

# Procjenjivanje kvalitete inkluzivnog okruženja u institucijama predškolskog odgoja

UDK: 373.2-056.2/.3  
Izvorni znanstveni članak  
Primljeno: 22.12.2014.



Dr. sc. Ksenija Romstein<sup>1</sup>

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku  
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku  
kromstein@foozos.hr  
ksenijaromstein@yahoo.com

## Sažetak

Kvaliteta ranog odgoja je važno pedagoško pitanje, posebice kada su u odgojne skupine uključena djeca s teškoćama u razvoju. Kako bi se saznalo nešto više o kvaliteti inkluzivnog okruženja, procijenjene su odgojne skupine u koje su uključena djeca s teškoćama u razvoju i to u dimenziji strukture (opremljenost materijalima) i dimenziji procesa (kvaliteta interakcije odrasli-dijete i vršnjačka interakcija). Deskriptivnom statistikom utvrđeno je postojanje više razine kvalitete u procesualnoj dimenziji, dok je strukturalna kvaliteta nešto niža što se interpretira kao mogućnost utjecaja: odgojitelji imaju veću moć reguliranja procesa u odgojnoj skupini nego same materijalne opremljenosti odgojne skupine. To ukazuje da interakcija i programska struktura mogu

<sup>1</sup> Ksenija Romstein je viša asistentica, poslijedoktorandica. Svojim istraživanjima nastoji ukazati na interdisciplinarnu narav inkluzije u kontekstu odgoja i obrazovanja.

biti indikatori kvalitete inkluzije. Dobiveni rezultati mogu poslužiti kao osnova daljnjim istraživanjima ove problematike, temeljene na interpretativnoj paradigmi.

**Ključne riječi:** inkluzija, okruženje, kvaliteta, djeca s teškoćama u razvoju, rani odgoj

## Uvod

Inkluzivno se okruženje kao sintagma često javlja u pedagoškoj literaturi s engleskog govornog područja, a odnosi se na institucije koje “u potpunosti priznaju prava djece s teškoćama u razvoju te im omogućuju sudjelovanje u svakodnevnim aktivnostima” (UNESCO, 2009., 7). Iako ne postoji podjela institucijskog okruženja na inkluzivno i “neinkluzivno”, tj. ono koje bi *a priori* bilo više ili manje primjereno za djecu s teškoćama u razvoju, isticanjem termina inkluzivno, posebice dimenzije koja se tiče potpune uključenosti sve djece, propituje se kvaliteta organizacije skrbi za djecu rane dobi. Pitanje kvalitete, točnije utvrđivanja indikatora kvalitete, u pedagogiji se često vidi i kao rješenje problema koji se javljaju u kontekstu inkluzivnog ranog odgoja. Naime, praćenjem pedagoške stvarnosti utvrđeno je kako inkluzija u ranom odgoju nailazi na mnoge implementacijske barijere, od stavova odgojitelja i očekivanja roditelja (Buysse, Skinner i Grant, 2001.) do nepostojanja socijalnih resursa kojima bi se olakšalo uključivanje djece s teškoćama u razvoju u institucije ranog odgoja (Guralnick, Hammond, Connor i Neville, 2006.). Ovi problemi su općepoznati te se mogu tumačiti kao odraz nepostojanja podjele odgovornosti u procesu implementacije inkluzije. Prema nekim istraživanjima (Buysse i sur., 2001.; Fuchs i Fuchs, 1998.; Guralnick i sur., 2006.; Odom, Brown, Schwartz, Zercher i Sandall, 2002.) ali i stanju u pedagoškoj stvarnosti, čini se kako je odgovornost mahom prebačena na one koji izravno rade s djecom s teškoćama u razvoju, a u ranom periodu to su odgojitelji. Ako se uvažavaju rezultati istraživanja Radovančića (1994.) i Ljubić i Kiš-Glavaš (2003.) koji pronalaze kako se negativni stavovi prema djeci s teškoćama u razvoju javljaju kod stručnjaka koji su „bliže“ djetetu, tj. kod onih koji su izravno uključeni u pedagoški rad s djetetom i to na način da se podcjenjuju dječje sposobnosti, tada pitanje kvalitete inkluzivnog okruženja obuhvaća i interpersonalne odnose u pojedinoj odgojnoj skupini. Stoga će se u ovome radu inkluzivno okruženje rabiti kao svojevrsni kišobran termin kojim su prekriveni različiti pristupi i prakse ranog odgoja s pretpostavkom uključenosti djeteta s teškoćama u razvoju u odgojnu skupinu.

Propitivanje kvalitete inkuzivnog okruženja pretpostavlja promišljanje o kvaliteti općenito, a onda i u kontekstu ranog odgoja u smislu reperkusija na kvalitetu iskustava pojedinog djeteta. Buysse, Wesley i Keyes (1998.) utvrđuju kako je kvaliteta inkluzivne prakse izravno povezana s procesualnom i strukturalnom dimenzijom kvalitete ranog odgoja. Dok se procesualna dimenzija kvalitete odnosi na interakciju djece i odraslih, strukturalne su dimenzije materijalno okruženje, omjer djece i odraslih, broj djece u odgojnoj skupini, program, kvalifikacija osoblja (uključujući njihovo formalno obrazovanje i daljnje stručno usavršavanje), uključenosti roditelja i duljina boravka djece (Buysse i sur., 1998.). Procesualna i strukturalna dimenzija kvalitete su komplementarne zbog čega je bitno postojanje ravnoteže među njima. Ukoliko je kvaliteta niža u strukturalnom aspektu (poput velikog broja djece uz nepovoljan omjer djece i odraslih, kako je to najčešće u dječjim vrtićima u Republici Hrvatskoj), tada je i kvaliteta procesa, ponajprije interakcije odrasli – dijete upitna. Stoga je bitno osmišljavanje strategija i provođenje akcija podizanja opće kvalitete predškolskog odgoja, ponajprije onih koje se odnose na dizajniranje visokokvalitetnih okruženja usmjerenih na dijete i njegove individualne potrebe. No, Helburn i Howes (1990.) iznose kako je učinkovitije (i financijski prihvatljivije) podizanje kvalitete s niže na srednju razinu jer je visokokvalitetno okruženje iznimno skupo. Naime, ono se temelji na individualnom pristupu, što je za inkluziju iznimno bitno. Individualni pristup znači povećanje broja zaposlenih, povećanje kvadrature prostora, promjene organizacijskih uvjeta rada i sl. koje je većini slučajeva onima koji financiraju rani odgoj neprihvatljivo. Osim toga, kako Helburn i Howes (1990.) navode, nema velikog pritiska roditelja da se kvaliteta podigne sa srednje na visoku razinu, zbog čega je srednja razina kvalitete socijalno poželjna. Analizirajući karakteristike kvalitetnog okruženja, Moss i Dahlberg (2008.) utvrđuju kako je visokokvalitetno pedagoško okruženje usmjereno na dijete, njegovo prethodno iskustvo i osobnost (uključujući sposobnosti i interese) te da je karakterizirano primjerenom komunikacijom odraslih i djece na način da potiče djetetovu samostalnost i omogućuje dječju inicijativu. Prema njihovu tumačenju, djeca uključena u visokokvalitetne programe ranog odgoja su emocionalno stabilnija, iskazuju više samopouzdanja, uspješnije rabe jezik te su uspješniji u samoregulaciji i kognitivnom razvoju. S druge strane djeca koja imaju iskustvo odrastanja u institucijskom predškolskom odgoju slabije kvalitete, u većem su riziku od slabijeg (kasnijeg) školskog uspjeha te su skloniji agresivnom ponašanju (Moss i Dahlberg, 2008.). Kako bi doznali više o kvaliteti inkluzije u institucijskom predškolskom odgoju, Buysse i sur. (2001.) su intervjuirali roditelje, odgojitelje, stručne suradnike i ravnatelje te su utvrdili dvije kritične točke kvalitete: (1) program (uključujući osiguravanje različitih materijala i igračaka, uključenost djece u planiranje i biranje aktivnosti i materijala te ravnomjernost aktivnosti i odmora) i

(2) postupci prema djeci (uključujući omjer djece i odraslih, integriranje terapije ili specijaliziranih postupaka u svakodnevne aktivnosti te organiziranje okruženja koje odgovara na potrebe svakog djeteta). Iz toga proizlazi kako je kreiranje inkluzivnog okruženja pitanje njegovanja razvojno primjerene prakse, koja nije mjerljiva u potpunosti jer ovisi o mnogim, uvjetno nazvanim, humanim čimbenicima. Ipak, postoje neki principi razvojne primjerenosti u radu s djecom predškolske dobi koji mogu doprinijeti kvaliteti inkluzivne prakse, a to su podržavanje vršnjačke interakcije kroz rad u manjim skupinama, izmjenu/rotaciju skupina te ravnomjerno raspoređivanje izravnog vođenja odgojitelja i dječjeg sudjelovanja. Ukoliko se prihvati tumačenje razvojno primjerene prakse kao ukupnosti postupaka i akcija odraslih (točnije odgojitelja), tada se može očekivati podizanje kvalitete inkluzivne prakse. Ukratko, u središtu kvalitete ranog odgoja, a samim tim i inkluzivnog okruženja, nalaze se interpersonalni odnosi na mikrorazini, u ovom slučaju odgojnim skupinama. S obzirom na to da postoji više teorija o interakciji pojedinca i okruženja, u smislu utjecaja okruženja na razvoj djece, ali i obratno, za ovo istraživanje je odabrana Bronfenbrennerova ekološka sustavna teorija razvoja (1979.). Ovaj teorijski okvir je prikladan jer se u njegovu središtu nalazi dijete koje gradi vlastita iskustva tijekom interakcije s drugima u različitim mikrookruženjima, kao i tijekom prelaska iz jednog u drugo okruženje. Upravo dječji vrtići predstavljaju djetetovo neposredno okruženje u kojemu ono gradi svoja prva izvanobiteljska iskustva i koja imaju važnu ulogu u konstrukciji slike o sebi i drugima.

Iako je termin okruženje sveprisutan u pedagoškoj literaturi, Magnusson i Statin (2006.) upozoravaju da postoje njegova različita tumačenja. Oni ga vide kao "pojedincu proksimalna dimenzija iz koje proizlaze njegova iskustva" (Magnusson i Statin, 2006., 402). To znači da pojedinčev doživljaj socijalnog konteksta govori o karakteristikama okruženja te da ne postoje njegove objektivne i mjerljive dimenzije, osim onih koje pojedinac odredi takvima. U prilog tome idu tumačenja Serpella (2004.), koji tvrdi kako je kontekst ukupnost izvanjske stimulacije osjetila te Gibsona (prema Tudge, Gray i Hogan, 2008.) koji za kontekst kaže da je karakteriziran informacijama koje se pojedincu prikazuju kao izravno dohvatljive. Ukratko, okruženje se tumači na različite načine: kao iskustvo, ukupnost doživljenih izvanjskih podražaja, interakcija i odnosi s drugim itd., a ovdje će se pod okruženjem smatrati ona dimenzija prostora koja djetetu omogućuje izvođenje njemu smislenih akcija. U kontekstu ekološke sustavne teorije razvoja, neposredno okruženje je zapravo mikrosustav u kojemu dijete gradi svoja iskustva.

Općenito, mikrosustav se može razumjeti kao strukture i procesi koji se odvijaju u djetetovu neposrednom okruženju, posebice obitelji i dječjem vrtiću (Bronfenbrenner, 2007.) zatim kao interakcija djeteta sa simbolima i objektima (Bronfenbrenner

i Morris, 2006.), te kao aktivnosti, uloge i odnosi koje dijete doživljava u svojem okruženju (Bronfenbrenner, 1979.). Djetetova uronjenost u različite socijalne kontekste na razini mikrosustava omogućuje mu stjecanje, prakticiranje, evaluaciju i korekciju različitih komunikacijskih vještina i strategija rješavanja problema u neposrednom okruženju. Odnosno, izravna djetetova participacija u svakodnevnim socijalnim situacijama omogućuje mu stjecanje znanja, vještina i sposobnosti bitnih za življenje s drugima. S obzirom na to da se u istraživanjima inkluzije sve češće stavlja naglasak na djetetovo iskustvo pa se ono tumači kao indikator kvalitete okruženja, te u odnosu na činjenicu da je Republika Hrvatska u desetljeću podizanja kvalitete života djece s teškoćama u razvoju, vrijedno je propitati postojeću inkluzivnu praksu u kontekstu institucija ranog odgoja jer su upravo dječji vrtići mikrorazine u kojima djeca izravno sudjeluju i stječu iskustva. Propitivanje okruženja na razini mikrosustava pretpostavlja istraživanje organizacije prostora i karakteristika interakcije u svakodnevnim aktivnostima, što se ovim radom i željelo prikazati.

## Svrha i cilj istraživanja

Svrha istraživanja je dobivanje uvida u strukturalne i procesualne karakteristike inkluzivnog okruženja, tj. odgojnih skupina u koje su uključena djeca s teškoćama u razvoju, kao mikrorazine inkluzivnog ranog odgoja. Glavni cilj istraživanja je utvrđivanje aspekata kvalitete inkluzije u kontekstu institucijskog predškolskog odgoja.

## Istraživačka pitanja

S obzirom na to da se ovim istraživanjem željelo utvrditi strukturalne i procesualne specifičnosti okruženja, glavno istraživačko pitanje je bilo "Koje su glavne karakteristike neposrednog okruženja, tj. odgojnih skupina u koje su uključena djeca s teškoćama u razvoju?". Također, željelo se saznati kojim dimenzijama okruženja treba dati posebnu pozornost u smislu mogućnosti identifikacije čimbenika kvalitete, iz čega proizlazi pitanje "Koje dimenzije okruženja mogu biti korištene kao indikatori kvalitete inkluzivnog predškolskog odgoja?". Navedena pitanja pripadaju interpretativnoj istraživačkoj paradigmi, koja je usmjerena na razumijevanje pojava, a ne na otkrivanje kauzalnosti praćenih pojava.

## Metode

Istraživanje je provedeno u razdoblju od 15. siječnja do 15. travnja 2013., u 15 odgojnih skupina na području Osječko-baranjske i Vukovarsko-srijemske županije. Kriterij odabira odgojnih skupina koje su bile procijenjene bio je uključenost djeteta

s formalno-pravno utvrđenom teškoćom u razvoju, neovisno o vrsti teškoće. Prema kronološkoj dobi, odgojne skupine u 86,66% slučajeva su homogene, dok se u ostalih 13,33% radilo o kronološki heterogenoj odgojnoj skupini. Omjer odraslih i djece je bio od 1:22 do 3:24, ovisno o nazočnosti pomoćnika i/ili drugog odgojitelja. Procjenu su načinili istraživač i nezavisni procjenitelj, kako bi se postigla što veća objektivnost pri utvrđivanju karakteristika okruženja.

#### 4. 1. Mjerni instrument

Radi postizanja što veće razine objektivnosti, ali i pragmatičnosti, konstruirana je Skala procjene okruženja i interakcije<sup>2</sup> (Romstein, 2014.). Ona sadrži 29 područja unutar 5 glavnih područja procjene: (A) unutarnji prostor i namještaj, (B) govor i mišljenje, (C) aktivnosti, (D) interakcija i (E) programska struktura. Razine procjene su od 1 do 4 gdje 1 znači neprimjereno/djeci nije dostupno, 2 – minimalno/djeci djelomično dostupno, 3 – izvrsno/u potpunosti djeci dostupno za samostalnu uporabu te NP – nije primjenjivo/ne može se procijeniti. Potonje je primijenjeno u situaciji kada podpodručje procjene uopće ne postoji i/ili se u trenutku promatranja nije moglo procijeniti (nije bilo dostupno procjeni). Za postizanje što veće razine objektivnosti i pouzdanosti, procjenu je, uz istraživača, načinio i nezavisni procjenitelj<sup>3</sup>. Procjene istraživača i nezavisnog procjenitelja nalaze se unutar jedne standardne devijacije ( $P=0.427$ ).

#### 4.2. Analiza podataka

Podatke o strukturi okruženja, istraživač i nezavisni procjenitelj su prikupili zasebno, bez interveniranja u svakodnevne aktivnosti. Prikupljeni podatci su obrađeni SPSS v.17 statističkim paketom. S obzirom na to da je za navedenu skalu Cronbach  $\alpha$  .93 te da ne postoji značajnija razlika u procjenama istraživača i nezavisnog procjenitelja ( $P=0.427$ ), u nastavku se podastiru rezultati deskriptivne statističke obrade Skale procjene okruženja i interakcije prema pojedinom području koje je načinio istraživač.

---

<sup>2</sup> Skala je nastala kao dio istraživanja u okviru doktorske disertacije. Skala je nestandardizirana, no prve njezine primjene pokazuju na postojanje visoke razine objektivnosti (Cronbach alpha .92) zbog čega je odabrana za ovo istraživanje.

<sup>3</sup> Nezavisni procjenitelj je po struci bacc. predškolskog odgoja i montessori odgojitelj s tri godine radnog iskustva, a u vrijeme procjene nije bio u radnom odnosu u praćenim odgojnim skupinama.

## Rezultati i interpretacija

Deskriptivnom statističkom obradom nađeno je sljedeće:

**Tablica 1.** Rezultati deskriptivne statističke obrade po glavnim područjima procjene

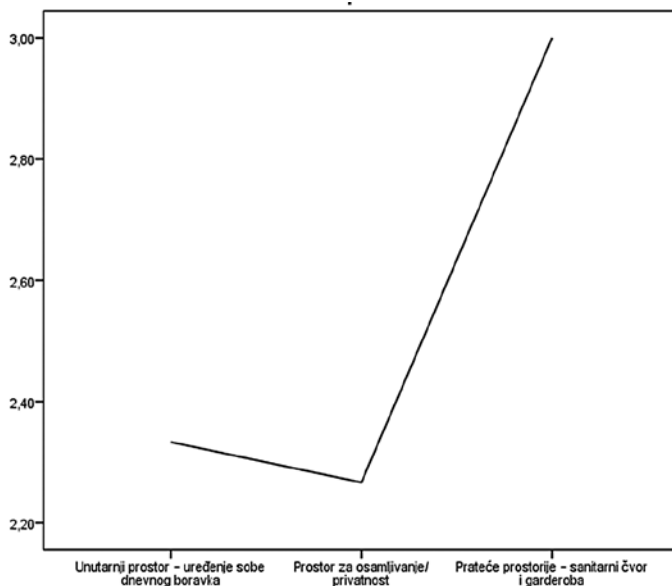
	N	Rang	Min	Max	M	SD	Var.
unutarnji prostor i namještaj	15	1,00	2,00	3,00	2,40	,507	,257
govor i mišljenje	15	2,00	1,00	3,00	2,20	,774	,600
aktivnosti	15	2,00	1,00	3,00	2,46	,639	,410
interakcija	15	2,00	1,00	3,00	2,40	,736	,543
programska struktura	15	2,00	1,00	3,00	2,20	,774	,600

Iz tablice je vidljivo kako su odgojne skupine u koje su uključena djeca s teškoćama u razvoju nešto kvalitetnije u općoj opremljenosti i aktivnostima, dok je najniža razina zabilježena u području govora i mišljenja te programske strukture. S obzirom na nešto nižu razinu u dijelu programske strukture (razina 2, tj. minimalno), nameće se pitanje odgojiteljskog razumijevanja svrhe uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovne odgojne skupine. Radi li se tu samo o kriteriju fizičke prisutnosti djeteta s teškoćama u razvoju ili je inkluzija jedna od mogućnosti podizanja kvalitete života djece s teškoćama u razvoju, temeljeno na stjecanju pozitivnih interakcijskih iskustava u neposrednom okruženju? Ukoliko se želi postići razvojna primjernost, tada je postojanje, provođenje i evaluacija planiranih aktivnosti bitan aspekt inkluzivnog pedagoškog okruženja jer djeci omogućuje kontinuiranu participaciju u odgojnoj skupini, a odgojiteljima olakšava iznošenje profesionalnih uloga i zadaća. Tada se u potpunosti može govoriti o inkluzivnom okruženju. Kao što se vidi u tablici 1, najpovoljnije je stanje u dijelu aktivnosti i interakcije, a slijede ih unutarnji prostor i namještaj, dok su najniže razine zabilježene u područjima programske strukture i govora i mišljenja. To bi se moglo interpretirati kao odgojiteljeva fokusiranost na procese u odgojnim skupinama, tj. odgojitelji imaju vrlo malu ili nikakvu moć utjecaja na materijalnu opremljenost odgojnih skupina te su više usmjereni na ono što lakše reguliraju i kontroliraju, a to su odnosi s djecom i izvođenje profesionalnih zadaća. Ipak, nedostatnost na području programske strukture u smislu nepostojanja individualnih programa ukazuje da je potrebno odgojiteljima omogućiti primjerenu podršku u tome dijelu. Također, područje govora i mišljenja pokazuje da se govornom razvoju djece ne daje dovoljna važnost, no da bi se to pouzdano utvrdilo potrebno je provesti dodatna istraživanja.

Prema pojedinom području situacija je sljedeća:

### Unutarnji prostor i namještaj

U ovome području je procijenjeno postojanje i dostupnost prostora za osamljivanje, opremljenost sobe dnevnog boravka kao i pratećih prostorija (sanitarnog čvora i garderobe).



Slika 1. Srednje vrijednosti područja A: Unutarnji prostor i namještaj

Što se tiče unutarnjeg prostora i namještaja, najbolja je situacija po pitanju pratećih prostorija (sanitarnog čvora i garderoba). Iako se ovo područje može činiti nebitnim za kvalitetu ranog odgoja općenito, a samim tim i inkluzivnog odgoja, valja reći kako se o dostupnosti ovih prostorija razmišlja samo ako su oni djeci nedostupni (npr. dijete se kreće pomoću kolica, a ulaz u sanitarni čvor nije dovoljno širok za prolazak kolica). Nasreću, sve odgojne skupine su imale ove prostore na razini 3 (izvrsno) pa se pretpostavlja da su stručni timovi prilikom uključivanja djece s teškoćama vodili računa i o ovom aspektu. Također, opća opremljenost sobe dnevnog boravka je zadovoljavajuća, no nešto je niža razina u slučaju prostora za osamljivanje. U sobi dnevnog boravka osnovni namještaj imaju sve odgojne skupine, dok su detalji opremanja individualni ( $M=2,33$ ,  $SD=,617$ ). Važno je reći kako je i dodatni program čimbenik opremljenosti sobe dnevnog boravka i dječjeg vrtića općenito. Tako, primjerice, u tzv. eko vrtićima dominiraju nestrukturirani, prirodni materijali

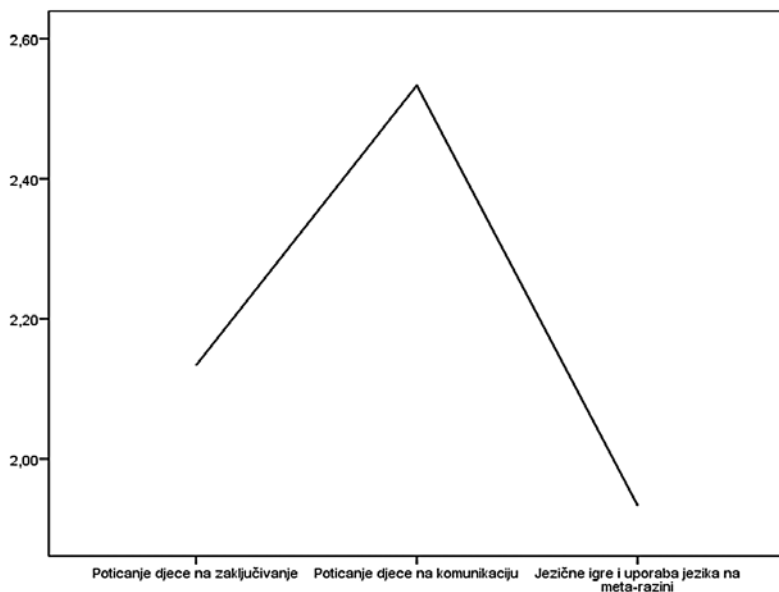


s kolekcijama kamenja, biljaka itd. Što se tiče prostora za osamljivanje koji je za djecu s teškoćama u razvoju bitan jer im omogućuje odmicanje u stresnim događajima, situacija je nepovoljna ( $M=2,26$ ,  $SD=1,387$ ). Naime prostor za osamljivanje ili ne postoji ili djeci nije primjeren (male dimenzije, nepostojanje jastuka ili nekih drugom materijala na kojega bi mogli sjesti ili leći i sl.). Također, odgojitelji prostor za osamljivanje najčešće smještaju uz sobu dnevnog boravka (garderobu ili hodnik) što može značiti kako žele da im dijete bude dostupno za nadzor, ali i kako nemaju mogućnost korištenja prostorija izvan svog „pedagoškog prostora“. Zanimljivo je da u mlađim odgojnim skupinama prostor za osamljivanje uopće ne postoji. To može značiti da odgojitelji smatraju kako mlađa djeca nisu u mogućnosti primjereno rabiti takav prostor te kako ih je potrebno uvijek držati u svojoj blizini.

## B) Govor i mišljenje

U ovom području je procijenjeno postojanje materijala koje bi djecu poticalo na zaključivanje, međusobnu komunikaciju te uporabu jezika na meta-razini (slikovnice s alternativnim završetcima, igre koje potiču razvoj govora (*pictionary*, riječ na riječ, bingo...), rječnik dječjih neologizama koji im je dostupan, audio i vizualna pomagala koja djeca mogu samostalno rabiti da sami sebe snimaju i sl.).

Odgjitelji na različite načine potiču djecu na govor i mišljenje. Naime, odgojitelji organiziraju okruženje i aktivnosti na način da češće potiču djecu na međusobnu



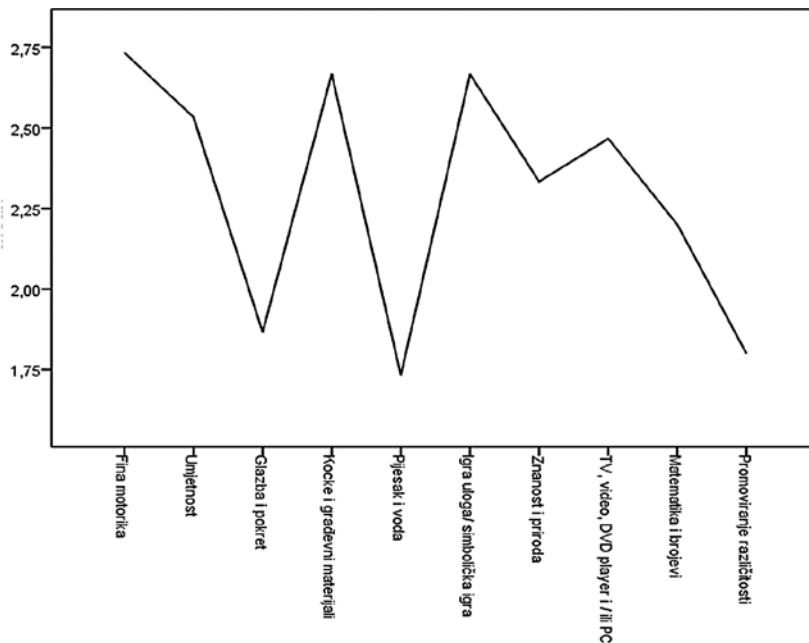
Slika 2. Srednje vrijednosti područja B Govor i mišljenje

komunikaciju u svrhu postizanja određenog cilja, a manje na zaključivanje i uporabu jezika na meta-razini. Što se tiče poticanja djece na zaključivanje, ona je srednje kvalitete ( $M=2,13$ ,  $SD=,915$ ). Pojednostavljeno, odgojitelji omogućuju djeci međusobno komuniciranje oslobođeno od uplitanja odrasloga, no kada je u pitanju njihova komunikacija s djecom, tada prevladava „serviranje“ gotovih odgovora i rješenja. Ovdje se postavlja pitanje, da li je izostanak odgojiteljske regulacije interakcije doista ono što oni svakodnevno prakticiraju ili su se povlačili iz vršnjačke interakcije zbog prisutnosti istraživača i nezavisnog procjenitelja? Ovakvo pitanje se nameće jer u mlađim odgojnim skupinama izostaje poticanje na zaključivanje, dok je naglasak na interakciji s odraslim, tj. dominira transmisijski pristup poučavanju. Pretpostavka je da su odgojitelji skloni procjenjivanju poželjnosti regulacije vršnjačkih odnosa, što je u mlađim odgojnim skupinama prihvatljivije, pa su se u starijim odgojnim skupinama povlačili iz vršnjačke interakcije, dok su u mlađim odgojnim skupinama većinu vremena oni „vodili glavnu riječ“. U podpodručju poticanja djece na komunikaciju, zamijećeno je postojanje srednje ka višoj kvaliteti, tj. prevladavaju razine 2 i 3 ( $M=2,53$ ,  $SD=,639$ ), što može značiti da odgojitelji nastoje organizacijom okruženja i aktivnosti poticati djecu na međusobnu komunikaciju. No ukoliko se uzme u obzir prisutnosti istraživača, moguće je da su dobiveni rezultati odraz odgojiteljskog povlačenja iz interakcije u trenutku procjenjivanja, zbog čega je i rezultat na višoj razini. Kod jezičnih igara i uporabe jezika na meta-razini, prevladava niža razina ( $M=1,93$ ,  $SD=,883$ ) što je u pravilu karakteristično za mlađe odgojne skupine. Pretpostavka je da odgojitelji smatraju kako djeca mlađe kronološke dobi nemaju sposobnosti i/ili potrebe za jezičnom meta-razinom. Nadalje moguće je kako odgojitelji, općenito, drže nevažnim meta-razinu i/ili ne znaju organizirati okruženje i aktivnosti tipa ekiki lanca, nonsensne poezije, anadiploze i sl. koje bi podržavale djetetov ulazak u meta-razinu jezika i komunikacije. Meta-razina je posebno važna kada je u skupini dijete s teškoćama u razvoju, bez obzira na očuvanost njegova ekspresivnog govora, jer omogućuje ostaloj djeci samostalno osmišljavanje i isprobavanje komunikacijskih strategija s vršnjakom koji ima teškoću u razvoju, dok djetetu s teškoćama u razvoju nudi priliku za sudjelovanjem u interakciji oslobođenoj od jezičnih normi.

### C) Aktivnosti

Što se tiče područja aktivnosti, procijenjeno je postojanje opreme i materijala za poticanje fine motorike, umjetnički izričaj, igru uloga/simboličku igru, igru konstrukcije te postojanje pijeska i vode, kao najpristupačnijih materijala za poticanje perceptivnih i sposobnosti djece.

Što se tiče područja fine motorike, zabilježeno je postojanje razine izvrsnosti ( $M=2,73$ ,  $SD=,593$ ), što znači da su odgojne skupine opremljene materijalima (najče-



Slika 3. Srednje vrijednosti područja C: Aktivnosti

šće strukturiranim, gotovim, didaktičkim pomagalicama i igračkama) koji omogućuju djetetu poboljšanje fine motorike (npr. bockalice, umetaljke, nizaljke, slagalice i sl.). Pretpostavka je kako je odgojiteljima područje fine motorike bitno kod sve djece bez obzira na kronološku dob ili vrstu i opseg teškoće u razvoju. Druga pretpostavka je da su odgojitelji, radi istraživača, djeci nudili ovakve aktivnosti koje su u pedagogiji „siguran pogodak“, tj. razvojno su vrijedne za svu djecu. U umjetničkim aktivnostima prevladavaju materijali za likovni izričaj i to na razini između zadovoljavajuće prema izvrsnoj ( $M=2,53$ ,  $SD=,516$ ). U svim odgojnim skupinama papiri i bojice (flo-masteri, drvene, voštane...) djeci su dostupni tijekom cijeloga dana. Odgojitelji ograničavaju dostupnost skupljim materijalima poput kolaža, tempera, tuša itd. te su, zajedno sa škaricama, ljepilom, spajalicama i sl. na djeci nedostupnim mjestima. Njihovu uporabu odgojitelj nadgleda radi sigurnosti i racionalne uporabe. To ukazuje kako su odgojitelji prilikom organiziranja okruženja i aktivnosti opterećeni materijalnim pitanjima te da nastoje održati ravnotežu između dječjih potreba za ekspresijom kreativnosti, racionalnom uporabom materijala i osiguravanja sigurnosti. U odnosu na glazbu i pokret, vidljiva je prisutnost nešto niže razine ( $M=1,86$ ,  $SD=,833$ ). Naime glazbene se aktivnosti mahom svode na slušanje glazbe, bez njezinog stvaranja, iako u vrtićima uglavnom postoje instrumentariji (najčešće Orffov), klaviri, sintisajzeri i sl. pomoću kojih bi djeca i odgojitelji mogli iskazati glazbenu kreativnost.

Također, upitan je odabir glazbe, posebice kada djeca donose glazbene medije od kuće. Iako ostvarivanje kontinuiteta odgoja između obitelji i institucije pretpostavlja ulazak obiteljskih navika, običaja i vrijednosti u odgojnu skupinu, u slučaju glazbe razvojna je vrijednost kontinuiteta upitna jer djeca u obitelji najčešće slušaju glazbu koju preferiraju njihovi roditelji. Nadalje nedostaju plesne aktivnosti, igre koreografije u kojima bi djeca sama osmislila ples, igru ili nešto treće uz odabranu glazbu itd. Odgojitelji glazbu najčešće rabe kao potpurnu aktivnost tijekom tranzicije unutar rutinskih aktivnosti. U odnosu na dijete s teškoćama u razvoju, glazba ima razvojnu vrijednost jer ona omogućuje neverbalno posredovanje između djeteta i okruženja što je posebice važno u slučajevima intelektualnih i višestrukih teškoća. S druge strane kod djece s autizmom se može javiti stres zbog glasne glazbe i zvukova općenito pa je u tim slučajevima izbjegavanje glazbenih aktivnosti razumljivo i primjerno. Što se tiče kocaka i građevnih materijala, situacija je zadovoljavajuća prema izvrsnoj ( $M=2,66$ ,  $SD=,487$ ). Djeci se svakodnevno omogućuje igra kockama, konstrukcija različitih građevina, kombiniranje različitih materijala, isprobavanje vlastitih vještina procjene održivosti konstrukata itd. Ono što nedostaje mogućnost je očuvanja načinjenih konstrukcija. Naime nakon igre obvezno je pospremanje, što uključuje dekonstrukciju građevine. Djeca u gradnju ulažu trud, a konstrukti su često odraz timskoga rada pa je poželjno postojanje prostora gdje bi se oni sačuvali za kasniju igru i nadogradnju. Nadalje, pijesak i voda uglavnom ne postoje ( $M=1,73$ ,  $SD=,961$ ) što djelomice može biti tumačeno kao odraz činjenice da je istraživanje bilo provedeno u zimskim mjesecima pa je i provođenje ovih aktivnosti bilo sporadično. Odgojitelji pijesak i vodu čine dostupnim tijekom godine samo u slučaju kada imaju djecu s teškoćama iz autističnog spektra i motoričkim teškoćama te ih rabe kao perceptivni poticaj. Neprimjerenost postojećih pješčanika je vidljiva u njihovim dimenzijama, materijalima koji se „unose“ u pješčanik i visokoj razini regulacije njegovog korištenja. Kao najveći problem u organiziranju aktivnosti u pijesku i vodi odgojitelji navode manjak prostora i održavanje čistoće poda, što je u slučaju uporabe ovih materijala neizbježno. Dok su pijesak i voda sporadični, igre uloga/simbolička igra su prisutne na razini izvrsnosti ( $M=2,66$ ,  $SD=,487$ ). To se može tumačiti kao odraz odgojiteljske osjetljivosti za igru, ali i vremena kada je načinjena procjena. Naime istraživanje je provedeno tijekom zimskih mjeseci, kada se održavaju karnevalske svečanosti pa su i djeca više prakticirala igru uloga. Ono što je zanimljivo, jest postojanje spolno predodređenih uloga (djevojčice preuzimaju socijalno uvriježene ženske uloge, a dječaci muške, dok je samo u jednom slučaju dječak preuzeo žensku ulogu). Odnosno, odgojitelji ne potiču na zamjenu uloga, već djecu usmjeravaju na uzimanje konvencionalnih, spolno specifičnih uloga. I drugo, spremanje centra obitelji, doma i sl. gdje se najčešće odvija igra uloga, većinom iznose djevojčice, dok su

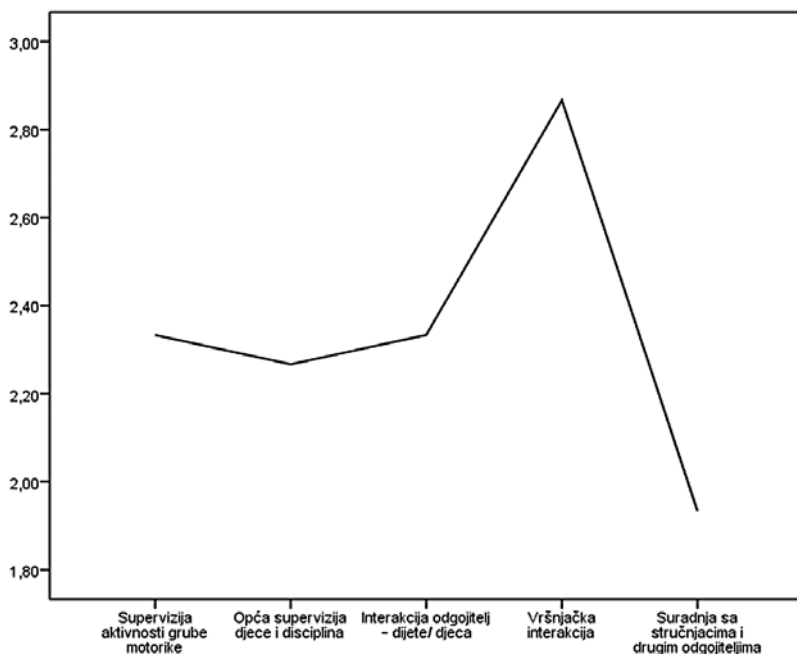
dječaci zaduženi za urednost u centrima građenja. Distribucija rezultata podpodručja znanosti i prirode većinom je zadovoljavajuća ( $M=2,33$ ,  $SD=,723$ ). Materijali koji postoje u odgojnim skupinama najčešće su zapravo knjige, poster, sporadično se javljaju kolekcije kamenja, školjaka, češera, kore drveta i sl. čiju uporabu nadzire odgojitelj, nešto manje biljaka (najčešće se radi o biljkama na hodnicima i atrijima), a najmanje postoji centara za eksperimentiranje. Dječji vrtići koji promoviraju vrijednosti ekologije (tzv. eko vrtići) imaju više resursa kojima se podržavaju aktivnosti spoznavanja prirode i znanosti (terariji, akvariji, kompostišta, rasadnici itd.). U odnosu na djecu s teškoćama u razvoju, aktivnosti tog tipa iznimno su važne jer djeci omogućuju učenje na konkretnim objektima, zorno učenje te spoznaju o neposrednom okruženju. Što se tiče uporabe PC-a, TV-a ili DVD playera, prisutna je različita praksa – dok ih jedni imaju i svakodnevno koriste, drugi ih nemaju ( $M=2,46$ ,  $SD=1,407$ ). Postoje i one odgojne skupine gdje se TV, DVD i/ili PC koriste svakodnevno sa svrhom popunjavanja vremena tranzicije te kao virtualnog asistenta – jedna se skupina djece igra na PC-u, dok odgojitelj provodi aktivnost s drugom skupinom. To se u pravilu javlja u odgojnim skupinama sa samo jednim odgojiteljem. Potonje je česta strategija u radu s djecom s teškoćama u razvoju – dok je odgojitelj angažiran oko djeteta, ostali se igraju na PC-u ili gledaju TV. U matematičkim aktivnostima situacija nije povoljna – matematičke aktivnosti se prakticiraju na razini 2 (minimalno) i to na njezinoj donjoj granici ( $M=2,20$ ,  $SD=,676$ ). Matematika i brojevi u pravilu se nalaze u starijim odgojnim skupinama, tj. u skupinama gdje se nalaze djeca u godini polaska u osnovnu školu, dok se kod ostale djece uopće ne javljaju ili nisu vidljive za procjenu (razine 1 i 4). Čini se da odgojitelji matematiku vide kao područje rezervirano za djecu starije predškolske dobi te procjenjuju kako im je ona nužna za polazak u osnovnu školu. Ako se uzme u obzir da je većina djece s teškoćama u razvoju u ovome istraživanju imala odgođen polazak u školu, bilo bi potrebno prakticirati matematičke aktivnosti na funkcionalnoj razini, koja je djetetu neophodna za svakodnevni život. U pedagoškom smislu, to uključuje igrovne aktivnosti telefoniranja, trgovine, istraživanja prostora i materijala itd. što je djeci prihvatljivo i interesantno, ukoliko je osmišljeno na razvojno primjeren način. U kvalitetnim inkluzivnim okruženjima, promoviranje različitosti ima vrlo važno mjesto. Ovdje je vidljivo postojanje niže razine ( $M=1,80$ ,  $SD=,861$ ), tj. izostaju aktivnosti i materijali kojima bi se promovirale različitosti. Fotografije i materijali koje pripadaju različitim kulturama mogu se naći u okvirima interkulturalnog odgoja koji se najčešće vidi kao upoznavanje djece s geografskim i povijesnim aspektima pojedine države. Najčešće se radi o zastavama i fotografijama znamenitosti koje su izložene na panoima. Izostaje stvarni, životni kontekst koji je djeci blizak i poznat, primjerice kulturno specifične igračke, predmeti svakodnevne uporabe i sl. Nadalje rani odgoj

inkluzivne orijentacije pretpostavlja postojanje tehničkih, ortopedskih i drugih pomagala (hodalice, kolica, štake, lupe, natpisi na Brailleovom pismu i sl.) koji bi djeci bili dostupni za iskušavanje funkcija, no to ne postoji niti u jednoj od odgojnih skupina.

#### D) Interakcija

Kod interakcije je procijenjena opća supervizija djece i supervizija aktivnosti grube motorike (praćenje pravila ponašanja i pokretnih igara u dvorani ili sobi dnevnog boravka), interakcija odgojitelj – dijete/djeca, vršnjačka interakcija i suradnja sa stručnjacima i drugim odgojiteljima.

Supervizija aktivnosti grube motorike obuhvaća praćenje djece u aktivnostima na dvorištu ili u dvorani. Vidljiva je razina 2 (minimalno) ( $M=2,33$ ,  $SD=,816$ ) što ukazuje kako odgojitelji vrše superviziju djece bez izravnog uključivanja u aktivnost (igru). Odnosno, odgojitelji organizaciju i tijek igre (izvedbu) na otvorenom ili većem prostoru prepuštaju djeci. Pretpostavka je kako vrijeme igre na otvorenom ili u dvorani odgojitelji ujedno rabe za odmak od djece i međusobnu komunikaciju zbog čega izostaje njihova uključenost u igru. Kod opće supervizije djece i uspostave discipline uočeno je postojanje razine 2 ( $M=2,26$ ,  $SD=,798$ ). Razlike u distribuciji rezultata ukazuju da odgojitelji prakticiraju različite metode održavanja discipline u smislu mogućnosti iznošenja aktivnosti i osiguravanja sigurnosti s cjelokupnom odgojnom skupinom. S obzirom na postojanje nepovoljnog omjera djece i odraslih, održavanje aktivnosti pretpostavlja odgojiteljev značajan psihički i fizički angažman pri čemu su pojedini odgojitelji uspješniji od drugih. U interakciji s djecom odgojitelji su usmjereni na regulaciju odnosa među djecom te na same sebe – djeci daju upute, kontroliraju njihovu izvedbu, vrijednosno procjenjuju dječja ponašanja itd. što rezultira interakcijom srednje razine ( $M=2,33$ ,  $SD=,816$ ). S druge strane, vršnjačka interakcija je karakterizirana razinom izvrsnosti ( $M=2,87$ ,  $SD=,639$ ). Odnosno, djeca interakciju grade uspješnije međusobno nego s odraslima. To može biti odraz odgojiteljevog odmicanja od djece tijekom provođenja istraživanja čime djeca dobivaju priliku voditi interakciju bez uplitanja odraslog. Nadalje moguće je kako djeca imaju sposobnosti, znanja i vještine premostiti teškoće u razvoju, posebice one komunikacijske naravi te konstruirati polje zajedničkog interesa, a to je najčešće igra. Također, ovo ukazuje kako odgojitelji nisu uvijek neophodni za dječje aktivnosti te da je moguće (izvedivo) prepuštanje regulacije uloga i odnosa samoj djeci. Što se tiče suradnje sa stručnjacima i drugim odgojiteljima situacija je nepovoljna ( $M=1,93$ ,  $SD=,798$ ). Čini se da suradnja postoji, no ona je povremena i diskontinuirana što je rezultiralo njezinom nižom kvalitetom. Za podizanje kvalitete na srednju razinu, što je pitanje postizanja minimalnih standarda, potrebno je, na razini svake institucije, dijeliti odgovornost



Slika 4. Srednje vrijednosti područja D: Interakcija

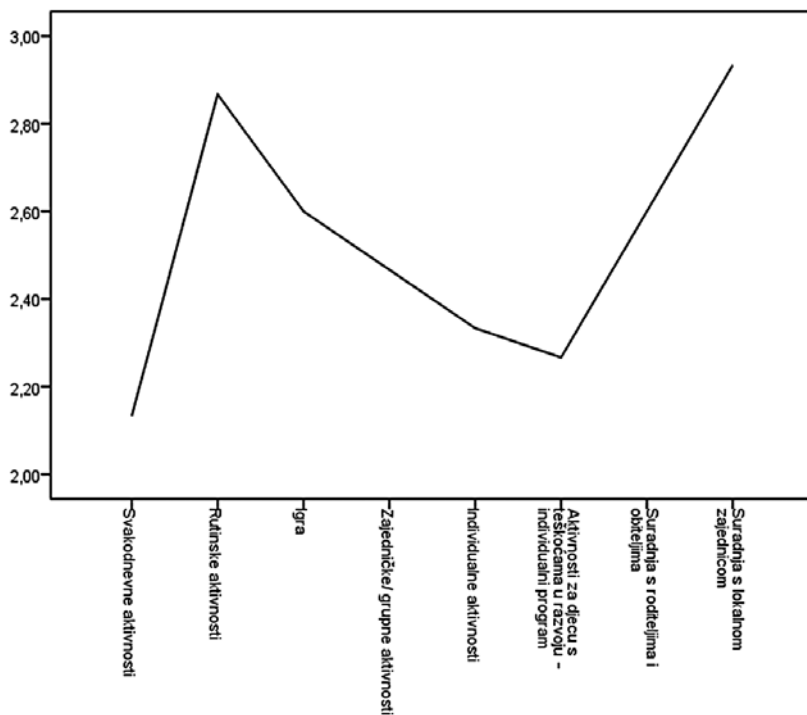
za uspješnu komunikaciju i suradnju. To je moguće postići međusobnim uvažavanjem i kontinuiranom razmjenom informacija i spoznaja, ali i osobnih impresija i iskustava odgojitelja, roditelja i stručnoga tima (ukoliko postoji).

#### E) Programska struktura

Programska struktura je procijenjena u dijelu svakodnevnih i rutinskih aktivnosti, igre, zajedničkih/grupnih aktivnosti, individualnih aktivnosti, suradnje s roditeljima i lokalnom zajednicom.

Svakodnevne aktivnosti su srednje kvalitete ( $M=2,13$ ,  $SD=,743$ ), iako bi za dostizanje visokokvalitetnog, inkluzivnog okruženja bilo potrebno pomicanje na razinu izvrsnosti. Ipak, može se reći da je organizacija svakodnevnih aktivnosti i okruženja zadovoljavajuća. U rutinske aktivnosti spadaju aktivnosti oblačenja, svlačenja, toaleta, hranjenja, odmora itd., odnosno brige o sebi, prehrana i higijena. One su određene ritmom institucije, izvanjski su zadane i odgojitelji su dužni pridržavati ih, stoga je razina procjene ovdje visoka. Ovdje prevladava razina izvrsnosti ( $M=2,86$ ,  $SD=,351$ ) što je zapravo, u ovome slučaju, upitan indikator kvalitete. Ovakvi rezultati ukazuju kako su odgojitelji, zapravo, uspješniji u organiziranju i provođenju rutinskih nego svakodnevnih aktivnosti. Razlog tomu može biti odgojiteljeva usmjerenost prema





Slika 5. Srednje vrijednosti za područje E: Programska struktura

rutinskim aktivnostima. Štoviše, čini se kako se sve aktivnosti u odgojnoj skupini planiraju i provode u odnosu na raspored rutinskih aktivnosti (doručak, užinu, ručak, odmor itd.). Ovdje je važno reći kako je djeci s teškoćama u razvoju postojanje dnevnog rasporeda, pa tako i rutinskih aktivnosti, potrebno jer im se na taj način omogućuje sigurnost, predvidljivost situacija, prakticiranje naučenih vještina te postupno preuzimanje odgovornosti, tj. pomicanje lokusa kontrole prilikom izvedbe rutinskih aktivnosti. U odnosu na kvalitetu i razvojnu primjerenost, nije pitanje postojanja rutinskih aktivnosti, već krute zadanosti (određenosti) vremenskog rasporeda njihove realizacije. Odnosno, razvojna primjerenost pretpostavlja postojanje fleksibilnog rasporeda rutinskih aktivnosti, a ne njihovo ukidanje. U podpodručju igre prevladava razina izvrsnosti ( $M=2,60$ ,  $SD=,507$ ). Odnosno, igra je sveprisutna aktivnost u institucijskom predškolskom odgoju. Očito da odgojitelji, u većoj ili manjoj mjeri, djeci osiguravaju resurse potrebne za igru (vrijeme, prostor, materijale). Iako ova skala ne omogućuje detaljniji uvid u strukturu igre i uloge, najčešći problem u tome podpodručju je odgojiteljsko prekidanje igre radi rutinskih aktivnosti. Odnosno, odgojitelji prekidaju igru radi objeda, odmora i sl. Distribucija rezultata na podpodručju zajed-



ničkih/grupnih aktivnosti pokazuje postojanje različitih praksi ( $M=2,46$ ,  $SD=,833$ ). S obzirom na postojanje velikog broja djece u odgojnim skupinama odgojitelji pribjegavaju različitim metodičkim postupcima. Tako prevladava davanje uputa cijeloj odgojnoj skupini nakon čega se djeca dijele u manje skupine i rade s unaprijed pripremljenim materijalima. Na taj si način odgojitelji olakšavaju pripremu i izvođenje planirane aktivnosti te nadgledanje dječje izvedbe. Također, dominira osmišljavanje aktivnosti u odnosu na postojeće uvjete, a manje u odnosu na dječje interese i potrebe. Podpodručje individualnih aktivnosti pokazuje blagu inklinaciju u dimenziju razvojne neprimjerenosti tj. rezultati su bliže razini 1 nego 3 ( $M=2,33$ ,  $SD=,816$ ). Odgojitelji individualne aktivnosti najčešće iznose tijekom situacija učenja i poučavanja, a rjeđe sa svrhom upoznavanja pojedinog djeteta, njegovih preferencija i/ili druženja s djetetom. Ovdje je svakako potrebno postaviti pitanje mogućnosti iznošenja individualnih aktivnosti u postojećim uvjetima, posebice u odnosu na broj djece u odgojnim skupinama, omjer djece i odraslih te veličinu prostora (kvadrature). U odnosu na individualni program za djecu s teškoćama u razvoju prevladavaju razine 1 i 4 ( $M=2,26$ ,  $SD=1,279$ ). Odnosno, opća je pojava da ne postoje individualni programi za djecu s teškoćama u razvoju. Mogući razlozi su procjene odgojitelja kako nije bitno imati individualni program, nemaju kompetencije koje su im potrebne za osmišljavanje programa te nejasne uloge, zadaće i odgovornosti u odnosu odgojitelja i stručnog tima (rehabilitatora, pedagoga i/ili psihologa). Dobiveni rezultati na ovom podpodručju u skladu su s rezultatima na podpodručju suradnje sa stručnjacima i drugim odgojiteljima gdje je vidljiva niža kvaliteta suradnje, što zapravo ide na štetu djece s teškoćama u razvoju. Odgojitelji i roditelji mahom imaju kvalitetnu suradnju ( $M=2,60$ ,  $SD=,736$ ) koja se vidi u međusobnoj podršci, no roditelji su nešto otvoreniji prema odgojiteljima nego obratno. To se tumači postojanjem roditeljske potrebe za uključivanjem njihovog djeteta u vršnjačke odnose. Nadalje roditelji su odgojiteljima svojevrсни resurs – uče od roditelja specifične metode poučavanja, rehabilitacijske postupke i sl. Upravo na taj način se postiže i održava kontinuitet odgoja i rehabilitacije u odnosu institucije i obitelj. S obzirom na to da skala omogućuje samo trenutni uvid, suradnja s lokalnom zajednicom je najčešće procijenjena razinom 3 ( $M=2,93$ ,  $SD=,798$ ). Naime suradnja u smislu uključivanja odgojne skupine i dječjih vrtića u veće projekte (međunarodne, županijske itd.) prepušta se stručnome timu, u prvome redu pedagogima, voditeljima vrtića i sl., dok je suradnja manjeg obima kontinuirano prisutna. Pritom se najčešće radi o suradnji sa sportskim klubovima, udrugama, privatnim poduzetnicima itd. Manji dječji vrtići (s manjim brojem djece i odgojnih skupina) te dječji vrtići u prigradskim naseljima imaju kvalitetniju suradnju s lokalnom zajednicom. Odnosno, u tim sredinama odgojitelji bolje poznaju i koriste raspoložive resurse, a lokalna je zajednica intenzivnije uključena u podizanje najmlađih.

## Rasprava

U odnosu na karakteristike mikrosustava, tj. odgojnih skupina u koje su uključena djeca s teškoćama u razvoju vidljivo je postojanje neujednačenosti u praksi organiziranja prostora, aktivnosti i komunikacije s djecom. Razlozi tomu mogu biti višestruki – odgojiteljska implicitna pedagogija, nazočnost istraživača, ali i sama narav istraživanja. Naime, procjena okruženja je uvijek karakterizirana diskontinuitetom, tj. različiti se rezultati dobivaju u različitim dječjim vrtićima i odgojnim skupinama (Douglas, 2005.) iz čega proizlazi pitanje odabira primjerene metodologije te posebice, statističke obrade. Stoga se ovdje posegnulo za interpretativnom paradigmom i deskriptivnom statistikom, koje su jedan od mogućih pristupa.

Što se tiče organiziranja i provođenja aktivnosti, nađena je odgojiteljska usmjerenost na rutinske aktivnosti s visokom razinom regulacije, dok su individualne aktivnosti niže kvalitete. Sudjelovanje u aktivnostima Odom i sur. (2002.) drže važnim načinom učenja zbog čega je bitno da dijete sudjeluje u svim aktivnostima u odgojnoj skupini. No, sudjelovanje u rutinskim aktivnostima je cilju usmjerenu i zapravo predstavlja zadovoljenje osnovnih bioloških potreba. Iako rutinske aktivnosti higijene i hranjenja imaju važnost za djetetovo zdravlje i kasniju samostalnost, važno je da one imaju i individualnu dimenziju te da su fleksibilne u odnosu na djetetove dnevne potrebe. Upravo održavanje ravnoteže potreba djece i ritma institucije jedan je od najvećih pedagoških izazova jer se kvaliteta odgojiteljeve prakse procjenjuje upravo u odnosu na njegovu odzivljivost prema djetetovim potrebama. U slučajevima gdje su jedan ili dva odgojitelja s 25 i više djece, upitna je odzivljivost i kvaliteta interakcije odrasli – dijete te mogućnost prakticiranja razvojno primjerenih odgojnih postupaka. Nadalje, praćenjem interakcije, uočena je pojava kvalitetnije vršnjačke interakcije od interakcije odraslih i djece, što znači da djeca pronalaze put građenja međusobnih odnosa i s minimalnim posredovanjem odraslih, da su djeca prilagodljiva socijalnim situacijama u kojima se zateknu te da se međusobno podržavaju. Takvi rezultati su ohrabrujući jer daju do znanja da djeca „uzimaju“ najbolje iz svakog mikrosustava u kojemu se nalaze, odnosno imaju razvijene vještine suradnje s različitim osobama, te da u pedagoškoj praksi nije nužna orijentacija na odrasloga u smislu praćenja isključivo odgojiteljevih ponašanja već je moguće pratiti i ponašanja djece s teškoćama u razvoju, točnije njihovih iskustava što je važan indikator kvalitete inkluzije.

## Ograničenja istraživanja

Skala procjene okruženja i interakcije omogućila je preglednost u odnosu na karakteristike materijalne opremljenosti i procese u odgojnoj skupini u koju je uključeno dijete s teškoćama u razvoju, no to je vezano samo uz određene situacije. Odnosno, procjena okruženja je načinjena u jednom trenutku zbog čega se dobiveni rezultati ne mogu generalizirati. Ipak, mogu poslužiti kao osnova u daljnjim istraživanjima kvalitete inkluzivnog ranog odgoja. Nadalje, procjenjivanje pretpostavlja unaprijed utvrđene razine procjene što u danom trenutku može biti složeno jer se u sobi dnevnog boravka istovremeno odvija više aktivnosti. Konkretno, zapaženo je da u pojedinim odgojnim skupinama materijali postoje, ali ih djeca ne rabe. Odnosno, prostor i neposredno okruženje zadovoljavaju u smislu standardne opremljenosti, no nije moguće u potpunosti utvrditi stvarnu razinu uporabe postojećih materijala zbog čega ostaje nejasno koriste li djeca postojeće materijale u vrijeme kada istraživač i nezavisni procjenitelj nisu bili u dječjem vrtiću. Stoga se u procjeni ovom skalom javilo pitanje kriterija kvalitete. Predstavlja li kvaliteta (razina 3 – izvrsno) materijalnu opremljenost, tj. postojanje određenih materijala i didaktičke opreme ili je kvaliteta, zapravo, maksimalna iskorištenost raspoloživih resursa (čak i ako ih je manje ili su niže kvalitete). S obzirom na to da skala pruža samo presjek stanja u određenom trenutku i prostoru, za utvrđivanje stvarnih karakteristika pojedinog dječjeg vrtića i odgojne skupine, potrebno je kontinuirano praćenje institucijskog okruženja, tj. sustavno praćenje kojim bi se u nešto većoj mjeri postigla objektivnost i pouzdanost. Kako je iskustvo povezano s interpretacijom okruženja i međuljudskih odnosa, važno je, uz izvanjske procjene, izravno saznati djetetovo viđenje dječjeg vrtića, točnije odgojne skupine i vršnjačkih odnosa, što je moguće kroz intervjuiranje djece s teškoćama u razvoju. Stoga je vezanost uz situacijski kontekst jedan od najvećih ograničenja ovoga istraživanja.

## Zaključak

Iz dobivenih rezultata proizlazi kako se interakcija odrasli-dijete/djeca, vršnjački odnosi, suradnja s roditeljima i stručnjacima kao i programska struktura mogu uzeti kao indikatori kvalitete inkluzivnog predškolskog odgoja. Navedeno pripada procesualnoj dimenziji kvalitete, a nju odgojitelji mogu kontrolirati u većoj mjeri. No, valja biti oprezan kada se govori o izravnoj povezanosti odgojiteljevih postupaka i razine kvalitete. Naime, tamo gdje odgojitelj u potpunosti prepušta djeci odabir aktivnosti, bez ikakve strukture i/ili pravila, također je upitna kvaliteta u smislu razvojne primjerenosti što znači da se u istraživanjima kvalitete mora voditi računa

o kriterijima prihvatljivosti određenih ponašanja i/ili pojava te o terminologiji, interpretaciji i metodologiji kojom se praćena pojava želi propitati. Stoga je u istraživanjima kvalitete neposrednog okruženja potrebno jaćati interpretativnu paradigmu, a to uključuje teorijsku i statistiĉku triangulaciju, kritiĉku etnografiju i interdisciplinarni pristup. Pretpostavka je da bi se na taj naćin dobili podatci koji bi imali pragmatičnu vrijednost a ne samo znanstvenu.

## Literatura:

- Bronfenbrenner, U. (1979.). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2007.). Interacting systems in human development. Research paradigms: present and future. U: N. Bolger i sur. (ur.), *Persons in context: Developmental processes*. (str. 25-50). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. i Morris. P. A. (2006.). The Bioecological Model of Human Development. U: R.M. Lerner (ur.), *Handbook of Child's Psychology*, 6. izdanje, Vol. 1: Theoretical Models of Human Development (str. 793-829). Hoboken, NJ: Wiley & Sons Inc.
- Buysse, V., Wesley, P. W. i Keyes, L. (1998.). Implementing Early Childhood Inclusion: Barriers and Support Factors. *Early Childhood Research Quarterly*. 13(1), 169-184.
- Buysse, V., Skinner, D. i Grant, S. (2001.). Toward a definition of quality inclusion: perspectives of parents and practitioners. *Journal of early intervention*. 24(2), 146-161.
- Douglas, F. (2005.). A Critique of ECERS as Measure of Quality in Early Childhood Education. U: H. Schonfeld, S. O'Brien i T. Walsh (ur.), *Questions of Quality* (str. 183-195). Dublin: The Centre for Early Childhood Development & Education,.
- Fuchs, D. i Fuchs, L. S. (1998.). Inclusion Versus Full Inclusion. *Childhood Education*, 75, 309-316. [http://wps.prenhall.com/wps/media/objects/2357/2414567/Volume\\_medialib/Profiles/pp2b.pdf](http://wps.prenhall.com/wps/media/objects/2357/2414567/Volume_medialib/Profiles/pp2b.pdf) (22. 4. 2010.).
- Guralnick, M. J., Hammond, M. A., Connor, R. T. i Neville, B. (2006.). Stability, change, and correlates of the peer relationships of young children with mild developmental delays. *Child Development*, 77, 312-324.
- Helburn, S. W. i Howes, C. (1990.). Child care cost and quality. *The future of children, Special issue: Financing child care*. 6(2), 62-68.
- Ljubić, M. i Kiš – Glavaš, L. (2003.). Razlike u stavovima nastavnika osnovnih i srednjih škola prema edukacijskoj integraciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 39(1), 129-136.
- Magnusson, D. i Stattin, H. (2006.). The Person in Context: A Holistic-Interactionistic Approach. U: R. M. Lerner (ur.), *Handbook of Child's Psychology*, 6. izdanje, Vol. 1: Theoretical Models of Human Development (str. 400-464). Hoboken, NJ: Wiley & Sons Inc.
- Moss, P. i Dahlberg, G. (2008.). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care – Languages of Evaluation. *New Zealand Journal of Teachers' Work*. 5(1), 3-12.
- Odom, S. L., Brown, W. H., Schwartz, I. S., Zercher, C. i Sandall, S. R. (2002.). Classroom ecology and child participation. U: S. L. Odom (ur.), *Widening the circle* (str. 25-45). New York: Teachers College Press.

- Radovančić, B. (1994.). Faktorska struktura stavova nastavnika redovnih osnovnih škola prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika s oštećenjem sluha. *Defektologija*. 30(1), 103-115.
- Serpell, R. (2004.). Theoretical Conceptions of Human Development. U: L. Eldering i P.P. Leseman (ur.), *Effective Early Education: Cross-Cultural Perspective* (str. 41-67). New York: Falmer Press.
- Tudge, J., Gray, J. T. i Hogan, D. M. (2008.). Ecological Perspectives in Human Development: A Comparison of Gibson and Bronfenbrenner. U: J. Tudge, M.J. Shanhan i J. Valsiner (ur.), *Comparison in Human Development: Understanding Time and Context* (str. 72-109). Cambridge: Cambridge University Press.,
- UNESCO (2009.). *Teaching Children with Disabilities in Inclusive Settings*. Bangkok: UNESCO Bangkok.

## Assessing the Quality of Inclusive Environment in Preschool Education Institutions

### Abstract

The quality of early education is an important pedagogical issue, especially when it comes to educational groups that include children with developmental disabilities. In order to get the insight into the quality of the inclusive environment, the class assessment was conducted within those classes which included children with developmental disabilities. The assessment was focused on two dimensions: structure (material equipment) and processes (adult-child interaction and peer interaction). Descriptive statistical analysis showed higher quality in processes dimension, while structural quality was slightly lower. The latter one can be interpreted as the possibility of influence: preschool teachers have more power in regulating processes in an educational group than in regulating material equipment of the educational group. This means that interaction and programme structure can be interpreted as the indicators of the quality of inclusion. The obtained results can be used as foundation for further research of this issue, based on the interpretative paradigm.

**Key words:** inclusion, environment, quality, children with developmental disabilities, early education

