

Zadovoljstvo odgojitelja i učitelja osnovne škole nastojanjima obrazovnog sustava u izjednačavanju obrazovnih mogućnosti

Dejana Bouillet

Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju, Hrvatska
e-mail: dbouille@ffzg.unizg.hr
ORCID: 0000-0002-0486-3378

Sanja Brajković

Mreža centara obrazovnih politika, Zagreb, Hrvatska
e-mail: sanja@edupolicy.net

SAŽETAK Pravično i uključivo obrazovanje podrazumijeva spremnost okoline na prilagodbu potrebama sve djece, međusobnu suradnju i komunikaciju koja doprinosi osjećaju pripadnosti i zaokupljenosti obrazovanjem svakog djeteta. Budući da su uključivost i pravičnost apostrofirani u hrvatskoj obrazovnoj i socijalnoj politici, očekuje se njihova implementacija u svim segmentima i aspektima odgojno-obrazovnih ustanova. Cilj ovog istraživanja jest analizirati razinu zadovoljstva odgojitelja i učitelja zakonski predviđenim oblicima podrške djeci te njihovu procjenu doprinosa sastavnica obrazovne politike izjednačavanju obrazovnih mogućnosti sve djece. Korišten je eksplanatorni sekvencijalni nacrt istraživanja. Kvantitativni podaci prikupljeni su na reprezentativnom uzorku 3% odgojitelja i učitelja (N = 1288), a kvalitativni na prigodnom uzorku odgojitelja i učitelja iz šest hrvatskih regija (N = 15). Ispitanici su ispunjavali mrežni Upitnik o mogućnostima prevencije obrazovne nejednakosti djece rane, predškolske i osnovnoškolske dobi te sudjelovali u strukturiranim intervjuima. Utvrđeno je da je većina odgojitelja i učitelja nezadovoljna ili indiferentna u odnosu na zakonski definirane oblike podrške djeci u nepovoljnom položaju i da tek mali broj odgojno-obrazovnih djelatnika prepoznaje doprinos odgojno-obrazovnih politika izjednačavanju odgojno-obrazovnih mogućnosti djece. Rezultati ukazuju na razlike između ranog i predškolskog te osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja (razredna i predmetna nastava) u mogućnostima osiguravanja pravičnog i uključivog obrazovanja, što problematizira mogućnosti pružanja primjerene podrške učenju i razvoju djece u nepovoljnom položaju. Pedagoški diskontinuitet na različitim razinama obrazovanja i mehanički pogled kreatora obrazovnih politika na uvođenje promjena koji zanemaruje mogućnosti njihova ostvarivanja u pojedinim odgojno-obrazovnim ustanovama važne su prepreke ostvarivanju uključivog i pravičnog obrazovanja.

Ključne riječi: jednake obrazovne mogućnosti, odgojitelji, učitelji razredne nastave, učitelji predmetne nastave, djeca u nepovoljnom položaju, odgojno-obrazovni sustav.

1. Uvod

Osiguravanje mogućnosti da svako dijete ima jednaku i individualiziranu priliku za postizanje obrazovnih postignuća usklađenih s njegovim sposobnostima još uvijek je izazov u gotovo svim suvremenim društvima (UNESCO, 2017.). Iako se radi o općeprihvaćenoj paradigmi, u stvarnosti egzistiraju brojne prepreke oživotvorenju tih načela poput kulturne segregacije, diskriminacije i opstojnosti razlika u obrazovnim mogućnostima (Bove i Sharmahd, 2020.), pa obrazovanje kontinuirano „legitimizira i reproducira društvene, kulturne i gospodarske podjele i klase“ (Vrcelj, Kušić i Zovko, 2019.:192). Zato se u međunarodnim i nacionalnim dokumentima ističe potreba za ulaganjem dodatnih napora u osiguravanje pristupačnosti kvalitetnom obrazovanju, što uključuje osiguravanje potrebne potpore djeci u nepovoljnom položaju u skladu s njihovim specifičnim potrebama (Europska komisija, 2020., Nacionalna razvojna strategija Republike Hrvatske do 2030. godine, NN 13/21).

Pravično i uključivo obrazovanje znači da su stečena razina obrazovanja i obrazovno postignuće odvojeni od društvenoga, gospodarskog i kulturnog statusa kao i od drugih osobnih okolnosti djeteta (Družić Ljubotina, 2022.). U protivnom svjedočimo obrazovnim nejednakostima koje podrazumijevaju sustavnu povezanost obrazovnih ishoda s društveno uvjetovanim statusom koji neku osobu dovodi u nepovoljan društveni položaj (Thomson, 2019.).

Europska komisija (2020.) koncept pravičnosti u obrazovanju povezuje s pružanjem obrazovanja koje je uključivo (osiguravanje primjerene razine kvalitetnog obrazovanja svakom djetetu) i pravedno (akademski uspjeh neovisan je o socio-ekonomskom položaju učenika). Pravično i uključivo obrazovanje podrazumijeva spremnost okoline na prilagodbe potrebama sve djece, međusobnu suradnju i komunikaciju koja doprinosi osjećaju pripadnosti i zaokupljenosti obrazovanjem svakog djeteta. Različitosti se tretiraju kao snaga i resurs, što omogućuje da djeca odrastaju u osobe koje su osjetljive na društvenu nepravdu i prihvaćaju različitosti kao prirodno obilježje svakog društva (Borklett, 2018.). Ono je posljedica vrijednosnih izbora nekog društva, a podrazumijeva visoku priuštivost i pristupačnost obrazovanja svim obiteljima i djeci, dominaciju uključive, pravedne i nediskriminacijske kulture te suradničke i inkluzivne pedagoške procese (Robo, 2014.). Pristupačno obrazovanje, uključivi kurikuli, umrežavanje i visoka profesionalnost odgojno-obrazovnih djelatnika uz primjerene resurse i obrazovne politike smatraju se ključnim komponentama jednakih obrazovnih mogućnosti (Farnell, 2022.).

Dostupnost obrazovanja pod jednakim uvjetima i u skladu sa sposobnostima djeteta propisano je člankom 66. Ustava Republike Hrvatske (NN 56/90). To ustavno određenje operacionalizirano je brojnim propisima, među kojima se osobito ističe Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 10/97) koji nalaže da se rani i predškolski odgoj i obrazovanje (RPOO) ostvaruje u skladu s razvojnim osobinama i potrebama

djece te socijalnim, kulturnim, vjerskim i drugim potrebama obitelji te Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08) koji upućuje na jednakost obrazovnih mogućnosti za sve učenike prema njihovim sposobnostima.

Dok je doprinos nepovoljnog društvenog statusa na nejednake obrazovne mogućnosti djece u hrvatskom obrazovnom sustavu razmjerno dobro istražen (npr. Matković, Dobrotić i Baran, 2019.; Družić Ljubotina, 2022.; Vrclj, Kušić i Zovko, 2019.; Puzić, Gregurović i Košutić, 2018.), načini izjednačavanja obrazovnih mogućnosti djece u RPOO-u i osnovnoj školi rijetko su istraživani, osobito u Hrvatskoj (Farnell, 2022.). U ovom se radu analiziraju potrebe i mogućnosti za promjenu na tim razinama obrazovnog sustava temeljem procjena zadovoljstva odgojitelja i učitelja pojedinim aspektima odgojno-obrazovne prakse usmjerene na djecu u nepovoljnom položaju i doprinosa sastavnica obrazovne politike uključivom i pravičnom obrazovanju.

2. Teorijski okvir istraživanja

Nepovoljni položaj djece Kellaghan (2001.) opisuje kao diskontinuitet između kompetencija i dispozicija s kojima se djeca uključuju u odgojno-obrazovni proces (npr. razvojni i zdravstveni status, socio-ekonomski status) te onih kompetencija i dispozicija koje se u odgojno-obrazovnim ustanovama cijene i pozitivno vrednuju (npr. akademska postignuća, vještine, sposobnosti, znanja, stilovi učenja). Nepovoljan položaj posljedica je različitosti u etničkom podrijetlu, jeziku, razvojnom i zdravstvenom statusu, rodnom identitetu ili socio-ekonomskom statusu djece (Siraj-Blatchford, 2004.). Pojam nepovoljni položaj uobičajeno se povezuje s konceptom visokog rizika, što označava značajno povećanu vjerojatnost da neko dijete neće ostvariti urođene potencijale i uspješno se integrirati u zajednicu. Fleming i Harford (2021.) povezuju ga s preprekama u obrazovanju koje proizlaze iz društvenog ili ekonomskog statusa djece, a bitno otežavaju ostvarivanje njihovih obrazovnih postignuća. Downes i Gilligan (2007.) ukazuju na relativnost i višeslojnost tog pojma, naglašavajući potrebu usmjeravanja na mogućnosti prevladavanja nepovoljnog položaja u obrazovnom kontekstu, adresirajući jednaku vrijednost svakog djeteta i njihovo neprikosnoveno pravo na obrazovanje. To znači da nije dovoljno da djeca u nepovoljnom položaju jednostavno budu uključena u odgojno-obrazovni program ili ustanovu, već se očekuje njihov napredak i razvoj (Europska komisija, 2020.). U hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu u nepovoljnom su položaju djeca nezaposlenih roditelja, djeca u riziku od siromaštva, djeca romske nacionalne manjine, djeca koja žive u ruralnim i slabije razvijenim sredinama, djeca s teškoćama u razvoju i djeca migranti (Dobrotić i sur., 2022.). U ovom radu djecom u nepovoljnom položaju smatraju se djeca migranti / tražitelji azila, djeca manjinskog etničkog ili religijskog identiteta, djeca koja žive u obitelji u kojoj se ne govori hrvatski jezik, djeca koja žive u uvjetima siromaštva, u jednoroditeljskoj obitelji, izvan roditeljskog doma, djeca s problemima mentalnog zdravlja, s problemima u ponašanju, zlostavljana i zanemarivana djeca i djeca manjinske seksualne orijentacije.

Ovaj ekstenzivni pristup odabran je zbog potrebe sagledavanja načina na koje različiti biološki i psiho-socijalni čimbenici mogu pridonijeti obrazovnoj nejednakosti.

U svrhu poticanja razvoja i punog sudjelovanja djece u nepovoljnom položaju u odgojno-obrazovnom procesu na ravnopravnoj osnovi s drugima potrebno je maksimalno moguće korištenje odgojno-obrazovnog okruženja, sadržaja i resursa (Topping, 2014.), imajući u vidu pristupačnost obrazovanja i dobrobit djece. Pristupačnost se odnosi na svojstvo neke usluge ili predmeta kojem se može prići, kojim se može koristiti ili služiti, koji je shvatljiv i do kojih je moguće doći (npr. priuštivost), što upućuje na zaključak da taj pojam znatno nadilazi fizička obilježja nekog okruženja i, kada je riječ o odgoju i obrazovanju djece u nepovoljnom položaju, zahtijeva osiguranu dostupnost, profesionalnost osoblja, primjeren kurikulum i odgovarajuće mjere podrške djeci i odgojno-obrazovnim djelatnicima (Bouillet, 2018.). Smatra se da je pristupačnost obrazovanja „ključni element u intelektualnom i društvenom razvoju djece, koji ne samo da pruža mogućnosti da ona ostvare svoj puni potencijal, već i da doprinesu održivom razvoju i stabilnosti zemalja u kojima žive“ (Topping, 2014.:7). Očekuje se da su odgojno-obrazovne ustanove i programi responzivni na potrebe djece i njihovih obitelji te da potiču sudjelovanje i zaokupljenost djece odgojno-obrazovnim procesom (Bartolo i sur., 2016.), što pridonosi dobrobiti djece.

Dobrobit djece višedimenzionalan je pojam kojim se opisuje optimalno funkcioniranje i iskustvo djeteta, a podrazumijeva „ostvarivanje prava i mogućnosti cjelovitog i usklađenog razvoja potencijala svakog djeteta“ (Ajduković, 2015.:18). Konceptualizira se kroz potrebe, prava i kvalitetu života, ali i kroz nejednakost i deprivaciju, pa je za unapređenje dobrobiti djeteta potrebno kombinirati više usluga prema razvojnom značaju za pojedino dijete. U obrazovnom kontekstu dobrobit je stanje u kojem djeca mogu razvijati svoje potencijale, učiti i kreativno se izražavati. Djeca koja doživljavaju dobrobit mogu graditi i uživati u poticajnim odnosima s drugima i osjećati pripadnost svojoj odgojno-obrazovnoj zajednici. Spratt (2016.) ukazuje na višeznačnost toga koncepta elaborirajući medicinski, psihološki, socijalni i filozofski aspekt dobrobiti koja obuhvaća tjelesno zdravlje, socijalnu i emocionalnu pismenost, socijalnu sigurnost i kontinuirani napredak.

Pristupačnost obrazovanja usmjerenog prema dobrobiti djeteta preduvjet je odgovarajućih socijalizacijskih i obrazovnih postignuća djece u nepovoljnom položaju, odnosno uključivog i pravičnog obrazovanja. UNESCO (2017.) kao važne sastavnice takvog obrazovanja ističe koncepte, obrazovne politike, strukturu sustava i odgojno-obrazovne prakse (Tablica 1).

Tablica 1.

Komponente uključivog i pravičnog odgoja i obrazovanja (prema UNESCO, 2017.)

Koncepti	<ul style="list-style-type: none"> ▪ uključivanje i jednakost su sveobuhvatna načela kojima se rukovode politike, planovi i prakse ▪ nacionalni kurikulum i s njim povezani sustavi ocjenjivanja osmišljeni su tako da odgovaraju svoj djeci ▪ svi dionici procesa razumiju i podržavaju ciljeve nacionalne politike za promicanje uključivosti i pravičnosti obrazovanja ▪ postoje sustavi za praćenje sudjelovanja i postignuća sve djece unutar obrazovnog sustava
Politike	<ul style="list-style-type: none"> ▪ značajni nacionalni dokumenti obrazovne politike snažno naglašavaju uključivost i pravičnost ▪ osoblje na odgovornim funkcijama na nacionalnoj, regionalnoj i institucijskoj razini predvodi politiku uključivog i pravičnog obrazovanja ▪ čelnici na svim razinama artikuliraju dosljedne političke ciljeve za razvoj uključive i pravične odgojno-obrazovne prakse ▪ čelnici na svim razinama suprotstavljaju se neuključivim, diskriminirajućim i nepravednim odgojno-obrazovnim praksama
Struktura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ postoji visokokvalitetna podrška djeci u nepovoljnom položaju ▪ svi dionici, ustanove i službe surađuju na koordinaciji uključivih i pravednih obrazovnih politika i praksi ▪ resursi, i ljudski i financijski, raspodijeljeni su tako da odgovaraju potrebama djece u nepovoljnom položaju ▪ postoji jasna uloga posebnih usluga, kao što su posebne odgojno-obrazovne ustanove, u promicanju uključivosti i pravičnosti obrazovanja
Praksa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ odgojno-obrazovne ustanove imaju strategije za osiguranje pristupa te poticanje sudjelovanja i visokih postignuća sve djece u lokalnoj zajednici u kojoj ta institucija djeluje ▪ odgojno-obrazovne ustanove pružaju podršku djeci koja su u riziku od neuspjeha, marginalizacije i isključenja ▪ odgojno-obrazovni djelatnici tijekom svoje temeljne edukacije razvijaju kompetencije da primjereno odgovore na razlike među djecom ▪ odgojno-obrazovni djelatnici imaju priliku sudjelovati u kontinuiranom profesionalnom razvoju u pogledu inkluzivnih praksi

Opisane komponente uključivog i pravičnog sustava visoko koreliraju i u konačnici doprinose izjednačavanju obrazovnih mogućnosti djece u nepovoljnom položaju. Budući da su uključivost i pravičnost apostrofirani u hrvatskoj obrazovnoj i socijalnoj politici, očekuje se njihova implementacija u svim segmentima i aspektima odgojno-obrazovnih ustanova. Postoje propisi i protokoli koji se primjenjuju u svim odgojno-obrazovnim ustanovama (npr. Zakon o socijalnoj skrbi, Obiteljski zakon, Protokol o postupanju u slučaju nasilja u obitelji, Protokol o postupanju u slučaju nasilja među djecom i mladima, Protokol o postupanju u slučaju seksualnog nasilja), a podrška specifičnim skupinama djece u nepovoljnom položaju (npr. pripadnici etničkih manjina, djeca s teškoćama u razvoju, tražitelji azila) prava ostvaruju temeljem specifičnih propisa za pojedinu razinu obrazovanja. Od svih se dionika odgojno-obrazovnog sustava očekuje doprinos uključivom i pravičnom obrazovanju, a mnogi oblici podrške predviđeni su na obje razine obrazovanja (npr. pomoćnici, individualizirani i prilagođeni programi, suradnja s roditeljima, socijalno-emocionalno učenje i podrška, financijska podrška i dr.). Neovisno o različitom formalnom statusu ranog i predškolskog te osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja, njihov je zajednički cilj doprinositi pravima i dobrobiti djece te ostvarivati nacionalne obrazovne strategije i programe.

Znanstvenici u okviru teorije spremnosti za promjenu upozoravaju da način na koji odgojno-obrazovni djelatnici percipiraju i doživljavaju promjenu uvelike određuje njezin uspjeh ili neuspjeh. Spremnost na promjenu odnosi se na uvjerenja, stavove i namjere djelatnika o nužnosti promjene i sposobnosti organizacije da tu promjenu uspješno ostvari (Weiner, 2009.). Pri tome stavovi o promjenama imaju afektivne, kognitivne i bihevioralne dimenzije (Kondakci i sur., 2015.). Kognitivna dimenzija odnosi se na razmišljanje zaposlenika o prednostima i nedostacima promjene, potrebi za promjenom, njezinu doprinosu organizaciji i kapacitetu organizacije da se nosi s promjenama. Afektivna domena odnosi se na pozitivne ili negativne emocije o promjeni. Dimenzija ponašanja ili namjere odnosi se na trenutačne ili vjerojatne buduće radnje pojedinca kao odgovor na organizacijsku promjenu (Piderit, 2000.).

U kontekstu spremnosti na promjene povjerenje u kreatora obrazovnih politika odnosi se na ideju da se promjena temelji na stvarnoj potrebi, a ne na osobnoj želji upravljačke strukture (Kondakci i sur., 2015.). Povjerenje u kreatora odgojno-obrazovnih politika, na međunarodnoj, nacionalnoj i lokalnoj razini kao i na razini institucija povećava uvjerenje da je promjena za dobrobit organizacije i da organizacija posjeduje kapacitet za postizanje promjene (Sekerka, Zolin i Smith, 2009., prema Kondakci i sur., 2015.). U Hrvatskoj i svijetu reforme obrazovanja razmjerno su česte, ali istraživači problematiziraju njihovu učinkovitost zbog slabe povezanosti reformskih procesa i promjena praksi. Primjerice, Hallinger i Bryant (2013.) upozoravaju na neusklađenost između promjena koje se uvode na razini odgojno-obrazovnih sustava poput različitih propisa i promjena u ponašanju stručnjaka koje bi trebale pratiti te promjene, što predstavlja značajnu prepreku osiguranju uključivog i pravičnog obrazovanja. Bognar i Lukaš (2016.:46) s time u vezi konstatiraju da „su promjene u obrazovanju prije svega političko, a ne stručno pitanje“, pa se nedovoljno reflektiraju na povećanje razine uključivog i pravičnog obrazovanja u praksama odgojitelja i učitelja.

Cilj ovog istraživanja jest analizirati razinu zadovoljstva odgojitelja i učitelja zakonski predviđenim oblicima podrške djeci te njihovu procjenu doprinosa sastavnica obrazovne politike izjednačavanju obrazovnih mogućnosti sve djece.

Polazi se od hipoteze da odgojitelji i učitelji iskazuju različite razine zadovoljstva oblicima podrške koju pružaju djeci u nepovoljnom položaju i različito procjenjuju doprinos sastavnica obrazovnog sustava uključivom i pravičnom obrazovanju.

3. Metode istraživanja

Istraživanje je provedeno u sklopu projekta Tematska mreža „Cjeloživotno obrazovanje dostupno svima“. Projekt provodi Institut za razvoj obrazovanja u razdoblju od 2020. do 2023. godine, a financiran je sredstvima Europskog socijalnog fonda. Korišten je eksplanatorni sekvencijalni nacrt istraživanja koji podrazumijeva prikupljanje

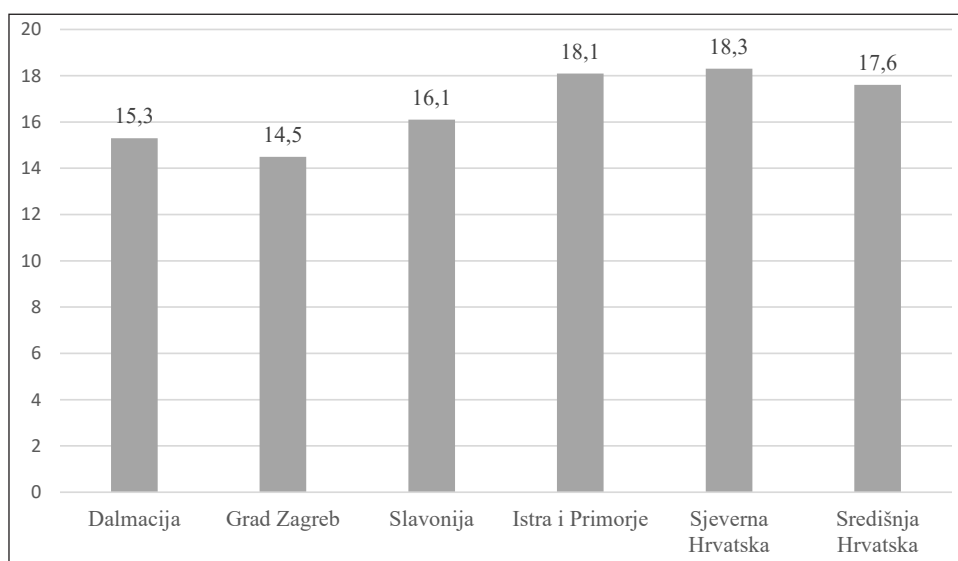
podataka prvo kvantitativnim, a potom kvalitativnim metodama, kojima je svrha produbiti razumijevanje kvantitativnih podataka.

3.1. Sudionici istraživanja

Uzorak za prikupljanje kvantitativnih podataka formiran je metodom uzorkovanja s jednakim vjerojatnostima odabira, pri čemu je vjerojatnost ulaska odgojitelja i učitelja razredne i predmetne nastave u uzorak unutar svake razine obrazovanja (stratuma) bila proporcionalna broju zaposlenika u njima jer su pozivi na sudjelovanje u istraživanju upućeni svim odgojno-obrazovnim ustanovama u Hrvatskoj. Svi ispitanici su, nakon dobivanja suglasnosti ministarstva nadležnog za obrazovanje, u istraživanje uključeni dobrovoljno, temeljem pisane informirane suglasnosti.

Istraživanjem je obuhvaćeno 3% odgojitelja te učitelja predmetne i razredne nastave ($n = 1288$). Odgojitelji čine 41,5%, učitelji razredne nastave 25,0%, a učitelji predmetne nastave 33,5% uzorka. U uzorku je 94,1% osoba ženskog te 5,9% osoba muškog spola. Njihova prosječna dob je 42,95 godina, a prosječni radni staž je 16,64 godine. Stupanj obrazovanja 41,7% ispitanika je na razini preddiplomskog studija, a 58,3% ispitanika steklo je diplomu na diplomskom sveučilišnom studiju. Uzorak je reprezentativan za Hrvatsku prema kriteriju regije u kojoj rade (Grafikon 1).

Grafikon 1.
Struktura uzorka ispitanika prema regiji (%)



Kvalitativni podaci prikupljeni su na prigodnom uzorku odgojitelja te učitelja razredne i predmetne nastave, koji su temeljem poziva na uključivanje u istraživanje i informiranog pisanog pristanka pozvani da sudjeluju u strukturiranom intervjuu, uz poštovanje kriterija ravnomjerne zastupljenosti prema regionalnoj pripadnosti. Za potrebe ovog istraživanja korišteni su podaci prikupljeni od pet odgojitelja, pet učitelja razredne nastave i pet učitelja predmetne nastave (n = 15), iz svih 6 hrvatskih regija.

3.2. Prikupljanje i analiza podataka

Kvantitativni podaci prikupljeni su Upitnikom o mogućnostima prevencije obrazovne nejednakosti djece rane, predškolske i osnovnoškolske dobi za odgojitelje i učitelje, koji je razvila radna skupina formirana u okviru projekta, a odnose se na procjenu osobnog zadovoljstva u provedbi različitih institucionalnih oblika podrške za izjednačavanje obrazovnih mogućnosti djece u nepovoljnom položaju, predviđenih odgojno-obrazovnim zakonodavnim okvirom Republike Hrvatske (13 varijabli, Tablica 2) te procjenu doprinosa pojedinih dionika i sastavnica obrazovne politike izjednačavanju obrazovnih mogućnosti djece u nepovoljnom položaju (12 varijabli, Tablica 3). Upitnik je postavljen na platformu Alchemer i svaki je ispitanik imao mogućnost upitnik ispuniti jednom. Prosječno trajanje ispunjavanja upitnika bilo je 30 minuta.

Ispitanici su zadovoljstvo i doprinos procjenjivali na skali od 1 do 5 (1 = uopće ne, 2 = uglavnom ne, 3 = ne mogu procijeniti, 4 = uglavnom da, 5 = u potpunosti da). U analizama su kategorije 'uopće ne' i 'uglavnom ne' grupirane u kategoriju 'ne', kategorija 'ne mogu procijeniti' preoblikovana je u kategoriju 'ne znam', a kategorije 'uglavnom da' i 'u potpunosti da' grupirane su u kategoriju 'da'. U radu su prikazani deskriptivni pokazatelji, a razlike između tri skupine ispitanika provjeravane su pomoću hi-kvadrat testa.

Kvalitativni podaci temelje se na strukturiranim intervjuima kojima je cilj bio produžiti razumijevanje prethodno prikupljenih kvantitativnih podataka. Intervjue je mrežno provodila suradnica na projektu, a pitanja su se odnosila na:

- oblike obrazovnih nejednakosti s kojima se odgojitelji i učitelji susreću u svojem radu
- izvore i oblike podrške koju koriste u odgoju i obrazovanju djece u nepovoljnom položaju
- profesionalna postignuća i kompetencije u izjednačavanju obrazovnih mogućnosti djece
- procjenu primjerenosti inicijalnog i cjeloživotnog obrazovanja za odgoj i obrazovanje djece u nepovoljnom položaju
- komentar potrebe i mogućnosti unaprjeđivanja pedagoške prakse radi osiguravanja jednakih obrazovnih mogućnosti sve djece.

Svi sudionici strukturiranih intervjua dali su pisani informirani pristanak na sudjelovanje u istraživanju, uz osiguravanje zaštite njihovih osobnih podataka. Prethodno su pisanim putem upoznati s kontekstom i svrhom istraživanja. Prosječno trajanje intervjua bilo je 40 minuta. Svi razgovori su uz dozvolu ispitanika snimani, a potom transkribirani. Analiza podataka temeljila se na kvalitativnom pristupu poznatom kao induktivna tematska analiza, prema sljedećim koracima:

1. upoznavanje s podacima, 2. generiranje početnih kodova, 3. definiranje i imenovanje tema te 4. interpretacija dobivenih podataka.

4. Rezultati

4.1. Rezultati kvantitativnog istraživanja

U Tablici 2 prikazana je razina zadovoljstva odgojitelja i učitelja razredne i predmetne nastave pojedinim oblicima podrške djeci u nepovoljnom položaju i vrijednost χ^2 testa razlika među njima.

Iz podataka proizlazi da među tri skupine ispitanika nema statistički značajnih razlika u zadovoljstvu podrškom edukacijskog rehabilitatora, logopeda i psihologa te provođenjem procedura i protokola za zaštitu prava djece.

Većinom istraživanih institucionalnih oblika podrške djeci u nepovoljnom položaju najmanje su zadovoljni odgojitelji. Radi se o individualiziranim oblicima odgoja i obrazovanja (individualizirani i prilagođeni programi), podršci pedagoga, socijalnih pedagoga i suradnji s pomoćnicima¹ te posredovanju u ostvarivanju prava iz socijalne skrbi članovima obitelji djeteta. Zadovoljstvo tim oblicima podrške, uz iznimku suradnje s pomoćnicima i pedagozima, najviše je u grupi učitelja razredne nastave. Učitelji predmetne nastave u najvećoj su mjeri nezadovoljni provedbom aktivnosti za stjecanje akademskih i socijalno-emocionalnih vještina, uključivanjem roditelja u odgojno-obrazovni proces i suradnji s ustanovama i stručnjacima u lokalnoj zajednici. Tim oblicima podrške najzadovoljniji su odgojitelji. Vidljivo je da s višom razinom obrazovanja opada angažman i zadovoljstvo učitelja aspektima odgoja i obrazovanja koji su za izjednačavanje obrazovnih mogućnosti djece u nepovoljnom položaju iznimno važne.

¹ Zapošljavanje socijalnih pedagoga i pomoćnika u dječjim vrtićima omogućeno je izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju tek 2022. godine.

Tablica 2.

Zadovoljstvo odgojitelja te učitelja razredne i predmetne nastave oblicima podrške za izjednačavanje obrazovnih mogućnosti djece u nepovoljnom položaju (% i χ^2)

Zadovoljstvo oblicima podrške djece u nepovoljnom položaju	Odgojitelji (%)			Učitelji razredne nastave (%)			Učitelji predmetne nastave (%)			χ^2
	Ne	Ne znam	Da	Ne	Ne znam	Da	Ne	Ne znam	Da	
	26,6	36,9	36,5	20,3	31,4	48,4	30,2	28,3	41,5	
30,3	36,2	33,5	21,1	29,9	49	31,1	26,5	42,4	35,141**	
37,1	30,1	32,8	23,9	24,8	51,3	13,8	19,3	66,9	116,141**	
35,6	20,9	43,5	29,6	14,5	55,9	24,3	15,1	60,6	49,527**	
45,9	24	30,1	40,3	26,7	33	38,5	26,8	34,7	11,593	
37,1	23,7	39,1	43,8	25,0	31,2	45,8	25,6	28,6	16,951	
36,7	21,6	41,6	40,7	22,1	37,1	37,3	19,8	43	14,617	
60,7	30,4	8,9	44,7	24,7	30,6	44	26,9	29,1	94,971**	
62,3	30,4	7,3	41,9	36,5	21,6	49	35,3	15,7	58,676**	
18,5	34,4	58	28	33,2	38,8	46,7	36,8	16,5	172,322**	
6,5	14,8	78,7	14,6	28,2	59,3	28,0	41,1	31	233,787**	
48,2	36,1	15,7	33,4	37,8	28,8	41,8	39,7	18,5	34,744**	
26,4	30,1	43,6	31,6	33,6	34,9	38,0	40,5	21,5	52,364**	
27,6	26,8	45,5	34,8	32,1	33,1	37,7	36,2	26,1	39,020**	
43,3	36,2	20,5	40,7	35,7	23,7	40,2	38,6	21,2	9,484	

**p ≤ ,001

Odgojitelji i učitelji se u najvećoj mjeri oslanjaju na osobne resurse i resurse koje nalaze u ustanovama u kojima rade pa se postavlja pitanje njihove procjene doprinosa pojedinih sastavnica obrazovne politike uključivom i pravičnom obrazovanju (tablica 3). Pokazalo se da među odgojiteljima i učiteljima nema razlika u procjeni doprinosa uključivom i pravičnom obrazovanju međunarodnih organizacija, međunarodnih konvencija, zakonskih propisa, strategija, pravilnika i protokola. Najmanje ispitanika prepoznaje doprinos nacionalnih i regionalnih strategija, a najviše prepoznaje doprinos međunarodnih organizacija i konvencija. U procjeni doprinosa zakonskih propisa, protokola i pravilnika odgojitelji i učitelji su prilično razjedinjeni.

Tablica 3.

Procjena doprinosa sastavnica obrazovne politike izjednačavanju obrazovnih mogućnosti djece u nepovoljnom položaju (% i χ^2)

Doprinos sastavnica obrazovne politike izjednačavanju obrazovnih mogućnosti	Odgojitelji (%)			Učitelji razredne nastave (%)			Učitelji predmetne nastave (%)			χ^2
	Ne	Ne znam	Da	Ne	Ne znam	Da	Ne	Ne znam	Da	
Međunarodne organizacije (EU, UN)	14,9	51,7	33,4	15,5	50,7	33,9	16,7	46,6	36,8	0,670
Vlada RH	54,2	32,9	13,0	36,5	42,4	21,1	39,6	38,1	22,2	47,367**
Ministarstvo znanosti i obrazovanja	50	31,2	18,8	31,6	33,6	34,9	36,7	27,9	35,5	80,184**
Regionalna samouprava (županija)	39,1	38,5	22,5	30,6	37,2	32,2	27,1	38,6	34,2	32,768**
Lokalna samouprava (općina, grad)	32,6	31,2	36,2	26,3	33,6	40,1	24,4	34,7	40,8	18,679*
Nevladine organizacije	28,4	46,5	25,2	21,4	44,7	33,9	22,5	46,2	31,3	20,056*
Uprava ustanove	18,1	27,2	54,7	8,9	21,5	69,6	8,8	24,2	67	37,573**
Međunarodne konvencije	25,3	42	32,8	19,5	47,7	32,8	20	48,9	31,1	8,498
Nacionalne i regionalne strategije	30,8	52,3	16,9	23,8	52,1	24,1	24,4	54	21,5	13,384
Zakonski propisi	36	38,6	25,4	30,7	38,9	30,4	32,4	36,5	31,1	10,106
Pravilnici	31,8	38,1	30	28,6	35,5	35,9	30,3	34,2	35,5	8,669
Protokoli	28,7	36,5	34,8	27,3	41,4	31,2	30,3	37,9	31,8	4,646

** $p \leq ,001$; * $p \leq ,020$

Ispitanici su najzadovoljniji doprinosom uprava odgojno-obrazovnih ustanova, a najmanje su zadovoljni doprinosom Vlade RH i nadležnog ministarstva. Doprinos izjednačavanju obrazovnih mogućnosti povoljno procjenjuje najmanje odgojitelja, dok su procjene učitelja razredne i predmetne nastave razmjerno neujednačene. Sve tri skupine ispitanika najvišim procjenjuju doprinos uprave odgojno-obrazovnih ustanova, pri čemu odgojitelji, u odnosu na učitelje razredne i predmetne nastave taj doprinos procjenjuju statistički značajno manjim.

Općenito su procjene doprinosa razmjerno niske, a zanimljiv je znatan udio ispitanika koji ne mogu procijeniti doprinose pojedinih sastavnica obrazovne politike izjednačavanju obrazovnih mogućnosti.

4.2. Rezultati kvalitativnog istraživanja

Tematska analiza strukturiranih intervjua rezultirala je s tri identificirane teme. To su 1) oblici obrazovnih nejednakosti, 2) podrška djeci u nepovoljnom položaju na razini odgojno-obrazovnog sustava i 3) podrška djeci u nepovoljnom položaju na razini odgojno-obrazovne prakse.

Oblici obrazovnih nejednakosti

Intervjuirani odgojitelji i učitelji kao nepovoljan položaj djece prepoznaju odstupanja u razvojnom i zdravstvenom statusu (teškoće u razvoju i učenju, darovitost, problemi mentalnog zdravlja, problemi u ponašanju), nepovoljne obiteljske prilike djeteta (struktura obitelji, kvaliteta brige o djetetu, život s jednim roditeljem) i socijalno uvjetovani nepovoljni položaj (rizik od siromaštva, pripadnost romskoj nacionalnoj manjini, život u obitelji u kojoj se ne govori hrvatski jezik).

„...poteškoće u učenju, što zdravstvene, što zbog nekih drugih čimbenika i ti su mi zapravo možda najčešće izraženi“ (O_3)

„... pa uz to što je slabijeg imovinskog stanja učenik nema ni podršku što se tiče učenja i obrazovnih sadržaja kod kuće tako da je njemu stvarno jako teško“ (URN_09)

„...imamo i djecu koja ne mogu ostati u obiteljima zbog, na primjer, zlostavljanja i slično...“ (UPN_10)

„... darovita djeca ne dobivaju adekvatnu podršku, a potrebna im je...“ (O_11)

Sudionici istraživanja upućuju na čestu kumulaciju čimbenika obrazovnih nejednakosti, što ukazuje na potrebu holističkog pristupa planiranju podrške djeci u nepovoljnom položaju.

Podrška djeci u nepovoljnom položaju na razini odgojno-obrazovnog sustava

Intervjuirani odgojitelji i učitelji suglasni su u ocjeni da najviše podrške u odgoju i obrazovanju djece u nepovoljnom položaju dobivaju od stručnih službi i uprave ustanove:

„Kad se ne mogu nositi s nekakvom situacijom, onda tražim da mi dođe stručna osoba, najčešće to bude psiholog koji nam dolazi u grupu i koji nam pomaže.“ (O_6)

„Uvijek kad naiđem na nešto... Bilo kakva vrsta isključivanja ili ičega, uvijek se obratim našoj ravnateljici ili stručnoj službi koja mi onda pomogne na koji način onda pristupiti ili djetetu ili roditelju ili pozovemo roditelje na razgovor ili nešto.“ (URN_2)

„Stručna služba tu odrađuje velik dio posla, s njima rade jedan na jedan i njima je najlakše vidjeti što im još treba dodatno objasniti. Oni su vjerojatno na prvom mjestu, a onda i ostali učitelji i učiteljice.“ (UPN_4).

Podrška drugih dionika obrazovne politike u pravilu nije doživljena kao podržavajuća.

„... i dugo se čeka u našem sustavu ... Onda sve to puno duže traje. I tu velim, tu je ono. Tu se izgube po dvije godine i ništa se ne pokrene.“ (O_6)

„Moj dojam je da smo mi prepušteni praktički sami sebi.“ (URN_12)

„Nama se dosta često servira nešto bez da se pitalo je li to provedivo, što vam zapravo treba.“ (UPN_1)

Odgojitelji i učitelji prepoznaju oblike podrške djeci u nepovoljnom položaju koji se nude na razini ustanova u kojima rade, a smatraju ih korisnima.

„... vjera islama omogućena im je u vrtiću ... i način prehrane“ (O_5)

„...vrlo često imamo unutar same škole organizacije humanitarne same organizacije gdje je nam je cilj pomoći našim obiteljima, našim roditeljima i našim učenicima, znači pravi se, organiziraju se humanitarne akcije kojima pomažemo upravo našim učenicima“ (URN_13)

„I onda radim recimo kad imam dopunsku nastavu sa učenicima kojima teže ide, tu nisu uključeni ovi s teškoćama, nego s njima radim posebno. Tu pokušavam malo nadomjestiti to vrijeme kada im se ne stignem bolje posvetiti tijekom sata.“ (UPN_15)

Pokazalo se da su u različitim sredinama razvijeni različiti oblici suradnje s lokalnom zajednicom. Najčešće se osiguravanje financijske podrške za sudjelovanje djece koja žive u siromaštvu u izvanškolskim kurikulskim aktivnostima, a rijetki su odgojno-obrazovni djelatnici koji imaju iskustva suradnje s nevladinim organizacijama koje djeluju u lokalnim zajednicama.

„Naravno, postoje udruge, recimo... Postoji i udruga za Down sindrom, udruga... za ranu intervenciju, udruga... za djecu s autizmom i koji isto tako imaju zaposlene i stručnjake i puno volontera.“ (O_1)

„... znači djeca koja imaju baš toliko nizak socijalni status ipak dobivaju pomoć od Grada i u vidu besplatne marende“ (UPN_15)

„Raznoraznim udrugama. Pribavljamo si recimo besplatne pomoći u učenju, u pružanju psiholoških pomoći učenicima, njihovim roditeljima, obiteljima... Oglašavaju se, objavljuju se na stranici škole...“ (UPN_10)

Kao slabosti sustavne podrške djeci u nepovoljnom položaju izdvajaju se nedostatna ekipiranost ustanova stručnim suradnicima i ograničenja koja proizlaze iz nastavnih materijala i nacionalnih kurikula.

„Naš vrtić ima preko 500 djece, a imate jednog psihologa i jednog logopeda, tako da je to naprosto teško i od njih očekivat da će svima pomoći.“ (O_1)

„... ali te ženskice padaju s nogu jer problema je toliko da si to ne možete zamisliti“ (URN_3)

„Traži se isključivo i dalje faktografija, činjenično znanje jako puno.“ (UPN_1)

Ispitanici ukazuju na nedostatak posebnih programa za darovitu djecu.

„Darovita djeca. Ne dobivaju adekvatnu podršku, a potrebna im je. Puno više se baziramo na djecu s teškoćama u razvoju nego na darovitu djecu. Da dijete i ako je darovito, da se malo i zanemaruje, u pravilu se svrstavaju u neki prosjek.“ (O_11)

„... najmanju podršku imaju nadareni učenici jer oni u tom sustavu nekad prođu ispod radara.“ (URN_3)

„Dakle, darovita djeca jednostavno ne dođu na red jer nema vremena. Nema vremena i uvijek sutra ćemo, ali to sutra nikako da dođe.“ (UPN_9)

U intervjuima je naglašena kvaliteta edukacija koje organiziraju nevladine organizacije, a ukazano je na slabosti programa profesionalnog razvoja koje nude državne ustanove.

„Korak po korak' ima izuzetno kvalitetne edukacije koje bi odgajatelji trebali proći, koje osvještavaju, koje im proširuju pogled, koji ih upoznaju sa situacijama u kojima se mogu naći i na koji ih način riješiti.“ (O_5)

„Ali meni nedostaje neke podrške što se tiče predavanja ili nekakvih radionica jer toga baš i nema... Jer ta naša stručna usavršavanja skromne naše organizacije Ministarstva odgoja i obrazovanja, Agencije za odgoj i obrazovanje definitivno to su općenite teme: rad s kurikulumom, kurikulum, ishodi, praćenje, vrednovanje... Općenito znači ne ide se u nekakve finese, znači pristup različitoj djeci.“ (URN_09)

Nerazrađene procedure i protokoli usmjereni na jačanje kompetencija roditelja za roditeljsku ulogu ističu se kao vrlo važan čimbenik obrazovnih nejednakosti jer mnogi odgojitelji i učitelji naglašavaju nedovoljnu podršku djeci u obiteljima, na što se nadovezuju slabe mogućnosti poticanja roditelja na promjenu odgojnih praksi.

„Roditelji isto se onda zatvore jer ne razumiju što odgojitelji u stvari žele ili trebaju od njih.“ (O_11)

„Od roditelja ne mogu saznati ništa.“ (URN_3)

„... nemaju dovoljno, ajmo reći neki ni kontrole, neki niti pomoći od strane roditelja“ (UPN_15)

Podrška djeci u nepovoljnom položaju na razini odgojno-obrazovnih praksi

Pokazalo se da djeca u nepovoljnom položaju u pravilu dobivaju podršku od samih odgojitelja i učitelja. Ona se temelji na inkluzivnim sustavima vrijednosti i sustručnjačkoj suradnji.

„Uči u njihove cipele. To je jako važno, uči u dječje cipele.“ (O3)

„Pa uglavnom kolegica i ja između sebe, uglavnom mi između sebe, razgovaramo, dogovaramo i promišljamo što bi mogle napraviti da poboljšamo situaciju.“ (URN_13)

„Konkretno, u mom slučaju, mi smo ovaj, jedni drugima, učitelji razrednoga vijeća dostupni i 24 sata na dan za neke, za raznorazne situacije. I imam poslodavca kojemu se mogu obratiti i u ponoć, i u pet ujutro.“ (UPN_10)

Kao jake strane odgojno-obrazovne prakse usmjerene prema djeci u nepovoljnom položaju ističu se individualni pristup svakom djetetu i suradnja s roditeljima/skrbnicima djece, uz poštivanje načela uvažavanja svakog djeteta.

„Moj uspjeh je što se svaki dan trudim individualno posvetiti nekom djetetu. I to je svaki dan. Svaki dan se ne stigne čovjek svakom djetetu individualno posvetiti, ali jednom dijelu djece da, tako da mislim da je to moj najveći uspjeh.“ (O_5)

„... odnos učitelja prema tom djetetu. Djeca prate, djeca jako gledaju. Znači kako se učitelj ponaša prema tom djetetu, tako će se i oni ponašati prema tom djetetu, ili ne samo prema tom, prema bilo kojem djetetu u razredu.“ (URN_3)

„... kao razrednik pokušavam bit u stalnom nekom kontaktu i znati što se s učenicima događa, imaju li kakvih posebnih problema koje ih onda ometaju u sudjelovanju u odgojno-obrazovnom procesu i pokušavamo pronaći onda neke načine, neko rješenje da im omogućimo da to što bolje i što kvalitetnije onda odrade“ (UPN_4)

Uvažavanje različitosti kao načelo odgojno-obrazovne prakse kao važnu komponentu prihvaćanja djece u nepovoljnom položaju ističu svi sudionici intervjua:

„... jako nam je puno trebalo truda da djeci približimo na jedan prihvatljiv način da ne živimo svi u jednakim uvjetima i da te različitosti prihvaćamo i da ljude koji dolaze iz obitelji ili iz sredina ili iz situacija koje nisu iste kao što su njihove trebamo prihvaćati na način da ih ne obezvrjeđujemo i ne omalovažavamo i da ih na neki način stigmatiziramo“ (O_6)

„Ajde, dajte plješćite, pogledajte – ona je nešto pitala (povučeno dijete, op. a.), ona je hrabra.... Mislim – to su stvari gdje mi... potičemo djecu na empatiju.“ (URN_3)

„... općenito se trudim da se ne osjete te razlike među učenicima, da jedni druge prihvaćaju, da jedni s drugima rade i da žele raditi jedni s drugima. Uvijek pokušavam izmiješati učenike ako radimo u paru ili u grupama, nikad ne rade oni koji se privatno druže pod odmorima ili poslije škole.“ (UPN_4)

5. Rasprava

Analiza razine zadovoljstva zakonski definiranim oblicima podrške djeci u nepovoljnom položaju pokazala je da je znatan udio odgojitelja i učitelja razredne i predmetne nastave nezadovoljan ili indiferentan, što ukazuje na negativnu afektivnu komponentu vezanu za uvođenje promjena u cilju smanjivanja obrazovnih nejednakosti. Za pretpostaviti je da negativni stavovi i uvjerenja koja proizlaze iz nezadovoljstva odgojitelja i učitelja utječu na smanjenu spremnost na promjenu i osobni angažman u osiguravanju pravičnog i uključivog obrazovanja. Razlike među odgojiteljima te učiteljima razredne i predmetne nastave ukazuju na razlike između RPOO-a, ranog osnovnoškolskog i kasnog osnovnoškolskog sustava u mogućnostima osiguravanja pravičnog i uključivog obrazovanja, što problematizira mogućnosti pružanja primjerene podrške učenju i razvoju djece u nepovoljnom položaju. S jedne strane, u predmetnoj nastavi su te mogućnosti vrlo oskudne, a s druge je strane RPOO ograničeno pristupačan djeci u riziku socijalne isključenosti (Dobrotić i sur., 2021.) zbog poznatih razlika u kapacitetima i razini razvijenosti pojedinih hrvatskih regija (Matković i sur., 2020.). Tako se kao najkvalitetnija razina obrazovanja u pogledu izjednačavanja obrazovnih mogućnosti ističe razredna nastava, koja je obvezna za svu djecu, a svojom organizacijom u najvećoj mjeri omogućuje individualizirane i diferencirane oblike podrške djeci u nepovoljnom položaju. Pedagoški diskontinuitet na različitim razinama obrazovanja, koji karakterizira hrvatski obrazovni sustav, pokazao se kao prepreka ostvarivanju uključivog i pravičnog obrazovanja.

Analiza procjene doprinosa pojedinih sastavnica obrazovne politike pravičnom i uključivom obrazovanju pokazala je da tek mali broj odgojno-obrazovnih djelatnika prepoznaje doprinos odgojno-obrazovnih politika izjednačavanju odgojno-obrazovnih mogućnosti djece u nepovoljnom položaju. Pogotovo se to odnosi na nacionalne i regionalne strategije, čiji doprinos prepoznaje manje od četvrtine odgojitelja i učitelja te na Vladu RH i ministarstvo nadležno za obrazovanje, čiji doprinos prepoznaje manje od petine odgojitelja. Takvi rezultati ukazuju na neusuglašenost između namjera kreatora obrazovnih politika i stvarnog angažmana odgojitelja i učitelja u osobnom doprinosu promjeni kakvu predviđaju obrazovne politike. Izvori tog nesklada nalaze se u mehaničkom pogledu na uvođenje promjena, tzv. pristup odozgo koji zanemaruje mogućnosti njihova ostvarivanja u pojedinim odgojno-obrazovnim ustanovama i lokalnim zajednicama (Kondaki i sur., 2015.). Takav pristup uvođenja odgojno-obrazovnih promjena karakterističan je za visokocentralizirane obrazovne sustave, u kojima se često zanemaruju uvjerenja, stavovi i namjere odgojno-obrazovnih radnika o nužnosti promjene i mogućnosti organizacije da se ta promjena uspješno ostvari.

Pri uvođenju odgojno-obrazovnih promjena radi osiguravanja uključivog i pravičnog obrazovanja, kreatori politika u pravilu zanemaruju važnost profesionalne spremnosti za promjenu nositelja sustava, a to su odgojno-obrazovni radnici i ustanove. Uz to, uočen je izostanak mjera koje bi dovele do njihova sudjelovanja u očekivanim pro-

mjenama, osobito sudjelovanje u donošenju odluka koje potiče pozitivne i smanjuje negativne stavove prema promjenama jer omogućuje kontekstualiziranu primjenu promjena te njihovu integraciju na razini čitave institucije bez obzira na trenutačno iskustvo rada s djecom u nepovoljnom položaju (Weber i Weber, 2001.).

Na kraju, analiza provedenih intervjua pokazuje da se u nastojanjima izjednačavanja obrazovnih mogućnosti djece u nepovoljnom položaju odgojitelji i učitelji najviše oslanjaju na vlastitu odgojno-obrazovnu praksu i dostupne stručne suradnike, s malo ili nimalo očekivanja od drugih dionika sustava i s vrlo niskom razinom povjerenja u nositelje obrazovnih politika i način na koji oni vide strateške promjene bez kojih će uključivi i pravični RPOO te osnovnoškolsko obrazovanje u Hrvatskoj ostati neostvareni.

6. Zaključak

Cilj ovog istraživanja bio je analizirati razinu zadovoljstva odgojitelja i učitelja zakonski predviđenim oblicima podrške djeci te njihovu procjenu doprinosa sastavnica obrazovne politike izjednačavanju obrazovnih mogućnosti sve djece. Hipoteza da odgojitelji i učitelji iskazuju različite razine zadovoljstva oblicima podrške koju pružaju djeci u nepovoljnom položaju i različito procjenjuju doprinos sastavnica obrazovnog sustava uključivom i pravičnom obrazovanju djelomično je potvrđena jer su ustanovljene statistički značajne razlike u zadovoljstvu većinom zakonski definiranih oblika podrške djeci u nepovoljnom položaju, ali ne i u procjeni doprinosa većine sastavnica obrazovne politike pravičnosti i uključivosti obrazovanja.

Ustanovljena je razmjeno niska razina zadovoljstva oblicima podrške djeci u nepovoljnom položaju i visoka razina nezadovoljstva doprinosom kreatora obrazovnih politika uključivom i pravičnom obrazovanju. Rezultati istraživanja upućuju na potrebu snažnijeg involviranja odgojitelja i učitelja u proces promjena sustava, što podrazumijeva višu razinu njihova uvažavanja i uključivanja prilikom kreiranja strateških dokumenata i zakonskih propisa koji uokviruju odgojno-obrazovnu praksu.

Istraživanje se temelji na procjenama odgojitelja i učitelja, dok iskustva djece/učenika i drugih dionika obrazovnog sustava nisu razmatrane. Radi se o prvom istraživanju provedenom u Hrvatskoj koje je posvećeno obrazovnim nejednakostima koje uspoređuje RPOO, razrednu i predmetnu nastavu. Rezultati upućuju na potrebu kvalitetnijeg odgovora odgojno-obrazovnog sustava na obrazovne nejednakosti i sustavniju podršku djeci u nepovoljnom položaju. Ograničenja ovog istraživanja proizlaze iz mrežnog prikupljanja podataka i malog broja intervjuiranih odgojitelja i učitelja. Za dubinsku analizu i primjenu teorije promjena za uključivi RPOO i osnovnoškolsko obrazovanje potrebna su dodatna istraživanja i umrežavanje svih dionika, čemu je usmjeren projekt unutar kojeg je nastao ovaj rad.

Literatura

1. Ajduković, M. (Ur.) (2015). *Pomoć roditeljima u zaštiti dobrobiti djeteta. Priručnik za socijalne radnike, druge stručnjake i suradnike centara za socijalnu skrb*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć i Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
2. Bartolo, P. A.; Björck-Åkesson, E.; Giné, C.; Kyriazopoulou, M. (2016). Ensuring a Strong Start for All Children: Inclusive Early Childhood Education and Care. *International Perspectives on Inclusive Education*, 19-35. <https://doi.org/10.1108/s1479-363620160000008003>. (Pregledano 24. ožujka 2023.)
3. Bognar, B. i Lukaš, M. (2016). Ostvarivanje bitnih promjena u nastavi u sjeni reformi obrazovnog sustava. *Život i škola*, LXII (3): 39-52.
4. Borkett, P. (2018). *Cultural diversity and inclusion in early years education*. Abingdon: Routledge.
5. Bouillet, D. (2018). *S one strane inkluzije djece rane i predškolske dobi: izvješće o provedenoj analizi pristupačnosti kvalitetnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja djeci u ranjivim situacijama u Hrvatskoj*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
6. Bove, Ch. and Sharmahd, N. (2020). Beyond invisibility: Welcoming children and families with migrant and refugee background in ECEC settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28 (1): 1-9.
7. Dobrotić, I.; Družić Ljubotina, O.; Kletečki Radović, M.; Buković, N. (2022). *Dubinska analiza politika, programa, usluga, izvora financiranja te mehanizama usmjerenih suzbijanju siromaštva i socijalne isključenosti djece u Hrvatskoj*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
8. Downes, P. and Gilligan, A. L. (Ur.) (2007). *Beyond educational disadvantage*. Dublin: Institute of Public Administration.
9. Družić Ljubotina, O. (2022). Imaju li djeca koja žive u uvjetima siromaštva jednak pristup obrazovanju?. *Ljetopis socijalnog rada*, 29 (2): 173-191.
10. Europska komisija (2020.) *Pravičnost u odgoju i obrazovanju u Europi – struktura, politike i uspjeh učenika*. Izvješće Eurydicea. Luxembourg: Ured za publikacije Europske unije.
11. Farnell, T. (Ur.) (2022): *Obrazovne nejednakosti u Hrvatskoj: izazovi i potrebe iz perspektive dionika sustava obrazovanja*. Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja.
12. Fleming, B. and Harford, J. (2021). The DEIS programme as a policy aimed at combating educational disadvantage: fit for purpose? *Irish Educational Studies*, 42 (3): 381-399.
13. Hallinger, P. and Bryant, D. B. (2013). Synthesis of findings from 15 years of educational reform in Thailand: Lessons on leading educational change in East Asia. *International Journal of Leadership in Education*, 16: 399-418.
14. Kellaghan, T. (2001). Towards a definition of educational disadvantage. *The Irish Journal of Education*, 32: 3-22.
15. Kondakci, Y.; Beycioglu, K; Sincar, M.; Ugurlu, C. T. (2015). Readiness of teachers for change in schools. *International Journal of Leadership in Education*, 20 (2): 1-22.

16. Matković, T.; Dobrotić, I. i Baran, J. (2019). Pristup ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju i reprodukcija društvenih nejednakosti u redovnom školovanju: analiza podataka PISA i TIMSS istraživanja. *Revija za sociologiju*, 49 (19): 7-35.
17. Matković, T.; Visser, M.; Stropnik, N.; Williams, C. (2020). *Kako do vrtića za sve? Mogućnosti financiranja sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
18. Nacionalna razvojna strategija Republike Hrvatske do 2030. godine. *Narodne novine*, 13 od 2021.
19. OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>. (Pregledano 25. ožujka 2023.)
20. Piderit, S. K. (2000). Rethinking resistance and recognizing ambivalence: A multidimensional view of attitudes toward an organizational change. *Academy of Management Review*, 25, 783-794.
21. Puzić, S.; Gregurović, M. i Košutić, I. (2018). Kulturni kapital i obrazovne nejednakosti u Hrvatskoj, Njemačkoj i Danskoj: usporedna analiza PISA 2009 podataka. *Revija za socijalnu politiku*, 25 (2): 133-156.
22. Robo, M. (2014). Social inclusion and inclusive education. *Academicus*, 10: 181-191.
23. Siraj-Blatchford, I. (2004). Educational disadvantage in the early years: How do we overcome it? Some lessons from research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 12 (2): 5-20.
24. Spratt, J. (2016). Childhood wellbeing: what role for education?. *British Educational Research Journal*, 42 (2): 223-239.
25. Thomson, R. (2019). *Education, Inequality and Social Class*. London: Routledge.
26. Topping, B. (2014). *Access to School and the Learning – Environment I – Physical, Information and Communication*. New York: United Nations Children's Fund – UNICEF.
27. UNESCO (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.
28. Ustav Republike Hrvatske. *Narodne novine*, 56 od 1990, 135 od 1997, 08 od 1998, 113 od 2000, 124 od 2000, 28 od 2001, 41 od 2001, 55 od 2001, 76 od 2010, 85 od 2010, 05 od 2014.
29. Vrcelj, S.; Kušić, S. i Zovko, A. (2019). Neodrživost tradicionalnog obrazovanja u suzbijanju marginalizacije. *Život i škola*, LXV (1-2): 189-199.
30. Weber, P. S., and Weber, J. E. (2001). Changes in employee perceptions during organizational change. *Leadership & Organization Development Journal*, 26: 291-300.
31. Weiner, B. J. (2009). A theory of organizational readiness for change. *Implementation Science*, 4: 67-75.

32. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. *Narodne novine*, 87 od 2008, 86 od 2009, 92 od 2010, 105 od 2010, 90 od 2011, 5 od 2012, 16 od 2012, 86 od 2012, 126 od 2012, 94 od 2013, 152 od 2014, 07 od 2017, 68 od 2018, 98 od 2019, 64 od 2020, 151 od 2022.
33. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju. *Narodne novine*, 10 od 1997, 107 od 2007, 94 od 2013, 98 od 2019, 57 od 2022.

Satisfaction of Preschool and Primary School Teachers with the Support of the Educational System in Providing Equal Educational Opportunities

Dejana Bouillet

*University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Pedagogy, Croatia
e-mail: dbouille@ffzg.unizg.hr*

Sanja Brajković

*Network of Education Policy Centers, Zagreb, Croatia
e-mail: sanja@edupolicy.net*

Abstract

Equitable and inclusive education requires that the environment is prepared to meet the needs of all children and that cooperation and communication helps to ensure that every child feels a sense of belonging and inclusion in education. As inclusion and equity are apostrophised in the Croatian educational and social policy, their implementation is expected in all areas and aspects of educational institutions. The aim of this research is to analyse the level of satisfaction of preschool and primary school teachers with officially provided forms of support for children and their assessment of the contribution of educational policy components to equality of educational opportunities for all children. An explanatory sequential research design was used. Quantitative data were collected from a representative sample of 3% of educators and primary school teachers ($n = 1,288$) and qualitative data from a random sample of educators and primary school teachers from 6 Croatian regions ($n = 15$). Participants completed an online questionnaire on ways to prevent educational inequality among preschool and primary school-aged children and took part in a structured interview. It was found that the majority of preschool and primary school teachers are dissatisfied or indifferent to officially defined forms of support for disadvantaged children and that only a small number of educational professionals recognise the contribution of educational policy to equalising educational opportunities for all children. The findings point to differences between pre-school and primary education (classroom and subject teaching) and the possibility of ensuring equal opportunities and inclusive education. This problematises the possibilities of adequately supporting the learning and development of disadvantaged children. Pedagogical discontinuity at different levels of education and the mechanistic view of educational policy makers on the introduction of change, which ignores the possibilities of its implementation in individual educational institutions, are important obstacles to the realisation of inclusive and equitable education.

Key words: equal educational opportunities, preschool teachers, primary school teachers, middle school teachers, disadvantaged children, education system.