

Inkluzivnost ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja iz perspektive roditelja

Dejanović, Ana

Undergraduate thesis / Završni rad

2020

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:597425>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-12**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

ANA DEJANOVIĆ

INKLUZIVNOST USTANOVA PREDŠKOLSKOG ODGOJA I
OBRAZOVANJA IZ PERSPEKTIVE RODITELJA

Završni rad

Čakovec, rujan 2020.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ
(ČAKOVEC)

Ana Dejanović

INKLUZIVNOST USTANOVA PREDŠKOLSKOG ODGOJA I
OBRAZOVANJA IZ PERSPEKTIVE RODITELJA

ZAVRŠNI RAD

MENTOR: dr.sc. Zlatko Bukvić

Čakovec, rujan 2020.

SADRŽAJ

SAŽETAK

Summary

1. UVOD	- 1 -
1.1. ORGANIZACIJA RANOG PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA.....	- 2 -
1.1.1. Povijest institucionaliziranog predškolskog odgoja	- 2 -
1.1.2. Modeli odnosa društva prema marginaliziranim društvenim grupama	- 4 -
1.1.3. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje danas	- 6 -
1.1.4. Javni i privatni dječji vrtići	- 7 -
1.1.5. Uključenost djece u jaslice/vrtiće te drugi oblici skrbi	- 8 -
1.2. STANDARDI I PROSTORNI UVJETI PREDŠKOLSKIH USTANOVA	- 12 -
1.2.1. Kvadratura, prostor i oprema	- 12 -
1.2.2. Broj djece	- 14 -
1.2.3. Odgojitelji i stručni suradnici	- 15 -
1.3. PROFESIONALNA POTPORA DJECI I RODITELJIMA	- 18 -
1.3.1. Programi potpore i edukacija roditelja	- 18 -
1.3.2. Podrška djeci s teškoćama.....	- 19 -
1.3.3. Suradnja s roditeljima	- 21 -
1.3.4. Primjer suradnje s roditeljima.....	- 23 -
1.4. INKLUZIVNOST PREDŠKOLSKIH USTANOVA.....	- 24 -
1.4.1. Inkluzivna kultura.....	- 24 -
1.4.2. Inkluzivnost obrazovnih sustava i ustanova.....	- 27 -
2. SVRHA I CILJ	- 27 -
3. METODE	- 28 -
3.1. Postupak istraživanja i prikupljanja podataka	- 28 -
3.2. Opis uzorka.....	- 28 -
4. REZULTATI I RASPRAVA.....	- 28 -
5. ZAKLJUČAK	- 37 -
LITERATURA.....	- 39 -
IZJAVA O IZVORNOSTI ZAVRŠNOG RADA.....	- 41 -

SAŽETAK

Ovaj rad započinje poviješću predškolskog odgoja, prikazom postepenog nastanka institucija te kakav je bio odnos prema djeci u njima pa sve do prikaza pojedinih promjena koje su se desile do danas. Naglašava važnost i potrebu suradnje s roditeljima, kvalitetne odnose roditelja s ustanovom i njihovu uključenost u život i aktivnost djeteta u vrtiću. Prikazan je indeks inkluzivnosti koji se temelji na trima dimenzijama, a to su stvaranje inkluzivne kulture, kreiranje inkluzivne politike te promicanje inkluzivne prakse. Promicanje i borba za ravnopravnost, uvažavanje i učenje različitostima vode ka kvalitetnim odnosima i pozitivnom okruženju. Osobe s invaliditetom prije se smatralo nekorisnima te da štete društvu. S vremenom su počeli i oni dobivati svoja prava kao i pravo na obrazovanje raznim međunarodnim dokumentima poput povelja i konvencija te zakona. Marginalizirane su grupe sve do druge polovice 20. stoljeća bile ignorirane i potlačene te su bili prisutni model milosrđa, model deficita i medicinski model. Da bi se stvorila inkluzivna kultura potrebne su velike i postepene promjene koje kreću od samog i svakog člana zajednice. Uz Hrvatsku, većina suvremenih država jasno se opredijelila za razvoj inkluzivnog društva i uočavaju se pozitivni pomaci, ali je još daleko od inkluzivnosti u punom smislu. Ovim se istraživanjem želi prikazati, iz perspektive roditelja djeteta s teškoćama i roditelja djeteta bez teškoća u razvoju, kako ustanove funkcioniraju i koje su prepreke na putu do želje za promjenom. Pokazano je koliko su roditelji uključeni u rad ustanove, jesu li sva djeca ravnopravna i uključena u redovite skupine, zadovoljstvo vrtićem i zaposlenicima, količina kontakta s njima te ide li se ka tome da dječji vrtić postane zajednica koja uči.

Ključne riječi: inkluzija; roditelji; djeca s teškoćama; suradnja

Summary

This work begins with history of preschool education, a review of gradual development of institutions and what kind of the attitude educators had with children there. Afterwards, it shows the changes that have happened in preschool institutions from history until today. It also emphasizes the importance and the need for cooperation with parents and importance of good relations between parents and employees of the institution and their involvement in the life and activity of the child in kindergarten. Further more, this work represents index for inclusion which is based on three dimensions. These three dimensions include creation of inclusive culture, creation of inclusive policy and promotion of inclusive practice. Promotion and struggle for equality, respect and learning about dissimilarities are aspects which lead to quality relationships and positive surrounding. People with disabilities were previously considered useless and harmful to society. Over time, they began to obtain their rights as well as the right to education through various international documents such as charters and conventions and laws. Marginalized groups were ignored and oppressed until the second half of the 20th century, and a charity model, a deficit model, and a medical model were present. In order to create inclusive culture there is a need for major and gradual changes which have to be made by every member of the society. Besides Croatia, most of modern countries decided to develop inclusive society. Because of that, positive shifts can be seen, but still a lot must be done to accomplish inclusiveness completely. What this research wants to show, mainly from the perspective of parents who have children with disabilities, as well as those who do not have, is how institutions function and what are the obstacles on the way to the desired change. It is shown how much parents are involved in the work of the institution and whether all children are equal and included in regular groups. It also shows the satisfaction of selected kindergartens and employees. How much they are in contact with them and whether the kindergarten is becoming a community which teaches.

Key words: inclusion; parents; special needs; cooperation

1. UVOD

Položaj djeteta i pogledi na njega tijekom godina su se mijenjali i usavršavali. Prije su djeca postignućem senzo-motorne i verbalne zrelosti pripadala svijetu odraslih. Rano djetinjstvo je dugi niz godina u razvojnoj psihologiji označavalo isključivo razdoblje tjelesnog i psihičkog razvoja djece, no današnji istraživački pristupi, uz navedeno, obuhvaćaju i povijesni, društveni i kulturni kontekst tog razdoblja (Lenzen, 1989; Gudjons, 1994; prema Mendeš, 2015) te se djetinjstvo smatra složenim sociokulturnim i pedagoškim kompleksom. Pojavom industrijskog i građanskog društva javio se senzibilitet prema djetetu općenito, a pogotovo prema onom rane dobi (Arijes, 1989; Giesecke, 1993; prema Mendeš, 2015). Velik broj žena tada se zaposlio te su se na našim prostorima počele otvarati prve ustanove za predškolsku djecu. Te su ustanove s vremenom mijenjale svoje nazive, uređenje, pristup djeci sve do danas kada je veća usmjerenost na to kako poboljšati djetetov razvoj, pružiti mu uvjete za istraživanje i građenje svog znanja, socijalizaciju, međusobnu suradnju djece, odgajatelja, roditelja i ustanove, stvaranje zdravog i pozitivnog okruženja, uključenost i ravnopravnost sve djece, učenje i prihvaćanje različitosti i dr. Posljednih godina prošlog stoljeća započeo je povratak zajednici osoba s teškoćama u razvoju te osoba s mentalnom retardacijom. Rehabilitacija tih osoba nekad je bila, nažalost toga ponegdje još uvijek ima, planirana i provedena u „posebnim uvjetima“; stanovanje, rad, učenje, provođenje slobodnih aktivnosti u segregiranim uvjetima, gdje su profesionalci vodili glavnu riječ (Alfirev, 2000). Naspram tome, danas je ipak naglasak na uključivanju tj. inkluziji.

1.1. ORGANIZACIJA RANOG PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

1.1.1. Povijest institucionaliziranog predškolskog odgoja

Siromaštvo i bijeda uvijek su bili prisutni u svijetu pa tako i kod nas, posebno unazad par stotina godina. Uz ostale negativne strane koje je to vrijeme donosilo javljao se i problem brige o djeci koja su bila napuštena, neželjena ili prepuštena uličnom odgoju jer su roditelji bili zaposleni. Tako su postepeno, najčešće inicijativom crkvenih redova, osnovane razne ustanove kao što su sirotišta, nahodišta, azili za djecu i dr. U nastavku su prikazani sami počeci institucijskog predškolskog odgoja, postepene promjene i mišljenja koja su nastajala sve do danas.

U vrijeme kada je Dubrovnik bio cvatući grad nastala je 1432.g. ustanova za napuštenu, a kasnije i „nezakonito“ rođenu djecu tog grada pod nazivom Hospital pietatis ili Dom milosrđa u kojemu se znalo zateći i do 180 djece. Odgoj u takvim nahodištima bio je oskudan: „Štićenici su se usmjeravali za rad na imanjima, kao poslužitelji ili služavke. Učenje, molitva i vjerska pouka, poštivanje starijih, posebno gospodara i njihove imovine, a onda ono što bi se moglo nazvati radnim odgojem“ (Došen-Dobud, 2019). Nakon toga su u Zadru (15.st.) te u Šibeniku (17.st.) podignute slične ustanove te se naslućuje kakav je odgoj u njima bio, briga starije djece za mlađu te priprema za ulazak u život kod svog gospodara.

Pojavom industrijske revolucije javlja se propadanje i pauperizacija sela, porast gradskog proletarijata i sirotinje, a samim time i sve više djece za koju nije imao tko brinuti stoga su inicijativom vjerskih crkvenih redova, građanskih udruga, skupina građana i pojedinaca te lokalnih i državnih vlasti nastale razne ustanove poput skloništa, sirotišta, azila itd. kojima je cilj bio skloniti djecu s ulice i spriječiti njezin loš utjecaj. U njima je znalo biti i do 400 djece, a postojala su i u drugim gradovima, ali i u svijetu. Kakve su pedagoške mjere i odgoj bili u to doba može se zaključiti obzirom da je 1833.g. Denis Cochin u svom djelu Rukovođ za azile naveo zviždaljku, zajedničko kretanje, pljusku, postavljanje starije djece da nadziru mlađe i dr. kao pomoćna pedagoška sredstva (Došen-Dobud, 2019). Sredinom 19. stoljeća rastao je broj uključivanja žena u privredu što je uzrokovalo naglo širenje institucijskog predškolskog odgoja (Mitrović, 1980; Engelbrecht, 1986; CERI/OECD, 1988; Lascardies i Hinitz, 2000; prema Mendeš, 2015). S obzirom da su oba roditelja sada bila na poslu javljala se potreba za zakonskim uređenjem predškolskog odgoja. U Hrvatskoj je

1874.g. donesen „Zakon ob ustrojstvu pučkih školah“ u čijem se paragrafu broj 195 nalazila „Naredba kraljevske hrvatsko-slavonsko-dalmatinske zemaljske vlade, odjela za bogoštovlje i nastavu ob ustrojstvu zabavištah“ iz 1878.g. čime je predškolski odgoj uključen u sustav odgoja i obrazovanja (Došen-Dobud, 2019). U njoj se „prvi put govori o ustanovama za djecu predškolske dobi i zabavišnim učiteljicama kao osobama koje tada brinu o djeci“ (Jurčević, 2019). U Naredbi se navodi sadržaj, ustrojstvo i djelokrug zabavišta te kakvo treba biti uređenje prostora, zgrade i opreme. Prostor za kretanje i igru te vrt stoje kao obavezni, a bilo kakva obuka u školskom smislu je strogo isključena (Jurčević, 2019).

Friedrich Fröbel značajan je njemački pedagog koji je 1840. godine osnovao ustanovu pod nazivom Kindergarten koji je preteča današnjih vrtića. Svojom koncepcijom predškolskog odgoja dao je prve ideje vezane za institucionalizirani odgoj predškolske djece. Iznimnu pažnju posvećivao je igri kao važnoj značajki u razvoju djeteta. Smatra da igra i odgojna djelatnost služe intelektualnom i socijalno-društvenom formiranju djeteta. „Igra je način dječjeg djelovanja, ali i njegova učenja te cjelokupnog razvoja u intelektualnom, socijalnom i moralnom smislu. Igram se zadovoljavaju i dječja radoznalost za svime što se nalazi u njegovu dosegu djelovanja. Socijalnom aspektu pridonose pravila koja su u sastavu skupnih igara. Zahvaljujući tim igrama te pravilima sadržanima u njima, pojedinac se počinje osjećati članom zajednice. U moralnom smislu, osim usvajanja običaja i pravila, u djetetu nastupa proces usklađivanja mišljenja s djelovanjem, te se tako razvija karakter“ (Došen–Dobud, 2019).

Na našem su području Naredbom iz 1878. g. institucije za rad s predškolskom djecom službeno dobile naziv zabavišta. U njoj se detaljno razradila njihova organizacija. Bile su to ustanove za djecu od treće godine do polaska u školu te su mogle biti javne, privatne ili spojene s nekom osnovnom školom: „Ono koje se posve ili dijelom troškom zemlje ili političke općine podiže i uzdržava, je javno; svako ino je privatno“ (Naredba kraljevske hrvatsko-slavonsko-dalmatinske zemaljske vlade, odjela za bogoštovlje i nastavu ob ustrojstvu zabavištah, 1878; prema Mendeš, 2015), a od 1945.g. isključivo državne. Institucije za djecu do treće godine života se u Naredbi ni ne spominju, smatralo se da je u tom razdoblju dječjeg života bitna samo njega i zaštita te zadovoljavanje bioloških potreba sve do 1974.g. kada se pojavljuje Zakon o društvenoj brizi o djeci predškolskog uzrasta (Došen-Dobud, 2019). Branimir Mendeš u svom članku „Početci institucijskog predškolskog odgoja u Hrvatskoj i njegova temeljna obilježja“ (2015) citirajući Marinića negira državnu vlast kao jednu od pokretača ustanova za preuzimanje skrbi pritom misleći na dječja zabavišta i

čuvališta. „Privatna inicijativa, a ne državna vlast, pokretač je i organizator prvih predškolskih ustanova i nositelj unapređivanja odgoja predškolske djece u ustanovama i porodici” (Marinić, 1952; prema Mendeš, 2015). Prema Naredbi (1878) u dječjim vrtićima je pod nadzorom jedne osobe broj djece mogao biti najviše 40. S vremenom se to mijenjalo te su prema Uputstvu za organizaciju i rad u zabavištima (1945) skupine bile podijeljene na mlađu, srednju i stariju, a broj djece se smanjio na 25. Četiri godine kasnije Pravilnikom o organizaciji i radu dječjih vrtića određeno je da smije biti 20 djece u mlađoj skupini, 25 u srednjoj i 30 u starijoj (Došen-Dobud, 2019).

Prvo privatno zabavište otvoreno je 1872. g. u Zagrebu, a njegova osnivačica bila je Antonija Cvijić-Lukšić. Ona u svom Rukovođu za zabavište navodi da predškolski sustav čine pjestovališta, čuvališta, zabavišta te kombinirani zavodi. Pjestovališta su bile ustanove za skrb, njegu i zaštitu djece do 3 godine starosti. Osnovana su 1855.g. kod sestara milosrdnica u Zagrebu. Djeci su se dale igračke, a čuvarice su nadzirale njihovu igru. Kasnije se javljaju pod nazivima dadilišta, kolijevke, zipke i jaslice. Čuvališta su bili zavodi za djecu od 3 godine pa do polaska u školu čija je zadaća bila paziti na djecu, hraniti ih, brinuti za njihov tjelesni razvoj i čuvati ih od loših utjecaja. Imala su i odgojni značaj te su bila besplatna za korisnike. Zabavišta su također bile ustanove za djecu od 3 godine pa do polaska u školu, ali su imala više odgojni karakter. Djeca su tamo provodila vrijeme tri do četiri sata prije podne i dva sata poslije podne te su bila uređena prema Fröbelovim načelima. Pučka zabavišta ili kombinirana su se smatrala najsavršenijom ustanovom jer su bila kombinacija čuvališta i zabavišta te je „tako istaknuta njihova socijalna i pedagoška namjena“ (Došen-Dobud, 2019). „Kao u čuvalištu, djeca su tu na cjelodnevnom boravku. Imaju tjelesnu njegu i hranu, a nadziru ih čuvarice. Pedagoški je aspekt zastupljen na način što se djeca obučavaju pet do šest sati tijekom dana. Obučavaju ih školovane učiteljice zabavišta“ (Došen-Dobud, 2019).

1.1.2. Modeli odnosa društva prema marginaliziranim društvenim grupama

O povijesti ste pisali ranije pa bi i ovo bilo zgodno staviti gore. Od antičkog doba pa sve do danas mnogo se mišljenja promijenilo te se različito odnosilo prema osobama s invaliditetom. Na početku ih se smatralo nekorisnima, nisu bili zaštićeni te ih se doživljavalo kao teret kojeg se trebalo riješiti (Zovko, 1999; prema Bouillet, 2019). Kasnije je bilo

dopušteno i likvidiranje novorođenčeta ukoliko je najstarija osoba u zajednici dala dozvolu, zatim ih se ostavljalo na nekom putu ili u šumi, moglo ih se i odstraniti nakon rođenja uz pregled i dozvolu 5 odraslih susjeda te su se ponegdje takva djeca prodavala za robove. U 8. i 13. stoljeću u pojedinim gradovima izgradile su se prve ustanove za osobe s intelektualnim teškoćama. Kasnije se, u srednjem vijeku, iz vjerskih razloga pomagalo siromašnima i bespomoćnima jer se to smatralo milosrđem, a prosjačenje im je postalo glavnim zanimanjem. Tu se javlja model milosrđa (Bouillet, 2019). Osobe s invaliditetom ne mogu hodati, govoriti, vidjeti, učiti ili raditi, model milosrđa ih gleda kao žrtve, njihov invaliditet se smatra deficitom te osobe nisu u stanju pomoći si nego ovise o drugima: „One trebaju pomoć, simpatije, ljubavi, milosrđe, posebne usluge i institucije, kao što su specijalne škole ili domovi. Ponekad osobe s invaliditetom i same usvoje takav koncept, pa se osjećaju nemoćnima“ (Mihanović, 2011; prema Bouillet, 2019). U novom vijeku je milosrđe izgubilo društvenu funkciju, o nemoćnim osobama skrbile su i nadzirale ih svjetovne vlasti te su im služile kao jeftina radna snaga, a sirotišta u koja su bila smještena djeca funkcionirala su kao prisilne radionice. Razvojem političke i gospodarske moći u 16. stoljeću drugačije se počelo odnosilo prema sirotinji, zapošljavalo ih se te su se bile organizirale potpore osobama s invaliditetom i beskućnicima. Pozitivan stav o njima počeo se dalje razvijati u doba humanizma i renesanse te se vjerovalo u njihove sposobnosti kao i u sposobnost za obrazovanje stoga su se počele za njih osnovati prve škole (Sunko, 2016; prema Bouillet, 2019).

Od 19. stoljeća javlja se medicinski model koji smatra da se problem nalazi unutar pojedinca te zahtjeva medicinsku intervenciju kako bi se prilagodila društvu (Mihanović, 2010). Usmjeren je na medicinske specifičnosti osobe tj. njeno specifično oštećenje, na osobu gleda kao na objekt kliničke intervencije (Quinn i Degener, 2002; prema Mihanović, 2010) Nedostaci i oštećenja se trebaju otkloniti ili ublažiti kako bi se osobu „normaliziralo“ te ukoliko rezultati nisu zadovoljavajući, osobu se izdvaja iz prirodne okoline u instituciju, a činjenica da je osobi ostao određen postotak sposobnosti i mogućnosti za izvršavanje aktivnosti koje može izvršavati na drugačiji način se zanemaruje. Posljedice institucionalizacije i drugih oblika segregacije, niža su razina socijalne kompetentnosti, infantilizacija, depersonalizacija (Teodorović i sur., 1994; prema Alfirev, 2000). Model je bio kritiziran od strane aktivističkih skupina, ali ga iz određenih razloga nije moguće u potpunosti prevladati (Bouillet, 2019). Slijedi model deficita koji je prijelaz s medicinskog ka socijalnom modelu te naglašava značenje, utvrđivanje i zadovoljavanje posebnih potreba osoba s

teškoćama u razvoju, usmjerenost je na ono što osoba ne može (kao i kod medicinskog modela) te je pretpostavka kako s osobom nešto nije u redu (Bat, 2010). Obzirom da se i dalje na pojedinca gleda kao na osobu koja ima problem, stručnjaci su tu da isprave pogrešku kako bi se prilagođen društvu uspješno vratio u njega. Do promjene društva prema tim osobama došlo je pojavom filozofije inkluzije i socijalnog modela. Socijalni model nastoji integrirati različite osobe u zajednicu te ne stavlja u središte oštećenje osobe. „Teškoće se doživljavaju više kao socijalni ili kulturološki problem nego kao medicinski, genetički ili kognitivno-psihološki“ (Alfirev, 2000). On tvrdi da nije problem u njihovoj različitosti već u društvu koje nameće ograničenja i ne pokazuje razumijevanje za različitosti i potrebe osoba da bi mogle funkcionirati kao svaka druga osoba. Njegov cilj je da svi članovi zajednice budu ravnopravni, a ne da se naglašavaju njihove „posebne potrebe“ jer one niti ne postoje (Grojzdek, 2016). Prema Bouillet (2019) temeljni koncept ovakvog pristupa čine prava, interesi i sposobnosti svakog čovjeka, njime se nastoji raditi na osposobljavanju, normalizaciji, integraciji i participaciji, stjecanju samopouzdanja i samopoštovanja, te samoodređenju i samo-zastupanju svih pripadnika društva te smatra važnim sudjelovanje u izboru, donošenju odluka i preuzimanju odgovornosti apsolutno svakog građana. Socijalni model smatra kako je potrebno ukloniti prepreke koje stoje na putu pojedinaca i grupa ka ravnopravnom sudjelovanju u društvu, a ne da se oni su oni ti koji se moraju mijenjati i prilagođavati. Socijalni model definiran je svim međunarodnim i nacionalnim propisima, ali u suvremenom društvu i dalje su prisutna sva tri modela. Ponekad osobe s invaliditetom preuzmu koncepte medicinskog modela te žive prema tom konceptu, toliko je rasprostranjen da se one nekad niti ne mogu od njega odmaknuti (Grojzdek, 2016; prema Mihanović, 2010).

1.1.3. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje danas

Slike o djetetu tijekom vremena mijenjale su se i usavršavale što je vidljivo u nastavku. Na stranici Ministarstva znanosti i obrazovanja navodi se da „Rani i predškolski odgoj u Republici Hrvatskoj uređen je Zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju (Narodne novine br: 10/1997, 107/2007, 94/2013 i 98/2019) i pripadajućim podzakonskim aktima te obuhvaća odgoj, obrazovanje i skrb o djeci predškolske dobi, a ostvaruje se programom odgoja, obrazovanja, zdravstvene zaštite, prehrane i socijalne skrbi za djecu od 6 mjeseci do polaska u školu. Rani i predškolski odgoj čini početnu razinu odgojno-obrazovnog

sustava i izuzev programa predškole - programa koji je kao obvezatan namijenjen djeci u godini dana prije polaska u osnovnu školu - nije obvezatan za svu djecu predškolske dobi.“

Prema Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju „u ostvarivanju programa dječji vrtić je dužan stvarati primjerene uvjete za rast i razvoj svakog djeteta, te dopunjavati obiteljski odgoj i svojom otvorenošću uspostaviti djelatnu suradnju s roditeljima i neposrednim dječjim okruženjem“. Službene stranice Europske unije navode da „u redovite programe u petodnevnom radnom tjednu upisuju se djeca koja do 31. kolovoza tekuće godine navršavaju jednu godinu života (uz određene uvjete mogu i djeca koja do 31. kolovoza tekuće godine navršavaju od 6 mjeseci do 11 mjeseci života) do polaska u osnovnu školu“. Nadalje, navodi se da je rani i predškolski odgoj u Republici Hrvatskoj podijeljen na 3 odgojno-obrazovna ciklusa. Prvi ciklus je od 6 mjeseci do navršene prve godine života, drugi - od navršene prve do djetetove treće godine te treći – od treće godine života do polaska u osnovnu školu. Ostvaruju se redoviti programi njege, odgoja, naobrazbe, zdravstvene zaštite, prehrane i socijalne skrbi djece predškolske dobi koji su usklađeni s radnim vremenom roditelja te potrebama djece, zatim se provodi program predškole koji pohađaju djeca godinu dana prije polaska u osnovnu školu (dok djeca s teškoćama u razvoju dvije godine prije) te posebni programi za djecu s teškoćama u razvoju, pripadnike nacionalnih manjina, alternativni programi, rano učenje stranih jezika, zdravstveni te programi umjetničkog, kulturnog, vjerskog i športskog sadržaja koji se ostvaruju prema posebnim interesima i potrebama djece. Redoviti programi se definiraju kao cjeloviti programi odgoja i naobrazbe djece u dobi od šest mjeseci do polaska u osnovnu školu koji su namijenjeni djeci za zadovoljavanje njihovih potreba i potreba roditelja u različitim trajanjima. S obzirom na trajanje postoje cjelodnevni programi – u trajanju od 7 do 10 sati dnevno, poludnevni – od 4 do 6 sati dnevno, programi u trajanju do 3 sata dnevno te višednevni – u trajanju od 1 do 10 dana, a to su programi izleta, zimovanja i ljetovanja (Državni pedagoški standard, NN 63/08, 90/10).

1.1.4. Javni i privatni dječji vrtići

Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi (NN 10/97, 107/07, 94/13, 98/19) navodi da su dječji vrtići javne ustanove koje djelatnost predškolskog odgoja obavljaju kao javnu službu. Mogu ga osnovati Republika Hrvatska i jedinice lokalne uprave (državni vrtići), vjerske zajednice (vrtići vjerskih zajednica) te druge domaće, pravne i fizičke osobe (privatni vrtići).

Jedno istraživanje rađeno prije 2 godine (Pek Palčić, 2018) prikazalo je specifičnosti i usporedbu komunikacijskih kanala između javnih i privatnih ustanova predškolskog odgoja i obrazovanja. Cilj tog istraživanja bio je utvrđivanje stavova roditelja što im je bitno kod upisa djece u odgojno-obrazovne institucije. Sastojalo se od dva dijela – anketni upitnik za roditelje i anketni upitnik za ravnatelje kako bi se usporedili komunikacijski kanali odgojno-obrazovnih institucija s javnosti. U njemu su sudjelovala četiri vrtića, od kojih su dva gradska, a dva privatna/vjerska te 4 ravnatelja i 92 roditelja. Prema tom istraživanju rezultati anketnih upitnika za ravnatelje pokazali su kako se gradski od privatnih vrtića u najvećoj mjeri razlikuju po broju upisane djece, broju skupina te broju zaposlenih osoba čega je u gradskim vrtićima veći broj. Za razliku od privatnih, gradski imaju kompletan stručni tim kojeg čine pedagog, defektolog, psiholog te zdravstvena djelatnica dok u jednom privatnom je stalno zaposlen pedagog, zdravstvena djelatnica i tajnik, a vanjski suradnici su logoped i psiholog te u drugom (vjerskom) nema nikoga od navedenih stalno zaposlenog, ali surađuje s vanjskim suradnicima, pedagogom i psihologom. U sva četiri vrtića je u prosjeku isti broj djece u skupinama – jedan gradski 15-20 djece, ostala 3 vrtića 20-25 djece. Nadalje, prema rezultatima lista čekanja postoji u trima vrtićima (najviše u jednom gradskom na kojoj se nalazi 93 djece) osim u gradu Zagrebu zato jer su tamo vrtići dobro „umreženi“ te odmah, ako nema mjesta, upućuju djecu na vrtiće gdje ima slobodnih mjesta. U jednom privatnom vrtiću za vrijeme dežurstva nema spajanja grupa već djeca ostaju sa svojom odgajateljicom dok se u ostalim vrtićima spajaju. Ravnatelji zaposlenike potiču te šalju na dodatne edukacije izvan vrtića. Svi vrtići imaju kraće izborne programe te web stranice sa osnovnim dokumentima te planom i programom rada, ali nemaju svi dostupnu misiju, viziju i kurikulum vrtića. Rezultati anketnih upitnika za roditelje iz tog istraživanja pokazuju kako su roditelji zadovoljni vrtićima koje pohađaju njihova djeca te bi ponovno, neovisno o tome je li osnivač grad, crkva ili privatna osoba, upisali djecu u iste. Najčešći razlozi upisa u određeni vrtić bili su blizina mjestu stanovanja/posla (više kod gradskih vrtića) te preporuke poznanika (veći postotak kod privatnih).

1.1.5. Uključenost djece u jaslice/vrtiće te drugi oblici skrbi

Skupini djece s posebnim potrebama pripadaju djeca s poteškoćama te darovita djeca jer im je potrebna posebna odgojno-obrazovna podrška (Eurydice). Pri upisu u vrtić djeca s teškoćama u razvoju ne podliježu postupku bodovanja. O upisu djeteta s teškoćama u razvoju

odlučuje komisija za upis djece dječjeg vrtića na temelju dokumentacije i procjene stručnog tima o psihofizičkom statusu i potrebama djeteta za odgovarajućim programima i uvjetima koje dječji vrtić može ponuditi (Eurydice). Prema Državnom pedagoškom standardu (NN 63/08 i 90/10) programi rada za djecu s teškoćama provode se s djecom starosne dobi od šest mjeseci do polaska u školu, i to uključivanjem djece u odgojno-obrazovne skupine s redovitim programom, odgojno-obrazovne skupine s posebnim programom te posebne ustanove. Program uključivanja donosi stručni tim obzirom na potrebe svakog djeteta te njegove interese i sposobnosti. Prema njihovoj procjeni u odgojno-obrazovne skupine uključuju se: 1) djeca s lakšim teškoćama koja s obzirom na vrstu i stupanj teškoće, uz osiguranje potrebnih specifičnih uvjeta mogu svladati osnove programa s ostalom djecom u skupini, a uz osnovnu teškoću nemaju dodatne teškoće, osim lakših poremećaja glasovno-govorne komunikacije; 2) djeca s težim teškoćama uz osiguranje potrebnih specifičnih uvjeta, ako je nedovoljan broj djece za ustroj odgojno-obrazovne skupine s posebnim programom.

Nadalje, prema Državnom pedagoškom standardu darovitim djetetom smatra se dijete uključeno u jaslične i vrtićne programe predškolskog odgoja i naobrazbe kojem je utvrđena iznadprosječna sposobnost u jednom ili više područja te se za njih u dječjem vrtiću provode posebni programi. Programi za darovitu djecu ostvaruju se: u svim vrstama programa i u svim odgojno-obrazovnim skupinama dječjih vrtića te u kraćim posebno prilagođenim programima primjerenim sposobnostima, potrebama i interesima djeteta u dogovoru s roditeljima. Ti se programi temelje na individualnim sposobnostima, sklonostima i interesima, dodatnim programskim sadržajima, stalnoj suradnji s roditeljima, praćenju djetetova napredovanja te stalnoj suradnji sa stručnjacima i znanstvenim ustanovama. Posebni programi predškolskog odgoja i naobrazbe za darovitu djecu ostvaruju se kao: 1) prošireni redoviti programi koji su djelomično prilagođeni djetetovim izraženim interesima, sklonostima i sposobnostima, a ostvaruju se u redovitim programima predškolskog odgoja i naobrazbe; 2) programi rada u manjim skupinama djece istih ili sličnih sposobnosti, sklonosti i interesa organiziranjem posebnih aktivnosti; 3) posebno prilagođeni programi dopunjeni sadržajima koji potiču razvoj specifičnih područja darovitosti, uz poštovanje razvojnih specifičnosti darovitog djeteta.

Unatoč isticanju važnosti i potrebe razvoja sustava predškolskog odgoja i obrazovanja u raznim dokumentima, prednosti i usluge koje donosi predškolski odgoj i obrazovanje nisu dovoljno prepoznate na javnopolitičkoj razini u Hrvatskoj što i nije neobično obzirom da nikad nisu bile predmetom ozbiljnijih javnih rasprava i političkih odluka (Zrinščak, 2008; Dobrotić, 2012; prema Dobrotić i sur., 2013) stoga je njihov razvoj prepušten inicijativama

pojedinih lokalnih sredina (Dobrotić, i sur. 2010; prema Dobrotić i sur., 2013). Obzirom na gore navedeno, kada je riječ o razini uključenosti djece u jaslice/vrtiće, Hrvatska zaostaje za europskim zemljama. „Povrh toga, hrvatski sustav predškolskog odgoja i obrazovanja karakteriziraju izrazite i postojeane regionalne razlike (Dobrotić i sur., 2010), kako u pokrivenosti djece predškolskim programima i njihovoj kvaliteti, tako i u modalitetima njihova (su)financiranja, što ne omogućuje svoj djeci ravnopravan pristup priuštivom te kvalitetnom ranom odgoju i obrazovanju.“ (Dobrotić i sur., 2013). Pod spomenutim pojmom kvalitete često se uzima broj djece na odgajatelja kao pokazatelja. U Hrvatskoj taj broj varira od 9,7 djece na odgajatelja u Istarskoj županiji do 18,3 u Virovitičko-podravskoj županiji za razliku od Danske gdje je kod mlađe dobne skupine troje djece na odgajatelja, a kod starije šestero djece na odgajatelja (Esping-Andersen, 2009; prema Dobrotić i sur., 2013).

Obzirom da sadašnja mreža predškolskih usluga ne jamči svoj djeci pristup ranom odgoju i obrazovanju (iako su različiti stručnjaci i autori upozoravali na nedovoljnu raširenost mreže) provelo se istraživanje (Dobrotić i sur., 2013) na koje načine roditelji osiguravaju skrb za svoju djecu. Istraživanje je pokazalo kako velik postotak roditelja prije svega zna kako u njihovom mjestu postoje jaslice, vrtići i predškola te da je lako doći do njih, a nešto manje ih smatra financijski priuštivima. Trećina roditelja planira koristiti uslugu jaslica, dok velik dio barem u nekoj mjeri koristi neformalne izvore skrbi, najviše bake i djedove. Drugi izvori skrbi poput srodnika i bliskih osoba te dadilja manje su zastupljeni. „Iako značajan broj roditelja djece jasličke dobi planira počivati isključivo na majčinoj skrbi, u odnosu na istraživanje (Stropnik, 1989), roditelji (odnosno majke) više ne služe kao primarni izvor skrbi za djecu predškolske dobi. No, tu funkciju nisu preuzele jaslice, već je veliki „teret“ skrbi pao na neformalne izvore skrbi, prije svega bake/djedove i zapravo na neplaćene izvore skrbi“ (Dobrotić i sur., 2013). Obzirom da trećina roditelja planira upisati djecu u jaslice, roditelje koji ne planiraju pitalo se postoji li takva vrsta usluge u njihovoj sredini. Od roditelja djece od 6 mjeseci, njih 46% kaže kako postoje jaslice u njihovoj sredini koje primaju djecu od 6 mjeseci, no nitko ne namjerava uključiti dijete u takav oblik skrbi i nije zatražio upis djeteta u jaslice. Roditelji djece od 1 godine također su rekli kako postoje jaslice u njihovoj sredini, no samo ih je 13 od 257 zatražilo upis pri čemu većina nije ostvarila pravo na boravak zbog nedostatka mjesta. Razlog roditelja koji nisu predali molbe u najvećem postotku je zbog toga što već imaju nekoga za čuvanje te im takav oblik skrbi nije potreban (60%). Ostali razlozi su: dijete je premalo za boravak u jaslicama (21%), jaslice su im preskupe (9%), smatraju da nemaju uvjete za dobivanje mjesta tj. da drugi imaju prednost (8%). Dobrotić iz toga

zaključuje kako je u većini slučajeva u kojima roditelji ne planiraju uključiti dijete u jaslice tome tako zbog odluke roditelja, ali je zabrinjavajuć i podatak koji govori da određeni broj djece nije u mogućnosti ostvariti pravo na boravak u jaslicama bilo zbog njihove nedostupnosti ili financijske priuštivosti (iako bi roditelji to željeli).

Isto to istraživanje provelo se i s djecom vrtićke dobi. Roditeljima te djece češće je vrtić izvor skrbi nego roditeljima djece jasličke dobi, ali isto koriste u velikoj mjeri neformalne izvore, najčešće bake i djedove. Kao i kod roditelja djece jasličke dobi, dosta njih kombinira vrtić s drugim izvorima skrbi, većina majki preuzima funkciju skrbi za djecu te samim time ne sudjeluju na tržištu rada, a očevi je rijetko samostalno preuzimaju. Isto pitanje o postojanju u ovom slučaju nekih od predškolskih programa u sredini pitalo se roditelje djece u dobi od 3 godine. Velik broj (70%) odgovorilo je potvrdno, ali svejedno nisu predali zahtjev za upis u neki od predškolskih programa. Zaključilo se da je i kod ove dobne skupine odluka roditelja razlog ovakvog stanja. Njih 74% reklo je kako im netko drugi čuva dijete stoga im takva usluga nije potrebna, 13% odgovorilo je da im je preskupo, a ostali razlozi u manjim postocima su da nemaju uvjete za upis jer drugi roditelji imaju prednost dok u najmanjem postotku roditelji kažu da ne žele da im dijete ide u vrtić. Nedostatak kapaciteta 10 od 26 roditelja koji su pokušali upisati dijete u vrtić navelo je kao razlog zašto nisu uspjeli. „Stoga, ovo je istraživanje vrijedan doprinos razumijevanju današnjih praksi roditelja vezanih uz skrb za djecu predškolske dobi, a posebice glede brojnih i intenzivnih društvenih promjena u posljednjih dvadesetak godina te činjenice da se situacija u pogledu kapaciteta mreže usluga predškolskog odgoja i obrazovanja nije radikalno izmijenila (posebice u djece jasličke dobi)“ (Dobrotić i sur., 2013).

Nadalje istraživanje se provelo i s roditeljima djece od 6 godina i uključivanje u program predškole. Od cjelokupnog uzorka djece od 6 godina 66,9% je uključeno u vrtiće, program predškole pohađa njih 16,8% , a 16,3% djece do trenutka istraživanja nije pohađalo ni vrtić ni predškolu. Rezultati dodanih analiza pokazali su kako djeca roditelja nižeg obrazovanja i nižeg socioekonomskog statusa rjeđe uključena u predškolske programe. Trećina roditelja djece koja nisu do sad bila uključena niti u jedan od predškolskih programa izjavilo je kako namjerava upisati dijete u program predškole, 5% reklo je kako ne namjerava, a mali postotak od 1,7% će možda to učiniti. Razlozi su uglavnom kako nemaju prevelike koristi i potrebe za time te kako program predškole nemaju u blizini. Obzirom da su mnoga istraživanja pokazala višestruke pozitivne učinke uključivanja djece u predškolske programe kao npr. razvijanje (ne)kognitivnih vještina koje se zadržavaju tijekom školovanja, ali i

kasnijeg životnog ciklusa (Esping-Andersen, 2009, Vandell i sur., 2010; prema Dobrotić i sur., 2013) te da su ti učinci veći ukoliko se dijete ranije uključi u taj proces, a kod djece iz obitelji nižeg socioekonomskog statusa izraženiji, gore navedeni podaci istraživanja zabrinjavajući su: „Uz općenito nisku uključenost djece u predškolske programe u Hrvatskoj svakako zabrinjava i činjenica da izvan sustava češće ostaju djeca iz obitelji nižeg socioekonomskog statusa, koja u konačnici najviše “dobivaju” uključivanjem u takve oblike skrbi“ (Dobrotić i sur., 2013). Nije samo problem što se trećina djece kasno uključuje u neki od predškolskih programa već se programi predškole često ne odvijaju u okviru preporučene satnice koja je prema državnom pedagoškom standardu minimalno 150 sati, različito je od sredine do sredine te se odvijaju u različitim terminima i različitog su trajanja (od 2,3 do 10 mjeseci; od jednom tjedno do svakog dana u tjednu i sl.). Roditelji su izjavili da su zadovoljni programom predškole, a djeca rado sudjeluju.

Zaključak ovih istraživanja je da bi buduće javne politike trebale ići ka tome da omoguće svoj djeci jednaka prava i mogućnosti uključivanja u programe predškole te da se naglašavaju pozitivni aspekti ranog odgoja i obrazovanja (između ostalog razvijanje kognitivnih i nekognitivnih vještina) te posljedice ne uključivanja djece u njih kako bi se sve više roditelja osvijestilo te odlučilo za korištenje programa predškolskog odgoja, a rjeđe za neformalne oblike skrbi.

1.2. STANDARDI I PROSTORNI UVJETI PREDŠKOLSKIH USTANOVA

Podaci koji slijede prikazani su prema Državnom pedagoškom standardu (NN 63/08 i 90/10).

1.2.1. Kvadratura, prostor i oprema

Zgrada dječjeg vrtića treba osigurati pedagoško-estetsku poticajnu sredinu za odgoj i naobrazbu predškolske djece te zadovoljiti sve higijensko-tehničke zahtjeve i osnovna ekološka i estetska mjerila.

Površina potrebnog zemljišta dječjeg vrtića treba biti najmanje 30m² po djetetu (u to su uključeni prilazni putevi, igralište, slobodne površine i dr.), a najmanje 15m² ako se zemljište nalazi uz slobodne zelene površine.

Dnevni boravak djece jasličke dobi treba imati uvijete za razvijanje individualnih i skupnih aktivnosti sjece, slobodno kretanje, objedovanje i spavanje, a njegova površina treba biti 5m² po djetetu uz prosječnu visinu od 300 cm. Dnevni boravak djece vrtičke dobi treba imati uvijete za provođenje odgojno-obrazovnog rada s djecom, igru, razne aktivnosti, objedovanje i spavanje, površina prostora treba biti 3m² po djetetu te prosječnu visinu od 300 cm.

Prostor za boravak djece čine: 1) jedinica za djecu jasličke i vrtičke dobi od koje svaka obuhvaća garderobu, trijažu, prostor sanitarnih uređaja, sobu dnevnog boravka te djelomično natkrivenu terasu 2) višenamjenski prostori kao što su dvorana, spremište za rekvizite te spremište za didaktička sredstva 3) prostori za odgojno-obrazovne, zdravstvene i ostale radnike, gospodarski prostori, ostali prostori (ulazni prostor, komunikacije, sanitarije) te vanjski prostori (opći prostori, igrališta).

Prostori trebaju biti prirodno osvjetljeni uz mogućnost zamračenja te se trebaju prirodno prozračivati.

Prostor i oprema treba biti prilagođena dječjim razvojnim potrebama za čitanje slikovnica, glazbene i likovne aktivnosti, istraživačke aktivnosti, za dramsko-obiteljske igre, igre kockama, manipulativne igre i sl.

Oprema i namještaj dječjih vrtića moraju biti funkcionalni, prenosivi, stabilni, od kvalitetnog materijala, po mogućnosti prirodnog, lakog za održavanje, postojanih boja, estetskog izgleda i primjerenog dječjoj dobi.

Didaktička sredstva i pomagala moraju zadovoljiti sve zadaće koje se ostvaruju u dječjem vrtiću te je pri odabiru bitna razvojna primjerenost, trajnost, lakoća uporabe, privlačnost i sl. Za djecu s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (djecu s teškoćama, darovitu djecu te djecu sa zdravstvenim potrebama) u posebnim programima osigurava se odgovarajuća oprema, a za djecu uključenu u posebne programe (uz osnovnu opremu za redovite programe) i odgovarajuća dodatna oprema, didaktička sredstva i druga pomagala prema zahtjevu programa.

1.2.2. Broj djece

Dječji vrtić optimalne veličine ima 17 do 20 odgojnih skupina redovitog programa ili 340-400 djece ukupno, a s područnim odjelima 30 odgojnih skupina ili 600 djece. Dječji vrtić može imati najmanje jednu odgojnu skupinu s najviše 25 djece.

U programu predškole koji traje 250 sati (iznimno 150) može biti maksimalno 20 djece u jednoj odgojno-obrazovnoj skupini.

Broj djece u odgojno-obrazovnoj skupini u redovitom programu:

STAROST DJECE	MAKSIMALAN BROJ DJECE
od 6 do 12 mjeseci	5
od 13 do 18 mjeseci	8
od 19 do 24 mjeseca	12
u 3. godini	14
u 4. godini	18
u 5. godini	20
u 6. godini	23
u 7. godini	25

Prema procjeni stručnog suradnika može se uključiti samo jedno dijete s lakšim teškoćama u skupinu te se tada broj djece smanjuje za dvoje.

U skupinu se može uključiti samo jedno dijete s većim ili kombiniranim teškoćama ukoliko ima premalo djece za organizaciju skupine s posebnim programom te se tada broj djece smanjuje za četvero.

Mješovita odgojno-obrazovna skupina:

STAROST DJECE	MAKSIMALAN BROJ DJECE
od 1 do 2 godine	10
od 1 do 3 godine	12

od 3 do polaska u školu	20
od 4 do polaska u školu	22

Za odgojno-obrazovne skupine posebnog programa u dječjim vrtićima i posebne ustanove:

Djeca s istom vrstom teškoće u odgojno-obrazovnoj skupini:

STAROST DJECE	MAKSIMALAN BROJ DJECE
od 1 do 2 godine	3
od 2 do 4 godine	5
od 3 do 7 godina	5
od 4 do 7 godina	7

Djeca s autizmom, djeca različite dobi i djeca s različitom vrstom teškoće:

STAROST DJECE	MAKSIMALAN BROJ DJECE
od 1 do 2 godine	2
od 2 do 5 godina	3
od 3 do 7 godina	3
od 6 do 7 godina	4

1.2.3. Odgojitelji i stručni suradnici

Broj potrebnih radnika u dječjem vrtiću utvrđuje se ovisno o broju odgojno-obrazovnih skupina, trajanju i vrsti programa te uvjetima rada (čl.25.).

Odgojitelj je stručno osposobljena osoba koja provodi odgojno-obrazovni program rada s djecom predškolske dobi, planira, programira i vrednuje odgojno-obrazovni rad, prikuplja, izrađuje i održava sredstva za rad s djecom te vodi brigu o uređenju prostora za izvođenje različitih aktivnosti. Nastoji zadovoljiti svakidašnje potrebe djece i poticati razvoj svakoga djeteta u skladu s njegovim sposobnostima., vodi dokumentaciju o djeci i radu te se trudi zadovoljiti stručne zahtjeve u organizaciji i unapređenju odgojno-obrazovnog procesa. Suraduje s roditeljima, stručnjacima i stručnim timom u dječjem vrtiću kao i s ostalim sudionicima u odgoju i naobrazbi djece predškolske dobi (čl.26.).

Stručni suradnici u dječjem vrtiću su pedagog, psiholog i stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila.

Pedagog prati realizaciju odgojno-obrazovnog rada, unapređuje cjeloviti odgojno-obrazovni proces, predlaže inovacije, suvremene metode i oblike rada, sudjeluje i pomaže odgojiteljima u ostvarivanju programa stručnog usavršavanja i njihova cjeloživotnog obrazovanja, surađuje s roditeljima i drugim odgojno-obrazovnim čimbenicima, pridonosi razvoju timskoga rada u dječjem vrtiću te javno predstavlja odgojno-obrazovni rad dječjeg vrtića.

Psiholog prati psihofizički razvoj i napredovanje pojedinačnog djeteta, postavlja razvojne zadatke te brine o psihičkom zdravlju djece. Pridonosi razvoju timskog rada u dječjem vrtiću i sudjeluje u stvaranju temeljnih uvjeta za ostvarivanje dječjih prava. Važan je u prepoznavanju djece s posebnim potrebama (djece s teškoćama i darovite djece) i promišljanju razvojnih zadataka za njihovo napredovanje te radi s njima i njihovim roditeljima na kvaliteti odrastanja djeteta. Surađuje i sudjeluje u programima stalnog usavršavanja odgojitelja, s roditeljima i lokalnom zajednicom te unapređuje cjelokupan rad u dječjem vrtiću, povezan je sa zdravstvenim ustanovama i ustanovama socijalne skrbi, sudjeluje u istraživanjima u dječjem vrtiću te javno prezentira rezultate.

Stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila rade na prepoznavanju, ublažavanju i otklanjanju teškoća djece, utvrđuju specifične potrebe djece s teškoćama te o njima informiraju odgojitelje, ostale suradnike i roditelje. Stvaraju uvjete za uključivanje djece u posebne i redovite programe dječjeg vrtića, u suradnji s odgojiteljima, stručnim timom (i roditeljima) utvrđuju najprimjerenije metode rada za svako pojedino dijete te ih primjenjuju u svome radu, također surađuju sa zdravstvenim ustanovama i ustanovama socijalne skrbi te drugim čimbenicima u prevenciji razvojnih poremećaja u djece. Nastoje unapređivati vlastiti rad i cjelokupan proces uključivanja djece s teškoćama u zajednicu.

U tablici je prikazan broj odgojitelja po odgojno-obrazovnim skupinama te broj i radno vrijeme odgojiteljica s obzirom na trajanje programa tijekom dana:

TRAJANJE PROGRAMA	BROJ ODGOJITELJA
3 sata	1 s polovicom radnog vremena
4 do 6 sati	1 s punim radnim vremenom
7 do 10 sati	2 s punim radnim vremenom

U skupini djece jasličke dobi od 6 mjeseci do navršene 1. godine u programu od 10 sati rade najmanje 3 odgojiteljice s petero djece.

Ako se u skupini nalazi dijete s težim teškoćama postoji mogućnost da radi još jedan odgojitelj ili stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila ukoliko stručni tim smatra da za time postoji potreba.

Odgojno-obrazovne skupine s posebnim programom za djecu s teškoćama u razvoju:

TRAJANJE PROGRAMA	BROJ RADNIKA	RADNO VRIJEME
4-6 sati	1 stručnjak eduk.rehab.profila 1 pomoćni radnik za njegu, skrb i pratnju	puno radno vrijeme polovica radnog vremena
7-10 sati	1 stručnjak eduk.rehab.profila 1 odgojitelj 1 pomoćni radnik za njegu, skrb i pratnju	puno radno vrijeme puno radno vrijeme puno radno vrijeme

Broj stručnih suradnika:

BROJ SKUPINA/DJECE	BROJ STRUČNIH SUR.	RADNO VRIJEME
10 skupina ili 200 djece	1	puno radno vrijeme
11-20 skupina ili do 400 djece	2 (različitog profila)	1 s punim radnim vrem. 1 s polovicom radnog vrem.
21-30 skupina ili do 600 djece	3 (različitog profila)	puno radno vrijeme

Broj stručnih suradnika može se povećati ukoliko za time postoji potreba.

Stručni suradnici u posebnim ustanovama:

BROJ SKUPINA/DJECE	BROJ STRUČNIH SUR.	RADNO VRIJEME
--------------------	--------------------	---------------

5 skupina ili 25 djece	1	puno radno vrijeme
5-10 skupina ili do 50 djece	2	1 s punim, 1 s polovicom
11-15 skup. ili do 75 djece	2	puno radno vrijeme
16-20 skup. ili do 100 djece	3	puno radno vrijeme

Stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila (u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama) i odgojitelji dužni su biti 27,5 sati tjedno u neposrednom odgojno-obrazovnom radu s djecom, a ostatak satnice do punog radnog vremena obavljati poslove planiranja, programiranja i vrednovanja rada kao i pripremu prostora i poticaja, suradnju s roditeljima i ostalima te poslove stručnog usavršavanja. Pomoćni radnici za njegu, skrb i pratnju dužni su provesti punu tjednu satnicu u radu s djecom.

Stručni suradnici obvezni su u neposrednome pedagoškom radu s djecom, odgojiteljima i roditeljima provoditi 25 radnih sati tjedno, a ostale poslove u sklopu satnice do punoga radnog vremena.

1.3. PROFESIONALNA POTPORA DJECI I RODITELJIMA

1.3.1. Programi potpore i edukacija roditelja

Suvremena obitelj i roditeljstvo donijelo je sa sobom velike promjene, oba roditelja sudjeluju i odgovorni su za skrb i brigu za dijete te za razvijanje njegovih emocionalnih, moralnih, socijalnih i intelektualnih potencijala. Roditelji se moraju prilagoditi različitim zahtjevima i potrebama za što im je potrebna pomoć i potpora, savjetovanje i edukacija kako bi se osjećali zadovoljno, uspješno i kompetentno u svojoj ulozi (Petani i Kristić, 2012). Kao odgovor na to nastali su mnogobrojni edukativni programi za potporu roditeljima čiju su važnost prepoznale razvijene zapadne zemlje te se sve više stručnjaka počelo baviti tom temom. Kada je riječ o programima koji su namijenjeni roditeljima javljaju se dva osnovna pojma, a to su edukacija roditelja i potpora roditeljima te se oba odnose na pružanje prilike roditeljima u svrhu povećanja kompetencije i samopouzdanja. Edukacija služi da se roditeljima pruže specifična znanja i vještine o odgoju i skrbi kako bi se djetetovi potencijali što bolje razvili te što bolje razumijevanje rasta i razvoja djeteta u pojedinoj dobi, a sve s ciljem bolje interakcije između roditelja i djeteta. Programom potpore nastoji se pomoći

roditeljima u razvijanju i iskorištavanju dostupnih psiholoških i materijalnih resursa kako bi pomogli sebi i svojoj djeci, programi su usmjereni na društveni kontekst roditeljstva, povećanje društvene mreže potpore obitelji te na veću povezanost zajednice kako bi se što više izbjegli stres i izolacija u obavljanju roditeljskih zadaća (Zepada i Morales, 2001; prema Petani i Kristić, 2012). Fullan i German (2006) navode da se podrška odnosi na omogućavanje razvoja novih kompetencija, za što je nužno osigurati što više vremena za suradnju i zajedničko učenje ljudi (Fullan i German, 2006; prema Slunjski i sur., 2016). Pravodobno uključivanje roditelja u programe edukacije ili potpore pokazalo se korisnim te je rasla njihova zainteresiranost i motivacija, u svemu tome bitno je odabrati one sadržaje koje roditelj smatra da mu nedostaju kako bi bio kompetentniji u svojoj ulozi. Nažalost, takvi programi nisu dovoljno razvijeni u Hrvatskoj i istaknuti na javnoj razini, iako postoje autori, udruge i institucije koji ih promiču. Većina udruga osnovana je u Zagrebu ili nekom drugom većem gradu i tamo obavljaju svoje aktivnosti pa roditelji ni nemaju mogućnost sudjelovati u aktivnostima i programima stoga Petani i Kristić (2012) navode kako nisu dovoljne same aktivnosti udruga već je nužno da se pitanje potpore i edukacije roditelja uvrsti u nacionalne strategije, zakone te cjelokupnu obiteljsku politiku, to jest da postane javnom potrebom. Nacionalni program djelovanja za djecu RH naglašava potrebu osposobljavanja i educiranja roditelja, educiran roditelj imat će bolji uvid u djetetov razvoj i bit će bolje informiran o djetetovim potrebama i pravima.

1.3.2. Podrška djeci s teškoćama

Na stranicama Europske unije navodi se da je cilj hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava omogućiti polaznicima odgojno-obrazovnih ustanova stjecanje najviše razine znanja, sposobnosti i vještina u skladu s njihovim mogućnostima te da je temelj inkluzivnog obrazovanja prihvaćanje i poštivanje različitosti učenika, osiguravanje uvjeta i potpore za optimalan razvoj te izjednačavanje mogućnosti za postizanje najvećega mogućeg stupnja obrazovanja. Odgojno-obrazovna ustanova time nastoji učenicima osigurati iskustvo uspješnosti i pripremu za svijet rada i život u odrasloj dobi. Inkluzija podrazumijeva uključivanje ne samo djece s teškoćama u razvoju već sve one koja su u nekom smislu različita. „Specifična kvaliteta inkluzije proizlazi iz zadovoljavanja posebnih potreba, što uključuje ne samo pojedinca s posebnim potrebama, već i društvo kao cjelinu, a osobito lokalnu zajednicu u kojoj pojedinac živi s ciljem zadovoljenja potreba pojedinca u skladu s

njegovim sposobnostima i sklonostima. Postizanje tog cilja osnovna je ideja inkluzije.“ (Eurydice).

Uz individualizirane planove potpore nekoj djeci potrebni su dodatni oblici potpore u učenju. Pomoćna (asistivna) tehnologija je jedan od njih. Njome se smatra svaki proizvod, dio opreme ili sustava, koji se koristi u izvornom, modificiranom ili prilagođenom obliku kako bi se povećale, održale ili poboljšale funkcionalne mogućnosti djece s teškoćama u razvoju/osoba s invaliditetom (Federici, Borsci i Mele, 2013; prema Bouillet, 2019). Nadalje, oblik potpore je i potpomognuta komunikacija koja pomaže pojedincu unaprijediti komunikacijske vještine kako bi ona bila funkcionalna i učinkovita te uključivanje pomoćnika u nastavi i/ili osobnog pomoćnika u svrhu omogućavanja djetetu ravnopravnog sudjelovanja u odgojno-obrazovnom procesu. Načini potpore koje pomoćnik u nastavi pruža su: potpora u komunikaciji i socijalnoj uključenosti, potpora u kretanju, pri uzimanju hrane, u obavljanju higijenskih potreba, u obavljanju odgojno-obrazovnih aktivnosti i zadataka, suradnja s radnicima odgojno-obrazovne ustanove te vršnjacima.

Prema Jorgensen i sur. (2009) u svrhu što bolje inkluzije djece s teškoćama u razvoju u vrtiće i skupine koje odgovaraju njihovoj dobi potrebno im je osigurati potrebnu stručnu pomoć i podršku unutar redovne skupine te se nikako ne smije izostaviti dijete iz svakodnevnih rutina ili zajedničkih aktivnosti. (Jorgensen i sur., 2009; prema Barić, 2018). Potrebno je uključiti i ostalu djecu te ih upoznati s teškoćama djeteta te ih učiti toleranciji, pružanju potpore, pomoći i poštovanju. Također, u procesu inkluzije potrebna je i primjena didaktičko-metodičkog pristupa učenju uz pojednostavljivanje nastavnih sadržaja, organiziranu nastavu u manjim skupinama, aktivno sudjelovanje djeteta u aktivnostima, usmjerenost na razvoj vještina za rješavanje problema, učenje kritičkog mišljenja kao i stalna evaluacija te praćenje napretka. Kako bi proces uključivanja djece s teškoćama bio uspješniji, odgojiteljima pomaže tim stručnjaka, a ističe se da je potrebno više različitih koji djeluju prema načelima timskog rada (Bouillet, 2010; prema Barić, 2018)

No, u praksi je to drugačije te se navodi kako veliki broj predškolskih ustanova u koje se uključuju djeca s teškoćama nemaju stručnog suradnika odgovarajuće specijalnosti (ističu se stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila) te su potrebne dodatne kompetencije odgojitelja kako bi prepoznali obilježja djeteta s teškoćama te primijenili odgovarajući pristup.

„U skupini odgojitelj stvara pozitivnu atmosferu prihvaćanja i podrške, omogućava i stvara uvjete za osjećaj sigurnosti sve djece te kreira prilike za usvajanje novih vještina i realizaciju razvojnih potencijala. Odgojitelj bi trebao stvoriti atmosferu u kojoj će se svako dijete osjećati slobodno pri istraživanju novih poticaja. Također bi trebao osigurati vrijeme za individualizirani rad s svakim djetetom kao i osigurati nužne materijalne uvjete“ (Mikas i Roudi, 2012; prema Barić, 2018).

1.3.3. Suradnja s roditeljima

Suradnja roditelja i odgajatelja predškolske djece predstavlja jedan od osnovnih preduvjeta uspješnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja djece unutar sustava predškolskih ustanova. „Iako u normativnim i drugim aktima tradicionalno organiziranih vrtića obitelj i lokalna zajednica imaju svoje mjesto, praksa nas uvjerava kako je ono više deklarativno i normativno, a manje stvarno“ (Ljubetić, 2009). Mogući razlozi nedovoljne suradnje vrtića i obitelji koje Ljubetić (2009) navodi su: nedovoljna osvještenost potrebe za stvarnom suradnjom, nedovoljno znanje o ulozima i zadaćama odgojitelja (i ostalih) u gradnji i održavanju odnosa vrtića, obitelji i lokalne zajednice te koliko utječu na ukupna postignuća djece, premala informiranost roditelja o njihovim ulogama u životima djeteta te pravima koja iz tog proizlaze, nedovoljne praktične vještine odgojitelja (i ostalih) potrebnih za stvaranje, održavanje i produbljivanje odnosa, izgradnju partnerstva i timski rad, nedostatak želje i spremnosti pojedinca (odgojitelja i ostalih) za aktivno uključivanje i preuzimanje inicijative u izgradnji partnerstva vrtića, obitelji i lokalne zajednice te moguće nedovoljne komunikacijske vještine profesionalaca koje su preduvjet za građenje partnerskih odnosa.

Jedna od uloga koje Čepić i Krstović (2008) predlažu za redefiniranje uloge odgojno-obrazovnih ustanova jest savjetovanje roditelja u vrtiću i ostvarivanje partnerske suradnje s njima. U kojoj mjeri i koliko kvalitetno su roditelji uključeni u proces ranog odgoja i obrazovanja velikim dijelom utječe na kvalitetu odgojno-obrazovnih iskustava djece, ali je i veoma bitno jer stječu nova znanja te time poboljšavaju svoju kompetentnost (Slunjski, 2008; prema Vlah i Vorkapić, 2011). Potrebno je razvijati pozitivnu afirmaciju i motivaciju ne samo kod odgajatelja nego i kod roditelja i djece jer se pokazalo da iz jednosmjernog napora ne proizlazi pozitivna suradnja (Slunjski 2008; prema Vlah i Vorkapić, 2011). Življenje roditelja s djetetom (u obitelji) i življenje odgajatelja s djetetom (u vrtiću) bitno se razlikuje jer je i

različiti kontekst življenja, stvaraju se različite percepcije djeteta i različite su interpretacije njegova ponašanja stoga je bitna stalna razmjena subjektivnih iskustava i razumijevanja djeteta između roditelja i odgajatelja s ciljem stvaranja šire slike o djetetu te boljim zajedničkim razumijevanjem djeteta (Slunjski, 2012). Kako bi se to ostvarilo, vrtić bi trebao konstantno pristupati roditeljima s prihvaćanjem, uvažavanjem i dobrodošlicom. „Kvalitetna i recipročna komunikacija odgajateljima i roditeljima omogućuje zajedničko razumijevanje djece koje nitko od njih ne bi mogao ostvariti sam, bez udjela onog drugog“ (Slunjski, 2012).

Ostvarivanje kvalitetne suradnje s roditeljima, s ciljem poticanja optimalnog razvoja djeteta u budućem životu (Kikas, 2007; Kontoniemi i sur., 2007; Niilo i sur., 2007; Poikonen i sur., 2007; prema Vlah i Vorkapić, 2011) i odgoju i obrazovanju, može na vrijeme osigurati sprečavanje kasnijih nepovoljnih životnih ishoda kao što su maloljetnička delikvencija ili ovisnost. Prema tome, veliku ulogu ima partnerstvo i kvaliteta odnosa roditelja i odgajatelja koje se temelji na povjerenju, a gradi u dječjem vrtiću (Kontoniemi i sur., 2007; Ljubetić i Nejašmić, 2005; prema Vlah i Vorkapić, 2011).

Hansen i suradnici (2004) spominju Program Korak po korak u kojem je jedno od načela partnerstvo s roditeljima i drugim članovima obitelji djece. Smatra se da roditelji imaju najveći utjecaj na svoju djecu te da su oni njihovi prvenstveni odgajatelji. Program treba imati sobu za roditelje u kojoj mogu od odgajatelja dobiti obavijesti o svemu što ih zanima u vezi njihovog djeteta kao što su razvoj, zdravlje, disciplina i dr. Soba je namijenjena i roditeljskim sastancima te radionicama. Roditelji su uvijek dobrodošli u vrtić, slobodno mogu ući u sobu dnevnog boravka i pridružiti se djeci u aktivnostima. Članovi obitelji mogu sudjelovati na razne načine koji im odgovaraju, neki su angažirani kao suradnici u procesu, dok se drugi dobrovoljno uključuju u rad s djecom, opremanje sobe dnevnog boravka ili kao pomoć u vezi izleta i drugih aktivnosti. Važnu ulogu ima komunikacija između odgajatelja i roditelja koja se može odvijati putem međusobnih poruka, obiteljskih i vrtićkih časopisa, razgovora prilikom dovođenja/odvođenja djece u vrtić, roditeljskih sastanaka, radionica te grupa za pomoć roditeljima. Odgajatelji trebaju posjećivati domove djece uključene u program, roditeljski sastanci su redoviti te se na njima razgovara o napredovanju djeteta i razvijanju strategije učenja koje se mogu primijeniti i kod kuće, a bitnu ulogu ima i Obiteljsko savjetodavno vijeće koje služi da s djelatnicima vrtića razgovara i promišlja o radu vrtića.

1.3.4. Primjer suradnje s roditeljima

Dječji vrtić Medo Brundo u Zagrebu navodi kako roditelji imaju uvid kroz dječje radove, obavijesti u kutićima za roditelje, fotografijama i sl., u kvalitetu boravka djeteta u vrtiću, ali ističu kako ipak najveću količinu roditeljskog zadovoljstva donosi njihovo (roditeljsko) aktivno sudjelovanje u aktivnostima vrtića. Prikazali su kako izgleda kvalitetna suradnja s roditeljima. Prije upisa djece u jasličku skupinu u „Program kontinuirane emocionalne i senzorne stimulacije djece 0-3 godine“ djeca, roditelji i njihovi budući odgajatelji družili su se kroz nekoliko susreta na tečaju masaže te im je to bila prilika za međusobno upoznavanje, razgovor o osobnostima djeteta, očekivanjima i planovima. Kroz tu aktivnost roditelji su stekli određeno povjerenje i sigurnost, a djeci odgajatelji nisu više bili nepoznati. Kroz godinu, odgajateljice su se trudile da kutić za roditelje bude veseo i atraktivan te da sadrži najbitnije informacije. Poticale su roditelje na individualne konzultacije, više su provodile komunikacijske i tematske roditeljske sastanke uz korištenje fotografija i videozapisa djece u aktivnostima te su provodile različite vrste anketa s ciljem dobivanja povratnih informacija roditelja. Osim Otvorenih vrata na Dan vrtića, roditelji su imali priliku sudjelovati u raznim aktivnostima koje su im bile zanimljive te se i tu pokazala njihova uključenost. Na tematskim radionicama uvijek je velik odaziv jer se uz zajednički rad djece i odraslih, roditelji imaju priliku bolje upoznati, razmjenjivati iskustva, razvijati osjećaj pripadnosti grupi te imaju uvid u razvojni status svog djeteta čemu dodatno doprinose i zajednički izleti. Jednim od najuspješnijih načina uključivanja roditelja navode sudjelovanje u predstavi gdje su zajedno radili na tekstu, izradi scenografije i kostima te su i glumili u predstavi dok su djeca i ostatak obitelji pratili predstavu. Naglašavaju da takav način prisutnosti pozitivno djeluje na emocionalan razvoj djeteta. Nadalje, roditelji su izrazili želju sudjelovati u aktivnostima na način da predstavljaju svoja zanimanja te se to ponekad odvijalo u skupini, a ponekad su ih pozvali na radno mjesto što je jedan od oblika kvalitetnog iskustvenog učenja. Roditeljima se pruža i mogućnost sudjelovanja u proslavi rođendana svog djeteta u skupini gdje ponekad pripremaju nove igre ili djeci pročitaju priču na svoj način. Sat tjelesnog mogu vidjeti na snimci, ali i na oglednom satu te aktivno sudjelovati u završnom. Jedan od oblika suradnje s roditeljima je i plakat „Dijete tjedna“. Svaki ponedjeljak roditelji jednog djeteta donose plakat kojim ga predstavljaju. U jutarnjem krugu dijete prezentira taj plakat uz pomoć odgajateljice, ostatak dana nalazi se na posebnom mjestu u garderobnom prostoru, a dijete taj tjedan ima prioritete u određenim odabirima i zaduženjima. To je pridonijelo boljem međusobnom upoznavanju obitelji, usmjeravanju djece jednih prema

drugima, poticanje razvoja pozitivne slike o sebi te razvoju samopouzdanja i samoaktualizacije. Uz to, dobili su i povratnu informaciju roditelja kako su izrađujući plakat proveli kvalitetno obiteljsko vrijeme te se s posebnim osjećajima kroz slike prisjećali ranog djetinjstva. Odgajateljica u tekstu ističe kako je kvalitetna suradnja isključivo otvorena, iskrena interakcija, uvažavanje, ravnopravnost, razumijevanje i podrška (sve prema Poljak, 2014).

1.4. INKLUZIVNOST PREDŠKOLSKIH USTANOVA

U kontekstu odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju spominju se 3 termina: segregacija, integracija i inkluzija.

Inkluzija je proces uključivanja djece s teškoćama u razvoju u odgoj i obrazovanje. Ciljevi inkluzije su, uz socijalizaciju djeteta s teškoćama u razvoju, odgojno-obrazovni učinci, razvoj njegovih adaptivnih sposobnosti, jačanje samopoštovanja, utjecaj na razvoj djece urednog razvoja te kasniji financijski učinak. Ona podrazumijeva i promjenu sredine u cijelom odgojno obrazovnom procesu (Cerić, 2004; prema Tomić, Ivšac Pavliša, Šimleša, 2019).

1.4.1. Inkluzivna kultura

U kontekstu kulturološke perspektive postoje dva pristupa, prokulturni i kontrakulturni. Na koji način će se doživljavati djeca s posebnim potrebama te kakav će biti pristup njihovom razvoju, odgoju i obrazovanju ovisi o tome koji će od ta dva pristupa biti dominantniji u kulturi nekog društva ili ustanove (Bouillet, 2010; prema Bouillet 2019). Prokulturni pristupi nastoje promijeniti dijete kako bi se ono moglo prilagoditi većinskoj kulturi (npr. posebne odgojne grupe ili razredi), za razliku od kontrakulturnog pristupa kojem je cilj poticati promjene u postojećoj kulturi kako bi potreba za mijenjanjem djeteta bila što manja (zagovaranja prava marginaliziranih društvenih grupa, promjene zakonskih i podzakonskih dokumenata, stručna usavršavanja i dr.). Na inkluzivnost kulture odgojno-obrazovnih ustanova utječe i to je li zajednica tonačka ili toksična. Tonačke odgojno-obrazovne ustanove su dinamične, sklone razvojnim procesima, rade na povezanosti i međusobnoj potpori zaposlenika, surađuje se u planiranju, provođenju i vrednovanju odgojno-

obrazovne djelatnosti čime se dijeli odgovornost za njezine ishode i rezultate. Suprotnost njima su toksičke zajednice koje su interne, pasivne te se snažno opiru promjenama, međusobni odnosi su narušeni (posebno između zaposlenika i uprave), djeca i roditelji (pogotovo oni koji iziskuju prilagodbu i potporu) smatraju se smetnjom i teško rješivim problemom, a povjerenje u mogućnost napretka te djece izuzetno je slabo. Nužno je raditi na promjenama postojećih navika, stavova i prakse kako bi se razvila inkluzivna kultura odgojno-obrazovnih ustanova koja polazi od toga da svako dijete može uz potporu obitelji i zajednice razviti svoje vještine i potencijale kako bi uspješno sudjelovalo u društvu (Međunarodna organizacija Korak po korak). „Ona je shvaćena kao organizacijsko okruženje koje osobama različitog podrijetla, načina razmišljanja, sposobnosti, interesa i uvjerenja omogućuje zajedničko djelovanje usmjereno razvoju osobnih potencijala zajednice“ (sve prema Bouillet, 2019). Neki od pokazatelja inkluzivnosti kulture odgojno-obrazovnih ustanova prikazani su u nastavku. U svojoj knjizi, Bouillet (2019) spominje Booth i Anscow (2002) te njihov indeks inkluzivnosti koji se temelji na trima dimenzijama: stvaranje inkluzivne kulture, kreiranje inkluzivne politike te promicanje inkluzivne prakse. Potrebne promjene u kulturi odgojno-obrazovnih ustanova očekuju se najprije na individualnoj razini jer kako bi došlo do promjene u organizaciji, prvo se mora desiti promjena u onome tko ju čini.

Prvu dimenziju, inkluzivnu kulturu čine izgradnja zajednice i inkluzivne vrijednosti. U zajednici se svatko osjeća dobrodošlim, djeca pomažu jedni drugima, prevladava međusobna suradnja i poštovanje, a lokalna zajednica uključena je u rad ustanove. Pod inkluzivne vrijednosti spadaju visoka očekivanja od sve djece, svi dionici dijele filozofiju inkluzije, sva se djeca jednako poštuju, uklanjaju se prepreke za učenje i sudjelovanje u svim aktivnostima i aktivno se suprotstavlja diskriminirajućoj praksi. Zaposlenici odgojno-obrazovnih ustanova trebaju isticati pisane poruke na jeziku i pismu djeteta i roditelja, a izbjegavati isticanje obilježja samo jedne religije u javnim prostorima, prakticirati vršnjačku pomoć, bitna je uspostava timskog rada u kojem je međusobna ravnopravna suradnja članova s ciljem traženja i pružanja najbolje potpore djeci, osigurana dostupnost primjerenih edukacijsko-rehabilitacijskih i dr. tretmana djeci i obiteljima (pri čemu su stručnjaci dostupni djeci u njihovom prirodnom okruženju, umjesto da dijete i članovi obitelji obilaze ustanove i tragaju za potporom i informacijama), odgojitelji, učitelji i nastavnici vrednuju postignuća djece imajući u vidu njihove razvojne potencijale i sposobnosti. Inkluzivne vrijednosti trebaju biti prepoznatljive u svim dokumentima ustanove, prema razrađenim protokolima i procedurama djeci treba biti osigurano izražavanje misli, osjećaja i potreba uz poštovanje, koriste se svi

raspoloživi resursi s ciljem osiguranja pomoćne tehnologije i uklanjanja barijera te kako bi sva djeca imala prava, na svaki oblik diskriminacije sudionici odgojno-obrazovnog procesa dužni su reagirati odgovorno i profesionalno.

Druga dimenzija, inkluzivna politika, odnosi se na odgoj i obrazovanje te mobilizaciju resursa. U odgoju i obrazovanju sudjeluju sva djeca, poštuju se različitosti, odgoj i obrazovanje se temelji na participativnim metodama učenja, uvažavajuće su metode discipliniranja te su procjene usmjerene napretku djece. Pod mobilizacijom resursa smatra se sljedeće: različitosti su resurs za učenje, osoblje je kvalitetno, dostupni su stručni i materijalni resursi, a inkluzivna kultura prepoznatljiva je u financiranju ustanove. Inkluzivna politika prikazuje se u vrednovanju profesionalnih kvaliteta osoblja koje ravnopravno uključuje odgojne i obrazovne aspekte njihova rada, razrađen je sustav mentoriranja koje prethodi osamostaljivanju pripravnika i omogućuje im sveobuhvatnu profesionalnu potporu, osigurana je pristupačnost svih odgojno-obrazovnih ustanova djeci iz lokalne zajednice, uklanjaju se sve arhitektonske barijere, osigurava se dostupnost stručnjaka različitih profila, osigurava se usavršavanje zaposlenika koji onda stečene kompetencije primjenjuju u praksi. Inkluzivnu politiku također prikazuje i kurikul i programi ustanove koji promoviraju inkluzivne vrijednosti te razrađeni mehanizmi postupanja prema djeci koja krše pravila ustanove te pružanje pojačane potpore njima i njihovim obiteljima.

Treća dimenzija, inkluzivna praksa, nadovezuje se na kulturu i politiku. Obuhvaća okruženje za sve i potporu različitostima. Okruženje za sve odnosi se na pravednost u zapošljavanju i napredovanju, potporu i mentorstvo novim zaposlenicima, uključivanje sve djece iz zajednice, arhitektonsku pristupačnost te organizaciju i potporu primjerenu potrebama djece. Potpora različitostima uključuje koordinaciju oblika potpore, usavršavanje osoblja o inkluziji, inkluzivna potpora prisutna je u svim segmentima kurikula, isključivanje djece događa se samo iznimno te su jasne procedure postupanja. Inkluzivnu praksu karakterizira kurikul temeljen na univerzalnom dizajnu, sadržaji koji promoviraju inkluzivne vrijednosti, prakticiranje diferenciranog učenja i poučavanja, korištenje metoda motivacije i promijene ponašanja kod djece prema suvremenim teorijama učenja, vrednovanja postignuća djece koja prikazuju u čemu je dijete dobro i smjernice za unaprjeđenje, omogućavanje djetetu da to izrazi i razvija potencijale, postojanje visokih profesionalnih i etičkih standarda koje je primjenjuju svi zaposlenici te financijsko planiranje koje je transparentno i uključujuće, a ustanove ulažu u ono što osigurava jednake mogućnosti za svu djecu.

1.4.2. Inkluzivnost obrazovnih sustava i ustanova

Bouillet je (2019) pozivajući se na UNICEF (2009) ponovno u svojoj knjizi prikazala što obrazovne sustave i ustanove čini inkluzivnima i kvalitetnima:

Obrazovni sustav treba imati punu odgovornost za osiguravanje prava na obrazovanje te treba biti opremljen i spreman odgovoriti na različitosti primjenom: fleksibilnih metoda učenja i poučavanja koje su prilagođene različitim potrebama i stilovima učenja, primjerenim inicijalnim obrazovanjem odgojitelja, učitelja i nastavnika koje je usmereno poštovanju različitosti, fleksibilnim kurikulumima koji odgovaraju različitim potrebama te nisu prezasićeni akademskim sadržajima, tretiranjem različitosti kao ishodišta učenja i poučavanja, a ne ih smatrati preprekama, sudjelovanjem roditelja i zajednice uz uzajamno poštivanje i nadopunjavanje te ranim prepoznavanjem i uključivanjem u primjerene intervencije djece izložene riziku nepovoljnih razvojnih ishoda. Stoga metode učenja i poučavanja trebaju biti fleksibilne i inovativne te orijentirane na dijete i uz primjerenu tehnologiju kao što i okruženje mora biti profesionalno i podržavajuće, a sudionici angažirani u promociji inkluzivnih vrijednosti.

2. SVRHA I CILJ

Svrha i cilj istraživanja provedenog u nastavku je prikazati koliko se teorija provodi u praksi. Jesu li odgojno-obrazovne ustanove doista inkluzivne? Pokušati istražiti na koje prepreke nailaze roditelji i njihova djeca te s kojim stvarima su zadovoljni. Zatim očekivanja roditelja od odgojno-obrazovnih ustanova, razina uključenosti roditelja u suradnju s djelatnicima vrtića i djecom, uključenost djece u programe, prihvaćanje i promicanje različitosti, vidjeti koliko su spremni na promjenu, edukaciju te suradnju s drugim roditeljima, odgajateljima i upravom s ciljem unaprjeđenja razvoja odgojno-obrazovnih institucija i njihove inkluzivnosti.

3. METODE

3.1. Postupak istraživanja i prikupljanja podataka

U ovom radu pokušava se odgovoriti na sljedeća pitanja: s koliko godina je dijete krenulo u vrtić i zašto, koliko je u skupini djece i odgajateljica, je li radno vrijeme vrtića usklađeno s radnim vremenom odgajatelja i potrebama djece, pohađa li dijete javni ili privatni vrtić, koje programe pohađa, međusobni odnosi roditelja, djece i ustanove, prilagodba i potpora obitelji i zajednice, o programima edukacije, razlog odabira određenog vrtića, jesu li djeci s teškoćama osigurani potrebni uvjeti, je li im vrtić preskup, blizina vrtića, kontakt sa zaposlenicima, jesu li oba roditelja jednako uključena, rade li i u kojoj mjeri s djetetom kod kuće, koriste li druge izvore skrbi, susretanje djeteta s djecom s teškoćama, uključenost roditelja, razmjenjuju li iskustva i razumijevanje djeteta kako bi stvorili širu sliku o njemu, koliko su informirani o razvoju, postoje li programi za roditelje i sl.

3.2. Opis uzorka

Uzorak ispitanika čine dva ženska roditelja. Jedan roditelj djeteta bez teškoća u razvoju te jedan roditelj djeteta s autizmom.

4. REZULTATI I RASPRAVA

M.D. je dijete starosti 3,5 godine, u vrtić je krenula sa godinu i sedam mjeseci. Kada je napunila godinu dana u 1. mjesecu, roditelji su čekali da počne nova vrtićka godina. Planirali su da dijete odmah krene u vrtić, iako ju je imao tko čuvati, majka smatra da je drugačije dok dijete ide u vrtić nego da je doma sa bakama. Uspoređujući to sa gore navedenim istraživanjem koje su prikazali Dobrotić i suradnici (2013) gdje je prikazano kako većina djece u toj dobi počiva na neformalnim oblicima skrbi među kojima se najviše ističu bake i djedovi, ovdje vidimo kako su roditelji imali tu mogućnost no ipak su se odlučili za upis djeteta u jaslice što upućuje na njihovu osvještenost o važnosti vrtića za dijete. Dijete pohađa gradski vrtić u Trnavi, u starijoj je jasličkoj skupini koja broji 18 djece te su 2 odgajateljice u skupini. Vrijeme vrtića je usklađeno s radnim vremenom roditelja što je u skladu sa Zakonom

o predškolskom odgoju i obrazovanju. Odabrali su vrtić jer im je najbliži, to je glavni vrtić u Trnavi te su imali preporuke za njega što je Pek Palčić (2018) i prikazala u gore navedenom istraživanju kao najčešće razloge upisa.

Na pitanje smatra li da im je vrtić preskup majka odgovara da nije. Ima još par vrtića u blizini, za jednog zna, ali navodi da je dosta star te kako nije na dobrom glasu. Ujutro u 6:45 oba roditelja dovode dijete u vrtić jer zajedno idu na posao. Dijete je tamo do 14/14:30 h te po njega dolazi baka obzirom da su roditelji na poslu. Za vrijeme dežurstva sva djeca skupljaju se u jednoj prostoriji, a kasnije ih njihove odgajateljice odvođe u skupine. Majka ima slab kontakt sa odgajateljicama, ne vidi se s njima zbog radnog vremena, a i kada do njega dođe odgajateljice joj kažu da je dijete dobro, kako s njom nema problema te ih slobodno može nazvati kada god želi. Svekrva pri odvođenju djeteta iz vrtića dobije potrebne informacije o proteklom danu pa ih kasnije prenese roditeljima. Roditelj nije toliko upućen u rad ustanove, ali navodi kako vidi što su taj dan radili prema nekim pjesmicama koje djevojčica pjeva pri dolasku iz vrtića uz ostale stvari koje su učili. Te pjesmice nalaze se na panou pa ih majka fotografira kako bi ponavljala s djetetom.

M.D. je upisana u program engleskog jezika (plaća se i 2 puta tjedno je). Osim što smatraju taj program korisnim, nisu htjeli da dijete mijenja grupu zbog njegove ponovne prilagodbe i mijenjanja okoline jer su odgajateljice htjele posebno napraviti grupu za one koji neće pohađati taj program, a i sva djeca su bila uključena. Komunikacija između roditelja i odgajatelja, koje ovdje itekako manjka, izuzetno je bitna jer roditelji kao primarni odgajatelji i najbolji poznavatelji svoje djece posjeduju jedinstveno znanje o različitim aspektima ponašanja djeteta, pa je razmjena informacija bitan preduvjet ostvarivanja partnerskih odnosa (Nenadić-Bilan, Zloković, 2015). Neko vrijeme, 4., 5. i 6. mjesec dijete nije išlo u vrtić zbog epidemiološke situacije, roditelji su bili doma s njom stoga smatraju kako nije bilo potrebe da ju vode u vrtić. Misli da je druženje s roditeljima bilo jednom, nije mogla ići zbog posla, to joj je jedini „minus“ jer je termin u 15 ili 16 h. Smatra da kada bi bio u 17 h možda bi i stigla uz veliku žurbu jer putuje s posla. Odgajateljice navode kako to nije obavezno, ako mogu neka dođu. Pretpostavka je da odgajateljice nastoje razumjeti zaposlene roditelje i ne žele vršiti pritisak na njih, postoji mogućnost da su radionice tako rijetke jer je premali odaziv na njih bilo zbog zauzetosti roditelja ili nezainteresiranosti. Jedno istraživanje (Merčep, 2016) o partnerskim odnosima roditelja i odgajatelja provedeno na uzorku od 17 roditelja prikazalo je rezultate dobivene na pitanje iniciraju li sami neki oblik suradnje: 47,05% odgovorili su ne, a 52,95% da. Dio roditelja (11,76%) je odgovorio samo da bez da su dodatno odgovorili koji

oblik suradnje su inicirali. Ostali roditelji (41,19%) su odgovorili koji oblik suradnje su sami inicirali: 29,41% roditelja navodi informativni razgovor, a 5,88% materijali i predavanje roditelja u odgojnoj skupini.

Za uspješan odnos potrebna je uključenost obje strane, stoga kada roditelj sam inicira neki oblik suradnje prikazuje zanimanje za aktivnost i razvoj svoga djeteta. U slučaju gore intervjuirane majke komunikacija je slaba, no to nužno ne mora značiti da je nezainteresirana već je moguće da smatra kako odgajateljice same daju sve potrebne informacije o proteklom danu pri odlasku djeteta iz vrtića te bi zahtjevale individualni razgovor ukoliko bi za njime postojala potreba.

Individualne razgovore s odgajateljima nisu imali, roditeljski sastanci su na početku i kraju godine, radionice nisu obavezne pa dolaze roditelji koji su u mogućnosti. Imaju oglasnu ploču na kojoj se nalazi sve što im je u planu da će taj mjesec raditi, koje pjesmice uče i sl. te plan i program kroz godinu. Na izlete nisu još išli, roditelji nisu bili uključeni u priredbe, uređenje prostora i sl. osim što im odgajatelji kažu da pošalju po djetetu jesenske plodove i slične stvari potrebne za uređenje i aktivnosti. Događaji i druženja s roditeljima su očito rijetki u ovoj skupini, možda je razlog tome i dob djece. Povodom blagdana svetog Nikole bila je organizirana predstava, ali dijete je često bilo bolesno pa tako i u tom periodu stoga nisu prisustvovali događaju. Kaže da bi možda imala i više informacija da je dijete bilo zdravije jer je ona kao roditelj bila tada više doma nego na poslu. S pedagogom su kontakt imali samo pri upisu u vrtić. Ne zna koji stručni tim postoji unutar vrtića. No mali broj radionica i edukacije roditelja nije samo ovdje slučaj. Rezultati istraživanja (Nenadić-Bilan, Zloković, 2015) provedeni na uzorku od 350 roditelja pokazuju kako 67,4% navodi da predškolske ustanove organiziraju ponekad predavanja ili radionice na temu roditeljstva, dok 22% roditelja izjavljuju da se nikada nisu organizirali navedeni oblici partnerstva. O često organiziranim predavanjima ili radionicama govori svega 10,6% roditelja.

Oba roditelja jednako su uključena u odgoj i brigu o djetetu, djevojčicu ujutro skupa spremaju i dovode u vrtić te zajedno idu na sastanke ili sl. Za edukaciju roditelja i potporu majka nije znala da postoji, navodi da bi možda malo i „ušla u to“ i imala nekih pitanja kada bi odvojila vrijeme. Na pitanje smatra li da je dovoljno kompetentna te zna li što se događa u određenim godinama djeteta odgovorila je da smatra kako nije dovoljno kompetentna jer nije toliko u tome, informacije dobiva od svekrve, no kada bi ti programi bili rašireniji, htjela bi naučiti više. Preko tjedna ne stigne puno raditi s djetetom, osim što zajedno bojažu bojanke ili

izrađuju nešto od plastelina, zbog posla više joj se može posvetiti preko vikenda. Iako bi odgajatelji trebali poticati i inicirati razne aktivnosti i edukacije obzirom da su kompetentniji i više upućeni u važnost roditeljske suradnje, Vlah i Vorkapić (2011) navode kako su mogućnost i motivacija odgajatelja u vrtićima da preuzmu važnu i tešku ulogu savjetovanja i edukacije roditelja kroz partnerski odnos parametri koji nisu dovoljno istraživani. Nadalje, pozivajući se na Slunjski (2008) ističu da je razina i kvaliteta uključenosti roditelja u proces ranog odgoja i obrazovanja od velike važnosti jer uz to što određuje kvalitetu odgojno-obrazovnih iskustava djece u vrtiću daje i priliku roditeljima za vlastito učenje, odnosno razvoj njihovih roditeljskih kompetencija.

Što se tiče osoba s teškoćama u razvoju, M.D. se do sad susretala samo s autistom, njezin stric koji ima 30 godina ima neki oblik autizma. Oni se u obitelji stalno svi družu te je dijete u kontaktu s njim od rođenja. Na početku ga je znala čudno gledati, tj. pogled joj se zaustavio na njemu u nekim situacijama, ali sada kada je starija stalno se igra s njim, roditelji ju uče da mu pomaže. Odlično je sve to prihvatila, uključuje ga u svoje igre s članovima obitelji i ostalima te zna da mu je potrebna pomoć. Nekad ga sama uzme za ruku i vodi ga da idu negdje. Majka navodi kako u vrtićkoj skupini nema djeteta s teškoćama. Nije upoznata s tim što se u kojoj godini djeteta događa što i ne čudi obzirom na premalu uključenost roditelja u život djeteta u vrtiću stoga je nužna potreba za dodatnim informiranjem. Upravo zbog toga potrebne su edukacije kako bi se roditelje osvjestilo o važnosti predškolskih godina za daljnji razvoj. Na početku ovog intervjua navedeno je kako stavljanje vrtića ispred neformalnih oblika skrbi poput baka i djedova upućuje na osvještenost roditelja na važnost vrtića, ali izgleda da je to zbog svega navedenog ipak samo svjesnost o većoj kompetenciji ustanova.

Vrtić ima internetsku stranicu, odgajatelji su fotografije prikazivali na sastancima krajem godine. Majka ističe da se osjeća krivom što nije više upoznata u razvoj djeteta, ali navodi da ne može sve stići zbog posla. Vodeći ovaj razgovor smatra da se trebala više uključiti u to što dijete radi u vrtiću i u njezin razvoj. Zaključuje da bi mogla u nadolazećoj godini poraditi na tome kao i na razvijanju potencijala svog djeteta te poboljšanju onoga što joj lošije ide. Zadovoljna je vrtićem i odgajateljicama koje su susretljive.

Sljedeći intervju bio je s majkom djeteta s autizmom. Dječak je rođen bez ikakvih poteškoća, čak je bio i nadprosječno razvijena beba. S navršene 3 godine počeli su gubiti kontakt „oči u oči“, dijete je gubilo koncentraciju te riječi koje je do tada govorio – prestao je

govoriti, nije ih znao niti ponoviti, „gutao“ je neka slova. Osobe koje su stručne u tome rekle su neka puste dijete jer mu je to trenutačna zanimacija, no nju kao majku je to jako brinulo te je to bio znak da krene reagirati. Postepeno su se javljali simptomi autizma. Primjetila je to prvo po stavljanju ruku na uši dok je televizor bio jako pojačan ili ako se nešto radilo pa je čekič jako lupao (što prije nije radio), zatim mala koncentracija na aktivnostima primjerice crtanje nakon čega odmah slijedi prelazak na nešto drugo. Nije bilo agresije, ispada, napada nego kao da se povlačio sve više u sebe. Došla je kod pedijatrice i tražila uputnicu kako bi vidjeli što se trenutačno događa. Tu je naišla na nerazumijevanje, tj. rečeno joj je kako je on muško dijete, kasnije se razvija od djevojčica te da pričeka jer će sve biti u redu. Na to su izgubili neko vrijeme sve dok se majka nije samoinicijativno krenula suočiti s tim problemom, vidjeti što se zapravo tu događa, zbog čega je sve to nastalo.

Bez ikakve uputnice krenula je kucati na sva vrata. Tražeći informacije u SUVAGu doživjela je bezobrazluk i nerazumijevanje od strane jedne radnice koja joj je, nakon što je pogledala nalaze, rekla: „Da, vi sve google mame, umjesto da googlate primite se radije znakovnog jezika. Vaše dijete nikad neće govoriti.“ Ovaj primjer ukazuje na neprofesionalnost i isključenje pokušaja bilo kakve podrške ili savjeta kako bi se pronašao najbolji način za pomoći djetetu u što boljem razvoju. Nakon SUVAGa informacije je tražila svugdje, od čega ističe Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet na Borongaju i bolnicu u Kukuljevićevoj što je rezultiralo dobivanjem prve prave dijagnoze, spektar autizma.

Problem koji se ovdje javlja je što se roditelji nalaze u situaciji gdje trebaju pomoć, savjet i informacije stručnjaka kako bi znali dalje reagirati, a nailaze na nerazumijevanje i olako shvaćanje problema koje dijete ima. Prisiljeni su sami poduzeti nešto, tragati i raspitivati se o sličnim situacijama u kojima su bili njima poznati ili nepoznati ljudi. Milić Babić, Franc i Leutar (2013) u sklopu svoga istraživanja o iskustvu s ranom intervencijom roditelja djece s teškoćama u razvoju prikazuju i rezultate ostalih koji to potvrđuju. Spominju npr. istraživanje Howlin i Asgharian (1999) gdje su roditelji djece s poremećajem iz autističnog spektra navodili da bi stručnjaci trebali biti više upoznati s rezultatima suvremenih istraživanja autizma i poremećaja iz autističnog spektra jer je neinformiranost stručnjaka u njihovu slučaju dovela do toga da su sami morali tražiti te informacije, kao i programe koji bi mogli odgovarati djeci.

Slične rezultate dalo je i njihovo istraživanje. Sudionici istraživanja (Milić Babić i sur., 2013) tijekom pronalazanja adekvatne stručne podrške za svoje dijete iznose da su dobili

konfuzne informacije koje nisu koristile napretku djeteta, već su ih ograničavale u pronalaženju specifične stručne podrške. Nadalje, navode kako su do ključnih informacija za rehabilitaciju djeteta došli sasvim slučajno iz različiti izvora. Kao izvor informiranja često su navođeni drugi ljudi (roditelji, prijatelji, susjedi, kolege s posla) ili internet.

Sljedeće prikazuju kako su roditelji djece s teškoćama u razvoju u Hrvatskoj i Bosni i Hercegovini naveli da im je dijagnostički proces bio vrlo stresno iskustvo zbog pesimističnog načina na koji su stručnjaci priopćavali dijagnozu djeteta, kao i daljnje prognoze djetetova razvoja (Bećirević i Dowling, 2012; prema Milić Babić i sur. 2013). Uz to, autorice u svom radu ističu, pozivajući se na druge autore, da nepostojanje mreže rane intervencije u Hrvatskoj u odgovarajućem opsegu (Brajša Žganec i sur., 2011.) rezultira nedovoljnom informiranošću roditelja koji su nezadovoljni suradnjom i komunikacijom članova stručnog tima za ranu intervenciju (Košiček i sur., 2009.).

Jedno od pitanja kojim su se Milić Babić i sur. (2013.) bavile bilo je koje teškoće prate sustav rane intervencije za djecu s teškoćama u razvoju i obitelj djeteta. Roditelji su ovdje kao odgovor izdvojili: izostanak podrške, izostanak informiranja o postojećim uslugama rane intervencije, neprofesionalnost te manjkavu organizaciju rane intervencije. U nastavku njihovog istraživanja detaljnije su opisani ti odgovori uz izjave roditelja koje to potvrđuju. Nezadovoljstvo roditelja uslugom i kvalitetom dobivenih informacija potvrđuju i istraživanja Košiček i sur. (2009) te Roguljić (2010; prema Milić Babić i sur., 2013).

Nakon svih obrada s medicinskom dokumentacijom roditelji gore navedenog dječaka s autizmom upisuju ga u gradski vrtić. Krenuo je u redovitu skupinu od 24 djece te su u vrtiću odlučili da mogu dolaziti na 2 sata bez prava na logopeda, defektologa i asistenta, navodi da je očigledno kako se njima ne da raditi s „takvom“ djecom.

Samobor kao „grad djece“ oglušio se na mnogo djece kao i na njeno, ironično, ali majka nije htjela posustati sve dok dijete ne dobije adekvatno obrazovanje koje je njegovo zakonsko pravo. Odmah nakon gore navedene nemogućnosti dobivanja logopeda upisali su dijete u privatni vrtić. U gradskom vrtiću su bili kratko pa ne zna puno o načinima suradnje s roditeljima. U privatnom vrtiću (dvojezični, englesko-hrvatski) bile su organizirane radionice, dogovarali su se tko od roditelja dolazi u grupu, provodile su se razne igre, roditelji su bili i asistenti, animatori i sl. Majka izražava zadovoljstvo tim vrtićem. Više su se posvećivali djeci nego roditeljima, što ona smatra da je u redu, ali kod većih događanja ili Dana kruha, fašnika, božićnih i uskršnjih priredbi i sl. svi su odlično funkcionirali i slagali se. Privatnim je

apsolutno zadovoljna, gradskim definitivno ne. Smatra da ukoliko roditelji nemaju financijsku mogućnost da upišu dijete u privatni vrtić gdje bi im bilo bolje, prisiljeni su trpiti neke stvari.

Na pitanje kako su odgajateljice reagirale na djetetovo pokazivanje simptoma autizma odgovara kako njih to uopće nije zanimalo, doduše sviđa joj se što nisu radili razliku između djece, svi su bili isti, dječak je bio uključen u svaku igru i situaciju kao da nema nikakav problem. U oba vrtića bio je uključen u sve. U privatnom je u grupi bio dječak koji je imao oštećenje mozga te je imao agresivne ispade. Njezin sin je s njim bio najbolji prijatelj dok su se druga djeca više držala po strani i imala neku dozu straha, on ga je svaki dan čekao i uzeo za ruku te ga vodio sa sobom u kantu, dvoranu itd. te i danas pita za tog prijatelja. Navodi kako su se odgajateljice u tom vrtiću i asistentice bez obzira tko je čiji asistent izuzetno trudile djeci objasniti kako to nije ništa strašno te da dijete u određenom momentu tako reagira, ali da je to sve kratko. Čak su djecu i učile kako reagirati i kakav pristup da imaju u takvim situacijama, što joj se posebno dopalo. U oba vrtića bio je prihvaćen od strane druge djece i danas su u kontaktu s tim roditeljima i djecom, susreću se po gradu, družu se, svi su ga maksimalno prihvatili, javljaju joj se roditelji, pitaju gdje i kako je njezin sin. Od strane roditelja i djece nisu nikada doživjeli da on nekome ne odgovara, da je bio incident ili da su se posvađali s drugim roditeljima. No jednom se u vrtiću dogodilo to da su ga odgajateljice izgubile. Roditelji su došli po dijete, ali nitko nije znao gdje je. Svugdje su ga tražili, ali ga nisu mogli naći. Na kraju je dječak cijelo vrijeme bio na vrtuljku s djecom iz jaslica i vrtio ih, a da nitko to nije vidio i znao.

Istraživanje iz 2011.g. (Skočić Mihić, 2011) bavilo se ispitivanjem mišljenja zaposlenih odgajatelja o predškolskom uključivanju te njihova spremnost na rad s djecom s teškoćama. U istraživanju je sudjelovalo 476 odgajatelja na području Primorsko-goranske županije. Njime je utvrđeno da odgajatelji izražavaju neodlučnost po pitanju spremnosti za rad u inkluzivnim skupinama s tendencijom pozitivnog stava prema predškolskom uključivanju i procijene relativno niže razine kompetencije za rad djece s teškoćama. Prema rezultatima, odgajatelji podržavaju koncept uključivanja djece iako nisu spremni provoditi ga, a u praksi im je potrebna veća podrška od one koje imaju na raspolaganju. Odgajatelji do 39 godina starosti i oni koji su u dodiplomskoj edukaciji imali sadržaje o odgoju djece s posebnim potrebama imaju pozitivniji stav prema predškolskom uključivanju. Iz toga autorica zaključuje kako kolegij o djeci s posebnim potrebama u dodiplomskoj edukaciji, iskustvo u radu s djecom s teškoćama i stručno usavršavanje utječu na odgajateljevu višu razinu samoprocijenjene kompetencije za rad s djecom s teškoćama. Rezultati istraživanja govore da

je odgajateljima dostupno manje podrške od onoga što oni smatraju da je potrebno imati na raspolaganju za uspješnu inkluziju. Najveće prepreke za uspješnu inkluziju odgajatelji vide u nedostatak: prilika za promatranjem iskusnih odgajatelja u radu s djecom s teškoćama, dodatnog osoblja u skupini, znanja o korištenju posebne opreme, te potrebi da se prilagodi prostor i smanji broj djece u skupini.

Nadalje, gore intervjuirana majka navodi da su jednom, kasnije, također izgubili 2 djevojčice koje su zajedno daleko otišle po cesti. Pronašla ih je jedna žena te pozvala policiju, a policija potom vrtić uz pitanje nedostaju li im djeca na što su oni odgovorili ne. Sve to možda toliko ne upućuje na nemarnost, već na premali broj odgajateljica u jednoj skupini. Jednostavno jedna odgajateljica ne može čuvati 24 djece, a pogotovo se ne može svakome posebno posvetiti.

Kada su nakon vrtića prvi put pozvani u školu u koju dječak po mjestu stanovanja pripada došli su na razgovor s medicinskom dokumentacijom te su već ranije najavili da je dijete u spektru autizma, trebali su znati da je osjetljiv, no dočekali su ih potpuno nepripremljeni te nisu imali nikakvu ponudu za njega, rekli su kako dječak nije učenik za njihovu školu jer oni nemaju uvjete za to. Roditelji su potom tražili odgodu i dobili su ju. U međuvremenu su u Kukuljevićevoj (Psihijatrijska bolnica za djecu i mladež) ponavljali timsku obradu gdje su im savjetovali da je Centar za odgoj i obrazovanje Slava Raškaj najbolji odabir za dijete jer imaju sve ono što mu je potrebno. U slučajnom razgovoru s drugom majkom djeteta s teškoćama dobila je informaciju da se treba obratiti Centru za socijalnu skrb gdje je majka saznala da je imala pravo na produženi porodiljni, dječju invalidninu i ostalo, o čemu do tada nije imala pojma. Ugodno su ih primili te su uspješno upisali dijete u Centar za odgoj i obrazovanje Slava Raškaj. Ovaj primjer još je jedna potvrda gore spomenutih rezultata da roditelji moraju sami tragati za informacijama dok su najčešći izvori informiranja drugi ljudi (prijatelji, poznanici itd.) i internet.

Dijete istovremeno razumije engleski i hrvatski jezik, čak više priča na engleskom. Baka i djed u potpunosti su posvećeni njenoj djeci (dječak i djevojčica), ne rade razliku te djeca jedva čekaju ići kod njih. Zajedno idu na vrt, slažu drva, hrane životinje i dr. Dječak je obožavan od svih ljudi u okruženju. Majka nikad nije imala problema, stalno je s njim radila vježbe za mozak te mu je svakodnevno davala nove, isti princip, ali ne i identične jer dijete ima veliku memoriju i ako mu se daje isti zadatak za redom on ga ne rješava razmišljajući o

postupku nego pamti rješenja. Kada je krenuo u školu majka je tražila od stručnjaka savjet o pronalasku kvalitetnih vježbi.

Pitala sam ju što bi u svemu tome najviše htjela promijeniti, na što je odgovorila kako bi, kao majka koja je izgubila dobar dio prava na svoje dijete, htjela da postoji osoba kojoj roditelji mogu doći s pitanjima, dobiti korisne informacije i koja će ih usmjeriti. U Centru za socijalnu skrb su ju usmjerili na sva ta prava koja imaju ona i dijete te joj mailom jave promjene u zakonu i nove mogućnosti, obavijeste ih kada istječu papiri, kada treba dijete napraviti pretrage i sl.

Edukacije za roditelje je pratila online, pratila ih je i po savjetu Centra za socijalnu skrb, navodi kako ih ima i u Samoboru, ali ne toliko puno. Postoje odlični seminari gdje se puno toga može naučiti, ponekad druge majke ako idu na seminar snime ga pa pošalju ostalima. Smatra kako su online predavanja odlična jer se mogu pogledati doma u miru i ispisati u natuknicama te primjenjivati na djetetu, vidjeti reakciju, javljaju na čijem djetetu to ima učinka, na čijem ne i sl. Ima jako puno literature, vježbi te ljudi koji su ih smislili traže od ostalih povratnu informaciju reakcije djeteta. U Centru Slava Raškaj uvijek su nalazili rješenja i svi su u to uključeni. Smatrala je da ako ona kao mama neće reagirati, neće nitko drugi.

No, u svemu tome, uz puno truda i zalaganja, na kraju su uspjeli. Danas mu je jedini problem govor i to ne u granicama da apsolutno ne govori već da mu je teže govoriti, mijenja padeže. Stvari u kojima je bio lošiji uspjeli su poboljšati, pritom ističe finu motoriku. Radili su s njim jako puno. Ona je bila svjesna i ustrajala u tome da on to može. Dešavalo se i da on protestira, kada mu se više nije dalo pravio se da ne može. To su mu dopuštali jer je shvatila da forsiranjem nekih stvari samo dobije kontraefekt. Našli su najidealniji period u danu kada on još ima potpunu koncentraciju i nije umoran. Prema tome su složili dnevni raspored te je on uredno obavljao sve zadatke. Tako su krenuli, stekao je naviku i više se nije bunio da ne može.

Majka je trenutno nezaposlena, ali je u tijeku pronalazjenja posla na četiri sata. Dijete svaki dan ide u školu te je tamo od 8:00 do 13:00 h, a na prijevoz u oba smjera izgube dnevno 3 sata. U školi postoji kantina te mogu ostati u boravku ukoliko roditelj iz određenih razloga kasnije dolazi te tamo imaju svoje animatore. Kada dođe kući dijete ima svoju pauzu, kasnije vježba, pa se poslije igra i nakon toga ide spavati.

Što se tiče ponašanja, uvijek je bio poslušno dijete, odgovoran, svjestan opasnosti i rizika. U ranoj dobi je pokazao kako ne voli nasilje, reagira na svaku agresivnu temu na televiziji ili povišeni ton, dijete shvaća da je to nešto što ne valja. Jedino što nije bilo u redu s njegovim psihofizičkim stanjem bio je govor i koncentracija te su tako završili u spektru. Dijete je s vremenom progovorilo, dijete piše, čita, u školi je izvrstan, čak i napredniji od ostale djece. Majka ističe kako bi voljela da u Samoboru postoji kvalitetna škola za djecu s teškoćama, a djetetu bi, uz sve ostalo, puno značio jedan sat sna više.

Prikazan primjer na kakve sve probleme roditelji djece s teškoćama nailaze samo je jedan u moru drugih. Roditelj se susreće s nečim novim i nepoznatim, a ne dobiva nikakve korisne informacije od stručnih ljudi. Istražuje, raspituje se, prisiljen je sam tražiti rješenja u nadi da će naići na nekoga tko će ga barem malo uputiti, a do tada se očito jedino mogu oslanjati na internet gdje će dobiti makar neke informacije iako ne nužno točne. Loša iskustva u pojedinim ustanovama uz neadekvatne uvjete, borba za prava koja rezultiraju neuspjehom, neprofesionalnost i nekompetentnost stručnjaka kao i nebriga pojedinaca za djecu kojoj je potrebna pomoć obeshrabrila bi mnoge roditelje. Ovdje je srećom ishod bio pozitivan. Iako tek kasnije, slučajnom informacijom uspijevaju stupiti u kontakt sa stručnjacima iz Centra za socijalnu skrb gdje su napokon saznali svoja prava i preko kojih su upisali dijete u školu. Konačno ustanova u kojoj se uistinu bave djecom s ciljem stjecanja najviše razine znanja, sposobnosti i vještina u skladu s njihovim mogućnostima kao i osiguranje uvjeta i potpore za optimalan razvoj.

5. ZAKLJUČAK

Iako je ovo istraživanje provedeno samo na dva roditelja te se ne može u globalu zaključiti stanje i kompetentnost odgojno-obrazovnih ustanova u Hrvatskoj, u ovim primjerima je vidljivo kako neke institucije ipak ne rade svoj posao. Zapošljavaju se osobe koje nisu kompetentne te pojedine ustanove nemaju za cilj poboljšanje kvalitete i put prema napretku. U prvom intervjuu može se zaključiti kako nedostaje suradnje s roditeljima. Nema puno radionica niti individualnih razgovora, sudjelovanje roditelja u aktivnostima vrtića i sl. S druge strane, roditelji zbog zaposlenosti i radnog vremena nisu u mogućnosti biti toliko uključeni i posvetiti se djetetu u potpunosti. Možda bi i radili na tome kada bi bili više educirani i znali koliko je bitna suradnja te kako to utječe na dijete i njegovo okruženje. Umor od posla, obaveze, ubrzan način života samo su neki od razloga nedovoljne uključenosti

roditelja u ustanove ranog odgoja i obrazovanja. Moguće da je i jedan od razloga taj što roditelji znaju kako su odgajatelji ti koji će sve odraditi kako bi se njihovo dijete kvalitetno razvilo jer je, između ostaloga, to i njihov posao. Odgajati dijete, učiti ga i podučavati stvarima koje će mu biti potrebne u daljnjem razvoju, razvijanje njegovih sposobnosti, potencijala i karakteristika te možda ne smatraju kako nakon vrtića moraju i oni raditi s djetetom. Premala želja za nadograđivanjem svoga znanja, premalo edukacije, želje za čitanjem raznih literatura. Možda je to posljedica toga što većina ljudi smatra da znaju odgojiti dijete, posebice na način na koji su ih njihovi roditelji odgajali te se neke starije generacije znaju začuditi što uopće postoji Učiteljski fakultet, a ne primjerice neki tečaj ili škola kako je to nekada bilo. Čak i ne doživljavaju odgoj kao nešto komplicirano, nešto što se promatra, istražuje kroz sve ove godine te da je svako razdoblje djetetovog života bitno i različito. U drugom intervjuu majka djeteta s autizmom traži savjete, prava, obilazi institucije gdje nailazi na nerazumijevanje, pojedini zaposlenici su bezobrazni, u školi nisu upoznati i pripremljeni na dijete s autizmom, u vrtićima se izgube djeca, a da to nitko nije zapazio itd. Nekim zaposlenicima se niti ne da raditi s djecom s poteškoćama jer im je to dodatni posao i obaveza, nažalost to su činjenice. No uz sve ovo, ipak postoje institucije koje brinu i kvalitetno rade svoj posao te zaposlenici koji ulažu sav svoj trud u promjenu i napredak ustanova i djece, ali ih je malo. Primjerice Centar za odgoj i obrazovanje Slava Raškaj koji su na problem odmah reagirali. Svi ti problemi nisu na razini grada ili odgojno-obrazovnih ustanova, već na razini države. Još jedan od slučajeva gdje se vidi kako zakonske odredbe vrlo često ne koreliraju sa praksom ili svakodnevnim životom.

LITERATURA

1. Alfirev, M. (2000). *Socijalni model u rehabilitaciji osoba s mentalnom retardacijom*. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, vol 36., no.1, 9-16
2. Barić, D. (2018). Uključivanje djece s poteškoćama u razvoju u predškolske ustanove (završni rad)
3. Bat, J.O. (2010). *Osobe s intelektualnim teškoćama u tranziciji društvenog modela skrbi: društvo i Crkva pred izazovom vremena*. *Nova prisutnost*, vol.8, no.2, 260-267
4. Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje – odabrane teme*. Učiteljski fakultet Zagreb, Zagreb
5. Dobrotić, I. (2013): Dostupnost i korištenje usluga predškolskog odgoja i obrazovanja te drugih oblika skrbi. U.N. Pećnik (Ur.) *Kako roditelji i zajednice brinu o djeci najmlađe dobi u Hrvatskoj* (str. 166-179) Zagreb: Ured Unicef-a za Hrvatsku
6. Došen-Dobud, A. (2019). *Nove slike iz povijesti predškolskog odgoja*. Zagreb: Novi redak
7. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, NN 63/08, 90/10
8. Grojzdek, L. (2016). Nesvjesna diskriminacija u interpersonalnoj komunikaciji- odnosima- s osobama s invaliditetom (diplomski rad)
9. Hansen, Kirsten A., Kaufman, Roxane K., Burk Walsh, K. (2004.). *Kurikulum za vrtiće*. Zagreb: Tragovima dječjih stopa
10. Jurčević, R. (2019): Suvremeni vs. tradicionalni pogled na istraživačko-spoznajne aktivnosti i učenje djece u dječjem vrtiću (završni rad)
11. Košiček, T., Kobetić, D., Stančić, Z., Joković Oreb, I. (2009). *Istraživanje nekih aspekata rane intervencije u djetinjstvu*. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, vol.45, no.1, 1-14
12. Ljubetić, M. (2009.). *Vrtić po mjeri djeteta: Priručnik za odgojitelje i roditelje*. Zagreb: Školske novine
13. Mendeš, B. (2015). *Počeci institucijskog predškolskog odgoja u Hrvatskoj i njegova temeljna obilježja*. *Školski vjesnik*, vol.64, no.2, 227-250
14. Merčep, T. (2016). Mišljenja odgojitelja i roditelja o partnerskim odnosima u dječjem vrtiću (završni rad)
<https://repositorij.foozos.hr/islandora/object/foozos:275/datastream/PDF>, 5.9.2020.
15. Mihanović, V. (2010). *Invaliditet u kontekstu socijalnog modela*. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, vol.47, no.1, 72-86

16. Milić Babić, M., Franc, I., Leutar, Z. (2013). *Iskustva s ranom intervencijom roditelja djece s teškoćama u razvoju*. Ljetopis socijalnog rada, vol.20, no.3, 453-480
17. Ministarstvo znanosti i obrazovanja <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje/128>, 20.8.2020.
18. Nenadić-Bilan, D., Zloković, J. (2015). *Učestalost i oblici partnerstva između roditelja i odgojitelja*. Magistra Iadertina, vol.10, no.1., 65-78
19. Pek Palčić, Melani: Usporedba komunikacije javnih i privatnih odgojnih ustanova prema različitim javnostima (diplomski rad) <https://repositorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg%3A730/datastream/PDF/view>, 1.8.2020.
20. Petani, R., Kristić, K. (2012). Programme für die pädagogische Ausbildung und Unterstützung der Eltern. Pedagogijska istraživanja, vol. 9, no. 1/2 , 117-128
21. Poljak, N. (2014). *Primjeri kvalitetnih oblika suradnje s roditeljima*, vol.20, no.76, 12-14
22. Skočić Mihić, S., (2011). Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje (doktorska disertacija)
23. Slaviček, M. (2018). Pregled razvoja prostornog okruženja predškolskih ustanova na području Međimurske županije (završni rad)
24. Slunjski, E. (2012.). *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb: Profil
25. Slunjski, E. i sur. (2016.). *Izvan okvira 2: Promjena – od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja*. Zagreb: Element
26. Službene internetske stranice Europske unije EURYDICE: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-programmes-children-under-3-years-0_hr 1.8.2020
27. Tomić, A., Ivšac Pavliša, J., Šimleša, S. (2019). Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja iz perspektive odgojitelja. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, vol.55, no.2, 40-52
28. Vican, D. (2013). Inkluzivna kultura osnovnih škola u hrvatskoj s gledišta učenika. Život i škola, vol.59, no.30, 17-36
29. Vlah, N., Tatalović Vorkapić, S. (2011). Suradnja s roditeljima u predškolskoj ustanovi: analiza pojedinih aspekata. Napredak, vol.152, no.1, 61-73
30. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, NN 10/97, 107/07, 94/13, 98/19

IZJAVA O IZVORNOSTI ZAVRŠNOG RADA

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

(vlastoručni potpis studenta)