

izv. prof. dr. sc. Ivana Visković
Sveučilište u Splitu
Filozofski fakultet
iviskovic@ffst.hr
<https://orcid.org/0000-0002-4029-044X>

Andriana Marušić, mag. praesc. educ.
andriana.marusic@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0055-2142>

Jelena Topić, mag. praesc. educ.
Dječji vrtić „Biokovsko zvonce”, Makarska
jtopic@ffst.hr
<https://orcid.org/0000-0002-8617-6212>

DJECA U RIZIKU SOCIJALNE ISKLJUČENOSTI U RANOM I PREDŠKOLSKOM ODGOJNO-OBRAZOVNOM SUSTAVU

Sažetak: *Djeca u riziku socijalne isključenosti (RSI) više su od prosjeka izložena riziku povrede njihova socio-emocionalnog i psiho-fizičkog integriteta. To su djeca odstupajućeg razvojnog i/ili psihofizičkog statusa, izložena neprimjerenim uvjetima odrastanja i/ili djeca u obiteljima manjinskog kulturnog identiteta. Izloženost RSI-ju povezuje se s lošijim obrazovnim ishodima, nižim socio-emocionalnim kompetencijama, psihičkim poteškoćama, asocijalnim/ili ovisničkim ponašanjima.*

Prethodna istraživanja nalaze da je 7 do 10 % djece predškolske dobi u RSI-ju. Istraživanja u Hrvatskoj pokazuju kako je 21,1 % djece predškolske dobi u jednom od RSI-ja dok je 13,2 % djece u dvama ili više RSI-ja (<http://morenec.ufzg.hr/>). Uključenost djece u RPOO ističe se kao instrument prevencije obrazovnog siromaštva i jedan od prediktora dobrobiti djece. Sama uključenost nije dostatna te su kvaliteta RPOO sustava i proces značajniji indikatori dobrobiti. Nažalost, samo 30 % RPOO ustanova ima standardiziranu proceduru procjene rizika djece te organiziranu potporu djeci i obiteljima. Samo 20 % odgajatelja procjenjuje da su educirani za (neki) od oblika podrške djecu u RSI-ju.

Ključne riječi: *djeca rane i predškolske dobi; kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa; participacija djece; ranjiva djeca; socijalna pravednost.*

UVOD

Uključenost djece u sustav institucionalnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (dalje RPOO) civilizacijska je tekovina i zajamčeno pravo svakog djeteta (*Konvencija o pravima djeteta*, 1989). *Europsko jamstvo za djecu* (Europska unija, 2021) zalaže se, između ostalog, i za jednakopravni pristup svakog djeteta institucionalnom RPOO-u. Načini uključivanja djece u sustav RPOO-a determinirani su javnom obrazovnom politikom pojedine zemlje.

Dobrobit djeteta od uključenosti djece u sustav RPOO-a neosporna je. Suvremeni kurikularni pristup prepoznaje dobrobit djece kao temeljno polazište, normu i željeni ishod odgoja i obrazovanja. Dobrobit svakog pojedinog djeteta društveni je kapital koji može doprinijeti kvaliteti života zajednice te

dugoročnoj dobrobiti društva. Međutim, nalazi relevantnih istraživanja i pedagoške prakse ukazuju na to da uključenost sama po sebi nije (jedini ni najvažniji) prediktor dobrobiti djeteta.

Dobrobit od uključenosti u RPOO u pravilu je veća za djecu koja odrastaju u nepovoljnim uvjetima. Zato ovaj rad analizira odrastanje u rizičnim situacijama i ishode izloženosti djece riziku od socijalne isključenosti te mogućnosti RPOO-a u prevenciji rizika i nepovoljnih ishoda izloženosti djece RSI-ju.

DJECA U RIZIKU SOCIJALNE ISKLJUČENOSTI

Ranjiva djeca više su od prosjeka izložena riziku povrede njihova socijalnog, emocionalnog, fizičkog ili psihičkog integriteta. To su djeca odstupajućeg psiho-fizičkog statusa (darovitost ili teškoće u razvoju), izložena neprimjerenim uvjetima odrastanja (nekvalitetno roditeljstvo, nizak socio-ekonomski status (SES), specifične obiteljske strukture i/ili povijesti te disfunkcionalne obitelji) i djeca u obitelji manjinskog kulturnog identiteta (nacionalnog, etničkog, rasnog, vjerskog, migrantske pozadine). Kao posebno ranjive skupine moguće je promatrati i djecu u zdravstvenom sustavu (djeca pacijenti), djecu u sustavu pravosuđa (djeca žrtve i/ili počinitelji kaznenih djela, djeca zainteresirane strane u postupku – primjerice razvod roditelja), djecu koja žive u izoliranim zajednicama (otoci, brdsko-planinska područja i nerazvijene ruralne sredine) te djecu u sustavu alternativne skrbi (djeca izuzeta iz obitelji, u ustanovama socijalne skrbi ili udomljena djeca). Kao dodatni rizik za djecu ističe se nestandardna/nestandardizirana profesionalna angažiranost roditelja.

Ranjiva djeca znatno češće od svojih vršnjaka imaju lošije ishode koji se u odrasloj dobi mogu manifestirati kao psihički problemi, asocijalna ili ovisnička ponašanja (Chen i sur., 2017; Mulvey i sur., 2017; Ramchandani i sur., 2017). Pripadanje jednoj ili više skupina u rizičnim situacijama znatno povećava ranjivost (Bouillet i Domović, 2021; Farkas, 2014).

Iako sva ranjiva djeca nisu socijalno isključena, odrastanje u rizičnim uvjetima povećava rizik socijalne isključenosti. Socijalna isključenost pritom se tumači kao proces, a ne samo kao ishod. Pojedinci i/ili (manje) skupine se marginaliziraju, izostavljaju ili stigmatiziraju, najčešće zbog vidljivih (društveno neuobičajenih) karakteristika po kojima se razlikuju od većine kao dominantne grupe ili čiji životni stil odstupa od onog što dominantna grupa smatra uobičajenim (Hill i sur., 2004). To je vidljivo u fizičkom odvajanju od drugih i/ili socio-emocionalnoj isključenosti (ignoriranje i/ili onemogućavanje uključivanja u odnose s drugima). Djeca u RSI-ju u pravilu imaju ograničen pristup socio-emocionalnim, ekonomskim, obrazovnim i kulturološkim resursima značajnim za cjelovit razvoj (psihofizički, spoznajni, socio-emocionalni). Zato Crous i Bradshaw (2017) smatraju kako je socijalna isključenost određena upravo nedostatkom (pojedinih ili svih) resursa za kvalitetan život. Iskustvo socijalne isključenosti može rezultirati narušenim emocionalnim i mentalnim zdravljem (Chen i sur., 2017; Mulvey i sur., 2017), akademskim poteškoćama (Eurostat, 2022; Raabe, 2019), smanjenim prosocijalnim ponašanjima (Flouri i Sarmadi, 2015) i niskim samopoštovanjem (Coplan i sur., 2004; Doi i sur., 2019). Stenseng i suradnici (2014) nalaze da duža i kontinuirana socijalna isključenost djece generira više agresivnih ponašanja. Istraživanje Pelemena i suradnika (2020) ukazalo je na to da djeca manjinskog kulturološkog identiteta i migrantskog porijekla zbog kulturološke i jezične barijere imaju veći rizik socijalne isključenosti. Njihove socijalne interakcije te posljedično igrovne aktivnosti smanjene su u odnosu na djecu etničke većine. Vandebroek i Lazzari (2014) upozoravaju da je njihov status dodatno otežan nedostatkom mreže obiteljske potpore i ograničenog pristupa sustavu RPOO-a.

Rizik socijalne isključenosti djece u pravilu je povezan s kvalitetom obiteljskog funkcioniranja i roditeljstva. Disfunkcionalne obitelji i obitelji niske emocionalne povezanosti među članovima rizične su za cjelovit razvoj djeteta. Obitelji specifične strukture (jednoroditeljske obitelji, obitelji s većim brojem djece) i obiteljske povijesti (delinkventna ponašanja člana obitelji, žrtve zločina ili obiteljskog nasilja, loš zdravstveni status člana obitelji) češće su u riziku siromaštva te, posljedično, riziku nekvalitetnog roditeljstva (Visković, 2021a). Psihofizički status roditelja i SES povezan je s kvalitetom roditeljstva i, posljedično, dobrobiti djece. Radni status roditelja značajan je čimbenik i socijalnih ponašanja djece (Perra i sur., 2021). Roditelji izloženi profesionalnom stresu, ekonomskoj nesigurnosti i socijalnoj depriviranosti

teže usklađuju poslovni i obiteljski život te su manje dosljedni u skrbi o djeci (Kaiser i sur., 2019; Lie i sur., 2014; Rönkä i sur., 2017).

Nestandardna/nestandardizirana vrsta zaposlenosti roditelja (nestandardni rasporedi, rotirajuće smjene, rad noću i vikendom te rizična zanimanja) dodatni su čimbenici rizika kvalitete roditeljstva i, posljedično, dobrobiti djece (Kim, 2021; Koivula i sur., 2023). Takav tip zaposlenosti roditelja povezan je s teškoćama psihofizičkog statusa roditelja (uključujući poremećaj sna, umor, emocionalni stres i nezadovoljavajuće odnose). Visoka razina stresa roditelja neosporno je povezana s niskom dobrobiti djece. Prepoznaje se u smanjenim afirmativnim interakcijama roditelja prema djeci, nižoj emocionalnoj povezanosti i izostanku podrške (Kaiser i sur., 2019). Iako učinci za djecu nisu dostatno istraženi, utvrđena je negativna povezanost nestandardizirane zaposlenosti s kvalitetom ispunjavanja osnovnih fizioloških potreba djeteta (kvalitete prehrane i odmora), obiteljskog funkcioniranja te kvalitete odnosa djece i roditelja (Li i sur., 2020). Poteškoće su prepoznate i u povećanoj pretilosti djece, dugotrajnoj izloženosti medijima, problemima ponašanja i nižim kognitivnim postignućima (Kaiser i sur., 2019). Ipak, pojedina istraživanja ukazuju na to da se veći prihod od nestandardiziranog rada roditelja može pozitivno odraziti na kvalitetu zajedničkog slobodnog vremena i posljedično na obrazovne šanse djece (Kim, 2020).

Prethodna istraživanja iznose procjene da je među djecom rane i predškolske dobi u rizičnim situacijama 7 do 10 % ukupne populacije (Gudmundsson i sur., 2013; Wichstrøm i sur., 2012). Novi podatci mnogo su teži, moguće zbog promjene životnih uvjeta, promjene metodologije istraživanja i/ili veće senzibiliziranosti za prepoznavanje djece koja odrastaju u rizičnim uvjetima. Uglavnom su to istraživanja pojedinih vrsta rizika. Primjerice, prema podacima Eurostata (2022) čak 24,4 % djece u EU-u izloženo je riziku od siromaštva i/ili socijalne isključenosti.

DJECA U RIZIKU SOCIJALNE ISKLJUČENOSTI U SUSTAVU RPOO-a

Socijalna isključenost djece izravno je oprečna pravima djece te, najčešće, generira dugotrajnu socijalnu isključenost pojedinca i/ili grupe te vodi dubljim društvenim podjelama (Bouillet i Domović, 2021). *Europska socijalna povelja* (Vijeće Europe, 1996) svakom čovjeku jamči pravo na odgovarajuću socijalnu, pravnu i ekonomsku zaštitu koja može doprinijeti smanjivanju socijalne isključenosti pojedinca. *Europsko jamstvo za djecu* (EU, 2021) zalaže se za učinkovit pristup svakog djeteta osnovnim pravima, primjerice sustavu zdravstvene skrbi te institucionalnom odgoju i obrazovanju. Preporuka *Investiranje u djecu: prekidanje kruga nepovoljnih uvjeta* (engl. *Investing in children: breaking the cycle of disadvantage*) (Europska komisija, 2013) naglašava važnost društvenog ulaganja u RPOO kao način ublažavanja i/ili kontinuirane prevencije nepovoljnih uvjeta odrastanja. Pozivaju se zemlje članice da omoguće lakši pristup RPOO-u, osiguraju kvalitetno obrazovanje i skrb u ranom djetinjstvu, promiču pravo djece na igru, kulturne i sportske aktivnosti, ali i aktivnu participaciju u osobnom odgoju i obrazovanju. Preporučuje se ulaganje u osmišljene socijalne, obrazovne, ekonomske i zdravstvene modele koji mogu doprinijeti dobrobiti djece, razvoju njihovih potencijala te povrata ljudskog kapitala u društvo (Babić, 2020; Baran, 2013).

Dobrobit djece podrazumijeva postupanje u najboljem interesu djeteta. U kontekstu odgojno-obrazovne ustanove može se tumačiti kao razina do koje se dijete osjeća ugodno s drugom djecom i odgajateljima /učiteljima, kvalitetom socijalnih interakcija te koliko su i kako ispunjene njezine/njegove osnovne potrebe (Koivula i sur., 2023). Individualna dobrobit prepoznatljiva je na psiho-fizičkoj, socio-emocionalnoj i obrazovnoj razini (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015) (dalje NKRPOO, 2015). Dugoročno je prepoznatljiva kao ekonomsko, građansko, zdravstveno, socijalno i ekološko blagostanje te, posljedično, kvaliteta i zadovoljstvo životom pojedinca i zajednice. Dobrobit je zato moguće tumačiti kao interpersonalni i intrapersonalni odnos te kulturološki proces.

Dobrobit djece od RPOO-a višestruko je prepoznata za cjelovit razvoj djeteta. Istodobno, uključenost djece u institucionalni RPOO ističe se kao instrument prevencije obrazovnog siromaštva (Vijeće Europske unije, 2019) i jedan od prediktora dobrobiti djece u RSI (Moss, 2017). Uključenost u sustav RPOO-a može doprinijeti početnim obrazovnim postignućima što istodobno smanjuje RSI (Siraj i sur., 2017; Vandell i sur., 2010). Dobrobit je veća za djecu koja odrastaju u različitim nepovoljnim uvjetima (Burchinal i sur., 2012; Buswell i sur., 2012). Sibley i suradnici (2015) na primjeru norveške obrazovne

politike ističu rješenja koja omogućavaju visoku dostupnost za svu djecu. No, Siraj i suradnici (2017) naglašavaju da nema stvarne dobrobiti za djecu dok je cilj samo dostupnost i prilagodba tržištu rada. Relevantna istraživanja ukazuju na to da je dobrobit djece primarno povezana s kvalitetom, a ne (samo) s uključenošću u RPOO (Crous i Bradshaw, 2017; Ishimine i sur., 2010; Peeters, 2019; Peleman i sur., 2020). Melhuish i suradnici (2015) ističu kako se jedino visokokvalitetni sustav RPOO-a povezuje s afirmativnim razvojem djece i uspjehom obrazovnih politika. Pritom se očekuje i strukturalna i procesna kvaliteta RPOO-a kao indikator dobrobiti djece (Peleman i sur., 2020).

Učinkovitost visokokvalitetnih sustava RPOO-a za dobrobit djece prepoznata je, osim za obrazovna postignuća, i kao osobna dobrobit. Longitudinalna istraživanja kroz predškolski i osnovnoškolski sustav pokazuju da djeca koja su bila uključena u kvalitetniji sustav RPOO-a imaju bolju samoregulaciju, višu razinu samopouzdanja i samopoštovanja te razvijenija prosocijalna ponašanja. Istodobno se smanjuje odustajanje od obrazovanja što dugoročno smanjuje pojavnost devijantnih ponašanja, a doprinosi boljoj poziciji na tržištu rada i, posljedično, kvaliteti života (Siraj i sur., 2017). Zadržavanje mladih u odgojno-obrazovnom sustavu na svim razinama, a poglavito u cjeloživotnom obrazovanju, jedan je od strateških ciljeva obrazovne politike što je naglašeno i u *Strateškom okviru za europsku suradnju u obrazovanju i osposobljavanju do 2020* (Europska komisija, 2011).

Institucionalni RPOO u većini zemalja EU-a nastoji pronaći odgovarajuće modele između dobrobiti djece, obitelji i tržišta rada. Uglavnom nisu prilagođeni nestandardiziranom obliku zaposlenosti roditelja. Taj oblik najviše pogađa jednoroditeljske obitelji i njihovu djecu, koja su prosječno najčešće izložena financijskom riziku (Barnes i Helms, 2020; Hepburn, 2018). Pojedini sustavi RPOO-a, primjerice sustav u Finskoj, nastoje fleksibilnim radnim vremenom odgovoriti na potrebe zaposlenih roditelja (Rönkä i sur., 2017). Prema dostupnim podacima u takve programe RPOO-a uključeno je oko 7 % djece, a nalazi ukazuju na ekstremna dječja ponašanja koja je potrebno daljnje istražiti (Ruutiainen, 2023; Salonen, 2018). Sveukupno, efekti prilagođavanja radnog vremena odgojno-obrazovnih ustanova potrebama tržišta rada te dugotrajnijeg i nestandardnog boravka djece u RPOO-u do sada nisu cjelovito istraženi. Ipak, Anme i suradnici (2010) nalaze da je za dobrobit djece kvaliteta obiteljskog vremena važniji afirmativni razvojni čimbenik djece nego dužina boravka u RPOO-u. Zato se preporučuje da se u ranijim i kasnoječernjim dijelovima dana u ustanovi RPOO-a stvara ozračje što sličnije obiteljskom, manje usmjereno na (formalno) obrazovanje. To može doprinijeti i kvaliteti odnosa djece i odgajatelja (Salonen, 2018).

Kvaliteti RPOO-a neosporno doprinosi i suradnja ustanove te odgojno-obrazovnih djelatnika (odgajatelja i stručnih suradnika) s roditeljima (Lang i sur., 2020; Višnjic Jevtić i Visković, 2019). Kvalitetna suradnja roditelja i odgajatelja povećava socio-emocionalnu dobrobit djece i smanjuje rizik socijalne isključenosti djece (Kaise i Pollmann-Schult, 2019; Li i sur., 2014). Suradnja roditelja i stručnog osoblja determinirana je, između ostalog, i razvojnim statusom djece. Roditelji one djece čiji je razvojni status u granicama kronološke dobi s ponašanjem primjerenim društveno prihvatljivim normama, pozitivnije vrednuju suradnju sa stručnjacima (Vasiljević-Prodanović i sur., 2021). Zamijećene su razlike procjene dobrobiti u odnosu na dob i spol djece. Dobrobit od suradničkih odnosa ima najveći efekt utjecaja na najmlađu djecu te na dječake (Li i sur., 2014). Zato za razvoj kvalitetnih suradničkih odnosa nije dostatno samo vrijeme i trud nego istinska usmjerenost na dobrobit djece (Vuorinen, 2021).

Pojedina istraživanja ukazuju na važnost razvoja kvalitete odgojno-obrazovnog procesa u odnosu na smanjivanje RSI-ja i postizanja optimalnih odgojno-obrazovnih ishoda (Balladares i Kankaraš, 2020; Bouillet i Antulić Majcen, 2022). Kvalitetna pedagoška potpora može prevenirati i/ili ublažiti rizike, pravodobno ih prepoznati, potaknuti razvoj afirmativnog identiteta i otpornosti djece te potaknuti vršnjačku interakciju (potpora, skrb, empatija) koja može doprinijeti dugoročnoj socio-emocionalnoj dobrobiti djeteta te smanjiti negativne učinke u odrasloj dobi (Visković, 2021b). Boyd-Swan (2019) nalazi da visokokvalitetan RPOO može smanjiti anksioznost djece i potaknuti njihov afirmativni socijalni razvoj. Razina inkluzivnosti (tumačena kao mogućnost jednakopravnog sudjelovanja) obrnuto proporcionalno korelira s RSI-jem (Crous i Bradshaw, 2017; Peleman i sur., 2020). Primjerice, Stengelin i suradnici (2022) sugeriraju da djeca iz razvijenih multietničkih kultura prepoznaju pojedince u RSI-ju te ih uključuju u zajedničke aktivnosti.

Slijedom istraživanja mišljenja odgajatelja, Visković (2021a) kao prediktore kvalitete odgojno-obrazovnog procesa u RPOO-u izdvaja odnose dionika procesa, primarno djece i odgajatelja te odgajatelja i roditelja, cjelovitu usmjerenost na razumijevanje i uvažavanje osobnosti djeteta i obiteljskog kulturološkog identiteta te strategije učenja i poučavanja u igrovnom okruženju. Afirmativni stavovi dionika predškolske ustanove prema inkluziji te povjerenje u sposobnosti i mogućnosti djece doprinosi razumijevanju različitosti te mogu potaknuti potporu i pružanje podrške djeci u RSI-ju (Seghedin, 2014). Osobito su značajni i stavovi stručnog osoblja na osnovi čega kreiraju osobnu pedagošku praksu (Alashwal, 2019; Alexiadou i Stadler Altmann, 2020). Ukorijenjene predrasude mogu djelovati kao prepreke osobito ako pojedinci (pripadnici dominantnih skupina) ne mogu prepoznati diskurs i poteškoće RSI-ja, pa to rezultira dodatnim segregacijama (Lambrev i sur., 2020). Negativni stavovi i predrasude mogu biti prepreka razvoju kompetencija za primjerenu potporu djeci u RSI-ju (Turner i Morgan, 2019). Fonsén i Ukkonen-Mikkola (2019) povezuju zato kvalitetu sa sustavnim razvojem profesionalnih kompetencija odgajatelja te s kvalitetom vođenja i upravljanja ljudskim resursima (Hujala i sur., 2016). Kao prediktor razvoja Hayes i O'Neill (2019) naglašavaju potrebu sustavnog (samo)vrednovanja, a Silva i suradnici (2020) usklađenost javne obrazovne politike, formalnog obrazovanja, stručnog usavršavanja i sustavne podrške praktičarima.

DJECA U RIZIKU SOCIJALNE ISKLJUČENOSTI U REPUBLICI HRVATSKOJ

Vijeće EU-a usvojilo je *Preporuku o visokokvalitetnim sustavima obrazovanja i skrbi u ranom djetinjstvu* (Vijeće EU, 2019). *Europskim jamstvom za djecu* (EU, 2021) države članice, uključujući i Republiku Hrvatsku, obvezuju se osigurati dostupnost kvalitetnog RPOO-a za svu djecu sukladno *Europskom stupu socijalnih prava* (Europska komisija, 2017). Republika Hrvatska dio je i *Zajedničke grupe za dječja prava i EU saveza za ulaganje u djecu*, koji za cilj ima provedbu *Strategije o pravima djeteta* (Europska komisija, 2021).

Na temelju *Dubinske analize stanja i podloge za razvoj nacionalnog akcijskog plana za provedbu Europskog jamstva za djecu u Hrvatskoj* (UNICEF, 2021), izrađen je nacrt *Nacionalnog akcijskog plana RH* (Vlada Republike Hrvatske, 2022). *Nacionalni plan za prava djece 2022-2026* (Ministarstvo rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike (MROSP), 2022) i *Nacionalni akcijski plan za provedbu Europskog jamstva za djecu u Hrvatskoj* (Vlada RH, 2022) izravno su povezani s provedbom *Agende 2030* (UN, 2017) i naznačenih ciljeva održivog obrazovanja. Podrazumijeva se dostupnost kvalitetnog RPOO-a svoj djeci, promicanje iskustva socijalne participacije i jednakopravnosti za svu djecu, pristup informacijama, slobodi, miru i uvažavanju dječjeg mišljenja.

Vidljive prepreke u ostvarivanju tih strateških dokumenata Dobrotić (2021) vidi u obiteljskom riziku od siromaštva. Bouillet i Domović (2021) prepoznaju poteškoće i u regionalnoj nejednakosti i pristupačnosti RPOO-a što djecu ostavlja izvan sustava i moguće u riziku socijalne isključenosti.

U Hrvatskoj je jako malo dostupnih istraživanja (svih) rizika socijalne isključenosti djece. Prethodna istraživanja provedena u Hrvatskoj ispituju zastupljenosti pojedinih rizika. Prepoznaju rizike odrastanja u siromaštvu i riziku od siromaštva (Šućur i sur., 2015) te pripadnost nacionalnim manjinama (Hrabar, 2013). Družić Ljubotina i Dragičević (2022) analizirajući društvenu situaciju, zaključuju da raste broj rizičnih faktora koji povećavaju vjerojatnost negativnih razvojnih ishoda djece. Analizirajući program rane intervencije u RH, Vargas-Barón i suradnici (2020) procjenjuju da najmanje 10,5 % djece treba ranu intervenciju, a roditelji sustavnu podršku. Takve usluge najmanje su dostupne obiteljima u riziku od siromaštva i u ruralnim područjima (Pećnik, 2013; Vargas-Barón i sur., 2020). Slijedom dostupnih podataka, Bouillet i Domović (2021) procjenjuju da je u Hrvatskoj u ranu intervenciju uključeno tek jedno od 8 djece koja trebaju tu uslugu.

Prema novijim podacima Državnog statističkog zavoda (DSZ, 2022) u Hrvatskoj je oko 18,4 % djece u riziku od siromaštva i socijalne isključenosti. Posebno su ranjive skupine u tom kontekstu djeca koja žive u obiteljima korisnika zajamčene minimalne naknade. To su najčešće djeca romske nacionalne manjine. Kao povećan rizik ranjivosti izdvajaju se i jednoroditeljske obitelji te obitelji s troje i više djece. Procjenom DSZ-a (2022) u Republici Hrvatskoj u riziku je od siromaštva 37,5 % jednoroditeljskih obitelji i 22,8 % obitelji s troje i više djece.

Od 2020. godine u Hrvatskoj se provodi znanstveni projekt *Modeli odgovora na odgojno-obrazovne potrebe djece izložene riziku socijalne isključenosti u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (MORENEC, dalje Projekt) koji financira *Hrvatska zaklada za znanost* (<http://morenec.ufzg.hr/>). Istražena je uključenost djece u RSI-ju u sustavu RPOO-a u Republici Hrvatskoj s obzirom na vrstu faktora RSI-ja (tablica 1). Cilj Projekta bio je istražiti etiološke, fenomenološke i intervencijske aspekte faktora RSI-ja djece rane i predškolske dobi u institucionalnom RPOO-u. Istražena je prevalencija rizika. Kroz analizu kvalitete pedagoške prakse i mjera potpore razradio se i vrednovao model pedagoške potpore djeci u RSI-ju unutar sustava RPOO-a.

Uzorak u projektu obuhvatio je 3 500 djece predškolske dobi i njihove roditelje i odgajatelje u 66 ustanova RPOO-a, što predstavlja 10,4 % ustanova u Hrvatskoj. Roditelji u uzorku većinom su bile majke (78,5 %). Uzorak je stratificiran po regijama te je reprezentativan veličinom i strukturom ustanova. U tablici 1. prikazana je procjena roditelja i odgajatelja u odnosu na vrste faktora RSI-ja djece u sustavu RPOO-a.

Tablica 1.

Procjena rizika socijalne isključenosti djece u sustavu RPOO-a (MORENEC 2021., prema Bouillet i Antulić Majcen, 2022)

RSI	procjena roditelja	procjena odgajatelja
karakteristike djeteta	18,3 %	16,3 %
karakteristike obitelji	12,6 %	17,7 %
pripadanje manjinskim i/ili depriviranim skupinama	10 %	13,1 %

Razvidna je visoka suglasnost roditelja i odgajatelja u odnosu na procjene psihofizičkog statusa djece. Roditelji vide različite poteškoće djece kao faktore RSI-ja, a odgajatelji faktore RSI-ja vide u obiteljskom statusu. Podatci iz Projekta ukazuju na to da oko 21,1 % djece ima jedan (zapaženi) faktor RSI-ja, 8,7 % djece ima dva faktora, a 4,5 % djece tri ili više združenih faktora RSI-ja.

Nalazi svjetskih istraživanja ukazuju da su djeca u RSI-ju, u odnosu na njihove vršnjake, kraće i manje redovito uključena u RPOO (Peleman i sur., 2018). Kao prevladavajući faktori RSI-ja u ovom su istraživanju prepoznati: razvojno odstupanje djece; rizik od siromaštva; život u jednoroditeljskoj obitelji i manjinski etnički identitet (tablica 2). Pretpostavlja se da se najveća uključenost djece s teškoćama u razvoju, u odnosu na zastupljenost u općoj populaciji, može tumačiti i njihovom većom „vidljivošću” u društvu (Bouillet i Antulić Majcen, 2022). Nalazi Eurostata (2022) upozoravaju na to da se djecu u riziku od siromaštva i nepovoljnih utjecaja često ili ne vidi u sustavu ili ih se ne smatra prioritetnom skupinom. To je prepoznatljivo i u Republici Hrvatskoj. Vidljivo je kako je najmanja diskrepancija u odnosu na zastupljenost u populaciji i evidentirani faktor RSI-ja u sustavu RPOO-a zamijećena u prepoznavanju kategorije razvojnih poteškoća te donekle kod kategorije jednoroditeljske obitelji. Rizik od siromaštva i etnički manjinski identitet najmanje su evidentirane kategorije RSI-ja u sustavu RPOO-a u odnosu na populaciju.

Tablica 2.

Odnos pretpostavljene zastupljenosti djece s RSI-jem u općoj populaciji i evidentirane uključenosti djece s RSI-jem u RPOO-u (MORENEC 2021., prema Bouillet i Antulić Majcen, 2022)

RSI	zastupljenost u populaciji	uključenost u RPOO
razvojne poteškoće	9 %	8,1 %

rizik od siromaštva	13,5 %	5,5 %
jednoroditeljske obitelji	12 %	10,9 %
etnički manjinski identitet	6,8 %	1,4 %

Podatci o niskoj uključenosti djece etnički manjinskog identiteta u sustav RPOO-a odnose se primarno na djecu romske nacionalnosti. Studija UNICEF Hrvatske (2022) procjenjuje da je u sustav RPOO-a uključeno manje od jednog od petero djece iz romskih kućanstava. Podatke o uključenosti djece u riziku od siromaštva u RPOO-u teško je jednoznačno tumačiti. Moguće ukazuju na nedostatnu prepoznatljivost te djece u sustavu, nedovoljnu uključenost kao posljedicu ekonomskog statusa obitelji, nedostatnu (profesionalnu) osjetljivost praktičara i/ili nedostatnu angažiranost javne obrazovne politike i jedinica lokalne samouprave koji financiraju RPOO. Podatci zabrinjavaju jer upravo ta djeca ne postižu optimalnu skrb u sustavu RPOO-a. To im ograničava jednakopravnost u obrazovanju i uvjete za dugoročna akademska postignuća koja Europska regulativa jamči u preporukama i ishodima kvalitetnih RPOO sustava (Vijeće Europske unije, 2019).

Iako se dobrobit djece najčešće povezuje s kvalitetom procesa (Slot, 2018), značajna je i strukturalna kvaliteta sustava, što je prepoznatljivo u Hrvatskoj. Nizak obuhvat djece, od 30 % do 76 % (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2023a) ukazuje na nedostatne kapacitete. *Nacionalni akcijski plan* (Vlada Republike Hrvatske, 2022) izdvaja probleme nedostatnog broja kvalificiranih odgajatelja i stručnih suradnika, nereguliranosti odnosa osnivača i pomoćnika za djecu s teškoćama i komunikacijskih posrednika, nedovoljno razvijenog djelovanja na nacionalnoj razini, nedostatnoj međusektorskoj suradnji i koordinaciji javnih tijela.

Podatci sakupljeni u okviru projekta MORENEC (2022) ukazuju i na dodatne poteškoće. Samo 30 % ustanova RPOO-a ima standardiziranu proceduru procjene RSI-ja djece te organiziranu potporu djeci i obiteljima. Dodatno je zabrinjavajuće što samo 20 % odgajatelja u ustanovama RPOO-a procjenjuje da su educirani za (neki) od oblika podrške djeci u RSI-ju i njihovim obiteljima (Skočić Mihić i sur., 2022). Nedostatne stručne kompetencije, nedostatna i/ili neprimjerena organizacija ustanove RPOO-a i (ne)suradnja s drugim institucijama mogu rezultirati nedostatnom spremnosti praktičara da pruže potporu djeci u RSI-ju (Bouillet i Domović, 2021). Iako nedostaje istraživanja o angažiranosti ravnatelja, osnivača i upravljačkih tijela RPOO-a, podatci OECD-a ukazuju da angažirani i razvojno orijentirani menadžment pozitivno korelira sa strukturnom i procesnom kvalitetom (Douglass, 2019).

Slijedom izloženih podataka opravdano je zaključiti da u Republici Hrvatskoj postoje višestruke poteškoće uključenosti djece u RSI-ju u sustav RPOO-a. Nažalost, još uvijek postoje poteškoće s pristupom, inkluzijom i kvalitetom sustava RPOO-a (UNICEF, 2022). U *Analizi politika, programa, usluga, izvora financiranja i mehanizama usmjerenih na prevenciju siromaštva i socijalne isključenosti djece u Hrvatskoj* (UNICEF, 2021, str.9-10), sugeriraju se tri cilja:

- planiranje materijalne participacije u programima RPOO-a (primjerice, troškova prijevoza do ustanove, dnevni izleti/kazalište) uključujući i potpore za pomoćnike ili dodatne odgajatelje u odgojno-obrazovnom radu;
- prilagodba infrastrukture, didaktičke opreme i metode rada specifičnim potrebama djece;
- prilagodba kadrovske strukture vrtića koje pohađa veći broj djece u riziku od siromaštva, djece romske nacionalne manjine, djece s poteškoćama u razvoju, tako da vrtići mogu odgovoriti na specifične potrebe djece i roditelja u riziku od siromaštva i socijalne isključenosti.

Navedeno, osim jasno definirane javne obrazovne politike, pretpostavlja i veću angažiranost svih dionika RPOO-a. Nadležne institucije, primjerice Agencija za odgoj i obrazovanje, u suradnji s visokoškolskim institucijama trebale bi kontinuirano provoditi stručno usavršavanje za razvoj kompetencija praktičara za pružanje pedagoške potpore djeci u RSI-ju, ali i za rad s njihovim roditeljima.

S obzirom ne to da u Republici Hrvatskoj ne postoji jedinstveni mehanizam unutar postojećeg sustava, poput centra koji automatski prikuplja i obrađuje te međusobno komunicira sve relevantne podatke o stanju djece iz socijalne i zdravstvene skrbi i svih drugih izvanobiteljskih servisa, što uključuje i sustav RPOO-a, za sada je nemoguće opće govoriti o pravodobnom uočavanju i reakciji na faktore RSI-ja. Podatci prikupljeni na pojedinim razinama, a koji uključuju selektivno praćenje te parcijalne intervencije, ne

predstavljaju učinkovit odgovor preventivnog, pedagoški svrhovitog modela usmjerenog na dobrobit djece. Razvoj međusobno povezanog sustava nužan je u prevenciji pojavnosti učinka nepovoljnih uvjeta odrastanja od najranije dobi djeteta. Sustav RPOO-a predstavlja društvenu instituciju koja ima mogućnosti maksimalizirati dobrobiti za svu djecu, a ponajviše za djecu u RSI-ju. Kako bi to bilo što učinkovitije, potrebno je zajedničkim naporima prepoznati iznimnu ulogu RPOO-a te ga elaboriranim ulaganjem činiti što kvalitetnijim, implementirajući potpisane povelje i preporuke Europske unije kroz donošenje i provođenje strateških dokumenata.

PERCEPCIJA DJECE

Konvencija o pravima djeteta (1989) djeci jamči pravo na sudjelovanje u osobnom odgoju i obrazovanju, pravo na izražavanje i pravo da budu saslušana. Participacija djece tumači se kao jednakopravno sudjelovanje djece u procesu primanja i dijeljenja informacija, aktivno uključivanje u različite aktivnosti uključujući predlaganje i odlučivanje sukladno interesima i mogućnostima djece. Istodobno, to pretpostavlja i obvezu odraslih savjetovati se s djecom o relevantnim temama i pružiti podršku njihovim aktivnostima. Međunarodno istraživanje Af Ursina i Haanpää (2018) ukazuje na povezanost razine obiteljske depriviranosti te obiteljskog i školskog okruženja s percepcijom djece o uvažavanju njihovih prava. Što je pokazatelj obiteljske depriviranosti bio niži, to je jača bila percepcija djece da ih se sluša i uvažava u obitelji i u školi, bila su samosvjesnija svoje uloge u društvu, imala su više znanja i više su afirmativno doživljavala odrasle kao osobe koje poštuju prava djece.

Nacionalni plan za prava djece u RH 2022-2026 (MROSP, 2022) naglašava da pravo sudjelovanja djece treba biti ugrađeno u sve sustave socijalnog djelovanja, a posebno u odgojno-obrazovni sustav. Nažalost, to je teško prepoznatljivo čak i u dokumentima koje donose državne institucije. Primjerice, čak novi *Prijedlog pravilnika o obrascima i sadržaju pedagoške dokumentacije i evidencije o djeci u dječjem vrtiću te elektroničkom upisniku predškolskih ustanova* (e-vrtići) (MZO, 2023b) ne navodi pravo djeteta na participacijsko dokumentiranje.

Studija UNICEF Hrvatske (2022) ukazuje da djeca imaju dojam da odrasli odlučuju „sve” umjesto njih. Istodobno, 25 % odraslih (u uzorku) ne podržava pravo djece na samoodređenje – slobodno izražavanje mišljenja i odlučivanje, a tek 30 % smatra da djeca mogu formirati osobno mišljenje o temama od društvenog značaja. Odrasli uključeni u studiju procjenjuju da su djeca u RSI-ju manje sposobna za samoodređenje i odlučivanje te da treba ograničiti njihovo pravo na participaciju.

Podatci sakupljeni u okviru projekta MORENEC (2022) o mišljenju djece još nisu sasvim obrađeni. Sakupljeni su polustrukturiranim intervjuima s djecom sukladno *Etičkom kodeksu istraživanja s djecom* (Ajduković i Keresteš, 2020), uz informirani pristanak roditelja i ustanove RPOO-a. Prvi, preliminarni podatci ukazuju na to da djeca prepoznaju RSI kod sebe i kod druge djece. Spremni su pružiti vršnjačku potporu. Subjektivnu dobrobit prepoznaju u socijalnim interakcijama s vršnjacima (prijateljstvo, zajednička igra) i odnosima u obitelji. Nalazi su u suglasju s prethodnim istraživanjima mišljenja djece u Hrvatskoj (Višnjic Jevtić i Visković, 2021).

Andresen i suradnici (2019) ističu kako je percepcija djece o vlastitom osjećaju dobrobiti jedan od najvažnijih čimbenika u procjeni primjerenosti okruženja za cjelokupan razvoj djece. Povjerenje u potencijal djece te prihvaćanje djeteta kao aktivnog dionika osobnog odgoja i obrazovanja obvezuje javne politike, odgojno-obrazovni sustav i roditelje na promjenu paradigme o djeci kao nedoraslim i nedovršenim pojedincima (Guć i sur., 2021; Turšnek, 2016), poštovanje *Konvencije* (1989), preporuka, smjernica i zakona temeljenih na znanstvenim činjenicama te konačno na prioritet osiguranja njihove dobrobiti.

ZAKLJUČAK

Ranjiva su djeca više od uobičajenog izložena rizicima povrede osobnog integriteta u obiteljskom, socijalnom, ekonomskom te obrazovnom smislu. To im onemogućava jednakopravno sudjelovanje u životu zajednice i pristup institucijama sustava te, posljedično, uzrokuje ili povećava RSI. Socijalna isključenost višedimenzijski je konstrukt koji se negativno održava na aktualnu i dugoročnu dobrobit djeteta. U odnosu na

djecu rane i predškolske dobi, ona može biti odraz zdravstvenog i razvojnog statusa djeteta, nekvalitetnog roditeljstva, odrastanja u nepovoljnim uvjetima te nedostatne podrške okoline i sustava djeci i njihovim roditeljima (Bouillet i Domović, 2021).

Slijedom relevantnih istraživanja i trenutne prakse opravdano je zaključiti da je uključivanje djece u kvalitetan inkluzivan RPOO značajno za svu djecu, a poglavito za djecu koja odrastaju u rizičnim uvjetima. Visokokvalitetni sustav RPOO-a može doprinijeti prevenciji RSI-ja djece te, posljedično, smanjivanju negativnih učinaka izloženosti rizicima. Suvremeni kurikulum RPOO-a promiče integrirani holistički multidisciplinarni pristup te prihvaćanje djeteta kao aktivnog, jednakopravnog dionika osobnog odgoja i obrazovanja. Uz poštivanje prava djeteta potiče se uključivanje i suradnja s roditeljima.

Vijeća Europske unije pravo na institucionalni RPOO tumači kao prioritet i obvezu svih zemalja članica. Preporuka je projicirala obuhvat najmanje 95 % djece četverogodišnjaka do 2020. godine te 100 % do 2030. godine što do sada nije jednako ispunjeno u svim zemljama članicama. Većina država članica EU-a, prema izvješćima Euridyce-a i Eurostat-a (2022), ima ujednačena nastojanja osiguravanja veće uključenosti i pravednog socijalnog participiranja djece u odgojno-obrazovnim sustavima. Dodatno se financira veća uključenost ranjive djece i potpora asistenata za djecu u riziku. Potiču se i projekti koji osiguravaju dodatnu potporu djeci u RSI-ju i njihovim obiteljima.

Obuhvat djece četverogodišnjaka u RPOO-u u Republici Hrvatskoj u rasponu je od 30 % do 75 %, te vrlo nejednako regionalno raspoređeno. Financiranje sustava RPOO-a prepušteno je jedinicama lokalne samouprave koje o kapacitetima RPOO-a i obuhvatu djece samostalno odlučuju. U boljoj su poziciji gospodarski razvijenije jedinice lokalne samouprave gdje je istodobno i pritisak na postojeće kapacitete RPOO-a veći.

Obuhvat djece u sustav RPOO-a od 2014. godine povezan je i s obvezom pohađanja predškole u godini pred polazak u osnovnu školu, ali nisu regulirane obveze roditelja o uključivanju djece. Cilj je *Nacionalne razvojne strategije RH do 2030.* (Hrvatski sabor, 2021) 97 % obuhvat četverogodišnjaka u redovni boravak RPOO-a, ali nema razrađenog plana strategije kako bi se to i postiglo. Nažalost, trenutno ni zakonska legislativa ne odgovara svim standardima preuzetih obveza. Iako se dugo planira i propisuje obveza kako jedinicama lokalne samouprave tako i Ministarstvu, nije izrađena mreža RPOO-a. Razvidna je ograničena dostupnost i (ne)pristupačnost sustava RPOO-a svoj djeci. Izostaje međuresorna suradnja te ujednačenost brige i kvalitete za RPOO na nacionalnoj razini.

Djeca u RSI-ju kasnije se od svojih vršnjaka uključuju u sustav RPOO-a. Istodobno sam sustav ne osigurava mjere socijalne i pedagoške potpore djeci i njihovim obiteljima. Pozitivni ishodi primarno se vežu uz kvalitetu profesionalnih kompetencija odgajatelja i stručnjaka u sustavu, što nije popraćeno kvalitetom programa stručnog usavršavanja praktičara ni mjerama za razvoj strukturne i procesne kvalitete. Javne obrazovne politike u Hrvatskoj moguće se trebaju usmjeriti na potporu stvarnim indikatorima kvalitete RPOO-a. U interakciji s drugim javnim politikama (socijalna, demografska, ekonomska), potrebno je uvažiti nalaze relevantnih i recentnih znanstvenih istraživanja o isplativosti ulaganja u obrazovanje te (re)definirati prioritete.

Ovaj rad nastao je u okviru projekta *Modeli odgovora na odgojno-obrazovne potrebe djece izložene riziku socijalne isključenosti u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* /MORENEC koji financira Hrvatska zaklada za znanost. Cilj je projekta istražiti zastupljenost djece u RSI-ju u sustavu RPOO-a, vrste rizika te profesionalne kompetencije odgajatelja za pružanje pedagoške potpore djeci i obiteljima. Na temelju sakupljenih podataka konstruira se i evaluira model podrške usmjeren na prepoznavanje i prevenciju RSI-ja te pedagošku potporu prema djeci u RSI-ju i njihovim obiteljima.

LITERATURA

- Ajduković, M. i Keresteš, G. (ur.) (2020). *Etički kodeks istraživanja s djecom* (drugo revidirano izdanje). Vijeće za djecu Republike Hrvatske. <https://mrosp.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Socijalna%20politika/Obitelj%20i%20djeca/Eti%C4%8Dki%20kodeks%20istra%C5%BEivanja%20s%20djecom%20-%20integrirani%20tekst%20s%20prilozima.pdf>
- Alashwal, M. (2019). Essential Professional Qualities and Skills of an Effective and Modern Teacher. *American Journal of Educational Research*, 7(12), 983–988. <http://pubs.sciepub.com/education/7/12/13>
- AfUrsin, P. i Haanpää, L. (2018). A Comparative Study on Children's Rights Awareness in 16 Countries. *Child Indicators Research*, 11(1), 1-19. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9508-1>
- Alexiadou, N. i Stadler Altmann, U. (2020). Early childhood education research in Europe: contexts, policies and ideas. *Education Inquiry*, 11 (2), 89–93. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1736795>
- Andresen, S., Bradshaw, J. i Kosher, H. (2019). Young Children's Perceptions of their Lives and Well-Being. *Child Indicators Research*, 12, 1–7. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9551-6>
- Anme, T., Tanaka, H., Shinohara, R., Sugisawa, Y., Tanaka, E., Tong, L., Watanabe, T., Onda, Y., Kawashima, Y., Tomisaki, E., Mochizuki, H., Hirano, M., Morita, K., Gan-Yadam, A. i Segal, U. (2010). Effectiveness of Japan's extended / night child care: A five-year follow up. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5573–5580. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.909>
- Babić, Z. (2020). Ulaganja u djecu kao visoko isplativa socijalna investicija. *Paediatrica Croatica*, 64(2), 56-64. <https://doi.org/10.13112/PC.2020.9>
- Balladares Hernández, J. i Kankaraš, M. (2020). Attendance in Early Childhood Education and Care Programmes and Academic Proficiencies at Age 15. *OECD Education Working Papers*. <https://doi.org/10.1787/f16c7ae5-en>
- Baran, J. (2013). Predškolski odgoj i obrazovanje kao socijalna investicija. *Revija za socijalnu politiku*, 20(1), 43-62. <https://doi.org/10.3935/rsp.v20i1.1117>
- Barnes, A. C. i Helms, H. M. (2020). Nonstandard Work Schedules and Childcare Arrangements. In: Stephen Sweet (Ed.) *Work and Family Encyclopedia. Work and Family Researchers Network*. <https://wfrn.org/wp-content/uploads/2020/11/Nonstandard-Work-Schedules-Barnes-and-Helms-1.pdf>
- Bouillet, D. i Antulić Majcen, S. (2022). Risks of Social Exclusion Among Children in ECEC Settings: Assessments by Parents and ECEC Teachers. *SAGE Open*, 12(3). <https://doi.org/10.1177/21582440221126636>
- Bouillet, D. i Domović, V. (2021). Socijalna isključenost djece rane i predškolske dobi: konceptualizacija, rizici i model intervencija. *Ljetopis socijalnog rada*, 28(1), 71–96. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v28i1.388>
- Boyd-Swan, C. H. (2019). Nonparental child care during nonstandard hours: Does participation influence child well-being? *Labour Economics*, 57, 85–101. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2019.01.006>
- Burchinal, M., Field, S., López, M. L., Howes, C. i Pianta, R. (2012). Instruction in Spanish in pre-kindergarten classrooms and child outcomes for English language learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 188–197. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.11.003>
- Buswell, L., Zabriskie, R., Lundberg, N. i Hawkins, A. J. (2012). The Relationship Between Father Involvement in Family Leisure and Family Functioning: The Importance of Daily Family Leisure. *Leisure Sciences*, 34(2), 172–190. <https://doi.org/10.1080/01490400.2012.652510>
- Chen, Z., Du, J., Xiang, M., Zhang, Y. i Zhang, S. (2017). Social exclusion leads to attentional bias to emotional social information: Evidence from eye movement. *PLOS One*, 12(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0186313>
- Crous, G. i Bradshaw, J. (2017). Child social exclusion. *Children and Youth Services Review*,

- 80, 129-139. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.062>
- Coplan, R.J., Findlay, L.C. i Nelson, L.J. (2004). Characteristics of Preschoolers with Lower Perceived Competence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 399–408. <https://doi.org/10.1023/B:JACP.0000030293.81429.49>
- Dobrotić, I. (2021). Politike roditeljskih dopusta, sustavi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, rodne i društvene nejednakosti u postjugoslavenskim zemljama. *Revija za socijalnu politiku*, 28 (3), 415–428. <https://doi.org/10.3935/rsp.v28i3.1879>
- Doi, S., Fujiwara, T., Isumi, A. i Ochi, M. (2019). Pathway of the Association Between Child Poverty and Low Self-Esteem: Results From a Population – Based Study of Adolescents in Japan. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 937. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00937>
- Douglass, A. (2019). "Leadership for quality early childhood education and care", *OECD Education Working Papers*, No. 211, OECD Publishing, Paris. <https://one.oecd.org/document/EDU/WKP%282019%2919/En/pdf>
- Družić Ljubotina, O. i Dragičević, T. (2022). Siromaštvo djece – posljedice i zaštitni činitelji. *Pravnik*, 56 (108), 102-140.
- Državni zavod za statistiku (2022). *Pokazatelji siromaštva i socijalne isključenosti u 2022.* <https://podaci.dzs.hr/2023/hr/58287>
- Europska unija (2021). *Preporuka Vijeća (EU) 2021/1004 od 14 lipnja 2021 o uspostavi Europskog jamstva za djecu.* ST/9106/2021/INIT <http://data.europa.eu/eli/reco/2021/1004/oj>
- Europska komisija (2011). *Education and training for a smart, sustainable and inclusive Europe: analysis of the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET2020) at the European and national levels.* <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A49664>
- Europska komisija (2013). *Commission recommendation of Investing in children: breaking the cycle of disadvantage.* OJ L 59, 2.3.2013, 5–16. <http://data.europa.eu/eli/reco/2013/112/oj>
- Europska komisija (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5785249/EC-01-14-484-EN.PDF/cbdf1804-a139-43a9-b8f1-ca5223eea2a1>
- Europska komisija (2017). Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions. *Establishing a European Pillar of Social Rights.* COM 250 final. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-8637-2017-INIT/en/pdf>
- Europska komisija (2021). Communication From the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions Empty EU Strategy on the Rights of the Child COM 142 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX%3A52021DC0142>
- Eurostat (2022). *Children at risk of poverty or social exclusion – Key findings.* <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20221027-2>
- Farkas, A. (2014). *Conceptualizing Inclusive Education and Contextualizing it within the UNICEF Mission: Webinar 1 – Companion Technical Booklet.* New York: UNICEF. https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_Webinar_Booklet_1_0.pdf
- Flouri, E. i Sarmadi, Z. (2016). Prosocial Behavior and Childhood Trajectories of Internalizing and Externalizing Problems: The Role of Neighborhood and School Contexts. *Developmental psychology*, 52(2), 253–258. <https://doi.org/10.1037/dev0000076>
- Fonsén, E. i Ukkonen-Mikkola, T. (2019). Early childhood education teachers' professional development towards pedagogical leadership. *Educational Research*, 61 (2), 181–196. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1600377>

- Guć, M., Barbir, J. i Kovačević, S. (2021). Implicitne pedagogije odgojitelja. *Društvene devijacije*, 6(1), 1–9. <https://doi.org/10.7251/ZCMZ0121058G>
- Gudmundsson, O. O., Magnusson, P., Saemundsen, E., Lauth, B., Baldursson, G., Skarphedinsson, G. i Fombonne, E. (2013). Psychiatric disorders in an urban sample of preschool children. *Child and Adolescent Mental Health*, 18(4), 210–217. 0.1111/j.1475-3588.2012.00675.x
- Hayes, N. i O'Neill, S. (2019). Little changes, big results: the impact of simple changes to early years learning environments. *Early Years*, 39(1), 64–79. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1342223>
- Hepburn, P. (2018). Parental work schedules and child-care arrangements in low-income families. *Journal of Marriage and Family*, 80(5), 1187–1209. <https://doi.org/10.1111/jomf.12505>
- Hill, M., Davis, J., Prout, A. i Tisdall, K. (2004). Moving the participation agenda forward. *Children and Society*, 18, 77-96. <https://doi.org/10.1002/chi.819>
- Hujala, E., Eskelinen, M., Keskinen, S., Chen, C., Inoue, C., Matsumoto, M. i Kawase, M. (2016). Leadership tasks in early childhood education in Finland, Japan, and Singapore. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(3), 406–421. <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1179551>
- Hrabar, D. (2013). Nova procesna prava djeteta – europski pogled. *Godišnjak Akademije pravnih znanosti Hrvatske*, 4(1), 65–76.
- Hrvatski sabor (2021). *Nacionalna razvojna strategija Republike Hrvatske do 2030*. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2021_02_13_230.html
- Ishimine, K., Tayler, C. i Bennett, J. (2010). Quality and Early Childhood Education and Care: A Policy Initiative for the 21st Century. *ICEP* 4, 67-80. <https://doi.org/10.1007/2288-6729-4-2-67>
- Kaiser, T., Li, J. i Pollmann-Schult, M. (2019). Evening and night work schedules and children's social and emotional well-being. *Community, Work & Family*, 22(2), 167–182. <https://doi.org/10.1007/2288-6729-4-2-67>
- Kim, M. (2020). Who works nonstandard schedules voluntarily? The role of having children. *Journal of Family Studies*, 28, 950–967. <https://doi.org/10.1080/13229400.2020.1772096>
- Kim M. (2021). Parental Nonstandard Work Schedules and Child Development: Evidence from Dual-Earner Families in Hong Kong. *International journal of environmental research and public health*, 18(10), 5167. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105167>
- Koivula, M., Rääkkönen, E., Turja, L., Poikonen, P. L. i Laakso, M. L. (2023). Family and work-related risk factors in children's social-emotional well-being and parent-educator cooperation in flexibly scheduled early childhood education and care. *International Journal of Social Welfare*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/ijsw.12585>
- Lambrev, V., Kirova, A. i Prochner, L. (2020). Education reforms for inclusion? Interrogating policy – practice disjunctions in early childhood education in Bulgaria. *Education Inquiry*, 11(2), 126–143. <https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1708616>
- Lang, S. N., Jeon, L., Schoppe-Sullivan, S. J. i Wells, M. B. (2020, August). Associations between parent – teacher cocaring relationships, parent – child relationships, and young children's socialemotional development. U *Child & Youth Care Forum*. 49, (str. 623–646). Springer US. <https://doi.org/10.1007/s10566-020-09545-6>
- Li, J., Johnson, S. E., Han, W-J., Andrews, S., Kendall, G., Strazdins, L. i Dockery, A. (2014). Parents' nonstandard work schedules and child well-being: A critical review of the literature. *Journal of Primary Prevention*, 35(1), 53–73. <https://doi.org/10.1007/s10935-013-0318-z>
- Li, J., Ohlbrecht, H., Pollmann-Schult, M. i Habib, F. E. (2020). Parents' nonstandard work schedules and children's social and emotional well-being: A mixed-methods analysis in Germany. *Journal of Family Research*, 32(2), 330–356. <https://doi.org/10.20377/jfr-371>
- Ministarstvo rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike (2022). *Nacionalni plan za prava djece 2022-2026*.

- <https://mrosp.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Socijalna%20politika/Dokumenti/Nacionalni%20plan%20za%20prava%20djece%20u%20Republici%20Hrvatskoj%20za%20razdoblje%20od%202022.%20do%202026.%20godine.pdf>
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2023a). *Akcijski plan za provedbu nacionalnog plana razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine, za razdoblje do 2024. godine.* <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/AkcijskiINacionalniPlan/Akcijski-plan-za-provedbu-Nacionalnog-plana-razvoja-sustava-obrazovanja-za-razdoblje-do-2024.pdf>
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2023b). *Prijedlog Pravilnika o obrascima i sadržaju pedagoške dokumentacije i evidencije o djeci u dječjem vrtiću te elektroničkom upisniku predškolskih ustanova (e-vrtići).* <https://esavjetovanja.gov.hr/ECon/MainScreen?entityId=23490>
- Mulvey, K. L., Boswell, C. i Zheng, J. (2017). Causes and Consequences of Social Exclusion and Peer Rejection Among Children and Adolescents. *Report on emotional and behavioral disorders in youth*, 17(3), 71–75. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6085085/#R28>
- Moss, P. (2017). Power and resistance in early childhood education: From dominant discourse to democratic experimentalism. *Journal and Pedagogy*, 8(1), 11–32. <https://doi.org/10.1515/jped-2017-0001>
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (Narodne novine, 05/2015). <https://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf>
- Pećnik, N. (Ur.) (2013). *Kako roditelji i zajednice brinu o djeci najmlađe dobi u Hrvatskoj?*. Zagreb: Ured UNICEF-a Hrvatska. <https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/Kako-roditelji-i-zajednice-brinu-o-djeci-najmlade-dobi.pdf>
- Peleman, B., Vandebroek, M. i Van Avermaet, P. (2020). Early learning opportunities for children at risk of social exclusion. Opening the blackbox of preschool practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 21-42. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707360>
- Peeters, J. (2019). Measuring the outcomes of young children or analysing the effectiveness of the ECEC systems, what counts most? *Key note speech, 29th EECERA Conference*, Thessaloniki, Greece. <https://www.eecera.org/wp-content/uploads/2019/09/JAN-PEETERS.pdf>
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen, M. i Leseman, P. (2015). A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care upon child development. *CARE Project*. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Oxford_Research_Impact_ECCE_CARE_2015_EN.pdf
- Perra, O., Paine, A. i Hay, D. (2021). Continuity and change in anger and aggressiveness from infancy to childhood: The protective effects of positive parenting. *Development and Psychopathology*, 33(3), 937–956. <https://doi.org/10.1017/S0954579420000243>
- Raabe, I. J. (2019). Social Exclusion and School Achievement: Children of Immigrants and Children of Natives in Three European Countries. *Child Indicators Research*, 12, 1003–1022. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9565-0>
- Ramchandani, P. G., O’Farrelly, C., Babalis, D., Bakermans-Kranenburg, M. J., Byford, S., Grimas, E. S. R., Iles, J., E., van Uzendoorn, M. H., McGinley, J., Phillips, C. M., Stein, A., Warwick, J., Watt, H.C. i Scott, S. (2017). Preventing enduring behavioural problems in young children through early psychological intervention (Healthy Start, Happy Start): study protocol for a randomized controlled trial. *Trials* 18(1), 1–11. <https://doi.org/10.1186/s13063-017-2293-9>
- Rönkä, A., Malinen, K., Metsäpelto, R.-L., Laakso, M.-L., Sevón, E. i Verhoef-van Dorp, M. (2017). Parental working time patterns and children’s socioemotional well being: Comparing working parents in Finland, the United Kingdom, and The Netherlands. *Children and Youth Services Review*, 76(2017), 133–141. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.02.036>

- Ruutiainen, V., Rääkkönen, E. i Alasuutari, M. (2023). Socio economic and attitudinal differences between service users of private and public early childhood education and care in the Finnish context. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 17(1), 16. <https://doi.org/10.1186/s40723-023-00119-2>
- Salonen, E., Sevón, E. i Laakso, M. L. (2018). Flexibly Scheduled Early Childhood Education and Care: Finnish Mothers' and Educators' Perceptions on Young Children's Experiences and Child-Responsive Practices. *International Journal of Early Childhood*, 50(2), 193–209. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0221-0>
- Salonen, E., Laakso, M.-L. i Sevón, E. (2016). Young children in day and night care: Negotiating and constructing belonging during daily arrivals. *Early Child Development and Care*, 186(12), 2022–2033. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1146717>
- Seghedini, E. (2014). From the Teachers' Professional Ethics to the Personal Professional Responsibility. *Acta Didactica Napocensia*, 7(4), 13–22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053254.pdf>
- Sibley, E., Dearing, E., Toppelberg, C.O., Mykletun, A. i Zachrisson, H. D. (2015). Do increase availability and reduced cost of early childhood care and education narrow social inequality gaps in utilization? Evidence from Norway. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 9(1), 1–20. <https://doi.org/10.1007/s40723-014-0004-5>
- Silva, C., Bajzáth, A., Lemkow-Tovias, L. i Wastijn, B. (2020). Encouraging intercultural attitudes and practices in contemporary ECEC services. Insights from A research conducted in Italy, Spain, and Hungary. *European Early Childhood Education Research Journal* 28(1), 90–103. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707365>
- Taggart, B., Sammons, P., Siraj, I., Sylva, K., Melhuish, E., Toth, K., Smees, R., Hollingworth, K. i Welcomme, W. (2014). *Effective Pre-school, Primary and Secondary Education (EPPSE 3 – 16+) Project Post age 16 destinations*. London: Institute of Education.
- Skočić Mihčić, S., Romstein, K. i Sunko, E. (2022). Perceived Quality Educational Practice for Children at Risk of Social Exclusion and Its Relation to Teachers' Training. *European Journal of Contemporary Education*, 11(3), 846–857. <https://doi.org/10.13187/ejced.2022.3.846>
- Slot, P. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review“, *OECD Education Working Papers*, No. 176, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/edaf3793-en>
- Stenseng, F., Belsky, J., Skalicka, V. i Wichstrøm, L. (2014). Preschool social exclusion, aggression, and cooperation: a longitudinal evaluation of the need-to-belong and the social-reconnection hypotheses. *Personality & social psychology bulletin*, 40(12), 1637–1647. <https://doi.org/10.1177/0146167214554591>
- Stengelin, R., Toppe, T., Kansal, S., Tietz, L., Sürer, G., Henderson, A. M. E. i Haun, D. B. M. (2022). Priming third-party social exclusion does not elicit children's inclusion of out-group members. *Royal Society Open Science*, 9(1), 211–281. <https://doi.org/10.1098/rsos.211281>
- Šućur, Z., Kletečki Radović, M., Družić Ljubotina, O. i Babić, Z. (2015). *Siromaštvo i dobrobit djece predškolske dobi u Republici Hrvatskoj*. Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
- Turner, M. i Morgan, A. (2019). *Opening eyes onto inclusion and diversity in early childhood education*. University of Southern Queensland. Pressbook. <https://usq.pressbooks.pub/openingeyes/chapter/chapter-4-opening-eyes-onto-diversity-and-inclusion-in-early-childhood-education/>
- Turnšek, N. (2016). Teachers' Implicit Theories on Child Participation in Preschool. *Athens Journal of Education*. 3, 7–18. <https://doi.org/10.30958/aje.3-1-1>.
- Ujedinjeni narodi (1989). *Konvencija o pravima djeteta*. <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text>

- Ujedinjeni narodi (2017). *Mainstreaming the 2030 Agenda for Sustainable Development Reference Guide to UN Country Teams March 2017 Update*. <https://unsdg.un.org/sites/default/files/UNDG-Mainstreaming-the-2030-Agenda-Reference-Guide-2017.pdf>
- UNICEF (2021). *Dubinska analiza stanja i podloga za razvoj Nacionalnog akcijskog plana za provedbu Europskog jamstva za djecu u Hrvatskoj*. <https://www.unicef.org/eca/media/22426/file/Deep%20Dive%20Croatia%20-%20Main%20report%20CRO.pdf>
- UNICEF Hrvatska (2022). *Koliko su djeca iz ranjivih skupina uključena u donošenje odluka koje utječu na njihov život? Studija o participaciji djece iz ranjivih skupina u Hrvatskoj*. https://www.unicef.org/croatia/media/12191/file/Studija_o_participaciji_djece_iz_ranjivih_skupina_u_Hrvatskoj.pdf
- Vandell, D.L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L. i Vandergrift, N. (2010). Do effects of early child care extend to age 15? Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development*, 81(3), 737–756. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x>
- Vargas-Barón, E., Diehl, K., Kakabadze, N., Bouillet, D., Miljević-Ridički, R. i Moran, M. A. (2020). *Analiza stanja Programa rane intervencije u djetinjstvu u Republici Hrvatskoj*. Washington, D.C.: The RICE Institute.
- Vasiljević-Prodanović, D., Krneta, Z. i Markov, Z. (2021). Cooperation between preschool teachers and parents from the perspective of the developmental status of the child. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1916892>
- Vandenbroeck, M. i Lazzari, A. (2014). Accessibility of early childhood education and care: A state of affairs. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), 327–335. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.912895>
- Vijeće Europe (1996). *Europska socijalna povelja*. Revidirana, br. 163. <https://rm.coe.int/168007cf93>
- Vijeće Europske unije (2019). *Preporuka Vijeća Europe o visokokvalitetnim sustavima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (2019). *Službeni list Europske unije*, C 189/02 (stavka 4.). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/?uri=CELEX:32019H0605(01))
- Visković, I. (2021a). Inclusive pedagogical practice as a predictor of quality early childhood education. *European Journal of Educational Research*, 10(4), 1711–1725. <https://doi.org/10.12973/eu-er.10.4.1711>
- Visković, I. (2021b). The Right of the Child to Family, Identity and Culture. U: Višnjić-Jevtić, A., Sadownik, AR, Engdahl, I. (ur.). *Young Children in the World and Their Rights: Thirty Years with the United Nations Convention on the Rights of the Child* (str. 131–147). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-68241-5_10
- Višnjić Jevtić, A. i Visković, I. (2021). What about Us? – Children's Perspectives on their Wellbeing. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(1), 57–78. <https://doi.org/10.26864/PCS.v11.n1.3>
- Vlada Republike Hrvatske (2022). *Nacionalni akcijski plan za provedbu Preporuke Vijeća EU o uspostavi europskog Jamstva za djecu – nacrt*. <https://vlada.gov.hr/UserDocsImages/2016/Sjednice/2023/Srpanj/239%20sjednica%20VRH/239%20-%202011.docx>
- Vuorinen, T. (2020). ‘It’s in my interest to collaborate ...’ – parents’ views of the process of interacting and building relationships with preschool practitioners in Sweden. *Early Child Development and Care*, 191(16), 2532–2544. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1722116>
- Wichstrøm, L., Berg-Nielsen, T. S., Angold, A., Egger, H. L., Solheim, E. i Sveen, T. H. (2012). Prevalence of psychiatric disorders in preschoolers. *Journal of child psychology and psychiatry*, 53(6), 695–705. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02514.x>