

Pregled istraživanja inkluzivnoga odgoja i obrazovanja iz perspektive odgojitelja i učitelja – stanje u Hrvatskoj

Jelena TOPIĆ-BEUS

Dječji vrtić Biokovsko zvonce, Makarska

UDK: 376:37.017-051(497.5)

DOI: 10.15291/ai.4854

PREGLEDNI ČLANAK

Primljeno: 06. 08. 2024

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

obrazovna inkluzija;
odgojno-obrazovni
stručnjaci; osobne
paradigme; profesionalne
kompetencije; ranjive
skupine djece

Inkluzivni odgoj i obrazovanje temelj je suvremene odgojno-obrazovne paradigme. Podrazumijeva proces jednakopravnoga uključivanja svih dionika u redovite odgojno-obrazovne sustave i procese te stvaranje uvjeta za zadovoljavanje prava svakoga pojedinca na kvalitetno obrazovanje. Iako se inkluzivni odgoj i obrazovanje temelji na razvoju prava svih pojedinaca, posebno je orijentiran na ranjive skupine djece. Ranjivost može biti ishod karakteristika samoga djeteta, obitelji i/ili šire zajednice koje ugrožavaju ostvarivanje djetetove aktualne i dugoročne dobrobiti. Odgovornost za uspješnu provedbu inkluzivnoga odgoja i obrazovanja podjednako dijele javne obrazovne politike, lokalne uprave, odgojno-obrazovne ustanove, sudionici odgojno-obrazovnog procesa te drugi čimbenici. Kvalitetu inkluzivne prakse determiniraju osobne paradigme, stavovi i profesionalne kompetencije odgojno-obrazovnih stručnjaka (odgojitelja, učitelja).

Cilj je ovoga rada sintetizirati rezultate dostupnih relevantnih istraživanja mišljenja i iskustava odgojitelja i učitelja u Republici Hrvatskoj o inkluzivnome odgoju i obrazovanju pojedinih ranjivih skupina djece (teškoće u razvoju, darovitost, problemi u ponašanju, nacionalne manjine, odrastanje u riziku od siromaštva). Metodom teorijske analize dostupne dokumentacije i drugih izvora, moguće je zaključiti da su odgojno-obrazovni stručnjaci afirmativno usmjereni prema ranjivim skupinama djece, dok vlastitu kompetentnost za osmišljavanje i provedbu inkluzivnoga odgojno-obrazovnog procesa procjenjuju nedostatnom. Važnim procjenjuju suradnju s članovima stručno-razvojne službe, no nažalost zbog učestale nedostatnosti stručnjaka suradnja nije moguća. Zaključna promišljanja usmjerena su praktičnim implikacijama promicanja inkluzivnoga odgoja i obrazovanja u formalno obrazovanje budućih odgojno-obrazovnih stručnjaka kako bi bili spremni odgovoriti na suvremene izazove te stvoriti uvjete za zadovoljavanje prava svakoga pojedinca na kvalitetno obrazovanje.

UVOD

Koncept inkluzivnoga odgoja i obrazovanja jedna je od suvremenih tema s kojom se suočavaju kreatori javnih obrazovnih politika i stručnjaci (znanstvenici i praktičari) u cijelome svijetu. Obrazovna inkluzija „kritički je projekt i politički imperativ odgojno-obrazovnih sustava te uvjet napretka i razvoja svakog društvenog sustava“ (Vican i Karamatić Brčić, 2013: 54). Farnell (2012) ističe inkluzivno obrazovanje kao moćan alat koji omogućava svakomu marginaliziranom pojedincu brži izlaz iz materijalne deprivacije i socijalne isključenosti te jednakopravno sudjelovanje u društvu. Inkluzivno obrazovanje implicira nužnost promjene cjelokupnoga sustava s ciljem njegova prilagođavanja pojedincu oprečno prilagođavanju pojedinca uvjetima sustava.

Iako se često pod inkluzivnom praksom podrazumijeva uključivanje djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u redovite sustave odgoja i obrazovanja, inkluzivni pristup može se definirati pojmom „obrazovanje za sve“ (UNESCO, 2005: 20). To podrazumijeva proces jednakopravnoga uključivanja svih dionika u redovite odgojno-obrazovne sustave te stvaranje uvjeta za zadovoljavanje prava svakoga pojedinca na kvalitetan odgoj i obrazovanje. Inkluzivni odgoj i obrazovanje podrazumijeva stvaranje, organiziranje, provođenje i vrednovanje odgojno-obrazovnih kurikuluma, prilagođavanje metoda, tehnika, sadržaja, pristupa i načina komunikacije specifičnim potrebama pojedinca. Posebno je orijentiran na ranjive skupine djece: djecu odstupajućega razvoja (teškoće u razvoju, darovitost), djecu manjinskoga kulturnog identiteta, djecu koja su izložena nekvalitetnim uvjetima odrastanja (rizik od siromaštva, materijalna deprivacija, nekvalitetno roditeljstvo, disfunkcionalne obitelji), djecu iz ruralnih sredina, djecu u sustavima zdravstvene i/ili alternativne skrbi i slično (Ajduković i Šalinović, 2017; Bouillet i Domović, 2021; Visković i sur., 2023).

Ovaj rad daje prikaz razvoja koncepta inkluzivnoga odgoja i obrazovanja kroz prikaz teorijskih modela i polazišta te međunarodnih standarda i smjernica (*Opća deklaracija o ljudskim pravima* (1948), *Konvencija o pravima djeteta* (1989), UNESCO-ove *Smjernice za inkluziju i osiguravanje obrazovanja za sve* (2005)). Sintetizira rezultate istraživanja mišljenja i iskustava odgojitelja i učitelja u Republici Hrvatskoj o inkluzivnoj praksi pojedinih ranjivih skupina djece: djece s teškoćama u razvoju, darovite djeca, djece s problemima u ponašanju, djece nacionalnih manjina te djece koja odrastaju u riziku od siromaš-

tva. Podatci su sakupljeni na temelju teorijske analize relevantnih i recentnih izvora. Obuhvaćeni su dostupni znanstveni i stručni izvori u zadnjih 10-ak godina, publicirani u relevantnim časopisima u Republici Hrvatskoj. U odnosu na cilj istraživanja provedena je redukcijska analiza podataka.

RAZVOJ INKLUZIVNOGA ODGOJA I OBRAZOVANJA – OD SEGREGACIJE DO INKLUZIJE

Razvoj inkluzivnoga odgoja i obrazovanja povezan je s razvojem društvene svijesti. Koncept inkluzivnoga odgoja i obrazovanja razvio se na polazištima integriranoga pristupa koji je bio svojevrstan odgovor na proces segregacije. Pojam segregacije podrazumijeva potpunu prostornu i socijalnu izoliranost (Vantić-Tanjić i Nikolić, 2010), odnosno „prostorno odvajanje pojedine rase, etničke, vjerske ili klasne skupine“ (URL 1) što rezultira diskriminacijom i odbačenosti (Igrić, 2015). Pojedinci su se, na temelju svoje poteškoće, marginalizirali i odvajali u posebna odjeljenja, ustanove ili škole što je rezultiralo diferencijacijom obrazovanja na „normalno“ i „specijalno“.

Integrativno obrazovanje moguće je smatrati „prijelaznim pojmom i prijelaznim procesom“ (Vantić-Tanjić i Nikolić, 2010: 27) od segregacije do stvaranja okružja koje će im omogućiti jednakopravno sudjelovanje. Proces integracije podrazumijeva „smještaj djece s teškoćama zajedno s drugom djecom, na način da se dijete s teškoćama mora prilagoditi već postojećem sustavu“ (Miloš i Vrbić, 2015: 60). Integracija svoja uporišta ima u medicinskome modelu u kojemu se pojedincu s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, odnosno pojedincu s teškoćom, „prilazi kao problemu“ (Kobešćak, 2000: 24). Cilj je medicinskoga modela poticanje promjena kod pojedinca sa svrhom što boljšeg prilagođavanja društvenoj sredini. Stančić (1997 navedeno u Vantić-Tanjić i Nikolić, 2010) ističe različite oblike obrazovanja djece s posebnim potrebama koji svoje uporište imaju na načelima edukacijske integracije, a odnose se na djelomičnu i potpunu integraciju. Djelomična integracija podrazumijeva funkcionalno povezivanje u kojemu dijete s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama dio obrazovanja ostvaruje u posebnim odgojno-obrazovnim programima koji su u skladu s njegovim potrebama, a dio u zajedničkim odgojno-obrazovnim programima. Navedeni pristup moguće je nazvati „parcijalnom integracijom“ (Igrić, 2015: 9) koja svoje uporište ima u *Pravilniku o osnovnoš-*

kolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (1991). Potpuna integracija za cilj ima socijalno povezivanje djece bez obzira na njihove specifičnosti te se zasniva na aktivnome uključivanju djece u redovite odgojno-obrazovne programe (Vantić-Tanjić i Nikolić, 2010) na čemu se ujedno temelji i inkluzivni pristup.

Inkluzivni pristup zasniva se na socijalnome modelu. Socijalni model ističe jedinstvenost svakoga pojedinca. Usmjeren je na razvoj i zadovoljavanje njegovih interesa, mogućnosti, sposobnosti (Kobešćak, 2000; Vantić-Tanjić i Nikolić, 2010) te na ostvarivanje prava i dobrobiti. Socijalni model stavlja naglasak na važnost uloge samoga društva. Igrić (2015: 10) ističe da inkluzivni pristup podrazumijeva „spremnost okoline na promjene i prilagodbe prema potrebama svih članova društva“. Dok sam proces integracije naglasak stavlja na potrebe djece koje je potrebno zadovoljiti, inkluzivni pristup ističe i njihova prava koja je potrebno poštivati (Zrilić i Brzoja 2013).

POLAZIŠTA I TEORIJSKI MODELI KONCEPTA INKLUZIVNOGA ODGOJA I OBRAZOVANJA

Shvaćanje odgoja i obrazovanja mijenja se razvojem društva. Dok je u prošlosti obrazovanje bilo privilegija građanske klase (Giesecke, 1999), danas je ono civilizacijsko pravo svakoga pojedinca (UNICEF, 1989). Odgoj i obrazovanje važni su za svakoga pojedinca i društvo u cjelini jer doprinose cjelovitom razvoju osobe, ali i napretku društva u ekonomskome, kulturnome i socijalnome značaju (Maleš i sur., 2017).

Pravo na obrazovanje zajamčeno je svim pojedincima te se kao temeljno ljudsko pravo prvi put spominje u *Općoj deklaraciji o ljudskim pravima* (1948). Navedeno je da obrazovanje treba biti dostupno svima – na osnovnim i temeljnim razinama ono mora biti obvezno i besplatno, dok visokoškolsko obrazovanje treba biti pristupačno svima na osnovi prethodnih postignuća. „Obrazovanje mora biti usmjereno punom razvoju ljudske osobnosti i jačanju poštovanja ljudskih prava i temeljnih sloboda“ (UN, 1948: 6). Ciljevi su obrazovanja, prema *Općoj deklaraciji o ljudskim pravima* (1948, čl. 26), poticanje razvoja prihvaćanja i poštivanja različitosti, uvažavanje individualnih specifičnosti pojedinca te poticanje razvoja humanizma i tolerancije koji se ističu kao jedne od temeljnih vrijednosti. Navedene vrijednosti moguće je

definirati kao orijentir za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva (*Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, 2015) (dalje NKRPOO, 2015). One su usmjerene ostvarivanju aktualne i dugoročne individualne i društvene dobrobiti. Kao jedno od temeljnih prava svakoga djeteta – pravo na obrazovanje istaknuto je i u *Konvenciji o pravima djeteta* (1989). Navedeni dokument prvi put dijete definira kao socijalni subjekt s osobnim pravima u odnosu na prethodne dokumente koji su isticali dijete samo kao osobu kojoj je potrebna posebna zaštita. Kao i *Opća deklaracija o ljudskim pravima* (1948), *Konvencija o pravima djeteta* (1989) temelji se na načelu nediskriminacije. Naglašava važnost osiguravanja kvalitetnoga odgoja i obrazovanja uz uklanjanje prepreka koje bi mogle ograničiti jednakopravno sudjelovanje sve djece, a posebice djece ranjivih skupina. *Konvencija o pravima djeteta* (1989) potaknula je promjene shvaćanja prava na obrazovanje koje se više ne percipira kao transmisija znanja, nego se naglašava važnost cjelokupnoga okružja u kojemu pojedinac uči i živi (Maleš i sur., 2017) te u kojemu u suradnji s drugima (su)konstruira znanje (NKRPOO, 2015). Također, *Konvencija o pravima djeteta* (1989) naglašava i važnost uloge odgojno-obrazovnih stručnjaka (odgojitelja i učitelja). Oni bi trebali biti usmjereni na stvaranje poticajnoga okružja u kojemu će se svako dijete osjećati dobrodošlo, prihvaćeno, poštovano i uvažavano te u kojemu će imati mogućnost cjelovitoga razvoja, odgoja i učenja (NKRPOO, 2015). Istodobno, to bi trebao biti cilj odgojno-obrazovnoga procesa.

Inkluzivni odgoj i obrazovanje ima uporište u Bronfenbrennerovu ekološkom modelu razvoja (1979) te UNESCO-ovim *Smjernicama za inkluziju i osiguravanje obrazovanja za sve* (2005). Bronfenbrennerov ekološki model razvoja (1979) naglašava da je razvoj pojedinca, osim s njegovim unutarnjim karakteristikama, usko povezan i s interakcijom različitih sustava unutar okružja. Usklađeno djelovanje svih sustava (obitelji, odgojno-obrazovnih ustanova, vršnjaka, javnih obrazovnih politika, društvenih vrijednosti itd.) doprinosi uspješnoj provedbi i kvaliteti inkluzivnoga odgoja i obrazovanja. Iako UNESCO (2005) naglašava važnost kvalitetnoga odgoja i obrazovanja za svu djecu, u svojem dokumentu ponajviše je orijentiran na djecu ranjivih skupina. Razumijevanje koncepta „obrazovanje za sve“ usmjereno je na promjenu i prilagodbu odgojno-obrazovnoga sustava kako bi svaki pojedinac imao priliku za kvalitetan odgoj i obrazovanje. Kao ključne koncepte ostvarenja inkluzivnoga odgoja i obrazovanja ističu se: afirmativni stavovi i vrijednosti, kompetentnost

odgojno-obrazovnih stručnjaka, adekvatni resursi i organizacija.

Osim navedenoga, brojni strateški dokumenti (*Konvencija protiv diskriminacije u obrazovanju*, 1960; *Svjetska deklaracija o obrazovanju za sve*, 1990; *Izjava iz Salamance i Okvir za djelovanje u obrazovanju s posebnim potrebama*, 1994; *Okvir za akciju*, 2000; *UN-ova Konvencija o pravima za osobe s invaliditetom*, 2007; *Europsko jamstvo za djecu*, 2021) obrazovnu inkluziju ističu kao jedan od temeljnih ciljeva odgoja i obrazovanja na svim razinama. Ratifikacijom dokumenata države članice, od kojih je jedna i Republika Hrvatska, preuzimaju odgovornost za provedbu.

Obrazovna inkluzija uvjet je napretka i razvoja svakoga društvenog sustava (Vican i Karamatić Brčić, 2013). Predstavlja sustav vjerovanja svih članova odgojno-obrazovne zajednice o vlastitoj odgovornosti za stvaranje uvjeta i osiguravanje prilika koje će omogućiti svoj djeci da razviju vlastiti potencijal (Rudelić i sur., 2013). Koncept inkluzivnosti sastavna je dimenzija javne obrazovne politike. U Republici Hrvatskoj inkluzivni odgoj i obrazovanje dodatno je potkrijepljen nizom zakonskih i podzakonskih akata: *Ustav Republike Hrvatske* (NN 05/2013), *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe* (NN 63/2008), *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (NN 63/2008) itd. *Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine* (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2023) jednim od glavnih ciljeva ističe raspoloživost ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja svakomu pojedincu, unaprjeđenje odgojno-obrazovnoga procesa djece s teškoćama u razvoju i djece nacionalnih manjina te osiguravanje dovoljnoga broja odgojno-obrazovnih stručnjaka s posebnim naglaskom na stručne suradnike (psiholog, pedagog, logoped, edukacijski rehabilitator). Navedeno je usko povezano s dimenzijama prava na odgoj i obrazovanje.

DIMENZIJE PRAVA NA ODGOJ I OBRAZOVANJE

Tomaševski (2006 navedeno u Širanović, 2012) ističe četiri dimenzije prava na odgoj i obrazovanje koje se ogledaju u raspoloživosti, dostupnosti, prihvatljivosti i prilagodljivosti i koje su usko vezane za ostvarivanje inkluzivnoga odgojno-obrazovnog procesa. Raspoloživost podrazumijeva zadaću države u formiranju i financiranju dostatnoga broja adekvatnih odgojno-obrazovnih

ustanova te osiguravanju ljudskih i materijalnih resursa sa svrhom inkluzivnoga obrazovanja. Pojedinci trebaju imati slobodu izbora odgojno-obrazovnih ustanova, posebno u sustavu ranoga i predškolskoga te osnovnoškolskoga obrazovanja. Prema rezultatima *Izvješća pravobraniteljice za djecu* (2023) primjetan je veći obuhvat djece u sustavu ranoga i predškolskoga obrazovanja u odnosu na prethodne godine. Ipak, iako se obuhvat povećao, i dalje je prisutna nedostatna raspoloživost u pojedinim regijama što dovodi do regionalne nejednakosti (Državni zavod za statistiku, 2023) (dalje DZS, 2023). Uočava se zabrinutost zbog nedostatka stručnoga kadra (posebice stručnih suradnika) na razinama predškolskoga i osnovnoškolskoga obrazovanja što je usko povezano sa samom kvalitetom odgojno-obrazovnoga procesa. Dostupnost podrazumijeva odsustvo bilo kakvih ekonomskih ili fizičkih prepreka koje bi mogle dovesti do diskriminacije ili isključivanja pojedinca iz sustava odgoja i obrazovanja. Nerijetko je povezana s (ne)mogućnošću jednakopravnoga sudjelovanja djece s teškoćama u razvoju. Dimenzija dostupnosti odnosi se i na blizinu odgojno-obrazovnih ustanova mjestu stanovanja te pristup odgojno-obrazovnim ustanovama, besplatne ili prihvatljive cijene udžbenika i potrebnoga materijala za rad, osiguravanje prijevoza za djecu i slično (Tomaševski, 2006 navedeno u Širanović, 2012). Iz *Izvješća pravobraniteljice za djecu* (2023) uočljivo je da se najčešće radi o nedostatku organiziranoga i sufinanciranoga prijevoza za djecu do osnovnih škola te neprimjerenih uvjeta na prometnicama. Javne obrazovne i socijalne politike trebale bi biti usmjerene na društvenu skrb o djeci kao pomoć i potporu roditeljstvu. Prihvatljivost obuhvaća obvezu države da omogući kvalitetan odgoj i obrazovanje. To podrazumijeva osiguravanje slobodnoga izbora obrazovanja te održavanja njegove kvalitete koja se ogleda u programima, sadržajima, adekvatnim metodama poučavanja i načinima vrednovanja. Dimenzija prilagodljivosti usko je vezana za sam inkluzivni pristup. Ona podrazumijeva odsustvo rigidnosti, odnosno fleksibilnost u odgoju i obrazovanju koja se ogleda u obvezi države da odgoj i obrazovanje omogući svim članovima društva uzimajući u obzir njihove jedinstvenosti (Tomaševski, 2006 navedeno u Širanović, 2012). Prema rezultatu *Izvješća pravobraniteljice za djecu* (2023), pojedine ustanove osnovnoškolskoga obrazovanja nisu usmjerene na prilagodbu odgojno-obrazovnoga programa potrebama djece, posebno vezanim za njihovo zdravstveno stanje. Opravdano je zaključiti da bi se odgoj i obrazovanje trebali prilagoditi potrebama pojedinca, a ne pojedinac uvjetima sustava.

ISKUSTVA INKLUZIVNE PRAKSE U REPUBLICI HRVATSKOJ – PERSPEKTIVA ODGOJITELJA I UČITELJA

Inkluzivno shvaćeno društvo ne implicira da su svi njegovi članovi isti, već da svi oni, sukladno svojim specifičnostima, pridonose razvoju društva u cjelini (Zrilić i Brzoja, 2013). Inkluzivno obrazovanje treba odgovarati potrebama sve djece uvažavajući specifičnosti njihova razvojnoga statusa, kulture i drugih relevantnih obilježja (Bouillet, 2019). Ono podrazumijeva poštivanje i uvažavanje individualnosti svakoga pojedinca, otvorenost i spremnost na suradnju, usmjerenost na dobrobiti (Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević, 2015) te primjereno pružanje podrške njegovu cjelovitom razvoju. Različitost svakoga pojedinca ne bi se smjela karakterizirati kao prepreka, već kao poticaj u odgojno-obrazovnome procesu (Karamatić Brčić, 2012). Stručnjaci u odgoju i obrazovanju trebaju biti usmjereni na primjenu različitih odgojno-obrazovnih pristupa, metoda, strategija, programa te načina sukladno potrebama i mogućnostima svakoga pojedinca (Drandić i Radetić Paić, 2020).

Koncept inkluzivnoga odgoja i obrazovanja usko je vezan uz pojam „ranjive skupine djece“. Ranjivost je moguće definirati kao „dinamičnu karakteristiku i proces koji proizlazi iz međudjelovanja osobnih i strukturnih obilježja mikro i makro okruženja, koji može ograničiti konkretno dijete ili skupinu djece u ostvarivanju svojih potencijala i prava“ (UNICEF Hrvatska, 2022: 33). Ono može biti ishod karakteristika djeteta, obitelji i/ili šire zajednice koje ugrožavaju ostvarivanje djetetove aktualne i dugoročne dobrobiti (Bouillet i Domović, 2021). Ranjiva djeca više su od prosjeka izložena riziku povrede svojega psihofizičkoga, socijalnoga i emocionalnoga integriteta. To su djeca odstupajućega razvoja (teškoće u razvoju ili darovitost), djeca narušenoga zdravstvenog statusa, djeca koja su izložena nepovoljnim uvjetima odrastanja (specifične obiteljske strukture i/ili povijesti, nekvalitetno roditeljstvo, socioekonomski status), djeca manjinskoga kulturnog identiteta, djeca u sustavu alternativne skrbi (Bouillet i Brajković, 2023). U ranjive skupine djece Ajduković i Šalinović (2017) navode i djecu izbjeglice i azilante te djecu bez pratnje, dok Visković i suradnici (2023) ranjivim skupinama smatraju i djecu u zdravstvenome sustavu, sustavu pravosuđa te djecu koja žive u izoliranim zajednicama.

Za istinsko ostvarivanje i provođenje inkluzivne prakse važna je kontinuirana suradnja svih čimbenika: stručnih osoba (odgojitelji, učitelji, stručni suradnici), lokalnih uprava i obrazovnih politika (Karamatić Brčić, 2011) te

osiguranje potrebnih materijalnih, organizacijskih i kadrovskih uvjeta (Karamatić Brčić, 2012). Bez obzira na razinu institucionalnoga odgoja i obrazovanja, osobni stavovi, uporišta i vrijednosti te kompetencije stručnjaka neupitni su za uspješnu implementaciju i provedbu inkluzivnoga odgoja i obrazovanja (Karamatić Brčić, 2012; Miloš, Vrbic, 2015). Ninković Budimlija i suradnici (2020) ističu da inkluzivna strategija treba biti obvezna za sve dionike odgojno-obrazovnoga procesa, no ujedno mora imati jasna uporišta i definirane zakone te biti kontinuirano praćena i vrednovana. Iako se suvremeno društvo deklarativno zalaže za inkluzivni odgoj i obrazovanje, moguće je uočiti potpunu ili djelomičnu odvojenost i diskriminaciju ponajviše na temelju etničke, religijske, jezične (Vantić-Tanjić i Nikolić, 2010), ali i ekonomske osnove (Igrić, 2015).

Kvaliteta inkluzivne prakse hipotetski je konstrukt koji je teško mjeriti i procijeniti. Moguće je pretpostaviti da različiti sudionici procesa (odgojno-obrazovni stručnjaci: odgojitelji, učitelji, nastavnici, profesori; stručni suradnici: pedagozi, psiholozi, logopedi, edukacijski rehabilitatori; roditelji, djeca) različito procjenjuju kvalitetu. Na temelju dostupnih znanstvenih i stručnih izvora publiciranih u posljednjih 10-ak godina analizirana su iskustva i percepcija inkluzivne prakse pojedinih ranjivih skupina djece (djeca s teškoćama u razvoju, darovita djeca, djeca s problemima u ponašanju, djeca nacionalnih manjina, djeca koja odrastaju u riziku od siromaštva) iz perspektive odgojitelja i učitelja u Republici Hrvatskoj.

Djeca s teškoćama u razvoju

Djeca s teškoćama u razvoju predstavljaju „heterogenu društvenu skupinu djece s motoričkim poremećajima, psihosocijalnim teškoćama, intelektualnim, osjetilnim i višestrukim oštećenjima“ (Bouillet, 2018: 10). Iako se inkluzivni odgoj i obrazovanje tumači kao temeljna pedagoška vrijednost, još uvijek su razvidne poteškoće u razumijevanju i upotrebi termina vezanih za djecu s teškoćama u razvoju („autistično dijete, problemi u koncentraciji, mentalna retardacija“ i slično) (Tomić i sur., 2019: 45). To može rezultirati nerazumijevanjem stvarnih potreba djece i posljedično neadekvatnim pružanjem podrške njihovu cjelovitom razvoju.

Prema dostupnim podacima u posljednjih 30-ak godina povećava se broj djece s teškoćama u razvoju uključene u redoviti odgojno-obrazovni sustav.

To je moguće tumačiti ili stvarnom prevalencijom ili povećanom osjetljivošću javne obrazovne politike i odgojno-obrazovnih stručnjaka. Usklađenost javne obrazovne politike s međunarodnim konvencijama, primjerice s *Konvencijom o pravima osoba s invaliditetom* (2007) jamči uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovito obrazovanje (Karamatić Brčić i Viljac, 2018). *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe* (NN 63/2008) i *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (NN 63/2008) naglašavaju potrebu smanjivanja broja djece u odgojno-obrazovnim skupinama i/ili razrednim odjelima u koja su uključena djeca s lakšim ili težim teškoćama. Uključivanjem djece s lakšim teškoćama u odgojno-obrazovnu skupinu broj djece smanjuje se za dvoje, a s težim teškoćama u razvoju za četvero djece. U razredni odjel može biti uključeno najviše troje djece s teškoćama u razvoju čime broj djece u razredu ne smije biti veći od 20. Prema *Izvešću pravobraniteljice za djecu* (2023), u 2022. godini 8,22 % djece u osnovnoškolskome obrazovanju djeca su s teškoćama u razvoju, dok podatci za predškolsko obrazovanje nisu poznati. Ipak, dostupni su rezultati istraživanja MORENEC (*Modeli odgovora na odgojno-obrazovne potrebe djece izložene riziku socijalne isključenosti u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*) o uključenosti 8,1 % (od ukupno 9 % u populaciji) djece rane i predškolske dobi s razvojnim poteškoćama u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja (Bouillet i Antulić Majcen, 2022). Iako navedeni podatak govori o uključenosti djece s teškoćama u razvoju u redoviti odgojno-obrazovni sustav, rezultati istraživanja pokazuju da još uvijek postoje velike prepreke u ostvarivanju cjelovite i istinske inkluzivne prakse.

Razmišljanja, stavovi i iskustva prema inkluzivnoj praksi među stručnjacima u obrazovanju uvelike se razlikuju. Razina odgojno-obrazovne podrške odgojitelja i učitelja prema djeci s teškoćama u razvoju povezana je s njihovom implicitnom pedagogijom – stavovima i vrijednostima te slici o djetetu, odnosno mogućim potencijalima djeteta (Kudek Mirošević i sur., 2020; Pavičić i Ivanković, 2021). Rezultati istraživanja pokazuju da odgojitelji (Rudelić i sur., 2013; Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević, 2015; Miloš, Vrbić, 2015; Miočić i Fuzul, 2019; Pavičić i Ivanković, 2021) i učitelji (Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević, 2015) iskazuju pozitivne stavove prema inkluzivnomu odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju. Uočava se prisutnost međuovisnosti stavova o uključivanju djece s razvojnim teškoćama te procjenama osobne kompetentnosti. Osjećaj dostatne kompetentnosti rezultira pozitiv-

nim stavom i afirmativnom usmjerenošću prema uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovite odgojno-obrazovne ustanove (Sindik, 2013; Skočić Mihić i Sekušak Galešev, 2016). Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević (2015) te Skočić Mihić i suradnici (2018) istraživale su razlike u stavovima odgojitelja i učitelja prema inkluzivnomu odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju. U odnosu na učitelje odgojitelji iskazuju afirmativnije stavove. Može se pretpostaviti da je razlog tomu primjerenija podrška stručno-razvojne službe u predškolskome u odnosu na osnovnoškolsko obrazovanje (Skočić Mihić i sur., 2018). Također, odgojitelji imaju veću slobodu u biranju strategija te u konstrukciji kurikuluma u odnosu na kurikulume škole koji su strogo definirani. Navedeno se može tumačiti fleksibilnošću odgojno-obrazovnoga procesa u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja u odnosu na osnovne škole. Prema mišljenju učitelja, djeca s teškoćama u razvoju bolje napreduju u posebnim odgojno-obrazovnim razredima u odnosu na redovite te im je adekvatniji konvencionalni u odnosu na inkluzivni odgoj i obrazovanje (Jurčević-Lozančić i Kudek Mirošević, 2015). S druge strane, rezultati istraživanja Skočić Mihić i suradnici (2018) pokazuju oprečne rezultate. Učitelji iskazuju negativne stavove prema odvajanju djece s teškoćama u razvoju u posebna razredna odjeljenja jer to dovodi do stigmatizacije u društvu te otežava razvoj socijalnih kompetencija djece.

Sva djeca, a posebice djeca s teškoćama u razvoju, trebaju stručnjake u odgoju i obrazovanju koji uvažavaju njihove stilove učenja te koji su kompetentni za zadovoljavanje njihovih specifičnih potreba. Prema rezultatima istraživanja (Rudelić i sur., 2013; Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević, 2015; Skočić Mihić i sur., 2016; Skočić Mihić i Sekušak Galešev, 2016; Miočić i Fuzul, 2019), odgojitelji procjenjuju nedovoljnu razinu kompetentnosti za provođenje inkluzivne prakse ističući pritom znatnu potrebu za stručnim usavršavanjem i cjeloživotnim učenjem. Ovaj stav i procjena prepoznatljiva je i kod učitelja (Zrilić i Brzoja, 2013; Bouillet i Bukvić, 2015; Kranjčec Mlinarić i sur., 2016; Bouillet i sur., 2017; Karamatić Brčić i Viljac, 2018; Martan, 2018). Procjena nedostatne kompetentnosti povezana je s oskudnim inicijalnim obrazovanjem koje je više usmjereno na stjecanje teorijskih znanja u odnosu na razvijanje kompetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju (Lončarić, 2016; Miočić i Fuzul, 2019). Bouillet i Bukvić (2015) te Martan (2018) naglašavaju da je potrebno uskladiti studijske programe s izazovima profesije koji očekuju studente nakon njihova inicijalnoga obrazovanja. *National Commission on Teaching and America's Fu-*

ture (1996 navedeno u Skočić Mihić i sur., 2016) ističe da bi bilo osobito važno da se studentima tijekom njihova inicijalnoga obrazovanja pruži mogućnost za stjecanje praktičnoga iskustva. Zanimljivo je da studenti iskazuju pozitivnije stavove prema inkluziji u odnosu na učitelje koji više ističu izazove koje takvo obrazovanje postavlja (Bouillet i Bukvić, 2015). To je moguće tumačiti različitim iskustvima.

Kao prediktore ostvarivanja inkluzivne prakse odgojitelji ističu materijalne resurse te fizičku konstrukciju prostora. Naime, ako prostor nije primjereno prilagođen specifičnim potrebama djece (primjerice djeci s oštećenjima vida ili djeci s motoričkim poremećajima), prema mišljenju odgojitelja, djeca će se vrlo teško uključiti, prilagoditi te neće imati priliku cjelovito se razvijati (Rudelić i sur., 2013). U suvremenoj praksi koncept univerzalnoga dizajna procjenjuje se važnom komponentom, dok se njegova primjena u samome procesu teže prepoznaje (Manko, 2022).

Prema mišljenju učitelja (Skočić Mihić i sur., 2016) i odgojitelja (Miloš i Vrbić, 2015), inkluzivna praksa djece s teškoćama u razvoju doprinosi razvoju sve djece potičući razvoj inkluzivnih vrijednosti – empatije, prihvatanja različitosti, humanizma, tolerancije i slično. Socijalizaciju, pružanje mogućnosti za stvaranje prijateljstva, razvoj empatije te prihvatanja i poštivanja različitosti učitelji ističu kao afirmativne strane inkluzije (Kranjčec Mlinarić i sur., 2016). Prepreke inkluzivnoga odgoja i obrazovanja koje su istaknuli odgojitelji vezane su za prekomjeran broj djece te prevelika očekivanja roditelja što rezultira otežanim ostvarivanjem suradnje i partnerstva (Miloš i Vrbić, 2015). Kao negativne aspekte učitelji također navode prekomjeran broj učenika u razredu, ali i nedostatnu suradnju s članovima stručno-razvojne službe, neodgovarajuće prostorno-materijalne uvjete (Karamatić Brčić i Viljac, 2018; Martan, 2018), prevelike obveze te dodatni vremenski angažman koji je potreban za osmišljavanje i izradu individualiziranoga pristupa (Kranjčec Mlinarić i sur., 2016).

Darovita djeca

Darovitost je moguće definirati kao „sklop osobina koje omogućuju pojedincu da dosljedno postiže izrazito iznadprosječan uradak u jednoj ili više aktivnosti kojima se bavi“ (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008: 15). Iako su darovita djeca kao i djeca s teškoćama u razvoju djeca s posebnim odgojno-

obrazovnim potrebama, njima se učestalo manje pridaje pozornosti u odgojno-obrazovnome sustavu te u znanstvenim istraživanjima. Zirkel (2004 navedeno u Luketić i Karamatić Brčić, 2018) ističe da je razlog toga što su teškoće u razvoju vidljivije te se, shodno tome, na isto ranije i primjerenije reagira. Darovita djeca često ostaju neprimijećena i neprepoznata te izostaje primjere na potpora njihovu cjelovitom razvoju i razvoju potencijalnih područja darovitosti (Bouillet i Brajković, 2023).

Pedagoški je opravdano svakomu djetetu pristupati kao potencijalno darovitom. Zadaća je odgojno-obrazovnoga sustava i svih njegovih dionika prepoznati darovitu djecu, identificirati ih te im omogućiti obrazovanje koje će biti u skladu s njihovim kognitivnim, emocionalnim i socijalnim stupnjem razvoja. Neprepoznavanje područja darovitosti može rezultirati nerazmjerom kognitivnoga i emocionalnoga razvoja darovite djece. Pedagoška potpora podrazumijeva prepoznavanje područja darovitosti, pružanje mogućnosti za razvoj te ostvarivanje socijalnih kontakata s vršnjacima prema kronološkoj, ali i prema intelektualnoj dobi (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2017). Prema Whitmore (1986 navedeno u Luketić i Karamatić Brčić, 2018), dva su temeljna načela u radu s darovitim pojedincima u inkluzivnome odgoju i obrazovanju – individualizacija i diferencijacija koje se očituju u obogaćivanju i akceleraciji programa te poticanju razvoja individualnih posebnosti pojedinaca. Daroviti pojedinci u odgojno-obrazovnome procesu imaju izrazitu potrebu za izazovima i neovisnošću u učenju, stoga im je potrebno pružiti mogućnost samostalnoga učenja, istraživanja, postavljanja hipoteza te napsljetku (su)konstruiranja znanja. Pedagoški pristup trebao bi biti poticajan i pružiti darovitoj djeci mogućnost za razvoj njihovih potencijala (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2017). Neopravdano je darovitost tumačiti samo kroz kognitivna područja.

Rezultati istraživanja provedenih u Republici Hrvatskoj pokazuju postojanje pozitivnih (Pavlin-Bernardić i sur., 2016) te neutralnih (Perković Krijan i sur., 2015; Mužić, 2017) stavova učitelja prema prilagodbi odgojno-obrazovnoga procesa nadarenim učenicima. Njihovi stavovi razlikuju se s obzirom na duljinu radnoga staža. Učitelji s kraćim radnim stažem (do 5 godina) u manjoj mjeri pružanju podršku nadarenim učenicima u odnosu na učitelje s duljim radnim stažem (Perković Krijan i sur., 2015; Mužić, 2017). Procjena važnosti dodatnih poticaja i sadržaja u svrhu zadovoljavanja specifičnih interesa darovite djece, povezana je s razinom obrazovanja, radnim iskustvom i stručnim

usavršavanjem (Mužić, 2017). U odnosu na akceleraciju i segregaciju, učitelji pokazuju negativne stavove (Pavlin-Bernardić i sur., 2016; Perković Krijan i sur., 2015; Mužić, 2017). To objašnjavanju zabrinutošću za posljedice smanjivanja i/ili ograničavanja vršnjačkih interakcija. Rezultati istraživanja Nikčević-Milković (2021) pokazuju da učitelji ističu potrebu za stručnim usavršavanjem, ostvarivanjem suradničkih odnosa s članovima stručno-razvojne službe te promjenom sustava i uvođenjem nacionalnih strategija koje će biti usmjerene na pružanje podrške darovitoj djeci, ali i svim dugim učenicima u sustavu odgoja i obrazovanja.

Istraživanja mišljenja, perspektiva i iskustva odgojitelja o radu s darovitom djecom u Republici Hrvatskoj, u odnosu na istraživanja mišljenja, perspektiva i iskustva učitelja, rijetko su zastupljena. Odgojitelji pokazuju afirmativne stavove prema darovitoj djeci (Šarić, 2016). Percipiraju ih kao marljive i odgovorne, no i ne toliko omiljene u društvu vršnjaka (Plišić, 2020). Može se pretpostaviti da su razlog tomu specifični interesi koje to dijete ima te nerazmjer kognitivnoga i emocionalnoga razvoja koji je usko povezan sa socijalnim vještinama dogovaranja i suradnje. Procjene profesionalne kompetentnosti neutralne su ili niske, dok potrebu za stručnim usavršavanjem procjenjuju visokom (Šarić, 2016; Plišić, 2020). Prema rezultatima istraživanja Šarić (2016), većina odgojitelja iskazuje neutralne (51,2 %) te negativne (35 %) stavove o kvaliteti inicijalnoga obrazovanja usmjerenoga prema izazovima rada s darovitom djecom. Kao izazove ističu osmišljavanje poticajnoga prostorno-materijalnog okružja koje bi zadovoljilo individualne potrebe darovite djece te odabir odgovarajućih metoda (Šarić, 2016).

Djeca s problemima u ponašanju

Analizom recentne i relevantne literature moguće je uočiti različite termine vezane uz pojavnost neprihvatljivih oblika ponašanja – izazovna ponašanja, zahtjevna ponašanja, rizična ponašanja, problemi u ponašanju, poremećaji u ponašanju i slično (Bašić, 2008; Koller Trbović i sur., 2011; Vlah i sur., 2018; Panić i Bouillet, 2021). Koller Trbović i suradnici (2011) predlažu termin „problemi u ponašanju“ kao manje stigmatiziran u odnosu na termin „poremećaji u ponašanju“. Termin „problemi u ponašanju“ obuhvaća sve oblike ponašanja koji nisu socijalno prihvatljivi te koji odstupaju od ponašanja koje je uobičajeno za dob pojedinca. Uvjetno ih je moguće podijeliti na eksterna-

lizirane i internalizirane probleme, ovisno o stupnju (samo)kontrole i usmjerenosti reakcije.

Prema procjenama odgojitelja, 7 % djece rane i predškolske dobi barem jednom tjedno manifestira probleme u ponašanju pri čemu su izražajni eksteralizirani problemi koji se učestalije javljaju kod dječaka. Pojava internaliziranih problema u ponašanju podjednako je procijenjena kod dječaka i djevojčica (Panić i Bouillet, 2021). S druge strane, prema procjenama učitelja, čak 19,86 % učenika osnovnoškolske dobi manifestira neki od oblika problema u ponašanju te iziskuje podršku (Bouillet, 2014). Istraživanja razlika u manifestaciji i učestalosti problema u ponašanju djece osnovnoškolske dobi prema spolu djelomično potvrđuju navedeno. Eksteralizirani oblici ponašanja učestaliji su kod dječaka, dok su, prema procjenama učitelja, internalizirani oblici ponašanja učestaliji kod djevojčica (Zrilić i Šimurina, 2017). Izazovnijim za rad, odgojitelji i učitelji procjenjuju eksteralizirane probleme u ponašanju.

Suvremena pedagogija ističe važnost rane intervencije s ciljem prevencije daljnjih razvoja problema u ponašanju i ostvarivanja dugoročne dobrobiti djeteta. Izostanak pravovremenoga uočavanja i prepoznavanja smanjuje mogućnost osiguravanja primjerenih intervencija (Panić i Bouillet, 2021). Odgojitelji i učitelji iskazuju pozitivan stav, zadovoljstvo znanjem (primjerice, prepoznavanje neprihvatljivih oblika ponašanja), no ne i vještinama koje su usmjerene suočavanju s neprihvatljivim oblicima ponašanja i adekvatnom ranoj intervencijom (Bašić, 2008; Opić i Jurčević-Lozančić, 2008; Vlah i sur., 2018). Kao prepreke odgojitelji ističu nepravovremeno uočavanje problema, neekipiranost članova stručno-razvojne službe (Vlah i sur., 2018), dok su učiteljima dodatni izazovi nedostatak vremena te nepoznavanje metoda pedagoške prevencije (Opić i Jurčević-Lozančić, 2008). I odgojitelji i učitelji iskazuju nezadovoljstvo kvalitetom suradnje s članovima stručno-razvojne službe te (ne)zainteresiranošću roditelja za usklađeno djelovanje (Bašić, 2008; Opić i Jurčević-Lozančić, 2008; Bouillet, 2014, Vlah i sur., 2018). Rezultati istraživanja MORENEC-a (<https://morenec.ffzg.unizg.hr/>), opsežnoga istraživanja na razini Republike Hrvatske koje je obuhvaćalo 1340 odgojitelja, odnosno 9,78 % ukupnoga broja zaposlenih u dječjim vrtićima za 2022. godinu pokazuju oprečne rezultate. Odgojitelji visoko procjenjuju vlastitu kompetentnost da odgovore na odgojno-obrazovne potrebe djece s problemima u ponašanju. Suradnju i podršku članova stručno-razvojne službe unutar odgojno-obrazovne

ustanove procjenjuju kvalitetnom, dok nezadovoljstvo iskazuju nedostatnom suradnjom i podrškom stručnjaka izvan ustanove. Može se pretpostaviti da je to zbog nedovoljnoga broja stručnjaka izvan ustanova RPOO-a u pojedinim lokalnim zajednicama.

Shodno navedenom, potrebno je usklađivanje odgojnih postupaka roditelja i odgojno-obrazovnih djelatnika (odgojitelja, učitelja), usmjerenost na stjecanje novih znanja i vještina s ciljem pružanja adekvatne potpore djetetu (Vlah i sur., 2018; Panić i Bouillet, 2021). Umrežavanje obrazovnih, socijalnih i zdravstvenih sustava te pravovremena intervencija pridonose prevenciji daljnjega razvoja problema u ponašanju i osiguravanja dugoročne dobrobiti djeteta.

Djeca pripadnika nacionalnih manjina

Institucionalni inkluzivni odgoj i obrazovanje djece pripadnika nacionalnih manjina trebao bi uvažavati njihov jedinstveni društveno-kulturni kontekst (Boneta i sur., 2013; Mlinarević i sur., 2015; Drandić i Piršl, 2017; Višnjić-Jevtić i sur., 2021). Prema *Zakonu o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina* (2000) i *Ustavnom zakonu o pravima nacionalnih manjina* (2002), nacionalne manjine u Republici Hrvatskoj imaju pravo na odgoj i obrazovanje koje će jezično i pismeno biti u skladu s njihovom nacionalnošću na svim stupnjevima obrazovanja. Razmatrajući to u vidu inkluzivne prakse, moguće je uočiti da se tim pristupom pruža podrška entitetu pojedinca i zadovoljavanju njegova prava na odgoj i obrazovanje. Oprečno tome, odvajanje pripadnika nacionalnih manjina i organiziranje posebnih odgojno-obrazovnih odjeljenja moguće je tumačiti kao segregaciju. Na temelju dostupne literature analizira se inkluzivni odgoj i obrazovanje djece romske nacionalne manjine.

Od svih nacionalnih manjina i etničkih skupina na području Europe, Romi imaju jedan od najnepogodnijih društvenih položaja. Nerijetko je okarakteriziran visokim stupnjem socijalne i svake druge isključenosti (Boneta i sur., 2013; Mlinarević i sur., 2015; Drandić i Piršl, 2017; Nuhanović i Koporić, 2018; Nuhanović, 2021). Razmatrajući obrazovanje kao ključan element smanjenja rizika socijalne isključenosti te izlaska iz siromaštva, ističe se potreba za jednakopravnim uključivanjem Roma u redovite odgojno-obrazovne sustave. Vlada Republike Hrvatske (2021) izvještava da je u vidu *Nacionalnih strategija za uključivanje Roma za razdoblje od 2013. do 2020. godine* postignut izra-

zit napredak na svim razinama odgojno-obrazovnoga sustava čime se nastoji smanjiti diskriminacija te potaknuti socijalizacija i njihov cjelovit razvoj.

Pripadnici romske nacionalnosti susreću se s brojnim preprekama u obrazovnome, obiteljskome i društvenome kontekstu (Višnjić-Jevtić i sur., 2021). Zbog uvjeta u kojima žive obitelji romske nacionalnosti nerijetko imaju financijske poteškoće koje se odražavaju na kvalitetu i dužinu obrazovanja djece te njihovo sve ranije odustajanje od školovanja i odlazak na tržište rada (Bouillet, 2018; Radelić, 2020; Nuhanović, 2021). Kao značajne prepreke odgojno-obrazovni stručnjaci ističu i visoku razinu odgovornosti koju djeca preuzimaju u svojoj obitelji (primjerice, briga za mlađe članove obitelji) te roditeljsko nerazumijevanje važnosti obrazovanja (Mlinarević i sur., 2015; Višnjić-Jevtić i sur., 2021; Nuhanović, 2021). Jezične barijere i socijalizacijske teškoće nerijetko rezultiraju nesigurnošću te su izloženi izrugivanju i diskriminaciji druge djece (Bouillet, 2018).

Učenici romske nacionalnosti kao prepreke ostvarivanju inkluzivne prakse izdvajaju nedostatke kurikula u vidu njegove interkulturalnosti te nedostatno razvijene interkulturalne kompetencije nastavnika (Radelić, 2020). Navedeno potvrđuju odgojitelji (Boneta i sur., 2013; Nuhanović i Koporčić, 2018) i učitelji (Mlinarević i sur., 2015; Nuhanović, 2021). Prema mišljenju odgojitelja (Nuhanović i Koporčić, 2018), implementiranje elemenata romske nacionalne kulture u odgojno-obrazovni proces pridonijelo bi kvaliteti te razvoju osjećaja prihvaćenosti i pripadnosti djece romske nacionalnosti zajednici. Ipak, procjenu osobne kompetentnosti za njihovo ostvarivanje odgojitelji (Boneta i sur., 2013; Nuhanović i Koporčić, 2018; Višnjić-Jevtić i sur., 2021) i učitelji (Mlinarević i sur., 2015) procjenjuju nedostatnom. Potrebu i intrinzičnu motiviranost za stručno usavršavanje u svrhu stvaranja okružja u kojemu će se sva djeca osjećati prihvaćeno, poštovano i podržavano, odgojitelji i učitelji iskazuju visokom (Mlinarević i sur., 2015; Nuhanović i Koporčić, 2018; Nuhanović, 2021). Kao pozitivan primjer mogu se izdvojiti projektne aktivnosti IPA Projekta RO-ufos-luna-MI, koje su bile usmjerene upoznavanju romske kulture i običaja te jačanju osobnih kompetencija učitelja za ostvarivanje inkluzivnoga odgoja i obrazovanja djece romske nacionalnosti (Mlinarević i sur., 2015). Kao važan element smanjenja diskriminacije te poboljšanja kvalitete odgoja i obrazovanja djece romske nacionalnosti odgojno-obrazovni stručnjaci ističu pomoć roditeljima i podršku u osnaživanju roditeljske uloge (Mlinarević i sur., 2015; Drandić i Piršl, 2017; Bouillet, 2018; Nuhanović, 2021).

Djeca koja odrastaju u riziku od siromaštva

Djeca ranjivih skupina također su djeca koja žive u siromaštvu i riziku od siromaštva. Siromaštvo predstavlja višedimenzionalan fenomen koji se odražava na različite aspekte kvalitete života pojedinca te uskraćenost u području osnovnih životnih potreba. Život u materijalnoj deprivaciji zbog nedostatka resursa negativno se odražava na zadovoljavanje temeljnoga razvojnog prava svakoga djeteta – prava na obrazovanje (UNICEF, 2015; Bilić, 2016; Ajduković i sur., 2017; Bouillet i Brajković, 2023). Važno je naglasiti da se upravo obrazovanje smatra jednim od „ključnih parametara izlaska iz kruga siromaštva“ (Družić Ljubotina, 2022: 173).

Šućur i suradnici 2011. godine proveli su opsežno istraživanje o siromaštvu i materijalnoj deprivaciji djece predškolske dobi. Rezultati istraživanja, koje je obuhvaćalo područje cijele Republike Hrvatske, pokazali su da je u riziku od siromaštva živjelo 21 – 22 % djece predškolske dobi (UNICEF, 2015). Prema novijim podacima (Bouillet i Antulić Majcen, 2022), 13,5 % djece rane i predškolske dobi živi u riziku od siromaštva te posljedično riziku od socijalne isključenosti, dok je samo 5,5 % njih, uključeno u sustav ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Ako uzmemo u obzir i djecu do navršених 18 godina života, prema rezultatima DZS-a (2023), postotak iznosi 18 % populacije.

Istraživanja o stavovima, percepcijama i iskustvima odgojitelja i učitelja o inkluzivnome odgoju i obrazovanju djece koja odrastaju u riziku od siromaštva razmjerno su rijetka. Može se pretpostaviti da je razlog tomu rijetka prepoznatost u odgojno-obrazovnim sustavima i/ili nesmatranje prioritetnom skupinom (Bilić, 2016; Eurostat, 2022). Djeci koja žive u riziku od siromaštva nerijetko se ne zadovoljava pravo na jednake obrazovne mogućnosti, posebice u dimenziji raspoloživosti. Nejednakost je primjetna u najranijoj dobi s prednošću ulaska u sustav ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja djece čija su oba roditelja zaposlena (Družić Ljubotina, 2022), a nastavlja se i na višim stupnjevima obrazovanja. Rezultati istraživanja Ajdukovića i suradnika (2017) pokazuju da učitelji prepoznaju poteškoće s kojima se susreću roditelji koji žive u uvjetima materijalne deprivacije, a koje se odnose na osiguravanje obrazovnih uvjeta te zadovoljavanja obrazovnih potreba djece (nabava materijala za rad, izvanškolske aktivnosti). Navedeno dovodi do raslojavanja, stigmatizacije i diskriminacije djece unutar skupine vršnjaka (Ajduković i sur., 2017, Bouillet i Brajković, 2023; Družić Ljubotina, 2022).

Prema mišljenju odgojno-obrazovnih stručnjaka značajnu ulogu u omogućavanju prilika za nastavak obrazovanja imaju javne obrazovne politike te lokalne samouprave koje bi trebale biti usmjerene na osiguravanje raspoloživosti, dostupnosti, prihvatljivosti i prilagodljivosti odgojno-obrazovnih ustanova koje će omogućavati svoj djeci jednakopravno sudjelovanje (Bilić, 2016; Ajduković i sur., 2017; Bouillet i Brajković, 2023; Družić Ljubotina, 2022).

ZAKLJUČAK

Obrazovna inkluzija predstavlja jedan od temeljnih segmenata društvene inkluzije, usmjerene na razvoj jednakopravnosti i prihvatljivosti te suzbijanja bilo kakva oblika segregiranja i diskriminacije. Inkluzivni pristup naglašava da je „različitost u snazi, sposobnostima i potrebama prirodna i poželjna“ (Zrilić i Brzoja, 2013: 145). Shodno navedenom, inkluzivni odgojno-obrazovni proces trebao bi biti usmjeren na osiguravanje odgovarajuće podrške svakomu pojedincu, uvažavanje njegove jedinstvenosti, prihvaćanje i poštivanje različitosti, stvaranju uvjeta za zadovoljavanje individualnih potreba, razvoja potencijala te ostvarivanja dobrobiti.

U suvremenoj pedagogiji inkluzivni odgoj i obrazovanje predstavlja imperativ. Ipak, može se postaviti pitanje o kvaliteti njegove implementacije u odgojno-obrazovnu praksu. Zakoni u Republici Hrvatskoj usklađeni su sa zakonskom legislativom i smjernicama Europske unije. Ipak, u odgojno-obrazovnoj praksi razvidno je odstupanje od zakonskih propisa. Na temelju dostupnih podataka (DZS, 2023) uočljiv je napredak u dimenzijama dostupnosti i raspoloživosti sustava ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja za djecu ranjivih skupina u Republici Hrvatskoj. Nažalost, razvidne su i brojne prepreke te izazovi u dimenzijama prihvatljivosti i prilagodljivosti u ranome i predškolskome te osnovnoškolskome sustavu koje otežavaju jednakopravno sudjelovanje i zadovoljavanje specifičnih odgojno-obrazovnih potreba djece ranjivih skupina.

Nalazi relevantnih istraživanja upućuju na zaključak da odgojno-obrazovni stručnjaci (odgojitelji i učitelji) procjenjuju nedostatnu kompetentnost za osmišljavanje, provođenje i ostvarivanje individualiziranoga odgojno-obrazovnog procesa. Procjena je povezana s nedostacima inicijalnoga obrazovanja koje je više usmjereno na stjecanje teorijskih znanja u odnosu na stjecanje praktičnih vještina. Shodno navedenom, javne obrazovne politike te visoka

učilišta trebali bi se usmjeriti na razvoj studijskih programa u obrazovanju budućih odgojno-obrazovnih stručnjaka. Očekuje se razvoj profesionalnih kompetencija koje će omogućiti osmišljavanje i primjenu odgojno-obrazovnoga procesa i pristupa izuzetih od svih diskriminirajućih praksi te onih koji će im omogućiti da odgovore suvremenim izazovima profesije. Kontinuirano stručno usavršavanje potiče razvoj funkcionalnih znanja, širenja percepcija i razvijanja vještina koje su potrebne za kvalitetnu inkluzivnu praksu. Stoga bi odgojno-obrazovni stručnjaci trebali biti usmjereni na profesionalni razvoj i cjeloživotno učenje.

Kao važnu komponentu u ostvarivanju inkluzivne prakse odgojitelji i učitelji ističu suradnju s članovima stručno-razvojne službe. Različite profesionalne kompetencije omogućavaju prilagodbu uvjeta specifičnim odgojno-obrazovnim potrebama sve djece. Usklađeno djelovanje odgojno-obrazovnih stručnjaka (odgojitelja, učitelja), članova stručno-razvojne službe i roditelja pozitivno korelira sa socijalizacijom, obrazovnim postignućima i ponašanjem sve djece (Rudelić i sur., 2013; Karamatić Brčić i Viljac, 2018; Drandić i Radetić Paić, 2020). Iako *Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine* kao jedan od ključnih ciljeva ističe nužnost osiguravanja dovoljnoga broja stručnih suradnika (pedagog, psiholog, logoped, edukacijski rehabilitator), podatci DZS-a (2023) pokazuju nedostatnu ekipiranost. Shodno navedenom, visoka učilišta te osnivači odgojno-obrazovnih ustanova (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih; jedinice lokalne i područne (regionalne) samouprave, vjerske zajednice, privatne osobe) trebali bi biti usmjereni na veći obuhvat, optimalnu dostupnost te zapošljavanje potrebnoga i odgovarajućega kadra kako bi svoj djeci bio omogućen kvalitetan inkluzivni odgoj i obrazovanje. Usmjerenost odgojno-obrazovnih ustanova i odgojno-obrazovnih stručnjaka na kontinuirano samovrednovanje koje podrazumijeva identificiranje autentičnih potreba te stvaranje planova za njihovu realizaciju, doprinijelo bi razvoju kvalitete odgojno-obrazovne ustanove, a time i kvalitete odgojno-obrazovnoga procesa.

Ovaj rad nije obuhvatio inkluzivnu odgojno-obrazovnu praksu pojedinih skupina ranjive djece, primjerice: djece koja odrastaju u disfunkcionalnim obiteljima, djece bez odgovarajuće roditeljske skrbi, djece koja žive u izoliranim područjima, djece u zdravstvenome sustavu itd. To upućuje na potrebu daljnjih istraživanja primjerene kvalitetne odgojno-obrazovne prakse usmjerene prema navedenim skupinama ranjive djece. Preporuka je za daljnja istraživa-

nja i usporedba mišljenja i stavova odgojitelja i učitelja o inkluzivnome odgoju i obrazovanju u Republici Hrvatskoj u odnosu na strana iskustva. Moguće je da bi navedeno doprinijelo boljem razumijevanju.

Može se zaključiti da implementacija i provedba inkluzivnoga odgoja i obrazovanja predstavlja zahtjevan, dinamičan i kontinuiran proces koji uvelike ovisi o senzibilnosti, fleksibilnosti i aktivnome angažmanu javne obrazovne politike, lokalnih uprava, odgojno-obrazovnih ustanova te svih dionika odgojno-obrazovnoga procesa. S ciljem razvoja inkluzivnoga društva, koje će promovirati inkluzivni pristup u svim aspektima ljudskoga djelovanja, od izuzetne je važnosti kod djece već od najranijega razdoblja njihova života poticati razvoj inkluzivnih vrijednosti: senzibilnosti, empatije, humanizma, tolerancije, prihvaćanja, poštivanja i uvažavanja drugih i njihovih različitosti.

LITERATURA

- AJDUKOVIĆ, M., MATANČEVIĆ, J. i RIMAC, I. (2017). Siromaštvo djece iz perspektive stručnjaka: učinci i mogućnosti djelovanja, *Ljetopis socijalnog rada*. 24 (2): 277–308. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v24i2.182>
- AJDUKOVIĆ, M. i ŠALINOVIC, M. (2017). *Indikatori dobrobiti djece*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku i Ministarstvo za demografiju, obitelj, mlade i socijalnu politiku. <https://www.unicef.org/croatia/media/4791/file/Indikatori%20dobrobiti%20djece.pdf>
- BAŠIĆ, J. (2008). Kompetentnost odgajatelja i prevencija rizičnih ponašanja djece u predškolskim ustanovama, *Kriminologija i socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*. 16 (2): 15–27. <https://hrcak.srce.hr/file/145895>
- BILIĆ, V. (2016). Školski uspjeh djece i mladih koji odrastaju u siromaštvu i materijalno nepovoljnim uvjetima, *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*. 14 (1): 91–105. <https://doi.org/10.31192/np.14.1.5>
- BONETA, Ž., IVKOVIĆ, Ž. i LACMANOVIĆ, T. (2013). Interkulturalne kompetencije odgojitelja u dječjim vrtićima i socijalna distanca, *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*. 62 (4): 479–494. <https://hrcak.srce.hr/112413>
- BOUILLET, D. (2014). Procjena i samoprocjena problema u ponašanju učenika razredne nastave: prilike i izazovi, *Kriminologija i socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*. 22 (1): 105–128. <https://hrcak.srce.hr/132684>
- BOUILLET, D. (2018). *S one strane inkluzije djece rane i predškolske dobi: izvješće o provedenoj analizi pristupačnosti kvalitetnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja djeci u ranjivim situacijama u Hrvatskoj*. Zagreb: UNICEF.
- BOUILLET, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje: odabrane teme*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- BOUILLET, D. i ANTULIĆ MAJCEN, S. (2022). Risks of Social Exclusion Among Children in ECEC Settings: Assessments by Parents and ECEC Teachers, *SAGE Open*. 12 (3). <https://doi.org/10.1177/21582440221126636>
- BOUILLET, D. i BRAJKOVIĆ, S. (2023). Zadovoljstvo odgojitelja i učitelja osnovne škole nastojanjima obrazovnog sustava u izjednačavanju obrazovnih mogućnosti, *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*. 61 (2(227)): 331–352. <https://hrcak.srce.hr/file/445996>

- BOUILLET, D. i BUKVIĆ, Z. (2015). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 51 (1): 9–23. <https://hrcak.srce.hr/141113>
- BOUILLET, D. i DOMOVIĆ, V. (2021). Socijalna isključenost djece rane i predškolske dobi: konceptualizacija, rizici i model intervencija, *Ljetopis socijalnog rada*. 28 (1): 71–96. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v28i1.388>
- BOUILLET, D., DOMOVIĆ, V. i IVANČEVIĆ, S. (2017). Uvjerjenja studenata učiteljskog studija i zaposlenih učitelja o inkluzivnoj praksi, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 53 (2): 32–46. <https://hrcak.srce.hr/191745>
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- CVETKOVIĆ LAY, J. i SEKULIĆ MAJUREC, A. (2008). *Darovito je, što ću s njim?* Zagreb: Alinea.
- DRANDIĆ, D. i PIRŠL, E. (2017). Integracija romske djece u društvo iz perspektive obrazovne inkluzije. U: Maleš, D., Širanović, A. i Višnjić Jevtić, A. (ur.). *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: teorije, politike i prakse* (66–76). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. zbornik-radova-sa-znanstveno-stručnog-skupa-pravo-djeteta-na-odgoj-i-obrazovanje.pdf
- DRANDIĆ, D. i RADETIĆ PAIĆ, M. (2020). Suradnja u inkluzivnim školama: kako pomoćnici u nastavi procjenjuju njihovu suradnju s učiteljima u razredu?, *Ljetopis socijalnog rada*. 27 (1): 151–178. <https://hrcak.srce.hr/242209>
- DRUŽIĆ LJUBOTINA, O. (2022). Imaju li djeca koja žive u uvjetima siromaštva jednak pristup obrazovanju?, *Ljetopis socijalnog rada*. 29 (2): 173–191. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v29i2.509>
- DRŽAVNI PEDAGOŠKI STANDARD OSNOVNOŠKOLSKOG SUSTAVA ODGOJA I OBRAZOVANJA (2008). *Narodne novine* 63/2028. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.html
- DRŽAVNI PEDAGOŠKI STANDARD PREDŠKOLSKOG ODGOJA I NA-OBRAZBE (2008). *Narodne novine* 63/2028. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html
- DRŽAVNI ZAVOD ZA STATISTIKU (2023). *Pokazatelji siromaštva i socijalne isključenosti u 2022*. <https://podaci.dzs.hr/2023/hr/58287>
- EUROSTAT (2022). Children at risk of poverty or social exclusion – Key findings. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20221027-2>

- FARNELL, T. (2012). Jednake prilike u obrazovanju u globalnoj perspektivi. U: Kiš-Glavaš, L. (ur.). *Studenti s invaliditetom – opće smjernice*. (15–35). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- GIESECKE, H. (1999). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa.
- IGRIĆ, Lj. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja – Škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Zagreb: Školska knjiga.
- JURČEVIĆ LOZANČIĆ, A. i KUDEK MIROŠEVIĆ, J. (2015). Konstruktivizam u suvremenom inkluzivnom odgoju i obrazovanju, *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*. 64 (4): 541–560. <https://hrcak.srce.hr/152911>
- KARAMATIĆ BRČIĆ, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja, *Acta Iadertina*. 8 (1): 39–46. <https://hrcak.srce.hr/190090>
- KARAMATIĆ BRČIĆ, M. (2012). Implementacija i provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu redovnih škola, *Magistra Iadertina*. 7 (7): 101–109. <https://hrcak.srce.hr/99895>
- KARAMATIĆ-BRČIĆ, M. i VILJAC, T. (2018). Stavovi nastavnika o inkluzivnom odgoju i obrazovanju, *Magistra Iadertina*. 13 (1): 92–104. <https://hrcak.srce.hr/217834>
- KOBEŠČAK, S. (2000). Što je inkluzija?, *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*. 6 (21): 23–25. <https://hrcak.srce.hr/183411>
- KOLLER-TRBOVIĆ, N., ŽIŽAK, A. i JEĐUD BORIĆ, I. (2011). *Standardi za terminologiju, definiciju, kriterije i način praćenja pojave poremećaja u ponašanju djece i mladih*. Zagreb: Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti.
- KRANJČEC MLINARIĆ, J., ŽIC RALIĆ, A. i LISAK, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju, *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*. 65: 233–247. <https://hrcak.srce.hr/160178>
- KUDEK MIROŠEVIĆ, J., TOT, D. i JURČEVIĆ LOZANČIĆ, A. (2020). Osmišljavanje inkluzivnoga odgojno-obrazovnog procesa – samoprocjena odgojitelja i učitelja, *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*. 18 (3): 547–559. <https://hrcak.srce.hr/246453>
- LUKETIĆ, D. i KARAMATIĆ BRČIĆ, M. (2018). Daroviti učenici u inkluzivnom odgoju i obrazovanju. U: Radeka, I. (ur.). *Odgoj i obrazovanje darovitih učenika: suvremene pedagoškijske implikacije* (35–51). Zadar: Sveučilište u

- Zadru. <https://morepress.unizd.hr/books/press/catalog/book/25>
- NUHANOVIĆ, S. (2021). Stavovi učitelja o obrazovnoj inkluziji romskih učenika, *Magistra Iadertina*. 16 (2): 73–90. <https://hrcak.srce.hr/273734>
- NUHANOVIĆ, S. i KOPORČIĆ, M. (2018). Poznavanje romske kulture kao preduvjet uspješne inkluzije romske djece u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, *Educa: časopis za obrazovanje, nauku i kulturu*. 9 (11): 107–112.
- MALEŠ, D., ŠIRANOVIĆ, A. i VIŠNJIĆ JEVTIĆ, A. (2017). Pravo na odgoj i obrazovanje – za veliki broj djece još uvijek nedosanjani san. U: Maleš, D., Širanović, A. i Višnjić-Jevtić A. (ur.). *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: teorije, politike i prakse* (1–5). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. zbornik-radova-sa-znanstveno-strucnog-skupa-pravo-djeteta-na-odgoj-i-obrazovanje.pdf
- MANKO, A. (2022). Koncept univerzalnog dizajna za učenje – model za transformaciju obrazovanja, *DHS-Društvene i humanističke studije: časopis Filozofskog fakulteta u Tuzli*. 20 (20): 465–474. <https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=1140933>
- MARTAN, V. (2018). Pregled istraživanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz perspektive učitelja i studenata, *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*. 67 (2): 265–284. <https://hrcak.srce.hr/216729>
- MILOŠ, I. i VRBIĆ, V. (2015). Stavovi odgajatelja prema inkluziji, *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*. 20 (77/78): 60–63. <https://hrcak.srce.hr/169984>
- MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (Narodne novine, 05/2015). <https://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf>
- MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA (2017). *Nacionalni dokument okvira za poticanje iskustva učenja i vrednovanja postignuća darovite djece i učenika*. <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/Okviri/Okvir%20za%20poticanje%20iskustava%20u%C4%8Denja%20i%20vrednovanje%20postignu%C4%87a%20darovite%20djece%20i%20u%C4%8Denika.pdf>
- MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA (2023). *Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine*. Nacionalni-plan-razvoja-sustava-obrazovanja-za-razdoblje-do-2027.pdf
- MIOČIĆ, M. i FUZUL, M. (2019). Profesionalne kompetencije odgojitelja

- za rad s djecom s teškoćama u razvoju. U: Kollar Billege, M. (ur.) *Zajedno rastimo – Kompetencije djeteta za cjeloživotno učenje* (90–95). Zagreb – Čakovec: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Dječji vrtić „Cvrčak“ Čakovec. <https://dv-cvrcak.hr/wp-content/uploads/2019/07/ZBORNIK-RADOVA-2019..pdf>
- MLINAREVIĆ, V., KURTOVIĆ, A. i SVALINA, N. (2015). Stavovi učitelja o Romima u odgoju i obrazovanju. U: Mlinarević, V., Brust Nemet, M. i Bushati, J. (ur.). *Obrazovanje za interkulturalizam – položaj Roma u odgoju i obrazovanju* (233–253). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557587.pdf>
- MUŽIĆ, L. (2017). *Mišljenja odgojitelja i nastavnika u odgojno-obrazovnoj prilagodbi za darovitu djecu i učenike*. Diplomski rad. Rijeka: Sveučilište u Rijeci. <https://repository.ffri.uniri.hr/islandora/object/ffri%3A962/datastream/PDF/view>
- NIKČEVIĆ-MILKOVIĆ, A. (2021). Procjene nastavnika o stanju i potrebama rada s darovitim učenicima u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj, *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*. 162 (1–2): 27–55. <https://hrcak.srce.hr/259415>
- NINKOVIĆ BUDIMLIJA, H., CEPANEC, M. i ŠIMLEŠA, S. (2020). Stavovi roditelja predškolske djece prema inkluziji, *Acta Iadertina*. 17 (1): 7–32. <https://hrcak.srce.hr/245063>
- OPIĆ, S. i JURČEVIĆ-LOZANČIĆ, A. (2008). Kompetencije učitelja za provedbu pedagoške prevencije poremećaja u ponašanju, *Odgojne znanosti*. 10, 1 (15): 181–194. <https://hrcak.srce.hr/28684>
- PAVIČIĆ, F. i IVANKOVIĆ, I. (2021) Stavovi odgojitelja o provedbi inkluzivnog odgoja i obrazovanja. U: Kollar Bilege, M. (ur.). *Zajedno rastemo – suradnički odnosi u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju* (243–251). Zagreb – Čakovec: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Dječji vrtić „Cvrčak“ Čakovec. https://webshop.ufzg.hr/wp-content/uploads/2021/06/Zajedno_rastemo_2021.pdf
- PANIĆ, M. i BOUILLET, D. (2021). Pojavnost problema u ponašanju djece u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 57 (2): 73–91. <https://doi.org/10.31299/hrri.57.2.5>
- PAVLIN-BERNARDIĆ, N., RAVLIĆ, S. i BOROVIĆ, K. (2016). Stavovi roditelja, učitelja i učenika prema programima za nadarene učenike, *Život i škola*

- la: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja. 62 (2): 269–277. <https://hrcak.srce.hr/179041>
- PERKOVIĆ KRIJAN, I., JURČEC, L. i BORIĆ, E. (2015). Stavovi učitelja primarnog obrazovanja prema darovitim učenicima, *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*. 17(3): 681–724. <https://hrcak.srce.hr/147051>
- PLIŠIĆ, I. (2020). *Darovita djeca u teoriji i praksi*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski studij. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:620292>
- RADELIĆ, A. (2020). *Prepreke u obrazovanju Roma iz perspektive učenika i njihovih nastavnika*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:598814>
- PRAVOBRANITELJ ZA DJECU (2023). *Izvješće o radu pravobraniteljice za djecu 2022*. Zagreb: Republika Hrvatska, Pravobranitelj za djecu.
- RUDELIĆ, A., PINOZA KUKURIN, Z. i SKOČIĆ MIHIĆ, S. (2013). Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspektive, *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*. 154 (1-2): 131–148. <https://hrcak.srce.hr/138788>
- SINDIK, J. (2013). Konstrukcija upitnika stavova odgojiteljica o inkluziji djece s teškoćama u razvoju u dječje vrtiće, *Specijalna edukacija i rehabilitacija*. 12 (3): 309–334. <https://doi.org/10.5937/specedreh12-4204>
- SKOČIĆ MIHIĆ, S., GABRIĆ, I. i BOŠKOVIĆ, S. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 52 (1): 30–41. <https://hrcak.srce.hr/161498>
- SKOČIĆ MIHIĆ, S. i SEKUŠAK GALEŠEV, S. (2016). Metrijske karakteristike Upitnika predškolske inkluzije, *Paediatrica Croatica*. 60 (4): 146–151. <https://hrcak.srce.hr/180886>
- SKOČIĆ MIHIĆ, S., VLAH, N. i ŠOKIĆ, M. (2018). Stavovi odgajatelja i učitelja prema inkluziji djece s oštećenjem sluha, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 54 (1): 69–82. <https://doi.org/10.31299/hrri.54.1.6>
- ŠARIĆ, D. (2016). *Metodičko-didaktički postupci rada odgojitelja s darovitim djetetom predškolske dobi*. Završni rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski studij. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:941897>
- ŠIRANOVIĆ, A. (2012). Što je to pravo na obrazovanje i kako prepoznati kada se ono krši?, *Zrno: časopis za obitelj, vrtić i školu*. 23 (102): 18–19.
- TOMIĆ, A., PAVLIŠA, J. I. i ŠIMLEŠA, S. (2019). Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja iz

- perspektive odgojitelja, *Hrvatska Revija za Rehabilitacijska Istraživanja*. 55 (2): 40–52. <https://doi.org/10.31299/hrri.55.2.4>
- UJEDINJENI NARODI (1948). *Opća deklaracija o ljudskim pravima*.
- UJEDINJENI NARODI (1989). *Konvencija o pravima djeteta*. https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- UNICEF HRVATSKA (2015). *Siromaštvo i dobrobit djece predškolske dobi u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku. https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/Publikacija_Siromastvo_Unicef_2015_online.pdf
- UNICEF HRVATSKA (2022). *Koliko su djeca iz ranjivih skupina uključena u donošenje odluka koje utječu na njihov život? Studija o participaciji djece iz ranjivih skupina u Hrvatskoj*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku. https://www.unicef.org/croatia/media/12191/file/Studija_o_participaciji_djece_iz_ranjivih_skupina_u_Hrvatskoj.pdf
- USTAVNI ZAKON O PRAVIMA NACIONALNIH MANJINA (2002). *Narodne novine*, 155/2002. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2002_12_155_2532.html
- VANTIĆ-TANJIĆ, M. i NIKOLIĆ, M. (2010). Inkluzivna praksa – od segregacije do inkluzije. *Tuzla: Off-set*.
- VICAN, D. i KARAMATIĆ BRČIĆ, M. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost, *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*. 59 (30): 48–65. <https://hrcak.srce.hr/131847>
- VISKOVIĆ, I., MARUŠIĆ, A. i TOPIĆ, J. (2023). Djeca u riziku socijalne isključenosti u ranom i predškolskom odgojno-obrazovnom sustavu, *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*. 72 (2): 183–208. <https://doi.org/10.38003/sv.72.2.12>
- VIŠNJIĆ JEVTIĆ, A., VISKOVIĆ, I. i BOUILLET, D. (2021). Koncept multikulturalnosti u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*. 19 (2): 331–343. <https://hrcak.srce.hr/file/378955>
- VLADA REPUBLIKE HRVATSKE (2021). *Izvješće o provođenju ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina i o utrošku sredstava osiguranih u državnom*

proračunu Republike Hrvatske za 2019. godinu za potrebe nacionalnih manjina.
https://www.sabor.hr/sites/default/files/uploads/sabor/2021-05-31/111203/IZVJ_PROVODJENJE_UZNMP_2019.pdf

VLAH, N., MIROSAVLJEVIĆ, A. i KATIĆ, V. (2018). Nošenje odgajatelja predškolskih ustanova s rizičnim ponašanjima djece, *Ljetopis socijalnog rada*. 25 (3): 369–401. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v25i3.198>

ZAKON O ODGOJU I OBRAZOVANJU NA JEZIKU I PISMU NACIONALNIH MANJINA (2000). *Narodne novine*, 51/00, 56/00. <https://www.zakon.hr/z/318/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-na-jeziku-i-pismu-nacionalnih-manjina>

ZRILIĆ, S. i BRZOJA, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama, *Magistra Iadertina*. 8 (1): 141–153. <https://hrcak.srce.hr/122647>

ZRILIĆ, S. i ŠIMURINA, T. (2017). Razlike u prevalenciji poremećaja u ponašanju s obzirom na dob i spol učenika nekoliko zadarskih osnovnih škola, *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*. 66 (1): 27–41. <https://hrcak.srce.hr/186826>

MREŽNI IZVORI

URL 1: *Segregacija*. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013. – 2025. <https://enciklopedija.hr/clanak/segregacija>: Posjećeno 20. ožujka 2025.

REVIEW OF INCLUSIVE EDUCATION RESEARCH FROM THE PERSPECTIVE OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS – THE CURRENT SITUATION IN CROATIA

Jelena TOPIĆ-BEUS

Kindergarten Biokovsko zvonce, Makarska

ABSTRACT

KEYWORDS:

educational experts;
educational inclusion;
professional competencies;
personal paradigms;
vulnerable groups of
children

Inclusive education represents the foundation of the contemporary educational paradigm. Also, it is considered a process of equal inclusion of all stakeholders in regular educational systems and processes, and the creation of conditions for satisfying the right of every individual to quality education. Although inclusive education is based on the right of equal development of all individuals, it is especially oriented towards vulnerable groups of children. Vulnerability can be a result of the characteristics of the child, the family, and/or the wider community, which have a threatening effect on the current and long-term well-being of that child. Responsibility for the successful implementation of inclusive education is equally shared by public educational policies, local administrations, educational institutions, participants in the educational process, and other factors. The quality of inclusive practice is determined by the personal paradigms, attitudes, and professional competencies of educational experts (preschool and primary school teachers). This paper aims to synthesize the findings of available relevant research on the opinions and experiences of preschool teachers and teachers in the Republic of Croatia on inclusive education of certain vulnerable groups of children (developmental difficulties, giftedness, behavioural problems, national minorities, growing up at risk of poverty). Using the method of theoretical analysis of available documentation and other sources, it is possible to conclude that educational experts are affirmatively oriented towards vulnerable groups of children, while they assess their sense of competence for designing and implementing an inclusive educational process as insufficient. They assess cooperation with members of the professional development service as important, but unfortunately, due to the insufficient number of professional workers, this is not always possible. Concluding reflections are directed towards the need for practical implications of promoting inclusive education in the formal education of future educational experts to be ready to respond to contemporary challenges of the profession and satisfy the right of every individual to quality education.