Programi usmjereni na ranjive skupine moraju uključivati i podršku obiteljima, jer su roditelji i skrbnici ključni partneri u obrazovnom procesu djece. Edukacija i podrška roditeljima mogu dodatno osnažiti obiteljsko okruženje koje potiče djetetov razvoj.

Veoma je bitno naglasiti kako je rani i predškolski odgoj i obrazovanje odnosno razdoblje koje prethodi osnovnoškolskom obrazovanju sve više cijenjeno kao temelj za cjeloživotno učenje i razvoj. Bitno je naglasiti koji su pokazatelji glavnih područja kvalitete pristupa, osoblja, obrazovnih smjernica te vrednovanja i praćenja. U svim je tim glavnim područjima usmjerenost prema djetetu, dok se posebna se pozornost posvećuje međusobnoj povezanosti među politikama različitih područja. Jednako se tako ističe i uključivost u obrazovanju zato što se visokokvalitetan rani i predškolski odgoj i obrazovanje smatra jednim od najboljih načina povećanja pravednosti kao i jednakosti u društvu.

Zaključno, kvalitetan rani i predškolski odgoj i obrazovanje za djecu iz ranjivih skupina predstavljaju ključnu strategiju za postizanje jednakosti u obrazovanju i društvu u cjelini. Takvi programi omogućuju djeci da prevladaju početne nepovoljnosti, otkrivaju svoje potencijale i postanu aktivni i produktivni članovi društva. Stoga je od suštinske važnosti da

politike i praksa u obrazovanju kontinuirano rade na unapređenju i proširenju dostupnosti kvalitetnog ranog i predškolskog odgoja za sve, s posebnim naglaskom na najranjivije skupine.

9. LITERATURA

1. Antulić Majcen, S., Drvodelić, M. (2022). Quality Pedagogical Practice in Early Childhood Education Institutions Relating to Children at Risk of Social Exclusion. *Center for Educational Policy Studies Journal (CEPS Journal)*. 12, 3, 81-101. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1086>. [View of Quality Pedagogical Practice in Early Childhood Education Institutions Relating to Children at Risk of Social Exclusion \(cepsj.si\)](https://cepsj.si)
2. Antulić-Majcen, S., Pribela-Hodap, S. (2017). Prvi koraci na putu prema kvaliteti. *Samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
3. Berk, L. E. (2000). *Child Development* (5th ed.) Boston: Allyn and Bacon, pp. 23-38.
Bronfenbrenner, U. (1989). 'Ecological systems theory.
4. Borić, I., Mataga Tintor A. (2022). Studija o participaciji djece ranjivih skupina u Hrvatskoj. Zagreb: Ured UNICEF-a u Hrvatskoj.
5. Bouillet, D. (2024). Rani i predškolski odgoj i obrazovanje kao resurs socijalne inkluzije djece. U: Sabljarić, M. (ur.): *Zbornik radova 2. Međunarodne umjetničke i znanstvene konferencije Osobe s invaliditetom u umjetnosti, znanosti, odgoju i obrazovanju*, Akademija za umjetnost i kulturu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Centar za znanstveni rad u Vinkovcima, str. 17-29.
6. Bruner, J., (2000). *Kultura obrazovanja*
7. CIP, (2017). Priručnik za rad sa porodicama iz ranjivih skupina. Sarajevo: Save the Children International.
8. Cologon, K. (2014.) *Inclusive Education in the Early Years: Right from the Start*. Oxford University Press
9. Dobrotić, I., Matković, T., & Menger, V. (2018). Analiza pristupačnosti, kvalitete, kapaciteta i financiranja sustava ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj [Analysis of accessibility, quality, capacity and financing of the system of early and preschool education in the Republic of Croatia]. Ministry of Demographics, Family, Youth and Social Policy of the Republic of Croatia.
10. Došen Dobud, A. (2005). *Malo dijete veliki istraživač*. Zagreb: Alinea.

11. EK (2014). Eurydiceov sažetak politike, Rani i predškolski odgoj i obrazovanje, Eurydice, Eurostat.
12. EUMAP (2007). Ravnopravan pristup Roma kvalitetnom odgoju i obrazovanju. Open Socitey Institut.
13. Europska komisija, Agencija za mobilnost i programe EU (2022): Pregled obrazovanja i osposobljavanja za 2022. Hrvatska
14. Europska Unija (2018). Preporuka Vijeća o visokokvalitetnim sustavima ranog i redškolskog odgoja i obrazovanja. Bruxelles. Preuzeto s: <https://mail.google.com/mail/u/5/#search/sandra.antulic%40gmail.com/FFNDWMklqCRcCNCMmSFQBcFwnXVcRKsv?projector=1&messagePartId=0.1>
15. Eurostat (2022). Preuzeto s: [Database - Eurostat \(europa.eu\)](https://eurostat.ec.europa.eu/)
16. Fatović, M. (2016). Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja. *Školski vjesnik*, 65 (4), 623-638. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/178260>
17. Gracin, D.T. (2022). Sveobuhvatna podrška djeci iz ranjivih skupina u turbulentnim vremenima neizvjesnosti s naglaskom na zdrav način života. *Varaždinski učitelj*, 5 (9), 115-126. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/272001>
18. Europska komisija /EACEA/ Eurydice. (2019). Ključni podaci o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u Europi- izdanje 2019.g *Izvešće Eurydicea, Luksemburg: Ured za publikacije Europske unije*. Preuzeto s: [Ključni podaci o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u Europi – izdanje 2019. g. \(eurydice.hr\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019X0101(01)&id=1)
19. Konvencija o pravima djeteta (1989.) Preuzeto s: https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf
20. Kostelnik, M.J., Onaga, E., Rohde, B., & Whiren, A. (2004). Djeca s posebnim potrebama: Priručnik za odgajatelje, učitelje i roditelje. Zagreb: Educa
21. Kurth J. A. & Gross M. (2015). *The inclusion toolbox : strategies and techniques for all teachers*. SAGE Publications
22. Lazzari, A. i Vandenbroeck, M. (2014). Dostupnost usluga djeci iz ranjivih skupina. *Djeca u Europi*, 6 (11), 15-17. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/145165>
23. Ljubetić, M. (2007). Biti kompetentan roditelj. Zagreb: Mali profesor.
24. Martinović, N. (2015). Prirodno okruženje vrtića kao poticaj za razvoj. *Dijete, vrtić, obitelj*, 21 (79), 35-36. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/172752>
25. Miljak, A. (2000). Zašto su okruženje i ozračje važni u dječjem vrtiću?. *Dijete, vrtić, obitelj*, 6 (22), 4-8. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/182103>

26. Ministarstvo rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike, (2021). *Nacionalni plan borbe protiv siromaštva i socijalne isključenosti za razdoblje od 2021. Do 2027. Godine.* Preuzeto s <https://mrosp.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Glavno%20tajni%C5%A1tvo/Godi%C5%A1nji%20planovi%20i%20strate%C5%A1ka%20izvje%C5%A1%C4%87a/Nacionalni%20plan%20borbe%20protiv%20siroma%C5%A1tva%20i%20socijalne%20isklju%C4%8Denosti%20za%20razdoblje%20od%202021%20do%202027.pdf>
27. Ministarstvo rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike, (2022). *Nacionalni plan za prava djece u republici hrvatskoj za razdoblje od 2022. Do 2026. Godine.* Preuzeto s: <https://mrosp.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Socijalna%20politika/Dokumenti/Nacionalni%20plan%20za%20prava%20djece%20u%20Republici%20Hrvatskoj%20za%20razdoblje%20od%202022.%20do%202026.%20godine.pdf>
28. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, (2024). *Godišnje izvješće o provedbi Nacionalnog plana razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine za 2023. Godinu.* Preuzeto s: <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/AkcijskiINacionalniPlan/godisnje-izvjesce-o-provedbi-nacionalnog-plana-razvoja-sustava-obrazovanja-za-razdoblje-do-2027-godine-za-2023-godinu.pdf>
29. NCVVO (2012). Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Zagreb: NCVVO.
30. Nutbrown, C., Clough, P. (2006.) *Inclusion in the Early Years: Critical Analyses and Enabling Narratives.* SAGE Publications.
31. Panić Amižić, M., Romstein, K. (2024). Rani i predškolski odgoj i obrazovanje: (ne)iskorišteni resurs podrške djeci s teškoćama u razvoju. U: Sabljar, M. (ur.): *Zbornik radova 2. Međunarodne umjetničke i znanstvene konferencije Osobe s invaliditetom u umjetnosti, znanosti, odgoju i obrazovanju*, Akademija za umjetnost i kulturu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Centar za znanstveni rad u Vinkovcima, str. 336-348. <https://doi.org/10.59014/QRBV1737>
32. Peterson, K., D. (2002). Positive or Negative. *At issue Culture*
33. Pintar, Ž. (2022). Adultizirano dijete rane i predškolske dobi u suvremenom konceptu odgoja i obrazovanja. *Školski vjesnik 71* (1), str. 186-198.

34. Rupčić, N. (2007). Kritički osvrt na koncept organizacije koja uči. *Društvena istraživanja* 16 (6), str. 1239-1261.
35. Skopljak, E. i Fabrio, A. (2009). Dimenzije individualizacije koje podržavaju različitost. *Dijete, vrtić, obitelj*, 15 (58), 24-26. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/128511>
36. Slunjski, E. (2008). Dječji vrtić. *Zajednica koja uči – mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Zagreb: Spektar Media.
37. Sommer, D. (2012). A childhood psychology: *Young children in changing time*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
38. Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B. i Letica, M. (2004). Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi. Zagreb: Golden market.
39. Šućur, Z., Kletečki Radović, M., Družić Ljubotia, O., Babić, Z. (2015). *Siromaštvo i dobrobit djece predškolske dobi u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: UNICEF. Preuzeto s: https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/Publikacija_Siromastvo_Unicef_2015_online.pdf
40. Velan, D.; 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), str. 1182-1193.
41. Vijeće Europe. (2016). *Strategija Vijeća Europe za prava djeteta (2016.-2021.)*. Preuzeto s: <https://rm.coe.int/strategija-vijeca-europe-za-prava-djeteta-croatia/1680931c64>
42. Visković, I., Višnjić-Jevtić, A. (2024). Croatian Early Childhood Education Teachers' Perspectives on the Quality of Environments for Children at Risk of Social Exclusion. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 18 (2), 57-80. <https://www.pecerajournal.com/detail/30006791>
43. Vivodinac, Ž. (2008). Djeca suradnici. *Školski vjesnik*, 57, 153-163.
44. Višnjić-Jevtić, A., Visković, I., Bouillet, D. (2021). Koncept multikulturalnosti u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Nova prisutnost*, XIX (2), 331-342. <https://doi.org/10.31192/np.19.2.7.378955> (srce.hr)
45. Vranješević, J. (2021). Participacija djece kao prostor zajedničkog učenja. *Dijete, vrtić i obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namjenjen stručnjacima i roditeljima*. 18(97). Str. 2-5.
46. Vujičić, L. (2007). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i stručno usavršavanje učitelja. *Magistra Iadertina*, 2 (1), 91-106. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/21161>

47. Vujičić, L. (2008). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjena odgojno-obrazovne prakse. *Pedagogijska istraživanja*, 5 (1), 7-20. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/118267>
48. Vujičić, L. (2011). Kultura vrtića – sustav koji se kontinuirano mijenja i uči. *Pedagogijska istraživanja* 8 (2), str. 231-238.
49. Waller, T., Bitou, A. (2011). Research with children: three challenges for participatory research in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 19, No. 1, 5-20