

Iskustva odgojitelja i učitelja u prevenciji obrazovnih nejednakosti u hrvatskom ranom i predškolskom te osnovnoškolskom obrazovanju

DOI: 10.5613/rzs.53.3.1

UDK 37.01-057.875

37.011.3-051

37.014.53

316.74:37

Izvorni znanstveni rad

Primljeno: 7. listopada 2022.

Dejana BOUILLET  <https://orcid.org/0000-0002-0486-3378>

Sveučilište u Zagrebu Filozofski fakultet, Hrvatska
dbouille@ffzg.unizg.hr

Sanja BRAJKOVIĆ  <https://orcid.org/0009-0004-0437-7312>

Mreža centara obrazovnih politika, Zagreb, Hrvatska
sanja@edupolicy.net

SAŽETAK

Obrazovne su nejednakosti sustavne prepreke koje dovode do nejednakog pristupa različitim razinama kvalitetnog obrazovnog sustava te, kao posljedica toga, do različite uspješnosti unutar njega, a uvjetovane su podrijetlom, društvenim uvjetima i brojnim drugim činiteljima koji su izvan osobne odgovornosti pojedinca. Razvijanje politika koje osiguravaju obrazovnu jednakost zahtijeva prepoznavanje činjenice da poteškoće djece proizlaze iz različitih karakteristika samoga obrazovnog sustava uključujući: organizaciju i strukturu sustava, oblike školovanja, okruženje za učenje, načine na koje se podupire napredak djece te načine vrednovanja njihova napretka. Ovaj se rad odnosi na analizu načina na koje odgojno-obrazovni djelatnici pružaju podršku djeci u nepovoljnom položaju, u svrhu prevencije obrazovnih nejednakosti. U sklopu projekta Tematska mreža: 'Cjeloživotno obrazovanje dostupno svima' provedeno je istraživanje na reprezentativnom uzorku odgojitelja i učitelja za Republiku Hrvatsku (n = 1.288). Oni su u mrežnom okruženju popunjavali *Upitnik o mogućnostima prevencije obrazovne nejednakosti djece rane, predškolske i osnovnoškolske dobi* koji je razvijen za potrebe ovog istraživanja. Percipirano iskustvo odgojitelja i učitelja u odgoju i obrazovanju različitih skupina djece u nepovoljnom položaju analizirano je temeljem deskriptivnih pokazatelja, χ^2 testom i analizom varijanci razlika između odgojitelja te učitelja razredne i predmetne nastave. Rezultati istraživanja upućuju na zaključak da su izvori obrazovne nejednakosti različiti na trima analiziranim razinama obrazovanja. U ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju osobito je primjetan deficit podrške drugih stručnjaka djeci i odgojiteljima. U razrednoj nastavi utvrđena je pretežna usmjerenost na individualne i individualizirane

oblike podrške djeci, dok u predmetnoj nastavi dominira oslanjanje na podršku stručnih suradnika.

Ključne riječi: obrazovne nejednakosti, odgojitelji, učitelji razredne nastave, učitelji predmetne nastave, iskustvo u institucionalnim oblicima podrške djeci

1. UVOD

Budući da je obrazovanje važan društveni resurs i sredstvo za smanjenje neravnopravnosti u mnogim aspektima društvenog života, trebalo bi se temeljiti na konceptu jednakih obrazovnih mogućnosti. Jednake obrazovne mogućnosti podrazumijevaju pristupačnost kvalitetnog obrazovanja, neovisno o okolnostima koje uobičajeno dovode do nejednakosti u obrazovnim postignućima, a izvan su kontrole pojedinca (Nash, 2004; Müller, 2014; Mahendra Dev, 2019). Obrazovna postignuća pojedinaca trebaju isključivo ovisiti o njihovim razvojnim potencijalima i obrazovnim aspiracijama. Jednakim obrazovnim mogućnostima suprotne su obrazovne nejednakosti koje se odnose na sustavnu povezanost obrazovnih ishoda i društveno uvjetovanog statusa koji neku osobu dovodi u nepovoljan društveni položaj (Thompson, 2019).

Obrazovne se nejednakosti najčešće definiraju kao sustavne prepreke koje dovode do nejednakog pristupa različitim razinama kvalitetnoga obrazovnog sustava te, kao posljedica toga, do različite uspješnosti unutar njega, a uvjetovane su podrijetlom, društvenim uvjetima i brojnim drugim činiteljima koji su nedvojbeno izvan osobne odgovornosti pojedinca (Müller, 2014; Pavić, 2016; Hadjar i Gross, 2016). Smatra se da su obrazovne nejednakosti posljedica širih društvenih nejednakosti i presudan čimbenik u njihovoj reprodukciji među generacijama pa znatno pridonose društvenoj nepravdi. Ogleđaju se u sustavnim nejednakim prilikama pripadnika različitih društvenih skupina u nepovoljnom položaju, a odražavaju se na kvalitetu i ishode obrazovanja (Gross, Meyer i Hadjar, 2016).

Društvene promjene usmjerene prema postizanju jednakih obrazovnih mogućnosti podrazumijevaju analizu naravi i odrednica obrazovnih nejednakosti koje su presudne za razumijevanje ukupne društvene nejednakosti i distribucije ekonomskih prilika u nekom društvu jer, kako ističu Blanden, Doepke i Stuhler (2022), sve dok samo djeca ekonomski situiranih i uspješnih roditelja imaju pristup najboljim obrazovnim mogućnostima, nejednakost će se uporno međugeneracijski perpetuirati. Zato su akademske rasprave o obrazovnim nejednakostima sve složenije, a političke rasprave o čimbenicima koji do njih dovode šire se s isključive usmjerenosti na pristupačnost obrazovanja na definiranje strukture i standarda kvalitete odgojno-obrazovnog sustava koji osigurava jednake obrazovne mogućnosti svoj

djeci: kurikulum, standarde uspješnosti, primjereno korištenje resursa i samu pedagošku praksu.

U ovom se radu pojavnost obrazovnih nejednakosti analizira kroz iskustva odgojitelja i učitelja u pružanju podrške učenju i razvoju širokih skupina djece u nepovoljnom položaju. Time se naglasak stavlja na razinu implementacije mjera sprečavanja obrazovnih nejednakosti koje su već predviđene odgojno-obrazovnim politikama u Republici Hrvatskoj u profesionalnoj praksi odgojno-obrazovnih djelatnika.

2. PREVENCIJA OBRAZOVNIH NEJEDNAKOSTI KAO JAVNOPOLITIČKI PRIORITET

Uspostavljanju pravičnosti u obrazovanju obrazovna politika pridonosi osiguravanjem prava svakog djeteta na kvalitetno obrazovanje. Ono je u Hrvatskoj zajamčeno brojnim međunarodnim i nacionalnim politikama, od kojih je većina obvezujuća. Od međunarodnih ugovora kojih je potpisnica Republika Hrvatska ističu se Opća povelja o ljudskim pravima (1948) te Konvencija o pravima djeteta (1989). Članak 26. Opće povelje o ljudskim pravima (Narodne novine, 12/2009) jasno propisuje da "svatko ima pravo na obrazovanje. Obrazovanje mora biti besplatno, barem na osnovnom i temeljnim stupnjevima. Osnovno obrazovanje mora biti obvezno. Obrazovanje treba biti usmjereno punom razvoju ljudske osobnosti i jačanju poštovanja ljudskih prava i temeljnih sloboda". Članak 28. Konvencije o pravima djeteta (1989) propisuje da države stranke priznaju svakome djetetu pravo na obrazovanje te da u svrhu ostvarivanja tog prava postupno i na temelju jednakih mogućnosti za svu djecu kontinuirano razvijaju sustave usmjerene prema obrazovanju i zaštite prava djece. Ujedinjeni narodi u dokumentu *Ciljevi održivog razvoja* iz 2015. godine pozivaju zemlje da osiguraju uključivo i kvalitetno obrazovanje te promoviraju mogućnosti cjeloživotnog učenja za sve (cilj 4), a smanjenje društvenih nejednakosti jedan je od ciljeva održivog razvoja (cilj 10).

UNESCO (2017) naglašava da razvijanje politika koje osiguravaju jednake obrazovne mogućnosti zahtijeva prepoznavanje činjenice da poteškoće djece proizlaze iz različitih karakteristika samog obrazovnog sustava uključujući: organizaciju i strukturu sustava, oblike školovanja, okruženje za učenje, načine na koje se podupire napredak djece te načine vrednovanja njihova napretka. U Vodiču za osiguranje inkluzije i jednakosti u obrazovanju (UNESCO, 2017) opisane su ključne dimenzije i značajke odgojno-obrazovnih politika koje su potrebne u stvaranju uključivog i pravednog odgojno-obrazovnog sustava: koncepti, zakonodavstvo, strukture i sustavi te prakse. Odgojno-obrazovna praksa podrazumijeva da:

- 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 inicijalnog obrazovanja razviju kompetencije da primjereno odgovore na razlike među djecom
- odgojno-obrazovni djelatnici imaju priliku sudjelovati u kontinuiranom profesionalnom razvoju u pogledu inkluzivnih praksi.

Poštovanje prava na odgoj i obrazovanje pod jednakim uvjetima jedan je od ciljeva *Nacionalne razvojne strategije Republike Hrvatske do 2030. godine* (Narodne novine, 13/2021). Strategija predviđa reformske procese u hrvatskom obrazovnom sustavu radi stvaranja jednakih pedagoških uvjeta za realizaciju odgojno-obrazovnih ciljeva, poštovanja prava na odgoj i obrazovanje pod jednakim uvjetima te uključenost svih u odgoj i obrazovanje. *Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine* (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2023), međutim, kao djecu u nepovoljnom položaju prepoznaje samo darovitu djecu/učenike, djecu/učenike s teškoćama u razvoju, pripadnike nacionalnih manjina i pripadnike hrvatskoga naroda izvan Republike Hrvatske, iako u nepovoljni položaj djecu mogu dovesti i brojna druga obilježja (npr. siromaštvo, manjinska seksualna orijentacija, život u jednoroditeljskoj obitelji). Ta nesuglasja otvaraju pitanje mogućnosti da predviđeni reformski procesi uistinu dovedu do smanjivanja obrazovnih nejednakosti i promjena pedagoških praksi odgojno-obrazovnih djelatnika (Bognar i Lukaš, 2016).

Istraživanja upućuju na opstojnost obrazovnih nejednakosti i njihov odraz na nejednakosti u životnim mogućnostima, kao što su zapošljivost, razina prihoda, zdravlje i politička participacija (npr. Furlong i Lunt, 2014; Carter i Reardon, 2014; Thompson, 2019; Sibieta i Cardim-Dias, 2022). Utvrđeno je da učenici niskoga socioekonomskog statusa imaju manje prilika za učenje formalnih matematičkih sadržaja (Schmidt i dr., 2015; Matković, Dobrotić i Baran, 2019), da djeca u nepovoljnom položaju kao rezultat obrazovnih nejednakosti od vrlo rane dobi u prosjeku razvijaju nižu razinu kognitivnih i socioemocionalnih vještina u odnosu na vršnjake u povoljnijem položaju (Van Poortvliet, 2021) te da društvene i/ili individualne razlike u podrijetlu učenika mogu biti povezane s nepravednim ograničenjima njihovih obrazovnih postignuća i širim razvojnim ishodima (OECD, 2021). Na uzorku učenika četvrtih i osmih razreda osnovne škole reprezentativnom za Hrvatsku Burušić, Babarović i Marković (2010) utvrdili su snažnu ulogu obiteljskih značajki, ponajprije obrazovne razine roditelja, na školsko postignuće djece u osnovnoj školi. Učenici čiji su roditelji stekli višu formalnu razinu naobrazbe i sami su prosječno uspješ-

niji, a učenici čiji roditelji imaju nižu naobrazbu u prosjeku su na standardiziranim testovima školskoga znanja manje uspješni. Matković i sur. (2019) su svojim istraživanjem utvrdili izrazite nejednakosti u učestalosti i trajanju pohađanja programa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja s obzirom na socioekonomski status roditelja pa zaključuju da je rani i predškolski odgoj i obrazovanje izrazito dostupniji djeci iz viših društvenih slojeva. U višim obrazovnim razinama ranom napuštanju školovanja pridonose nepovoljni socioekonomski status (Matković, 2010) i teškoće u razvoju (Popović i Buljevac, 2016), što se perpetuira u većini suvremenih obrazovnih sustava (Entrich, 2020).

Prevencija obrazovnih nejednakosti usko je povezana s konceptom institucionalnih strukturnih mogućnosti koje su odgovorne za dostupnost i kvalitetu djelovanja odgojno-obrazovnih ustanova te s time povezanim pedagoškim praksama. Definirane su specifičnim propisima i strukturnim obilježjima nacionalnih obrazovnih sustava, ali su kontekstualizirane i aktualizirane diskurzivnim strukturnim mogućnostima različitih lokalnih sustava, samih ustanova i djelatnika (Benasso i dr., 2022). Institucionalne strukturne mogućnosti posljedica su djelovanja kreatora i aktera obrazovnih politika koji proizlaze iz načina na koji percipiraju djecu u nepovoljnom položaju, a odražavaju se u interakciji upravljanja sustavom i individualnog djelovanja dionika sustava. Strukturne mogućnosti su u pravilu strateški selektivne jer utječu na mogućnosti i smjerove djelovanja u kojima će pojedinci ostvariti svoje namjere, ali i neravnomjerno raspoređene jer se moguće opcije razlikuju s obzirom na različita obilježja pojedinaca, uključujući sposobnosti, obiteljski i etnički identitet te pristupačnost resursa podrške (Rinne i dr., 2020). Odgojno-obrazovni sustavi i njihove institucionalne karakteristike uokviruju individualne situacije, a time i individualne preferencije, mogućnosti i ograničenja u pogledu obrazovnih i statusnih postignuća (Hadjar i Becker, 2016; Astor i dr., 2021).

Osobito važnim karakteristikama obrazovnog sustava koji pridonose smanjivanju obrazovnih nejednakosti smatraju se stratifikacija/vanjska diferencijacija (npr. broj dostupnih različitih tipova odgojno-obrazovnih ustanova, vertikalna prohodnost i propusnost razina obrazovanja), stupanj standardizacije obrazovanja (varijabilnost kvalitete obrazovanja između ustanova i regija) te povezanost obrazovnih institucija i zapošljavanja (Gross, Hadjar i Zapfe, 2022). U novije vrijeme tom se popisu pridružuje trajanje obrazovanja, što implicira potrebu ostvarivanja što većeg obuhvata djece u nepovoljnom položaju ranim i predškolskim odgojem i obrazovanjem. Međutim, obuhvat sam po sebi ne može osigurati primjeren odgovor odgojno-obrazovnih djelatnika na činitelje obrazovnih nejednakosti jer specifičnosti učenja i razvoja te osjetljivost djece rane, predškolske i osnovnoškolske dobi zahtijevaju visoku razinu kvalitete sustava. U nastojanjima prevencije obrazovnih nejednakosti sve se više pozornosti posvećuje kvaliteti pedagoške prakse odgoj-

no-obrazovnih djelatnika, s obzirom na činjenicu da nijedan drugi atribut odgojno-obrazovne ustanove nije ni blizu tolikog utjecaja na postignuća djece (Blanden i dr., 2022). Ovaj se rad odnosi na analizu načina na koje odgojno-obrazovni djelatnici tijekom odgojno-obrazovnog procesa pružaju podršku djeci u nepovoljnom položaju, u svrhu prevencije obrazovnih nejednakosti.

3. PREVENCIJA OBRAZOVNIH NEJEDNAKOSTI KAO OBILJEŽJE PEDAGOŠKE PRAKSE

Kad je riječ o djeci u nepovoljnom položaju, od odgojno-obrazovnih ustanova se očekuje ispunjavanje preventivne i/ili rehabilitacijske funkcije koja osigurava cjeloviti razvoj i učenje sve djece, neovisno o njihovim razvojnim, zdravstvenim, društvenim i drugim obilježjima. Riječ je pritom o potrebi osiguravanja smislenog sudjelovanja svakog djeteta u razvojno primjerenom i stimulativnom odgojno-obrazovnom procesu koji je pristupačan, participativan i uključiv, a podrazumijeva dostupnost odgovarajuće podrške djeci i članovima njihovih obitelji. To znači da odgojno-obrazovne ustanove mogu pridonijeti prevenciji obrazovnih nejednakosti samo ako je riječ o visoko kvalitetnim ustanovama i praksama koje udovoljavaju visokim standardima kvalitete.

Kvalitetna pedagoška praksa predstavlja važan kompenzacijski mehanizam koji umanjuje rizik obrazovnih nejednakosti djece u nepovoljnom položaju. Razumijevanje koncepta kvalitete u odnosu na tu djecu omogućuje pravovremeno prepoznavanje djece u nepovoljnom položaju i prilagođavanje pedagoške prakse njihovim specifičnim potrebama. Međunarodna organizacija Korak po korak definira pravičnu i kvalitetnu odgojno-obrazovnu praksu kroz sedam područja. To su (Tankersley i dr. 2012): interakcije, obitelj i zajednica, inkluzija, različitosti i demokratske vrijednosti, praćenje, procjenjivanje i planiranje, strategije poučavanja, okruženje za učenje te profesionalni razvoj. Taj pristup kvaliteti temelji se na humanističkoj i sociokonstruktivističkoj paradigmi koja promiče razvojno-primjerenu praksu, individualizirani pristup svakom djetetu te učenje kroz interakcije djece međusobno te djece i odraslih. Njegova temeljna načela su međusobno razumijevanje i poštovanje, uvažavanje različitosti te osiguranje društvene uključenosti, a kvaliteta pedagoške prakse smatra se ključnom u oblikovanju odnosa, interakcija i konteksta u kojem dijete uči i razvija se.

Kvalitetna pedagoška praksa najizraženija je u samom odgojno-obrazovnom procesu, a on zahtijeva primjenu fleksibilnog kurikuluma, odnosno oblikovanje poticajnih, raznovrsnih odgojno-obrazovnih sredina koje raznovrsnošću odgojno-obrazovnih aktivnosti i njima protkanih društvenih odnosa omogućavaju stjecanje razolikih društvenih iskustava djece (Tankersley i dr., 2012). Za to je važno osigurati

kvalitetu svih komponenti odgojno-obrazovnog procesa, kao što su prostorno-materijalni uvjeti, rukovođenje, kurikulum, strategije učenja i poučavanja, suradnja među dionicima u ustanovi i zajednici te podrška djeci/učenicima u nepovoljnom položaju.

Očekuje se pružanje primjerene odgojno-obrazovne podrške u procesima učenja, poučavanja, iskazivanja naučenoga te socijalizacije unutar odgojno-obrazovne ustanove (npr. upotreba prikladnih didaktičkih i nastavnih materijala, tehnika i strategija poučavanja, dostupnost pomoćnika u nastavi, savjetovanje, dopunska i dodatna nastava, individualizirano učenje i poučavanje, partnerstvo s roditeljima, individualno savjetovanje, povezivanje s uslugama u zajednici), uz sudjelovanje svih dionika odgojno-obrazovnog procesa. Opisana pedagoška praksa važan je čimbenik sustavnog preventivnog djelovanja jer pridonosi smanjivanju činitelja rizika i jačanju činitelja zaštite u odgojno-obrazovnom okruženju. Ona podrazumijeva proaktivan, sveobuhvatan pristup koji se fokusira na izgradnju individualnih kompetencija svih dionika, razvoj školskih politika i unapređenje međusobnih odnosa, a intervencije usmjerene djeci u nepovoljnom položaju su integrirane u svakodnevne odgojno-obrazovne aktivnosti i procese (Cefai, Simões i Caravita, 2021; Pearce i dr., 2019).

Istraživanja (Koller-Trbović, Mirosavljević i Ratkajec, 2019) pokazuju da odgojno-obrazovne intervencije često izostaju, najčešće zbog nepravodobnog poznavanja problema, nedovoljno razvijenih sustava kontinuuma intervencija od univerzalne do indicirane razine, nedovoljne educiranosti odgojno-obrazovnih djelatnika o mogućnostima podrške učenju i razvoju djece, nedovoljne dostupnosti stručnih suradnika, ali i nedovoljne usmjerenosti odgojno-obrazovnih djelatnika na stvaranje sigurnog i poticajnog okruženja za svako dijete. U istraživanjima se ističu problemi suradnje dionika u pružanju koordinirane i svrhovite pomoći obiteljima i djeci u nepovoljnom položaju (Ajduković, Matančević i Rimac, 2017) te velike regionalne razlike u dostupnosti i priuštivosti intervencija (Dobrotić i dr. 2022), što bitno umanjuje mogućnosti prevencije obrazovnih nejednakosti.

Zato se postavlja pitanje kapaciteta odgojno-obrazovnih djelatnika da u hrvatskom obrazovnom sustavu dostupnim resursima i zakonski predviđenim oblicima podrške pridonosi prevenciji obrazovnih nejednakosti, osobito u najranijim fazama obrazovanja, odnosno u ranom i predškolskom te osnovnoškolskom obrazovanju. U Hrvatskoj su oblici podrške djeci u nepovoljnom položaju opisani u brojnim propisima, pri čemu postoje velike razlike u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u usporedbi s osnovnoškolskim odgojem i obrazovanjem. Temeljni akti koji bi sadržajno propisivali područje rada s djecom u nepovoljnom položaju u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja nisu definirani, a postojeći zakoni, pravilnici i standardi su općeniti. S druge strane, u osnovnoškolskom sustavu propisi se često mijenjaju, ali sadržajno bolje uređuju prava učenika u nepovoljnom polo-

žaju. Doprinos prevenciji obrazovnih nejednakosti jednako se očekuje na objema razinama obrazovanja, što bi trebalo biti prepoznatljivo u iskustvima i pedagoškoj praksi odgojitelja i učitelja.

4. CILJ, ZADACI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Institucionalnim strukturnim obrazovnim mogućnostima pridonose percepcije i procjene odgojno-obrazovnih djelatnika o specifičnostima i potrebama djece u nepovoljnom položaju i s time povezanim oblicima podrške djeci koje su definirane nacionalnim zakonodavstvom. Zato potencijale prevencije obrazovnih nejednakosti treba promatrati u kontekstu društveno uvjetovanog sustava kurikuluma i pedagoških praksi kojima se izvori obrazovnih nejednakosti nastoje prevladati. Specifičnosti strukturnih mogućnosti između i unutar obrazovnih razina u hrvatskom obrazovnom sustavu nedovoljno su istražene.

Cilj ovog istraživanja je analizirati iskustva odgojno-obrazovnih djelatnika u pružanju podrške djeci u nepovoljnom položaju, a koja je predviđena zakonodavnim odgojno-obrazovnim okvirom u Republici Hrvatskoj.

Postavljeni su sljedeći istraživački zadaci:

1. utvrditi percipirano iskustvo odgojitelja i učitelja u odgoju i obrazovanju različitih skupina djece u nepovoljnom položaju
2. utvrditi iskustva odgojitelja i učitelja u pružanju podrške djeci u nepovoljnom položaju
3. analizirati razlike u iskustvima odgojitelja i učitelja s obzirom na specifičnosti institucionalnog konteksta (regija i veličina mjesta u kojoj ustanova djeluje) te osobnih obilježja odgojitelja/učitelja (razina obrazovanja i radno iskustvo).

Polazi se od sljedećih hipoteza:

1. Odgojitelji, učitelji razredne nastave i učitelji predmetne nastave razlikuju se s obzirom na iskustvo odgoja i obrazovanja djece u nepovoljnom položaju.
2. Odgojitelji, učitelji razredne nastave i učitelji predmetne nastave razlikuju se s obzirom na iskustvo pružanja podrške djeci u nepovoljnom položaju.
3. Iskustvo u pružanju podrške djeci u nepovoljnom položaju odgojitelja, učitelja razredne nastave i učitelja predmetne nastave ovisi o specifičnostima institucionalnog konteksta i osobnih obilježja odgojitelja/učitelja.

Hipoteze se temelje na očekivanim različitim institucionalnim strukturnim mogućnostima dviju razina obrazovanja koje proizlaze iz razlika u inicijalnom obrazovanju

i profesionalnim kompetencijama odgojitelja i učitelja te u strukturi i kurikularnim sadržajima pojedinih razina obrazovanja. Primjerice, ranija istraživanja pokazuju da su odgojitelji u usporedbi s učiteljima otvoreniji za promjene, fleksibilniji i više usmjereni poticajima (Tokić Zec, 2022), a dokumentiran je i pozitivan doprinos obrazovanja kvaliteti odgojno-obrazovnog procesa i obrazovnih postignuća djece/učenika (Barbanović, Burušić i Šakić, 2010). Regionalne razlike u pristupačnosti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja dobro su dokumentirane (Matković i dr., 2020; Dobrotić i dr. 2022). Recentno istraživanje obrazovnih nejednakosti u Hrvatskoj (Farnell, 2022) ukazuje na neujednačenost osobnih paradigmi odgojitelja i učitelja i strukturnih prepreka na razini ranog i predškolskog te osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja u prevenciji obrazovnih nejednakosti.

5. METODA ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je provedeno u sklopu projekta Tematska mreža: "Cjeloživotno obrazovanje dostupno svima". Projekt je provodio Institut za razvoj obrazovanja u razdoblju od 2020. do 2023. godine, a financiran je sredstvima Europskog socijalnog fonda. Osnovna svrha projekta sadržana je u jačanju kapaciteta organizacija civilnog društva za postizanje učinkovitog dijaloga s javnom upravom i znanstvenom zajednicom u oblikovanju i provođenju javnih politika za osiguravanje svima dostupnog cjeloživotnog obrazovanja, radi povećanja mogućnosti djelovanja organizacija civilnog društva u smanjivanju obrazovnih nejednakosti u Hrvatskoj. Specifičnost projekta ogleda se u činjenici što obuhvaća sve razine obrazovanja, od ranog i predškolskoga, preko osnovnoškolskog, srednjoškolskog i visokoškolskog obrazovanja, do obrazovanja odraslih. Ovo se istraživanje odnosi na rano i predškolsko te osnovnoškolsko obrazovanje.

5.1. Sudionici istraživanja

Prema podacima Državnog zavoda za statistiku, u godini prikupljanja podataka (2021./22.) u hrvatskom sustavu ranog i predškolskog te osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja ukupno je radilo 13.446 odgojitelja u dječjim vrtićima i 29.500 učitelja razredne i predmetne nastave (u razrednoj nastavi 12.506, a u predmetnoj nastavi 16.994 učitelja). To znači da je u ovim sustavima ukupno radilo 42.946 odgojitelja i učitelja, od čega 31,3% čine odgojitelji, 29,1% čine učitelji razredne nastave, a 39,6% učitelji predmetne nastave. Istraživanjem je obuhvaćeno 3% ove populacije ($n = 1.288$). Primijenjena je metoda uzorkovanja s jednakim vjerojatnostima odabira, pri čemu je vjerojatnost ulaska sudionika istraživanja u uzorak unutar svakog stratuma bila proporcionalna broju zaposlenika u svakoj ustanovi jer su pozivi na

sudjelovanje u istraživanju upućeni svim odgojno-obrazovnim ustanovama u Hrvatskoj. U uzorku istraživanja odgojitelji su zastupljeni s 41,5%, učitelji razredne nastave s 25,0%, a učitelji predmetne nastave s 33,5%. Prema tome, u uzorku je u odnosu na populaciju više 10,2% odgojitelja, a manje 4,1% učitelja razredne nastave i 6,1% učitelja predmetne nastave.

Kao kriterij reprezentativnosti uzorka predviđena je raspodjela odgojitelja i učitelja prema regiji u kojoj rade. U tablici 1 je prikazan planiran i ostvaren uzorak istraživanja prema tom kriteriju. Odstupanja se kreću od 0 do 6,1% i unutar su granica tolerancija.

Tablica 1. Struktura uzorka istraživanja prema kriteriju reprezentativnosti (%)

REGIJA	UDIO U POPULACIJI*	UDIO U UZORKU
DALMACIJA	21,4	15,4
GRAD ZAGREB	20,6	14,5
ISTOČNA HRVATSKA	16,1	16,1
ISTRA I PRIMORJE	13,5	18,1
SJEVERNA HRVATSKA	12,3	18,3
SREDIŠNJA HRVATSKA	16,1	17,6
UKUPNO	100	100

* Izvor: Državni zavod za statistiku: Gradovi u statistici – osnovne škole, početak pedagoške godine 2020./21. i Gradovi u statistici – dječji vrtići i druge pravne osobe koje provode program predškolskog odgoja, početak pedagoške godine 2020./21.

Sociodemografski podaci o sudionicima istraživanja prikazani su u tablici 2.

Tablica 2. Struktura sudionika istraživanja prema sociodemografskim karakteristikama

POKAZATELJ	ODGOJITELJI	UČITELJI RAZREDNE NASTAVE	UČITELJI PREDMETNE NASTAVE
SPOL (%)			
muški	0,9	2,5	14,6
ženski	99,1	97,5	85,4
DOB (NAVRŠENE GODINE ŽIVOTA)			
aritmetička sredina	40,83	45,01	43,01
standardna devijacija	10,381	9,943	9,332
minimum	22	25	22
maksimum	62	64	63
GODINE RADNOG STAŽA U STRUCI			
aritmetička sredina	14,77	19,43	15,73
standardna devijacija	10,909	11,226	9,710
minimum	0	0	0
maksimum	45	41	43
STUPANJ OBRAZOVANJA (%)			
stručni studij (trogodišnji ili četverogodišnji)	47,5	24,2	29,6
sveučilišni preddiplomski studij	23,5	4,7	12,1
sveučilišni diplomski studij	25,8	47,5	46,1
integrirani preddiplomski i diplomski studij	2,8	22,7	11,0
znanstveni magisterij ili doktorat	0,4	0,9	1,2
VELIČINA MJESTA U KOJOJ DJELUJE USTANOVA ZAPOSLENIKA (%)			
općina	19,1	27,6	32,0
manji grad (do 10 000 st.)	23,7	20,6	22,8
srednji grad (od 10 000 do 35 000 st.)	18,3	18,9	14,6
veliki grad (više od 35 000 st.)	38,9	32,9	30,6

5.2. Mjerni instrument

Radna skupina formirana u okviru mreže “Cjeloživotno obrazovanje dostupno svima” za ranu i predškolsku te osnovnoškolsku razinu obrazovanja osmislila je i razvila *Upitnik o mogućnostima prevencije obrazovne nejednakosti djece rane, predškolske i osnovnoškolske dobi* za odgojitelje i učitelje. Upitnik je konstruiran prema oblicima podrške djeci u nepovoljnom položaju koji su predviđeni u hrvatskom obrazovnom sustavu jer je usmjeren osiguravanju znanstveno utemeljenih informacija za oblikovanje smjernica za provođenje uključivih i pravičnih obrazovnih politika (npr. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima).

U ovom istraživanju korišteni su sljedeći podaci iz upitnika:

- sociodemografski podaci (dob, spol, radno mjesto, godine radnog staža, regija, veličina mjesta u kojem djeluje ustanova)
- procjena iskustva u odgoju i obrazovanju djece u nepovoljnom položaju (15 čestica)
- procjena osobnog iskustva i zadovoljstva u provedbi različitih institucionalnih oblika podrške za izjednačavanje obrazovnih mogućnosti djece u nepovoljnom položaju, predviđenih odgojno-obrazovnim zakonodavnim okvirom Republike Hrvatske (26 čestica).

Sudionici istraživanja su ta područja procjenjivali na skali od 1 do 5 (uopće ne, uglavnom ne, ne mogu procijeniti, uglavnom da, u potpunosti da).

5.3. Prikupljanje i analiza podataka

Po dobivanju suglasnosti Ministarstva znanosti i obrazovanja za provedbu istraživanja, upitnik je postavljen u aplikaciji Alchemer (<https://app.alchemer.com>) i svim dječjim vrtićima i osnovnim školama u bazi ovog ministarstva poslan je poziv na sudjelovanje u istraživanju. Odgojitelji i učitelji koji su za to iskazali interes, popunjavali su upitnik u mrežnom okruženju, u razdoblju od 15. travnja do 25. srpnja 2022. godine. Svaki je odgojno-obrazovni djelatnik imao mogućnost upitnik u sustavu popuniti samo jednom. Odgovaranje na pitanja u prosjeku je trajalo 30 minuta. Aplikaciji je pristupilo 2.300 odgojitelja i učitelja, a u analizu su uvršteni sudionici istraživanja koji su ispunili najmanje 90% upitnika (1.288). Nedostajući podaci nisu uključeni u analize, a kreću se u rasponu od 0 do 6,2%.

Svi su sudionici u istraživanje uključeni dobrovoljno, na temelju informirane suglasnosti.

Percipirano iskustvo odgojitelja i učitelja u odgoju i obrazovanju različitih skupina djece u nepovoljnom položaju analizirano je temeljem deskriptivnih pokazatelja i izračunom χ^2 testa razlika među trima skupinama odgojno-obrazovnih djelatnika. 26 čestica koje opisuju iskustva odgojitelja te učitelja razredne i predmetne nastave u pružanju podrške djeci u nepovoljnom položaju faktorskom su analizom grupirane u faktore. Rezultati na tim faktorima korišteni u analizi razlika između triju skupina sudionika istraživanja u njihovom iskustvu pružanja podrške u odgoju i obrazovanju djece u nepovoljnom položaju (deskriptivna statistika) i analizom varijance (ANOVA) s obzirom na sociodemografska obilježja odgojitelja i učitelja. U svim je analizama kriterijska varijabla radno mjesto sudionika istraživanja (odgojitelj, učitelj razredne nastave, učitelj predmetne nastave), a prediktorske varijable odgovaraju pojedinim istraživačkim zadacima.

6. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

6.2. Iskustvo odgojno-obrazovnih djelatnika u odgoju i obrazovanju djece u nepovoljnom položaju

Tijekom ranog i predškolskoga te osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja do izražaja dolaze različite karakteristike djece koje ih mogu dovesti u nepovoljan položaj pa iziskuju podršku u njihovom odgojno-obrazovnom procesu. U ovom su istraživanju odgojitelji i učitelji procjenjivali vlastito iskustvo u odgoju i obrazovanju različitih skupina djece na petostupanjskoj skali. Kategorije 'uglavnom ne' i 'uopće ne' spojene su u kategoriju 'ne', a kategorije 'uglavnom da' i 'u potpunosti da' u kategoriju 'da' (tablica 3).

Tablica 3. Procjena iskustva odgojitelja te učitelja razredne i predmetne nastave u odgoju i obrazovanju djece u nepovoljnom položaju (% i χ^2)

KARAKTERISTIKA DJETETA	ODGOJITELJI	UČITELJI RAZREDNE NASTAVE	UČITELJI PREDMETNE NASTAVE
TEŠKOĆE U RAZVOJU ($\chi^2 = 13,229$)			
Ne.	14,2	16,5	20
Ne mogu procijeniti.	10,9	11,5	14,1
Da.	74,9	72,1	66,0

KARAKTERISTIKA DJETETA	ODGOJITELJI	UČITELJI RAZREDNE NASTAVE	UČITELJI PREDMETNE NASTAVE
SPECIFIČNE TEŠKOĆE UČENJA ($\chi^2 = 241,490^{**}$)			
Ne.	47,3	13,4	11,9
Ne mogu procijeniti.	14,2	8,4	12,6
Da.	38,5	78,2	75,6
DAROVITOST ($\chi^2 = 33,893^{**}$)			
Ne.	36,2	22,7	22,1
Ne mogu procijeniti.	19,6	24,3	21,1
Da.	44,2	53	56,9
KRONIČNE BOLESTI ($\chi^2 = 47,088^{**}$)			
Ne.	45,6	47,2	33,2
Ne mogu procijeniti.	11,9	14,7	18,2
Da.	42,6	38,1	48,6
TRAUMATSKO ISKUSTVO ($\chi^2 = 86,336^{**}$)			
Ne.	46,6	35,9	21,1
Ne mogu procijeniti.	10,7	11,6	16,3
Da.	42,6	52,5	62,6
PROBLEMI MENTALNOG ZDRAVLJA ($\chi^2 = 95,130^{**}$)			
Ne.	51,2	35,5	23,9
Ne mogu procijeniti.	17,0	20,6	22,2
Da.	31,8	43,9	53,8
PROBLEMI U PONAŠANJU ($\chi^2 = 13,370$)			
Ne.	8,5	12,8	12
Ne mogu procijeniti.	12,6	11,8	13,6
Da.	78,9	75,4	74,3
MANJINSKA SEKSUALNA ORIJENTACIJA ($\chi^2 = 62,142^{**}$)			
Ne.	88,0	85,9	71,7
Ne mogu procijeniti.	7,3	9,7	15,1
Da.	4,7	4,4	13,2

KARAKTERISTIKA DJETETA	ODGOJITELJI	UČITELJI RAZREDNE NASTAVE	UČITELJI PREDMETNE NASTAVE
ŽIVOT U JEDNORODITELJSKOJ OBITELJI ($\chi^2 = 20,314^{**}$)			
Ne.	15,1	10	8,9
Ne mogu procijeniti.	10,0	10,7	14,9
Da.	74,9	79,3	76,1
SIROMAŠTVO ($\chi^2 = 67,435^{**}$)			
Ne.	34,9	18,8	16,3
Ne mogu procijeniti.	18,3	15,6	17,1
Da.	46,9	65,6	66,5
MANJINSKI ETNIČKI ILI RELIGIJSKI IDENTITET ($\chi^2 = 10,192$)			
Ne.	38,9	34,8	32,5
Ne mogu procijeniti.	13,6	14,7	16,3
Da.	47,5	50,4	51,2
ŽIVOT U OBITELJI U KOJOJ SE NE GOVORI HRVATSKI JEZIK ($\chi^2 = 5,520$)			
Ne.	57,1	54,5	55,0
Ne mogu procijeniti.	10,2	11,9	10,1
Da.	32,6	33,6	34,9
ZLOSTAVLJANJE ILI ZANEMARIVANJE U OBITELJI ($\chi^2 = 58,741^{**}$)			
Ne.	57,9	47,7	36,6
Ne mogu procijeniti.	14,4	17,9	21,1
Da.	27,7	34,5	42,3
ŽIVOT IZVAN RODITELJSKOG DOMA ($\chi^2 = 43,072^{**}$)			
Ne.	62	59,8	45,5
Ne mogu procijeniti.	10,8	12,0	16,0
Da.	27,2	28,2	38,4
MIGRANT/TRAŽITELJ AZILA ($\chi^2 = 27,163^{**}$)			
Ne.	83,9	80,8	73,1
Ne mogu procijeniti.	6,6	7,9	10,6
Da.	9,5	11,3	16,3

Pearson Chi-Square (χ^2): df=8; ** p < ,01

Podaci prikazani u tablici 3 pokazuju da mnogi odgojno-obrazovni djelatnici imaju iskustva u odgoju i obrazovanju djece u nepovoljnom položaju, što potvrđuje iznimnu raznolikost razvojnih i zdravstvenih karakteristika te obiteljskih, socioekonomskih, kulturnih i drugih uvjeta u kojima djeca rastu i razvijaju se. Najmanje iskustva imaju u odgoju i obrazovanju djece tražitelja azila i djece manjinske seksualne orijentacije. U vlastitoj odgojno-obrazovnoj praksi najmanje trećina odgojitelja i učitelja prepoznaje djecu koja žive izvan roditeljskog doma, u obitelji u kojoj se ne govori hrvatski jezik te djecu koja su doživjela zlostavljanje ili zanemarivanje u obitelji. Ostale činitelje nepovoljnog položaja djece prepoznaje znatno veći broj odgojitelja i učitelja.

Između odgojitelja te učitelja razredne i predmetne nastave ne postoje statistički značajne razlike u iskustvu u odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju, problemima u ponašanju, djece u čijim se obiteljima ne govori hrvatski jezik i djece manjinskog etničkog identiteta. Ostali analizirani činitelji nepovoljnog položaja djece doveli su do statistički značajnih razlika u procjenama iskustva odgojitelja te učitelja razredne i predmetne nastave u njihovom odgoju i obrazovanju.

Pokazalo se da se mnoga djeca identificiraju kao djeca u nepovoljnom položaju na višim razinama obrazovanja, što problematizira mogućnosti pružanja pravodobne podrške u njihovom učenju i razvoju. Neki rezultati proizlaze iz udjela te djece u populaciji (migrantski status) ili izražajnosti karakteristike djece u različitim razvojnim fazama (manjinska seksualna orijentacija), dok neki rezultati mogu upućivati na razlike u odgojno-obrazovnim koncepcijama djelatnika na različitim razinama obrazovanja (npr. razumijevanje specifičnih teškoća učenja, prepoznavanje darovitosti, informiranost o obiteljskim prilikama djece) i ograničene pristupačnosti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja nekim skupinama djece (npr. djeca koja žive u uvjetima siromaštva).

6.2. Iskustvo odgojno-obrazovnih djelatnika u pružanju podrške djeci u nepovoljnom položaju

Faktorskom analizom 26 čestica Skale procjene osobnog iskustva u provedbi različitih institucionalnih oblika podrške za izjednačavanje obrazovnih mogućnosti djece u nepovoljnom položaju ekstrahirano je pet faktora koji ukupno objašnjavaju 55,91% zajedničke varijance. Prikladnost skale za faktorizaciju provjerena je Kaiser-Meyer-Olkin koeficijentom, koji iznosi 0,910, te Bartlettovim testom sfericiteta ($\chi^2 = 10977,501$; $df=325$; $p < .001$). Cronbach Alpha koeficijent skale je ,894, što upućuje na njezinu razmjerno visoku pouzdanost. Ekstrahirani faktori odnose se na komponente podrške djeci u nepovoljnom položaju u obrazovnom sustavu. Ka-

rakteristike ekstrahiranih faktora i deskriptivni pokazatelji procjene osobnog iskustva u primjeni pojedinih komponenti podrške prikazani su u tablici 4.

Tablica 4. Struktura faktora podrške djeci u nepovoljnom položaju: deskriptivni pokazatelji

ČESTICA	M	SD	Skewness	Kurtosis	Coe
Prvi faktor: Povezivanje dionika u pružanju podrške djeci					
provođenje procedura i protokola koji roditeljima omogućuju sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu	2,94	1,385	-,078	-1,236	,78
provođenje procedura i protokola za zaštitu prava djece (npr. djece žrtava nasilja i sl.)	2,46	1,375	,405	-1,115	,78
provođenje procedura i protokola za rješavanje problemskih situacija	3,07	1,369	-,202	-1,170	,75
provođenje procedura i programa za osiguravanje sudjelovanja djece u procesima donošenja odluka koje ih se tiču	2,83	1,400	,016	-1,262	,75
suradnja s ustanovama i stručnjacima u lokalnoj zajednici	2,97	1,381	-,104	-1,226	,75
sudjelovanje u programima profesionalnog razvoja usmjerenim prema prevenciji obrazovne nejednakosti	2,65	1,430	,212	-1,300	,65
sudjelovanje u skupinama sustručnjačke podrške (npr. supervizija, refleksija, zajednice učenja)	2,67	1,493	,225	-1,399	,63
% objašnjene varijance			28,656		
Cronbach Alpha koeficijent (α)			,861		
Drugi faktor: Individualizirani oblici podrške djeci					
izrada i provedba redovitog programa uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke (prilagođeni program)	3,65	1,323	-,752	-,582	,85
izrada i provedba redovitog programa uz individualizirane postupke (IOOP)	3,83	1,243	-,934	-,101	,84
suradnja s osobnim pomoćnikom/ pomoćnikom u nastavi/stručnim komunikacijskim posrednikom	3,36	1,600	-,424	-1,406	,63
% objašnjene varijance			11,249		
Cronbach Alpha koeficijent (α)			,725		

ČESTICA	M	SD	Skewness	Kurtosis	Coe
Treći faktor: Podrška stručnih suradnika					
podrška psihologa	3,11	1,592	-,175	-1,534	,78
podrška logopeda	2,75	1,593	,176	-1,543	,76
podrška edukacijskog rehabilitatora	2,66	1,576	,262	-1,502	,66
podrška pedagoga	3,71	1,307	-,738	-,611	,59
podrška socijalnog pedagoga	2,22	1,522	,782	-,956	,58
% objašnjene varijance			5,97		
Cronbach Alpha koeficijent (α)			,726		
Četvrti faktor: Individualni oblici podrške djeci					
izrada i provedba programa dodatnog učenja hrvatskog jezika	1,88	1,300	1,178	,044	-,74
izrada i provedba programa vršnjačke pomoći	2,27	1,372	,586	-1,022	-,67
odgoj i obrazovanje na jeziku koji dijete govori u obitelji	1,90	1,326	1,199	,064	-,65
izrada i provedba posebnog programa uz individualizirane postupke (posebne odgojno-obrazovne skupine, posebni razredi)	2,32	1,469	,620	-1,093	-,61
posredovanje u ostvarivanju prava iz socijalne skrbi članovima obitelji djeteta/ učenika	2,36	1,377	,508	-1,054	-,57
korištenje asistivne (pomoćne) tehnologije/ pomagala za djecu s razvojnim teškoćama	2,35	1,393	,536	-1,080	-,54
% objašnjene varijance			5,40		
Cronbach Alpha koeficijent (α)			,744		

ČESTICA	M	SD	Skewness	Kurtosis	Coe
Peti faktor: Dodatni oblici podrške djeci					
provedba aktivnosti s djetetom za razvoj životnih vještina	3,82	1,396	-,930	-,461	,85
provedba aktivnosti s djetetom za socioemocionalno učenje	3,68	1,352	-,779	-,583	,84
provedba aktivnosti s djetetom za stjecanje akademskih vještina	2,94	1,557	-,052	-1,519	,75
osiguravanje prilagođene prehrane djetetu/učeniku	3,20	1,588	-,267	-1,496	,67
korištenje prilagođenoga didaktičkog materijala i prilagodba prostorno-materijalnih uvjeta	3,46	1,356	-,533	-,883	,55
% objašnjene varijance			4,63		
Cronbach Alpha koeficijent (α)			,816		

M = aritmetička sredina; SD = standardna devijacija; Coe = koeficijent zasićenosti

Čestice Skale procjene osobnog iskustva u provedbi različitih institucionalnih oblika podrške za izjednačavanje obrazovnih mogućnosti djece u nepovoljnom položaju grupirale su se u pet faktora koja oslikavaju komponente odgojno-obrazovnog procesa u odnosu na različite oblike povezivanja dionika u cilju osiguranja podrške djetetu, individualiziranog pristupa djetetu tijekom odgojno-obrazovnog procesa, podrške stručnih suradnika, individualnih i dodatnih oblika podrške djetetu unutar i izvan neposrednog odgojno-obrazovnog procesa. U tablici 5 prikazani su rezultati analize razlika iskustava odgojitelja i učitelja razredne i predmetne nastave u pružanju podrške djeci u nepovoljnom položaju.

Tablica 5. Iskustva odgojno-obrazovnih djelatnika u pružanju različitih oblika podrške djeci u nepovoljnom položaju

	ODGOJITELJI		UČITELJI RN		UČITELJI PN		F-OMJER
	M	SD	M	SD	M	SD	
povezivanje dionika u pružanju podrške djeci	2,99	0,978	2,81	1,036	2,56	1,060	19,125**
individualizirani oblici podrške djeci	3,07	1,115	3,84	1,011	4,11	0,905	124,487**
podrška stručnih suradnika	2,75	1,023	2,93	1,040	3,04	1,070	8,481**
individualni oblici podrške djeci	2,01	0,847	2,41	0,947	2,18	0,955	17,910**
dodatni oblici podrške djeci	3,75	0,709	3,13	1,012	2,54	1,049	195,322**

*M = aritmetička sredina; SD = standardna devijacija; ** p < ,01*

Pokazalo se da su iskustva odgojno-obrazovnih djelatnika u provedbi institucionalnih oblika podrške za izjednačavanje obrazovnih mogućnosti skromna. Odgojitelji i učitelji razredne nastave najviše iskustva imaju u dodatnim i individualiziranim oblicima podrške djeci. Slijedi iskustvo s podrškom stručnih suradnika i povezivanjem dionika u pružanju podrške djeci. Najmanje odgojitelja i učitelja razredne nastave ima iskustva u pružanju individualnih oblika podrške djeci. Učitelji predmetne nastave imaju najviše iskustva u pružanju individualiziranih oblika podrške djeci i u podršci stručnih suradnika. Slijedi iskustvo u povezivanju dionika i dodatnim oblicima podrške djeci, a najmanje učitelja predmetne nastave ima iskustva u dodatnim oblicima podrške djeci u nepovoljnom položaju.

Tri skupine sudionika istraživanja statistički se međusobno razlikuju u svojim iskustvima prema svih pet faktora. Rezultati Scheffeovog post-hoc testa pokazuju da su razlike najviše između odgojitelja i učitelja predmetne nastave. Iskustvo odgojitelja i učitelja razredne nastave ne razlikuje se kad je riječ o povezivanju dionika u pružanju podrške djeci i u korištenju podrške stručnih suradnika, a učitelji razredne i predmetne nastave međusobno se razlikuju u svim analiziranim iskustvima (tablica 6).

Tablica 6. Razlike između odgojitelja te učitelja razredne i predmetne nastave u pružanju različitih oblika podrške djeci u nepovoljnom položaju (Scheffeov test)

FAKTOR	UČITELJI RN	UČITELJI PN
Povezivanje dionika u pružanju podrške djeci		
odgojitelji	,17740	,42794*
učitelji RN		,25054*
Individualizirani oblici podrške djeci		
odgojitelji	-,76150*	-1,04199*
učitelji RN		-,28050*
Podrška stručnih suradnika		
odgojitelji	-,17925	-,28488*
učitelji RN		-,10563
Individualni oblici podrške djeci		
odgojitelji	-,39502*	-,21087*
učitelji RN		,18415*
Dodatni oblici podrške djeci		
odgojitelji	,61279*	1,21163*
učitelji RN		,59884*

* $p < ,05$

Rezultati upućuju na zaključak da odgojitelji i učitelji razredne nastave, ukupno gledajući, najviše iskustva imaju u onim oblicima podrške koju pružaju samostalno tijekom neposrednog odgojno-obrazovnog procesa dok su učitelji predmetne nastave znatno više usmjereni na podršku drugih dionika (stručnih suradnika, pomoćnika u nastavi) te formalne oblike podrške (npr. IOOP). Iz prikazanih je rezultata moguće zaključiti da se učitelji predmetne nastave u svojoj pedagoškoj praksi najviše oslanjaju na podršku stručnih suradnika i oblike podrške djeci u nepovoljnom položaju koji proizlaze iz Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (Narodne novine, 2015). Učitelji razredne nastave također implementiraju odredbe tog propisa, ali češće sudjeluju i u drugim oblicima podrške djeci (aktivnosti za razvoj životnih i akademskih vještina te socioemocionalno učenje djece u nepovoljnom položaju, korištenje prilagođenoga didaktičkog materijala i prilagodba prostorno-materijalnih uvjeta djeci, sudjelovanje

vanje u specifičnim programima za specifične skupine djece u nepovoljnom položaju i dr.). Odgojitelji u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja više su angažirani u planiranju i provedbi svih programa za stjecanje akademskih, životnih i socioemocionalnih vještina djece, a u usporedbi s učiteljima, u svojoj pedagoškoj praksi više se koriste i drugim oblicima podrške djeci, uz znatno slabije mogućnosti oslanjanja na podršku stručnih suradnika.

Ovo istraživanje upućuje na oskudna i neujednačena iskustva odgojitelja i učitelja u provedbi institucionalnih oblika podrške za izjednačavanje obrazovnih mogućnosti djece u nepovoljnom položaju, što se odražava na nejednakost obrazovnih mogućnosti u analiziranim razinama obrazovanja.

6.3. Razlike u procjeni iskustva odgojitelja te učitelja razredne i predmetne nastave u pružanju institucionalnih oblika podrške djeci u nepovoljnom položaju s obzirom na sociodemografska obilježja

U svrhu analize razlika u iskustvima odgojitelja i učitelja razredne i predmetne nastave s obzirom na specifičnosti institucionalnog konteksta (regija i veličina mjesta u kojoj ustanova djeluje) i osobnih obilježja odgojitelja/učitelja (razina obrazovanja i radno iskustvo), provedena je analiza varijanci (ANOVA). U tablici 7 prikazani su podaci koji upućuju na razlike u iskustvima analiziranih skupina odgojno-obrazovnih djelatnika s obzirom na odabrana sociodemografska obilježja.

Tablica 7. Statistički značajne razlike u doprinosu sociodemografskih obilježja iskustvima odgojno-obrazovnih djelatnika u pružanju podrške djeci u nepovoljnom položaju

PODRŠKA STRUČNIH SURADNIKA	ODGOJITELJI		UČITELJI RN	
	M	SD	M	SD
Regija				
Dalmacija	3,07	1,050	3,22	1,103
Grad Zagreb	2,83	1,050	3,18	0,971
Slavonija	2,42	0,958	2,56	0,976
Istra i Primorje	2,81	1,066	3,08	1,178
Sjeverna Hrvatska	3,94	0,966	2,87	0,940
Središnja Hrvatska	2,51	0,891	2,61	0,898
	F omjer = 5,085**		F omjer = 3,444*	

PODRŠKA STRUČNIH SURADNIKA	ODGOJITELJI	UČITELJI RN	
Veličina mjesta		M	SD
općina		2,50	1,018
manji grad		3,08	0,932
srednji grad		2,85	0,854
veliki grad		3,27	1,091
		F omjer = 9,618**	
PRUŽANJE DODATNE PODRŠKE DJECI			
Veličina mjesta		M	SD
općina		3,00	1,007
manji grad		2,70	1,034
srednji grad		3,30	0,931
veliki grad		3,43	0,944
		F omjer = 7,984**	
PRUŽANJE INDIVIDUALIZIRANE PODRŠKE DJECI			
Dob		M	SD
29 god. i manje		3,14	1,325
od 30 do 39 god.		3,70	1,178
od 40 do 49 god.		4,10	0,860
od 50 do 59 god.		3,84	0,877
60 god. i više		3,78	0,933
		F omjer = 4,272*	
Godine radnog staža		M	SD
5 god. i manje		3,12	1,299
od 6 do 15 god.		3,96	1,040
od 16 do 25 god.		3,97	0,954
od 26 do 35 god.		3,91	0,779
36 god. i više		3,97	0,696
		F omjer = 6,942**	

*M = aritmetička sredina; SD = standardna devijacija; * $p < ,05$; ** $p < ,01$*

Analiza je pokazala da u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju statistički značajne razlike postoje samo u slučaju povezanosti procjene dostupnosti podrške stručnih suradnika i regije u kojoj odgojitelji rade. Pritom odgojitelji u Sjevernoj Hrvatskoj i Dalmaciji procjenjuju najvišom, a odgojitelji u Slavoniji procjenjuju najmanjom dostupnost podrške stručnih suradnika. Dob, godine radnog staža, veličina mjesta u kojoj ustanova djeluje i razina obrazovanja odgojitelja nisu doveli do razlika u iskustvu odgojitelja u pružanju podrške djeci u nepovoljnom položaju.

Pokazalo se da se procjena dostupnosti podrške stručnih suradnika učiteljima razredne nastave statistički značajno razlikuje s obzirom na regiju i veličinu mjesta u kojoj ustanova djeluje. Dob i godine radnog staža učitelja razredne nastave dovode do razlika u procjeni njihova iskustva u individualiziranoj podršci djeci, a veličina mjesta u kojoj ustanova djeluje do razlika u pružanju dodatne podrške djeci u nepovoljnom položaju.

Podrška stručnih suradnika u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju te razrednoj nastavi veća je u razvijenijim regijama Hrvatske (Dalmacija, Grad Zagreb, Istra i Primorje te Sjeverna Hrvatska¹), a manja u slabije razvijenim regijama Hrvatske (Središnja Hrvatska i Slavonija). Tijekom razredne nastave veća je u većim gradovima, a najmanja u manjim gradovima. Više iskustva u pružanju dodatne podrške djetetu imaju učitelji razredne nastave u srednjim i velikim gradovima, a manje u općinama i manjim gradovima. Najviše iskustva u individualiziranim oblicima podrške djeci imaju učitelji razredne nastave u dobi od 40 i više godina s radnim stažem od 6 i više godina, a najmanje mlađi učitelji s manje radnog iskustva. Iz rezultata proizlazi da početnici i mlađi učitelji imaju manje iskustva u pružanju podrške djeci u nepovoljnom položaju.

Analizirana sociodemografska obilježja nisu dovela do statistički značajnih razlika u iskustvima učitelja predmetne nastave u pružanju podrške djeci u nepovoljnom položaju.

Rezultati upućuju na djelovanje institucionalnih strukturnih mogućnosti u održavanju obrazovnih nejednakosti u hrvatskom obrazovnom sustavu iskazanu u praktičnim iskustvima odgojitelja i učitelja. To je iskustvo u predmetnoj nastavi univerzalno oskudno, s obzirom na specifičnosti nastavnog procesa na toj razini obrazovanja, dok u razrednoj nastavi mogućnosti prevencije obrazovnih nejednakosti oslabljuju lošiji društveni uvjeti u ustanovama u kojima učitelji rade i nedovoljna dostupnost podrške manje iskusnim učiteljima. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj je visoko decentraliziran, pa mogućnosti prevencije obrazovnih

¹ Riječ je o regijama koje pretežno čine županije s indeksom razvijenosti 4 ili 3 (Vrijednosti indeksa razvijenosti i pokazatelja za izračun indeksa razvijenosti 2018.)

nejednakosti najviše ovise o mogućnostima lokalnih zajednica da osiguraju primjerene institucionalne oblike podrške odgojiteljima i djeci u nepovoljnom položaju.

7. RASPRAVA

Analiza iskustva odgojitelja i učitelja u prevenciji obrazovne nejednakosti u hrvatskom ranom i predškolskom te osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju putem pružanja podrške djeci u nepovoljnom položaju pokazala je da postoje brojne strukturne prepreke u ostvarivanju jednakih obrazovnih mogućnosti djece u nepovoljnom položaju. Taj zaključak proizlazi iz velikog broja odgojitelja koji imaju iskustvo u odgoju i obrazovanju djece u nepovoljnom položaju te niskih srednjih vrijednosti procjena njihova iskustva u praktičnoj implementaciji komponenti institucionalnih oblika podrške za izjednačavanje obrazovnih mogućnosti te djece. Spomenuto se napose odnosi na oblike podrške koji iziskuju suradnju unutar obrazovnog sustava te suradnju koja iziskuje povezivanje obrazovnog sustava s drugim dionicima zaštite djece. Rezultati jasno upućuju na važnost identificiranja resursa u zajednici i ostvarivanje međusektorske suradnje (s drugom razinom odgojno-obrazovnog sustava, ustanovama socijalne skrbi, zdravstvenim ustanovama, nadležnim tijelima državne, regionalne i lokalne uprave i samouprave, organizacijama civilnog društva i dr.) te na potrebu osiguravanja bolje pristupačnosti podrške stručnih suradnika djeci te odgojiteljima i učiteljima.

Utvrđeno je da su obrazovnim nejednakostima najviše izložena djeca koja žive u slabije razvijenim i slabo naseljenim hrvatskim regijama jer rezultati istraživanja upućuju na izraziti deficit pristupačnosti podrške stručnih suradnika u središnjoj Hrvatskoj i Slavoniji. Razlozi tome se, između ostalog, mogu tražiti u državnim pedagoškim standardima ranog i predškolskoga te osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja (Narodne novine, 2008). Prema Standardima broj se stručnih suradnika u dječjim vrtićima i školama određuje u odnosu na broj odgojno-obrazovnih skupina ili razreda, odnosno ukupan broj djece u dječjem vrtiću ili školi. S obzirom na neravnomjernu gustoću naseljenosti u Republici Hrvatskoj za pretpostaviti je, a to dokazuje i iskustvo odgojitelja i učitelja iskazano u ovom istraživanju, da djeca koja žive u manje naseljenim dijelovima Hrvatske nemaju jednaku dostupnost podrške stručnih suradnika tijekom odgoja i obrazovanja. Rezultati ranije provedenih istraživanja dodatno upućuju na velike regionalne nejednakosti u pristupačnosti kvalitetnih odgojno-obrazovnih programa (Dobrotić i dr., 2022), osobito kad je riječ o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju (Matković i dr., 2020).

Na to se nadovezuje općenito malo iskustava svih odgojno-obrazovnih djelatnika (odgojitelja i učitelja) u povezivanju različitih dionika u nastojanjima osiguravanja njihovih prava na jednake obrazovne mogućnosti, uključujući roditelje, djecu, usta-

nove i stručnjake u lokalnoj zajednici te sustručnjačku i međustručnjačku podršku u profesionalnom razvoju. Takav rezultat otvara pitanje usmjerenosti odgojno-obrazovnih djelatnika na standarde kvalitete pedagoške prakse koju je potrebno i moguće unapređivati putem zajedničkih planiranja, refleksija, mentorstva, supervizije i zajednica učenja, a koji mogu dovesti do smanjivanja obrazovnih nejednakosti djece u nepovoljnom položaju drukčijim korištenjem raspoloživih resursa (konceptualizacija pedagoške prakse, međusobna suradnja, kurikulum i dr.). Poznato je da inkluzivna pedagoška praksa, podržavajuće interakcije odgojno-obrazovnih djelatnika i djece, vršnjačke interakcije i prijateljstva, zaokupljenost djece odgojno-obrazovnim procesom te podržavajući odnosi odgojno-obrazovnih djelatnika i roditelja djece, kad su podržani odgovarajućim strukturnim uvjetima (npr. manje skupine djece, kvalitetno educirano osoblje, dostupnost materijala i stručne podrške) bitno unapređuju kvalitetu i ishode odgojno-obrazovnog procesa, čime se otvara prostor za izjednačavanje obrazovnih mogućnosti djece u nepovoljnom položaju (Gross i dr., 2016; Vandekinderen i dr., 2018). Na potrebu unapređivanja pedagoške prakse i boljeg povezivanja odgojno-obrazovnih djelatnika međusobno i s drugim dionicima zaštite djece upućuje i rezultat ovog istraživanja prema kojem čak više od polovine odgojitelja te gotovo polovina učitelja razredne i predmetne nastave uopće nema iskustva u pružanju individualne podrške djeci u nepovoljnom položaju te da dob i godine radnog staža učitelja razredne nastave dovode do razlika u njihovom iskustvu u individualiziranoj podršci djeci. Prema tome, odgojno-obrazovni djelatnici s manje profesionalnog iskustva bez sustručnjačke podrške povećavaju rizik obrazovnih nejednakosti djece u nepovoljnom položaju, što se naglašava u recentnoj literaturi posvećenoj obrazovnim nejednakostima (Francis i dr., 2019; Turetsky i dr., 2021; Cahill i O’Sullivan, 2022).

Općenito, rezultati istraživanja upućuju na zaključak da su izvori obrazovne nejednakosti različiti u trima analiziranim razinama obrazovanja. U ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju osobito je primjetan deficit podrške drugih stručnjaka djeci i odgojiteljima. U razrednoj nastavi je utvrđena pretežna usmjerenost na individualne i individualizirane oblike podrške djeci, dok u predmetnoj nastavi dominira oslanjanje na podršku stručnih suradnika.

Činjenica da zakonski okvir izrijekom propisuje različite oblike institucionalne podrške djeci u nepovoljnom položaju u sustavu obveznog obrazovanja (npr. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015; Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima, 2018), ali ne i u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, vrlo je vjerojatan izvor razlika u informiranosti, razumijevanju, percepciji, mogućnostima i provedbi različitih oblika podrške djeci. Ta okolnost pridonosi diskontinuitetu u pedagoškim pristupima između ranog i predškolskoga te

osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja. Pedagoški kontinuitet kao jedan od elemenata prijelaza iz vrtića u školu važan je za svu djecu, osobito za djecu u nepovoljnom položaju (Melhuish i dr., 2015; OECD 2017; OECD 2021).

Razloge razlika između odgojitelja i učitelja razredne nastave te učitelja predmetne nastave u pružanju različitih oblika podrške djeci u nepovoljnom položaju, osim u zakonskim propisima, moguće je tražiti i u profesionalnom diskontinuitetu koji se odnosi na diskrepanciju u razumijevanju koncepta obrazovnih nejednakosti djece u nepovoljnom položaju, izjednačavanja obrazovnih mogućnosti, prava djece, poznavanju obrazovnih politika i drugih srodnih koncepata, kao posljedice razlika u inicijalnom obrazovanju odgojitelja i učitelja, odnosno različitim pristupima koji se promoviraju tijekom njihova inicijalnog obrazovanja. Spomenuto se osobito odnosi na učitelje predmetne nastave čiji su profesionalni identiteti i s njima povezani pedagoški koncepti iznimno raznoliki. Sve navedeno očituje se u kompetencijama i spremnosti odgojno-obrazovnih djelatnika u različitim razinama obrazovnog sustava da međusobnom suradnjom i osobnim angažmanom pridonose prevenciji obrazovnih nejednakosti, što upućuje na potrebu organiziranja različitih oblika i prilika za profesionalni razvoj učitelja i odgojitelja.

Složenost koncepta obrazovnih nejednakosti upućuje na važnost poduzimanja brojnih mjera i aktivnosti na svim razinama i u svim segmentima hrvatske obrazovne politike. Pritom se, sukladno ranijim istraživanjima (Farnell, 2022), ističe potreba promjene sustava vrijednosti i odnosa prema djeci u nepovoljnom položaju, a koji će jasno odraziti stav da je inkluzivno obrazovanje dostupno svima od najranije životne dobi ključ prevencije obrazovnih nejednakosti i postizanja jednakih obrazovnih mogućnosti.

8. ZAKLJUČAK

Cilj je ovog istraživanja analizirati iskustva odgojno-obrazovnih djelatnika u pružanju podrške djeci u nepovoljnom položaju, a koja je predviđena zakonodavnim odgojno-obrazovnim okvirom u Republici Hrvatskoj. Potvrđeno je da se odgojitelji, učitelji razredne nastave i učitelji predmetne nastave razlikuju s obzirom na iskustvo odgoja i obrazovanja djece u nepovoljnom položaju u većini analiziranih karakteristika djece. S višom razinom obrazovanja povećava se vidljivost određenih karakteristika djece koja ih dovode u nepovoljni položaj (npr. specifične teškoće u učenju, manjinska seksualna orijentacija, darovitost, problemi mentalnog zdravlja), što povećava potrebu za angažmanom učitelja u prevenciji obrazovnih nejednakosti. Odgojitelji, učitelji razredne nastave i učitelji predmetne nastave razlikuju se s obzirom na iskustvo pružanja podrške djeci u nepovoljnom položaju, ali sve tri analizirane skupine odgojno-obrazovnih djelatnika imaju malo iskustva pružanja

podrške toj djeci. S razinom obrazovanja raste oslanjanje na vanjske izvore podrške djeci, a opada osobni angažman u prilagodba pedagoške prakse potrebama pojedine djece. Posebno su rijetke prakse povezivanja dionika iz različitih sustava u pružanju podrške djeci te pružanje individualnih oblika podrške (npr. programi učenja hrvatskog jezika, posebni obrazovni programi).

Iskustvo u pružanju podrške djeci u nepovoljnom položaju odgojitelja, učitelja razredne nastave i učitelja predmetne nastave ovisi o specifičnostima institucionalnog konteksta i osobnih obilježja odgojitelja/učitelja. Tako učitelji predmetne nastave imaju malo iskustva u pružanju podrške djeci neovisno o njihovim sociodemografskim obilježjima, a razlike postoje kad je riječ o praksama odgojitelja i učitelja razredne nastave. Više podrške djeci pružaju učitelji razredne nastave koji rade u većim mjestima i razvijenijim regijama, a imaju višu razinu obrazovanja i dulje radno iskustvo te odgojitelji koji rade u razvijenijim regijama.

Rezultati ovog istraživanja pokazuju da postoje brojne strukturne prepreke u ostvarivanju jednakih obrazovnih mogućnosti djece u nepovoljnom položaju koje rezultiraju skromnim iskustvima odgojitelja i učitelja u prevenciji obrazovnih nejednakosti. Utvrđeno je da postoji vrlo visoka razina različitosti u pedagoškim praksama odgojno-obrazovnih djelatnika koje pridonose ili oslabljuju mogućnosti prevencije obrazovnih nejednakosti u ranom i predškolskom te osnovnoškolskom obrazovanju.

To je dijelom posljedica nedorečenih propisa, a dijelom nemogućnosti osnivača ustanova (osobito dječjih vrtića) da djeci, obiteljima i odgojno-obrazovnim radnicima osiguraju odgovarajuću podršku stručnih suradnika. Utvrđen je pedagoški diskontinuitet odgojno-obrazovnih djelatnika na različitim razinama obrazovanja. Iz rezultata ovog istraživanja proizlaze sljedeće preporuke za donositelje odluka i kreatore obrazovne politike:

- definirati jasnije i koherentnije obrazovne politike i propise koji će obuhvaćati rani i predškolski te osnovnoškolski odgoj i obrazovanje
- oblikovati državne pedagoške standarde koji će osigurati minimalne standarde kvalitete u svim odgojno-obrazovnim ustanovama
- osigurati ujednačene profesionalne kompetencije i paradigme odgojno-obrazovnih djelatnika na svim razinama obrazovanja o obrazovnim nejednakostima tijekom inicijalnog obrazovanja i kontinuiranoga profesionalnog razvoja
- osigurati umrežavanje i suradnju svih dionika i sustava koji su odgovorni za osiguravanje prava djeteta
- osigurati odgovarajuće prostorno-materijalne i ljudske resurse, osobito dostupnost stručnih suradnika različitih profila (npr. psihologa, edukacijskih rehabilitatora, logopeda, socijalnih pedagoga, socijalnih radnika).

FINANCIJSKA POTPORA

Istraživanje je financirano sredstvima Europske unije iz Europskog socijalnog fonda u sklopu projekta Tematska mreža Cjeloživotno obrazovanje dostupno svima, čiji je nositelj Institut za razvoj obrazovanja.

SUKOB INTERESA

Autorice izjavljuju da nema sukoba interesa.

ETIČKO ODOBRENJE

Prema uputama nadležnog etičkog povjerenstva, Etičkog povjerenstva Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, etička suglasnost nije potrebna kad se provodi istraživanje s punoljetnim osobama koje nisu lišene poslovne sposobnosti te kad nije riječ o kvalitativnom istraživanju o društveno osjetljivim temama koja uključuju iznošenje emocionalno osjetljivih ili neugodnih iskustava.

PRISTUP PODACIMA I TRANSPARENTNOST

Anonimizirana baza podataka dostupna na zahtjev autoricama.

LITERATURA

- Ajdković M, Matančević J, Rimac I (2017). Siromaštvo djece iz perspektive stručnjaka: učinci i mogućnosti djelovanja. *Ljetopis socijalnog rada*, 24 (2): 277-308. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v24i2.182>
- Astor RA, Noguera P, Fergus E, Gadsden V, Benbenishty R (2021). A Call for the Conceptual Integration of Opportunity Structures Within School Safety Research. *School Psychology Review*, 50 (2-3): 172–190. <http://doi:10.1080/2372966x.2020.1854621>
- Babarović T, Burušić J, Šakić M (2010). Psihosocijalne i obrazovne odrednice školskog uspjeha učenika osnovnih škola: dosezi dosadašnjih istraživanja. *Suvremena psihologija*, 13 (2): 235-256.
- Benasso S, Bouillet D, Neves T, Parreira Amaral, M (2022). *Landscapes of Lifelong Learning Policies across Europe: Comparative Case Studies*. London: Palgrave MacMillan.
- Blanden J, Doepke, M, Stuhler J (2022). *Educational Inequality*. Working Papers, Cambridge: National Bureau of Economic Research (NBER). <https://www.nber.org/papers/w29979> (9. lipnja 2022.)
- Bognar B, Lukaš M (2016). Ostvarivanje bitnih promjena u nastavi u sjeni reformi obrazovnog sustava. *Život i škola*, LXII (3): 39-52.

- Burušić J, Babarović T, Marković N (2010). Koliko daleko padaju jabuke od stabla? Odnos obrazovnih postignuća djece i obrazovne razine njihovih roditelja. *Društvena istraživanja*, 19 (4-5; 108-109): 709-730.
- Cahill K, O'Sullivan D (2022). Making a difference in educational inequality: reflections from research and practice. *Irish Educational Studies*, 41 (3): 473-485. <https://doi.org/10.1080/003323315.2022.2085763>
- Carter PL, Reardon SF (2014). *Inequality Matters*. A William T. Foundation Inequality Paper, San Francisco: Stanford University.
- Cefai C, Simões C, Caravita S (2021). *A systematic, whole school approach to mental health and well-being in schools in the EU' NESET report*. Luxembourg: European Union. <https://doi.org/10.2766/50546>
- 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: UNICEF Ured za Hrvatsku.
- Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja*. Republika Hrvatska: Narodne novine, 63/08; 90/10. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.html (9. lipnja 2022.)
- Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe*. Republika Hrvatska: Narodne novine, 63/08; 90/10. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html; https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_07_90_2537.html (9. lipnja 2022.)
- Enrich SR (2020). Worldwide shadow education and social inequality: Explaining differences in the socioeconomic gap in access to shadow education across 63 societies. *International Journal of Comparative Sociology*, 61 (6): 441-475. <http://doi.org/10.1177/0020715220987861>
- Farnell T (2022): *Obrazovne nejednakosti u Hrvatskoj: izazovi i potrebe iz perspektive dionika sustava obrazovanja*. Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja.
- Francis B, Hodgen J, Craig N, Taylor B, Archer L, Mazonod A, Connolly P (2019). Teacher 'quality' and attainment grouping: The role of within-school teacher deployment in social and educational inequality. *Teaching and Teacher Education*, 77: 183-192. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.001>
- Furlong J, Lunt I (2014). Inequality and Education: continuing the debate. A special issue of the Oxford Review of Education to mark its 40th anniversary. *Oxford Review of Education*, 40 (6): 667-679. <http://doi.org/10.1080/03054985.2014.981435>
- Gross C, Hadjar A, Zapfe L (2022). Institutional characteristics of education systems and inequalities: Introduction II. *International Journal of Comparative Sociology*, 63 (1-2): 3-9. <http://doi.org/10.1177/00207152211061598>
- Gross C, Meyer HD, Hadjar A (2016). Theorising the impact of education systems on inequalities. U: Hadjar, A., Gross, Ch. (ur.). *Education systems and inequalities - international comparisons*. Bristol: Policy Press, 11-33.
- Hadjar A, Becker R (2016). Education systems and meritocracy: social origin, educational and status attainment. U: Hadjar A, Gross C (ur.). *Education systems and inequalities - international comparisons*. Bristol: Policy Press. 231-258.
- Hadjar A, Gross C (2016). *Education systems and inequalities – international comparisons*. Bristol: Policy Press.
- Koller-Trbović N, Miroslavljević A, Ratkajec Gašević G (2019). Podrška škole djeci s teškoćama u ponašanju i učenju iz perspektive roditelja i djece. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 55 (2): 53-69. <https://doi.org/10.31299/hrri.55.2.5>

- Mahendra Dev S (2019). The Problem of Inequality. *Review of Development and Change*, 22 (1), 1-43. <https://doi.org/10.1177/0972266120170101>
- Matković T (2010). Obrazovanje roditelja, materijalni status i rano napuštanje školovanja u Hrvatskoj: Trendovi u proteklom desetljeću. *Društvena istraživanja*, 19 (4-5; 108-109): 643-667.
- Matković T, Visser M, Stropnik N, Williams C (2020). *Kako do vrtića za sve? Mogućnosti financiranja sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: UNICEF Ured za Hrvatsku.
- Matković T, Dobrotić I, Baran J (2019). Što vrtić ima s tim? Pristup ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju i reprodukcija društvenih nejednakosti u redovnom školovanju: analiza podataka PISA i TIMSS istraživanja. *Revija za sociologiju*, 49 (1): 7–35. <https://doi.org/110.5613/rzs.49.1.1>
- Melhuish EC, Ereky-Stevens K, Petrogiannis K, Ariescu A, Penderi E, Rentzou K, Tawell A, Slot P, Broekhuizen M, Leseman P (2015). *A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development. CARE project; Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC)*. Technical Report. European Commission, <http://ecec-care.org/resources/publications/> (9. lipnja 2022.)
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2023). *Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine*. <https://mzo.gov.hr> (9. lipnja 2022.)
- Müller W (2014). Educational inequality and social justice: Challenges for career guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14: 21–33. <https://doi.org/10.1007/s10775-014-9264-4>
- Nacionalna razvojna strategija do 2030. godine*. Republika Hrvatska: Narodne novine, 13, 21. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2021_02_13_230.html (9. lipnja 2022.)
- Nash R (2004). Equality of Educational Opportunity: In defence of a traditional concept. *Educational Philosophy and Theory*, 36 (4): 361–377. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2004.00075.x>
- OECD (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education, Starting Strong*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- OECD (2021). *Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps: Towards an Inclusive Curriculum*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6b49e118-en>
- Pavić Ž (2016). Obrazovne nejednakosti u Hrvatskoj: trenutačno stanje i pravci budućih istraživanja. U: Pavić Ž, i dr. (ur.): *Znanstvene, kulturne, obrazovne i umjetničke politike – europski realiteti*. Osijek: Odjel za kulturologiju Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku, Umjetnička akademija Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku, Institut društvenih znanosti Ivo Pilar – Područni centar Osijek i Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti Pécsi Tudományegyetem Böstr., 370-381.
- Pearce N, Cross D, Epstein M, Johnston R, Legge E (2019). *Strengthening school and system capacity to implement effective interventions to support student behaviour and wellbeing in NSW public schools: An evidence review*. Telethon Kids Institute. <https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/student-wellbeing/attendance-behaviour-and-engagement/media/documents/telethon-kids-institute-final-report.pdf> (9. lipnja 2022.)
- Popović S, Buljevac M (2016). Prekid srednjoškolskog obrazovanja mladih s teškoćama u razvoju. *Ljetopis socijalnog rada*, 23 (3): 463-488. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v23i3.108>

- Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. Republika Hrvatska: Narodne novine, 24/15. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html (9. lipnja 2022.)
- Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima. Republika Hrvatska: Narodne novine, 108/18. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2018_11_102_1992.html (9. lipnja 2022.)
- Rinne R, Silvennoinen H, Järvinen T, Tikkanen J (2020). Governing the normalisation of young adults through lifelong learning policies U: M. Parreira do Amaral, S. Kovacheva, X. Rambla (Ur.), *Lifelong Learning Policies for Young Adults in Europe: Navigating between Knowledge and Economy*, 105-126.
- Schmidt WH, Burroughs NA, Zoido P, Houang RT (2015). The Role of Schooling in Perpetuating Educational Inequality: An International Perspective. *Educational Researcher*, 44 (7): 371–386. <https://doi.org/10.3102/0013189X15603982>
- Sibieta L, Cardim-Dias J (2022). *Inequalities in GCSE results across England and Wales*. London: Education Policy Institute.
- Tankersley D, Brajković S, Handžar S, Rimkiene R, Sabaliauskiene R, Trikić Z, Vonta T (2012). *Teorija u praksi, priručnik za profesionalni razvoj učitelja razredne nastave*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Thompson R (2019). *Education, Inequality and Social Class*. London: Routledge.
- Tokić Zec R (2022). Vrijednosti odgojno-obrazovnih djelatnika u organizacijskoj kulturi odgojno-obrazovne ustanove. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 20 (1): 117-130. <https://doi.org/10.31192/np.20.1.8>
- Turetsky KM, Sinclair S, Starck JG, Shelton JN (2021). Beyond students: how teacher psychology shapes educational inequality. *Trends in Cognitive Sciences*, 25 (8): 697-709. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2021.04.006>
- Ujedinjeni narodi (1948). *Opća povelja o ljudskim pravima*. Odluka o objavi Opće povelje o ljudskim pravima. Republika Hrvatska: Narodne novine 12/09. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/2009_11_12_143.html (9. lipnja 2022.)
- Ujedinjeni narodi (1989). *Konvencija o pravima djeteta*. Službeni list – Međunarodni ugovori 15/90; Narodne novine 12/93 https://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/1993_10_12_27.html (9. lipnja 2022.)
- Ujedinjeni narodi (2015). *Ciljevi održivog razvoja (Sustainable Development Goals)*. <http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/> (9. lipnja 2022.)
- UNESCO (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254> (9. lipnja 2022.)
- Van Poortvliet M (2021). Inequality in skills for learning: do gaps in children's socio-emotional development widen over time according to family background? *Oxford Review of Education*, 47 (4): 455–474. <http://doi:10.1080/03054985.2020.1862778>
- Vandekinderen C, Roets G, Van Keer H, Roose R (2018). Tackling social inequality and exclusion in education: from human capital to capabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 22 (1): 1-20. <http://doi:10.1080/13603116.2017.1362044>

Experiences of Educators and Teachers in Preventing Educational Inequalities in Croatian Early, Preschool, and Primary Education

Dejana BOUILLET  <https://orcid.org/0000-0002-0486-3378>

Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb, Croatia
dbouille@m.ffzg.hr

Sanja BRAJKOVIĆ  <https://orcid.org/0009-0004-0437-7312>

Network of Education Policy Centers, Zagreb, Croatia
sanja@edupolicy.net

ABSTRACT

Educational inequalities are systemic barriers that result in unequal access to various levels of a quality education system, leading to divergent levels of success. These disparities are caused by background, social conditions and numerous other factors beyond the personal responsibility of individuals. Developing policies to ensure educational equality requires recognising that children's difficulties stem from various features of the education system. These include system organisation and structure, types of schools, learning environment, ways of supporting children's progress and of assessing their progress. This paper explores how educational professionals support children in disadvantaged situations to prevent educational inequalities. Within the 'Lifelong Education for All' Thematic Network project, a survey was conducted among a representative sample of educators and teachers in Croatia (n = 1,288). Participants completed an online questionnaire developed specifically for this research, addressing strategies to prevent educational inequality among preschool and primary-school children. The perceived experiences of educators and teachers in educating various groups of children in disadvantaged situations were analysed using descriptive indicators, the χ^2 -test and analysis of variance to assess differences between educators, classroom teachers and subject teachers. The research findings suggest that the causes of educational inequality differ across the three levels of education. In early childhood and preschool education, there is a striking deficit of support from other experts for both children and educators. In classroom teaching, there is a predominant focus on individual and personalised forms of support for children, while in subject teaching, reliance on support from professional staff is more pronounced.

Key words: educational inequalities, educators, classroom teachers, subject teachers, experiences with institutional forms of support for children

