



# PERSPEKTIVA DJETETA ZA ODRŽIVU BUDUĆNOST

ZBORNİK RADOVA S MEĐUNARODNOG  
ZNAJSTVENO-STRUČNOG SKUPA  
OMEP 2023.

**Nakladnik/Publisher**  
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu  
OMEF Hrvatska

**Za nakladnika/ For publisher**

Prof. dr. sc. Siniša Opić  
Klara Bahtić

**UREDнице/ EDITORS**

Adrijana Višnjic-Jevtic  
Helena Biškup

**RECENZENTI / REVIEWERS**

prof. dr. sc. Alma Tasevska, Sjeverna Makedonija  
prof. dr. sc. Marta Licardo, Slovenija  
izv. prof. dr. sc. Ivana Visković, Hrvatska  
doc. dr. sc. Ida Somolanji Tokić  
doc. dr. sc. Ana Žnidarec Čučković

**Autori su sami odgovorni za lekturu. / Proofreading is the responsibility of authors.**

ISBN 978-953-380-012-7

Urednice:

Adrijana Višnjić-Jevtić

Helena Biškup

# **Perspektiva djeteta za održivu budućnost**

ZBORNIK RADOVA S MEĐUNARODNOG

ZNANSTVENO-STRUČNOG SKUPA

OMEF 2023.

Zagreb, 2024.

## Sadržaj

Katarina Bogatić, Adrijana Višnjić-Jevtić, Sanja Simel Pranjić <b>Professional training: Experiences and attitudes of early childhood teachers in Croatia</b> .....	3
Renata Čepić, Sanja Tatalović Vorkapić, Paola Jurić <b>Children's and adults' perspectives on the preschool environment: implementation of the mosaic approach</b> .....	17
Ivana Golik <b>Dječja perspektiva igre temeljena na dječjim fotografijama i razgovorima</b> .....	28
Aleksandra Šindić, Tanja Glišić, Jurka Lepičnik Vodopivec <b>Predispozicije i preporuke za uspješan odgoj i skrb djece jasličke dobi</b> .....	40
Kristina Alviž Rengel <b>Rade li i u vašem dječjem vrtiću tete?</b> .....	51
Sarah Bacinger, Akvilina Čamber Tambolaš, Lidija Vujičić <b>Odgajateljevo shvaćanje koncepta <i>razumjeti dijete</i></b> .....	62
Danijela Blanuša Trošelj, Monika Terlević <b>How Do Children Play Nowadays? – Future Preschool Teachers Observing Play in Early Childhood Education and Care</b> .....	73
Manuela Glavaš, Tamara Vrdoljak <b>Poticanje socijalnog uključivanja djeteta s poteškoćama u razvoju kroz igru, pokret i ples</b> .....	88
Zlatka Gregorović Belaić, Jasminka Zloković, Kolinda Vučinić <b>Poimanje vlastite uloge odgajatelja u profesiji i profesije odgajatelja u društvu</b> .....	102
Mrtina Jularić, Iva Klarić, Kristina Horvat <b>Dječje perspektive tjelesnog vježbanja u sportskom vrtiću</b> .....	112
Petra Crnički, Kristina Cergol <b>Empowering cross-cultural kids – bridging the international emotional gap</b> .....	121
Klaudija Manovska <b>Professional competencies of teachers for education for sustainable development in early education</b> .....	130
Sanja Tatalović Vorkapić, Shu-Chen Jenny Yen <b>Enhancing Children's Transition Quality from Home to Kindergarten Through the Use of Social story</b> .....	141
Antonija Vukašinović, Klara Ereš <b>Suradnja odgojitelja i socijalnog pedagoga u prevenciji socijalno nepoželjnih oblika ponašanja djece rane i predškolske dobi</b> .....	150
Nika Bagarić, Franica Lasić, Evgenija Matović <b>Važnost tradicije i tradicionalnih igara za dijete u današnje vrijeme</b> .....	158
Snježana Baksa, Nikola Kraljić, Željka Bujanić <b>Dijete – igra – kultura ustanove</b> .....	161
Nikolina Bevanda, Maja Cindrić <b>Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj i globalno građanstvo</b> .....	165
Mateja Bolfek <b>Djeca kao sukreatori prostorno-materijalnog okruženja u kontekstu održivog razvoja</b> .....	170
Ana Bulaja, Ivana Brković Petrinjak, Maja Mayer Lovretin <b>Izazovi i percepcije roditeljstva netradicionalnih obitelji suvremenog doba</b> .....	179
Sanda Buljat, Vedrana Marković <b>Projekt „Voda“</b> .....	193

Božena Galić, Josip Hrgović, Martina Vrkljan <b>Igra i učenje djeteta rane i predškolske dobi kroz održivi razvoj .....</b>	<b>197</b>
Martina Hrupec, Mirjana Miočić <b>Kvalitetnom komunikacijom do razvoja imidža ustanove .....</b>	<b>201</b>
Klaudija Martić, Nikolina Sali <b>Dokumentacija kao sredstvo razumijevanja dječje perspektive sa ciljem pružanja kvalitetne podrške njegovom cjelovitom razvoju .....</b>	<b>210</b>
Andrea Perić, Sonja Pojer Mihaljević <b>Upotreba asistivne tehnologije u posebnoj skupini za djecu s teškoćama u razvoju.....</b>	<b>218</b>
Sanja Vranić, Andrijana Uzelac <b>Razvoj matematičkih koncepata i ideja putem istraživanja vanjskog okruženja s predškolskom djecom .....</b>	<b>225</b>

## Professional training: Experiences and attitudes of early childhood teachers in Croatia

Katarina Bogatić  
Adrijana Višnjić – Jevtić  
Sanja Simel Pranjić

**Abstract:** *This paper explores Croatian early childhood teachers' experiences and attitudes towards their own professional training. Emphasis is put on professional training in the field of researching one's own practice, critical reflection, and self-evaluation. If professional training is prescribed "externally", one can question the following: are we discussing real, authentic, intrinsically motivated professional development, or rather, are we dealing with an instrumental approach to professional training, motivated by formal acquisition of a certain level of professional status. The paper presents results from a survey conducted with 163 early childhood teachers regarding their experiences and attitudes towards professional training. Results are considered in relation to contemporary theoretical approaches and policies of professional training and development, revealing that participants prefer professional trainings where they play active roles to theoretical lectures. However, they are less willing to engage in researching their own practice, which implicates the need for academic or expert leadership and support in this complex endeavour, as well as developing research competences.*

**Keywords:** early childhood teachers, educational policies, professional development, professional training, theoretical approaches.

### Introduction and theoretical overview

In academic and professional literature on early childhood education as well as in educational policies there is an ever-increasing emphasis on professional training and development of early childhood teachers (further referred to as teachers) (Carpenter, 2016). Thus, professional training is imposed as one of the obligations of teachers. However, if professional training is prescribed "externally", does it represent authentic, intrinsically motivated professional development for teachers, or is it an externally motivated, instrumental approach to professional training?

Reviewing the literature, one can observe a departure from "traditional" forms of professional training (short, one-day, standardized workshops and lectures), towards a consideration of the relationship between the aforementioned professional training and practice. Authors argue that the "traditional" forms of professional training cannot change teachers' beliefs and practices or competency levels (Day & Sachs, 2005). The "contemporary" concept of professional training is advocated as an integral part of teachers' professional development. Professional development is defined as "a hugely complex intellectual and emotional endeavour" encompassing "a range of activities – formal and informal – which meet the thinking, feeling, acting, life, context and change purposes of teachers over the span of their careers" (Day & Sachs, 2005, p. 3). In other words, professional development is conceptualized as the sum of intentional and non-intentional learning experiences, which are "of direct and indirect benefit to an individual, group" (Day, 1999, p. 4) or an institution, and which contribute to improved educational quality (Bleach, 2014; Hadley, Waniganayake & Shepherd, 2015; Zaslow, Tout, Halle, Vick Whittaker & Lavelle, 2004). Some authors have taken the terminological and theoretical deliberations concerning professional development even further, discussing a possible departure from the notion of 'professional development' towards the notion of 'professional learning', in the sense of debating whether this notion is more adequate in

terms of bringing to the fore the highly significant contextual, “situated” nature of learning and the professionals’ activity within the learning process (e.g. Edwards & Nuttall, 2009, p. 2). However, we have chosen to use the term professional development because it includes intentional and unintentional learning experiences, so we use it as a wider term.

We wonder from whose perspective this “usefulness” is considered, and what is implied by the “quality” of education – the outcome or the process? Kennedy (2015) believes that the purposes of professional development can be placed on a continuum from *performance* to *development*. Within *performance* purposes, professional development is seen as a way to meet external demands - “priorities” of education policies (Kennedy, 2015, p. 1). The emphasis is on the organization, performance, and learning outcomes, and is deemed useful if it meets the set standards. Within *development* purposes, professional development is useful if it meets the specific needs of a particular teacher. It represents a sort of contextualisation and individualization of professional development in terms of taking into account the specifics of a certain sociocultural context and educational institution, but also the “biographical contexts” of a teacher (in terms of past experiences, present practices, and future expectations) (Kelchtermans, 2005, p. 225; Hadley et al., 2015; Kennedy, 2015).

Advocating for the contextualization and individualization of professional development in practice is manifested in the expansion of forms, locations, and practices of professional training (Day & Sachs, 2005). Due to this, there are more and more examples of teachers researching their own practice, critically rethinking their practice, evaluating it, and thus changing it (Colwell, 2015). The contextualisation and individualisation are imposed by lifelong learning policies. The question is whether it is possible to speak of meeting teachers’ individual needs and their internal motivation (Colwell, 2015). As stated by Day and Sachs (2005), dominant programs within professional development policies are often a reflection of how those who are *external* to the educational practice take note of teachers’ needs, which is not necessarily in line with their true needs. Uljens (2006) argues that, “if critical thinking as rational reflection” is imposed or required, then “critical thinking would have no critical power” (Uljens, 2006, p. 7).

Furthermore, although advocating for professional development in terms of researching one’s own practice is justified by obtaining relevant, useful, and applicable data for practitioners, Elliott (2005) wonders whether this represents an instrumentalization of teachers in terms of emphasizing “practical” knowledge, which detaches them from fundamental questions on the purposes of education (Elliott, 2005, p. 267). Within the critical discourse on professional development one can observe advocacy for evaluating the usefulness of professional training as part of professional development from teachers’ perspectives (Colwell, 2012).

Webster-Wright (2009) states that professional development policies still privilege a content transmission model, instead of focusing on more authentic learning wherein teachers are seen as “grateful recipients” (Day & Sachs, 2005, p. 27) of professional development. Kennedy (2015) also points out a contradiction between theoretical considerations of professional development and what is advocated through educational policies, such as the financing of “rigorous quantitative studies” on the relationship between the teachers’ professional development and children’s achievements (Kennedy, 2015, p. 2). There is an observable contradiction between system requirements, educational policy, and teachers’ experiences and needs.

The aforementioned tendencies of contextualization and individualization of professional development bring to the forefront the importance of gaining insight into professional training as part of professional development from the perspective of teachers who are “internal,” not “external” to everyday practice. Likewise, given research results on the “resilience of intuitive beliefs” of teachers’ in connection to “educational impacts during initial education” (Domović & Vizek-Vidović, 2013, p. 493) and their relevance in relation to the teachers’ conceptualizations and practices (McLeod, 2015; Salamon, Sumsion, Press & Harrison 2015), it is necessary to gain insight into teachers’ perspectives regarding professional training.

Varga-Atkins, Qualter and O’Brien (2009) categorized teachers’ attitudes towards professional training into five levels: from placing a high value on professional training and participating in its

realization, to seeing professional training as a useless imposition. Lepičnik Vodopivec (2012) also investigated early childhood teachers' attitudes regarding professional development and discovered that professional motives "prevail" over material motives regarding involvement in professional training. Teachers in aforementioned study seem aware of the need for long life learning in their profession and seem to be intrinsically motivated as opposed to externally motivated by rewards such as promotions or pay increases (Kennedy, 2005). Lepičnik Vodopivec's (2012) research has also shown that teachers see long-lasting studying as the most effective form of professional training, followed by pedagogical workshops and seminars. In relation to organizers of professional trainings, teachers who participated in the abovementioned research expressed an interest towards local experts; while only a very small number of teachers (3 teachers or 2.7%) expressed interest in their colleagues as organizers of different forms of professional training.

Blažević and Jukić (2004) examined teachers' motivation for and preferences regarding professional training and found that teachers consider professional training to be valuable for their practice. These authors found that teachers reported internal motivation as the primary reason for participating in various forms of professional training. When it comes to forms of professional training, the participants in Blažević and Jukić's (2004) study preferred independent reading, school seminars, and exchange of experiences with their colleagues as opposed to trainings by external experts. Recent research (Opfer & Pedder, 2010; Bogatić, 2016) on the subject has found differing opinions. In Opfer and Pedder's (2010) study, teachers stated that they wanted more professional training opportunities that could be defined as "contemporary" professional development, such as cooperation with colleagues and researching their own practice. Also, they questioned the subject matter of the professional training in which they participated, complaining that the mostly "traditional" topics do not affect their practice. Teachers in Bogatić's (2016) study wanted the possibility of directing their own professional development and emphasized the importance of situational embeddedness and relevance of professional development in relation to context, seeing it as useful for increasing their professional confidence.

In sum, previous research indicates that practitioners are aware of the contradictions between what is required of them and their own interests and needs. Research emphasizes the importance of intrinsic motivation for professional development and the difference between the "traditional" and "contemporary" concepts of professional training as part of professional development. From the practitioners' point of view, a greater value is attributed to the "contemporary" concept of professional development (Bogatić, 2016).

## **Aim and methodology**

The aim of this research project was to gain insight into Croatian early childhood teachers' perspective regarding professional training based on their sociodemographic characteristics (age, years of experience, professional status). Regarding the context, Croatian early childhood education (ECE) is organized in ECE institutions for children from 0 to 7 years old. Institutions are regulated by the Ministry of Science and Education. The minimum requirement for ECE teachers is a bachelor's degree in ECE. ECE teachers and other professionals who have the appropriate professional education prescribed by law and meet the evaluation criteria established by this Regulations, can advance in the profession and acquire positions: educator mentor, educator advisor, professional associate mentor, expert associate advisor (State regulations on the ways and conditions for professional promotion of early childhood teachers and other professionals working in kindergartens (1997) (further referred to as State regulations).

For the purposes of this descriptive survey study, a revised questionnaire was constructed based on the one constructed and used by Babić and Irović (2003). An initial version of the revised questionnaire was used on a small sample in a preliminary study (Bogatić, 2016) which indicated some parts of the questionnaire requiring further revision. The second revised version of the questionnaire consisted of two parts: the first part gathered socio-demographic data about the respondents and the second part contained questions pertaining to the topics and forms of professional training early childhood



teachers mostly engaged in and the institutions organizing them. Next, teachers evaluated the usefulness of professional training sessions they participated in during the previous pedagogical year. Teachers were questioned about their views on the importance of professional development in general, the importance of theoretical and/or practical knowledge and experiences in professional development, and their suggestions regarding the content and forms of future professional training. Finally, teachers evaluated the importance of elements of their professional-pedagogical work in relation to their professional development. This section of the questionnaire is based on the elements from the policy document *State regulations* (1997), used for determining teacher excellence.

The average age of respondents (N=163) was 38.66 years of age (SD 10.11), with the youngest respondent being 23 and the oldest 59 years of age. The average length of the respondents' professional experience was 14.42 years (SD 10.76), ranging from beginners without any professional experience to respondents with 39 years of professional experience. The respondents were employed in institutions of early childhood education located in six regions of Croatia. The majority of respondents (93.2%) had completed their undergraduate education. The highest number of respondents held the position of early childhood teachers (84.7%), apprentice teachers represented 2.5% of the respondents, while teachers with a supervisory position represented 8.8% of participants. Among those who held supervisory positions, 7.4% were mentors and 1.2% were counsellors. Of the total number of respondents, 39.1% were members of professional associations, with the most association being the Early Childhood Teachers Association of Međimurje County "Krijesnice" (65.5%). All of the participants were women.

Surveys were distributed in paper form at professional gatherings (i.e. lectures, conferences). Gathered data was analysed using IBM SPSS software, version 23.

## Results and discussion

Analysis of research results revealed that the respondents named workshops as the most common form of professional training that they have engaged in, while the least common form were teacher councils (meetings of professional staff of an ECE institution (i.e. teachers, psychologists, speech therapists, pedagogues). Thereby, they mostly engaged in forms of professional training that involved their active participation, but not necessarily their position as the ones heading the professional training (Table 1).

Table 1 *Frequency of professional training in regard to professional training forms*

Previous professional development	Frequency	Percentage
Workshops, participating	141	87%
Professional conferences, participating	121	74%
Teacher councils, participating	59	36%
Workshops, heading	34	21%
Professional conferences, presenting	24	15%
Teacher councils, presenting	14	9%

Respondents stated that during the last five years (Table 2) they most frequently participated in professional training organized by their institution of employment (N=134; 82%), while they least often participated in professional training organized by catechetical offices (N=15, 9%). Catechetical offices are responsible for educating teachers working in special (religious) programmes within early childhood education institutions. It is evident that teachers are more likely to participate in professional training organized by their own institution, as opposed to external institutions, which corresponds with the tendencies of the "contemporary" perception of contextualized professional

development. The importance of professional development's relevance in relation to the context is also apparent in previous research (Brown et al., 2001, Hustler et al., 2003). These authors found teachers more likely to be involved in professional development activities in familiar contexts such as their own institutions. Our results may also indicate that catechetical offices are less likely to organize professional training, or that a smaller number of people are interested in the topics they decide to deal with. Teachers participated 4.68 times on average (SD = 4.27) in professional training sessions organized by CETTA (Croatian Education and Teacher Training Agency) within the last 5 years, which is less than once in a year. Given that one of CETTA's purposes is to be the leading organizer of teacher professional development events in the Republic of Croatia, this result indicates a possible unavailability of professional training for a number of reasons (i.e. lack of events, organization of events during respondents' working hours, limited number of participants at organized events, insufficient funding or others).

Table 2 *Organiser of professional training*

<b>Organizer</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percentage</b>
Institution of employment	134	82%
Croatian Education and Teacher Training Agency (CETTA)	134	82%
Associations	85	52%
Other educational institutions (i.e. Universities)	83	51%
Catechetical offices	15	9%

The respondents evaluated training that combined both theory and practice as the most useful form of professional training (75%), possibly due to their awareness of the emergence of new forms of knowledge which need to complement and replace existing ones (Carpenter, 2016). Twenty-five percent (25%) of participants evaluated training that aimed to present practical experiences as the most useful form of training. None of the respondents evaluated training focused on theoretical knowledge as the most useful most form of training. These results are similar to those obtained in the preliminary research (Bogatić, 2016). Such perspectives may arise from experiences teachers have during their initial education, focused mostly on theoretical knowledge, hence disregarding the need for professional training targeting solely theoretical knowledge during ongoing professional development. Also, theoretical knowledge could be learned independently, for example by consulting professional literature. Given the particularity of the educational profession which truly involves the combination of theoretical knowledge and practical skills, the respondents evaluated that teachers need more practical skills than theoretical knowledge. Teachers thus opt for professional training which they consider to be applicable in their everyday educational practice (Visković & Višnjić Jevtić, 2017).

Although the respondents with higher professional positions considered professional training that combines theoretical knowledge and practical skills more useful (Table 3), no statistically significant correlation was determined between these sets of variables ( $r = .134$ ,  $p < 0.01$ ).

Table 3 *Evaluation of the usefulness of professional training content in regard to respondents' professional position*

	Contents			Total	
	Practice Frequency	Combination of theory and practice Frequency	Theory Frequency		
Professional position	Apprentice teacher	1 (<1%)	2 (1.5 %)	0	3 (2%)
	Teacher	36 (23%)	98 (62%)	0	134 (85%)
	Teacher mentor	1 (<1%)	10 (6%)	0	11 (7%)
	Teacher counsellor	0	2 (1.5 %)	0	2 (1.5%)
	Other position	1 (<1%)	6 (4%)	0	7 (4.5%)
	<b>Total</b>	39 (25%)	118 (75%)	0	157 (100%)

When it comes to evaluating forms of professional training they have attended (Table 4), the respondents rated forms of trainings from 5 (most useful) to 1 (least useful). Participants attributed the highest ratings to workshops organized by their institution of employment ( $M = 4,36$ ;  $SD = 0,874$ ). Since workshops assume active participation, exchange of experiences, and practical work, combining theory and practice, this form of professional training corresponds to the respondents' evaluation of the most useful forms of professional training.

Table 4 *Evaluation of usefulness the form of professional training according to organizer*

Form of professional training	N	M	SD
Workshop within institution	144	4.36	.874
Professional ECE associations	118	4.32	.866
Higher education institutions	137	4.12	.911
Institution specialized in providing professional development	131	4.09	.907
Reflection within institution	134	4.00	1.124
CETTA (intended for all teachers)	135	3.96	.909
CETTA (intended for apprentice teachers)	89	3.82	.995
Teacher council within institution	143	3.79	1.061
Catechetic offices	56	2.88	1.526

Teachers expressed the desire for forms of professional training that permit both lecturers and participants to be active contributors, supporting Blažević and Jukić's (2004) and Lepičnik Vodopivec's (2012) research results. The respondents rated professional trainings organized by different professional associations (M = 4.32, SD = 0.866) as the second most valuable form of professional training. Since a large number of respondents (39.1%) are members of certain professional associations, it is possible to assume their active participation in the associations' activities. In order to additionally verify the correlation between these variables, the correlation between the items *Association memberships* and the *Evaluation of professional training organized by associations* was examined. A statistically significant negative correlation ( $r = -0.383$ ,  $p < .01$ ) was determined between the items *Association memberships* and the *Evaluation of professional training organized by associations*. It may be that respondents who are not members of associations have a lower estimate of the benefit of professional training organized by professional associations. Teacher councils (M = 3.79, SD = 1.06) and professional trainings organized by catechetical offices (M = 2.88, SD = 1.56) were rated lowest. Teacher councils consist of all professional employees of educational institutions. Therefore, it can be assumed that, apart from professional training, their meetings also feature other content, and are possibly dominated by a lecturing type of training with an emphasis on theoretical knowledge that the respondents evaluated as the least useful form (Table 1). As far as the value of professional training organized by catechetical offices is concerned, it is possible that the respondents gave it a lower rate due to their inability to apply its contents in everyday practice, which was emphasized as an important aspect of professional training. It is also possible that fewer teachers attend those trainings since they pertain to religious content.

In suggesting desired possible future topics of professional training, the respondents suggested dealing with creativity (30.6%, N = 48) and play (25.9%, N = 41) as the most important topics, while they were least interested in topics dealing with partnerships with parents (3 %, N = 5), disciplining children (2.5%, N = 4), and evaluating children (1.3%, N = 2). It is interesting that the respondents expressed very little interest in topics dealing with partnership with parents, while other research (e. g. Visković & Višnjić Jevtić, 2017a) indicates this topic as important for the professional development of Croatian teachers. Participants would be most interested in these topics if they were dealt with in the form of workshops (43.8%, N = 70) and through exchange of experiences with other professionals (31.3%, N = 50), similar to results obtained by Bogatić (2016). Only a small number of respondents were interested in learning about these topics through lectures (15.6%, N = 25), researching one's own practice (7.5%, N = 12), or by reading professional literature (0.6%, N = 1). Interestingly, only one quarter (25%, N = 4) of the respondents who opted for researching their own practice as the desired professional training topic wanted to learn about the topic by indeed researching their own practice. This evaluation contradicts contemporary concepts of professional development wherein the majority of forms are aimed at supporting practitioners through mentoring, learning communities, action research, and the cascade of professional training – training practitioners who have the obligation to disseminate acquired knowledge to other practitioners (Kennedy, 2005).

The causes of early childhood teachers' reluctance to research their own practice in order to improve it may depend on various personal (psychological) and relational (social) variables (Ellis & Loughland, 2016; Legget & Newman, 2019; Sheridan, Pope Edwards, Marvin & Knoche, 2020). Even back in 1975 Stenhouse explained how exploring one's own practice could cause a sense of personal vulnerability. In order for teachers to begin the process of improving their practice, they must be aware of certain pitfalls. This represents a threat to their professional identity because they strongly identify with their professional knowledge and competences, and build their professional self-esteem on them. Questioning these knowledge and competencies and introducing changes requires them to be willing to take on themselves "the burdens of incompetence" (Stenhouse, 1975, p. 169). Because of this, teachers may feel a lack or loss of control, order and established discipline in their own practice, which may reduce their professional satisfaction. Investing extra time, effort, patience and using the trial and error method in that process can be very problematic for them. The lack of research competences and general knowledge about the methodology of research work, and the perception of research as a

completely separate phenomenon from practice, is also an important variable that can discourage them. Recent literature and research (Ellis & Loughland, 2016; Legget & Newman, 2019; Sheridan, Pope Edwards, Marvin & Knoche, 2020; Connors, Pacchiano, Stein and Swartz, 2021) confirm the existence of these challenges today, and emphasise that in order to be able to deal with those challenges, it is important that teachers have systematic and continuous support, i.e. full-time researchers or experienced researchers and academics who will guide them in the process of learning and devising their own solutions to challenges from practice. Groundwater-Smith, Mitchehl, Mockler, Ponte and Ronnermann (2013, p.145) emphasize the importance of facilitating "practitioner research within transformative partnerships between academia and the field of practice". Indeed, research-practice partnerships are considered as a "promising solution to improving ECCE programs, outcomes, services, policies, and systems" (Connors, Pacchiano, Stein and Swartz, 2021, p. 120).

From a relational and social aspect, limiting variables for researching one's practice can be a lack of institutional support, underfinancing of the institutions, parental and social opinions, and the time and effort that needs to be invested, in addition to regular commitments, for conducting research and cooperation with other teachers and experts (Stenhouse, 1975; Ellis & Loughland, 2016; Legget & Newman, 2019; Sheridan, Pope Edwards, Marvin & Knoche, 2020). Although the results of this research indicate that there is a shift from *traditional to contemporary professional training* in the experiences and attitudes of early childhood teachers, it is questionable whether we are discussing real, authentic, professional training if they do not take sufficient responsibility for critical reflection, evaluation and research of their daily practices. Researching one's own practice could be "the "tool" for dismantling old traditions in order to create a blueprint for change" (Legget & Newman, 2019, p. 144).

Further, research participants estimate professional training to be the most useful for acquiring new knowledge (39%, N = 57), abilities and skills (34.9%, N = 51), while they see it as the least useful for career promotion (6.2%, N = 9). Respondents view material gain (12.3%, N = 18) as the third important factor, and as the fourth – personal satisfaction (6.8%, N = 10). Given that professional training is one of the elements assessed in career development of early childhood teachers in Croatia (Preschool Education Act, 2013), such a low evaluation of its usefulness for supervisory positions seems to indicate that the respondents are not familiar with, or are not interested in, career development. However, since none of the respondents in the position of a mentor or counsellor evaluated position promotion as the most important aspect, this finding might suggest that the respondents are undergoing training in order to enhance their own professional development, which later results in a promotion. Such results are in contrast to research in the USA (i.e. Kennedy, 2005), which indicates "award-bearing" as one of the motives for professional training. Respondents who participated in this research did not consider their professional development through the prism of the system of career development in the Croatian ECE system.

Rating the importance of elements of early childhood teachers' educational work in their everyday practice from 1 being the least important to 5 being the most important, the respondents indicated that they find children's educational outcomes and their independency, especially regarding the ability for further self-learning as the most important element. A positive correlation was found between the variable *Evaluation of the importance of elements of early childhood teachers' educational work in their everyday practice* and the respondents' professional position. A statistically significant correlation ( $r = 0.209$ ,  $p < .01$ ) was found between the item *Application of contemporary forms and methods of educational work and the use of contemporary sources of knowledge to stimulate the general psychophysical development of children* and the respondents' professional position, while a statistically significant correlation was not established for other items. Since those holding supervisory positions should theoretically already have excellent methodological knowledge, it is more likely that the teachers in those positions apply their knowledge in their everyday practices.

According to the State regulations (1997), there are several elements describing teachers' excellence other than their work with children in their everyday practice – professional pedagogical

work and professional training. The professional pedagogical work of the ECE teacher, or other professional associates, includes: doing sample activities with children at the city and county level and beyond; giving a lecture at a professional meeting, at least city and county level; leading a professional meeting in a kindergarten, municipality, city or county during the pedagogical year; preparing a thematic exhibition open to the public; preparing a public cultural event in a kindergarten; leading a professional society, club or section for each pedagogical year; preparing competitions at the kindergarten level; mentoring interns up until their professional exam; organizing competitions and participating in the work of the committee for competitions, events, meetings and reviews at the municipal, city, county or state level; publishing professional articles in a professional journal or magazine; reporting at a state congress or conference (seminar); participating in the implementation of an educational research; mentoring students; participating in the development of the "plan and program" for the education of preschool children for the needs of the development of the Croatian education system; reviewing textbooks or professional books; educating preschool children participating in international competitions; translating manuals and books for use in educational work; authoring manuals or other professional books related to educational work; publishing research from the profession, contributing to the improvement of educational work; participating as a scientific researcher in a scientific research project, contributing to the development of the Croatian education system. review of textbooks or professional books; education of preschool children participating in international competitions; translation of manuals and books for use in the educational work; authorship of manuals or other professional books related to educational work; published research work from the profession, which contributes to the improvement of educational work; participation as a scientific researcher in a scientific research project, which contributes to the development of the Croatian education system. *Professional training* refers to (regular) participation in professional development programs organized by the Ministry of Education and Sports and to participation in professional development programs conducted by professional institutions and associations.

Those elements were turned into questionnaire items, so participants could evaluate the most important element for teachers' excellence from their perspective. Amongst them, the research participants estimated that the most important element describing teachers' excellence was *Participating in the development of early childhood curriculum for the purposes of the development of the Croatian education system*. At the same time, they found *Management of professional society, club or section for each pedagogical year* as the least important element describing teachers' excellence. Since there are only seven professional associations in the Republic of Croatia, which operate in six counties and in the City of Zagreb, it is possible that some respondents do not have the opportunity to participate in them. At the same time, no statistically significant correlation was found between the item *Management of professional society, club or section for each pedagogical year* and the variable *Association memberships*. This result is not surprising, taking into consideration the fact that not many of the respondents manage professional associations.

A statistically significant correlation ( $r = 0.168$ ,  $p < .05$ ) was found between the respondents' age and the item *Published professional article in a professional journal*. It is possible that older respondents had the opportunity to gain experience in publishing articles, therefore they attributed a higher level of importance to that item. This is also confirmed by the weak statistically significant correlation ( $r = 0.175$ ,  $p < .05$ ) of this item and respondents' length of professional experience. No statistically significant correlations between other items within the specified variable were determined regarding professional experience.

Professional communities of early childhood teachers are increasingly emphasized as a prerequisite for professional development and a foundation for professional training. While research suggests that professional communities improve learning (Borko, 2004; Harwell, 2003), it is not possible to observe them outside the context of those communities. The success of this type of self-improvement depends on the support of the environment in which these communities develop. Social networking can be the solution for connecting practitioners regardless of the environment in which they work and one of the possible forms of professional development. One example of social

connectivity is the eTwinning portal ([www.etwinning.net](http://www.etwinning.net)), providing the possibility of connecting early childhood teachers regardless of their geographical locations and other possible restraints. The eTwinning portal is a professional early childhood teacher/teacher community based on joint work, evaluation, planning, training, and mutual support, meeting the requirements of lifelong learning. However, it is unclear whether and how participants use it.

Although professional communities serve as a prerequisite for professional development, certain authors problematize them through the perspective of group management and externally set goals (Vescio, Ross & Adams, 2008). Kennedy (2016) sees the prevalence of certain group members who shape professional learning communities according to their own views as a potential shortcoming of these communities. Kennedy (2016) argues that contemporary society is characterized by competitiveness, individuality, and aspiration towards absolute excellence, which is contrary to common goals that should represent one of the characteristics of these communities.

Despite these possible disadvantages of professional communities, Fleet and Patterson (2009) suggest that cooperation and association of early childhood teachers should be a prerequisite for the development of teacher competencies and the profession. However, despite continuity and the constant support of a community of experts, research shows that development is an individual trait (Kennedy, 2016). Information and strategies that are contrary to teachers' personal convictions result in the abandonment of new strategies and the restoration of established practices (Harwell, 2003; Visković & Višnjić Jevtić, 2017b).

Participation in professional development programs and the ways of its realization are also influenced by events at the *macrosystem* level (Bronfenbrenner, 1995), such as the COVID pandemic, the war in Ukraine, the world economic and energy crisis. Numerous recent studies have shown that during the pandemic (especially during the lockdown in the first half of 2020) teachers faced numerous challenges that were work related, but also related to their psychological and physical well-being (Crawford et al., 2021; Pramgling Samulsson, Wagner & Eriksen Odegaard, 2020; Kwon et al., 2022; Dayal & Tiko, 2020; Atilas et al., 2021). They faced increased workload and new job demands (e.g. new technology demands, translating education to a remote, online format; supporting children distant learning, engaging parents, respecting COVID-19 health guidelines and protocols on the site) (Crawford et al., 2021; Pramgling Samulsson, Wagner & Eriksen Odegaard, 2020; Kwon et al., 2022). They also had many concerns, especially regarding the negative impact of the pandemic on child-adult interaction and child development, which led them to prolonged working hours to support the parents. In addition to that, they were also concerned about practice being developmentally appropriate (e.g. restriction of child physical movement in care centres that remained open or re-opened, social distancing) (Crawford et al., 2021; Atilas et al., 2021). Accordingly, specific needs for work have emerged, e.g. need for improved access and resources for health and well-being, financial support and higher wages, better parental involvement, improved curriculum, professional training, coaching and mentoring tailored to their specific needs. Their physical well-being was also challenged – teachers reported gaining weight, feeling stress and anxiety, lack of physical activity, sleep and energy change (Kwon et al., 2022). Those challenges were accompanied by challenges in psychological well-being, like anxiety and fear of COVID 19, social disconnection, financial concerns, depression and sadness, loss of purpose, pressure of additional job demands, emotional drain, fatigue, frustration and worries about their professional duties as teachers (Crawford et al., 2021; Pramgling Samulsson, Wagner & Eriksen Odegaard, 2020; Kwon et al., 2022; Dayal & Tiko, 2020; Atilas et al., 2021). All of that has led to teachers' reduced perception of professional well-being, causing uncertainty about the future of their career (Kwon I et al., 2022). As a result of the pandemic, research shows that the enrolment and attendance of professional development programs also declined, so it was shifted to remote delivery during the pandemic (Crawford et al., 2021). Although research has shown that teachers faced a number of major challenges in their practice during the pandemic, Crawford et al (2021) note that they were still expected to participate in professional development programs whenever possible, which may have exceeded their current capacities. Precisely for this reason, the authors emphasize the

importance of balancing professional expectations (such as professional training) and the capacity of teachers, while stating that basic, physiological and safety needs of teachers should have priority.

### Concluding remarks

The increasing emphasis on early childhood teachers' professional development in policy and theory (e. g. Borko, 2004.; Stewart, 2014) indicates the relevance of this topic on a global level, with national and local specificities visible, for example, in national or institutional policies. The results of the present research suggest that the respondents prefer workshops over lectures, indicating that teachers continue to think about themselves as professionals only in relation to children even though there is a strong professional movement positioning teacher themselves as responsible for the development of their profession (Tam, 2015).

This research provides a new perspective on professional development of Croatian ECE teachers. International professional community would benefit from different perspective of teachers' excellence. Approach that connects professional development with teachers' excellence can be seen as desirable, especially within countries that already have well educated teachers. It is shown that excellence should be reached through long life process. Limitations of this research are the unstratified sample as well as the procedure of data collection. The limitations could also be seen in terms of country specific policy regarding the evaluation of teacher excellence, so the results of this research were not compared to results of international research. As always, it is possible some questions have not been asked. The research would benefit from adding open questions or from expanding it using qualitative methods (i.e. focus groups).

Further research on this topic is needed in order to gain insight into whether the existing professional development practices in Croatia support true, "authentic professional learning" (Webster-Wright, 2009: 727; Trust, Krutka & Carpenter, 2016) from the perspective of all involved stakeholders. Also, what can hinder this process, in the field of researching one's own practice, critical reflection, and self-evaluation. Research using the qualitative approach could bring forth results providing the width and depth of data needed in order to gain insight into such an elusive concept.

Implications of this study could be used for reframing professional development practices of early childhood teachers. In Croatia, we need a reframing of existing documents according to new approaches of life-long learning and new forms of professional training (i.e. webinars, online training, learning communities). Internationally, professional development could be seen as a need for networking amongst professionals. Learning through action research, job shadowing or online discussions could contribute to becoming aware of the different practices in order to achieve teacher excellence, and ECEC quality.

### References

- Babić, N., Irović, S. (2003). Education of Preschool teachers. In: A. Juodaityte, F. Ivanauskiene, I. Gailiene, L. Bobrovy, A. Kiseliovas (Eds.), *Teacher Education in the 21<sup>st</sup> century: Changes and Perspectives II* (pp. 10-16). Šiauliai: Šiauliai universitetas.
- Blažević, I., Jukić, T. (2004). Motivacija učitelja za permanentno usavršavanje i oblici stručnog usavršavanja. *Školski vjesnik*, 53 (1-2), 173-184.
- Bleach, J. (2014). Developing Professionalism through Reflective Practice and Ongoing Professional Development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22 (2), 185-197. doi: 10.1080/1350293X.2014.883719
- Bogatić, K. (2016). Stručno usavršavanje iz perspektive predškolskih odgojiteljica. In: V. Mlinarević, T. Vonta, T. Borovac (Eds.), *Rani i predškolski odgoj i obrazovanje - izazovi i perspektive* (pp. 43-49). Osijek: Dječji vrtić Osijek, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33 (8), 3-15. doi: 10.3102/0013189X033008003



- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental Ecology Through Space and Time: A Future Perspective. In: P. Moen, G. H. Elder, K. Lüscher (Eds.) *Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development* (p. 619–647). Washington, DC: American Psychological Association.
- Brown, S., Edmonds, S., Lee, B. (2001). *Continuing Professional Development: LEA and School Support for Teachers*. Berkshire: National Foundation for Educational Research. Accessed on 31 March 2017 from <https://www.nfer.ac.uk/publications/91068/91068.pdf>
- Carpenter, J.P. (2016). Unconference Professional Development: Edcamp Participant Perception and Motivation Attendance. *Professional Development in Education*, 42 (1), 78 – 99. doi: 10.1080/19415257.2015.1036303
- Colwell, J. (2012) *Reflective Teaching in Early Education*. London: Bloomsbury
- Connors, M. C., Pacchiano, D. M., Stein, A. G., Swartz, M. I. (2021). Research-Practice Partnerships to Strengthen Early Education. *Building Capacity for Research and Practice: A Partnership Approach*, 31 (1), 119-135.
- Crawford, A., Vaughn, K.A., Guttentag, C.L., Varghese, C., Oh, Y., Zucker, T.A. (2021). Doing what I can, but I got no magic wand: a snapshot of early childhood educator experiences and efforts to ensure quality during the COVID-19 pandemic. *Early Childhood Education Journal*, 49, 829–840. doi: 10.1007/s10643-021-01215-z
- Day, C. (1999). *Continuing Professional Development*. London: Falmer Press.
- Day, C., Sachs, J. (2005). Professionalism, Performativity and Empowerment: Discourses in the Politics, Policies and Purposes of Continuing Professional Development. In: C. Day, J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 3-32). Maidenhead: Open University Press.
- Dayal, H.C., Tiko, L. (2020). When are we going to have the real school? A case study of early childhood education and care teachers' experiences surrounding education during the COVID-19 pandemic. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45 (4), 336–347. <https://doi.org/10.1177/1836939120966085>
- Domović, V., Vizek Vidović, V. (2013). Uvjerenja studentica učiteljskoga fakulteta o ulozi učitelja, učenika i poučavanju. *Sociologija i proctor*, 197 (3), 493-508. doi: 10.5673/sip.51.3.3
- Ellis, N., Loughland, T. (2016). The Challenges of Practitioner Research: A Comparative Study of Singapore and NSW. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(2). doi: 10.14221/ajte.2016v41n2.8
- Elliott, J. (2005). Using Research to Improve Practice: the Notion of Evidence-based Practice. In: C. Day, J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 264-290). Maidenhead: Open University Press.
- Edwards, S., Nuttall, J. (2009). Introduction. In: S. Edwards, J. Nuttall (Eds.), *Professional Learning in Early Childhood Settings* (pp. 1 – 8). Rotterdam, Taipei: Sense Publishers
- Fleet, A., Patterson, C. (2009). A Timescape: Personal Narratives – Professional Spaces. In: S. Edwards, J. Nuttall (Eds.), *Professional Learning in Early Childhood Settings* (pp. 9 – 26). Rotterdam, Taipei: Sense Publishers
- Groundwater-Smith, S., Mockler, N., Ponte, P., & Rönnerman, K. (2013). *Facilitating Practitioner Research - Developing Transformational Partnerships*. New York: Routledge.
- Hadley, F., Waniganayake, M., Shepherd, W. (2015). Contemporary Practice in Professional Learning and Development of Early Childhood Educators in Australia: Reflections on What Works and Why. *Professional Development in Education*, 41 (2), 187-202. doi: 10.1080/19415257.2014.986818
- Harwell, S. (2003). *Teacher Professional Development: It's not an event, it's a process*. Waco: CORD. Accessed on 3 December 2016 from <http://www.cord.org/uploadedfiles/HarwellPaper.pdf>
- Hustler, D., McNamara, O., Jarvis, J., Londra, M., Campbell, A. (2003). *Teacher's perceptions of continuing professional development*. Nottingham: Queen's Printer.
- Kelchtermans, G. (2005). CPD for Professional Renewal: Moving beyond Knowledge for Practice. In: C. Day, J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 217-237). Maidenhead: Open University Press.

- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: A Framework for Analysis. *Journal of In-service Education*, 31 (2), 235 – 250.
- Kennedy, A. (2015). Editorial: 'Useful' Professional Learning ... Useful for Whom?. *Professional Development in Education*, 41 (1), 1-4. doi: 10.1080/19415257.2014.983787
- Kennedy, A. (2016). Professional Learning in and for Communities. Seeking Alternatives Discourses. *Professional Development in Education*. 42 (5), 667 – 670. doi: 10.1080/19415257.2016.1220541
- Kwon, K.-A., Ford, T.G., Tsotsoros, J., Randall, K., Malek-Lasater, A., Kim, S.G. (2022). Challenges in Working Conditions and Well-Being of Early Childhood Teachers by Teaching Modality during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (8), 4919. <https://doi.org/10.3390/ijerph19084919>
- Leggett, N., Newman, L. (2019). Owning it: educators' engagement in researching their own practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27 (1), 138-150. doi: 10.1080/1350293X.2018.1556539
- Lepičnik Vodopivec, J. (2012). Neka gledišta stalnog stručnog usavršavanja odgojitelja predškolske djece u Sloveniji. *Metodički obzori*, 7 (3), 37-45.
- McLeod, N. (2015). Reflecting Reflection: Improving Teachers' Readiness to Facilitate Participatory Learning with Young Children. *Professional Development in Education*, 41 (2), 254-272. doi: 10.1080/19415257.2013.805306
- Pramling Samuelsson, I., Wagner, J.T., Eriksen Ødegaard, E. (2020). The Coronavirus Pandemic and Lessons Learned in Preschools in Norway, Sweden and the United States: OMEP Policy Forum. *International Journal of Early Childhood*, 52, 129–144. doi: 10.1007/s13158-020-00267-3
- Pravilnik o načinu i uvjetima napredovanja u struci i promicanju u položajna zvanja odgojitelja i stručnih suradnika u dječjim vrtićima [Regulations on the ways and conditions for professional promotion of early childhood teachers and other professionals working in kindergartens] (1997). Narodne novine, 10/97, 20/05. Zagreb: Narodne novine d.d. Accessed on 12 January 2016 from [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1997\\_12\\_133\\_1926.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1997_12_133_1926.html)
- Opfer, V. D., Pedder, D. (2010). Benefits, Status and Effectiveness of Continuous Professional Development for Teachers in England. *The Curriculum Journal*, 21 (4), 413-431. doi: 10.1080/09585176.2010.529651
- Salamon, A., Sumsion, J., Press, F., Harrison, L. (2014). Implicit Theories and Naïve Beliefs: Using the Theory of Practice Architectures to Deconstruct the Practices of Early Childhood. *Journal of Early Childhood Research*, 0 (0): 1-13. /online/. Accessed on 3 April 2015 from <http://ecr.sagepub.com/content/early/2015/03/31/1476718X14563857.full.pdf+html>
- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., Knoche, L. L. (2009). Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs. *Early education and development*, 20 (3), 377-401. doi: 10.1080/10409280802582795
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Oxford: Heinemann Educational Books.
- Stewart, C. (2014). Transforming Professional Development to Professional Learning. *Journal of Adult Education*, 43 (1), 28-33.
- Uljens, M. (2006). Democracy and Normative Education /online/. Accessed 28 February 2015 from <http://www.vasa.abo.fi/users/muljens/pdf/Democracy.pdf>
- Tam, A. C. F. (2015) The role of a professional learning community in teacher change: a perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 21(1), 22-43. DOI: 10.1080/13540602.2014.928122
- Trust, T., Krutka, D. G., & Carpenter, J. P. (2016). 'Together we are better': Professional learning networks for teachers. *Computers in Education*, 102, 15-34. DOI: 10.1016/j.compedu.2016.06.007.
- Varga-Atkins, T., Qualter, A., & O'Brien, M. (2009). School Professionals' Attitudes to Professional Development in a Networked Context: Developing the Model of 'Believers, Seekers and

- Sceptics'. *Professional Development in Education*, 35 (3), 321-340. doi: 10.1080/19415250902846815
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80 - 91.
- Visković, I., & Višnjić Jevtić (2018.) Professional Development of Kindergarten Teachers in Croatia - a Personal Choice or an Obligation. *Early Years*, 38(3), 286-297. DOI: 10.1080/09575146.2017.1278747
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing Professional Development through Understanding Authentic Professional Learning. *Review of Educational Research*, 79 (2), 702-739.
- Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju [Preschool Education Act] (2013). Zagreb: Narodne novine, 94. Accessed on 26 February 2017 from <http://www.propisi.hr/print.php?id=5632>
- Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Vick Whittaker, J., & Lavelle, B. (2010). *Towards the Identification of Features of Effective Professional Development for Early Childhood Educators: Literature Review*. Washington: U.S. Department of Education.

## Children's and adults' perspectives on the preschool environment: implementation of the mosaic approach

Renata Čepić  
Sanja Tatalović Vorkapić  
Paola Jurić

**Abstract:** *This paper draws on the findings of a case study conducted in a kindergarten in the Croatian county of Zadar to present children's and adults' perceptions of their kindergarten environment. Sixteen children aged four to five years, 32 parents, and three preschool teachers participated in the study. Data were collected using an adaptation of the Mosaic approach as a form of participatory research and are analyzed using data-driven thematic analysis. Photographs, researcher-to-child and child-to-child interviews, and questionnaires for parents and interviews for preschool teachers were used to collect qualitative data for in-depth analysis. Co-construction of data and a shared interpretation with preschool teachers and parents revealed children's needs for quality relationships with peers and preschool teachers, time outdoors, and favorite places and activities in their kindergarten. The mosaic approach has a positive impact on a clearer understanding of the real needs of children and adults, which also contributes to the well-being of children and professionals and to the improvement of the quality of the kindergarten learning environment. This case study not only demonstrates the potential of children and but also explains how children's and adults' voices can contribute to practice enhancement. The paper also discusses other interpretations and implications of the findings.*

**Keywords:** *early childhood, children's perspectives, kindergarten environment, Mosaic approach, well-being*

### Introduction

Modern childhood has changed in a number of ways, and children are increasingly considered competent social actors who can participate in society and their communities in different ways (Tatalović Vorkapić & Anđić, 2023; Velan & Tatalović Vorkapić, 2020). Over time, there has been an increasing involvement of children in the 21st-century research despite the fact that most studies on issues concerning children rely on adults' involvement (Bradbury-Jones and Taylor, 2013; Kero, 2022). The active involvement of children in research recognizes children as having an important role to play in processes such as measuring and observing their well-being, rather than children being perceived as "subjects for societal concern" (Ben-Arieh, 2005, according to Gottschal & Borhan, 2023, p.30). This notion challenges traditional assumptions of children as passive or incompetent research subjects, and shifts the focus on children's abilities, experiences, and knowledge, which enables them to participate in and contribute to research processes without the need for adults interpreting their lives for them (Tisdall, 2018, p. 142; Tatalović Vorkapić, 2019). Recent research (e.g. Botsoglou, Beazidou, Kougioumtzidou, & Vlachou, 2017) shows that children aged 4-5 years are able to actively and productively contribute to suggestions for improving their kindergarten environment based on their own experiences. New learning and teaching strategies can be offered when using a case study, which explores and reflects on problems rather than general principles. Nowadays, a turn has been made in the methodology of social sciences in the study of childhood and there are numerous models of children's participation in research (Ladder models, Lattice models, Pathways, Broad forms, The Lundy model, and others). The Lundy model is one of the most cited and influential models of children's participation. These models outline four interrelated concepts that must be in place to facilitate child participation. However, regardless of the conceptual model guiding or informing the development of a participatory process, children's participation should follow some basic requirements to ensure their

participation is safe, ethical, and meaningful. According to these principles, child participation should be transparent, voluntary, respectful, relevant, child-friendly (i.e., there should be adequate time and resources, and approaches should be adapted to the capacities of those participating), supported by adults who are appropriately trained, inclusive, safe and risk-sensitive, and accountable (ChildFund Alliance, Eurochild, Save the Children, UNICEF and World Vision, 2021, p. 31).

There is a marked increase in research studies that focus on children's personal, social, and emotional well-being and that elevate children's voices through their involvement and participation in research as part of pedagogy and educational practice. Yet, despite the positive developments, it remains quite challenging for adults to find ways not only to listen to children but also to take children's views seriously. The needs and interests of children are insufficiently taken into account in the planning and organisation of early childhood education and care facilities. The interpretation and meaning that adults give to children's voices is more than essential to the quality of the educational process, and the continuous professional learning and development of preschool teachers is of particular importance (Čepić & Šćulac, 2019; Čepić, 2020; Čepić & Šporčić Škrobonja, 2022). The Mosaic approach used in this research is composed of different parts, which, when put together, create a complete picture. In this way, a clearer understanding of children's needs and interests was made possible and a new perspective on the procedures for improving the existing way of listening to children in everyday kindergarten practice was enabled. Conducting participatory research with children, parents, and preschool teachers using the Mosaic approach has transformative potential in this direction.

### **The aim of the study**

This study aimed to explore how children can be enabled to express their own perspectives during their stay in the kindergarten, and provide insights into learning and positive changes jointly achieved by the children and adults with the help of the Mosaic approach. This paper was inspired by the implementation of the Mosaic Approach in a Greek early years' setting, which was carried out by Rouvali & Riga (2018). The primary aim of the present research was to implement the Mosaic Approach in the Croatian context of early and preschool care and education and to answer the following research questions: (1) What do children like to do in the kindergarten?; (2) What is their favorite spot in the kindergarten; and (3) What is most important to them in the kindergarten?; 4) In addition, the Mosaic approach was developed in this paper in order to obtain a clearer picture of children's daily needs and desires from their personal perspective, as well as their parents' and preschool teachers' perspective.

### **Methodology**

#### **Study design**

This case study comprising 16 preschool children, 32 parents (fathers and mothers), and three preschool teachers relied on a qualitative, multimodal design (Norris, 2019). The mosaic approach was applied as a form of participatory research in order to listen to preschool children's views and experiences, which included observation, researcher (preschool teacher)-to-child interviews, child-to-child interviews, preschool teacher interviews, and photographing, that is, children in the role of a photographer. In this study, observation was used as the initial tool that was focused on children's activities and interests as well as their socialization, reactions in certain situations, independence, and other children's activities during their stay in the kindergarten. All interviews were audio recorded and later transcribed.

#### **Ethics**

Approval for the implementation of the case study was obtained from the kindergarten principal prior to the research start. After receiving complete information about the researcher, research objectives, and design, children's parents gave their verbal consent for their children's participation in the research and their informed written consent in order to allow their child to participate in all activities in which

they wished to participate (including the group adult-led and child-led interviews and recording and photographing the children). In the informed written consent, the researcher's obligation to respect and protect data according to the Ethical Guidance for Research Involving Children was highlighted. The process of involving children in the research was very carefully designed. The children were informed in advance about the aim and method of conducting the research. They could use any research technique and procedures for as long as they wanted. In doing so, effort was made to ensure that the children understood the research purpose and that they gave their clear verbal consent during each of the conducted research activities in the kindergarten. The names and identities of the parents, children, and preschool teachers are protected through the use of pseudonyms.

### **Participants**

The research included 16 preschool children from a mixed educational group (four girls and three boys aged 5, five boys and four girls aged 4), their parents, and three preschool teachers from a regional kindergarten in the Zadar County (Republic of Croatia). All fathers and mothers who participated in the research were married. The average age of mothers was 32 years (ranging from 24 to 46 years); 10 mothers had an obtained high school degree, one had a college degree, and five had a university degree. The average age of fathers was 37 years (ranging from 29 to 46 years); one father had an elementary school degree, 10 had a high school degree, two had a college degree, two had a university degree, one had been awarded a Master of Science degree. Three preschool teachers were female (two preschool teachers had a college degree, and one had a university degree, with 6-7 years of work experience in the profession/kindergarten and an average age of 32 years (ranging from 29 to 35 years old).

### **Data collection**

Data were collected using an adapted form of the Mosaic approach (Clark & Moss, 2001; Clark, 2017), as a form of participatory research in order to listen to preschool children's views and experiences. The consent of the author Vassiliki Riga was obtained for the application of the instrument in the Croatian ECEC context. Various non-verbal and verbal tools were used for data collection. Non-verbal tools included: observation, cameras, maps, and drawings as part of the map creation, while the used verbal tools included adult-led interviews, child-led interviews, a guided tour, researchers' notes, questionnaire (for parents), and semi-structured interviews with preschool teachers. We used child observation, digital cameras, mapping, tours, a semi-structured researcher-to-child interview, and a semi-structured child-to-child interview to collect data from the children. At the same time, we used questionnaires for parents and a partially structured interview for preschool teachers. Data collection lasted three months during the following phases:

1) *Observations* – The research began with a detailed observation of each child in the kindergarten. The observation was carried out in the educational room and the exterior part of the kindergarten. Children's behavior in all situations in the kindergarten, their activities, interests, socialization, reactions in certain situations, independence, and other characteristics related to that child were observed. Although observations are an additional tool and not the main one within the Mosaic Approach (Clark & Moss 2001), they can provide the researcher with valuable information that helps them interpret children's opinions and ideas collected with the help of other tools (Rouvali & Riga, 2018).

2) *Adult (researcher-preschool teacher)-led interviews* – We then conducted semi-structured interviews/discussions with the children (3 to 4 children per group). Children's views and perspectives about their stay in the kindergarten, what they like, don't like, why they were at the kindergarten, what is their favorite place in the kindergarten, what they do in the kindergarten, and what they should be doing in the kindergarten were investigated. The children were asked 13 questions, which could be expanded as needed. The duration of the interview itself was not time-limited. The children had as much time as they needed time to answer the questions, which was an average of 10 minutes.

3) *Child-led interviews* – In order to further empower children’s voices and minimize misinterpretations that may arise from the communication gap between adults and children, and knowing that children speak more openly with their friends, children, a child-to-child interview followed (Table 1). The children worked in groups of three or four, depending on children’s wishes, and asked questions and sometimes clarified them. To facilitate data analysis, everything was audio recorded and later transcribed.

4) *Use of digital cameras by the children* – During this phase of the process, the children individually or in pairs recorded with digital cameras their interests in the kindergarten (people, objects and places important to them, etc.). The children were given a camera to use, and instructions that they could take photos of whatever they wanted in the interior and exterior of the kindergarten (including people), and that they could do so for as long as they wanted. After they had completed taking photos, the children were shown all the photos they had taken. Each child took between 50 and 70 photos, and they had to select 10 most important to them.

5) *Maps of the kindergarten* – The photos were used a few days later during the creation of the map of the kindergarten. The maps were another visual way of enabling the children to illustrate how they view the kindergarten. The children decided whether to work independently or in pairs and could arrange the map (a big piece of paper) in any way they wanted using felt pens and pictures chosen by the researcher. The selection of pictures was left to the researcher to include all the spots, people, and objects that each child chose to photograph.

6) *Guided tours* – At the end, the children, individually or with friends (according to their wishes), took the researcher on a tour of the kindergarten and showed them what children perceived to be the most important area (part) of the kindergarten for them.

7) *Parents’ questionnaires* – Parents were asked questions similar to those put to the children by both the researcher and children’s peers (Table 2). This similarity in the asked questions enabled the researcher to compare all the answers and find possible discrepancies.

8) *Preschool teachers’ questionnaires* – following the same pattern of questions, three preschool teachers were interviewed by the researcher-preschool teacher.

In the end, data obtained from parents and preschool teachers were combined with those from children's activities in order to complete the mosaic and obtain a more complete and clearer picture of the daily life of children in the kindergarten.

Table 1.  
*Child-to-child interview*

---

Lara: Igor, what do you like most to do in the kindergarten?  
Igor: To play.  
Lara: What do you like to play?  
Igor: Let me think.... With blocks.  
Lara: What don't you like to do here?  
Igor: Playing... I don't know, sometimes I like to play, sometimes I don't, I don't know.  
Lara: Who don't you like?  
Igor: Roko  
Lara: Who do you like the most in kindergarten?  
Igor: Gabrijela, Šima, that's it.  
Lara: What is your favorite spot in the kindergarten?  
Igor: Music center.

---

*Interview excerpt conducted by Lara (4.5 years old) with Igor (5 years old)*

---

Table 2.  
Questionnaire for the parents

---

**Šime's (5 years) mother**

1. How do you think Šime feels in the kindergarten?

I think my child feels great in the kindergarten.

2. What do you think would make a good day in the kindergarten for Šime?

Šime really likes to play with the ball, so I think it is best for him to be outside as much as possible.

3. What do you think would make a bad day for Šime in the kindergarten?

A bad day for him would be when it's very cold outside or it's raining so he can't go out.

4. What do you think Šime likes to do in the kindergarten?

Well, I think he loves playing with his friends, i.e. playing outside, but he also likes to sing songs.

5. Who does Šime love the most about the kindergarten?

He likes his teachers and friends the most.

6. What is his favorite spot in the kindergarten?

His favorite spot is where he stacks the blocks.

7. Which spot does Šime not like in the kindergarten?

There is no spot he doesn't like.

8. Is there anything Šime find difficult about the kindergarten?

Šime simply loves going to the kindergarten and I don't think there is anything that is difficult for him.

*Excerpt from the questionnaire for parents.*

---

**Data analysis**

The method of qualitative analysis was carried out for interviews conducted both by the researcher-preschool teacher and the children. All answers were documented, transcribed, and a thematic analysis of the answers was carried out through five steps: „1. step: underlining significant statements, sentences, parts of the text in answers to research questions (coding units - original text), 2. step: first-order codes (open coding) (keywords - summarizing), 3. step: second-order codes (relevant terms) (dimensions - abstraction), 4. step: grouping of second-order codes (categories - classification), 5. step: topics, i.e., areas (areas - thematization)” (Koller-Trbović & Žižak, 2008, p.166). Based on the analysis, the researcher determined the frequency of the occurrence of different answers. The method of content analysis was applied to analyze parents' and teachers' questionnaires. The researcher identified common themes that may emerge from the responses and their frequency of occurrence in order to create a better understanding of the situation. Topics were coded into categories and sub-categories, which were named according to the topic they covered. Regarding the analysis of photographs, the researcher used questions as verbal stimuli for group discussions to obtain more information about the photographs, which served to analyze the answers received about what could be seen in the photograph, why the children decided to photograph it, who was in the photograph, what that person was doing, and similar questions. To analyze the spaces that the children consider important in the kindergarten and that they showed the researcher during the guided tours, a list of all the places inside and outside the environment was created to help record the different places that each child chose to show the researcher. During the mapping of the kindergarten, in a collaborative process between children and preschool teachers, each photo and its reasons were discussed, a set of questions was used, and the same methodology for data analysis was once again used. All the collected data were combined with those that the children came up with in order to compile the Mosaic Approach and create a representation of the daily life of each child in the kindergarten.

**Results and discussion**

The primary goal of this study was to implement the Mosaic Approach in the kindergarten in the Zadar County, Republic of Croatia, and to answer the following research questions: (1) What do children like to do in the kindergarten?; (2) What is their favorite spot in the kindergarten; and (3) What is most important to them in the kindergarten? In addition, it was important for us to show how the



implementation of the multi-method and the Mosaic approach and the participatory process (which includes children, parents, and preschool teachers and in which the active participation of children plays the most important role) can enable a clearer understanding of the real needs of children and adults, which can ultimately have positive effects in terms of the changes in the overall quality of the educational context. In the continuation of the work, we will focus on the results and discussion of the three stated research questions from three perspectives: children, parents, and preschool teachers. Answers to the first research question are shown in Table 3. It is evident from Table 3 that parents perceive their children’s stay in the kindergarten as a place where their children enjoy playing, whether this includes games with toys or games with friends in their group’s room with various offered contents.

**Research question 1: What do children like to do in the kindergarten?**

Table 3.  
What do children like to do in the kindergarten?

Question: What do children like to do in the kindergarten?	Father	%	Mother	%	Researcher-preschool teacher-child	%	Interview child-child	%
Friends play	6	23.08	8	20.51	11	57.90	9	64.29
Playground/Outdoor	3	11.54	8	20.51	-	-	-	-
Toys (Stacking the dice)	3	11.54	4	10.26	3	15.79	4	28.57
Indoor learning enviroment	1	3.85	5	12.82	4	21.05	-	-
Artistic activities	11	42.31	12	30.77	1	5.26	1	7.14
Games in the sand	2	7.69	2	5.13	-	-	-	-
Total	26	100	39	100	19	100	14	100

They believe that they also like to play outside, in the kindergarten yard. It is also interesting how parents view their children’s affinities when it comes to artistic activities (drawing, dancing, singing, coloring, gluing). Children perceive independent play as important to them, as well as playing with friends and playing with offered toys.

**Research question 2: What is their favorite spot in the kindergarten?**

It is interesting to note that both fathers and mothers think that their children’s favorite play spot is outdoors in the yard that contains different equipment as well as a lawn for playing with a ball and other aids. However, the children said that they like playing with toys the most, stacking blocks, and playing constructive games. They also gave this information to their friends in a mutual conversation. Table 4 contains the participants’ responses.

Table 4.  
*What is their favorite spot in the kindergarten?*

Question: What is their favorite spot in the kindergarten?	Father	%	Mother	%	Researcher- preschool teacher- child	%	Interview child- child	%
Playground/ Outdoor	8	40	10	37.04	4	28.57	3	20
Toys (Stacking the dice)	5	25	10	37.04	6	42.86	7	46.67
Indoor learning environment	3	15	2	7.41	2	14.29	1	6.67
Artistic activities	1	5	3	11.1	1	7.14	4	26.67
Games in the sand	2	10	2	7.41	1	7.14	-	-
All	1	5	-	-	-	-	-	-
Total	20	100	27	100	14	100	15	100

### Research question 3: What is most important to children in the kindergarten?

When it comes to describing what a good day would look like for their child in the kindergarten, parents imagined it as a day when their child could play with their friends with the contents offered in their educational room. A large part of fathers believed that their children preferred to spend as much time outdoors as possible in the kindergarten and that it made them happy. Mothers declared that it was most interesting for children when they engaged in creative activities that fulfilled them. In conversation with their peers, the children expressed their preference for playing outside in the yard. The results are shown in Table 5.

Table 5.  
*What is most important to children in the kindergarten?*

Question: What is most important to children in the kindergarten?	Father	%	Mother	%	Researcher- preschool teacher- child	%	Interview child- child	%
Friends play	9	31.03	9	26.47	3	33.33	7	63.64
Playground/Outdoor	7	24.14	5	14.71	5	55.56	-	-
Toys	3	10.35	-	-	-	-	-	-
Indoor learning environment	4	13.79	5	14.71	1	11.11	4	36.36
Artistic activities	3	10.35	12	35.29	-	-	-	-
Other (solving tasks, learning English)	3	10.35	3	8.82	-	-	-	-
Total	29	100	34	100	9	100	11	100

The following may be concluded based on the answers provided in the questionnaire for parents: both parents believed that their children liked to play with their friends outside in the kindergarten yard, in the sandbox, and to play football. They also thought that their children liked playing games in the construction center, drawing, coloring, gluing, dancing, singing, and imitative games. From the researcher-preschool teacher-child observations it follows that children like to stay in the family-drama center (imitation games), construction center, they like dancing, music, magnets, playing with cars. All children love spending time in the yard, playing in the sandbox, and playing with the ball. The researcher-preschool teacher-to-child interviews clearly indicate the following: children prefer to play in the kindergarten; their favorite place is their educational room and the yard; they prefer to play outside, when they are good to their friends, and when they put together puzzles. The child-to-child interviews showed the following: children really like to play in the kindergarten with their friends; they love to play in the bathroom, as well as in the outdoor part of the kindergarten; and they especially emphasize playing in the yard as being their favorite.

The responses of all research participants indicate their satisfaction with the environment and the materials available to them, as well as the great importance of daily play with peers in the kindergarten yard. However, it should be pointed out that when a child talks to adults, they provide answers they believe the adult wants to hear; on the other hand, when a child answers their peer's question, they say what they actually think. According to Clark (2017), they do this because they think that adults are not interested in their wishes, needs, and opinions. Preschool teachers are aware of the fact that the child needs a clear verbal example of what is expected of them. There is no doubt that children's suggestions and ideas should be taken into account and implemented, since "if children do not see any concrete results then they quickly lose enthusiasm for participation and all the initiatives to involve them will fizzle out" (Peeters & Humblet 2001, according to Botsoglou et.al., 2017). Observing children, their verbal and non-verbal speech, behavior, changes in behavior, unusual behavior, encouraging, supporting children in their activities, in developing collaborative relationships with other children and adults, independence, self-confidence, and creating a positive self-image are all extremely important.

This case study carried out in the kindergarten showed how and where to provide children with different activities that interest them. By listening and observing the children, it became clear that most of the activities carried out indoors in the educational room or in other indoor spaces, according to children's wishes and affinities, could be transferred to the exterior part of the kindergarten, more precisely to the terraces and the yard. So, breakfast, lunch, and snack time, which until then had been served in the educational room, began being served on the terrace, provided the weather conditions permitted it, and all activities took place in the fresh air in the natural environment, which made the children very happy. Board games also found their place in the outdoor space on the terrace and in the part of the yard in the shade under the linden tree, which brought many benefits during the outdoor stay. The children watched the changes in nature, listened to the birds, were surrounded by flowers and Mediterranean plants that are characteristic of the Dalmatian climate.

The importance of applying the Mosaic approach in early and preschool education lies in the fact that it enables access to the child from multiple aspects, the inclusion of their verbal and non-verbal expressions, children's creative products, observing the child in various situations in order to gain insights into their feelings, needs, and interests during their stay in the kindergarten, and based on the information obtained, create an environment that will enable the maximum development of their potential.

### **Limitations and future directions**

Although the results of this study should be taken with some caution due to the small sample size, the results of this study with children and adults are encouraging as they improve understanding of children's views and contribute to qualitative changes and improvements in this kindergarten. This

demonstrates the importance of using multiple methods and sharing information between adults and children to understand children's views and emphasise the Mosaic approach. There is insufficient research on the inclusion of the adult perspective in the co-construction of knowledge with children in the framework of the Mosaic approach (Murray, 2013; Rogers & Boyd, 2020; Muela et al., 2019). This work is also an example of how adults have helped to give meaning to the data obtained.

## Conclusion

By integrating the data obtained through the Mosaic approach with the answers obtained from children, parents, and preschool teachers, it can be concluded that children's relationship with their peers and preschool teachers and spending time outdoors play the most important role in children's daily stay in the kindergarten. Parents believe that their children like artistic activities the most, along with playing with children outdoors. In interviews with the researcher-preschool teacher and child-to-child, children expressed that they associate their favorite spots in the kindergarten with toys (stacking blocks) in the living room, the playground (spending time outdoors), and the indoor learning environment. Parents highlight the playground and the educational room as their children's favorite spot in the kindergarten. Regarding the research question about what is most important to them in the kindergarten, most children answered in the child-to-child interview that it includes playing with friends and play in an indoor learning environment, and in the interview with the researcher that it includes playing on the playground and with friends. Parents also pointed out playing with friends, the outdoor playground, and playing with toys as their children's most important need and desire. This case study, in which the Mosaic approach was used, enabled a clearer understanding of children's needs and interests and has provided a new perspective on the procedures for improving the existing way of listening to children in their everyday kindergarten practice. This research opened up new perspectives and gave ideas and guidelines for the further growth and development of our personal work styles, thanks to the appreciation and listening to children. In addition, it is important to emphasize that this paper on applied Mosaic approach in research presents a high contribution in the field of research methodology regarding early and preschool care and education. There is a lack of similar research studies (Tatalović Vorkapić & Anđić, 2023) not only in our country but worldwide what higher up the significance of this study. Finally, it is worth highlighting how the Mosaic approach can give a unique, powerful, and transformative contribution to implementing meaningful participation of children in the kindergarten.

## References

- Botsoglou, K., Beazidou, E., Kouglioumtzidou, E., & Vlachou, M. (2017). Listening to children: using the ECERS-R and Mosaic approach to improve learning environments: a case study. *Early Child Development and Care*, <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2017.1337006>
- Bradbury-Jones, C., and Taylor, J. (2013). Engaging with children as co-researchers: challenges, counterchallenges and solutions. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(2), 161- 173. <https://doi.org/10.1080/13645579.2013.864589>
- ChildFund Alliance, Eurochild, Save the Children, UNICEF and World Vision (2021). *Our Europe, Our Rights, Our Future*, <https://www.unicef.org/eu/documents/summary-report-our-europe-our-rights-our-future>
- Clark, A. (2017). *Listening to Young Children, Expanded Third Edition: A Guide to Understanding and Using the Mosaic Approach*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to young children: The Mosaic approach*. London: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.
- Čepić, R., & Šćulac, V. (2019). The Context and Challenges of the Preschool Teachers' Professional Development: a Qualitative Analysis. In M. Županić Benić, O. Holz, & M. Michielsen (Eds.),

- Requirements and Approaches for Contemporary Teacher Training* (Erziehungswissenschaft Bd.91) (pp. 51-62). LIT VERLAG GmbH & Co. KG Wien, Zweig Niederlassung Zürich.
- Čepić, R. (2020). Considering the Educational Needs, Conditions, and Opportunities in the Context of Teachers' Professional Development. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (eds.), *EDULEARN20 Proceedings* (pp. 4068–4074). IATED Academy. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2020.1094>
- Čepić, R., & Šporčić Škrobonja, M. (2022). Inoviranje profesionalnog djelovanja odgajatelja: od znanosti do prakse. U D. Vican, & M. Karamatić Brčić (Ur.), *Inovativnost, kreativnost i poduzetnost u odgojno-obrazovnom sustavu* (str. 95 – 110). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Gottschalk, F., & Borhan, H. (2023). Child participation in decision making: Implications for education and beyond. *OECD Education Working Papers*, No. 301, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a37eba6c-en>
- Kero, A. (2022). Participativno akcijsko istraživanje u školi – upotreba metode photovoice. *Odgojno-obrazovne teme*, 5(1), 83-107. <https://doi.org/10.53577/oot.5.1.5>
- Koller-Trbović, N., & Žižak, A. (Ur.) (2008). *Kvalitativni pristup u društvenim znanostima*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Lundy, L. (2012). Children's Rights and Educational Policy in Europe: The Implementation of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Oxford Review of Education*, 38(4), 393–411. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.704874>.
- Muela, A., Larrea, I., Miranda, N., & Barandiaran, A. (2019). Improving the quality of preschool outdoor environments: Getting children involved. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(3), 385–396. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1600808>
- Murray, J. (2019). Hearing young children's voices. *International Journal of Early Years Education*, 27(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1563352>
- Norris, S. (2019). *Systematically working with multimodal data: Research methods in multimodal discourse analysis*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Incorporated.
- Rogers, M., & Boyd, W. (2020). Meddling with mosaic: Reflections and adaptations. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(5), 642–658. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1817236>
- Rouvali, A., & Riga, V. (2018). Redefining the importance of children's voices in personal social emotional development curriculum using the Mosaic Approach. *Education 3-13*, <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1553990>
- Tatalović Vorkapić, S. (2019). Socio-emocionalna dobrobit i otpornost djece rane i predškolske dobi: Kako omogućiti da djeca (p)ostanu dobro? *Dijete, vrtić, obitelj*, 89, 2-6.
- Tatalović Vorkapić, S., & Anđić, D. (2023). Understanding transition through the children's voices: The application of puppet interview as the research method. In V. Chiou, L. Geunis, O. Holz, N. O Ertürk, J. Ratkowska-Pasikowska, & F. Shelton, (eds.) *Contemporary Challenges in Education: Paradoxes & Illuminations; Voices from the Classroom*, Vol. 3 (pp. 80-93). Waxmann Verlag GmbH, Münster, Germany.
- Tisdall, E. (2018). Challenging Competency and Capacity? *The International Journal of Children's Rights*, 26(1), 159-182. <https://doi.org/10.1163/15718182-02601003>
- Velan, D., & Tatalović Vorkapić, S. (2020). The voices of the children: what do children have to say about the kindergarten? In: L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (Eds.)

*EDULEARN2020 Proceedings, 12th Annual International Conference on Education and New Learning Technologies, 6th-7th July, IATED, Palma de Mallorca, Spain (pp. 2367-2376).*

## Dječja perspektiva igre temeljena na dječjim fotografijama i razgovorima

Ivana Golik

**Sažetak:** *Djeca, odgojitelji i roditelji dionici su odgoja i obrazovanja no njihove se perspektive o temeljnim pojmovima područja znatno razlikuju. Upravo te razlike mogu biti povod nerazumijevanju i izostanku sinergije. Istraživanja mogu pomoći u osvještavanju perspektiva drugih, premoštavanju razlika i djelovanju u smislu osiguravanja dječje dobrobiti. U fokusu ovog istraživanja je dječja percepcija igre. Istraživanje je, kao dio većeg projekta, provedeno u dvije ustanove za odgoj i obrazovanje djece rane i predškolske dobi u gradskoj sredini (Zagreb), među djecom od 5 do 6 godina starosti. Kako bi djeca što jasnije mogla iskazati svoje viđenje igre ponuđeno im je da isto fotografiraju jednokratnim kamerama tijekom svog boravka u vrtiću. Nakon uvida u izrađene fotografije, djeca su svoje razloge za snimanje istih objasnila kroz polustrukturirani intervju s istraživačem. Odgojitelji kreiraju prostor za dječje aktivnosti i igru u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja temeljeći ga na vlastitoj perspektivi igre. Dosadašnja su istraživanja ukazala na razliku između perspektive odraslih i djece. Odrasli svoju perspektivu temelje na sjećanjima na vlastito djetinjstvo i teorijama po kojima su obrazovani. Uvid u dječju percepciju i osvještavanje razlike prema vlastitoj omogućio bi odgojiteljima osiguravanje kvalitetnijeg konteksta za igru u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.*

**Ključne riječi:** *dječja perspektiva igre, dječji iskazi, fotografije*

### Uvod

Ideju dječjeg prava na participiranje u odlukama koje se na njih odnose povezujemo uz Konvenciju o pravima djeteta (UN, 1989). Članak 12 Konvencije navodi kako svakom djetetu koje može formirati svoje mišljenje o stvarima bitnim za njega, treba dati mogućnost da ga iskaže, da ga se sasluša te da se to mišljenje, u skladu sa zrelošću djeteta, uzme u obzir pri odlučivanju. Generalni komentar broj 7 (po MacNaughton i sur., 2007) dodatno napominje kako sva djeca, pa i ona najmlađa, imaju ista prava te da im je potrebno osigurati mogućnost participacije. Od donošenja Konvencije ideja o dječjoj participaciji sve je prihvaćenija i vidljivija u odgojno obrazovnim politikama i kurikulumima zemalja koje su Konvenciju ratificirale. Istraživanjima se nastoje osigurati primjereni načini participacije djeteta i razotkriti, razumjeti i uvažiti njihovu perspektivu. Istovremeno, ideja participacije nije se u istoj mjeri, udomačila i u odgojno –obrazovnoj praksi (Theobald i sur., 2011). Ideja participacije proizlazi iz suvremene slike djeteta kao kompetentnog i sposobnog za interakcije i sudjelovanje u odlučivanju. Dijete posjeduje znanja i uspješan je graditelj i interpretator vlastitih svjetova (Danby i Farrell, 2004). Ono je ekspert vlastitog života koji može odrasle upoznati sa svojim iskustvima, interesima i znanjima (Mayall, 2000; Clark i Moss, 2001). Dječji su životi višeznačni i kompleksni te se uvelike razlikuju od sjećanja odraslih na njihovo djetinjstvo (Dockett i Perry, 2007; Prout, 2002).

Istraživanja dječje perspektive s vremenom se produbljuju ne ostajući na nivou konzultativne prakse (traženja odgovora na pitanja odraslih) već se dobivene odgovore pokušava razumjeti i tumačiti. Nekadašnja praksa „stand – in for“ participacije tj. ne uzimanja u obzir dječjih mišljenja i donošenja odluka u dječje ime (Hill i sur., 2004) mijenja se osiguravanjem djeci prava na izbor te prava na stvarno sudjelovanje u donošenju odluka bitnih za njih. Neki od dokumenata koji prate te promjene su i „What about the kids?“, „Taking participation seriously kit“ i „Ubroji me“ (Theobald i sur., 2011) koji promoviraju načine uključivanja djece u donošenje odluka te daju upute o načinima provođenja istraživanja s djecom. Još je Aries (1967) djecu vidio kao aktivne sudionike u njihovim životima te

pokrenuo interakcijsku kompetencijsku paradigmu i ideju istraživanja djetinjstva kroz dječji doživljaj istog. Kurikulumi koji prednjače u kvalitetnom podržavanju dječje participacije kao Reggio, Te Whariki ili Švedski kurikulum Lpfo 18 ( Rinaldi, 2006; Ministry of education, 2017; National Agency for Education, 2019) daleko su odmakli od prakse korištenja djece za dekoriranje viđenja i ideja odraslih (Kelley, 2006). U njima je svako dijete uvaženo u svojoj jedinstvenosti te mu je omogućena participacija na način koji mu najviše odgovara. Dječji iskazi, radovi i ideje imaju svoje mjesto i težinu u planiranju ali i u refleksiji tih kurikuluma.

Djecu se danas više ograničava tijekom njihovog boravka u odgojno –obrazovnoj ustanovi nego tijekom boravka u obiteljskom domu (Danby i sur., 2004). MacNaughton i sur. (2007) razloge tome vide u doživljaju odgojno obrazovnih djelatnika kao eksperata u području dječjeg razvoja i vjerovanju da oni najbolje znaju što je dobro za djecu. Tome pridonosi i klackalica moći koja u interakcijama između djece i odraslih neprestano preteže na stranu odraslih.

### **Dječja participacija**

Lansdown (2005) razlikuje nekoliko nivoa dječje participacije: konzultaciju, participaciju i samoinicirane akcije djece. Hart (1979) svoju ljestvicu participacije djece i mladih dijeli na čak 7 razina od kojih manipulaciju, dekoraciju i tokenizam smatra neparticipativnim oblicima, a prave oblike participacije vidi kao informirano uključivanje (socijalnu mobilizaciju), razinu gdje su djeca informirana i konzultirana, zajedničko odlučivanje o stvarima koje su odrasli osmislili, razinu na kojoj djeca sama osmišljavaju i provode projekte te najvišu razinu na kojoj odrasli participiraju u odlučivanju u projektima koje su osmislila djeca. Iako je Konvencija o pravima djece (UN, 1989) donesena pred više od trideset godina i ratificirana u većini zemalja svijeta, razumijevanje i omogućavanje participacije djece u odlukama o stvarima koje se tiču njihovog života- nedovoljno je. Elementi tradicionalnog odgoja u obiteljskom domu stavljaju dijete u neravnotežan položaj moći u kojem se njegovo mišljenje ne uzima u obzir. Dječja je participacija ograničena i u odgojno –obrazovnim ustanovama gdje djeca rijetko imaju priliku sudjelovati u donošenju odluka o organizaciji odgojno –obrazovnog rada, rutinama i aktivnostima. Takvim im stavovima dokidamo mogućnost uvježbavanja principa demokracije (Sheridan i Pramling Samuelsson, 2001).

### **Istraživanja dječje percepcije**

Djeca se međusobno razlikuju po interesima, sposobnostima, znanjima, iskustvima, osobnim karakteristikama i preferencijama što će utjecati i na način na koji će biti spremni participirati i podijeliti svoje viđenje. Istraživači, zbog toga, aktivnu participaciju djece nastoje promovirati omogućavajući im cijelu lepezu mogućnosti uključivanja (Dockett, Einarsdottir i Perry, 2009). Posebno je kompleksno istraživanje perspektive mlađe djece zbog čijeg se slabijeg poznavanja jezika i pisma često poseže za neverbalnim metodama u istraživanju (crteži, fotografije, iskazi korištenjem emotikona i slično) koji i njima omogućuju aktivnu participaciju.

Etička pitanja vezana uz istraživanja s djecom pokrivena su legislativom države u kojoj se istraživanje provodi. Neke države propisuju dobivanje odobrenja etičkog povjerenstva ustanove istraživača, ustanova u kojima se istraživanje namjerava provesti te roditelja ili staratelja djece koja će u istraživanje biti uključena (Einarsdottir, 2007). U novije vrijeme istraživači, uz dopuštenje roditelja (koje ima pravnu težinu) dodatno traže i usmeni ili pismeni pristanak djece na sudjelovanje (Cocks, 2007). Ukoliko dijete odbija sudjelovati prednost se daje odluci djeteta. Clark i Moss (2001) napominju kako je dobro da istraživač, ukoliko ga djeca ne poznaju od ranije, boravi neko vrijeme u ustanovi gdje će istraživati kako bi omogućio djeci da ga upoznaju i uspostave odnos povjerenja i poštovanja. Green i Hill (2005, str. 17) opisali su to kao odnos u kojemu „vrijeme i povjerenje idu s rukom u ruci“. Traženje informiranog pristanka od djece obvezuje istraživače da im na razumljiv i jednostavan način objasne što će istraživati i tražiti od djece, načine prikupljanja podataka i način korištenja rezultata istraživanja (Greene i Hill, 2005). Važno je objasniti djeci i mogućnost odustajanja u bilo kojem trenutku istraživanja



te osigurati načine na koje to mogu učiniti. U komunikaciji s djecom, posebno onom mlađom ili jezično slabije kompetentnom, važno je pratiti i verbalnu i neverbalnu komunikaciju i njihovo moguće nesuglasje (Dockett i Perry, 2007). Razlike među djecom su velike te djecu nije moguće promatrati kao homogenu skupinu i time maskirati njihove međusobne razlike (Vandenbroeck i Bie, 2006). Hill (2006) pažnju skreće i na činjenicu kako izborom djece koja se uključuju u samo istraživanje (bilo da je temeljeno na odgojiteljevom poznavanju djece ili na dobivenim dopuštenjima roditelja) otvara mogućnost izostavljanja „prekobrajnog“ djeteta koje bi se željelo uključiti ali i onemogućava specifičnim grupama djece (povučena, slabijeg govornog izričaja, neprilagođenog ponašanja i sl.) njihovu participaciju (Vandenbroeck i Bie, 2006). Interpretacija prikupljenih podataka treba uključiti i glas protagonista istraživanja- djece. To rezultatima daje autentičnost i omogućava uvid u dječju perspektivu umanjujući osobni otisak istraživača.

### **Metodologija**

U istraživanjima u kojima su ispitanici po godinama, znanju, iskustvu, visini, razumijevanju, odgovornosti i svemu drugome u podređenoj poziciji- znatno je teže čuti njihov stvarni glas. Potrebno je slušanje i gledanje na što više načina kako bi bilo uhvaćeno ono što djeca vide, čuju i kako razumiju svoja svakodnevna iskustva. Usmjerenost na samo jednu metodu prikupljanja podataka (razgovor) onemogućila bi neku djecu da jasno artikuliraju svoje viđenje. Iz navedenih je razloga u ovom istraživanju korišteno više metoda (razgovor, fotografiranje i polustrukturirani intervju na temu snimljenih fotografija). Istraživanju je pristupljeno iz pozicije kvalitativne istraživačke paradigme koja o istraživanom problemu može pružiti detaljnije informacije. Izabrana je vizualna metodologija (fotografije) koja istraživaču omogućava uvid u dječje misli i osjećaje o istraživanoj temi (Woolhouse, 2017). Clark i Moss (2001) te Cook i Hess (2003, prema Einarsdottir, 2005) navode kako ova metoda istraživanja osnažuje djecu dajući im pravo izbora (što žele snimati). Naknadni razgovor o fotografijama djeci daje ulogu eksperata (interpretiraju ih i objašnjavaju). Omogućava djeci da neverbalnim i verbalnim načinom iskažu što osjećaju i misle. Izabrano je korištenje jednokratnih kamera koje osiguravaju da fotografije ne budu izmijenjene nakon što ih djeca snime. Einarsdottir (2005) u svom istraživanju primjećuje kako djeca kada koriste jednokratne kamere češće fotografiraju ono što žele tj. nemaju osjećaj da te fotografije rade za druge (kao kad se radi o digitalnim fotografijama). Fotografirajući jednokratnim kamerama češće slikaju stvari koje smatraju tajnom i tabuom ili testiraju reakcije odraslih (isto). Korištenje jednokratnih kamera ispitanici povezuju s iskustvima ili dobivenim informacijama. Istraživanje je provedeno ulaskom istraživača u dvije skupine, u dva vrtića u Zagrebu. Dockett i Perry (2007) naglašavaju kako istraživanje ima svoju fizičku i socijalnu dimenziju. Potrebno je s djecom razgovarati u prostoru koji im je poznat i ugodan. Iz tog je razloga razgovor s djecom organiziran u sobi dnevnog boravka bez izdvajanja ili prekida u igri. Djeca su mogla odrediti kada i u kojoj mjeri su za razgovor zainteresirana. Socijalnu dimenziju olakšalo je što je istraživač osoba odranije poznata i bliska djeci (koja dolazi u skupine i komunicira s djecom). Tako je istraživanje minimalno ometalo svakodnevni kontekst vrtićke skupine, a što je u skladu s napomenama o istraživanju dječje perspektive Clark i Moss (2001).

### **Sudionici**

Sudionici istraživanja su 40 djece u dobi od 5 do 6 godina iz dva vrtića u Zagrebu. Pola uzorka čine dječaci, a pola djevojčice. Svoj djeci ovo je bio prvi susret s jednokratnom kamerom na način da ju koriste samostalno. Dio djece fotografirao je ranije koristeći mobilne telefone roditelja.

### **Tijek istraživanja**

Nakon dobivenog odobrenja etičkog povjerenstva Učiteljskog fakulteta u Zagrebu za provođenje istraživanja, dobivena su dopuštenja obje odgojno obrazovne ustanove te svih roditelja djece obuhvaćene istraživanjem. U sklopu samog teksta privole, koji je istraživač osobno distribuirao roditeljima djece, ukratko je opisano što će se istraživati, razlozi istraživanja te načini na koje će djeca sudjelovati. Izabran je ovaj način distribuiranja dokumenata jer je on omogućio roditeljima priliku da

osobno upoznaju istraživača i po potrebi zatraže dodatna objašnjenja. Tako je dobivena suglasnost svih roditelja djece iz obje skupine. Djeci je objašnjeno, na njima razumljiv način, što se istraživanjem želi saznati. Upoznata su s metodama koje će se u istraživanju koristiti te je dobiven njihov verbalni pristanak. Svakom je djetetu, kao i roditelju, jasno objašnjeno kako u bilo kojem trenutku može odustati od sudjelovanja u istraživanju. Pri razgovoru o metodama istraživanja dječji je interes posebno privukla metoda fotografiranja kao nešto što nemaju često priliku koristiti. Dio djece ima iskustvo snimanja fotografija ili videa roditeljskim mobilnim telefonima, a za dio djece je to posve novo iskustvo. Jednokratni foto aparat i njegovo korištenje novo je iskustvo za svu djecu. Obavljen je i razgovor s odgojiteljima kako bi bila osigurana dječja potpuna sloboda u korištenju foto aparata koji će djeci biti dostupan tijekom cijelog dana. U kratkom neformalnom razgovoru s djecom razgovaralo se o stvarima koje rade u vrtiću te ih se nastojalo potaknuti da promišljaju o tome što od toga smatraju igrom. Djeci je rečeno da fotografiraju situacije u vrtiću za koje smatraju da su igra. Upoznati su s time da aparat omogućava snimanje 24 fotografije te da to omogućava svakome od njih da snimi 1 ili 2 fotografije. Predloženo je da ukoliko više njih sudjeluje u istoj aktivnosti ne fotografiraju svi isto. Pokazano im je kako se fotoaparat koristi.

Djeca su upute razumjela ali nisu svi pokazali jednaki interes za fotografiranje. U jednoj su grupi djeca sve fotografije slikala u jednom, a u drugoj grupi je aparat u sobi bio prisutan dva dana. Moguće je da je nekoj djeci trebalo više vremena te bi se i oni bili uključili da je aparat u sobi bio dostupan dulje vrijeme. Ta se pretpostavka temelji na sličnoj situaciji opisanoj u radu Dockett i sur. (2009) o djevojčici kojoj je trebalo tri dana promatranja tko se sve uključio i na koji način kako bi se i sama uključila u istraživanje. Nakon što je napravljena posljednja fotografija, film je razvijen i izrađene su fotografije.

### Rezultati istraživanja i rasprava

Einarsdottir (2014) primjećuje kako je dječja perspektiva igre povezana s fizičkom i socijalnom okolinom. U kvalitativnoj analizi fotografija korištena je metoda usporedbe s rezultatima sličnih istraživanja. Howard i McInnes (2013) su ustvrdili kako djeca koriste 4 elementa kojima usmjeravaju opažanje i na temelju njih donose odluku radi li se o igri ili ne. Prvi element je mogućnost izbora, a drugi je kontrola nad aktivnošću. Na svim fotografijama ovog istraživanja prikazana je samoinicirana igra djece tj. djeca su imala kompletno autorstvo i moć nad igrom. Treći element je mjesto odvijanja aktivnosti (za stolom ili na podu). Na fotografijama iz prvog vrtića radnja je na jednoj fotografiji usmjerena na kartu pričvršćenu na zid, a jedna je usmjerena na samostojeću ploču. Sve ostale fotografije kao mjesto radnje imaju pod što je u skladu s uočenim u spomenutom istraživanju Howard i McInnes. Kod snimki iz drugog vrtića na 40% fotografija prikaz je igre na podu, a 60% prikazuje igru na stolu. Zadnji opažajni element je prisustvo/odsustvo odraslih na fotografijama. Ni na jednoj fotografiji nisu prikazani odgojitelji ili druge odrasle osobe.

Tablica 1. analiza fotografija temeljena na rezultatima Howard i McInnes (2013).

Vrtić 1	Mogućnost izbora	Kontrola nad aktivnošću	Mjesto odvijanja aktivnosti-stol	Mjesto odvijanja aktivnosti-pod	Prisustvo odraslih na fotografiji
	100%	100%	18%	82%	0

Vrtić 2	Mogućnost izbora	Kontrola nad aktivnošću	Mjesto odvijanja aktivnosti-stol	Mjesto odvijanja aktivnosti-pod	Prisustvo odraslih na fotografiji
	100%	100%	60%	40%	0

Usporedbom rezultata analize fotografija vidljivo je kako su djeca u oba vrtića vidjela samo samoinicirane aktivnosti kao igru. Ni na jednoj fotografiji nema odgojitelja što ukazuje kako ne prepoznaju odgojitelja kao dio njihove igre. Između prvog i drugog vrtića postoji najveća razlika vezana uz mjesto odvijanja aktivnosti. Dok se u prvom vrtiću većina aktivnosti igre odvija na podu, u drugom vrtiću prednjače aktivnosti za stolom. Većinu aktivnosti za stolom u vrtiću 2 čine aktivnosti u kojima djeca koriste škare (rezanje) ili flomastere (crtanje i bojanje). Neki se materijali pojavljuju i u igri na stolu i u igri na podu - lego kocke i figurice životinja što sugerira slobodu djece u izboru mjesta za igru.

Napravljena je sadržajna i tematska analiza izrađenih fotografija po uzoru na Izumy-Taylor i sur. (2017) koji su slično istraživanje proveli s Japanskom i Korejskom djecom.

Fotografije su pregledane u kombinaciji s dječjim objašnjenjima, na osnovu preporuka Ray i Smith (2011), a za analizu dječjih objašnjenja korišteno je kodiranje po Fivush-u (1984).

Pregledom izrađenih fotografija vidljivo je kako su na 50% fotografija snimljena djeca (tj. vide se njihove ruke, vide se s leđa ili iz profila). Samo na jednoj fotografiji dijete je objekt snimanja s namjerom što se vidi i iz dječjeg objašnjenja koje prati fotografiju „Sara je moja najbolja prijateljica, s njom se najbolje igram“. Niti na jednoj fotografiji nije prisutan odgojitelj što je, iako je različito od fotografija snimljenih u Japanu i Koreji, u skladu s rezultatima istraživanja Howard i McInnes (2010) u kojima djeca situaciju doživljavaju kao igru ako odrasli nije prisutan.

Svega 8% fotografija snimljeno je u vanjskom okruženju. Ranija istraživanja (Howard, 2002; Miller i Kuhanek, 2008) ukazuju kako djeca preferiraju igru u vanjskom okruženju koje im pruža više slobode, više prostora za različite aktivnosti te mogućnosti za izazove i istraživanja. Upitno je zašto je tako mali postotak fotografija snimljen vani kad se radi o gradskim vrtićima. Jedna od mogućnosti je veličinom i ponudom neadekvatan vanjski prostor koji ne uspijeva, u relativno kratkom vremenu koje provode vani, djeci osigurati dovoljno prilika za igru. U segmentu istog ovog istraživanja koji je proveden u vrtićima u ruralnom dijelu Hrvatske broj fotografija snimljen u vanjskom prostoru bio je mnogo veći (Golik Homolak i sur., 2020) što može ukazivati na to kako je i percepcija igre uvjetovana kulturom, običajima i cjelokupnim kontekstom. Djeca u gradskoj sredini u vrtiću manji segment vremena provode vani dok veći dio provode u unutrašnjem prostoru. Djeci je za igru potrebno vrijeme jer tek znatniji segmenti vremena za neometanu igru omogućit će djeci istraživanje i izgradnju različitih scenarija igre temeljenih na njihovim iskustvima, potrebama i interesima. Miller i Almon (2009) ističu kako strukturirano vrijeme, u kojem je veći dio okrenut učenju i aktivnostima vođenim od strane odgojitelja, ostavlja nedovoljno prostora za slobodnu igru djece. Dio vremena djeca provode u aktivnostima organiziranim i usmjeravanim od strane odgojitelja te u rutinama (higijena, presvlačenje, obroci, odmor). Ni jedna fotografija nije snimljena za vrijeme rutina ili vođenih aktivnosti što sugerira kako djeca njih jasno razlikuju od igre. Snimki koje upućuju na važnost prostora svega je 12% i one se odnose na fotografije igrališta (drveće, fiksna oprema za penjanje te veliki neoblikovani materijali) i multifunkcionalnog predvorja koje djeca koriste za tjelesni, priredbe, druženja ali im je dostupno i za samoiniciranu igru. Igračke i materijali za igru prisutni su na 88% fotografija. U oba vrtića na snimkama prevladavaju neoblikovani ili otvoreni materijali (gume, kartonski tuljci, asco elementi, drvene i lego kocke, flomasteri za crtanje, papir u boji za rezanje i oblikovanje). Obzirom da djeca za gradnju lego kockama kao niti za rezanje i oblikovanje papira ne koriste nacрте niti upute taj je materijal u ovom slučaju ubrojan u neoblikovani. Od usmjerenih materijala najčešće se na fotografijama pojavljuju figurice životinja (domaćih, divljih i dinosaura), prijevozna sredstva, kuća za igru te samostojeća bijela ploča i zidna karta. Neoblikovani se materijali pojavljuju na 65, a usmjereni na 38% fotografija. Interesantno je to što i neke usmjerene materijale djeca ne koriste u skladu s njihovom namjenom već istražuju njihove druge mogućnosti (spuštanje autića niz nagnutu samostojeću bijelu ploču). Samo na fotografijama snimljenim na igralištu prisutne su biljke (trava, drvo) no one nisu na tim fotografijama primarni dječji predmet interesa. Druge oblike života (cvijeće, kukce, ptice, životinje...) djeca nisu snimila.

Tablica 2. Tematska analiza izrađenih fotografija po uzoru na Izumy-Taylor i sur. (2017)

Sadržaj fotografija:	Zastupljenost na fotografijama
Ijudi	50%
Vanjski prostor vrtića	8%
Unutarnji prostor vrtića	92%
Zgrade ili oprema	12%
Igračke / materijali	88%
Živa bića	7%

Usporedbom sadržaja fotografija iz ovog istraživanja s onima iz istraživanja Izumy –Taylor i sur. (2017) uočava se kako djeca u Hrvatskoj više od Japanske, no manje od Korejske djece igru vežu uz društvo druge djece. U Japanu i Koreji djeca vanjski prostor više vežu uz igru nego djeca iz ovog istraživanja te u ovom istraživanju djeca preferiraju unutarnji prostor vrtića. Dok se zgrade i oprema uopće ne javljaju na fotografijama djece iz Koreje, na fotografijama Japanske djece javljaju se češće nego na fotografijama iz ovog istraživanja. Važnost igračaka i materijala kao sredstava koja omogućuju igru veoma je visoka i u ovom istraživanju kao i kod Japanske djece što je u skladu sa suvremenim trendovima u potrošačkom društvu razvijenijih zemalja. Iako istraživanja jasno ukazuju kako je digitalna igra najdraža aktivnost suvremene djece (Lego Play Well Report, 2018), potpuni izostanak fotografija te vrste igre ne mora ukazivati na različite preferencije djece u Hrvatskoj već na to da je opremljenost vrtića u raskoraku s dječjim interesima i da, iako je digitalna kompetencija jedna od osam kompetencija navedenih u ciljevima Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014), rijetki vrtići posjeduju adekvatnu opremu za digitalne aktivnosti djece. Veoma mali postotak u kojem je priroda viđena kao fokus dječjeg istraživanja i igre može ukazivati na gubitak veze s prirodom do kojeg dovodi sve rjeđi i kraći boravak djece na otvorenom (Pramling Samuelsson, 2001). Kombiniranjem fotografija s dječjim tumačenjima istih (Ray i Smith, 2011) traženi su razlozi iz kojih djeca određene teme i sadržaje povezuju s igrom. Djeca su svaku fotografiju u ovom istraživanju objasnila povezujući samu aktivnost vidljivu na fotografiji s igrom. Pri tome su na vidjelo izlazili i njihovi pogledi na igru i karakteristike igre kojih su svjesni:

„Gume su bile penjalica za tobogan, lift za hodati...nitko te ne vidi kad se penješ, zato je najbolje“;

„ To imamo ovo nešto sa satom i brojevima i to sam okrenuo...stavio sam na to autiče da vidim hoće li ispasti“ ;

„ Tuljce smo uzeli da napravimo školu jer smo se htjeli igrati škole, a tu je vrtić pa smo morali sve napraviti“ „ Gradili smo svemirski brod ...mi si sagradimo svemirske brodove i letimo, a pucamo kad nešto opasno ide da nas ne sruši.“

Kod nekih fotografija viđenja djece o tome prikazuju li one igru ili ne su se razilazila.

„Kad radiš ono što ti treba za igru onda je to igra“ ;

„Ako voliš crtati onda ti je to igra jer ti ide dobro“;

„Ono što ne znaš dobro- nije igra, a nekome drugom može biti“;

„S time se možeš igrati ako imaš ideju pa znaš što bi se igrao“;

„Ovo je sve neuredno i nije igra“.

Djeca rade jasnu distinkciju između igračke i igre :

„Igračke su igračke, a igra je igra“;

„Ovo nije igra ali se s ovim možeš igrati“;

„Ovo nije igra jer nije čovjek, mislim, nema nikog da se igra, to su samo igračke“.

Za neke aktivnosti su svjesni da mogu biti povezane s učenjem:

„Djevojčica crta- znači igra se , ali uz ovu igru malo i učiš“

„Ovo nije igra jer se tu crta“.

Razlikuju i aktivnosti usmjerene učenju od igre te ih različito vrednuju:

„Rad sačuvaš i nosiš doma, a igru ostaviš u vrtiću“.

Iz dječjih se izjava jasno mogu izdvojiti i neke karakteristike igre kojih su djeca svjesna: da je igra zabavna, vežu ju uz stvari koje vole i uz osjećaj sreće, kreativnost, druženje s drugima, osjećaj ispunjenosti i samopouzdanja te istraživanja.

„ Igra je nešto zabavno,“;

„Ako voliš crtati onda je to igra“;

„ Ovo je igra jer djeca uživaju“;

„Kad se igram- sretan sam“;

„Dok se igrač ne može biti nered nego tek kad prestane igra“;

„ Kad se igrač možeš svaki puta nešto drugo napraviti“;

„ Igra je kad si sretan s onim što radiš“;

„ Nije igra kad nema nikoga da se igra“;

„Igra je kad smišljaš što ćeš s tim igračkama“;

„Ja smislim u mozgu pa to onda u igri napravim“;

„U vrtiću nema nacrt- samo mozak i to je dobro. Onda napraviš baš ono što hoćeš i nitko ti ne može reći da si krivo nešto“;

„Najvažnije je da si opasan pa te se svi boje“;

„Volim otkrivati što mi nitko nije rekao“.

Govoreći o snimkama igre djeca navode osjećaje koje uz nju vežu:

„Kad se igram- sretan sam“

„Kad se igram igre, osjećam se lijepo i veselo“

„ Kad se igram osjećam se u redu“

„ Igra je kad si sretan s onim što radiš“

„Ovo nije igra jer životinje napadaju kokošku, da se družu bila bi igra“

„To su dinosauri zato kaj se najviše na svijetu volim igrati s njima“

„Kartu mogu gledati cijeli dan...to mi je najdraže“.

Na mnogim fotografijama koje su djeca snimila vidljivo je kako se radilo o simboličkoj igri ili igri sitnim predmetima ( small world play) u kojoj djeca kreativno mogu rješavati problemske situacije i isprobavati reakcije i odgovore iz zone svog proksimalnog razvoja.

„Gume su bile penjalica za tobogan, lift za hodati“

„Od guma možeš kuću napraviti da se sakriješ od životinja...vuk te ne vidi, ni lav ni medvjed“

„ Tu je važan veliki auto, on je u garaži, a ona je tako odlična jer ga uopće ne vidiš...drugi nisu važni, samo se ovom može otvoriti otraga...nitko ne zna što je u garaži i zato je super“

„Napravili smo školu...ja sam bila učiteljica jer to hoću , a Toni i Vito su bili učenici...ja sam govorila da se možeju zajedno igrati i moraju lijepo se družiti i da se ne smiju svađati jer tako kaže učiteljica u školi“

„ Mi sagradimo svemirske brodove i letimo, a pucamo kad nešto opasno ide da nas ne sruši“

„ Stavili smo flomiće, kao ograde, da se životinje ne potuku ili ne pobjegnu“.

Usporedimo li dobivene rezultate ovog istraživanja s rezultatima Izumy- Taylor, Ro, Han i Ho (2017) vide se razlike u dječjem doživljaju igre koje su vezane uz kulturu i kontekst.

Tablica 3. Dječja objašnjenja razloga za snimanje fotografija

Dječji razlozi za snimanje fotografije	
Opisuju aktivnost	100%
Povezanost s emocijama	20%
Igračke i materijali	88%
Simbolička igra	54%

Djeca za temu fotografija biraju stvari koje su lijepe, neočekivane ili je njihovo korištenje neuobičajeno te kad netko nešto dobro napravi:

„ kad je nešto super- to slikaš“,

„slikao sam gume jer su bile penjalica za tobogan“,

„teta slika kad nešto radim dobro“.

Takav doživljaj fotografije i njezine svrhe te otvorenost i izostanak straha u korištenju novih medija omogućuje djeci da fotografiranjem prenesu svoje viđenje istraživnog problema.

Po Barnettu (2013), igra je odraz dječjih percepcija. Za Froebela ona je ogledalo u kojem se istovremeno ogledaju unutarnji, osobni život i vanjski život tj. priroda (1898/2005), Nitecki i Chung (2016) igri daju status sigurnog mjesta na kojemu djeca mogu učiti o svijetu oko sebe, za Piageta (2007) ona je posao djeteta. Igra je multidimenzionalna i daje nam djelomični uvid u iskustva, potrebe i razumijevanje djeteta. Kao što brušene plohe kristala na različit način hvataju istu svjetlost ovisno o kutu gledanja, tako će i doživljaj igre i njezina reprezentacija za svaku osobu biti različiti (Greene i Hill, 2005).

U provedenom istraživanju dječje definicije igre veoma se razlikuju:

„Igra je kad se netko s nekom stvarčicom igra lijepo i pristojno i ne govori ružne riječi...“- ova dječja izjava u skladu je s napomenama Cohen, Manion i Morrison (2000) kako djeca u istraživanjima ponekad daju poželjne odgovore tj govore ono što smatraju da bi odrasli (istraživač) želio čuti.

„Igra je trčanje, branje cvjetića i tako...“

*„Igra je nešto od čega mi je dobro“ „ ...nešto zabavno i čini me sretnom...“*

*„Igra je igračka, nešto s čim se djeca igraju“*

*„Igra je kad radim nešto svoje“*

Djeca jasno opisuju i ono što ne smatraju igrom:

*„Igra nije izrađivanje plakata, kupovanje u trgovini i promatranje cvjetova.“*

*„ Igra nije šetnja, priča, sjedenje i crtanje.“*

*„Igra nije crtančica- ona je učenje.“*

*„Ono od čega mi nije dobro- to ni nije igra“.*

Najčešće se pri definiranju igre djeca pozivaju na emocije koje igra izaziva :

*„Igra je nešto zabavno“,*

*„Igra me čini sretnom“,*

*„Kad djeca uživaju- to je igra“,*

*„Igra je kad si sretan s onim što radiš“,*

*„Kad se igram osjećam se lijepo i veselo“,*

*„Kad se igraš najvažnije je da si opasan pa te se svi boje.“*- ova je izjava u skladu sa zapažanjima Malewskog (2004, 220 str) kako su „djeca eksperti iluzija i daju pretjerane odgovore koji su strateški usklađeni kako bi, po njihovom mišljenju, mogli privući interes istraživača ili ga odbiti“.

Djeca se slažu kako je preduvjet igre – aktivnost. Bilo da se radi o crtanju, „igranju igara“ ili pripremanju onoga što će za igru biti potrebno, kotrljanju guma, hodanju i skakanju po njima, slaganju lego kocaka ili građenju – djeci je važno da su u aktivnost sami aktivno uključeni.

Iz dječjih je izjava vidljivo kako preferiraju otvorene (neoblikovane) materijale koji im omogućavaju veću slobodu i kreativnost. Gume, kartonski tuljci, lego kocke i konstrukcijski elementi pojavljuju se u njihovim navodima znatno češće od figurica i jasno strukturiranih materijala iako i njih uspijevaju koristiti na kreativan način.

*„Volim otkrivati što mi nitko nije rekao“,*

*„ Smislim u mozgu pa to onda napravim“.*

Djeca jasno razlikuju igračku od igre. Neki tvrde „ Igra je igračka“, dok drugi imaju suprotno stajalište „ Igračka nije igra“.

Neki ističu kako je, da bi od igračke nastala igra – važna ideja, bilo vlastita ili tuđa.

U dječjim se izjavama posebno naglašava kreativnost:

*„Volim igru legićima jer svaki puta možeš nešto drugo napraviti“,*

*„Igra je kad radim nešto svoje“,*

*„U vrtiću nema nacрта- samo mozak. To je dobro jer napraviš što hoćeš i nitko ne može reći da si krivo nešto“,*

*„Volim otkrivati što mi nitko nije rekao“,*

*„ Smislim u mozgu pa to onda napravim“.*

Kod većine dječjih izjava je iz formulacije rečenice i navođenja glagola u množini vidljivo kako igru vežu uz društvo:

smislimo, gradimo, putujemo, letimo, pucamo a ponekad je to druženje i jasnije formulirano:

„Igra je kad se družite“,

„Nije igra kad nigdje nije čovjek“,

„Nije igra kad nema ljudi“.

Iz nekih se dječjih izjava vidi kako igru ne doživljavaju kao nešto apsolutno i nepromjenjivo:

„Ako voliš crtati onda ti je to igra jer ti ide“,

„Onome tko nešto ne zna dobro- to nije igra“.

Igra je često doživljena kao sloboda i nešto tajno. Djeca se trude izbjeći stalnoj paski odraslih kako bi zadržali autorstvo nad igrom: „Kad se penješ po gumama je brže i nitko te ne vidi da se penješ. Zato je najbolje“,

„ Nitko ne zna što je u garaži i zato je super“ .

## Zaključak

Rezultati ovog istraživanja daju dodatni uvid u dječju perspektivu igre koji je u velikoj mjeri u skladu s ranijim sličnim istraživanjima. Djeca igru vide kao vještinu koja im omogućava da nešto naprave samostalno, zabavu, izvor zadovoljstva i priliku za istraživanje i otkrivanje (Golik Homolak i sur., 2020). Njihova se percepcija igre bazira na tri aspekta: socijalnom, prostornom i materijalnom što je u skladu s opažanjima Lester i Russel (2010) te smjernicama International Play Association, internacionalne udruge koja podržava dječje pravo na igru. Dječji doživljaj igre odstupa od toga kako igru vide odrasli. Postoji potreba za osvještavanjem odraslih o raskoraku između dječje percepcije igre i percepcije igre odraslih, načina na koji gledaju igru i njihovih preferencija a o čemu svjedoči i Lego Play Well Report (2018). Spoznaje o raskoraku trebale bi potaknuti promišljanja odraslih u situacijama u kojima osiguravaju materijale, prostor, prilike za interakcije te dopuštenje za igru djeci (isto).

Igra je najvažniji posao djeteta (Piaget, 2007), ona je kamen-temeljac učenja i najčišća ekspresija ljudskog razvoja (Froebel, 1898/2005), dječje sigurno mjesto (Nitecki i Chung, 2016) i prilika za stvaranje i isprobavanje mogućnosti u sigurnom okruženju. Odrasli bi se trebali obavezati na istinsko slušanje i razumijevanje dječjih glasova kako bi omogućili i zaštitili igru, toliko bitnu za budućnost djece.

## Literatura:

- Aries, P. (1967). *Centuries of childhood: A social history of family life*. Alfred A. Knopf.
- Clark, A. i Moss, P. (2001). *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. National Children's Bureau i Joseph Rowntree Foundation.
- Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Cooks, A. (2007). The ethical maze: finding an inclusive path towards gaining children's agreement to research participation. *Childhood* 13(2), 247-266.
- Danby, S. i Farrell, A. (2004). Accounting for young children's competence in educational research: new perspectives on research ethics. *Australian Educational Researcher* 31(3), 35-49.
- Danby, S., Farrell, A., Powell, K. i Leiminer, M. (2004). *Children's accounts of governance in everyday lives*. Centre for Innovation in Education i Queensland University of Technology.



- Dockett, S., Einarsdottir, J. i Perry, B. (2009). Researching with children: ethical tensions. *Journal of Early Childhood Research*, 7(3), 283- 298.
- Dockett, S. i Perry, B. (2007). Trusting children's accounts in research. *Journal of Early Childhood Research*
- Einarsdottir, J. (2005). Playschool in pictures: Children's photographs as a research methodology. *Early Child Development and Care* 175(6), 523-541.
- Einarsdottir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal* 15(2), 197-211.
- Einarsdottir, J. (2014). Children's Perspectives in Play. U: L. Brooker, M. Blaise i S. Edwards (Ur.). *The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood*. Sage.
- Fivush, R. (1984). Learning about school: The development of kindergartners school scripts. *Child development* 55(5), 1697-1709.
- Froebel, F. (1898/2005). *The education of man*. Dover publications, Inc.
- Golik Homolak, I., Višnjić-Jevtić, A. i Galinec, M. (2020). Children's perspectives on play In early childhood education settings. U: L. Gomez Chova, A. Lopez Martinez i I. Candel Torres (ur.). *ICERI 2020 Proceedings*. IATED Academy, 2020. 2597-2604.
- Greene, S. i Hill, M. (2005). Researching children's experience: methods and methodological issues U: S. Greene i D. Hogan (ur.). *Researching Children's Experience: Approaches and Methods*. 1-21. Sage.
- Hart, R.A. (1979). *Children's participation from tokenism to citizenship*. UNICEF
- Hill, M; Davis, J; Prout, A. i Tisdall, K.(2004). Moving the participation agenda forward. *Children & Society* 18(2), 77-96.
- Hill, M. (2006). Children's voices on ways of having a voice: children's and young people's perspectives on methods used in research and consultation. *Childhood* 13(1), 69- 89.
- Howard, J. (2002). Eliciting Young Children's Perceptions of Play, Work and Learning Using the Activity Apperception Story Procedure. *Early Child Development and Care* 172, 489-502.
- Howard, J. i McInnes, K. (2010). Thinking through the challenge of a play-based curriculum: increasing playfulness via co-construction U: J. Moyless (ur.). *Thinking about play : developing a reflective approach*. Mc Graw- Hill Open University Press, 30-44.
- Howard, J. i McInnes, K. (2013). *The Essence of Play*. Routledge.
- Izumi- Taylor, S., Ro, Y.E., Han, J., Ho, Y. (2017). Japanese and Korean Kindergartners' Perspectives of Play Using Photos. *International Journal of Educational Psychology* 6(1), 45-66.
- Kelley, N. (2006). Children's involvement in policy formation. *Children's Geographies*. 4(1), 37-44.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision- making*. UNICEF
- MacNaughton, G, Hughes, P. i Smith , K. (2007). Early childhood professionals and children's rights. Tensions and possibilities around the United Nations General Comment No.7 on children's rights. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 161-170.
- Malewski, E. (2004). Epilogue: When children and youth talk back. Precocious research practices and the cleverest voices. U: L.D. Soto i B.B. Swadener (ur.). *Power and Voice in Research with Children*. Peter Lang, 215-222.
- Mayall, B. (2000). Conversations with children: Working with generational issues. U: P. Christensen i A. Jarnes (ur.). *Research with children: Perspectives and practices*. Falmer Press, 120-135.
- Miller, E. i Almon, J. (2009). *Crisis in kindergarten: Why children need to play in school*. Alliance for Childhood.
- Miller, E. I Kuhaneck, H. (2008). Children's perceptions of play experiences and play preferences: A qualitative study. *The American journal of occupational therapy*. 62(4), 407-415.
- Ministry of Education (2017). *Te Whariki a te Kohanga Reo*. Matauranga House
- National Agency for Education (2019). Lpfo 18 (Curriculum for preschool). Stockholm: National Agency for Education.
- Nitecki, E. i Chung M.-H. (2016). Play as a place: A safe space for young children to learn about the world. *International journal of early childhood environmental education*. 4(1), 25-31.
- Piaget, J. (2007). *The Child's Conception of the World*. Rowmann & Littlefield.

- Prout, A. (2002). Researching children as social actors: An introduction to the children5-16 programme. *Children & Society* 16, 67- 76.
- Ray, J. i Smith, A. (2011). Using photographs to research organizations: Evidence, considerations and application in a field study. *Organizational Research Methods*. 15(2), 288-315.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia : Listening, researching and learning*. Routledge
- Sheridan, S. i Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169- 194.
- Theobald, M., Danby, S., Ailwood, J. (2011). Child participation in the early years: Challenges for education. *Australasian Journal of Early Childhood*. 36(3), 19-26.
- United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. <http://unicef.org/crc/crc>
- Vandenbroeck, M. i Bie, M.B. (2006). Children's agency and educational norms. *Childhood* 13, 127-143.
- Woolhouse, C. (2017). Conducting photo methodologies with children: framing ethical concerns relating to representation, voice and data analysis when exploring educational inclusion with children. *International Journal of Research & Method in Education*. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1369511>

## Predispozicije i preporuke za uspješan odgoj i skrb djece jasličke dobi

Aleksandra Šindić  
Tanja Glišić  
Jurka Lepičnik Vodopivec

**Sažetak:** Tendencija promjena u odgojno-obrazovnom radu i skrbi djece jasličke dobi, kao društveno uvjetovanoj pojavi, posebice je izražena u dvadesetom i dvadeset prvom stoljeću. Promjene nastaju kao posljedica izmjenjenog pogleda na dijete i rano djetinjstvo, odgoj i skrb za dijete rane dobi. Studija je dio šireg empirijskog kvalitativnog istraživanja o perspektivi odgajatelja djece rane dobi u Bosni i Hercegovini i Republici Sloveniji, provedenog 2022. godine, s devedeset i jednim ispitanikom. Cilj studije je bio istražiti, sagledati i razumjeti perspektivu odgajatelja u Bosni i Hercegovini i Republici Sloveniji o najznačajnijim predispozicijama i preporukama u kontekstu odgoja i skrbi djece jasličke dobi. Podaci, prikupljeni samostalno konstruiranim instrumentom, obrađeni su analizom sadržaja odgovora ispitanik, uz pomoć programa QCAmap i razvrstani u kategorije. Odgajatelji smatraju da su u odgoju i skrbi djece rane dobi najvažniji: ljubav i poštivanje; podrška razvoju; skrb i sigurnost; neovisnost; suradnja s roditeljima i podržavajući obiteljski kontekst. Odgajatelji unapređenje odgoja i skrbi djece jasličke dobi vide u adekvatnijem obrazovanju, stručnom usavršavanju i dostupnosti stručne literature za odgoj i skrb za ciljanu skupinu djece; optimalnijim kadrovskim uvjetima; manjem broju djece u jasličkoj skupini i homogenost skupina; poboljšanju materijalno-tehničkih uvjeta te suradnji i edukaciji roditelja.

**Cljučne riječi:** djeca jasličke dobi; jasličke skupine; odgajatelji; odgoj i skrb.

### Uvod

Odgoj i skrb djeteta rane dobi, kao društveno uvjetovan fenomen, koji proizlazi iz tradicije naroda, ima različite specifičnosti i pristupe u različitim kulturama i epohama. No, tendencija promjena u odgojno-obrazovnom radu i skrbi za jasličko dijete, koja je evidentna u dvadesetom i dvadeset prvom stoljeću, često nadilazi uski nacionalni i kulturni okvir. Promjene u odgoju i skrbi za djecu rane dobi nastaju na temelju suvremenih znanstvenih otkrića i saznanja, novih obrazovnih politika, te općeg društvenog razvoja i napretka. One su izravna posljedica izmjenjenog pogleda na rano djetinjstvo, novog razumijevanja djeteta rane dobi, promjenjene paradigme i pogleda na odgoj i obrazovanje (Hmelak i Lepičnik Vodopivec, 2013; Perko i sur., 2019; Spasojević, 2013; Stojaković, 2012). Još Montesori (2003) posebnu pažnju usmjerava na prve godine djetetovog života i na odgoj najmlađih. Ukazuje na dječju kompetentnost i potrebu za sticanjem neovisnosti, te gradi pedagoški i metodički sustav na saznanju da je dijete rane dobi to koja stvara čovjeka pomoću svoga *nesvjesno upijajućeg uma*. Poštivajući osobnost djeteta rane dobi, s ciljem razvijanja samouvjerene djece, svoj metodički pristup u radu s djecom rane dobi, razrađuje i Gerber (Gerber i Johnson, 1997; Glišić, 2021; Hammond, 2021). Značajne smjernice za skrb i odgoj jasličke djece u svojoj koncepciji daje Piklerova (Belasko i sur., 2019; Belza i sur., 2019; Gerber i Johnson, 1997; Glišić, 2021; Sagastui i sur., 2020), ukazujući da je presudan odnos koji razvija odrasli dok njeguje dijete rane dobi tijekom intimnih aktivnosti, poput hranjenja, presvlačenja i uspavlivanja, u kojima se ono treba osjećati ugodno i razvijati povjerenje u odraslog, te sticati neovisnost. Da su odnosi koje dijete rane dobi razvija s odraslima i interakcija odrasli-dijete djetetova razvojna potreba, u svojoj teoriji tvrdi Bern (Jovanović Madyar, 2008), a u istraživanju Likardo i Purgaj (2019) potvrđuju značaj socio-emocionalnih preduvjeta u radu s jasličkom djecom. Zbog naglašene potrebe djeteta za emocionalnim i socijalnim interakcijama, u profesiji odgajatelja se često prepliću osobno i profesionalno (Carr, 2010; Gasper, 2015; Hmelak i Lepičnik Vodopivec, 2013),

te je odgajateljima potrebna dodatna profesionalna podrška (Liscomb, 2022) i edukacija (Višnjić Jevtić, 2018). Zbog osjetljive dobi Rutar (2019) ističe izazove i specifičnosti suradnje s roditeljima jasličke djece.

Iako su kompetencije i potencijal djeteta rane dobi prepoznate (Dalli i sur., 2011), a dokazane i njegove neurološke razvojne specifičnosti (Dalli i sur., 2011; Hammond, 2021; Rajović, 2010), uočena dječja razvojna potreba za poticajnim socijalnim okruženjem - ekosustavom (Brofenbrenner, 1978), kao i za poticajnim materijalnim okruženjem (Lepičnik Vodopivec i Hmelak, 2019), te dokazana ogromna dobit za cijelo društvo od financijskog ulaganja za doborbit najmlađe djece (Heckman, 2013), odgoj i obrazovanje djece rane dobi u jasličkim skupinama, često je, i dalje, nepravedno zapostavljen segment odgojno-obrazovnog sustava (Šindić, 2019). Moss (2006) primjećuje da su u velikom broju zemalja odgajateljice djece u jaslicama, i danas, manje obrazovne i slabije plaćene. Također, ukazuje na često nejedinstven i necjelovit sustav odgoja djece od jedne do tri godine, te djece od tri do šest godina. Razlike se uviđaju u vezi sadržaja, organizacije i financiranja. Slovenija i Bosna i Hercegovina su jedne od rijetkih država koje tradicionalno imaju jedinstven i integriran sustav predškolskog odgoja i obrazovanja, koji povezuju zdravstvenu, socijalnu i odgojno-obrazovnu dimenziju te institucionalizirani odgoj djece dobi od jedne do tri i od tri do šest godina (Eurydice, 2019). Rutar (2019) primjećuje da je Slovenija jedna od rijetkih država koja celovito povezuje skrb, zaštitu i obrazovanje.

Uz uvažavanje činjenice da na raznolikost pristupa odgoju i skrbi djece u jasličkoj skupini utječu brojni društveno-povjesno uvjetovani čimbenici, koji se tiču tradicije, kulture, socio-ekonomskih prilika, ali i znanstvenih znanja i trendova obrazovne politike, započelo se istraživanje.

## **Metodologija**

Ova studija je dio šireg empirijskog kvalitativnog istraživanja perspektive odgajatelja jasličke djece u Bosni i Hercegovini i Republici Sloveniji provedenog 2022 godine. Provedeno je online istraživanje pri čemu su korištene prednosti spletnog prikupljanja podataka (Evans & Mathur 2005; Hooley i sur., 2012; Morris, 2015).

Polazeći od saznanja da se pristupi odgoju i skrbi djeteta jasličke dobi postupno i sporo, ali radikalno mijenjaju (Perko, Cugmas & Pšunder, 2019), te da su odgajatelji svjedoci tih promjena sa stručnog i praktičnog stajališta, forumilirana su dva istraživačka pitanja: Koje predispozicije odgajatelji izdvajaju kao najznačajnije za odgoj i skrb djece jasličke dobi? Šta bi, po mišljenju odgajatelja, pridonijelo poboljšanju odgoja i skrbi djece jasličke dobi?

Cilj ove empirijske kvalitativne studije, s elementima futurološkog i komparativnog pristupa, je pobliže istražiti, sagledati i razumjeti perspektivu odgajatelja u Bosni i Hercegovini i u Republici Sloveniji o najznačajnijim predispozicijama i preporukama za uspješan odgoj i skrb djece jasličke dobi.

Za potrebe istraživanja korišten je samostalno konstruiran instrument – strukturirani online intervju, u pisanoj formi, na srpskom i slovenskom jeziku. Instrument je sastavljen od 15 pitanja. Prvih devet pitanja se odnosilo na demografske i druge osnovne podatke o ispitanicima. Drugi dio instrumenta se sastojao od šest ajtema otvorenog tipa o iskustvima, samoprocjeni i perspektivi odgajatelja u radu s djecom rane dobi. Neki od pokazatelja validnosti i relijabilnosti potvrđeni su tematskom analizom odgovora dobivenih u predistraživanju s deset ispitanika. Odgovori, dobijeni od ispitanika, su ukazali na predispoziciju instrumenta za prikupljanje podataka počevši od mikroperspektive s potencijalom za induktivni razvoj teorije lokalne prirode, koja može imati utjecaja na šire konceptualno razumijevanje (Merriam i Tisdell, 2015; Morse i sur., 2002). Također je primijećeno da su dobiveni odgovori autentična iskustva ispitanika (Lincoln i sur., 2011).

Ispitivanje je provedeno s ukupno devedeset i jednim ispitanikom zaposlenim u vrtićima u Bosni i Hercegovini i Republici Sloveniji (Tablica 1). Ispitanike su činili odgajatelji ili pomoćnici odgajatelja koji rade ili su radili u jasličkoj skupini.

	Spol		Obrazovanje		Godine života			God. staža u vrtiću			God. staža u jasl.		
	Ž	m	Srednja šk.	Dodipl. studij	min	max	M	min	max	M	min	max	M
BiH	51	0	0	51	25	50	33,2	0,5	26	6	0,5	17	3
Slo.	39	1	8	32	24	57	40,5	1	39	14	0,5	12	4
Skupa	90	1	8	83	24	57	36,4	0,5	39	9,3	0,5	17	3,5

Napomene: ž – ženski spol; m – muški spol; min – minimum i max – maksimum (npr. godina života ispitanika, staža ispitanika); M – srednja vrijednost (npr. godina života ispitanika, staža ispitanika)

U mlađoj jasličkoj skupini (od 1 do 2 godine) radilo je 9 (17,65%) ispitanih odgajatelja iz BiH; 4 (7,84%) u starijoj jasličkoj skupini (od 2 do 3 godine), 26 (50,98%) u mješovitoj jasličkoj skupini, dok 12 (23,53%) ispitanih odgajatelja nije radilo u jasličkoj skupini u vrijeme intervjuiranja (radili su prije). 16 (40%) anketiranih odgajatelja i pomoćnika odgajatelja iz Slovenije radilo je u skupini s djecom od 1 do 2 godine; 11 (27,5%) u skupini od 2 do 3 godine; 13 (32,5%) u mješovitoj jasličkoj skupini.

Postupak prikupljanja podataka od ispitanika organiziran je 2022. godine u skladu s etičkim kodeksom (Merriam i Tisdell, 2014), poštujući dobrovoljnost i anonimnost ispitanika u online okruženju.

U uvodu i raspravi sprovedena je teorijska analiza i sinteza. Za analizu podataka je korištena tematska analiza sadržaja odgovora ispitanika (Vilg, 2016), putem koje su formirane kategorije (Flick, 2014), uz uvažavanje rezultata suvremenih istraživanja i saznanja o odgoju i skrbi za najmlađe (Balesko i sur., 2019; Belza i sur., 2019; Dalli i sur., 2011; Hammond, 2021; Lepičnik Vodopivec i Hmelak, 2019; Likardo i Purgaj, 2019; Moss, 2006; Gerber i Johnson, 1997; Perko i sur., 2019; Sagastui i sur., 2020; Šindić, 2019).

Izjave ispitanika su klasificirane i analizirane uz pomoć QCMap programa (Fenzl i Mayring, 2017; Mayring, 2022). Najprije su, u kvalitativnom dijelu, dodjeljivane kategorije autentičnim izjavama ispitanika. Sljedeći korak je bio i kvantitativne prirode, pri čemu je utvrđena i analizirana učestalost kategorija. Autori su naizmjenično provjeravali konzistentnost odabranih kategorija, kao i čitavog analitičkog postupka. Analiza je imala induktivni karakter s futurološkim i komparativnim elementima.

## Rezultati i rasprava

### *Predispozicije za uspješan odgoj i skrb djece jasličke dobi*

Za bolje razumijevanje i sagledavanje odgajateljske perspektive o ključnim čimbenicima za odgoj i skrb djece jasličke dobi, prikupljeni podaci od odgajatelja o predispozicijama uspješnog odgoja i skrbi djece jasličke dobi, su razvrstani u šest kategorija (Tablica 2) uz pomoć QCMap programa. Dobivene kategorije ukazuju da odgajatelji prepoznaju kao najvažnije predispozicije: ljubav i poštivanje (topao odnos, strpljenje, nježnost...); podršku razvoju; skrb i sigurnost; neovisnost; suradnju s roditeljima i podržavajući roditeljski kontekst; razno (igra, prilagodba, socijalizacija, suradnja s kolegama iz tima, fizička kondicija) (Tablica 2).

Da su *ljubav i poštivanje (topao odnos, strpljenje, nježnost...)* prema djeci najznačajniji u radu s djecom jasličke dobi, prepoznalo je više od polovice ispitanika. Naime, ove tvrdnje su uočene u odgovorima 57,14% ispitanika i to kod 49,02% ispitanika iz BiH i 67,5% ispitanika iz Slovenije.

U nastavku teksta su navedene neke od tipičnih izjava ispitanika koji upućuju na ovu kategoriju. Prioriteti u radu s djecom jasličke dobi su:

*Empatija, blagost, širok osmijeh i vedar duh* (segment odgovora ispitanika 16, BiH);

*Zagrljaj, ljubav, razumijevanje, zadovoljstvo i sreća djeteta, da dijete rado ide u vrtić* (segment odgovora ispitanika 10, Slovenija);

*...Najvažnije je zadovoljenje potreba djeteta, ne samo potreba za hranom, spavanjem, nego i potreba za fizičkim kontaktom, nježnošću, maženjem, grljenjem* (segment odgovora ispitanika 29, BiH).

Tablica 2

*Predispozicije uspješnosti odgoja i skrbi djece jasličke dobi*

Redni broj	Kategorije	BiH		Slovenija		BiH i Slovenija skupa	
		f	%	F	%	F	%
1.	Ljubav i poštivanje (topao odnos, strpljenje, nježnost...)	25	49,02	27	67,5	52	57,14
2.	Podrška razvoju	12	23,53	7	17,5	19	20,88
3.	Skrb i sigurnost	14	27,45	1	2,5	15	16,48
4.	Neovisnost	9	17,65	4	10	13	14,29
5.	Suradnja s roditeljima i podržavajući obiteljski kontekst	8	15,69	2	5	10	10,99
6.	Razno (igra, prilagodba, socijalizacija, suradnja s kolegama iz tima, fizička spremnost)	6	11,76	6	15	12	13,19

Napomena: f – frekvencija; % – postotak

Ove izjave ukazuju na činjenicu da profesionalac, koji radi s djecom, prema djeci bi trebao imati naklonost i druge pozitivne emocije. Slično, u svojoj studiji Gasper (2015) uočava značaj ličnih (psiholoških) karakteristika i preferencija odgajatelja kao bitnih predispozicije njegovog profesionalnog rada. Carr (2010) problematizira distinkciju između osobnog i profesionalnog, te primjećuje da je kod profesije odgajatelja nemoguće odvojiti osobne od profesionalnih karakteristika. Bitno je pedagoško, psihološko, didaktičko, metodičko, stručno znanje odgajatelja, njegove sposobnosti, ali, također, i njegove osobne karakteristike kao čovjeka, u prvom redu ljubav prema djetetu, poštivanje dječjih prava itd. (Hmelak i Lepičnik Vodopivec, 2013). Naglašen značaj podržavajućeg emocionalnog odnosa u radu s jasličkom djecom potvrđuju brojna empirijska istraživanja. Rezultati istraživanja dobre prakse (Likardo i Purgaj, 2019) ukazuju da predškolski djelatnici, koji rade u jasličkim skupinama, smatraju da je socio-emocionalno područje među najvažnijima u radu s djecom rane dobi, te kao dobru praksu najčešće navode prijaznost i ljubav u odnosu prema djeci.

Kategorija *podrška razvoju djeteta*, kao prioritetna u radu odgajatelja, sadrži izjave petine ispitanika (izjave u odgovorima 20,88% ispitanika, a od toga u odgovorima kod 23,53% ispitanika iz BiH i 17,5% ispitanika iz Slovenije).

U nastavku teksta predstavljene su neke od tipičnih izjava ispitanika vezanu za kategoriju *podrška razvoju djeteta u vrtiću*.

*Svi aspekti su važni. Higijena, fizički razvoj, razvoj govora, razvoj motorike, sve to kroz igru* (segment odgovora ispitanika 20, BiH);

*...dobri temelji za razvoj djece* (segment odgovora ispitanika 17, Slovenija).

U Kurikulumu za vrtice (1999) kao i u Programu predškolskog vaspitanja u RS (2022) ukazuje se na aspekata razvoja djece koji se temelje na cjelovitom pristupu djetetu. Istraživanje Larimore (2020), također ukazuje da bi se reforma predškolskog odgoja trebala temeljiti na pristupu cjelovitom razvoju djeteta (tj. fizičkom, socijalno-emocionalnom i kognitivnom razvoju).

Kategorija *skrb i sigurnost djeteta*, kao prioritetna u radu odgajatelja, prepoznata je u odgovorima 16,48% ispitanika, prvenstveno u odgovorima ispitanika iz BiH (27,45%), a dosta manje u odgovorima ispitanika iz Slovenije (2,5%). U nastavku teksta predstavljene su neke od tipičnih izjava ispitanika vezanu za kategoriju *skrb i sigurnosti*.

*...i najvažnije od svega osjećaj sigurnosti i zaštićenosti (segment odgovora ispitanika 29, BiH);  
...njihova sigurnost i zadovoljenje zdravstveno-higijenskih potreba (segment odgovora ispitanika 30, BiH);  
...emocionalna toplina i sigurnost (segment odgovora ispitanika 37, Slovenija).*

Skrb i sigurnost djeteta odgajatelji prepoznaju i na emocionalnoj i na fizičkoj ravni. Uvažavajući suvremena saznanja o njezi djeteta rane dobi Perko, Cugmas i Pšunder (2019) ukazuju na važnost razumijevanja i adekvatnog odgovora odraslog na dječji plač, hranjenje, tjelesni dodir i spavanje, što pridonosi osjećaju sigurnosti i povjerenja djeteta rane dobi u odraslu osobu, kroz fizičku i socijalno-emocionalnu interakciju.

Kategorija *neovisnost djeteta*, kao prioriteta u radu odgajatelja, prepoznata je u odgovorima 14,29% ispitanika, a od toga 17,65% u odgovorima ispitanika iz BiH i 10% u odgovorima ispitanika iz Slovenije. U nastavku su neki od tipičnih odgovora ispitanika u vezi s ovom kategorijom.

*...(prioritetna je) njihova neovisnost, mogućnost da sami istražuju prostor u kome borave, sloboda kretanja i poštivanje njihovih potreba i osobnosti (segment odgovora ispitanika 21, BiH);  
Najvažnije je sticanje neovisnosti za obavljanje osnovnih higijenskih navika i samostalno da se hrani...(segment odgovora ispitanika 43, BiH);  
Čini mi se da je najvažnije razvijanje neovisnosti kod fizičkih spretnosti i vještina (segment odgovora ispitanika 28, Slovenija).*

Montessori je također ukazivala na potrebu djeteta rane dobi za *osvajanjem neovisnosti* (Montesori, 2003, str. 123–137). Brojna istraživanja odnosa između odgajatelja i jasličkog djeteta u okviru pristupa Pikler i Gerber (Hammond, 2021; Balesko i sur. 2019; Belza i sur., 2019; Sagastui i sur., 2020 ) ukazuju na važnost poštivanja djeteta i veliku mogućnost njegovog spontanog stjecanja neovisnosti tijekom fizičkog kontakta, presvlačenja, hranjenja, slobodne igre i slično.

Kategoriju *suradnja s roditeljima i podržavajući obiteljski kontekst*, kao prioritet u radu odgajatelja, prepoznalo je 10,99% ispitanika, a od toga 15,69% ispitanika iz BiH i 5% ispitanika iz Slovenije. Odgajatelji ukazuju na značaj suradnje s roditeljima iz više kutova.

*...upoznavanje navika djeteta od roditelja prije prijema djeteta, ritam života pratiti i po potrebi i prilagođavati, suradnja s obitelji...(segment odgovora ispitanika 6, BiH);  
... poverenje, interakcija i suradnja s roditeljima, jer zajedno gradimo okružje za dijete, suradnju koja treba da bude partnerski (segment odgovora ispitanika 16, Slovenija);  
Empatija i saosjećanje prema roditeljima i djeci (segment odgovora ispitanika 1, Slovenija);  
Empatija, razumevanje roditelja i primjerena komunikacija s njima, stjecanje povjerenja (segment odgovora ispitanika 24, Slovenija).*

Naglašena osjetljivost ispitanika prema roditeljima i njihovim potrebama je u skladu sa zaključcima do kojih je u svojoj studiji došla Rutar (2019), napominjući da zaposlenici u vrtiću treba da budu svjesni veće ranjivosti roditelja jasličkog djeteta, jer ti roditelji tek preuzimaju roditeljsku ulogu, a na tom uzrastu djeteta je i potrebna zdravstvena i socijalna zaštita i pedagoško-savjetodavna podrška.

U kategoriju *razno* uvrštene su tvrdnje koje upućuju da neki odgajatelji prioritet u radu s djecom jasličke dobi daju igri, prilagodbi, socijalizaciji, a odgajatelji iz Slovenije također i timskom radu s kolegama, te fizičkoj spremnosti.

#### *Preporuke za uspješniji odgoj i skrb djece jasličke dobi*

Podaci, dobijeni od ispitanika, o tome koje bi najbitnije promjene u narednom periodu mogle utjecati na optimalniji odgoj i skrb djece jasličke dobi, razvrstani su u pet kategorija (Tablica 3), uz pomoć QCAmap programa, radi dubljeg sagledavanja i razumjevanja perspektive odgajatelja o predispozicijama uspješnog odgoja i skrbi djece jasličke dobi u budućnosti (Tablica 3). Dobijene kategorije ukazuju da najveći broj odgajatelja vidi predispozicije uspješnog odgoja i skrbi djece u

jasličkim skupinama kroz adekvatniju edukaciju, stručno usavršavanje, dostupnu stručnu literaturu; optimalnije kadrovske uvjete (dva odgajatelja istovremeno u radu s djecom, dodatni odgajatelj, više stručnih suradnika); manji broj djece u jasličkoj skupini i homogenost skupina; unapređenje materijalno-tehničkih uvjeta; unapređenje suradnje s roditeljima, te kroz edukaciju roditelja.

Tablica 3  
*Preporuke za uspješniji odgoj i skrb djece jasličke dobi*

	Red. br.	Kategorije	BiH		Slovenija		BiH i Slo. Skupa	
			f	%	f	%	f	%
Strukturalne promjene	1.	Optimalniji kadrovski uvjeti, npr. dva odgajatelja istovremeno u skupini, dodatni odgajatelj	14	27,45	10	25	24	26,37
	2.	Manji broj djece u skupini i homogenost skupine	17	33,33	4	10	21	23,08
Ostale promjene	3.	Adekvatnija edukacija, stručno usavršavanje i dostupna literatura	18	35,29	10	25	28	30,77
	4.	Unapređenje materijalno-tehničkih uvjeta	3	5,88	5	12,5	8	8,79
	5.	Unapređenje suradnje s roditeljima i edukacija roditelja	8	15,69	-		8	8,79

Napomena: f – frekvencija; % – postotak

*Adekvatnija edukacija, stručno usavršavanje i dostupna stručna literatura*, kategorija prepoznata kao preduvjet uspješnijem odgoju i skrbi djece jasličke dobi u budućnosti, identifikovana je u odgovorima 30,77% ispitanika (35,29% u odgovorima ispitanika iz BiH i 25% u odgovorima ispitanika iz Slovenije). Adekvatnije obrazovanje na dodiplomskom studiju za odgajatelje, kao preduvjet uspješnijem odgoju i skrbi djece jasličke dobi, prepoznat je u iskazima kao što su:

*...novija literatura o ranom razvoju djece, konkretni prijedlozi za određene aktivnosti i rutinu, sve što smo na fakultetu učili za djecu predškolske dobi imalo bi smisla proraditi i za jasličku djecu (segment odgovora ispitanika 9, Slovenija);*

*Potrebna bolja praktična spremnost na fakultetu (segment odgovora ispitanika 26, BiH);*

*Na fakultetu još malo da se pripremimo za suradnju s roditeljima ... (segment odgovora ispitanika 34, Slovenija).*

Rezultati SWOT analize s odgajateljima u jasličkim skupinama u Bosni i Hercegovini (Šindić, 2019) slični su nalazima ove studije. Naime, ispitivani odgajatelji navode potrebu adekvatnije pripreme studenata za rad s djecom do tri godine na dodiplomskom studiju. Empirijski rezultati doktorske disertacije Višnjić Jevtić (2018) upozoravaju na potrebu dodatne edukacije studenata na inicijalnom studiju za odgajatelje u Hrvatskoj o suradnji s roditeljima djece rane dobi.

Također, ističući važnost cjeloživotnog učenja, ispitanici smatraju da im je u budućnosti potrebno:

*...razni seminari, predavanja (kako profesora, tako i starijih kolegica iz naše podružnice i stručnih suradnika iz vrtića (pedagoga, psihologa, defektologa, logopeda, koji će pričati o svojim*



*iskustvima i o radu s djecom jasličke dobi, podijeliti nam savjete o npr. novim metodama rada koje su se pokazale uspješne i sl., organizirati debate, treninge, radionice, nabava literature s naglaskom za jasličku dob* (segment odgovora ispitanika 45, BiH);

*...prije svega poučiti odgajatelje koliko je prva dob važna za razvoj djeteta, koliko je osim brige važno i obrazovanje* (segment odgovora ispitanika 9, Slovenija);

*Išla bih na edukaciju 1 do 3 po Montessori pedagogiji... Osvijestiti osobno mjesto u procesu učenja, olakšati rad, činiti ga zanimljivijim i bolje motivirati djecu* (segment odgovora ispitanika 16, Slovenija).

U svojoj empirijskoj studiji, Retar i Lepičnik Vodopivec (2017) ukazuju da se profesionalni razvoj ne odvija samo unutar formalnog obrazovanja, nego tijekom čitavog života, te naglašavaju značaj cjeloživotnog učenja kroz različite edukacije i suradnju stručnjaka, što se uočava i u iskazima ispitanika ove studije. Hmelak i Lepičnik Vodopivec (2013) uočavaju naglašena očekivanja slovenskih odgajatelja vezana za osobni profesionalni razvoj.

Ispitanici, svjesni važnosti teorijskog znanja, ističu potrebu za:

*Više priručnika za jasličku dob* (segment odgovora ispitanika 21, BiH);

*...jer literatura za jasličku dob je jako oskudna* (segment odgovora ispitanika 43, BiH).

Premda je uočen značaj odgoja i skrbi djece rane dobi u jasličkim skupinama, još uvijek je ova oblast nedovoljno istražena i postoji potreba za brojnijim istraživanjima (Šindić 2019) i bogatijom znanstvenom i stručnom literaturom koja bi bila od koristi odgajateljima u jasličkim skupinama. Iako su Slovenija i Bosna i Hercegovina jedne od rijetkih država koje tradicionalno imaju jedinstven i integriran sustav predškolskog odgoja i obrazovanja (Eurydice, 2019), putem ove kategorije vidljivo je da ipak postoje nejednakosti vezano za dodiplomsko obrazovanje, edukaciju i dostupnu literaturu o odgoju djece dobi od jedne do tri godine i od tri do šest godina, te da bi se u budućnosti trebalo pozabaviti ovim problemom i staviti obje dobi u ravnopravan položaj.

Kategorija *optimalniji kadrovski uvjeti* (dva odgajatelja istovremeno u skupini, dodatni odgajatelj, više stručnih suradnika), kao preduvjet uspješnijem odgoju i skrbi djece jasličke dobi u budućnosti, formirana je na temelju izjava 26,37% ispitanika (27,45% u odgovorima ispitanika iz BiH i 25% u odgovorima ispitanika iz Slovenije).

Tipične izjave ispitanika, pridružene ovoj kategoriji, su predstavljene u nastavku teksta i ukazuju na potrebu kadrovskih izmjena:

*...više odgajatelja i stručnih suradnika ... (psiholog, pedagog, logoped);* (segment odgovora ispitanika 34, BiH);

*Uključivanje trećeg odgajatelja ili medicinskog radnika* (segment odgovora ispitanika 46, BiH);

*Obavezno 3 stručna radnika u skupini djece od godine do dvije. Podcjenjuje se njihov rad, koji je i fizički i psihološki naporan. Također, djeci treba blizina i podrška odraslog, a za dva odrasla s četrnaest uplakane djece u rujnu i listopadu je teška situacija – iscrpljujuća je i nehumana za sve* (segment odgovora ispitanika 13, Slovenija).

Slični nalazi su dobiveni u empirijskom istraživanju s elementima futurološkog karaktera u Bosni i Hercegovini (Šindić, 2019), gdje je naglašena potreba za dodatnim kadrovima (kao što su stručni suradnici, pedijatri, pedijatrijske sestre). Rezultati istraživanja (Lipscomb, Chandler, Abshire, Jaramillo & Kothari, 2022), s pedeset odgajatelja zaposlenih u jaslicama, ukazuju da je njihova percepcija uspješnosti/neuspješnosti povezana s povećanim stresom usljed specifičnosti posla, te se naglašava potreba za profesionalnom podrškom odgajateljima.

Kategorija *manji broj djece u skupini i homogenost skupine*, kao preduvjet uspješnijem odgoju i skrbi djece jasličke dobi u budućnosti, izdvojena je prema navodima 23,08% ispitanika odgajatelja. Prepoznata je u izjavama 33,33% ispitanika iz BiH i 10% ispitanika iz Slovenije.

U nastavku teksta prikazane su tipične izjave ispitanika pridružene ovoj kategoriji.

*(Potrebno je) smanjiti broj djece do 10 u jednoj skupini ili pomoćni odgajatelj na skupini od 18 djece, homogenost skupine (segment odgovora ispitanika 18, BiH);*

*... jer manje djece u tim istim skupinama doprinijelo bi mnogo produktivnijem radu (segment odgovora ispitanika 11, BiH);*

*...a samim tim individualiziraniji pristup svakom djetetu (segment odgovora ispitanika 41, BiH);*

*...prije svega tijekom uvođenja i prilagodbe djece na jasličke skupine (segment odgovora ispitanika 5, Slovenija);*

*Manji broj djece, max 10+2 djeteta starosti od godinu do dvije... (segment odgovora ispitanika 15, Slovenija).*

Broj djece u skupini, propisan Zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju Republike Srpske iz 2015. godine, za djecu od jedne do dvije godine, iznosi 12 djece; od dvije do tri godine iznosi 15 djece, a u mješovitoj skupini, do tri godine starosti, iznosi 14 djece (Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju Republike Srpske, 2015). Također, istim dokumentom propisano je da je po potrebi (nedovoljan broj jasličkih skupina) moguće povećati skupine za najviše 20%. Pravilnik o normativima za obavljanje djelatnosti predškolskog odgoja<sup>1</sup> (2014) u Republici Sloveniji u članu 25. definiše normative za projektovanje skupina. Za homogene jasličke skupine propisano je od 9 do 12 djece. U heterogenu jasličku skupinu može se uključiti najmanje sedmero, a najviše desetoro djece. Općina, osnivač dječjeg vrtića, može odlučiti, na temelju obima i položaja djelatnosti predškolskog odgoja i obrazovanja unutar nje, povećati maksimalan broj djece u skupini za najviše dvoje djece.

U skandinavskim zemljama normativi su upravo onakvi kakve ispitanici studije žele u budućnosti. Na primjer, u skupinama djece starosti od jedne do tri godine, u švedskim predškolskim ustanovama ima devet do dvanaest djece, što iznosi 5,2 djece po odrasloj osobi (Swedish National Agency for Education, 2018). U Norveškoj je, gledajući normative, situacija još povoljnija, te podaci iz 2012. godine ukazuju da je tada u jasličkoj skupini bilo u prosjeku 3,9 djece po odrasloj osobi (odgajatelju ili pomoćniku odgajatelja), dok je troje predškolskih djelatnika zaposleno u jednoj skupini (jedan diplomirani odgajatelj s dva asistenta) (Naumann, McLean, Koslowski & Tisdall, 2013).

U kvantitativnom istraživanju Licardo i Purgaj (2019) su utvrdili da su za socialno-emocionalni razvoj djece učinkovitije homogene u odnosu na heterogene skupine, jer odgajatelji imaju više vremena za primjenu dobre prakse za potporu socijalno-emocionalnog razvoja djece iste dobi. Ovi nalazi su u skladu s rezultatima našeg istraživanja.

Kategorija *unapređenje materijalno-tehničkih uvjeta*, kao preduvjet uspješnijem odgoju i skrbi djece jasličke dobi, formirana je na temelju tvrdnji 8,79% ispitanih odgajatelja. Prepoznata je u odgovorima 5,88% ispitanika iz BiH i 12,5% ispitanika iz Slovenije.

U nastavku su prikazane tipične izjave ispitanika vezane za ovu kategoriju i ukazuju na materijalno-tehničke preduvjete koje bi bilo dobro osigurati u budućnosti.

*...veći prostor u kojem djeca borave, dostupnost različitim senzornim igračkama i kućicama ili imati razne penjalice, tobogane, male labirinte u sobi (segment odgovora ispitanika 22, BiH);*

*Više didaktičkog materijala (segment odgovora ispitanika 20, Slovenija).*

Materijalno okruženje i didaktički materijal, kao bitan preduvjet dječjem razvoju, značajno je polazište pedagoških koncepata vrtića u prošlosti i sadašnjosti. Predškolske ustanove su odgovorne za opremanje prostora u kojem borave djeca, a resorno ministarstvo nadležno je za propise koji se odnose na prostor i opremu dječjih vrtića u Sloveniji (Lepičnik Vodopivec i Hmelak, 2019).

Kategorija *unapređenje suradnje s roditeljima i edukacija roditelja*, kao preduvjet za uspješniji odgoj i skrb djece jasličke dobi u budućnosti, formirana je na temelju tvrdnji 8,79% ispitanih odgajatelja. Prepoznata je u izjavama 15,69% ispitanika iz BiH. U izjavama odgajatelja iz Slovenije nije opažena navedena kategorija. Slovenski ispitanici prvenstveno žele poboljšati odnos s roditeljima kroz

---

<sup>1</sup> originalan naziv: Pravilnik o normativih za opravlanje dejavnosti predšolske vzgoje

vlastitu edukaciju, dok ispitanici iz BiH, rješenje za bolju suradnju s roditeljima, nalaze u edukaciji i senzibiliranju samih roditelja. U nastavku su prikazane tipičane izjave koje ukazuje na potrebu edukacije roditelja:

...(bilo bi značajno) kad bi roditelji i društvo deklarirali odgajateljsku profesiju iznimno važnom za razvoj dječje osobnosti i društva u cjelini. Još uvijek smo na marginama društva, percipirani kao čuvari djece, a ne prva, odskočna daska za dalji napredak i razvoj djeteta (segment odgovora ispitanika 25, BiH).

Iako znanost ukazuje na činjenicu da djecu rane dobi treba promatrati kao kompetentne učenike (Dalli i sur., 2011), a posao odgajatelja u jasličkim skupinama kao složen i zahtjevan, Moss (2006) uočava da odgajatelj djece rane dobi često nije prepoznat kao profesionalac, te je potrebno obrazovnu politiku usmjeriti na jačanje profesionalnog identiteta odgajatelja.

### Zaključak

Osnovni nalazi ovog kvalitativnog istraživanja, provedenog 2022. godine s 91. ispitanikom iz Bosne i Hercegovine i Republike Slovenije, ukazuju na perspektivu odgajatelja o predispozicijama i preporukama za uspješan odgoj i skrb djece rane dobi. Kategorije dobivene na temelju odgovora ispitanika pokazuju da su, iz odgajateljske perspektive, najvažnije u radu s djecom rane dobi: ljubav i poštivanje (topao odnos, strpljenje, nježnost...); podrška razvoju; skrb i sigurnost; neovisnost; suradnja s roditeljima i podržavajući obiteljski kontekst; razno (igra, prilagodba, socijalizacija, timski rad, fizička spremnost). Od svih navedenih kategorija izdvaja se kategorija ljubavi i poštivanja (topao odnos, strpljenje, nježnost...), koja ukazuje na činjenicu da odgajatelji daju prednost socio-emocionalnoj dimenziji odgoja i osobnim karakteristikama ličnosti odgajatelja.

Rezultati istraživanja upućuju na to da se preporuke odgajatelja za uspješniji odgoj i skrb djece jasličke dobi odnose na adekvatnije obrazovanje, optimalnije stručno usavršavanje, dostupost stručne literature; optimalnije kadrovske uvjete (dva odgajatelja istovremeno rade s djecom, dodatni odgajatelji, više stručnih suradnika); manji broj djece u jasličkoj skupini i homogenost skupina; poboljšanje materijalno-tehničkih uvjeta rada; unapređenje suradnje s roditeljima i edukacije roditelja. Na temelju izjava odgajatelja, može se zaključiti da postoji potreba za dodatnim formalnim, neformalnim i informalnim obrazovanjem za rad s djecom u jasličkim skupinama, kako bi odgajatelji postigli istu razinu stručnosti kao i u radu s djecom u vrtičkim skupinama. S obzirom da je promišljanje o odgoju i skrbi djece jasličke dobi još uvijek na začelju u kontekstu odgojno-obrazovnog sustava, a istraživanja na ovu temu manje zastupljena u znanstvenoj i stručnoj literaturi u odnosu na odgoj i obrazovanje djece predškolske i školske dobi, ovi nalazi bi mogli pokrenuti neka pitanja o odgoju i skrbi djece rane dobi i potaknuti stručnjake na raspravu i/ili dublje istraživanje problema.

### Literatura

- Belasko, M., Herrán, E., & Anguera, T. M. (2019). Dressing toddlers at the Emmi Pikler nursery school in Budapest: Caregiver instrumental behavioral pattern. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 872–887. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678928>.
- Belza, H., Herrán, E., & Anguera, M. T. (2019). Early childhood, breakfast, and related tools: analysis of adults' function as mediators. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 495–527.
- Barenthien, J., Opperman, E., Anders, Y., & Steffensky, M. (2020). Preschool teachers' learning opportunities in their initial teacher education and in-service professional development – Do they have an influence on preschool teachers' science-specific professional knowledge and motivation? *International Journal of Science Education*, 42(5), 744–763.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140–165.

- Carr, D. (2010). Personal and professional values in teaching. In T. Lovat, R. Toomey, & N. Clement (Eds.), *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (str. 63–74). Springer
- Dalli, C., White, E.J., Rockel, J., Duhn, I., Buchanan, E., Davidson, S., Ganly, S., Kus, L., & Wang, B. (2011). *Quality Early Childhood Education for Under-Two-Year-Olds: What Should it Look Like? A literature Review*. Ministry of Education
- Diamond, M. C. (2001). Response of the brain to enrichment. *Annals of the Brazilian Academy of Sciences*, 73(2), 211–220.
- Eurydice. (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe: 2019 Edition; Eurydice Report*. Publications Office of the European Union.
- Evans, J.R., & Mathur, A. (2005). The value of online surveys. *Internet Research*, 15(2), 195–219.
- Fenzl, T., & Mayring, P. (2017). QCAmap: eine interaktive Webapplikation für Qualitative Inhaltsanalyse. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE*, 37, 333–340.
- Flick, U. (2014). Mapping the field. In U. Flick (Ed.), *The Sage handbook of qualitative data analysis* (str. 3–18). Sage.
- Gasper, M. (2010). Professional practice and early childhood today. In M. Reed, & R. Walker (Eds.), *A critical companion to early childhood* (str. 255–268). SAGE.
- Gerber, M., & Johnson, A. (1998). *Your self-confident baby. How to encourage your child's natural abilities – Form the very start*. John Wiley and Sons.
- Glišić, T. (2021). *Vaspitanje i njega djece uzrasta do tri godine iz ugla poštovanja*. Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci.
- Hammond, R. A. (2021). Seeing infants differently: Magda Gerber's contributions to the early care and education field and their continuing relevance. *Early Child Development and Care*, 191(7-8), 1302–1315.
- Heckman, J. (2013). *Giving Kids a Fair Chance*. MIT Press.
- Hmelak, M., & Lepičnik-Vodopivec, J. (2013). Pričakovanja vzgojiteljev predšolskih otrok, vezana na njihov profesionalni razvoj. *Revija za elementarno izobraževanje*, 6(2/3), 63–77.
- Hočevar, A., & Kovač Šebart, M. (2017). Pravičnost in dostopnost predšolske vzgoje v državah nekdanje Jugoslavije: skupna zgodovina, različne možnosti. *Sodobna pedagogika*, 68(3), 8–27.
- Hooley, T., Wellens, J., & Marriott, J. (2012). *What is Online Research?: Using the Internet for Social Science Research*. Bloomsbury Academic.
- Jovanović Magyar, A. (2008). *Zašto to radiš?* Centar za primenjenu psihologiju.
- Kurikulum za vrtce*. (1999). Ministarstvo za školstvo in šport, Urad RS za školstvo.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In N. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (str. 97–128). Sage.
- Larimore, R. A. (2020). Preschool science education: A vision for the future. *Early Childhood Education Journal*, 48, 703–714.
- Lepičnik-Vodopivec, J., in Hmelak, M. (2019). *Spodbudno okolje in participacija predšolskega otroka v vrtcu*. Založba Univerze na Primorskem.
- Likardo, M., & Purgaj, M. (2019). Uporaba dobrih praks za spodbujanje socialno-emocionalnega razvoja pri otrocih prvega starostnega obdobja v vrtcu. V S., Čotar Konrad, B., Borota, S., Rutar, K., Drljić, & G., Jelovčan (Ur.), *Vloga vrtca pri vzgoji otroka prvega starostnega obdobja* (str. 139–151). Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Lipscomb, S., Chandler, K. D., Abshire, C., Jaramillo, J., & Kothari, B. (2022). Early childhood teachers' self-efficacy and professional support predict work engagement. *Early Childhood Education Journal*, 50, 675–685.
- Mayring, Ph. (2022). *Qualitative Content Analysis. A Step-by-Step Guide*. SAGE.
- Merriam, S. B., & Tisdell, J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Montesori, M. (2003). *Upijajući um*. DN Centar.
- Morris, A. (2015). *A practical introduction to in-depth interviewing*. SAGE.

- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13–22.
- Moss, P. (2006). Structures, Understandings and Discourses: Possibilities for Re-Envisioning the Early Childhood Worker. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 30–41.
- Naumann, I., McLean, C., Koslowski, A., & Tisdall, K. (2013). *Early Childhood Education and Care Provision: International Review of Policy, Delivery and Funding Final Report*. University of Edinburgh.
- Perko, J., Cugmas, Z., & Pšunder, M. (2019). Nega in vzgoja mlajšega otroka kot pomembna temeljna razvoja. V S., Čotar Konrad, B., Borota, S., Rutar, K., Drljić, & G., Jelovčan (Ur.), *Vloga vrtca pri vzgoji otroka prvega starostnega obdobja* (str. 125–138). Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Pravilnik o normativih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje. (2014). *Uradni list RS št.27/2014*. <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2014-01-1116?sop=2014-01-1116>
- Rajović, R. (2010). *Metodički priručnik za vaspitače*. Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Mihajlo Pavlov.
- Rajović, R., Šindić, A., & Čampara, D. (2014). NTC program na jasličkom uzrastu. U M. Ilić (Ur.), *Kvalitet vaspitno-obrazovnog rada: Zbornik radova 2. skupa pedagoga* (str. 145–159). Društvo pedagoga RS.
- Retar, I., & Lepičnik Vodopivec, J. (2017). Kompetentnost vzgojiteljev za inovativno gibalno poučevanje. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja* 32(1), 17–23.
- Rutar, S. (2019). Celovit in enovit sistem predšolske vzgoje z integracijo vzgojno-izobraževalne, zdravstvene in socialne dimenzije. V S., Čotar Konrad, B., Borota, S., Rutar, K., Drljić, & G., Jelovčan (Ur.), *Vloga vrtca pri vzgoji otroka prvega starostnega obdobja* (str. 9–24). Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Sagastui, J., Herrán, E., & Anguera, M. T. (2020). A Systematic Observation of Early Childhood Educators Accompanying Young Children's Free Play at Emmi Pikler Nursery School: Instrumental Behaviors and Their Relational Value. *Frontiers in Psychology*, 11, 1731.
- Spasojević, P. (2013). *Metodika predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. IP Nova škola plus, Filozofski fakultet.
- Stojaković, P. (2012). *Prvih šest godina*. Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet.
- Swedish National Agency for Education. (2018). Beskrivande data 2017-Förskola, skola och vuxenutbildning [Descriptive data 2017–Preschool, school and adult education]. <https://www.skolverket.se/getFile?file=3953>
- Šindić, A. (2019). Perspektive vaspitanja djece jasličke dobi u Bosni i Hercegovini. U S., Čotar Konrad, B., Borota, S., Rutar, K., Drljić, & G., Jelovčan (Ur.), *Vloga vrtca pri vzgoji otroka prvega starostnega obdobja* (str. 77–89). Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Vilig, K. (2016). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Clio.
- Višnjić Jevtić, A. (2018). *Odgojiteljska samoprocjena kompetencija za suradnju s roditeljima*. (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju Republike Srpske*. (2015). Službeni Glasnik Republike Srpske, br. 79.

## Rade li i u vašem dječjem vrtiću tete?

Kristina Alviž Rengel

### **Sažetak:**

*U radu će biti prikazan sve veći problem nepoštovanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi kao profesionalaca u medijima. Analizom medijskih sadržaja otkriven je veliki broj prikaza odgojitelja u negativnom smislu. Ti prikazi često obuhvaćaju stereotipe koji umanjuju važnost i stručnost njihovog rada, prikazuju ih kao jednostavne „tete čuvalice“ umjesto obrazovanih stručnjaka koji imaju široki raspon znanja i kompetencija. Ovakvo nepoštovanje odgojitelja u medijima stvara negativnu sliku koja se širi među roditeljima, javnošću i samim odgojiteljima.*

*Nepoštovanje odgojitelja u medijima može negativno utjecati na kvalitetu odnosa između odgojitelja i roditelja. Kada se odgojitelje prikazuje na negativan način, roditelji mogu razviti predrasude i sumnje prema njihovom radu i ulozu u odgoju i obrazovanju njihove djece. Ovo može otežati suradnju između roditelja i odgojitelja, što može biti štetno za optimalan razvoj djeteta.*

*U radu su analizirana 53 medijska teksta i članka koja u svom naslovu odgojitelje nazivaju tetama. Cilj ovog rada je da odgojitelji budu prepoznati kao stručnjaci koji posjeduju znanje i vještine potrebne za pravilan razvoj i obrazovanje djece u ranom djetinjstvu.*

*Poboljšanje percepcije odgojitelja u medijima ima pozitivne implikacije na cijelo društvo jer se upravo kroz ispravan prikaz i poštovanje odgojitelja u medijima, može povećati svijest o važnosti ranog i predškolskog odgoja.*

**Ključne riječi:** mediji; odgojitelji djece rane i predškolske dobi; rani i predškolski odgoj i obrazovanje; stereotipi

### **Uvod**

Prema Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (2023) standard zanimanja odgojitelj djece rane i predškolske dobi je stručno osposobljena osoba koja provodi odgojno-obrazovni program rada s djecom predškolske dobi i stručno promišlja odgojno-obrazovni proces u svojoj odgojno-obrazovnoj skupini. On pravodobno planira, programira i vrednuje odgojno-obrazovni rad u dogovorenim razdobljima. Prikuplja, izrađuje i održava sredstva za rad s djecom te vodi brigu o estetskom i funkcionalnom uređenju prostora za izvođenje različitih aktivnosti. Radi na zadovoljenju svakidašnjih potreba djece i njihovih razvojnih zadaća te potiče razvoj svakoga djeteta prema njegovim sposobnostima. Vodi dokumentaciju o djeci i radu te zadovoljava stručne zahtjeve u organizaciji i unapređenju odgojno-obrazovnog procesa. Surađuje s roditeljima, stručnjacima i stručnim timom u dječjem vrtiću kao i s ostalim sudionicima u odgoju i naobrazbi djece predškolske dobi u lokalnoj zajednici. Odgovoran je za provedbu programa rada s djecom kao i za opremu i didaktička sredstva kojima se koristi u radu.

Rani i predškolski odgoj vrlo je važan period u razvoju i životu svakog djeteta. Sve naučeno i stečeno u prvim godinama života uvelike utječe na djetetov daljnji razvoj, ali pitanje koje se nameće samo od sebe je zašto onda rani i predškolski odgoj i obrazovanje, kao temeljni dio odgojno-obrazovne vertikale u našem društvu, je još uvijek nedovoljno percipiran u javnosti po svojoj glavnoj funkciji?

Nikada nije bilo potrebnije sustavno raditi na promociji i prezentaciji uloge ranoga i predškolskog odgoja unutar obrazovnog sustava, a najveća odgovornost za to pripada upravo odgojiteljima djece rane i predškolske dobi - profesionalcima iz sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, ali u toj ulozi im je svakako potrebna i potpora društva i medija.

Razna istraživanja potvrđuju kako su odgojitelji i odgojiteljska profesije još uvijek nedovoljno priznati u društvu (Bjelajac i Reić, 2006; Lučić, 2007; Jukić i Reić Ercegovac, 2008; Šimić-Šašić i sur., 2011; Vujičić

i sur., 2014), a stereotipni prikazi odgojitelja u medijima samo pridonose negativnoj percepciji i umanjuju njihovu ulogu kao profesionalaca.

Kada se odgojitelje prikazuje kao jednostavne „čuvatelje“ ili nekompetentne osobe, javnost gubi povjerenje u njihovu sposobnost da pruže kvalitetnu brigu, odgoj i obrazovanje djeci, a odgojitelji itekako posjeduju sve potrebne kompetencije za pružanje podrške djetetu rane i predškolske dobi u tjelesnom, emocionalnom, socijalnom i spoznajnom razvoju. Jer, prema Šagud (2011) kompetencija je sposobnost uspješnog suočavanja sa zahtjevima društvene i radne okoline stečena kao rezultat razvoja pojedinca.

Kompleksnost sustava dječjeg vrtića povezana je sa ciljem unaprjeđenja življenja i razvoja djece te kao podrška i pomoć roditeljima, nije čuvalište, iako mnogi i dalje kao primarnu funkciju odgojno-obrazovnih ustanova vide zadovoljavanje potreba roditelja u skrbi za djecu. Fatović (2016) napominje da se vrtići promatraju kao servisi za roditelje, a ne ustanove u kojima se djeca odgajaju i obrazuju. Svaki dječji vrtić svojim odgojno-obrazovnim radom i vlastitim kurikulumom doprinosi razvoju djeteta, ali ne manje važno i potpori roditeljima. Ne treba zaboraviti kako su vrtići nastali krajem 19. stoljeća kao čuvališta za djecu radi emancipacije žena u društvu koje su krenule raditi i zarađivati, ali od tadašnjih čuvališta su se, do danas razvili u ustanove odgoja i obrazovanja usmjerene na dijete kao aktivnog sudionika i partnera u odgoju i obrazovanju.

Važno je naglasiti da odgojiteljice nisu „tete“ kako ih javnost voli zvati od milja jer sve one imaju završen prijediplomski ili diplomski studij jer danas odgojitelji svoja znanja stječu na razini sveučilišnog studija (Mendeš, 2018). Jednako kao i svi liječnici, ekonomisti, inženjeri i ostali, odgojitelji su studirali, diplomirali te položili državni stručni ispit, i time stekli potrebne kvalifikacije za rad s djecom rane i predškolske dobi. Odgojitelj je profesionalac koji posjeduje kompetencije te stručno znanje za rad s djecom u odgojno-obrazovnoj ustanovi (Mijatović, 2000). Javnost se nikada nije dovoljno dobro upoznala s tom problematikom, a i sami odgojitelji su još uvijek podijeljenog mišljenja oko toga kako bi ih se trebalo oslovljavati na njihovim radnim mjestima.

Nije rijetkost da se javljaju i raznorazni problemi prilikom oslovljavanja odgojiteljica od strane roditelja. Teta, često i bez imena, a redovito bez prezimena, uobičajeno je ponašanje nekih roditelja i zbog toga im se na to svakodnevno treba skretati pozornost. Jer, ako i jesu njihovoj djeci na neki način tete, njima to nisu i ne mogu biti. Na sreću, sve je više osviještenih odgojitelja djece rane i predškolske dobi i roditelja koji djecu uče kako je sasvim u redu osobu s kojom usvajaju različite vještine, kroz igru i pažljivo metodički birane aktivnosti, oslovljavati s odgojiteljice.

Ako bolje promislimo, potpuno je ispravno i na taj način odati poštovanje struci i znanju visokoobrazovanih djelatnika kojima povjeravamo najvrijednije što imamo, a to su naša djeca.

Biti odgojitelj djece rane i predškolske dobi nije samo posao, prvenstveno je to profesija koja zahtijeva sustavno i kontinuirano učenje i usavršavanje u radu. Nakon roditelja, odgojitelji djece rane i predškolske dobi su prvi koji djetetu pružaju njegu, odgoj i obrazovanje, utjehu i zabavu, doprinose njihovom razvoju. U redu je da djeca svoje odgojitelje zovu tete, ali je potrebno da ih mediji, javnost i roditelji poštuju kao profesionalce.

Neosporno je kako i mediji imaju značajan utjecaj na oblikovanje percepcije društva o različitim zanimanjima, uključujući i odgojitelje djece rane i predškolske dobi odnosno kako kaže Malović „kakvo je društvo, takvi su i mediji“ (2007, str. 9). Važno je naglasiti kako javnost percipira pripadnike profesije kroz njihov društveni status. „Društveni status profesija stječe se zadovoljavanjem niza uvjeta: zahtjevnim studiranjem nakon složenog razredbenog postupka prilikom upisa na studij, provjerom kompetencija tijekom procesa uvođenja u zvanje – stažiranjem, jasno definiranom bazom znanja, razrađenim sustavom licenciranja i relicenciranja, oslobođenošću od laičke supervizije i autonomijom u donošenju odluka važnih za profesiju bez uplitanja ljudi koji nisu članovi profesije“ (Fatović, 2016, str. 624). Stereotipni prikazi odgojitelja u medijima često se temelje na predrasudama i ograničenim pogledima na ovu profesiju. Jer ne smijemo zaboraviti kako su mediji sredstvo koje se koristi kako bi se ostvarila komunikacija, oni su posrednici između javnosti i vlasti, informiraju javnost o svim temama relativno važnim za društvenu zajednicu, a sve kako bi na ispravan način formirali (iako danas sve češće i manipulirali) javno mnijenje (Jurčić, 2017). Neki od uobičajenih stereotipa koji se mogu vidjeti u medijima u vezi s odgojiteljima djece rane i predškolske dobi uključuju njegovateljski stereotip koji

odgojitelje često prikazuje kao osobe koje su tu isključivo zbog svoje empatije i ljubavi prema djeci, dok se njihova stručnost i obrazovanje često zanemaruju. Zatim ženski posao stereotip je onaj kada se odgojitelji često prikazuju kao žene, što održava tradicionalni rodni stereotip da je briga o djeci isključivo ženski posao. Odgojiteljski posao i jest većinom ženski posao a znamo da je to onda automatski posao koji je manje plaćen i manje uvažavan u društvu, a tu onda dolazi i nedovoljna važnost stereotip jer se rad odgojitelja često marginalizira u odnosu na druga zanimanja, a njihov doprinos društvu nije uvijek prepoznat i/ili cijenjen.

Odgojitelji se ponekad prikazuju kao osobe koje nemaju visoku razinu obrazovanja ili stručnosti, što nije istina jer kako smo ranije naveli odgojitelji posjeduju odgovarajuće obrazovanje i stručnu spremu ali se i taj nedostatak stručnosti stereotip vrlo često javlja u medijima.

Svi navedeni stereotipi mogu imati negativan utjecaj na percepciju ove važne profesije. Mediji imaju odgovornost promicati realnu sliku o odgojiteljima djece rane i predškolske dobi, uzimajući u obzir njihovu stručnost, posvećenost i važnost njihovog doprinosa u obrazovanju i razvoju djece. Ovaj realniji prikaz može pomoći u smanjenju predrasuda i podizanju svijesti o važnosti rada odgojitelja u društvu.

### **Svrha i cilj istraživanja**

Svrha ovog istraživanja je osvještavanje javnosti, ali i samih odgojitelja koliko je velika važnosti zanimanja - odgojitelj djece rane i predškolske dobi ali i osvještavanje da se radi o visokoobrazovanim stručnjacima koji imaju širok raspon znanja i kompetencija. Razlog ovog istraživanja su česti medijski napisi gdje se odgojitelje djece rane i predškolske dobi ne poštuje kao profesionalce, te ih se često banalizira i omalovažava se njihova uloga.

Temeljni cilj ovog istraživanja je napraviti analizu medijskih sadržaja radi identificiranja različitih oblika nepoštovanja i stereotipnih prikaza odgojitelja djece rane i predškolske dobi s obzirom na naslov medijskog sadržaja, kontinuitet učestalosti pojavljivanja u medijima tekstova navedene tematike i potpis autora tekstova medijskih sadržaja.

Temeljni cilj se razrađuje kroz sljedeće zadatke:

1. Identificirati naslove medijskih sadržaja koji u svojim naslovima odgojitelje djece rane i predškolske dobi oslovljavaju *tetama*.
2. Bilježiti učestalost pojavljivanja medijskih članaka ili tekstova koji u svojim naslovima odgojitelje djece rane i predškolske dobi oslovljavaju *tetama* tijekom određenog razdoblja te identificirati trendove u medijskom pokrivanju ove teme i analizirati promjene u vremenu.
3. Identificirati teme koje se najčešće obrađuju u medijskim člancima ili tekstovima koji u svojim naslovima odgojitelje djece rane i predškolske dobi oslovljavaju *tetama* kako bi se identificirale teme koje se najčešće pojavljuju.
4. Identificirati autore medijskih sadržaja koji u svojim naslovima odgojitelje djece rane i predškolske dobi oslovljavaju *tetama* i proučiti opetovani način na koji se odgojitelji prikazuju.

### **Predmet istraživanja**

Predmet istraživanja su medijski napisi i članci na internetskim portalima koji u svojim naslovima odgojitelje djece rane i predškolske dobi nazivaju *tetama* što može pridonijeti širenju stereotipa o obavljanu posla odgojitelja kao pretežno ženskog, a samim time i kao manje vrijednog i manje zahtjevnog posla. Takvi stereotipi mogu utjecati na percepciju njihove uloge u društvu i pridonijeti neravnopravnosti u profesionalnom napredovanju.

Za ovaj predmet istraživanja autorica se odlučila jer je svjesna kako medijski sadržaji predstavljaju ključ u konstruiranju slike društva kojem se prikazuju. A mediji i sadržaji koji se prikazuju ovim putem uvelike utječu na javno mišljenje, te se zbog toga velika pozornost treba obratiti na odgovornost medija u kontekstu toga kakve sadržaje prikazuju i kakve poruke žele prenijeti putem svojih sadržaja.

### **Metodologija istraživanja**

#### **Analiza sadržaja**



Metodologija analize medijskih napisa i članaka u ovome radu oslanja se na kvalitativnu metodu jer se pomoću nje došlo do odgovora na početno postavljene zadatke. Kvalitativna metoda se tako oslanja na utvrđivanje zastupljenosti medijskih sadržaja i članaka koji u svojim naslovima odgojitelje djece rane i predškolske dobi nazivaju tetama, utvrđivanje dominantnih tema odnosno najčešćih sadržaja koje zastupljeni medijski sadržaji i članci obrađuju, oslanjajući se na utvrđivanje učestalosti objavljivanja navedenih medijskih sadržaja, analizirajući autore navedenih sadržaja.

### Postupak prikupljanja podataka

Za potrebe ovog rada, autorica je od mjeseca lipnja do mjeseca kolovoza 2023. godine prikupljala i analizirala podatke. Na internetskim portalima je prikupila, pročitala i analizirala medijske članke i tekstove koji u svojim naslovima odgojitelje djece rane i predškolske dobi nazivaju tetama te zabilježila opće podatke o svakom medijskom sadržaju (naslov, ime portala na kojem je sadržaj objavljen, datum objavljivanja, ime autora), koju tematiku sadržaja obrađuje, koliko često se navedeni sadržaji objavljuju, učestalost objavljivanja autora sadržaja te kratak opis sadržaja. Kriterij za odabir medijskih tekstova i članaka je bio s obzirom na naslov istih odnosno odabrani su oni koji su u svojim naslovima odgojitelje djece rane i predškolske dobi nazivaju tetama.

Sveukupno su analizirana 53 medijska teksta i članka naslova koji odgojitelje djece rane i predškolske dobi nazivaju tetama. Sadržaji su razvrstane prema dominantnim temama koje obrađuju, identifikaciju autora sadržaja te učestalosti objavljivanja navedenih medijskih sadržaja.

### Rezultati i rasprava

Prema analizi prikupljenih medijskih sadržaja u razdoblju od 2000. do 2023. godine objavljena su 53 medijska teksta i članka koja u svom naslovu odgojitelje djece rane i predškolske dobi nazivaju tetama. U tablici 1 prikazana su svi naslovi medijskih sadržaja, datum objavljivanja, autor i naziv portala na kojem je sadržaj objavljen.

Tablica 1

*Naslov medijskih sadržaja, datum objavljivanja, autor i ime portala na kojem su objavljeni*

Red. br.	Naslov	Datum	Portal	Autori Način potpisivanja/Spol
1.	Tete će raditi bez plaće još jedan mjesec!	07.03.2000.	Imotski.in	Ime portala
2.	Zovu se Josip i Tvrtko, oni su tete u vrtiću	31.01.2008.	Jutarnji list	Ime portala
3.	Koliko vjerujete teti u vrtiću?	05.10.2011.	Ringeraja.hr	Ime portala
4.	Teta u vrtiću dječake za kaznu zaključala na tavan?	27.06.2013.	T portal	Ime portala
5.	Malo teta u jaslicama. Roditelji: Naši su mališani zanemareni!	17.10.2014.	Slobodna Dalmacija	Ime portala
6.	Vrtičke tete: Bandić je strašni div koji nam reže plaće.	30.10.2014.	Večernji list	Ime i prezime/ M
7.	Uznemirujuće: Teta u vrtiću snažno udarila djevojčicu (4) jer nije htjela jesti	16.01.2015.	Dnevno.hr	Inicijali
8.	Zašto su tete u varaždinskim vrtićima potplaćene?	10.12.2015.	Varaždinske vijesti	Inicijali

9.	Zanimanje, teta u vrtiću!	25.02.2016.	She.hr	Ime i prezime/ Ž
10.	Tetama u marčanskom vrtiću uskoro deblje bušte	26.03.2016	Glas Istre	Ime i prezime/ M
11.	Roditelji optužili tetu da tuče dijete po glavi!	11.04.2016.	Glas Slavonije	Ime i prezime/ M
12.	Prosvjed zaposlenih u vrtićima: Pogledajte što su bijesne tete poručile Bandiću	05.05.2016.	Net.hr	Ime portala
13.	Jesu li zaista tete u vrtićima neprijatelji roditeljima?	09.05.2016.	Varaždinski.hr	Ime i prezime/ Ž
14.	Mame digle hajku zbog ljetnog rada gradskih vrtića: „Uplakano dijete s grčem u želucu ostavljam nepoznatim tetama!“	17.08.2016.	ePodravina	Ime i prezime/ Ž
15.	Više teta u privatnim vrtićima koje grad plaća	05.01.2017.	057info	Ime portala
16.	Tete u vrtićima bi trebale biti odraz sreće i zadovoljstva	21.03.2017.	N1	Ime portala
17.	Što mislim o tetama u vrtiću	30.06.2017.	Ženski svijet	Ime i prezime/ Ž
18.	Stvaraju li tete u vrtićima pritisak roditeljima da izvade djecu iz grupe preko ljeta?	10.07.2017.	Djecjaposla.com	Ime i prezime/ Ž
19.	Teta iz vrtića odgovorila roditeljima: Kakvi ste vi to ljudi ako pišete da biste nekome polomili ruke i noge?	10.08.2017.	Dubrovački dnevnik	Ime portala
20.	Tetama u vrtiću „prekipjelo“: „Kada dolazite po svoje dijete, molimo Vas skinite se sa svojih telefona!“	14.05.2018.	eMeđimurje	Bez potpisa
21.	Tete u vrtiću na popisu deficitarnih zanimanja	29.09.2018.	mnovine.hr	Ime i prezime/ Ž
22.	Tete u vrtiću bez plaće: Dođe nam da odemo, ali ne možemo zbog djece o kojoj se brinemo!	06.10.2018.	Danas.hr	Ime portala
23.	Otac objavio snimke iz vrtića i tvrdi: Tete zlostavljaju djecu!	23.10.2018.	Večernji list	Ime portala
24.	I promijene i odlasci teta u vrtiću utječu na socioemocionalnu dobrobit djece	25.11.2018.	Regionalni tjednik	Ime portala
25.	Ispovijest tete u vrtiću koja je psovala djecu: „Ovo je samo moj križ. Ne trebam sažaljenje.“	27.11.2018.	Danas.hr	Ime portala
26.	Na priču o teti iz Imotskog vrtića reagirali i roditelji djece koju je čuvala, evo što su joj poručili	27.11.2018.	Jabuka.tv	Ime portala

27.	Kako je biti muška teta u vrtiću?	21.03.2019.	HRT	Ime i prezime/ M
28.	Zbog određene tete uz koju je veže neugodno iskustvo, djevojčica (3) ne želi u vrtić!	03.04.2019.	Žena.hr	Ime i prezime/ Ž
29.	A što će teti iz vrtića fakultet?	18.06.2019.	Twinmom.hr	Bez potpisa
30.	Tete u vrtićima: „Imamo prevelik broj djece, a premale plaće.“	16.10.2019.	Glas Istre	Ime i prezime/ Ž
31.	Nikad ne bih mogla biti teta u vrtiću!	31.10.2019.	Alter.hr	Bez potpisa
32.	Pojavila se vijest o teti u zagrebačkom vrtiću koja je zaražena, odmah je zatvoren!	18.03.2020.	Telegram.hr	Ime portala
33.	Bibinje ima Internet vrtić, djeca uživaju gledati tete na kompjuteru	24.04.2020.	RTL danas	Ime portala
34.	Tete u vrtićima upozoravaju javnost: Capakove upute je nemoguće provesti	03.05.2020.	Glas Istre	Ime portala
35.	Teta u vrtiću upozoravaju: Preporuke nisu adekvatne!	21.08.2020.	Prigorski.hr	Ime portala
36.	Tete u vrtićima na rubu snaga: Hoće li u štrajk?	12.09.2020.	Teleskop	Ime portala
37.	Bivši vojnik sada je teta u vrtiću	02.10.2020.	Nova tv	Ime portala
38.	Tetovirani i nabildani bivši vojnik postao teta u vrtiću i izazvao senzaciju	03.10.2020.	Dnevnik.hr	Ime portala
39.	Umirovljeni teta Joža: Vraćam se radu s djecom, mirovina je depresivna	29.12.2020.	Moje vrijeme	Ime i prezime/ Ž
40.	Danju radi kao teta u vrtiću, a navečer se pretvara u frontmena rock benda	24.01.2021.	T portal	Ime i prezime/ Ž
41.	Bio sam vojnik, sad sam teta u vrtiću, svi su me u Kaštelima dobro prihvatili, a i ja njih!	25.01.2021.	24sata	Ime i prezime/ M
42.	Roditelji: U vrtiću se djeca miješaju, mijenjaju tete i prostorije! Domitrović negira dežurstva, miješanje djece.	26.04.2021.	Ogulin.eu	Ime portala
43.	Hoće li tete štrajkati? Grad Rijeka zaposlenima u vrtićima nudi povećanje osnovice plaća od 7% - ali ne odmah!	01.02.2022.	Ri Portal	Inicijali
44.	Tete u riječkim vrtićima imaju po 1500 kuna nižu plaću nego one u susjednim općinama. Danas odluka o štrajku	04.02.2022.	Novi list	Ime i prezime/ Ž

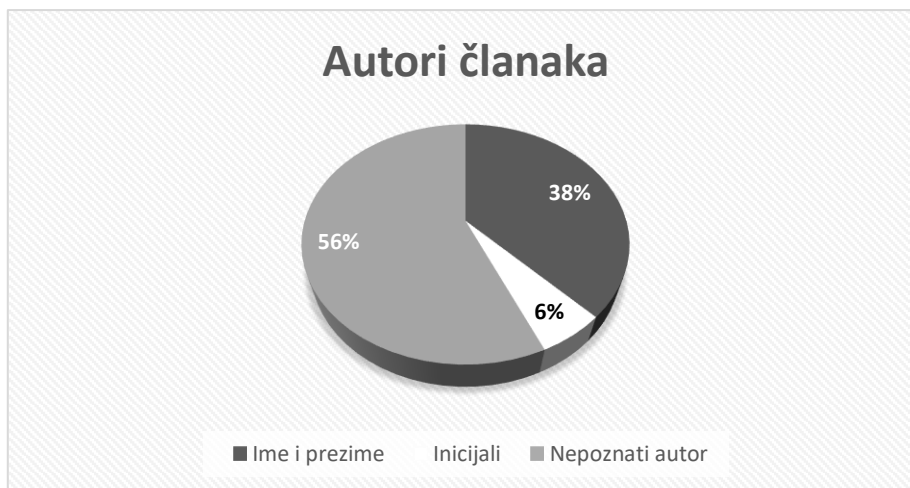
45.	I policajci educiraju djecu u vrtićima, a ne samo tete!	22.03.2022.	PU brodsko-posavska	Bez potpisa
46.	Muška teta u splitskom vrtiću: U ovom poslu svakako je potrebno više muškaraca	25.06.2022.	Dalmatinski portal	Inicijali
47.	Teta u vrtiću otkrila koje stvari roditelji rade, a užasno ju nerviraju	03.10.2022.	Index.hr	Ime portala
48.	Teta u vrtiću izlaze na ulicu: „Kad ideš prematati jedno dijete, njih 19 ostavljaš!“	05.10.2022.	Dnevnik.hr	Ime portala
49.	U vrtićima u Hrvatskoj na jednu tetu i do 19 djece	18.10.2022.	Teleskop	Ime portala
50.	Tete iz vrtića ogorčene: „Mi smo robovi, zamijene nas frizerima i konobarima samo da nas ne moraju zaposliti.“	02.03.2023.	Jutarnji list	Ime i prezime/ Ž
51.	Gradonačelnice, dajte tetama u vrtiću škovacinske plaće! Jedva su iskamčile 770 Eura, a pometačica prima preko 1000	05.04.2023.	Slobodna Dalmacija	Ime i prezime/ Ž
52.	Tete u riječkim dječjim vrtićima dobile veće plaće	22.05.2023.	Index.hr	Ime portala
53.	Teta iz horora u zagrebačkom vrtiću: „Odgajateljice su tiho rekly da šutimo jer dijete treba i druge tete.“	01.09.2023.	Zagrebinfo.hr	Ime i prezime/ Ž

Autori analiziranih članaka koji odgojitelje djece rane i predškolske dobi nazivaju tetama prikazani su u tablica 2 i prikazu 1. Iz navedenog je vidljivo da je samo njih 20 (37,37%) potpisano kao autorski rad, odnosno imenom i prezimenom. Od njih 20 potpisanih 15 je autorica i 5 autora. Ne samo da je odgojiteljski posao u javnosti klasificiran kao pretežito ženski, nego kada se o njemu govori u medijima većina takvih sadržaja pisana je od strane ženskih autora. Iako, možemo konstatirati kako odgoj i obrazovanje nije tema koja privlači veću pozornost javnosti i nije atraktivna teme kojom će portali skupljati lajkove i klikove. Nadalje, samo tri odnosno 5,66% medijskih sadržaja su potpisani, ali inicijalima autora, a njih 30 odnosno 56,6% nije uopće potpisano. Ili je kao autor navedeno ime portala na kojem je sadržaj objavljen ili uopće nije naveden autor.

Tablica 2

*Autori članaka koji sadrže u naslovu pojam teta*

	<b>Autorski rad (ime i prezime)</b>	<b>Autorski rad (inicijali)</b>	<b>Nepoznati autor</b>
<b>Broj članaka</b>	20/53 (37,73%)	3/53 (5,66%)	30/53 (56,6%)



Prikaz 1

*Potpis autora po člancima*

U tablici 3 i prikazu 2 navedena je tematika koja se obrađuje u analiziranim medijskim tekstovima i člancima. Kao tema koja se najviše puta obrađivala u analiziranom sadržaju (11 puta odnosno 21%) je tematika plaće odgojitelja odnosno ostalih materijalnih prava. Zanimljivo je kako se kod povećanja plaća ili osiguravanje dodatnih materijalnih prava ona odnose na sve zaposlenike dječjih vrtića, ali kada se o njima izvještava u medijima uvijek se navodi kao da su samo odgojitelji ti koji su ih ostvarili. Često su takvi medijski sadržaji senzacionalistički i populistički i u negativnom tonu. Tema koja se sljedeća najviše puta obrađivala u analiziranim tekstovima i člancima su muške osobe koje rade kao odgojitelji (tema je obrađena u 8 članaka odnosno zastupljena je u 15% analiziranih sadržaja). Njih se u analiziranim medijskim sadržajima naziva muškom tetom i često ih se ističe kao fenomen u ženskom poslu, uopće ne naglašavajući njihovu profesionalnost i kompetencije za obavljanje odgojiteljskog posla, često naglašavajući njihov vanjski izgled i spol umanjujući tako njihovu sposobnost da pruže kvalitetnu brigu i odgoj i obrazovanje djeci u dječjim vrtićima u kojima rade.

Često su medijski sadržaji preuzeti sa raznih društvenih mreža i foruma, a bave se tematikom neprimjerenog ponašanja odgojitelja prema djeci koja je sljedeća po zastupljenosti u medijskim člancima i tekstovima (13%). Kod takve tematike najčešće se zabrinuti roditelji javljaju portalima ili objavljuju sadržaje na društvenim mrežama te progovaraju o, po njima, neprimjerenom ponašanju odgojitelja. Važno je osvijestiti kod roditelja da je neophodno probleme koji se javljaju rješavati gdje je problem nastao odnosno sa osobom koju smatraju odgovornom za navedeni problem, roditelji i odgojitelji moraju surađivati i komunicirati u dječjem vrtiću a ne preko društvenih mreža, foruma i Internet portala.

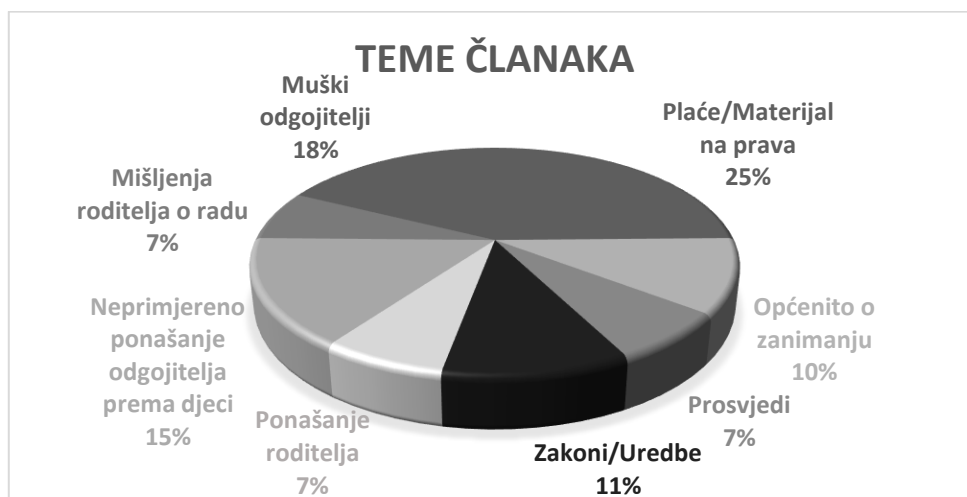
Tema koja se obradila u 9% analiziranog medijskog sadržaja je općenito o zanimanju odgojitelj. Najčešće se autori članaka „opravdavaju“ kako su iznenađeni spoznajom da je za posao odgojitelja djece rane i predškolske dobi potrebno završiti studij. Često se u analiziranim medijskim sadržajima spominju zakoni ili uredbe kojima se propisuje rad u dječjim vrtićima odnosno koji se direktno reflektiraju na rad odgojitelja (npr. odredbe novog Zakona o radu koji propisuje da djelatnici dječjih vrtića na određeno mogu potpisati 3 ugovora uzastopno). Svega 6% analiziranih članaka bavi se prosvjedima zbog uvjeta rada i to je najčešće samo izvještajnog karaktera bez dodatnih objašnjenja zašto djelatnici dječjih vrtića prosvjeduju i koji su bolji uvjeti koje žele postići prosvjedom. Često javnost ne shvaća da se prosvjedima ne pokušava postići bolje uvjete rada samo za djelatnike dječjih vrtića već i za djecu koja te iste vrtiće polaze, i upravo je tu važnost medija prilikom prenošenja događanja da ispravno i pravovremeno informiraju javnost jer ne možemo govoriti o odgovarajućoj skrbi za djecu ako istodobno ne skrbimo i za njihove odgojitelje. Istim postotkom zastupljene su teme ponašanja roditelja gledane od strane odgojitelja i mišljenje roditelja o radu dječjih vrtića/odgojitelja. Kao što smo

ranije naveli potrebno je educirati roditelje ali i svakodnevno raditi na međusobnoj suradnji kako bi u takvim slučajevima i jedni i drugi probleme rješavali u dječjem vrtiću a ne na Internet portalima.

Tablica 3

*Tematika koja se obrađuje u člancima*

Red. br.	Tema	Broj članaka
1.	Plaće/ Materijalna prava	11 (21%)
2.	Muškarci koji rade kao odgojitelji	8 (15%)
3.	Ostalo	8 (15%)
4.	Neprijmjereno ponašanje odgojitelja prema djeci	7 (13%)
5.	Općenito o zanimanju	5 (9%)
6.	Zakoni/Uredbe	5 (9%)
7.	Prosvjedi zbog uvjeta rada	3 (6%)
8.	Ponašanje roditelja	3 (6%)
9.	Mišljenja roditelja o radu dječjih vrtića/odgojitelja	3 (6%)



Prikaz 2

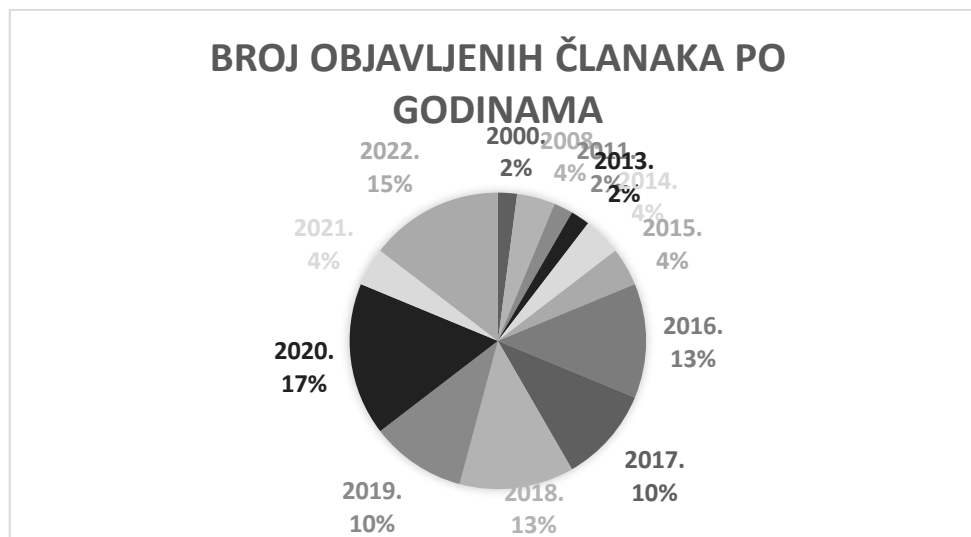
*Teme koje se obrađuje u člancima*

U tablici 4 i prikazu 3, a prema analizi prikupljenih medijskih sadržaja, pokazano je kako je od ukupno 53 sadržaja najviše njih objavljeno 2020. godine, ukupno njih osam (8). Treba naglasiti kako je to bilo vrijeme Covida te da se veliki broj članaka i tekstova u medijima odnosio na nemogućnost realizacije preporuka koje je objavio Hrvatski zavod za javno zdravstvo, u člancima se obrađuju i nezadovoljni odgojitelji koji iste smatraju nemogućim izvedivima, ali i zabrinuti roditelji zbog nepoštivanja tih istih mjera od strane zaposlenika dječjih vrtića. Najmanje sadržaja objavljeno je 2000., 2011. i 2013. godine, i to samo jedan (1) medijski članka ili tekst. Dalo bi se zaključiti kako 53 medijska sadržaja u 23 godine nisu puno, ali dok postoji i jedan takav članak koji omalovažava i banalizira ulogu odgojitelja u društvu neće doći do promjene percepcije javnosti prema njima samima ali i prema važnosti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Tablica 4

*Učestalost objavljivanja članaka koji sadrže u naslovu pojam teta*

Godina objavljivanja	Datum članka	Broj članaka
2000.	07.03.	1
2008.	31.01.; 22.11.	2
2011.	05.10.	1
2013.	27.06.	1
2014.	17.10.; 30.10.	2
2015.	16.01.; 10.12.	2
2016.	25.02.; 26.03.; 11.04.; 05.05.; 09.05.; 17.08.	6
2017.	05.01.; 21.03.; 30.06.; 10.07.; 10.08.	5
2018.	14.05.; 29.09.; 06.10.; 23.10.; 25.11.; 27.11.;	6
2019.	21.03.; 03.04.; 18.06.; 16.10.; 31.10.	5
2020.	18.03.; 24.04.; 03.05.; 21.08.; 12.09.; 02.10.; 03.10.; 29.12.	8
2021.	24.01.; 26.04.	2
2022.	01.02.; 04.02.; 22.03.; 25.06.; 03.10.; 05.10.; 18.10.	7
2023.	02.03.; 05.04.; 22.05.; 01.09.	4



Prikaz 3

*Objavljivani broj članaka koji sadrže u naslovu pojam teta po godinama*

### Zaključak

Prezentacija odgojitelja djece rane i predškolske dobi u medijima ima značajan utjecaj na percepciju javnosti, odabir karijera mladih ljudi, obrazovne politike ali i društvenu svijest. Stoga je važno da mediji prepoznaju svoju veliku odgovornost u oblikovanju tih prikaza i promoviraju realan i pozitivan prikaz odgojitelja i njihove ključne uloge kako u razvoju djece, ali i društva u cjelini.

Ovo istraživanje i dobiveni rezultati ukazali su na nedostatak razumijevanja i/ili prepoznavanja važnosti uloge odgojitelja djece rane i predškolske dobi, njihovog obrazovanja i stručnosti. Rezultati koji su dobiveni ovim istraživanjem odnosno percepcijom odgojiteljske profesije kao manje važne ili čak i nevažne takvim njihovim prikazivanjem u medijskom prostoru može imati negativan utjecaj i na sam status profesije. Ako javnost ne prepozna i ne cijeni obrazovanje i stručnost odgojitelja djece rane i predškolske dobi onda to uvelike može rezultirati smanjenjem poštovanja prema njihovom radu, a

složiti ćemo se da i bez navedenoga biti odgojno – obrazovni djelatnik nije nikada bilo teže, izazovnije i stresnije.

S obzirom da utjecaj medija i sadržaji koje prikazuju nisu nikada bili dostupniji, a samim time utjecaj na javno mišljenje nikada nije bio veći, kako bi se promijenila negativna slika koja se o odgojiteljima stvara u medijima, ovo istraživanje pokazalo je kao najvažnije da medijske kuće osvijeste važnost točnog i pozitivnog prikaza odgojitelja djece rane i predškolske dobi te izbjegavaju stereotipe i omalovažavanje. Kako bi se navedeni trend zaustavio, možemo utvrditi da je najvažnije educirati medijske profesionalce o važnosti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i ulogi odgojitelja kao stručnjaka u njemu.

Medijske djelatnike može se educirati putem održavanja edukativnih radionica i seminara koji mogu pridonijeti boljem razumijevanju rada odgojitelja ali i poticanju njihovog pozitivnog prikaza u medijima. Odgojitelji djece rane i predškolske dobi također moraju aktivno sudjelovati u promjeni percepcije kroz svoje angažmane i javne nastupe, ali i kroz izgradnju suradnje s medijima, pružanje točnih informacija i dijeljenje pozitivnih iskustava, a sve u cilju stvaranja autentične slike o njihovom radu jer kako Rogulj (2009) navodi otvorenost vrtića prema korisnicima i društvenoj sredini pomogla bi u popravljanju slike društva o odgojiteljima, a prema kojoj odgojitelji imaju lagodan posao bez većih misaonih procesa.

Javnost mora biti svjesna važnosti uloge odgojitelja djece rane i predškolske dobi i upravo educiranjem javnosti putem medija o odgojiteljima kao educiranim profesionalcima može pridonijeti boljem razumijevanju, ali i povjerenju u odgojitelje jer medijski sadržaji predstavljaju ključ u konstruiranju slike društva kojem se prikazuju.

## Literatura

- Bjelajac, S. i Reić, A. (2006). Društveni ugled odgojitelja, u H. Ivon (Ur.) *Zbornik radova Prema kvalitetnoj školi: 5. dani osnovne škole Splitsko-dalmatinske županije*, (str. 175-188.). HPKZ - Ogranak Split, Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.
- Fatović, M. (2016). *Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja*. Školski vjesnik, 65(4), 623-638.
- Hrvatski kvalifikacijski okvir (2023), Standard zanimanja - Odgojitelj djece rane i predškolske dobi /Odgojiteljica djece rane i predškolske dobi, <https://hko.srce.hr/registar/standard-zanimanja/detalji/484>
- Jukić, T. i Reić-Ercegovac, I. (2008). Zanimanje učitelja i odgojitelja iz perspektive studenata. *Metodički obzori*, 3(2), 73-82.
- Jurčić, D. (2017). Teorijske postavke o medijima – definicije, funkcije i utjecaj. *Mostariensia: časopis za društvene i humanističke znanosti*, 21(1), 127-136.
- Lučić, K. (2007). Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. *Odgojne znanosti*, 9(1), 151-165.
- Malović, S., (2007). *Mediji i društvo*, Sveučilišna knjižara. Zagreb.
- Mendeš, B. (2018). *Profesionalno obrazovanje odgojitelja predškolske djece – od jednogodišnjeg tečaja do sveučilišnog studija*. Golden marketing – Tehnička škola
- Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Edip.
- Rogulj, E. (2009). Odgajatelji zajedno. *Dijete, vrtić, obitelj*, 15(55), 13-16.
- Šagud, M. (2011). Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj. *Pedagojska istraživanja*, 8(2), 259-269.
- Šimić-Šašić, S., Klarin, M. i Lapić, L. (2011). Percepcija odgovornosti, društvenog statusa i zadovoljstvo poslom u odgojiteljica. *Magistra ladertina*, 6(1), 55- 70.
- Vujičić, L., Boneta, Ž. i Ivković, Ž. (2015). Društveni status i profesionalni razvoj odgojitelja rane i predškolske dobi. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 49-60.



## Odgajateljevo shvaćanje koncepta *razumjeti dijete*

Sarah Bacinger,  
Akvilina Čamber Tambolaš  
Lidija Vujičić

### Sažetak:

*U svrhu ostvarivanja održivosti budućnosti društva i kvalitetne odgojno-obrazovne prakse u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja potrebno je njezino istraživanje i razumijevanje. Na bolje razumijevanje odgojno-obrazovne prakse utječu znanja koje odgajatelj posjeduje, promatranje i dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa, samorefleksija i reflektivna praksa, zadovoljstvo odgajatelja u radnom okruženju, inicijalno obrazovanje i profesionalni razvoj te radni uvjeti. Teorijski dio ovoga rada odnosi se na pojašnjenje značenja pojma razumijevanje općenito te kako razumijevanje samoga sebe doprinosi boljem razumijevanju djeteta. U empirijskom se dijelu rada izlažu osobna shvaćanja i iskustva hrvatskih i njemačkih odgajatelja o načinima na koji određuju proces razumijevanja djeteta. U istraživanju je sudjelovalo devet odgajateljica iz Primorsko-goranske županije, šest odgajateljica iz Međimurske županije i sedam odgajateljica iz Berlina. U svrhu prikupljanja podataka provedeni su polustrukturirani online upitnici. Analiza dobivenih rezultata, kojima se ostvaruje uvid u načine na koje odgajatelji shvaćaju koncept razumijevanja djeteta i važnost koju pridaju tom procesu, prikazat će se kroz tematske mreže.*

**Ključne riječi:** *dobrobit, kvalitativno istraživanje, razumijevanje djeteta, ustanova ranog odgoja*

### Uvod

Način na koji odgajatelj shvaća i razumije dijete od velike je važnosti za dobrobit djeteta, ali i samog odgajatelja, za kvalitetu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te za održivu budućnost društva. Razumijevanje djeteta mijenjalo se kroz vrijeme pa je tako od shvaćanja djeteta kao malenog, nekompetentnog bića došlo do promjene u slici djeteta i djetinjstva u kojem se ono počinje shvaćati kao kompetentno, aktivno i socijalno biće koje je subjekt vlastitog razvoja. Prema novoj paradigmi djetinjstvo se shvaća kao proces socijalne konstrukcije i sastavni dio djetetova života sa svim vrijednostima, stavovima i mišljenjima (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014; Petrović-Sočo, 2011). Sukladno (su)konstruktivističkom shvaćanju odgoja i obrazovanja, ustanovu ranog odgoja promatramo kao jednu organizaciju, u kojoj je naglašena potreba istraživanja, dubljeg razumijevanja odgojno-obrazovne prakse, u kojoj se uvažava potreba dvosmjerne komunikacije i recipročnih odnosa djece, odraslih i okruženja za učenje te se ističe važnost zajedničkog življenja i učenja svih sudionika. Da bi se navedeno moglo ostvariti, način na koji odgajatelj vidi i razumije dijete, od presudne je važnosti.

### Što znači razumjeti dijete?

Prekretnica u problemu razumijevanja, odnosno u ljudskom razmišljanju, dogodila se početkom 20. stoljeća, a Bruner (2000) je naziva „interpretativnom prekretnicom“, koja se najprije očitovala u području umjetnosti, zatim u povijesti i društvenim znanostima, u epistemologiji, a potom i u obrazovanju. Autor navodi da je predmet interpretacije razumijevanje, a ne objašnjenje, čiji je instrument zapravo analiza.

Razumijevanje je intelektualna sposobnost shvaćanja širega konteksta određenog fenomena, poznavanja jezika ili shvaćanja nečijih poruka, odnosno simbola. Dakle, razumijevanje je shvaćanje subjektivnog značenja djelovanja neke osobe u određenom društvenom kontekstu (Hrvatska enciklopedija, 2023). Nadalje, prema Barth (2004) razumijevanje se odnosi na eksplicitne ili implicitne norme koju

pojedinač sam sebi nameće ili koju nameće njegov sugovornik, odnosno situacija u kojoj se on nalazi. U kontekstu institucionalnoga učenja, najprofitabilnijom vrstom učenja smatra se određena vrsta razumijevanja što znači razumjeti, a *to razumijevanje je plod promatranja interakcija koje se odvijaju tijekom situacija institucionalnog učenja, promatranja samih trenutaka u kojima nešto za nekoga dobiva smisao, gdje se mijenja njegova vizija predmeta razmišljanja* (Barth, 2004, str. 20). Razumijevanje je puno složeniji proces za koji nije dovoljna samo komunikacija, odnosno prenošenje informacija, već se na taj način ostvaruje razumljivost ako je ta informacija dobro prosljeđena i shvaćena. Razumljivost je prvi i nužni korak prema razumijevanju (Morin, 2002).

O razumijevanju piše i autorica Slunjski (2008) koja se obazire na razumijevanje u refleksivnom procesu. Ono može biti subjektivno i parcijalno. Subjektivno se razumijevanje odnosi na razumijevanje u kojem svatko na drugačiji način vidi i razumije probleme koji proizlaze iz odgojno-obrazovne prakse, a parcijalno je razumijevanje ono u kojem svatko vidi i razumije samo dio problema odgojno-obrazovnog procesa. Bruner (2000:34) u iznošenju svoje teorije uma navodi pojam intersubjektivnosti, a odnosi se na *ljudsku sposobnost da se razumije tuđe mišljenje, ili kroz jezik, pokrete, ili na neki drugi način*. Bruner (2000), kao i Morin (2002), navodi da se razumijevanje ne može ostvariti samo putem riječi, već je potrebno shvatiti ulogu okruženja u kojoj se te riječi, dijela ili pokreti javljaju.

Dijete se prema novoj paradigmi djeteta i djetinjstva promatra kao cjelovito i društveno biće te kao osoba koja ima svoju kulturu, potrebe i prava. Upravo je zbog toga važno da se djetetu omogući da se razvija kao individua u autentičnom obliku sa svim svojim potencijalima. Ako se dijete ne podrži na prihvatljiv i poticajan način, ono stvara negativnu sliku o sebi što dovodi do praznine koja postaje uzrok problema, odnosno onemogućavanja djetetu da upozna samoga sebe (Tsabary, 2018). Iz navedenog je vidljivo koliko je uloga i podrška odraslih ključna za optimalan razvoj djeteta. Podržavanje djeteta u upoznavanju samoga sebe, zasigurno doprinosi i razvoju njegova samopouzdanja, a time i jačanju njegova razumijevanja sebe i drugih. Nadalje, važno je istaknuti kako dijete kroz praksu i akciju stječe i razvija praktično razumijevanje i znanje o okruženju u kojem živi, što se odnosi i na razumijevanje situacija, djece te odgajatelja kojeg onda prema tome prihvaća ili ne prihvaća, sukladno odgajateljevim postupcima i djelovanju prema njemu (Miljak, 2009).

Nagli razvoj neuroznanosti doveo je do novih znanstvenih spoznaja temeljenih ponajprije na rezultatima istraživanja mozga, koje su bacile novo svjetlo na biće zvano "dijete" i djetinjstvo za koje se spoznalo da nikako nije, kao što se ranije smatralo, pripremna faza za budući život već predstavlja kritično razdoblje u razvoju čovjeka koje ima svoje vrijednosti i svoju kulturu. Neurofiziološka istraživanja ranoga razvoja mozga izuzetno su važna jer su skrenula pažnju na značaj prenatalnog perioda i najranijih godina života koje dramatično utječu na rad mozga u preostalom dijelu čovjekova života. Između ostalog, ukazuje se i na važnost podržavajućeg okruženja koje predstavlja izuzetno važan čimbenik u stvaranju kvalitetnog rasta i razvoja djeteta (Woodhead, 2012; Velički i Topolovčan, 2017). Međutim, podršku djetetu važno je objediniti kroz sve komponente razvoja, što se postiže razumijevanjem komponenti razvoja u određenoj dobi djeteta te razumijevanjem dobrobiti odrasloga i djeteta.

Dobrobit je temeljni ljudski cilj koji u iskustvo dobrog života uključuje osjećaj da se pojedinac dobro osjeća i dobro funkcionira. To nije nužno isto što i biti sretan jer su tjeskoba, depresija i ljutnja sastavni dio života. Osjećati se dobro cijelo vrijeme ne bi doprinijelo dobrobiti jer bi obezvrijedilo ulogu neugodnih emocija koje su od velikog značaja u životima pojedinaca kada ih doživljavaju u odgovarajućem kontekstu (Huppert, 2014). Isti autor (2014) navodi da se dobrobit može koristiti za opisivanje objektivnog stanja kao i subjektivnog iskustva. Objektivna se dobrobit odnosi na dobrobit na društvenoj razini, odnosno ukazuje na kvalitetu ishoda za koje se odgovornim smatra sustav u cjelini (npr. obrazovanje, zdravstvo, sigurnost, okoliš...). Subjektivna dobrobit temelji se na načinima kako ljudi zapravo doživljavaju vlastite živote. S druge strane, autorica Pavlović Breneselović (2010) dobrobit svrstava u dvije dimenzije, a to su: personalna dobrobit koja podrazumijeva subjektivnu i psihološku dobrobit te interpersonalna dobrobit koju sačinjavaju subdimenzije (prihvaćanje, ostvarenje,

usklađenost, pripadanje i doprinos). Razumijevanje dobrobiti i njezinih dimenzija implicira znanja i vještine odgajatelja te njegove implicitne pedagogije.

### **Cilj istraživanja**

Empirijski dio ovog rada pruža uvid u osobna shvaćanja i iskustva hrvatskih i njemačkih odgajatelja o načinima na koji određuju proces razumijevanja djeteta zbog čega je korišten kvalitativan, narativni pristup s elementima etnografskog pristupa jer sagledava sudionike u njihovom prirodnom okruženju i polazi od njihova referentnog okvira (Cohen, Manion, Morrison, 2007; Halmi, 2003).

Cilj ovoga istraživanja je istražiti razlike između njemačkih i hrvatskih odgajatelja u kontekstu razumijevanja djeteta te viđenje vlastite uloge u istom.

U svrhu realizacije postavljenog cilja istraživanja formulirana su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Što je to u osobnoj i profesionalnoj povijesti pojedinca što određuje njegovo shvaćanje razumijevanja djeteta?
2. Kakvu sliku o djetetu, načinu na koji dijete uči te o vlastitoj ulozi u odgoju, obrazovanju i razumijevanju djeteta imaju odgajatelji?
3. Što za odgajatelje znači „razumjeti dijete“?
4. Koje metode i strategije hrvatski i njemački odgajatelji koriste u svom odgojno-obrazovnom radu kako bi bolje razumjeli dijete?

Za potrebe i opseg ovoga rada usmjerit ćemo se na odgovore sudionika dobivene na treće istraživačko pitanje, a tiču se značenja koje ispitanici odgajatelji pridaju pojmu „razumjeti dijete“.

### **Metode**

Glavna metodološka strategija u ovom istraživanju je narativno istraživanje s elementima etnografskog pristupa jer sagledava sudionike u njihovom prirodnom okruženju te polazi od njihova referentnog okvira, odnosno osobnih priča (Barrett, 2009; Cohen, Manion, Morrison, 2007; Halmi, 2003). S obzirom na prirodu cilja ovog istraživanja, navedena će metodološka strategija osigurati objedinjenje značenja koja subjekti pridaju fenomenu razumijevanja djeteta i njihove uloge u tome. Sukladno tomu, usporedit će se iskustva njemačkih i hrvatskih odgajatelja u kontekstu razumijevanja djeteta te će se dobiti uvid o tome na koji način oni vide svoju ulogu u navedenom.

#### *Uzorak, instrumenti, postupak prikupljanja i analiziranja podataka*

Istraživanje je provedeno online na trima područjima, i to u Berlinu (Njemačka), u Međimurskoj županiji (Hrvatska) te u Primorsko-goranskoj županiji (Hrvatska), a kao prigodan uzorak odabrano je po deset odgajatelja iz svakog područja, te je vraćeno 7 upitnika iz Berlina, 9 iz Rijeke i 6 iz Čakovca. Stoga je sveukupan broj sudionika 22 za koje su korišteni pseudonimi.

Glavna metoda prikupljanja podataka je polustrukturirani upitnik, a prikupljanje podataka trajalo je dva mjeseca - od početka rujna 2022. godine do kraja listopada iste godine.

Nadalje, zbog jasne strukture, slijeda i usmjerenosti te otvorenog tipa pitanja riječ je o polustrukturiranom upitniku koji sadržava socio-demografske podatke (dob, godine radnog staža i stupanj obrazovanja) te četiri tematske cjeline:

- Osobna i profesionalna biografija odgajatelja koja obuhvaća šest pitanja
- Obrazovna paradigma odgajatelja, koja obuhvaća tri pitanja
- Odgajateljevo shvaćanje koncepta razumjeti dijete, koje obuhvaća četiri pitanja
- Konkretni postupci i strategije odgajatelja u odgojno-obrazovnom radu u cilju razumijevanja djeteta koja obuhvaća pet pitanja

Obradu prikupljenih podataka izvršio je istraživač upotrebom tematske analize (Braun, Clarke, 2012) jer ona uključuje kasniju analizu podataka, a za glavni cilj postavlja pronalazak glavnih tema i sličnosti među kodiranim podacima. Prema autorima Mac Naughton i Huges (2009) kvalitativna analiza podataka uključuje organiziranje podataka za analizu, kodiranje podataka, a zatim traženje obrazaca u podacima te analiziranje podataka i prikazivanje rezultata.

Za potrebe ovoga rada prikazat ćemo rezultate dobivene unutar tematske cjeline *Odgajateljevo shvaćanje koncepta razumjeti dijete*.

## Rezultati i rasprava

Nakon prve faze obrade podataka, koja obuhvaća prikupljanje upitnika, čitanje i inicijalno kodiranje, formirane su osobne karte svake sudionice koje sadrže njihove osnovne podatke: dob, godine radnog staža, razina obrazovanja te njihovi odgovori na tematsku cjelinu *osobna i profesionalna biografija odgajatelja* koja neće biti prikazana u ovom radu. Korišteni su pseudonimi kako bi se zaštitila anonimnost. Također, svi su sudionici istraživanja ženskoga spola.

Treća se tematska cjelina odnosi na *odgajateljevo shvaćanje koncepta razumjeti dijete* te objedinjuje nekoliko podtema od kojih je prva poimanje pojma „razumjeti dijete“ te kako to odgajatelji čine (Tablica 1). Sukladno tome, formulirano je i prvo pitanje koje zahtijeva opis odgajatelja u smislu što koncept „razumjeti dijete“ za njih predstavlja, a većina odgovora odnosi se na poznavanje djeteta, odnosno njegovih razvojnih faza, karakteristika, interesa i sl., što je ujedno i prva kategorija ove podteme. Navodimo neke od ključnih izjava sudionica:

- *Razumjeti potrebe, osjećaje, razvojne faze, mogućnosti i nemogućnosti pojedinog djeteta. Razumjeti svako dijete ponaosob, kao individu. (Anela)*
- *(...) da shvaća njegove potrebe, osobnost, individualnost, sposobnosti i razvojnu dob. (Mirjana)*
- *(...) razgovarati s djetetom kako bi se saznalo na koji način dijete razmišlja. (Zita)*
- *(...) emocionalno razumjeti dijete, njegove potrebe, radosti i izazove. (Barbara)*
- *svako dijete ima svoje iskustvo, okruženje, obiteljsko porijeklo (Leni)*

Tablica 1: Tematska mreža cjeline *odgajateljevo shvaćanje koncepta „razumjeti dijete“*

TEMA	PODTEMA	KATEGORIJE	IZVADCI IZ ODGOVORA ODGAJATELJA
		POZNAVANJE DJETETA	<i>da istinski znam to dijete (Nora); razumjeti potrebe, osjećaje, razvojne faze (Anela)</i>
		SLUŠATI I ČUTI	<i>kontinuirano slušati i uistinu čuti (Greta)</i>

ODGAJATELJEVO SHVAĆANJE KONCEPTA "RAZUMJETI DIJETE"	SHVAĆANJE POJMA „RAZUMJETI DIJETE“	DOKUMENTIRANJE ODGOJNO-OBRAZOVNOG PROCESA	<i>praćenjem djeteta i njegovih potreba i interesa (Una); pratiti ponašanje i potrebe djeteta uži period (Zita)</i>
		STAVLJANJE U ULOGU DIJETETA	<i>Razumjeti dijete znači staviti se u ulogu djeteta. (Lina)</i>
		PODRŠKA	<i>pružiti mu utjehu, (Lorena); podržimo u interesima, potrebama i različitostima (Leni)</i>
		SURADNJA S RODITELJIMA	<i>roditelji igraju veliku ulogu (Nola); razumjeti kulturu i obitelj (Anela); komunikacija s roditeljima (Frieda)</i>
	POSTUPCI	KOMUNIKACIJA	<i>otvorena i iskrena komunikacija (Edita); mimika i geste (Isabela, Lorena)</i>
		SURADNJA S RODITELJIMA	<i>suradnjom s roditeljima (Una); kroz razgovor s roditeljima (Zita)</i>
		DOKUMENTIRANJE ODGOJNO-OBRAZOVNOG PROCESA	<i>promatranjem djeteta u igri, (Zita, Frieda)</i>
		DOBROBIT	<i>može ostvariti sve svoje potencijale (Frieda)</i>
		NEPOŽELJNA PONAŠANJA	<i>skretao pažnju nepoželjnim ponašanjima (Anela)</i>

	<b>POIMANJE VAŽNOSTI RAZUMIJEVANJA DJETETA</b>	EMANCIPACIJA	<i>da igra ode u drugom smjeru od onoga što sam ja pretpostavila (Lina)</i>
		LITERATURA	<i>autora Jaspera Juula (Stella); čitala povijest obrazovanja i obrazovnog sustava (Juna)</i>
	<b>KOMPETENTNOST</b>	KOMUNIKACIJSKE VJEŠTINE	<i>otvoreni razgovor, iskrena komunikacija (Edita); isprobavanjem i komunikacijom (Una)</i>
		INDIVIDUALIZIRANI PRISTUP	<i>smiruje se uz maženje ili zagrljaj (Nora), izgradila dobar odnos s djetetom (Hannah)</i>
		ZNANJE	<i>teorijska znanja iz područja razvojne psihologije (Greta); koje sam stekla radom s djecom (Anela)</i>

Veći broj sudionica iskazao je važnost poznavanja djeteta i individualiziranoga pristupa, a kao sljedeća kategorija proizašla je “slušati i čuti dijete”:

- (...) za mene znači kontinuirano slušati i uistinu čuti dijete, doživjeti ga kao individualnu i specifičnu ličnost. (Greta)
- Razumijevanje djeteta znači da ga stvarno čujemo. (Juna)
- (...) čuti i uzeti u obzir ono što to dijete izražava bez stavljanja vlastitog mišljenja ili priče u to. (Hannah)
- Razumjeti znači voditi se prema svakom djetetu na individualan način. To se najbolje čini tako što promatramo i oslušujemo dijete. (Lorena)
- Slušajući dijete, na njegovoj razini – uvijek ga shvaćajte ozbiljno – njegovi problemi su njemu jako važni. (Arijana)
- Razumjeti dijete za mene znači slušati i upražnjavati njegove potrebe, prilagoditi se njegovoj osobnosti, a da pritom nitko ne pati. (Eli)

Upravo je slušanje djeteta osnova za kvalitetan odgoj i obrazovanje te važna sastavnica svakog odnosa u procesu učenja i poučavanja. Također, slušanje djeteta odnosi se na pristup karakterističan pažljivom promatranju djeteta, kvalitetnoga interpretiranja i tumačenja te u konačnici i razumijevanja

(Slunjski, 2015). Shodno je tomu posebno važno istaknuti odgovor sudionice Marlene iz Berlina: *Za mene to znači biti u razini očiju i gledati svijet s djetetom iz njegove perspektive*, o čemu piše i autorica Slunjski (2008, str. 63): *Djeci iznimno mnogo znači kad stanemo na istu visinu s njima i zaista s pažnjom slušamo ono što nam žele reći*.

Osim poznavanja i slušanja djeteta, kao sljedeća je kategorija proizašla "dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa" zato što odgajatelji promišljaju i nude mogućnosti, pažljivo promatraju što djeca rade i nastoje to poduprijeti (Slunjski, 2008):

- *Smatram da je to najbolje činiti promatranjem djeteta, načina razmišljanja, ponašanja u pojedinim situacijama, na koji način rješava probleme i sukobe, kojim se aktivnostima najviše bavi.* (Nora)
- (...) *prateći dijete tijekom organiziranih i samoinicijativnih aktivnosti, kao i u interakciji s drugom djecom, ali i samostalnoj igri.* (Greta)
- (...) *kada ga promatramo pa nam ono samo svojim ponašanjem, verbalno i neverbalno kaže što mu je potrebno.* (Nola)

Postoje brojne aktivnosti djece u kojima je potrebno uključivanje odgajatelja, a važno je znati da razvoj i tijek aktivnosti u koje se uključi odgajatelj ovisi o tome koliko odgajatelj tu aktivnost i razumije, što je vidljivo i u iskazu sudionice Line iz Rijeke: *Razumjeti dijete znači staviti se u ulogu djeteta. Ja osobno to najviše činim u kreiranju prostora postavljajući si pitanje bi li se ja igrala u sobi dnevnog boravka koja je ovako uređena, kojim materijalima bi se igrala i sl. Odrasli imaju drugačiji način razmišljanja od djece, djeca su iznimno maštovita, kreativna i uvijek pronadu rješenje za problem kada na njega naiđu.* Stoga je kreirana zasebna kategorija pod nazivom "stavljanje u ulogu djeteta" unutar podteme "shvaćanje pojma razumjeti dijete".

Sljedeća kategorija unutar podteme "shvaćanje pojma razumjeti dijete" nazvana je "podrška djetetu" jer je, između ostalog, zadaća odgajatelja ohrabriti dijete, poduprijeti osjećaj suglasnosti djeteta s njegovim fizičkim, socijalnim i kulturnim okruženjem (Bašić, 2011):

- (...) *da ih podržimo u njihovim interesima, potrebama i različitostima.* (Leni)
- *Razumjeti dijete znači pružiti mu utjehu kada mu je potrebna.* (Lorena)

U ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja roditelji su nezaobilazni partneri stvaranja cjelovitih razumijevanja i znanja odraslih o djeci, a ujedno su i glavni saveznici odgajatelja u ostvarenju kvalitete cjelokupne odgojno-obrazovne prakse. Također, neprekidna razmjena subjektivnih iskustava i parcijalnih razumijevanja djeteta, vodi zajedničkom izgrađivanju cjelokupne slike o djetetu te cjelovitoga razumijevanja djeteta (Miljak, 1995; Slunjski, 2008). Kvaliteta i razina roditeljske uključenosti u odgojno-obrazovni proces uvelike određuje ne samo kvalitetu odgojno-obrazovnih iskustava djece već i razvoj roditeljskih kompetencija (Slunjski, 2008). Tako je kao posljednja kategorija ove podteme proizašla "suradnja s roditeljima" za koju izdvajamo nekoliko izjava sudionica:

- (...) *smatram da roditelji igraju veliku ulogu jer kada ja nešto ne razumijem, oslanjam se na njih i njihovo znanje i poznavanje vlastitog djeteta.* (Nola)
- *Razumjeti njegovu kulturu i obitelj.* (Anela)
- *Jedan od najvažnijih načina na koji možemo naučiti puno o djetetu je komunikacija s djetetovim roditeljima. Ostvarivanjem dobre suradnje s roditeljima shvaćamo puno više o djetetu nego što to vidimo svakodnevno u predškolskom kontekstu.* (Frieda)

Sljedeća podtema proizlašla iz drugog pitanja u polustrukturiranom upitniku očekivano se nadovezuje na prethodnu, budući da se u pitanju od sudionica tražilo da navedu još neke od načina na koje mogu razumjeti dijete. Na ovo pitanje pet sudionica nije uopće dalo odgovor, dvije su odgovorile da su svoj odgovor dale na prethodnom pitanju, a tri sudionice nisu razumjele pitanje. Od ukupno

dobivenih 12 odgovora sudionica istraživanja, unutar druge podteme “postupci”, proizašle su tri kategorije: komunikacija, suradnja s roditeljima te dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa, od čega su dvije kategorije jednake onima iz prethodnog pitanja tj. podteme, a kategorija “komunikacija” proizašla je iz sljedećih izjava odgajateljica:

– *Svakodnevna otvorena i iskrena komunikacija je ključ svega.* (Edita)

– *S obzirom da je dijete emocionalno biće, smatram da ga se može razumjeti na način da sa njim razvijemo emocionalnu privrženost, osjećaj sigurnosti i ljubavi i potrebno ga slušati čak i kad se ne zna izraziti (mimike, geste...).* (Lorena)

– *Posebno kod djece koja (još) ne mogu verbalizirati, mislim da puno ovisi o osnovnom poznavanju ljudske prirode, osjećaja i empatije.* (Marlene)

– *Kada dijete ne može riječima objasniti što mu treba, pokušavam pogoditi i promatrati mimiku i geste djeteta dok ne pronađem rješenje kako razumjeti dijete.* (Isabella)

Komunikacijske kompetencije u radu s djecom trebaju sadržavati kategorizirana znanja o dobroj i kvalitetnoj komunikaciji koja su promjenjiva, relativna i kontekstualizirana. Upravo se razvijene komunikacijske vještine doživljavaju kao dinamične i prilagodljive konkretnom odgojno-obrazovnom okruženju. Učinkovit i kreativan odgojno-obrazovni proces za dijete pretpostavlja komunikaciju s vršnjacima i odraslima (Šagud, 2015). Također, u komunikaciji s djecom potrebno je postići stanje gole svijesti jer ona omogućuje odgajatelju da komunicira bez unaprijed određenih predrasuda, procjenjivanja i osuđivanja (Slunjski, 2008).

Zanimljivo je istaknuti kako sudionica Ivančica (Rijeka) ističe važnost osjećaja sigurnosti za dijete – *Nema boljeg načina od osjećaja sigurnosti i prihvaćenosti!* – o čemu govori i autorica Bašić (2011) te pojašnjava kako sigurnost nastaje stjecanjem različitog iskustva da je svijet načelno pregledan, da među predmetima, događajima i pojavama postoje relativno trajne veze i odnosi te da putem iskustva suglasnosti sa svijetom dijete razvija samopouzdanje i kompetentnost nužnu za rješavanje životnih izazova. Nadalje, sudionica Noemi (Rijeka) spominje intuitivnost kao jedan od načina na koje se dijete može bolje razumjeti: *Smatram da je najbolje razumjeti dijete prema vlastitom nahođenju*, što se može povezati s implicitnom pedagogijom, odnosno vlastito je nahođenje skup vrijednosti, uvjerenja i stavova koje pojedinac ima, a u tom smislu odgajatelj bi trebao posjedovati moralnu odgovornost čiji je cilj povećanje svjesnosti (Petrović-Sočo, 2008).

Podtema “poimanje važnosti razumijevanja djeteta” zahtijevala je od sudionica da se prisjete iskustva iz prakse ili iz pročitane literature, u kojoj su uvidjele da je razumijevanje djeteta važno. Shodno je tome kao prva kategorija proizašlo “osiguravanje dobrobiti”:

– *(...) u svakodnevnoj praksi. Svakoga dana u skupini djece događaju situacije kada je vrlo važno poznavati svako dijete što bolje i sukladno tome reagirati na što bolji način i na dobrobit djeteta.* (Greta)

– *Razumijevanje djeteta je važno jer ako se dijete osjeća shvaćenim, sretno je i može ostvariti sve svoje potencijale.* (Frieda)

– *Da bih mogla pratiti potrebe i želje djeteta, moram ih razumjeti. Da bismo razumjeli zašto dijete reagira na određene načine, moramo razumjeti dijete i kako se ono osjeća.* (Isabella)

Iz navedenih izjava jasno proizlazi shvaćanje dobrobiti kao stanja koje ovisi o pojedincu, a odnosi se na optimalno psihološko funkcioniranje i doživljaj dobrobiti (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2013). Nadalje, četiri su se sudionice prisjetile iskustava iz vlastite prakse kada su postale svjesne važnosti razumijevanja djeteta, te istaknule da su to i situacije ispoljavanja nepoželjnih ponašanja djece. Nepoželjna su ponašanja sva ona ponašanja koja nisu u skladu s očekivanjima društva i društvenim normama te ometaju cjelokupno funkcioniranje neke grupe, a neka od njih su svađanje, govorenje



prostih riječi, vrijeđanje, udaranje i sl. To su ponašanja kojima se pojedinac pokušava izboriti za sebe, doći do izražaja i sl. (Sindik, 2013):

- *Kod “problematične” djece uvažavanje njihovog mišljenja, slušanje njihove strane uvijek urodi plodom.* (Arijana)
- *Iz vlastite prakse. Dijete je izgledalo ljuto, bacaio je igračke, vrištao, udarao prijatelje. Maknula sam ga sa strane, pričekala da se umiri, rekla sam mu da je sve u redu, da razumijem da je ljut. Kada se umirio, mogao je razgovarati i problem se brzo riješio.* (Lorena)

Posebice je zanimljiv odgovor sudionice Anele (Međimurska županija) u kojem je vidljivo kako postupci odgajatelja doprinose boljem razumijevanju djeteta: *Imala sam iskustvo s dječakom koji je u više navrata skretao pažnju na sebe nekakvim nepoželjnim ponašanjima. Iskazivao ljutnju na drugačije načine od ostalih. S vremenom sam shvatila da dječak zapravo ne zna na koji se način može izraziti (osim deranja, udaranja). (...) Djeci sam kroz različite aktivnosti približavala načine kako se možemo smiriti kad smo ljuti i kako možemo razgovarati bez deranja. S vremenom dječakovo ponašanje se promijenilo.* Autor Sindik (2013) navodi kako je jedini odgovor odgajatelja na nepoželjna ponašanja djece podupiranje socijalne kompetencije te smatra da je ključno odmah uočiti takva ponašanja i pravovremeno preventivno djelovati.

Kao sljedeća kategorija unutar podteme “poimanje važnosti razumijevanja djeteta” proizašlo je proučavanje, odnosno čitanje literature:

- *Izdvojila bih autora Jaspera Juula i njegova djela.* (Stella)
- *Dijete prolazi kroz proces tugovanja (gubitak bake) i shvaća da je to veliki gubitak za obitelj, a boravak u drugoj zemlji podrazumijeva i puno putovanja, majka ih vrlo često ostavlja kako bi posjetila bolesnu baku, čitanje literature ne samo o procesu tugovanja nego i o svemu što do njega vodi.* (Hannah)
- *Shvatila sam to kada sam čitala povijest obrazovanja i obrazovnog sustava te sam shvatila koliko su djeca bila neshvaćena u prošlosti i koliki je to bio utjecaj na društvo.* (Juna)

Posljednja kategorija unutar podteme “poimanje važnosti razumijevanja djeteta” proizašla iz prikupljenih odgovora odnosi se na “emancipaciju” kao jedan od najvažnijih ciljeva odgoja i obrazovanja. Naime, uspješan odgojno-obrazovni proces omogućuje aktivnosti koje su svrhovite i zanimljive za dijete, a prisutno je u njegovim samoinicirajućim i samoorganizirajućim aktivnostima (Slunjski, 2011). Također, autorica Slunjski (2011a) navodi kako je vrijednost razvoja autonomije i emancipacije djece u procesu odgoja i obrazovanja lakše deklarativno prihvatiti nego ostvariti u odgojno-obrazovnoj praksi, a odgovor sudionice Line (Rijeka) pokazuje na koji način je to izvedivo: *(...) situacije kada primijetim da djeca neki poticaj koriste na sasvim drugačiji način od onoga što sam ja zamislila s time. To se često događa u obiteljskom centru, gdje je najčešće u pitanju simbolička igra. Zaista su kreativni u konstruiranju igre i često se dogodi da igra ode u potpuno drugom smjeru od onoga što sam ja pretpostavila.*

## **Zaključak**

Način na koji odgajatelj shvaća pojam *razumijevanje djeteta* i određuje svoju ulogu u tom procesu ovisi o mnogobrojnim čimbenicima, a neki od njih su: znanja koje odgajatelj posjeduje, promatranje i dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa, samorefleksija i refleksivna praksa, zadovoljstvo odgajatelja u radnom okruženju, inicijalno obrazovanje i profesionalni razvoj te radni uvjeti.

Osim podržavajućeg okruženja i konteksta u kojem dijete odrasta, odgajatelj ima ključnu ulogu u razumijevanju djeteta zbog omogućavanja optimalnog rasta i razvoja. Iz provedenog kvalitativnog istraživanja vidljivo je kako su slušanje i poznavanje djeteta i njegovih individualnih karakteristika,

dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa, suradnja s roditeljima te umijeće komuniciranja neke od ključnih odrednica u boljem razumijevanju djeteta. Većih razlika u poimanju koncepta razumjeti dijete između hrvatskih i njemačkih odgajatelja nema. Međutim, ipak valja istaknuti kako pretežno njemačke odgajateljice ističu važnost posjedovanja komunikacijskih vještina.

Zaključno, odgajatelj bi trebao biti reflektivni praktičar koji promatra, promišlja, osvještava, preispituje, istražuje različite strategije rada, analizira i rekonstruira vlastitu implicitnu pedagogiju u svrhu dubljeg razumijevanja djeteta i odgojno-obrazovne prakse, sve s ciljem doprinošenja vlastitoj dobrobiti i dobrobiti djeteta te kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i održivoj budućnosti društva.

## LITERATURA

- Barrett, M. (2009). Sounding lives in and through music: a narrative inquiry of the 'everyday' musical engagement of a young child. *Journal of Early Childhood Research*, 7(2), 115-134.
- Barth, B.M. (2004). *Razumjeti što djeca razumiju*. Profil International.
- Bašić, S. (2011). (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. *Nove paradigme ranog odgoja*, 19-37.
- Braun, V. i Clarke, V. (2012). *Thematic analysis*. American Psychological Association.
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Educa
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Naklada slap
- Halmi, A. (2003). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Naklada Slap
- Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. <<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=52060>>.
- Huppert, F. A. (2014). *The state of wellbeing science. Concepts, measures, interventions and policies*. UK John Wiley & Sons.
- Mac Naughton, G. i Huges, P. (2009). *Doing Action Research in Early Childhood Studies - A Step by Step Guide*. Open University Press.
- Miljak, A. (1995). Mjesto i uloga roditelja u (suvremenoj) humanističkoj koncepciji predškolskog odgoja. *Društvena istraživanja - Časopis za opća društvena pitanja*, 4(18+ 19), 601-612.
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. SM naklada.
- Miljak, A. (2015). Razvojni kurikulum ranog odgoja. Model izvor II. Mali profesor.
- Morin, E. (2002). *Odgoj za budućnost*. Educa
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). MZOS
- Pavlović Breneselović, D. (2010). Dobrobit djeteta u programu naspram programa za dobrobit. *Nastava i vaspitanje*, 2, 251-264.
- Petrović-Sočo, B. (2008). Osobne vrijednosti u kontekstu cjeloživotnog učenja odgojitelja/učitelja. U: *Pedagogija i društvo znanja*, svezak 1.
- Petrović-Sočo, B. (2011). Nova paradigma shvaćanja konteksta ustanova ranoga odgoja. U: Maleš, D. (ur.). *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Alinea.
- Sindik, Z. (2013). *Taksonomizacija nepoželjnih oblika ponašanja i socijalnih vještina kod predškolske djece*. 4(2): 123-127.
- Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić - zajednica koja uči*. Spektar Media
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja*. Školska knjiga
- Slunjski, E. (2011a). Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću. *Pedagoški istraživanja*, 8(2), 217-228.
- Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira: kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikuluma*. Element.
- Šagud, M. (2015). Suvremeno djetinjstvo i institucijski kontekst. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 265-274.
- Tatalović Vorkapić, S. i Lončarić, D. (2013). Posreduje li profesionalno sagorijevanje učinke osobina ličnosti na zadovoljstvo životom odgojitelja predškolske djece?. *Psihološke teme*, 22(3), 431-445.

- Tsabary, S. (2018). *Osviještena obitelj: Kako odgojiti samostalno dijete puno samopouzdanja*. Planetopija.
- Velički, V. i Topolovčan, T. (2017). Neuroscience, teaching, learning and speech development. *Nastava i škola za net-generacije*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Vujičić, L. (2021). Učenje u ranom djetinjstvu: učiniti učenje vidljivim. U: Pejić Papak, Zuljan, D., Vujičić, L. (ur.) *Poticajno okruženje za učenje i poučavanje: razvoj kompetencija studenata*. Rijeka: Učiteljski fakultet, Pedagoški fakultet.
- Woodhead, M. (2012). *Različite perspektive o ranom djetinjstvu: teorija, istraživanje i politika*. FF.

## How Do Children Play Nowadays? – Future Preschool Teachers Observing Play in Early Childhood Education and Care

Danijela Blanuša Trošelj  
Monika Terlević

### **Abstract:**

*Child's play is a fundamental activity by which children strive for a given-goal or some of their own internal goals, regardless of the difficulties they encounter along the way. The recognition of diverse classifications of child's play, particularly in accordance with the cognitive complexity and social aspects of play, sets the stage for this empirical research. The aim was to develop a research instrument (checklist) for the purpose of observing child's play in the kindergarten and to facilitate future preschool teachers' training for its use. The theoretical review aims to provide an insight into recent and relevant knowledge about play as a way of children's learning in the context of early childhood education and care. The triangulation approach employed in this pilot study, conducted in June 2023 in the Republic of Croatia, is aptly described. Using the method of observing child's play, second-year students enrolled in the part-time study of University undergraduate study Early and Preschool Education collected the quantitative and qualitative data as part of their professional training within the compulsory course Early and Preschool Age Pedagogy 2. The checklist utilized for data collection was well-structured, encompassing children's socio-demographic data, educational group specifics, types and social aspects of play, as well as its time occurrence. With the aim of gaining a deeper insight on the observational data, the checklist also contained a space for a narrative description of the observed. Empirical research according to the above-mentioned methodology serves as a relevant foundation for the development of a pedagogical theory centred around the phenomenon of play.*

**Keywords:** checklist; early childhood education and care; future preschool teachers' formal education; observing child's play; pilot study; types of child's play

### **Introduction**

The introduction of new paradigms based on humanistic principles and contemporary perspectives on children (Engdahl & Furu, 2022) emphasizes the crucial significance of the formative years in shaping children's lives (Bodrova, Leong & Yudina, 2023; Bonnett & Wade, 2023). Recognizing formative years as part of a sensitive and critical period of a child's development (Barnes, 1995; Woodhead, 2012; Bonnett & Wade, 2023) highlights its profound impact on a child's future long-term prospects (Matheson, 1974). Early childhood is a period of life when human beings are most dependent on relationships with other people, and their development is particularly sensitive to negative influences from the environment (Connolly & Smith, 1978; Johansson & Emilson, 2010). The formative years are filled with experiences that come from the most important children's activity – play (Kamenov, 2006; Višnjić Jevtić & Glavina, 2013; Bonnett & Wade, 2023). Furthermore, the recognition of a child's right to play, as highlighted in the *Convention on the Rights of the Child*, underscores the importance of play in fulfilling children's developmental rights (UN, 1989). Understanding child's play is deemed a complex endeavour, necessitating a comprehensive definition characterized by inclusiveness (Sisson, 2023), which is proposed to be holistic and interdisciplinary (Duran, 2001), acknowledging the multifaceted nature of play.

## Literature Review

### Child's Play

"Child's play is the primary and irreplaceable children's activity" (Blanuša Trošelj & Srića, 2014, p. 28), which contributes to the development of a child's competencies (Antonović, 2018; Siu & Keung, 2023). Described as a child's way of living, growing, and developing (Duran, 2001; Nola, 2021), play encompasses dimensions such as health (Winnicott, 1971), learning (Taylor & Rogers, 2001), imagining, verifying what is seen, experimenting, communicating (Blanuša Trošelj & Srića, 2014), and socializing (Ólafsdóttir & Einarsdóttir, 2021). Play is an "extraordinarily complex human activity" (Kamenov, 2006, p. 7) acknowledged as their primary activity, carrying profound implications for its positive effects on development. Play is, therefore, an imperative for children's development (Slunjski & Ljubetić, 2014). Ishigaki and Lin (1999) emphasize that wherever there is a child, there is also play. Play is an exclusive method of learning by which children strive for one goal regardless of the difficulties they encounter along the way (Kamenov, 2006). The specificity of child's play lies in the "intense intrinsic motivation of the child" (Blanuša Trošelj & Srića, 2014, p. 29), which conditions the child's active participation (Antonović, 2018), through which they "fulfil their physical, cognitive, emotional and social needs" (Klarin, 2017, p. 19; Kärrby, 1989; Tahmores, 2011). The interdisciplinary exploration of play by many renowned theorists and researchers (Freud, 1961; Piaget, 1926, 1952, 1962; Vygotski, 1966; Erikson, 1985; Elkind, 2008; Daw, 2009), underscores its comprehensive contribution to the child's development. With that said, in play, it is by no means desirable to limit children, taking into account the fact that the denial of freedom in child's play is a significant predictor of the child's social and cognitive development (Rubin, 1977). There is also a global consensus that play manifests specific human behavioural characteristics (Akman & Güçhan Özgül, 2015) in response to diverse factors, including children's needs, developmental stages, and external influences such as digitalization and globalization (Hill & Hannafin, 2001; Fullan, 2007; Knox, 2019).

### Classification of Child's Play

The classification of child's play depends on various predetermined criteria (Rubin, Fein & Vanderberg, 1983). For example, Jean Piaget (1962) points out that the classification of child's play correlates with three types of intelligence (*sensorimotor*, *representational*, and *reflective*), resulting in practical and symbolic play and play with rules. Another perspective offered by Fowler (1968) considers play as classified by extrinsically offered stimuli and activities, such as hide-and-seek play, dramatization or assigning roles to inanimate objects. Additionally, John Flavell (1963) emphasizes the role of *instructions*, or the involvement of adults, particularly preschool teachers, in shaping child's play experiences. Flavell (1963; Murphy, 1956) underscores the importance of preschool teachers being attuned to children's internal thought processes, because failure in recognizing and supporting these processes may limit child's play and hinder cognitive development through accommodation and assimilation. In that case, play may lose its essence as a child's self-initiated creation filled with imagination and creativity (Murphy, 1956; Weininger, 1972). This understanding of play can be connected with the promotion of gender-stereotyped play. Furthermore, family interactions and expectations play a key role in shaping child's play, aligning it with conventional notions of female, male and gender-neutral play (Siu & Keung, 2023). Paradoxically to the previous one, Wood and Attfield's (2005) perspective is emphasizing the pedagogical core of play within a continuum of free and open play. Such continuum includes diverse types of child's play, including role-play, imaginary play, heuristic play, socio-dramatic play, constructive play, structured play and rough-and-tumble play. In fact, many authors (Edwards et al., 2010; Shaffer et al., 2009; Edwards & Cutter-Mackenzie, 2013) describe the continuum of pedagogical play through the sustainability of three types of child's play: open play, modelled play, and goal-bound play, or alternatively, according to Trawick-Smith (2008; Edwards & Cutter-Mackenzie, 2013), as play with trust, facilitated play and learning play. Many other renowned authors consider play from the children's perspective and their influence on play (Wood & Attfield,

2005; Wood, 2013), correlating with children's behavioral characteristics during play (Andrews, 2012). Furthermore, classification may be based on the (co)construction of play involving other stakeholders within an educational institution (Thompson, 2019). For the purposes of conducting an empirical study, this paper adopts a classification approach focusing on cognitive complexity (Weininger, 1972; Neubauer, 1987; Duran, 2001; Kamenov, 2006; Chazan, 2009; Edwards & Cutter-Mackenzie, 2013; Siu & Keung, 2023) and social creation of play (Šagud, 2002; Howard, 2017).

Emil Kamenov (2006) introduces a comprehensive classification of child's play highlighting four major categories: (1) functional play, (2) symbolic play, (3) play with rules, (4) constructive play (Duran, 2001; Kamenov, 2006; Chazan, 2009). Namely, functional play encompasses activities in which "making movements has no immediate purpose" (Kamenov, 2006:64). The child repeats the movements solely for the mere feeling of satisfaction of mastering a particular movement. Functional play includes sensorimotor activities involving one's own body, play with manipulative materials, mobile play with props, and play involving voices, syllables, and words. As another major category of play, Kamenov (2006) points out symbolic play, also referred to as imagination play (Neubauer, 1987) or roles, as he calls them. Symbolic play involves various forms such as imitating actions, symbolic imitation, roles with a plot, and dramatic role-plays (Weininger, 1972; Duran, 2001; Kamenov, 2006). However, play can also be determined and structured by the existence of specific rules. Most often, that is didactic play within perceptual-motor activities, health-hygiene activities (Chazan, 2009; Edwards & Cutter-Mackenzie, 2013), social, affective, environmental, and discovery activities (Ishigaki & Lin, 1999; Kamenov, 2006; Siu & Keung, 2023). As the last big category of play, Kamenov (2006) highlights constructive play, which involves the handling of materials with a specific goal in mind, and can include activities such as building, ordering, constructing, and graphically representing materials (Ishigaki & Lin, 1999; Siu & Keung, 2023).

The classification of play according to the social context refers to "the plan of real interpersonal relationships in which the child enters during play" (Šagud, 2002, p. 31; Libby, et al., 2008; Chazan, 2009; Andrews, 2012). First of the four key classifications within this context is solitary play (Libby, et al., 2008), which involves independent engagement, providing the child with greater freedom in processing their experiences. In solitary play, the child does not need to organize collective behaviour and engage in social construction of experiences (Šagud, 2002; Libby, et al., 2008; Andrews, 2012). Contrary to solitary play, social play is inherently influenced by social (Piaget, 1962; Akman & Güçhan Özgül, 2015) and intellectual maturity (Leung, 2015; Akman & Güçhan Özgül, 2015). Social play requires adequate processing of one's own experiences (Chazan, 2009; Andrews, 2012; Akman & Güçhan Özgül, 2015). In the aforementioned transformation, children engage in more complex thoughts, translating and adapting individual experiences into common or social ones (Piaget, 1962; Šagud, 2002; Chazan, 2009; Leung, 2015; Akman & Güçhan Özgül, 2015). In observational play, children observe the play of others, without actively joining them (Andrews, 2012; Howard, 2017). This allows children to learn from the actions and behaviors of others. The last type of play according to the social context is parallel play, which implies children's comparative play without interaction (Andrews, 2012; Howard, 2017). While children play side by side, there is limited engagement between them. The classification of play according to cognitive complexity and the classification of play as a social context creation were observed in child's play in the kindergarten, as highlighted in the rest of the paper.

### **Observing Child's Play – What Can We Learn from the Past and What is the Key Role of (Future) Preschool Teachers in it?**

Observation and documentation of child's play are foundational methods in research, providing valuable insights into the development of play as a fundamental and primary activity in child's life. The systematic use of observation is considered the most effective method for exploring the complexity of child's play (Andrews, 2012). Throughout history, child's play has been observed using different

methods, both quantitative and qualitative research paradigms (Connolly & Smith, 1978; Chaillé & Young, 1980; Ditchburn, 1986; Åm, 1989; Taylor & Rogers, 2001; Johansson & Emilson, 2010; Ridgway & Quinones, 2012; Ridgway et al., 2015; Smith, 2015; Broadhead, 2018; Ólafsdóttir & Einarsdóttir, 2021; Sisson, 2023). Triangulation as a combination of both approaches, allows insight into a more holistic and contextualized understanding of play. Some of the most effective methods of observation are narrative records, time samples, sociograms, checklists and observing child's environment (Andrews, 2012).

Several instruments have been developed to facilitate systematic observation, and are pre-determined by components that enable data collection. For example, the *Social Play Continuum* is an instrument that enables the understanding of children's interests, ideas and competencies in child's play activities (Broadhead, 2018) with a specific emphasis on the social context of play. The *Children's Developmental Play Instrument* (Chazan, 2009; Chazan & Kuchirko, 2019) enables a functional analysis of the child's level of involvement in play, the level of symbolic play and the type of play exhibited, while the *Children's Play Therapy Instrument* was specifically constructed for the purpose of observing child's play activities in psychotherapy (Kernberg et al., 1998). Integration of quantitative and qualitative approaches, along with the use of appropriate instruments, contributes to a more comprehensive understanding of child's play.

The findings from previous research on child's play, underscore the pivotal role of play in a child's development, especially in the context of the child's cognitive and socio-emotional development (Piaget, 1926; 1952). Children's individual characteristics, as well as the social context, contribute to variations in play. For instance, children of an early age tend to engage in repetitive movements driven by the feeling of sheer satisfaction of mastering it (Rubin, 1977). As children grow, there is an increased frequency of participation in symbolic, creative, and constructive play (Rubin, 1977, Piaget, 1926; 1952). Moreover, by observing child's play in the kindergarten, it was determined that child's play serves as a significant predictor for strengthening social competences, especially within heterogeneous groups (Glavina & Višnjić Jevtić, 2010; Višnjić Jevtić & Glavina, 2013).

Preschool teachers play a crucial role in observing and documenting child's play. These activities serve as essential tools for identifying children's needs and interests, recognizing new play patterns, understanding individual differences, and gathering materials for dialogue, reflection, and curriculum evaluation (Wood, 2013). Therefore, adequate education and training of future teachers for the aforementioned roles are of immense importance for ensuring the sustainability of child's play (Hedges, 2000; Hedges et al., 2011; Garvis et al., 2012; Ridgway & Quinones, 2012; Blanuša Trošelj & Terlević, 2023).

### **Understanding the Context**

With the aim of gaining insight and to comprehending the context of early childhood education and care (ECEC) in the Republic of Croatia, it is crucial to emphasize that kindergartens are officially recognized as educational institutions. These institutions facilitate organized forms of extra-familial educational activities, as well as the care of children in their early and preschool years, spanning from six months to the commencement of formal schooling. The upbringing and education of children are structured in alignment with the *National Curriculum for Early Childhood Education and Care*, along with the curriculum specific to individual kindergartens, all in accordance with relevant legal regulations (*Zakon o predškolskomodgojuibrazovanju [Law on Preschool Education]*, NN 10/97, 107/07, 94/13, 98/19, 57/22 (NN 101/23)). Kindergartens are organized into educational groups (nursery and kindergarten). The number of enrolled children may vary depending on the child's age and the number of enrolled children with developmental disabilities. Age-homogeneous groups of children in the regular program aged 6 months until starting school can include between 5 and 25

children. In age-heterogeneous groups designed for children aged 1 year to starting school, enrolment quotas ranges from 10 to 22 children. The primary responsibility for the immediate tasks of raising and educating children within the kindergarten are carried out by preschool teachers who are required to have obtained at least an under-graduate university degree, i.e., professional study or a study leading to a higher vocational education in accordance with the previous regulations (*Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju [Law on Preschool Education]*, NN 10/97, 107/07, 94/13, 98/19, 57/22 (NN 101/23)). Educators spend 27.5 working hours a week in direct contact with children, while other work such as planning, programming, work evaluation, space preparation, incentives, cooperation, advisory work, and professional training are part of the overall workload up to full-time (*Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, [National pedagogical standard of preschool education and care]*, NN 10/97, 107/07 (NN 63/08)).

## **Method**

Bearing in mind the specificity of the topic and the devastating fact or the recognized need for more comprehensive instruments for observing child's play in early childhood education and care institutions, the research outlined general goal and specific tasks. The aim of the long-term research is to identify the predominant forms of play among children in early childhood education and care institutions. To address this, a pilot study was conducted with two primary tasks:

1. to develop an instrument for observing child's play in early childhood education and care institutions,
2. to determine the characteristics of observed play in early childhood education and care institutions.

## **Participants**

Research sampling was done using a non-probabilistic method (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Milas, 2009), specifically, a convenient sampling approach, considering the nature of the research. The research sample comprised children of early and preschool age (2-7 years), who were enrolled in kindergarten programs in the Republic of Croatia. The total number of the research sample was determined by the number of students who participated in the observing process in the kindergarten (N=21), considering that each student observed play of a single, independently selected child in the kindergarten. In total, therefore, resulting in the observation of 21 children. The youngest observed child was 2 years old, and the oldest was 6.10 years old. The average age of the observed children was 4.6 years. Two checklists were excluded from further analysis presented in this paper due to the determination that they did not meet the validity and objectivity criteria.

## **Instrument**

The observation method involved collecting data through marking data in the checklist (Milas, 2009). The instrument aimed to provide a quantitative understanding of the presence, duration, and frequency of a particular type of play, considering the social context of play. Additionally, qualitative data was collected through narrative description of a significant and striking child activity. The checklist included general socio-demographic data about the child (age, gender) and the kindergarten group (homogeneous/heterogeneous), as well as information on time sampling and the date of observation. It covered data on the cognitive complexity and social context of play, as can be seen in Table 1. The social context of the play referred to in the checklist included:

1. solitary play,
2. observational play,



3. parallel play,
4. social play.

The types of play offered in the checklist, according to cognitive complexity, are:

1. functional play,
2. symbolic play,
3. play with rules,
4. constructive play.

Students marked the frequency of occurrence of each type of child’s play during the observation process, depending on its social context and the time of its appearance in the context of the whole observation time process (20 minutes). The time context of the observations in the checklist was divided into four segments, each lasting four minutes and 59 seconds.

**Table 1** – Excerpt from the Created Research Instrument

Type of play/social context of play and time sample		Observational play			
		0-4.59	5-9.59	10-14.59	15-19.59
Functional play	Play with one’s own body				
	Handles moving toys				
	Handles sport props				
	Handles natural material				
	Handles artificial material				
	Mobile play with a prop				
	Play with sound, syllables, and words				

### Data Collection

The pilot study involving children of early and preschool age received ethical approval from the *Evaluation of Research Ethics Committee* at the Juraj Dobrila University of Pula on June 5, 2023. The research was carried out through the synergy of two research approaches: triangulation (Creswell, 2009; Milas, 2009; Johnson & Christensen, 2014) and the method of observation without involvement, specifically, observation in natural conditions. The observation took place according to pre-structured criteria determined by the research instrument. This study was implemented as part of a practicum exercise within the compulsory course *Early and Preschool Age Pedagogy 2* at the part-time *University undergraduate study Early and Preschool Education* at the Faculty of Educational Sciences, Juraj Dobrila University of Pula. During lectures, students enhanced their competences in the field of early and preschool age pedagogy, focusing on the topics: *Learning as a personal concept of the child’s knowledge in a social environment* and *Play and toys in an institutional context* (Blanuša Trošelj & Terlević, 2023). Additionally, auditory exercises familiarized students with instructions for creating an exercise in the practicum, encompassing all essential information about the research.

For the purposes of carrying out the research, students engaged with the research participants in the kindergartens. In order to provide accurate information about the purpose and method of conducting the research, written instructions were personally delivered to the responsible persons (principals) of the kindergartens, along with informed consent for voluntary participation in the research (Maleš, 2001; Ajduković & Kolesarić, 2003; Cohen, Manion & Morrison, 2007; Milas, 2009). Upon establishing successful cooperation, individual students commenced the activity by observing a

child of early and preschool age in the kindergarten during the morning hours (between 7 and 12 o'clock).

### **Data Analysis**

Following the used data collection methods, in the data analysis process, methods differ depending on their nature – whether it is quantitative or qualitative. Quantitative data were organized according to predetermined typologies, with a focus on variables such as age and gender of the child and characteristics of the kindergarten group. To enhance the quantitative findings, qualitative data, in the form of detailed narrative records of observed child's play, are incorporated.

Qualitative data, derived from narrative records gathered through observational process, provide in-depth descriptions of notable observed situation (Cohen et al., 2007; Milas, 2009) during child's play. As the aforementioned data are not amenable to statistical analysis (Milas, 2009), the analysis involves primarily organizing and summarizing the data, coding, then abstracting key points, and finally, thematising the information (Koller-Trbović & Žižak, 2008).

### **Results and Discussion**

Further to the set goal of the research and in accordance with the established research tasks, the results of the newly created instrument for observing child's play are highlighted, as well as the characteristics of the observed play in early childhood education and care institutions.

#### **Observation Instrument**

The instrument (checklist), created for the purposes of this paper, underwent testing on a small number of conveniently selected research participants. The theoretical validity of the created measuring instrument was established through content analysis. The reliability of the instrument was confirmed by consistent results obtained from the used checklists. In order to determine the complete metric characteristics, validity and reliability tests will be reiterated through re-measurement during qualitative research on a larger sample.

During student observation, reflection on the conducted activity and subsequent analysis, it was discerned that the types of play provided by the checklist were insufficient for the comprehensive observation of play in the kindergarten setting. Thus, modifications are necessary to address these limitations for future research on a larger sample that will potentially yield more generalizable results. Primarily, the research instrument lacked certain types of child's play, such as rough-and-tumble play (Rubin et al., 1983), messy play, and creative play (without rules). Creative play is defined as play that is in a parallel relationship with *daydreaming*, but not necessarily involving imagining, according to Winnicott (1971). In addition to creative play, messy play involves unstructured and unplanned activities (Došen & Mihaljević, 2018) with materials that might potentially cause the child's body and/or environment to become dirty, proven to contribute to the development of children's creativity and imagination (Yin et al., 2014). On the other hand, rough-and-tumble play is defined as exciting children's play that involves a certain risk of physical injury (Sandseter, 2010; Smith & StGeorge, 2023). In addition to supplementing the research instrument, future studies should consider contextual conditions and their potential influences on child's play. Focusing attention on the child's environment and continuously enriching it opens up possibilities of sensorimotor development, experimentation, and exploration in children (Šotman, 2018).

#### **How Do Children Play Nowadays?**

In accordance with the aim of the research, and in accordance with the second research task, the synergy of quantitative and qualitative results in relation to the relevant literature is highlighted below.

According to the distribution of observed children, Table 2 indicates that the majority of observed children fall within the age range of 4 and 5.11 years (N=12). Based on the age of children whose play was observed and the social formations of children’s play, it becomes evident that children of an early age (up to three years) are primarily observed engaging in independent play, while social and cooperative play experiences significantly increase in parallel with the child’s age:

*The girl immersed herself in the imagined role of a preschool teacher, while other children imagined themselves in the role of children. During the next 10 minutes of observation, the girl takes the role of a teacher and addresses the children as an adult. For the last 5 minutes, the little girl takes the book and reads the story that they heard the day before by the preschool teacher before going to bed (Bambi). The girl retells the story very dramatically, but not in the order in which the story actually goes. (Female, 4.1 years)*

The findings of this research highlight that social or cooperative play is the most frequently observed type of play in the sixth year of a child’s life. This aligns with Klarin’s (2017) observations that children of early and preschool age establish relevant social relationships from the age of three, while preschool children more often engage in genuine cooperative play with their peers. During this developmental stage, preschool children meet their social needs, while strengthening their social identity and develop a sense of belonging to the educational group. Therefore, children’s play plays a crucial role in fostering social interactions in early and preschool children (Piaget, 1926; 1952; Rubin, 1977; Glavina & Višnjić Jevtić, 2010; Višnjić Jevtić & Glavina, 2013; Klarin, 2017).

**Table 2 – Socio-demographic data**

Age	Gender		Educational group	
	M	F	Homogeneous	Heterogeneous
<b>2-2.11 (3)</b>	2	1	2	1
<b>3-3.11 (2)</b>	1	1	/	2
<b>4-4.11 (6)</b>	1	5	/	6
<b>5-5.11 (6)</b>	3	3	1	5
<b>6-6.11 (4)</b>	/	4	2	2
<b>Total (21)</b>	7	14	5	16

The analysis of child’s play with respect to the age characteristics, and cognitive complexity of child’s play, reveals interesting patterns. Younger children, particularly those of an early age, engage in functional play to a significantly greater extent. This involves playing with their own bodies, repeating movements, but without toys, handling various materials and props, and participating in play where sounds, syllables, and words are separated from the speech context and freely combined and created (Duran, 2001; Kamenov, 2006). Numerous studies, including those by Rubin and Maioni (1975, according to Rubin, 1977) support the observation that younger children, especially those of an early age, participate significantly more in functional and constructive play. This aligns with Piaget’s theories

(Piaget, 1926; 1952) linking the cognitive complexity of child's play with their cognitive development. In this research, children from the age of three participate to the greatest extent in symbolic play in which they undertake the role of adults or children, imitate the procedure and substitute the object, and immerse themselves in an imagined situation (Duran, 2001; Kamenov, 2006):

*Together with other girls, the girl took objects that are characteristic for certain professions (tools like a craftsman, helmet like a fireman) ... (Female, 3.5 years old)*

Symbolic play is considered the pinnacle and *queen* of all plays, and serves as an indicator of complex mental thinking. It has ways to establish interactive relationships with other children who have divergent opinions (Kernan, 2011). Among six-year-old children symbolic and functional play are observed to the same extent. However, in preschool children, there is a significant increase in the frequency of participation in rules-based play, characterized by the rich and simple movements and the existence of an educational task with included rules. This shift in play type patterns reflects the developmental progression in cognitive and social abilities.

The distribution of observed children according to gender characteristics reveals an interesting pattern, with students predominantly choosing and observing girls at a ratio of 2:1 compared to boys, i.e., a third of the observed children were boys (N=7), which can be seen in Table 2. Social play emerges as the most common form of child's play among girls, with observational and solitary play present to a somewhat lesser, but relatively equal extent. Among boys, social play is observed to the greatest extent, while observational play is the least represented. Previous research has highlighted gender-specific differences in social play, with girls often engaging in social play in smaller groups, while boys tend to exhibit the opposite behaviour (Klarin, 2017). Parallel play is observed to a very small extent in child's play, particularly in girls. In this study, girls more frequently engaged in symbolic play, while boys were observed to participate in functional play to the greatest extent:

*...she spends the rest of her time in the family center and joins the school pretend play. She takes the role of a student and immerses herself in an imagined situation with two other girls. (Female, 4.6 years old)*

This information contradicts findings obtained from Rubin's research (1977), which points out that girls primarily participate in creative activities, while boys are more involved in constructive play, which was not confirmed by this research. On the other hand, Klarin (2017) indicates that girls often choose to participate in symbolic, dramatic, and social play, while boys tend to gravitate towards risky plays. It's important to note that these observations and information may need to be verified in a study with a larger number of observed children for more conclusive insights.

In addition to the before-mentioned independent variables, the research also includes those related to the characteristics of the kindergarten groups where child's play was observed. It is interesting to note that students mostly observed child's play in heterogeneous groups (N=16), and within this study, children aged 4 to 5.11 years were primarily enrolled in age-heterogeneous groups (N=11). Children attending age-heterogeneous groups are more actively involved in socially constructed play, particularly cooperative play. However, similar observations were made for children attending age-homogeneous groups, where solitary and observational play were prevalent. Previous research (Glavina & Višnjić Jevtić, 2010; Višnjić Jevtić & Glavina, 2013) has indicated that children in age-heterogeneous groups tend to display higher levels of social competency compared to their counterparts in age-homogeneous groups. In such settings, older children often assume roles resembling those of adults and assist in meeting the needs of younger peers. It is possible that the reason lies precisely in the fact that these are groups in which older children have the opportunity to try out certain behaviours and relationships with younger children, and who often need help from their

older peers. Furthermore, children attending age-homogeneous groups are more frequently involved in functional play, while those in age-heterogeneous groups predominantly participate in symbolic play. It is essential to acknowledge that due to the small sample size, a detailed and conclusive argument cannot be provided and further in-depth analysis is not feasible.

## Conclusions

The field of early childhood education and care stands as a continuous and dynamic system (Čepić & Terlević, 2021), demanding current reflections and ongoing research within educational theory and practice. This pilot research serves as an attempt to redefine and reconceptualize the role of play in 21<sup>st</sup> century kindergartens. Play as a child's primary and fundamental activity (Blanuša Trošelj & Srića, 2014) is filled with experiential forms of learning that enable continuous individual growth and development. Therefore, it becomes imperative to cultivate environments that are not only safe but also stimulating. Such environments provide children with opportunities to master and overcome behavioural patterns and real-life situations (Došen & Mihaljević, 2018). Systematic collection of documentation, particularly in documenting child's play, becomes a getaway *door* to the reflective practices among preschool teachers. In this case, reflective practitioners are richer in the possibility of gaining deeper insights into children's actions, but also personal educational practices, the results of which subsequently help in reconstructing the roles of the child and/or preschool teacher (Pergar & Karadža, 2018).

The creation of a research instrument, a transparent, structured and coherent checklist, emerges as a significant milestone. This instrument will help us in future research to crystallize child's play offering insights into its interdisciplinary characteristics as the primary and most important child's activity in a living and dynamic system of early childhood education and care institutions. With the aforementioned checklist, this pilot research highlights types of play for early and preschool children that contribute to the holistic growth and development of an individual child. The checklist was used by future preschool teachers, who demonstrated certain competencies in the field of observing, documenting, and recording the characteristics of child's play. As the following step, records of student observations of child's play will be highlighted in the second empirical work for a better qualitative approach to them.

It is important to point out the fact that symbolic play was observed most extensively in this research among children as play in which all the observed children participate, namely by assuming the roles of adults or other children, immersing themselves in imagined situations, and mimicking the behavior and relationships of adults or other children. Notably, girls between the ages of 4 and 6.11 were observed as participating most actively in the aforementioned play. Younger children, up to the age of three, engaged predominantly in independent and functional play. Social and symbolic play were more pronounced among older children and those in age-heterogeneous groups, with a significant rise in the participation of preschool children in play with rules.

While recognizing the significance of these findings, it is crucial to point out the limitations of this pilot study. The generalization of the stated results and conclusions from this pilot research is certainly not possible, but it is not even foreseen with the research. Also, this study was conducted by students in the early stages of their professional development with no and/or very little practical experience. The above certainly influenced the results obtained, which came from personal, individual and, most often, theoretical considerations about child's play and implicit beliefs that change with practice. In future research, it is envisioned to include experienced preschool teachers as researchers who, based on their own knowledge, skills, abilities and experiences, would observe play in kindergartens continuously with a certain time lag, covering more controlled observations and sample variations, ultimately leading to more generalized data. Therefore, the observation itself could include

other contexts of child's play that relate to certain types of communication, children's behaviour during play, and their ways of cooperating with other children and adults during play.

In conclusion, this pilot study with previously highlighted results, serves as a foundational step toward understanding the dynamic of child's play. Thus, creating research instrument with associated implications for future research will surely successfully obtain current and relevant results about child's play. Respecting the knowledge about play highlighted in this paper, we provide an opportunity by opening the doors for children of early and preschool age to the future, where they can create an active, critical, sustainable, and ambitious society of the future.

### Acknowledgments

The authors thank the participants for taking part in this study and the Juraj Dobrila University of Pula, which granted the ethical approval for this research.

### Statements and Declarations

No funding was received for conducting this study.

### References

- Ajuković, M., & Kolesarić, V. (2003). *Etički kodeks istraživanja s djecom* [Ethical code of research with children]. Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži: Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske.
- Akman, B., & Güçhan Özgül, S. (2015). Role of Play in Teaching Science in the Early Childhood Years. In K. Cabe Trundle & M. Saçkes (Eds.), *Research in Early Childhood Science Education* (pp. 237-258). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9505-0\\_11](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9505-0_11)
- Åm, E. (1989). Play in the preschool – Some aspects of the role of the adult. *International Journal of Early Childhood*, 18(90), 90-97. <https://doi.org/10.1007/BF03174651>
- Andrews, M. (2012). *Exploring Play for Early Childhood Studies*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526435729>
- Antonović, D. (2018). Simbolička igra u starijoj jasličkoj skupini kao prekretnica za razvoj govora [Symbolic play in the older nursery group as a turning point for speech development]. In A. Višnjić Jevtić (Ed.), *Zajedno rastemo – redefiniranje prakse i teorije predškolskog odgoja* (pp. 19-24). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Dječji vrtić „Cvrčak“ Čakovec.
- Barnes, P. (1995). Thirty years of play in hospital. *International Journal of Early Childhood*, 27(48), 48-53. <https://doi.org/10.1007/BF03178105>
- Blanuša Trošelj, D., & Srića, S. (2014). Television Contents and Children's Free Kindergarten Play. *Croatian Journal of Education*, 16(1), 25-41.
- Blanuša Trošelj, D., & Terlević, M. (2023). Early and Preschool Age Pedagogy 1 (Course Syllabus). In (Ed.), *University Undergraduate Study Early and Preschool Education In The Croatian Language (Part-Time Study) In Academic Year 2023/2024* (pp. 81-83). Faculty of Educational Sciences, Juraj Dobrila University of Pula. [https://fooz.unipu.hr/\\_download/repository/University%20undergraduate%20study%20Early%20and%20Preschool%20Education%20in%20the%20Croatian%20language%20%28part%20time%20study%29.pdf](https://fooz.unipu.hr/_download/repository/University%20undergraduate%20study%20Early%20and%20Preschool%20Education%20in%20the%20Croatian%20language%20%28part%20time%20study%29.pdf)
- Bodrova, E., Leong, D. J., & Yudina, E. (2023). Play is a play, is a play, is a play... or is it? Challenges in designing, implementing and evaluating play-based interventions. *Frontiers in Psychology*, 14(1034633), 01-07. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1034633>

- Bonnett, T. H., & Wade, C. E. (2023). Procuring Gender-Situated Voices of Male Early Childhood Professionals in Canada. *International Journal of Early Childhood*, 55(2), 187-204. <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00337-8>
- Broadhead, P. (2018). Supporting the Application of Playful Learning and Playful Pedagogies in the Early Years Curriculum Through Observation, Interpretation, and Reflection. In M. Fleer & B. van Oers (Eds.), *International Handbook of Early Childhood Education. Springer International Handbooks of Education* (pp. 1227-1244). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7\\_63](https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_63)
- Čepić, R., & Terlević, M. (2021). Leadership in Early and Preschool Education Institutions: Between the Desirable and the Real. In L. Gómez Chova, A. López Martínez & I. Candel Torres (Eds.), *INTED2021 Proceedings, 15th International Technology, Education and Development Conference* (pp. 7009-7016). IATED Academy. <https://doi.org/10.21125/inted.2021.1397>
- Chaillé, C., & Young, P. (1980). Some issues linking research on children's play and education: are they "only playing". *International Journal of Early Childhood*, 12, 52–56. <https://doi.org/10.1007/BF03176864>
- Chazan, S. E. (2009). Observing Play Activity: The Children's Developmental Play Instrument (CDPI) with Reliability Studies. *Child Ind Res*, 2, 417–436. <https://doi.org/10.1007/s12187-009-9043-9>
- Chazan, S. E., & Kuchirko, Y. (2019). Observing Children's Play Activity Using the Children's Developmental Play Instrument (CDPI): A Qualitative Validity Study. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 18(1), 71-92. <https://doi.org/10.1080/15289168.2019.1567447>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Connolly, K., & Smith, P. (1978). Experimental studies of the preschool environment. *International Journal of Early Childhood*, 10(86), 86-96. <https://doi.org/10.1007/BF03174206>
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.
- Daw, J. (2009). Anti-competition play. In R. P. Carlisle (Eds.), *Encyclopedia of play in today's society* (pp. 34-34). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412971935>
- Ditchburn, S. J. (1986). Understanding children's play: A conversational analysis of one instructional strategy. *International Journal of Early Childhood*, 18(79), 79-89. <https://doi.org/10.1007/BF03174650>
- Došen, M., & Mihaljević, A. (2018). Značaj igre i kreativnosti kao razvojnih aspekata u djece predškolske dobi [The significance of play and creativity as developmental aspects in preschool children]. In A. Višnjić Jevtić (Ed.), *Zajedno rastemo – redefiniranje prakse i teorije predškolskog odgoja* (pp. 60-65). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Dječji vrtić „Cvrčak“ Čakovec.
- Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe [National pedagogical standard of preschool education and care], NN 10/97, 107/07 (NN 63/08).
- Duran, M. (2001). *Dijete i igra* [Child and Play]. Naklada Slap.
- Edwards, S., & Cutter-Mackenzie, A. (2013). Pedagogical Play Types: What Do They Suggest for Learning About Sustainability in Early Childhood Education? *International Journal of Early Childhood*, 45, 327–346. <https://doi.org/10.1007/s13158-013-0082-5>
- Edwards, S., Cutter Mackenzie, A., & Hunt, E. (2010). Framing play for learning: Professional reflections on the role of open-ended play in early childhood education. In L. Brooker & S. Edwards (Eds.), *Engaging play* (pp. 136-151). Open University Press. <https://research.monash.edu/en/publications/framing-play-for-learning-professional-reflections-on-the-role-of>
- Elkind, D. (2008). The power of play: Learning what comes naturally. *American Journal of Play*, 1(1), 1–6.

- Engdahl, I., & Furu, A. C. (2022). Early Childhood Education: A Vibrant Arena in the Complex Transformation of Society Towards Sustainability. *International Journal of Early Childhood*, 54, 1–12. <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00323-0>
- Erikson, E. H. (1985). Play and actuality. In J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Eds.), *Play: Its role in development and evolution* (pp. 668–704). Penguin.
- Flavell, J. H. (1963). *The developmental psychology of Jean Piaget*. O. Van Nostrand Company Incorporated.
- Fowler, W. (1968). The effect of early stimulation in the emergence of cognitive process. In R. Hess (Eds.), *Early Formal Education* (pp. 1-28). Routledge.
- Freud, S. (1961). *Beyond the pleasure principle*. Modern Library.
- Fullan, M. (2007). *The NEW Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.
- Garvis, S., Fluckiger, B., & Twigg, D. (2012). Exploring the Beliefs of Commencing Early Childhood Education Graduate Students: Providing Insights to Improve Teacher Education Programs, *Australian Journal of Teacher Education*, 37(1), 93-105.
- Glavina, E., & Višnjić Jevtić, A. (2010). Socijalne kompetencije djece predškolske dobi u dobnu heterogenim i dobnu homogenim skupinama [Social competences of preschool children in age-heterogeneous and age-homogeneous groups]. In D. Šincek (Eds.), *Psihosocijalni aspekti nasilja u suvremenom društvu – izazov obitelji, školi i zajednici* (pp. 109 – 116). Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Društvo psihologa Osijek.
- Hedges, H. (2000). Teaching in Early Childhood: Time to Merge Constructivist Views so Learning through Play Equals Teaching through Play. *Australasian Journal of Early Childhood*, 25(4), 16-21. <https://doi.org/10.1177/183693910002500404>
- Hedges, H., Cullen, J., & Jordan, B. (2011). Early years curriculum: funds of knowledge as a conceptual framework for children's interests. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 185-205.
- Hill, J. R., & Hannafin, M. J. (2001). Teaching and learning in digital environments: the resurgence of resource-based learning. *Educational Technology Research and Development*, 49(3), 37–52.
- Howard, J. (2017). *Mary D. Sheridan's Play in Early Childhood from Birth to Six Years*. Routledge.
- Ishigaki, E. H., & Lin, J. (1999). A comparative study of preschool teachers' attitudes: Towards 'children's right to play' in Japan, China and Korea. *International Journal of Early Childhood*, 31(40), 40-47. <https://doi.org/10.1007/BF03166730>
- Johansson, E., & Emilson, A. (2010). Toddlers' Life in Swedish Preschool. *International Journal of Early Childhood*, 42, 165–179. <https://doi.org/10.1007/s13158-010-0017-3>
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2014). *Educational Research: Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches*. SAGE Publications.
- Kamenov, E. (2006). *Dečja igra: vaspitanje i obrazovanje kroz igru* [Child's play: care and education through play]. Zavod za udžbenike.
- Käraby, G. (1989). Children's conceptions of their own play. *International Journal of Early Childhood*, 21, 49–54. <https://doi.org/10.1007/BF03174584>
- Kernan, M. (2011). Children's and parents' perspectives on play and friendship. In M. Kernan & E. Singer (Eds.), *Peer Relationships in Early Childhood Education and Care* (pp. 27 – 37). Routledge.
- Kernberg, P. F., Chazan, S. E., & Normandin, L. (1998). The Children's Play Therapy Instrument (CPTI). Description, development, and reliability studies. *J PsychotherPract Res*, 7(3), 196-207.
- Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre* [Psychology of Child's Play]. Sveučilište u Zadru.
- Knox, J. (2019). What does the 'postdigital' mean for education? Three critical perspectives on the digital, with implications for educational research and practice. *Postdigital Science and Education*, 1(2), 357-370.
- Koller-Trbović, N., & Žižak, A. (2008). *Kvalitativni pristup u društvenim znanostima* [Qualitative approach in social sciences]. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.



- Leung, Ch. (2015). Enhancing Social Competence and the Child–Teacher Relationship using a Child-Centred Play Training Model in Hong Kong Preschools. *International Journal of Early Childhood*, 47, 135–152. <https://doi.org/10.1007/s13158-014-0117-6>
- Libby, M. E., Weiss, J. S., Bancroft, S., & Ahearn, W. H. (2008). A Comparison of Most-to-Least and Least-to-Most Prompting on the Acquisition of Solitary Play Skills. *Behav Anal Pract*, 1(1), 37-43. <https://doi.org/10.1007/BF03391719>
- Maleš, D. (2001). *Konvencija o pravima djeteta* [Convention on the Rights of the Child]. Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži: Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske.
- Matheson, A. (1974). Education begins in the cradle for young Peruvians. *International Journal of Early Childhood*, 6, 72–79. <https://doi.org/10.1007/BF03174978>
- Milas, G. (2009). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima* [Research methods in psychology and other social sciences]. Naklada Slap.
- Murphy, G. (1956). The process of creative thinking. *Educational Leadership*, 4, 11-15.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* [National Curriculum for Early Childhood Education and Care in the Republic of Croatia], NN 10/97, 107/07,94/13 (NN 05/15).
- Neubauer, P. B. (1987). The Many Meanings of Play. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 42(1), 3-9.
- Nola, D. (2021). *Dijete, igra i stvaralaštvo: odabrane pedagoške teme* [Child, play and creativity: selected pedagogical topics]. Novi redak.
- Ólafsdóttir, S.M., & Einarsdóttir, J. (2021). Peer Culture in an Icelandic Preschool and the Engagement of Children with Diverse Cultural Backgrounds. *International Journal of Early Childhood*, 53, 49–64. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00283-x>
- Pergar, M., & Karadža, S. (2018). Kako razvijati učenje u predškolskoj ustanovi „danas“ za bolje snalaženje „sutra“ [How to develop learning in preschool "today" for better coping "tomorrow"]. In A. Višnjić Jevtić (Ed.), *Zajedno rastemo – redefiniranje prakse i teorije predškolskog odgoja* (pp. 242-249). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Dječji vrtić „Cvrčak“ Čakovec.
- Piaget, J. (1926). *The Language and Thought of the Child*. Brace.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. (M. Cook, Trans.). W. W. Norton & Co.
- Piaget, J. (1962). The stages of the intellectual development of the child. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 26(3), 120–128.
- Ridgway, A., & Quinones, G. (2012). How do early childhood students conceptualize play-based curriculum? *Australian Journal of Teacher Education*, 37(12), 46–56.
- Ridgway, A., Quinones, G., & Li, L. (2015). *Early Childhood Pedagogical Play, A Cultural-Historical Interpretation Using Visual Methodology*. Springer.
- Rubin, K. H. (1977). Play Behaviors in Young Children. *Young Children*, 16-24.
- Rubin, K. H., Fein, G. G., & Vanderberg, B. (1983). Play. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Socialization, Personality, and Social Development* (Vol. 4) (pp. 694-774). John Wiley and Sons.
- Šagud, M. (2002). *Odgajatelj u dječjoj igri* [Preschool teacher in child's play]. Školske novine.
- Sandseter, E. B. H. (2010). „It tickles in my tummy“ - Understanding children's risk-taking in play through reversal theory. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 67-88.
- Shaffer, L., Hall, E., & Lynch, M. (2009). Toddlers scientific explorations. Encounters with insects. *Young Children*, 64(6), 18–41.
- Sisson, J. H. (2023). Bringing Children’s and Teachers’ Agency Together to Create Meaningful Learning That Matters in a Diverse Preschool. *International Journal of Early Childhood*, 55, 387-402. <https://doi.org/10.1007/s13158-023-00364-z>

- Siu, A., & Keung, C. (2023). Perceptions of Hong Kong Mothers on Children's Play: Differences in Socioeconomic Status and Child's Gender. *International Journal of Early Childhood*, 55, 113–129. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00302-x>
- Slunjski, E., & Ljubetić, M. (2014). *Igra i njezin pedagoški potencijal u ustanovi ranog odgoja* [Play and its pedagogical potential in an early childhood education institution]. *Croatian Journal of Education*, 16(1), 127-141.
- Smith, C. S. (2015). *Against Race- and Class-Based Pedagogy in Early Childhood Education*. Palgrave Studies in Urban Education. Palgrave.
- Smith, P. K., & StGeorge, J. M. (2023). Play fighting (rough-and-tumble play) in children: developmental and evolutionary perspectives. *International Journal of Play*, 12(1), 113-126.
- Šotman, V. (2018). Aktivnosti na otvorenom kao sastavni dio svakodnevnih aktivnosti [Outdoor activities as an integral part of everyday activities]. In A. Višnjić Jevtić (Ed.), *Zajedno rastemo – redefiniranje prakse i teorije predškolskog odgoja* (pp. 282-286). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Dječji vrtić „Cvrčak“ Čakovec.
- Tahmores, A. H. (2011). Role of social skills and intelligence of children. *Procedia – Social and Behavioral Science*, (30), 2272 - 2279.
- Taylor, S. I., & Rogers, C.S. (2001). The relationship between playfulness and creativity of Japanese preschool children. *International Journal of Early Childhood*, 33, 43–49. <https://doi.org/10.1007/BF03174447>
- Thompson, P. (2019). Supporting play. In D. Fitzgerald & H. Maconochie (Eds.), *Early childhood studies: a students' guide* (pp. 131-146). SAGE.
- Trawick-Smith, J. (2008). Play and the curriculum. In J. Frost, S. Wortham & S. Reifel (Eds.), *Play and child development*. Merrill Prentice Hall.
- UN (1989). *Convention on the Rights of the Child*. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf>
- Višnjić Jevtić, A., & Glavina, E. (2013). Differences in Children's Play in Homogeneous and Heterogeneous Classes in a Kindergarten. *Croatian Journal of Education*, (16), 69-79.
- Vygotsky, L. S. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 62–76.
- Weininger, O. (1972). Unstructured play as a vehicle for learning. *International Journal of Early Childhood*, 4, 63–69. <https://doi.org/10.1007/BF03175772>
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality*. Tavistock Publications.
- Wood, E. (2013). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. SAGE.
- Wood, E., & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum*. SAGE.
- Woodhead, M. (2012). *Različite perspektive o ranom djetinjstvu: teorija, istraživanje i politika* [Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy]. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Yin, L. C., Zakaria, A. R., Baharun, H., Hutagalung, F., & Sulaiman, A. M. (2014). Messy play: Creativity and imagination among preschool children. In F. L. Gaol, S. Kadry, M. Taylor & P. S. Li (Eds.), *Recent Trends in Social and Behaviour Sciences: Proceedings of International Congress on Interdisciplinary Behaviour and Social Sciences* (pp. 345–349). CRC Press.
- Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju* [Law on Preschool Education], NN 10/97, 107/07, 94/13, 98/19, 57/22 (NN 101/23).

## Poticanje socijalnog uključivanja djeteta s poteškoćama u razvoju kroz igru, pokret i ples

Manuela Glavaš  
Tamara Vrdoljak

### **Sažetak:**

*Mogućnost učenja djece s poteškoćama u razvoju ovisi o vrsti i stupnju teškoće. Međutim, većina djece ispodprosječnog intelektualnog funkcioniranja ima teškoće u komunikaciji i socijalizaciji. Nedovoljan broj prilika za sudjelovanjem u socijalnim situacijama nepovoljno utječe na prilike za učenje. Poticajni čimbenici mogu biti posebni interesi djeteta, tijekom kojih se svako dijete opušta i prihvaća pridruživanje druge djece. Usvajanje socijalnih oblika ponašanja je poput mnogih drugih vještina u ranoj dobi, vremenski ograničeno i nenadoknadivo. U nedostatku interakcije, dijete neće usvojiti ponašanja potrebna ne samo za boravak u vrtiću, već i za život u široj društvenoj zajednici. Potrebno je primijeniti inkluzivni pristup kroz prilagodbu okruženja i putem osmišljavanja aktivnosti koje djeluju na poboljšanje socijalne pozicije unutar skupine.*

*Cilj predstavljenog akcijskog istraživanja bio je tijekom tri mjeseca povećati interakcije djeteta s poteškoćama u razvoju s vršnjacima. U postizanju cilja, odgojitelji su planirano provodili aktivnosti sa svrhom promicanja socijalnih vještina djeteta. Sva djeca odgojne skupine su tijekom istraživanja sudjelovala u svakodnevnim ciljanim aktivnostima, kroz igru, pokret i ples. Korištene su sljedeće metode prikupljanja i analize podataka: promatranje uz bilježenje, sociometrija i tablica praćenja ili ček-lista, na početku i na kraju istraživanja. Provedene aktivnosti povećale su vrijeme uključivanja djeteta u razvoj u interakciju s vršnjacima.*

**Ključne riječi:** akcijsko istraživanje; pokret; ples; teškoće u razvoju

### **Uvod**

Socijalne vještine omogućuju djeci da uspješno i na odgovarajući način biraju i provode odnose s drugima. Socijalno kompetentna djeca su ona koja se mogu uključiti u zadovoljavajuće interakcije i aktivnosti kako s odraslima tako i s vršnjacima. Socijalne kompetencije se sastoje od; usvajanja društvenih vrijednosti, razvoja osjećaja osobnog identiteta, stjecanja interpersonalnih vještina, učenja samoregulacije u skladu s društvenim očekivanjima, planiranju i donošenju odluka i razvoja kulturnih kompetencija (Han i Kemple, 2006).

Većina djece ispodprosječnog intelektualnog funkcioniranja ima teškoće u komunikaciji i socijalizaciji. Često upravo nedovoljan broj prilika za sudjelovanjem u socijalnim situacijama nepovoljno utječe na prilike za učenje i samopouzdanje djeteta. Osiguravajući poticajno okruženje u skupini je prvi korak, a sljedeći je korištenje specifičnih i individualnih metoda poučavanja i intervencija prema posebnim interesima djeteta. Socijalne vještine se uče i treniraju kako bi djeca ovladala specifičnim društvenim navikama (Ferić i Kranželić Tavra, 2003).

Odgojne skupine trebaju biti mjesto zadovoljavanja potreba za pripadanjem, razumijevanjem, zabavom, i samoostvarivanjem (Đuranović, 2012).

Potreba za ovakvim akcijskim istraživanjem nastala je promatranjem svakodnevnih aktivnosti djece i analizom dnevnika praćenja. Uočeno je isključivanje i izostavljanje djeteta s poteškoćama u razvoju iz vršnjačkih aktivnosti. Posljedicom navedenog, kod djeteta se primjećuje manjak socijalnih kompetencija, samopouzdanja i samoinicijative u socijalnim odnosima. Cilj provedenog akcijskog istraživanja je bio tijekom tri mjeseca povećati interakcije djeteta s poteškoćama u razvoju s vršnjacima na najmanje 30 minuta dnevno. Odgojitelji su tijekom studenog i prosinca 2022. te siječnja, 2023. godine planirano provodili aktivnosti sa svrhom promicanja socijalnih vještina djeteta i zajedništva skupine. Sva djeca odgojne skupine su tijekom istraživanja sudjelovala u ciljanim aktivnostima, kroz

igru, pokret i ples. Korištene su sljedeće metode prikupljanja i analize podataka: promatranje uz bilježenje, sociometrija i tablica praćenja ili ček-lista, na početku i na kraju istraživanja. Analizom rezultata utvrđeno je da je potaknuta suradnja među djecom, razvio se osjećaj grupnog zajedništva, a kod djeteta s poteškoćama u razvoju je povećana aktivnost uključivanja u interakciju s vršnjacima. Dobiveni podaci mogu biti od koristi u daljnjem radu s djecom i odgojnim skupinama, osobito u cilju unapređivanja uključivanja djece s poteškoćama u razvoju u igre i aktivnosti.

## **Metode istraživanja**

Akcijsko istraživanje se provodilo tijekom tromjesečnog razdoblja u pedagoškoj godini 2022./2023. u centralnom objektu dječjeg vrtića „Vrapče“. U istraživanju su sudjelovala četiri dionika, dvije odgojiteljice Montessori programa u suradnji s psihologom. Uključena je i odgojiteljica iz drugog vrtića u vidu kritičkog prijatelja. Funkcija nezavisnog suradnika je vanjsko promatranje s kritičkim odmakom i nepristrana povratna informacija. Prije samog početka istraživanja dionici su se usuglasili s istraživanjem te su upoznati s načinom i trajanjem istraživanja i ulogama. Predmet istraživanja je isključenost djeteta s poteškoćama u razvoju i nedostatne prilike za igru i razvoj. Dijete (U.K.) je dobi od 6 godina, ženskog spola, pohađa cjelodnevni desetosatni boravak, u posebnom Montessori odgojno-obrazovnom programu. Upisana je u dobno mješovitu skupinu. Većinu vremena koje provodi u skupini ne komunicira s drugom djecom niti se uključuje u igru s njima. Uglavnom ih samo promatra i igra se pored njih. Dijete pored ostalog, ima poteškoća u govornom razvoju i često se služi gestama pri pokušaju uspostavljanja komunikacije. S odgojiteljima razgovara kratko i prema potrebi, češće samo odgovara na pitanja nego što nešto traži. Radije se igra s odraslima nego s drugom djecom (Slika 2.) Dijete uglavnom dolazi kasnije u vrtić i propušta većinu planiranih jutarnjih poticaja i zajedničkih aktivnosti. Također ima potrebu za snom u poslijepodnevnim satima što dodatno umanjuje prilike za igru. Voli glazbu te pokazuje interes i talent za pokret i ples. Plesom se utječe na razvoj osnovnih i funkcionalnih sposobnosti a djeci je prirodan, spontan i stimulativan (Srhoj i Miletić, 2000). Plesni i glazbeni sadržaji primjereni su predškolskoj dobi te pozitivno utječu na psihofizički razvoj djeteta. Kako bismo istražili ponašanje djeteta i socijalne interakcije u grupi primijenili smo tehniku vođenja dnevnika.

### *Dnevnik praćenja djeteta u slobodnoj igri*

*3.10. 2022.* U.K. tijekom jutra prelazi od jednog do drugog centra ne zadržavajući se ni u jednom duže od nekoliko minuta. U svakom centru kratko promatra drugu djecu u igri i ne pokušava im prići i uključiti se.

*6.10. 2022.* U.K. nešto kasnije dolazi u vrtić te propušta doručak i većinu jutarnjih aktivnosti poput zajedničke tjelovježbe i igre s pjevanjem. Prilikom njezinog dolaska sva su djeca započela igru u raznim centrima aktivnosti. Približava se centru građenja gdje ju je zainteresirala kreacija starijih dječaka. Međutim, jedan od njih joj je stao na put i ne dozvoljava joj ulazak u labirint od drvenih kocaka, stoga odustaje i vidno uznemirena se povlači na drugi kraj sobe.

*10.10. 2022.* Prilikom dolaska u vrtić, dijete se dugo oprašta od majke. Stoji pored vrata i ne želi ući u sobu dnevnog boravka, a nakon ulaska odbija razgovarati s odgojiteljem. Nakon nekog vremena odlazi u centar obiteljskih igara gdje promatra djecu u igri.

*12.10. 2022.* U.K. samoinicijativno prilazi polici s poticajima za male tjelesne aktivnosti. Uzima plesnu vrpču i isprobava mogućnosti kretanja s vrpcom. U aktivnosti se zadržava dugo, više od 10 minuta. Dolaskom druge djece koja su se zainteresirala, posprema traku i odlazi u drugi centar aktivnosti, odakle ih promatra.

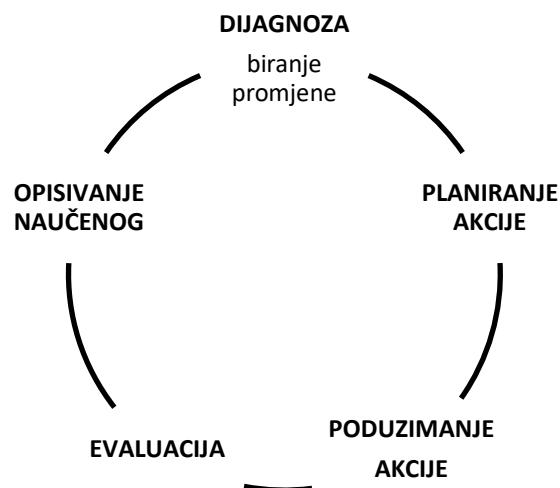
*17.10. 2022.* Tijekom govorne igre u krugu prijateljstva na temu „*Reci nešto o sebi*“, odbija sudjelovati i ne odgovara niti na dodatne poticaje odgojitelja. Nekolicina dječaka su joj se narugala. Dijete je vidno uznemireno zbog podrugivanja.

24.10. 2022. U.K. uzima kutiju sa slagalicama i slaže ih za stolom. Dolazi dječak P. Š. (7 god.), koji sjeda s druge strane stola. Dolazi do problema podjele prostora. U.K. se ustaje i odlazi od stola bez pospremanja slagalice. Dječak P.Š. nastavlja slagati dijelove svoje slagalice i zove vršnjaka da mu se pridruži, glasno negodujući kako U.K. ne zna ništa pospremiti za sobom.

28.10. 2022. U.K. tijekom jutra prenosi lutku po sobi dnevnog boravka, po različitim centrima aktivnosti. Sjeda za stol i počinje „hraniti“ lutku. Prilazi L.J. (6) i promatra te pokušava započeti razgovor postavljajući pitanja. Dijete ne odgovara ali se ne odmiče od drugog djeteta i ne prekida igru.

31.10.2022. Prilikom igre u centru početnog čitanja i pisanja, nekolicina djece pokušava prići U.K. i uključiti je u igru pisanja slova u sipkom materijalu, ali ona odbija komunikaciju.

*U prvoj fazi istraživanja*, promatranjem svakodnevnih aktivnosti djece i analizom dnevnika praćenja, uočeno je isključivanje i izostavljanje djeteta s poteškoćama u razvoju iz vršnjačkih aktivnosti, kao i zadirkivanje starijih dječaka iz skupine. Posljedicom navedenog, kod djevojčice se primjećuje manjak samoinicijative u socijalnim odnosima. Uglavnom se igra sama i nije dobro prihvaćena u odgojnoj skupini. Provodi većinu vremena u samoorganiziranim aktivnostima. Osnovna prepreka je isključivanje i neprihvatanje od strane vršnjaka zbog čega je djevojčici uskraćeno razvijanje i usavršavanje socijalnih kompetencija. Nedovoljan broj prilika za sudjelovanjem u socijalnim situacijama nepovoljno utječe i na njezino samopouzdanje te na razvoj govornih vještina. Poticajni čimbenici su posebni interesi djeteta, poput plesa, tijekom kojeg se opušta i prihvaća pridruživanje druge djece. Sposobnost djeteta da stupa u prihvatljive interakcije s drugom djecom i odraslima ključan je element složene slagalice njezinog cjelovitog razvoja. Usvajanje socijalnih oblika ponašanja je poput mnogih drugih vještina u ranoj dobi, vremenski ograničeno i nenadoknadivo. U nedostatku interakcije, dijete ne usvaja ponašanja potrebna ne samo za boravak u vrtiću, već i za život u široj društvenoj zajednici. Potrebno je primijeniti inkluzivni pristup kroz prilagodbu okruženja i putem osmišljavanja sadržaja koji djeluju na poboljšanje socijalne pozicije unutar skupine. Uvedene su ciljane aktivnosti kao poticaji na igru. U svojoj igri, djeca samostalno osmišljavaju djelatnosti koje odgovaraju njihovim osobnim potrebama, interesima i mogućnostima. Kao takva igra postaje značajan čimbenik odgojno-obrazovnog procesa i moćan alat za postizanje poželjnih promjena.



Slika 1. Prilagođene faze akcijskog istraživanja, prema Kemmis, McTaggart (1992).



Slika 2. Dijete u individualnoj aktivnosti s odgojiteljem

#### *Druga faza istraživanja: Planiranje akcije*

Cilj promjene je povećati interakcije djeteta s vršnjacima na najmanje 30 minuta dnevno. Navedeni cilj je ostvariv te se kroz određeno razdoblje mogu uočiti rezultati planirane promjene. U postizanju cilja, odgojitelji su provodili aktivnosti sa svrhom promicanja socijalnih vještina djeteta i zajedništva skupine u suradnji sa psihologom, koji je sudjelovao savjetima, sugestijama i preporučenom stručnom literaturom. Sva djeca odgojne skupine su kroz tri mjeseca sudjelovala u aktivnostima, uglavnom vezanima za slobodnu igru, pokret i ples.

Na samom početku istraživanja provedena je sociometrijska analiza kako bi se uočile relacije u odgojnoj skupini te otkrili postojeći socijalni odnosi u kolektivu. Kao rezultat su se ocrnali odnosi koji se izvana ne vide, ali ipak postoje i koji pokazuju spontanu strukturu te status djeteta s poteškoćama unutar skupine. Rezultati su u skladu s pretpostavkama odgojitelja da dijete nije uključeno u socijalne odnose unutar odgojne skupine.

Tablica 1. prikazuje rezultate sociograma koji je bio proveden 2.11. 2022. Korištena su tri pozitivna i tri negativna pitanja. Pozitivna su bila: S kim se najradije igraš, S kim želiš sjediti za stolom?, Koga bi pozvao/la kod sebe doma?. Negativna pitanja su bila: S kim se ne želiš igrati? S kim ne bi hodao/la u paru? S kim ne želiš sjediti za stolom? Za analizu podataka korišten je program *Sociogram 5.1*.

*Tablica 1. Sociometrijska klasifikacija na početku istraživanja*

Ime	Sociometrijski indeks	Socijalna preferentnost	Socijalni utjecaj	Socijalni status	Pozitivni izbori	Negativni izbori
P. L.	0.95	0.17	-0.95	Prosječan	2	0
P. Š.	1.16	0.83	1.5	Kontroverzan	4	2
A.B.	1.37	-4.64	2.3	Odbijen	1	9
L.T.	1	0.95	-0.17	Prosječan	3	0
N.F.	1.16	-2.85	0.51	Odbijen	1	5
T.M.	1.05	1.73	0.61	Omiljen	4	0
J.Č.	1	-0.28	-0.5	Prosječan	2	1
M.K.	1	0.95	-0.17	Prosječan	3	0
D.D.	1	-0.28	-0.5	Prosječan	2	1

U.K.	0.89	-1.83	-2.06	Previđen	0	1
M.G.	1.05	1.73	0.61	Omiljen	4	0
S.J.	1	-2.73	-1.16	Odbijen	0	3
E.D.	1	0.95	-0.17	Prosječan	3	0
Z.V.	1.05	1.73	0.61	Omiljen	4	0
M.L.	0.95	0.17	-0.95	Prosječan	2	0
T.H.	1.21	0.38	1.95	Kontroverzan	4	3
N.O.	1	0.95	-0.17	Prosječan	3	0
L.D.	0.95	0.17	-0.95	Prosječan	2	0
L.B.	0.95	0.17	-0.95	Prosječan	2	0
L. J.	1.05	1.73	0.61	Omiljen	4	0

Sociometrija služi boljem upoznavanju i razumijevanju međusobnih odnosa djece i njihove međusobne povezanosti unutar odgojne skupine (Čorak, 2016). Sociometrijski test se sastoji od biranja pojedinaca s kojima se subjekt želi družiti unutar jedne skupine pri čemu se može uočiti konkretan položaj pojedinca u odnosu na druge. Sociometrijom se može ispitati sociometrijski status pojedinca u grupi, odnosi u grupi i stupanj kohezivnosti.

Uvođenjem promjena u prostoru i aktivnosti iz priručnika „Uvažavanjem različitosti do kulture mira“ (Tablica 2), dijete se počelo sve više uključivati u aktivnosti, a nakon nekog vremena i razgovarati s odgojiteljima a zatim i s drugom djecom.

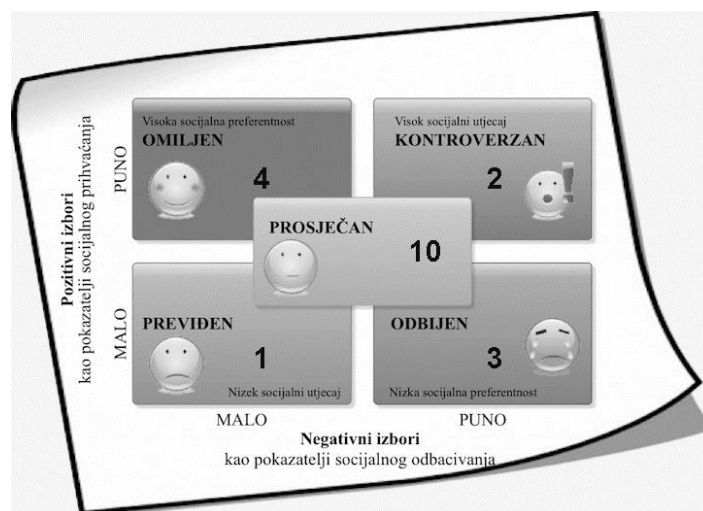
Tablica 2. Plan akcijskog istraživanja

tjedan	Plesni centar i plesne igre	Aktivnosti	Popratne aktivnosti
	Obogaćivanje senzomotoričkog centra taktilnim pločama, trakama za ruke i noge sa zvončićima	<i>Naša kućica</i> ( I. cjelina, Usmjereni aktivnost, aktivnost br. 15)	Likovno izražavanje na temu obitelji Igra s pjevanjem <i>Ima jedna kućica</i>
	Formiranje centra za pokret i ples	<i>To sam ja ne postoje ista dva</i> (I. Cjelina, Usmjereni aktivnost, br. 8)	Popraćeno likovnim izražavanjem Moja forma - moj pokret
	Obogaćivanje centra za pokret i ples sa svilenim trakama	<i>Ne rugaj se</i> ( III. cjelina, Glazbene aktivnosti, aktivnost br. 2)	Pjesma <i>Nek' svud ljubav sja</i> (ples sa trakama)
	Plesna igra <i>Twister</i>	<i>Pokaži što osjećaš</i> (II. Cjelina, aktivnost br.13)	Drvena slagalica <i>Spoji lica</i> i memory s ekspresijama lica
	Plesna igra <i>Rukovanje, nogovanje</i>	<i>Slušaj i nastavi dalje</i> (II. Cjelina, aktivnost br.14)	Igra <i>Voćna salata</i> - zamjena mjesta

	Suradnja u paru	<i>Kisela, ljuta, topla priča</i>	Popraćena likovnim segmentom
	Plesna improvizacija <i>Moje putovanje</i> ustajanje, pranje zubi, tuširanje, odijevanje, pakiranje torbe...	<i>Idemo na izlet</i> (Cjelina III., aktivnost br.6)	Slikovnica o prijateljstvu <i>Lana i Pavo</i>
	Tradicionalna igra s pjevanjem <i>Mali bratec Ivo</i>	Tiho-glasno; ishodavanje određenog ritma s udaraljka	Glazbene aktivnosti na Orfovom instrumentariju
	Plesne improvizacije uz odabranu klasičnu instrumentalnu glazbu	<i>Praonica automobila</i> (II. Cjelina, aktivnost 12.)	Taktilne igre u paru: Termos boca, Pizza i Radovi u našem povrtnjaku
	Igra s pjevanjem <i>Ovako se...</i>	Vođena fantazija <i>Moje sigurno mjesto</i> ( IV. Cjelina)	likovne aktivnosti, aktivnost br. 1
	<i>Palačinka i kuhar</i> , igra povjerenja	<i>Što to ja radim</i> ( IV. cjelina, Usmjeren aktivnost, aktivnost br. 4)	Simbolička igra trgovine ili tržnice
	<i>Paketići</i> , igra uz glazbenu pratnju	<i>Kocka osjećaja</i> ( II. cjelina, Usmjeren aktivnost, aktivnost br. 4)	Igra <i>Pokvareni radio i Toplo-hladno</i>
	Igra <i>Glineni kipovi, Ogledalo</i>	<i>Ovo su važni ljudi u mojem životu</i> ( I. cjelina, Usmjeren aktivnost, aktivnost br.12)	Igra pantomime

### Treća faza: poduzimanje akcije

U akcijskom istraživanju će se koristiti sljedeće metode prikupljanja i analize podataka: promatranje uz bilježenje, sociometrija (putem izrade sociograma odgojne skupine) i tablica praćenja ili ček-lista. Analiza sociometrijskog istraživanja potvrdila je kako dijete s poteškoćama u razvoju nije dobro prihvaćeno kao član skupine. Samo ju je jedna djevojčica navela kao poželjnog para za igru. Riječ je o mlađoj djevojčici koja pokazuje slične interese. Ostala djeca su je previdjela u svojim odgovorima što naglašava njezinu nedostatnu uključenost.



Slika 3. Pokazatelj socijalnog prihvaćanja prije istraživanja



Promatranje uz bilježenje (Tablica 3), pokazatelj je učestalosti uključivanja djeteta u planirane aktivnosti zajedno s vršnjacima. Omogućilo je praćenje djeteta u odnosu na postavljene ciljeve te pokazalo kako i u kojoj mjeri je uvođenje promjena u prostoru i ciljanih aktivnosti utjecalo na povezanost djeteta sa socijalnim ritmom odgojne skupine.

Tablica 3. *Promatranje uz bilježenje*

tjedan			
1.	U.K. suzdržano ulazi u senzomotorički centar i istražuje poticaje. Novoponuđene poticaje ne želi dirati i odbija ih staviti na ruke i noge	U izradi kartonske kućice sudjeluje većina djece. U.K. također sudjeluje u izradi svoga stana, ukrašava prozore. Ne komunicira s djecom, ali predano uređuje svoj prozor.	Dijete odbija nacrtati svoju obitelj.
2.	U.K. već pri ulasku u sobu primijećuje novi centar. Rado koristi ponuđene rekvizite. Pridružuju joj se mlađe djevojčice.	Dijete sudjeluje u aktivnosti. Opcrtava drugu djecu i dozvoljava da se opcrtava silueta njezinog tijela. Odgovara sa „da“ i „ne“, odgojiteljima i djeci	Dijete je nacrtalo sebe. Crtež nije primjeren dobi.
3.	Svilene plesne trake privlače pažnju djeteta te s njima uz instrumentalnu glazbu izvodi pokrete ali dok je nitko ne gleda.	U aktivnosti „Ne rugaj se“, dijete promatra ponuđene fotografije djece na stolu, Ali na postavljena pitanja odgojiteljice ne želi odgovarati već samo klima glavom; potvrđuje ili niječe.	Dijete odabire svilenu traku ali pleše izdvojeno od ostale djece.
4.	Ne želi sudjelovati u igri Twister ali je promatrač.	Dijete je na svom tanjuriću nacrtalo nasmiješeno lice. Ostala djeca u skupini pozitivno reagiraju pljeskanjem i verbalnom pohvalom kada je na poticaj odgojiteljice pokazala svoj uradak ostaloj djeci u skupini.	Uspješno slaže drvenu slagalicu s ekspresijama lica.
5.	Aktivno sudjeluje u igri Rukovanja i nogovanja.	U aktivnosti Slušaj i nastavi dalje, U.K. je uključena ali kad je došao red na nju da nešto ispriča, odbija klimanjem glave.	U igri Voćna salata sa zamjenom mjesta aktivno sudjeluje.
6.	E.D. odabire U.K. te zajedno rade postavljeni zadatak.	Dijete se smije na izmišljene priče starijih prijatelja u skupini.	U.K. ponovno crta svoju obitelj, a na upit odgojiteljice o imenima, govori kako se tko zove.
7.	Dijete aktivno sudjeluje i gestama pokazuje zadane zadatke.	U.K. ne želi staviti povez na oči, ali odabire slušalice te aktivno s M.G. i S.J. Predstavlja svoju grupu pred ostalom djecom. Potrebno je usmjeravanje odgojiteljice.	U popodnevnim satima, U.K. uzima slikovnicu, prelistava je i promatra ilustracije, Pridružuju joj se tri djevojčice.

8.	J.Č je U.K. plesni partner što ona prihvaća.	Pozorno sluša zvuk bubnja i ponavlja zadani ritam sa ostalom djecom skupine, u krugu.(slika 7.)	Izmjenjuje instrumente i sa N.F. razmjenjuje zvončice i metalofon.
9.	Aktivno sudjeluje u izražavanju pokretom na glazbeni poticaj.	Aktivno se uključuje u igru i veseli se ponavljanju igre.	Odabire S.J. kao para što S.J. prihvaća te se u igri izmjenjuju.
10.	U igri s pjevanjem, pred skupinom pokazuje određeni pokret.	Crta kuću u kojoj su članovi njene obitelji što je njeno sigurno mjesto.	U centru likovnih aktivnosti, slika temperom sa 3 druge djece
11.	Bira partnericu u igrama te s njom komunicira.	Sudjeluje u igri i izgovara naziv zanimanja njene majke.	U igri tržnice; komunicira s djecom.
12.	Kad glazba prestane, pokušava pronaći ciljanog vršnjaka, s vremenom, nasumce bira najbliže dijete	Sudjeluje u igri i odgovara kratkim rečenicama.	Pogađa koje je dijete ispod plahte.
13.	M.G. odabire U.K., izmjenjuju se te komuniciraju.	Na dvorištu sakuplja grančice za aktivnost i sudjeluje u njenom provođenju. U popodnevnim satima, prilazi panou i promatra izložene dječje radove.	Pantomimom pokazuje psa ,a kad djeca pogode, želi ponovno pokazati, ovaj put žabu.

Tablica 4. Praćenje razvoja djeteta

PSIHOMOTORIKA	1. mjesec	2. mjesec	3. mjesec	Razvoj vještine
Hodanje	+			Stoji i skače na jednoj nozi
	+			Hoda uz i niz stepenice
	+			Hoda na prstima
	+			Hoda po suženoj površini
Crtanje	+			Crta krug
		+		Crta kvadrat
			+	Crta sliku najmanje tri predmeta
Kordinacija	+			Hvata malu loptu
	+			Baca loptu preko glave
			+	Prolazi poligon prepreka
Fina motorika		+		Izrezuje škarama
				Izrezuje obris dlana

			+	
SPOZNAJNI RAZVOJ	1. praćenje	2. praćenje	3. praćenje	Razvoj vještine
Pojam o sebi	+			Svjesnost svog spola
	+			Zna svoju dob
			+	Pokazuje interes za funkcioniranje svog tijela
Pojam broja	+			Mehanički broji
		+		Uz brojanje pokazuje predmete
			+	Na zahtjev pruža traženu količinu predmeta(do 5)
Vremenski odnosi	+			Razlikuje dan i noć, jutro i večer
		+		Razlikuje vikend od ostalih dana
			+	Razumije slijed prijesada-poslije
Pojmovi o osobini predmeta		+		Razlikuje teško-lagano, hrapavo-glatko..
			+	Zna što leti pliva i vozi
Pamćenje				Može ispravno poredati niz od tri slike i ispričati šta se na njima događa po redosljedu.
	+		+	Spontano zapamćivanje
SOCIO-EMOCIONALNI RAZVOJ	1. mjesec	2. mjesec	3. mjesec	Razvoj vještine
Igra	+			Simbolička igra
	+			Samostalna igra
	+			Paralelna igra
			+	Suradnička igra
Društvenost				Pravi se važan/a
			+	Igra se sa još jednim ili dvoje djece.
			+	Učestvuje u igri koja zahtijeva suradnju
Emocije	+			Doživljava uspjeh-neuspjeh
	+			Prepoznaje emocije
			+	Imenuje emocije

Poštivanje pravila	+			Sjedi mirno dok sluša priče, gleda, sluša i sl.
			+	Ponaša se u skladu sa društvenim pravilima kada se igra.
			+	Ne ometa drugu djecu u igri
GOVOR I KOMUNIKACIJA	1. mjesec	2. mjesec	3. mjesec	Razvoj vještine
Govor	+	+	+	Prati i razumije nalog
			+	Odgovara na pitanje
			+	Prenosi verbalnu poruku; npr Reci Emi da dođe
			+	Dogovara se s drugom djecom
Pričanje				Priče po slikama
			+	Događaja iz obiteljskog života
			+	Objašnjava što radi kroz priču
Glasovna analiza i sinteza				Prepoznaje prvi glas
				Rastavlja troglasne riječi
			+	Rastavlja višesložne riječi na slogove

### Rezultati istraživanja i rasprava

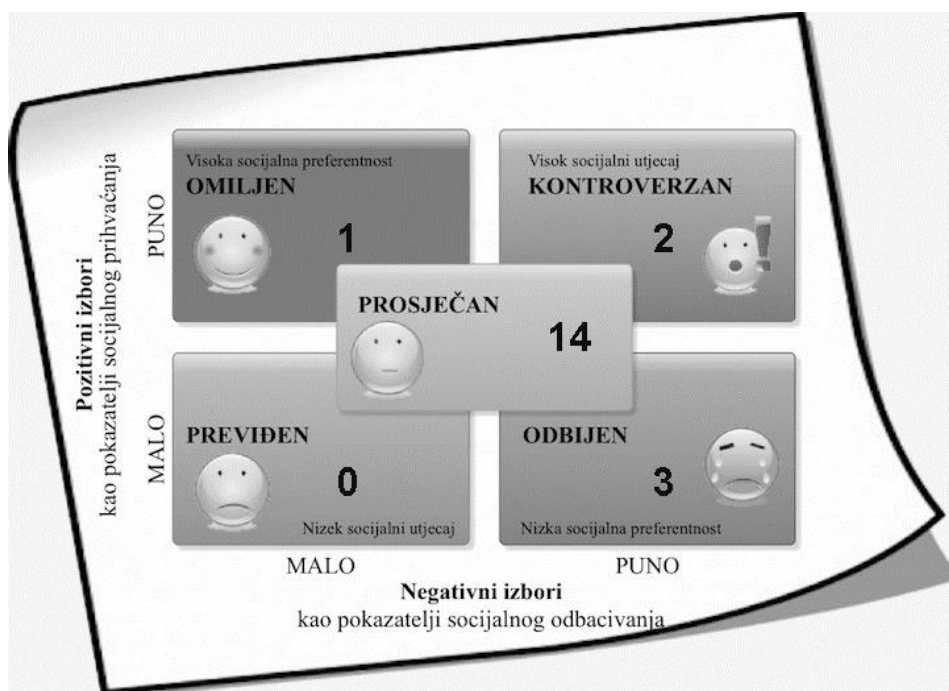
Istraživanje je dovršeno obradom kvalitativnih podataka koji su dobiveni promatranjem i zapisivanjem, analizom sociometrije ponovljene na kraju istraživanja i tablice praćenja razvoja. Promatranjem i zapisivanjem utvrđena je nedovoljna uključenost djeteta u svakodnevnim aktivnostima koja onemogućuje upoznavanje djeteta s ostalom djecom. Primijećen je izostanak socijalnih kompetencija. Prevladava samostalna i paralelna igra djeteta uz primjetan manjak socijalne interakcije s vršnjacima. Primijećeni su oblici isključivanja i izolacije od strane vršnjaka. Dijete ne govori, osjeća se potišteno, povlači se u sebe. Zbog toga se u prvom praćenju razvojne liste ne može procijeniti koliko je U.K. ovladala pojedinim spoznajnim vještinama jer odbija govoriti pred drugom djecom. Sociometrijska analiza potvrđuje da je dijete previđeno i „neprimjetno“ u socijalnom kontekstu. Zabilježeni su skromni pokušaji dvoje djece da ju uključe u igru.



Slika 4. Plesna igra: Čarobnjak-pretvori se u kuglicu

#### Četvrta faza: evaluacija

U ovoj fazi akcijskog istraživanja uspoređuje se stanje prije i nakon uvođenja promjena kako bi se provjerilo jesu li odrednice naznačene u planu uspješno i svrsishodno provedene. Cilj je utvrditi jesu li aktivnosti utjecale na povećanje interakcije s vršnjacima djeteta s poteškoćama unutar odgojne skupine te jesu li prihvaćanje, uvažavanje i tolerancija zaživjeli među djecom. Igre i aktivnosti koje su bile provedene u odgojnoj skupini pokazale su se uspješnima. Kod djeteta je primjećena zanesenost i pažnja tijekom zajedničkih igara što su pokazatelji zadovoljstva sudjelovanjem. Svaki takav proces ugodnog učenja doprinosi složenosti djetetova pojma o sebi koji se razvija. Također je zapaženo da je druženje kroz igru ubrzalo prijateljske odnose i suradnju druge djece. Potaknuta je interakcija među djecom, razvio se osjećaj grupnog zajedništva, empatija i prosocijalno ponašanje, a ono što je vidljivo kod djeteta s poteškoćama u razvoju je povećano i samoinicijativno uključivanje u interakciju s vršnjacima.



Slika 5. Pokazatelj socijalnog prihvaćanja nakon istraživanja

Tablica 5. Sociometrijska klasifikacija nakon provedenog istraživanja

Ime	Sociometrijski indeks	Socijalna preferentnost	Socijalni utjecaj	Socijalni status	Pozitivni izbori	Negativni izbori
P.L.	1.11	-0.29	0.29	Prosječan	3	2
P.Š.	1.42	-1.86	4.44	Kontroverzan	4	7
A.B.	1.11	-4.01	-1.15	Odbijen	1	4
L.T.	1.21	-1.43	1.43	Prosječan	3	4
N.F.	1.05	-1.58	-1	Odbijen	2	2
T.M	1.05	0.29	-0.29	Prosječan	3	1
J.Č.	1	0.86	-0.86	Prosječan	3	0
M.K.	1.05	0.29	-0.29	Prosječan	3	1
D.D.	1	0.86	-0.86	Prosječan	3	0
U.K.	1.05	0.29	-0.29	Prosječan	3	1
M.G.	1	0.86	-0.86	Prosječan	3	0
S.J.	1.05	-1.58	-1	Odbijen	2	2
E.D.	1	0.86	-0.86	Prosječan	3	0
Z.V.	1.05	0.29	-0.29	Prosječan	3	1
M.L.	1	0.86	-0.86	Prosječan	3	0
T.H.	1.16	1	1.58	Kontroverzan	4	2
N.O.	1	0.86	-0.86	Prosječan	3	0
L.D.	1	0.86	-0.86	Prosječan	3	0
L.B.	1.11	-0.29	0.29	Prosječan	3	2
L.J.	1.16	2.87	2.3	Omiljen	5	1

Tablica 6. Triangulacija podataka

Istraživačko pitanje	Sociometrija	Promatranje	Tablica praćenja
Jesu li planirane aktivnosti pridonijele jačanju socijalnih odnosa i djetetovog napredovanja?	Dijete je previđeno i isključeno iz socijalnih odnosa	Dijete se ne igra s drugom djecom i ne govori.	Ne govori.
	Nakon tri mjeseca provođenja planiranih aktivnosti i ponovljene sociometrijske analize, utvrđeno je da je U.K. odabralo troje djece kao prvi izbor u igri te da je	Dijete počinje razgovarati s drugima i prihvaća poziv za igru. Rado sudjeluje u zajedničkim aktivnostima	Dijete govori spontano s pojedinom djecom s kojima se zblížila te s odgojiteljicama dok je s dječacima u komunikaciji još uvijek suzdržana, posebice s onima koji su joj se rugali.

	niti jedno dijete nije odbilo.		
Je li promjena u organizaciji prostora utjecala na razvoj socijalnih vještina djeteta i povezanosti sa odgojnom skupinom?	Djeca su počela birati U.K. za igru u novoformiranom plesnom centru.	Aktivno se uključuje u plesne igre i veseli se ponavljanju igre. Poziva djecu da se s njom igraju u plesnom centru.	Samoinicijativno organizira igru s pravilima i složenim rečenicama je objašnjava bliskim prijateljicama.

## Zaključak

Mogućnosti učenja djece s poteškoćama u razvoju su rijetke i otežane. Bez obzira na oblik i stupanj teškoće, često imaju manji broj prilika za sudjelovanjem u socijalnim situacijama što umanjuje i prilike za vršnjačku igru i učenje. Poticajni čimbenici mogu biti posebni interesi djeteta i prilagodba okruženja kao i osiguravanje prilika za igru putem koje dijete uči i stječe vještine nužne za funkcioniranje u vršnjačkoj zajednici. Budući da igra u predškolskom razdoblju ima veliku razvojnu vrijednost, trebaju se osigurati centri aktivnosti i poticaji za igru, što se postiže kvalitetno organiziranim okruženjem, izborom i rasporedom materijala i predmeta. Odgojitelji moraju gledati na igru kao na važan djetetov posao što ona za njega i jest. Dijete radeći se igra i igrajući se radi. Kao takva igra postaje značajan čimbenik odgojno-obrazovnog procesa i moćan alat za postizanje poželjnih kompetencija.

Suvremeni kurikulum predškolskog odgoja navodi akcijska istraživanja kao pogodan modalitet mijenjanja prakse. Podaci prikupljeni istraživanjem služe kao vrijedna povratna informacija na temelju koje je moguće mijenjati sastavnice odgojno-obrazovnog procesa i detektirati one koje treba unaprijediti. Svrha istraživanja je bila poboljšati socijalne vještine djeteta s poteškoćama i ojačati zajedništvo odgojno-obrazovne skupine. Sva djeca su tijekom istraživanja sudjelovala u ciljanim aktivnostima, kroz igru, pokret i ples. Uvođenjem promjena u prostoru i primjenom igara dijete se počelo sve više uključivati u igru. Kroz tri mjeseca, uvedene su promjene u organizaciji i materijalima u centrima aktivnosti, provedeni su planirani sadržaji, a satovi tjelesne i zdravstvene kulture obogaćeni su plesnim sadržajima. Rezultati su pokazali napredak djeteta s poteškoćama u razvoju u svim razvojnim područjima ali i zadovoljstvo sve djece uvedenim promjenama. Organizirane aktivnosti metodički su potkrijepljene, kroz pripremu sadržaja, dokumentiranje i evaluaciju provedenog. Potaknuta je suradnja, razvio se osjećaj zajedništva, postignuta je ugodnija atmosfera tijekom slobodne igre, bolja povezanost djece i samoinicijativno organiziranje raznovrsnih zajedničkih igara.

## Literatura

- Brajša-Žganec, A., Slunjski, E. (2007). Sociemocionalni razvoj u predškolskoj dobi: povezanost razumijevanja emocija i prosocijalna ponašanja. *Društvena istraživanja* 16/3 (89), 477-496.
- Bouillet, D. (2016). *Uvažavanje različitosti i izgradnja mira. Priručnik za akcijska istraživanja*. Centar za civilne inicijative.
- Čorak, S. (2016). Sociometrijski status učenika u odgojnoj skupini. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 65(3), 441-457.
- Đuranović, M. (2014). Rizično socijalno ponašanje adolescenata u kontekstu vršnjaka. *Školski vjesnik*, 63(1-2), 119-132.
- Ferić, M., Kranželić Tavra, V. (2003). Trening socijalnih vještina- planiranje, primjena i evaluacija. *Kriminologija i socijalna integracija*, 11(2), 143-150.
- Goldberg, S. (2003). *Razvojne igre za predškolsko dijete: individualizirani program igre i učenja*. Ostvarenje.

- Han, H. S., & Kemple, K. M. (2006). Components of social competence and strategies of support: Considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal*, 34, 241-246.
- Katz, L. G., McClellan, D. E. (1997). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. EDUCA.
- Kemmis, S., McTaggart, R. (1992). *The Action Research Planner*. Deakin University Press.
- Singer, D., Golinkoff, R.M., Hirsh-Pasek, K. (2006). *Play = Learning: A Challenge for Parents and Educators*. Oxford University Press.
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja: Istraživanje i konstrukcija*. Školska knjiga.
- Srhoj, Lj., Miletić, Đ. (2000). *Plesne strukture*. Abel internacional.
- Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi: Priručnik za odgojitelje, roditelje i sve koji odgajaju djecu predškolske dobi*. Golden marketing - Tehnička knjiga.
- Vasta, R., Haith, M.M. i Miller, S.A. (1998). *Dječja psihologija*. Naklada Slap



## Poimanje vlastite uloge odgajatelja u profesiji i profesije odgajatelja u društvu

Zlatka Gregorović Belaić  
Jasminka Zloković  
Kolinda Vučinić

**Sažetak:** *Svrha ovoga rada bila je stjecanje dubljeg razumijevanja procesa oblikovanja vlastite uloge odgajatelja<sup>2</sup> u odgojno-obrazovnom procesu. Temeljno istraživačko pitanje jest „Kako odgajatelji vide sebe u svojoj profesiji te kako shvaćaju ulogu svoje profesije u društvu?“. Rezultati provedenog istraživanja ukazuju na to da odgajateljice<sup>3</sup> svoju ulogu procjenjuju u odnosu na dva aspekta - odgovarati na potrebe djeteta kroz odgojno-obrazovni rad te promovirati i unaprjeđivati praksu. Što se tiče položaja svoje profesije u društvu, odgajateljice ističu kako su nezadovoljni zbog nerazumijevanja njihove uloge od strane društva, potplaćenosti i marginaliziranja. Odgajateljice se susreću s nizom izazova u svom radu, ali unatoč tome, pronalaze snažnu motivaciju za rad. Zaključuje se kako odgajateljice svoju motivaciju za rad uglavnom pronalaze u neposrednom radu s djecom, a glavne izazove susreću u okolini (suradnja s roditeljima, kolektivom, financijska situacija, materijalni uvjeti i sl.).*

**Ključne riječi:** *odgajateljska profesija; uloga odgajatelja; zadovoljstvo i motivacija poslom*

### Uvod

Pored roditelja odgajatelji imaju iznimnu i odgovornu ulogu za razvoj djeteta u njegovim najranijim godinama. Uloga odgajatelja se mijenjala kroz povijest. Mendeš (2018) ističe kako se početna uloga čuvanja i skrbi djeteta do danas promijenila na način da odgajateljska profesija zauzima iznimnu odgojno-obrazovnu odgovornost. Danas odgajatelji svoja znanja stječu na razini stručnog i sveučilišnog studija, dok je prva koncepcija obrazovanja podrazumijevala jednogodišnji tečaj Mendeš (2018).

Odgojno-obrazovno djelovanje odgajatelja obuhvaćeno je raznim zadaćama, vještinama i kompetencijama koje zahtijevaju profesionalnost. Posebno važnu ulogu odgajatelji imaju u kreiranju odgojno-obrazovnog procesa koji, između ostaloga, uključuje poticanje i obogaćivanje dječje igre. Rezultati prethodnih istraživanja pokazali su da uključivanje odgajatelja u dječju igru ima pozitivne razvojne posljedice Davies (1997). Razumijevanje važnosti dobro prilagođene interakcije s djecom, što je ujedno i jedan od profesionalnih aspekata odgajateljske profesije, češće su dovele do autonomne naknadne igre, što ukazuje na važnost poznavanja individualnih osobnosti svakog djeteta (Trawick-Smith i Dziurgot, 2011).

Pozitivna percepcija okoline prema ulozi odgajatelja veoma je važan kriterij za zauzimanje odgovarajućeg mjesta u društvu. Istraživanja potvrđuju nedovoljnu priznatost odgajatelja i odgajateljske profesije u društvu (Vujičić i sur., 2014). Nije rijetkost susresti se s ljudima koji smatraju da na mjestu odgajatelja može biti bilo tko, te kako za taj posao nije potrebno školovanje. Jedan od čimbenika koji društveni status odgajatelja čine slabijim jest i upotrebljavanje izraza „teta u vrtiću“. Izraz je djeci bliži, topliji, ugodniji i asocira na empatičnost, međutim iz njega se ne može iščitati profesionalnost i stručnost. Pored toga, izraz „teta“ - rodno ograničava profesiju, što dodatno otežava

---

<sup>2</sup> Termin *odgajatelj* napisan je u muškom rodu zbog rasterećenja teksta, ali se jednako odnosi i na muški i na ženski spol.

<sup>3</sup> S obzirom na to da su svi sudionici ženskog spola, u daljnjem će se tekstu koristiti termini *odgajateljice* i *sudionice*.

postizanje višeg društvenog statusa (Vujičić i sur., 2015). Naime, na odgajateljima je da promijene svoju sliku u društvu i time steknu viši status.

Stoga je svrha ovoga istraživanja stjecanje dubljeg razumijevanja procesa oblikovanja vlastite uloge odgajatelja u odgojno-obrazovnom procesu.

### **Metodologija**

Temeljno istraživačko pitanje jest: *Kako odgajatelji vide sebe u svojoj profesiji te kako shvaćaju ulogu svoje profesije u društvu?*

S ciljem dubljeg razumijevanja odgajateljske percepcije vlastite profesije i uloge profesije u društvu, provedeno je istraživanje na prigodnom uzorku od 14 odgajatelja zaposlenih u ustanovama ranog i predškolskog odgoja na području Primorsko-goranske županije u razdoblju od lipnja do kolovoza 2023. godine.

Svi sudionici istraživanja ženskog su spola, a razlikuju se po dobi (23g. - 63g.), radnom stažu (1g.-37g.) i vrsti predškolske ustanove (javni i privatni vrtići). Prilikom uzorkovanja vodilo se računa o raznovrsnosti sudionika prema navedenim kriterijima.

Istraživanje je provedeno metodom polustrukturiranog intervjua koja su uključivala pitanja vezana uz shvaćanje uloge odgajatelja u odgojno-obrazovnom procesu te percepciju položaja odgajatelja u društvu. Pitanja koja su se odnosila na navedenu temu bila su sljedeća: Kako odgajatelji opisuju svoju ulogu u odgojno-obrazovnom procesu? Jesu li zadovoljni i motivirani poslom? S kojim se izazovima susreću? Kako percipiraju profesiju odgajatelja u društvu? Koje promjene priželjkuju u društvu kada je riječ o profesiji odgajatelja?

Intervjui su se provodili u online okruženju (ZOOM platforma), snimani su, a potom su se ručno izradili transkripti temeljem kojih se radila obrada podataka u programu MAXQDA.

Dobiveni podaci analizirani su kroz kodove koji su potom grupirani po sadržajnoj sličnosti u veće kategorije (teme). Kao metodu obrade podataka odabrana je tematska analiza.

### **Rezultati i rasprava**

Cilj istraživanja bio je steći dublje razumijevanje percepcije vlastite odgajateljske uloge u obrazovanju djeteta. Rezultati će biti prikazani za svaki dio istraživačkog pitanja zasebno: 1) Shvaćanje vlastite uloge u odgojno – obrazovnom procesu i 2) Percepcija vlastite profesije u društvu. Za svaki dio istraživačkog pitanja protokolom intervjua predviđena su pitanja koja pokrivaju nekoliko sadržajnih domena, a prikazuju se u sljedećim potpoglavljima.

#### ***Shvaćanje vlastite uloge u odgojno – obrazovnom procesu***

Kako bi se odgovorilo na prvi dio istraživačkog pitanja, predviđeno je nekoliko tematskih domena iz protokola istraživanja koja se odnose na: I) najvažniji aspekt odgajateljevog rada; II) poimanje sebe kao odgajatelja; III) zadovoljstvo poslom i motiviranost za rad; IV) izazovi s kojima se odgajatelji suočavaju u svom radu.

#### **I) Najvažniji aspekt odgajateljevog rada**

Tematskom analizom podataka koji se odnose na poimanje najvažnijeg aspekta odgajateljevog rada i njegovu/njezinu ulogu u odgojno-obrazovnom procesu, detektirana su četiri aspekta: 1. osluškivati i odgovarati na individualne potrebe djeteta, 2. kreirati i moderirati odgojno-obrazovni proces, 3. stvarati sigurno i podržavajuće okruženje za dijete, 4. promovirati struku.

Kada je riječ o osluškivanju i odgovaranju na individualne potrebe djeteta, sudionice istraživanja naglašavaju da dijete uvijek treba biti u centru zbivanja i pozornosti, da odgajatelj mora slušati i vidjeti dijete. Ključna odgajateljeva uloga je poticanje razvoj djeteta i ostvarivanje djetetova punog potencijala.

*Od djeteta uvijek polazim. Cilj je njegov razvoj i dobrobit, tako da bi kao najvažniji aspekt izdvojila uvažavanje njegovih potreba, individualnost, osjećaje, kreirati okruženje u kojem se osjeća sigurno i u kojem se može optimalno razvijati, komunicirati, ulaziti u različite interakcije.*

Važnost odgajatelja u razvoju djeteta pokazalo je i istraživanje Palermo, Hanish, Martin, Fabes i Reiser (2007) u kojem su ispitali ulogu kvalitete odnosa između odgajatelja i djeteta na akademsku spremnost predškolaca. Rezultati upućuju na to da bliski odnosi između odgajatelja i djeteta mogu povećati akademsku spremnost predškolske djece promicanjem socijalne prilagodbe.

Kao drugi najvažniji aspekt odgajateljevog rada, prepoznaje se važnost kreiranja i moderiranja odgojno – obrazovnog procesa. Pritom, sudionice istraživanja sebe shvaćaju kao dio skupine, zajedno s djecom, njihovim roditeljima, a prvenstveno promišljaju o načinu na koji planiraju, programiraju i vrednuju svoj rad.

*Svoju ulogu sam shvatila kao da sam član skupine s djecom koji tu djecu usmjerava prema boljem razvoju, dok sam ja taj član širim im interese, zanimanja, želje.*

Rezultati ovog istraživanja mogu se potkrijepiti rezultatima istraživanja Infurna (2020) koji ukazuju na to da odgajatelji predškolske djece vjeruju da je važno uspostaviti bliske odnose s djecom, poticati pozitivne odnose s obiteljima i njegovati socijalno-emocionalni razvoj djece. Pedagoški diferencirani pristup pojavio se kao tema u kojoj su odgajatelji opisivali svoju praksu kako bi zadovoljili potrebe svakog pojedinog djeteta.

Posljednji aspekt odgajateljevog rada, koji je detektiran tematskom analizom jest stvarati sigurno i podržavajuće okruženje. Odgajateljeva uloga je stvoriti okruženje u kojem su djeca sretna i zadovoljna, okruženje koje osigurava pozitivnu emocionalnu klimu kako bi se dijete osjećalo samopouzđano i sigurno u procesu rasta i razvoja.

*Bitno je stvoriti pozitivnu emocionalnu klimu u skupini kako bi se dijete osjećalo zadovoljno, prihvaćeno i zaštićeno. Jer kad je okolina oko djeteta pozitivna i topla, dijete sigurno i samopouzđano može ispuniti sve svoje potencijale.*

Ovi rezultati u skladu su s rezultatima istraživanja Hedefalk, Almqvist i Lundqvist (2015) koje je za cilj imalo istražiti praksu u predškolskim ustanovama. Rezultati pokazuju da, iako odgajatelji u određenim trenucima ne artikuliraju konkretne ciljeve učenja, svejedno usmjeravaju djecu na određene načine. Poučavanje se u ovom kontekstu shvaća kao usmjeravanje stvaranja dječjeg značenja onoga što se smatra relevantnim u praksi. Postupci odgajatelja, u tom slučaju, imaju karakteristike poučavanja usmjereno na dijete, a igra i briga nužno se ne zanemaruju.

Pojedine sudionice istraživanja ulogu svoje profesije u društvu vide kroz promociju struke i odgojno-obrazovnog rada u zajednici. Smatraju da su oni ti koji trebaju svoju struku najviše promovirati kako bi društvo dobilo jasniji i realniji prikaz onoga što se radi u predškolskim institucijama.

*Osvijestiti važnost rada odgojitelja, promovirati struku u javnosti, prezentirati struku na van. Prezentirat vrtić prema van da se ta sintagma mijenja i ponovno se vraća na ono što sam prije rekla mi odgajatelji, jedna od naših vrlo važnih uloga je da mijenjamo tu percepciju javnosti o vrtiću kao čuvalištu.*

## II) Poimanje sebe kao odgajateljice

U okviru poimanja sebe kao odgajateljice, sudionice istraživanja zamoljene su da opišu sebe kao odgajateljicu te da promisle o tome što je utjecalo na to kakve su danas.

Tematskom analizom odgovora, utvrđeno je da sudionice istraživanja sebe opisuju kroz tri dominantna aspekta: 1. osobine ličnosti, 2. stručni i neposredni rad, 3. spremnost na učenje i unaprjeđenje prakse.

Od uočenih osobina ličnosti, odgajateljice se opisuju kao otvorene, fleksibilne, prilagodljive, emotivne, tolerantne, iskrene, odgovorne, strpljive, tople odgojno-obrazovne djelatnike. Iz ovoga je

evidentno kako odgajatelji ne ekstrahiraju svoju osobnost od profesionalnog poimanja samih sebe, već se jedno povezuje s drugim.

U poimanju odgajateljske profesije važno je poći od osobnih i profesionalnih karakteristika odgajatelja te načina pristupa djetetu (Gündoğdu, 2021). Kako bi bili kvalitetni odgojitelji, sudionici istraživanja Gündoğdu (2021) su predložili da se odgajateljima trebaju pružiti prilike za profesionalni razvoj, da trebaju njegovati pristup usmjeren na dijete, da se u obzir trebaju uzeti osobne karakteristike odgajatelja, da inicijalno obrazovanje treba biti učinkovito, da se pozornost mora usmjeriti na profesionalne stavove odgajatelja te da odgajatelj mora uspostaviti suradnju s roditeljima.

*Mislim da sam emotivna, tolerantna i fleksibilna.*

Osim dominantnih osobina ličnosti, može se uočiti kako odgajateljice, promatraju sebe u svojoj profesiji kroz stručni i neposredni rad. U okviru stručnog rada, odgajateljice opisuju sebe kroz isticanje pojedinih aspekata, poput vođenje edukacija, kvalitetna suradnja s roditeljima i konstantno promišljanje o tome kako poboljšati rad u grupi.

*Mislim da moj rad ne prestaje izlaskom iz skupine, već vani razmišljam i pripremam se za novi dan, novi tjedan. Osobno svuda pronalazim ideje, poveznice s vrtićem i skupinom u kojoj trenutno boravim. U skupini volim preventivno razmišljati. Kad upoznam djecu mogu preventivno im nešto dati za aktivnost i slično.*

Posljednji aspekt opisivanje sebe kao odgajateljice odnosi se na spremnost na učenje i unaprjeđenje prakse. Sudionice istraživanja smatraju kako su uvijek otvorene za učenje novih spoznaja, za unaprjeđenje kvalitete svoga rada te samim time i unaprjeđenje prakse.

*Volim otvorenost u radu, osluškujem i pratim dječje interese, provodim projekte, inicirane od djece, ali i ja sam ponekad inicijator. Imala sam u praksi slučajeve da su roditelji inicijatori kada smo uređivali zajednički vrtić. Dakle, takva sam, radišna sam iako sam pred mirovinu. Vrlo sam ambiciozna, još uvijek imam ideje i realiziram ih.*

Propitkujući što je sve utjecalo na to kakve su odgajateljice danas, sudionice istraživanja naglašavaju nekoliko doprinosa: 1. odrasli ljudi iz neposredne okoline, 2. djeca, 3. njihova vlastita osobnost, 4. stručno usavršavanje.

Ljudi iz neposredne okoline, poput kolega, stručnih suradnika i mentora, uvelike su utjecali na rast i razvoj odgajateljica u kontekstu postajanja upravo onakvim stručnjakinjama kakvima su sada, bilo da je zbog toga što su im pružali instrumentalnu podršku u prvim radnim danima ili je riječ o općoj atmosferi u instituciji.

*Tu je i okolina u kojoj radite i koja je bitna i koja čini odgajatelja. Bitna je podrška kolega, kolegica, stručnog tima kako bi postali što motiviraniji i time se javlja i želja za daljnjim napretkom, za daljnjim obrazovanjem. Čim vi ulažete u svoje znanje postajete bolji odgajatelj.*

Rezultati ovog istraživanja u skladu su s rezultatima autora Kupila i Karila (2019) koji ukazuju na to da je (vršnjačko) mentorstvo veoma važna stavka u procesu stjecanja identiteta odgajatelja jer uvelike olakšava njegovu izgradnju prvih godina radnog iskustva. Nadalje, stvaranje pozitivnih međuljudskih odnosa je jedan od čimbenika koji doprinosi pozitivnom okruženju na razini institucije. Prema rezultatima istraživanja Lee i Quek (2018), rad u kolegijalnoj predškolskoj ustanovi stvara okruženje za učenje koje pomaže odgajateljima da se osjećaju pozitivno o svom radu.

Pojedine sudionice istraživanja naglašavaju da su upravo djeca najviše utjecala na njih kao odgajateljice. Takve odgajateljice prvenstveno su oblikovane pod utjecajem želja i potreba djece, a neposredno i njihovih roditelja.

*Ja kao stručnjak ipak razlikujem njihove želje i njihove potrebe, isto tako i želje i potrebe roditelja. Tako da mislim da je to nešto što me je to nešto što me je jako oblikovalo. Poštovanje spram djece te djeteta kao malog bića.*

Nekolicina odgajateljica, najvažnijim utjecajem na njihov vlastiti razvoj ističu upravo karakterne osobine koje posjeduju, odnosno vlastitu osobnost. Pritom, ipak naglašavaju da se, pod utjecaj radnog iskustva dogodio niz promjena u njima samima te da su zbog toga danas ovakvi kakvi jesu.

*Moja osobnost, onakva kakva je.  
Vjerojatno životno iskustvo. Sve mora proći svoje.*

Važnost cjeloživotnog učenja i stručnog usavršavanja prepoznale su i sudionice istraživanja navodeći ga kao jedan od važnih utjecaja na ostvarivanje vlastitih dosega i na profesionalno oblikovanje.

*Možda i edukacije koje smo prošli i rad na sebi.*

### III) Zadovoljstvo poslom i motiviranost za rad

Generalno promatrajući, odgajateljice su zadovoljne svojim poslom i motivaciju za rad pronalaze vrlo lako, najčešće u neposrednoj okolini. Jedna od sudionica istraživanja nije dala jednoznačan odgovor na ovo pitanje (da/ne), već je naglasila: „Ne bih rekla zadovoljna, rekla bih da sam uredu sa svojim poslom. Danas je motivaciju sve teže pronaći.“ Ipak, i ovdje se može detektirati kako motivaciju za rad može potaknuti napredak djeteta i prepoznatost rada i truda od strane roditelja („...ali bih mogla izdvojiti situacije kada dijete nešto usvoji, kada roditelji uviđaju promjene, trud. Možda iz takvih situacija“).

Kada je riječ o tome što odgajatelje motivira za rad, tematskom analizom odgovora uočeno je nekoliko faktora koji tome pridonose: 1. izgradnja sebe i učenje novih znanja, 2. napredak djeteta, 3. mogućnost kreativnog izričaja, 4. unaprjeđenje prakse, 5. mlađe kolegice u kolektivu, 6. roditelji.

*Djeca najviše motiviraju. Kad dobiješ povratnu informaciju i radiš nešto s njima, a prođe cijela godina, odjednom na proljeće se otvore i izlazi van nešto što su usvojili, naučili, onda si sretan i to te ispunjava.*

*A mislim da me u mom radu motivira kreativnost posla. Nikad ne znaš gdje ćeš završiti, ali znaš da ćeš početi. Svaka pedagoška godina je drukčija, djeca su drugačija, interes je drugačiji i svaka godina je ovo prilika za rast i to je ono što me motivira.*

Iz navedenih odgovora, vidljivo je da odgajateljice prepoznaju neposrednu okolinu kao naj snažniji motivator u radu. Vidljivi napredak djeteta, prepoznatost rada i truda od strane roditelja te sama priroda posla, daju odgajateljicama poticaj da nastave kvalitetno raditi svoj posao i dalje. U ispitivanju čimbenika društvenog konteksta, autori Wagner i French (2010) došli su spoznaja da su podrška nadređenih, priroda samog posla i odnosi sa suradnicima povezani s motivacijom odgajatelja za profesionalni razvoj. Navedeno se može povezati s rezultatima ovog istraživanja koji ukazuju na to da zadovoljstvo poslom uvelike ovisi o okolinskim faktorima, ali da prvenstveno potiče iz altruističnih motiva. Do sličnih rezultata došla je i autorica Jurčević Lozančić (2023) koji ukazuju na to da odgojitelji najčešće iskazuju intrinzične i altruističke motive te ističu osobnu želju za radom s djecom kao i zanimljivost odgojiteljskoga poziva. Osim toga, odgajatelji motivaciju pronalaze i u mogućnostima za daljnje cjeloživotno učenje (Jurčević Lozančić, 2023).

### IV) Izazovi s kojima se odgajatelji suočavaju u svom radu

Razmišljajući o izazovima i problemima s kojima se odgajatelji najčešće suočavaju u svom profesionalnom radu, sudionice istraživanja naglašavaju nekoliko područja. Tematskom analizom utvrđeno je da najveće izazove predstavljaju s: 1. suradnja s roditeljima, 2. rad s djecom s posebnim

potrebama i teškoćama u razvoju, 3. neadekvatna stimulacija, financije i materijalni uvjeti, 4. neposredan rad u kolektivu, 5. prevelika očekivanja, obaveze i odgovornost.

Izazovi s kojima se suočavaju odgajateljice, a odnose na suradnju s roditeljima, najčešće se odnosi na nerazumijevanje odgajateljskog posla od strane roditelja, neprestanu potrebu za prilagođavanje komunikaciji s roditeljima, roditelji djece s posebnim potrebama koji ne žele prihvatiti situaciju, osjećaj da su odgajatelji izloženi svojevrsnim napadima od strane roditelja i uplitanju u njihovu struku sa stavom da oni znaju bolje. Ovaj rezultat u skladu je s istraživanjem Vuorinen, Sandberg, Sheridan i Williams (2014) koje je ukazalo na to da odgajatelji smatraju posebno važnim uspostavljanje dijaloga s roditeljima i stjecanje njihovog povjerenja za uspostavljanje partnerskog odnosa. Ipak, unatoč tome što obje strane imaju za cilj dobrobit djeteta, nerijetko se događa da se odgajatelji i roditelji razilaze u poimanju načina ostvarivanja ciljeva i bitnih kompetencija odgajatelja (Vuorinen i sur., 2014). Do sličnih rezultata došao je i autor Hedlin (2019) u istraživanju o percepcije odnosa odgajatelja s roditeljima. Odgajatelji navode kako roditelji imaju stav da znaju više i bolje o tome kako treba voditi grupu i obavljati odgajateljski posao od samih odgajatelja.

*Sami roditelji su također izazov u radu jer s obzirom da odgajatelje nitko ne štiti, našli smo se u situaciji gdje roditelji obrazuju odgajatelje što s njihovom djecom treba kako.*

Rad s djecom s posebnim potrebama pojavljuje se kao jedan od izazova u radu odgajateljica. S jedne strane, sudionice istraživanja pod „izazovom“ podrazumijevaju svojevrsni problem, posebno kada trebaju uključiti u rad djecu s posebnim potrebama, a možda nisu sigurne u svoju stručnost, problem prepoznaju u tromosti sustava u procesu uočavanja poteškoća te pribavljanja dokumentacije te rade u velikim skupinama u kojima su integrirana djeca s posebnim potrebama. S druge strane, sudionice istraživanja rad s djecom s posebnim potrebama promatraju više kao trenutnu izazovnu situaciju s kojom se žele baviti i žele se potruditi da dorastu tom izazovu.

*Uvijek mi je izazov dijete, pogotovo ako je neko specifično dijete, bez obzira na koji način. Poteškoće ne gledam kao poteškoće nego kao izazov. Tako da bih sve to navela kao izazove, a ne kao poteškoće u poslu.*

Sudionice istraživanja ističu neadekvatnu stimulaciju i materijalne uvjete kao jedan od velikih izazova s kojima se suočavaju. Pritom navode kako oni odgajatelji koji rade izvan redovnog plana i programa nisu ni na koji način potaknuti da i dalje rade kvalitetnije i time se izjednačuju s onim odgajateljima koji odrade samo onoliko koliko moraju. Dodatni angažman se ne vrednuje, kao što se nekada vrednovalo. Osim toga, tu je i nedostatak potrošnog materijala za rad pa se moraju same snalaziti. Neke sudionice navode da ustanova ne može participirati u plaćaju dodatnih edukacija na koje bi rado odlazile.

*Drugi izazov je po meni neadekvatna stimulacija odgajatelja koji rade izvan redovnog plana i programa. Pod time mislim da se ti ljudi dodatno nagrade bilo na koji način, dali su to slobodni dani, dali su to nekakve stimulacije kao što smo nekada imali pa dobiješ određeni postotak na plaći, nekad smo to imali.*

Neposredan rad u kolektivu najčešće podrazumijeva nesklad u međuljudskim odnosima, raskorak u poimanju i percepciji posla mlađih i starijih kolega/ica, odbijanje prihvaćanja promjena od strane kolega/ica, poteškoće u suradnji sa stručnim timom. Nemogućnost ostvarivanja suradničkih odnosa i kvalitetnih međuljudskih odnosa, odgajateljicama predstavlja izazov jer prepoznaju spomenute poteškoće kao ključne prepreke za ostvarivanje kvalitetnog odgojno-obrazovnog rada.

*Suradnja sa stručnim timom. Ženski kolektiv.*

*Na početku rada u vrtiću nerazumijevanje mog pogleda na dijete od stane kolegice (tradicionalni odgojitelj).*

Izazov u radu odgajateljica koji se odnosi na postojanje prevelikih očekivanja, obaveza i odgovornosti podrazumijeva sve veće iziskivanje od strane uprave institucije da se odradi što veći obujam posla što rezultira osjećajem preopterećenosti odgajatelja/ica. Sudionice istraživanja ističu kako imaju puno obaveza i kako se od njih očekuje mnogo, a pruženi su im minimalni materijalni uvjeti za ispunjavanje tih potraživanja. Osim toga, rad u velikoj skupini djece podrazumijeva prilagodbu interesima svakoga djeteta (i njihovih roditelja), što pred odgajatelja/icu stavlja veliku odgovornost.

*Stručni timovi i uprava (ne kao konkretno naša nego općenito sve) pred nas stavljaju toliko obaveza i toliko očekivanja bez minimalnih materijalnih uvjeta da je najlakše samo to ne odraditi i onda poslušati prodike od nekog od njih.*

*Jako je velika odgovornost, to mi je jedan veliki izazov. Mislim da ima izazova kao i u svakom poslu, ali mogu izdvojiti da je svako dijete individualna osoba s vlastitim interesima i potrebno je prilagoditi se svakom djetetu na način koji je njemu odgovara.*

I u ranijim su se istraživanjima (npr. Lee i Quek, 2018) preopterećenost poslom odgajatelja, suočavanje s visokim očekivanjima od strane različitih dionika obrazovanja, radno opterećenje koje premašuje sposobnost osobe da ga podnese, pokazali kao značajni prediktori nezadovoljstva poslom. Autori su istaknuli kako bi veća podrška od strane ravnatelja i stručnih suradnika pomogli odgajateljima da se adekvatnije nose s pritiskom.

*Dugogodišnje "silovanje" ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja dovelo je do velikog nezadovoljstva i nedostatka motivacije kod svih odgajatelja, najviše mladih odgajatelja. Stručni timovi i uprava (ne kao konkretno naša nego općenito sve) pred nas stavljaju toliko obaveza i toliko očekivanja bez minimalnih materijalnih uvjeta da je najlakše samo to ne odraditi i onda poslušati prodike od nekog od njih.*

Dobiveni rezultati u skladu su s rezultatima istraživanja Kelly i Berthelsen (1995) koji pokazuju da se odgajatelji susreću s različitim izazovima u radu koji im predstavljaju određeni stres. Detektirani se izazovi odnose na vremenski pritisak da se određeni zadatak odradi što prije, zadovoljavanje individualnih dječjih potreba, rješavanje administrativnih zadataka, suradnja s roditeljima, međuljudski odnosi u kolektivu te stavovi i percepcija programa ranog i predškolskog odgoja. Može se uočiti kako se izazovi s kojima su se suočavali odgajatelji prije gotovo 30 godina i dalje ocrtavaju u praksi.

### **Percepcija vlastite profesije u društvu**

Kako bi se odgovorilo na drugi dio istraživačkog pitanja, sudionice istraživanja promišljale su o položaju vlastite profesije u društvu. Slažu se da je položaj profesije odgajatelja u društvu loš i nepovoljan. Pojedine odgajateljice smatraju položaj svoje profesije lošim zbog omalovažavanja. Profesiju se ne shvaća ozbiljno, vrlo je podcijenjena i potplaćena te je na začelju važnosti u hijerarhiji obrazovanja. Iz perspektive sudionica istraživanja, pojedini ljudi iz okoline ovo zanimanje smatraju usputnim te misle da za njega nije potrebno visoko obrazovanje.

*Odgajatelji su još uvijek u ovom društvu na margini, zapostavljeni su.*

*Problem je u kontekstu. Nije problem ako nas se zove „teta u vrtiću“. Nego stvarno u kontekstu u kojem nas se tako zove daje mi do znanja da nas ne doživljavaju ozbiljno. Nakon toliko godina i dalje su mi postavljena pitanja „treba li za tetu u vrtiću škola (obrazovanje)?“. To mi je dosta demotivirajuće i daje mi do znanja kako nas društvo shvaća.*

Druge sudionice loš položaj svoje profesije vide u nerazumijevanju profesije i posla. Društvo ih doživljava kao „tete čuvalice“, a ne kao visoko obrazovne stručnjake. Onaj tko ne zna što sve odgajatelji rade, smatra da taj posao može raditi svatko. Zbog svega toga, odgajateljice osjećaju da se još uvijek trebaju dokazivati i boriti za prosperitet u društvu. Treba još puno rada i vremena da se nadvlada percepcija profesije odgajatelja kao onih čija je jedina svrha zadovoljavanje osnovnih potreba djece

(čuvanje, hranjenje, presvlačenje i sl.), već da su tu kako bi djecu pripremili za život i daljnji odgojno-obrazovni put. Društvo, prema mišljenju sudionica istraživanja, smatra da odgajatelji provode cijeli dan u igri s djecom i da ne rade ništa drugo značajnije od toga.

*Nisam ja u potpunosti zadovoljna jer se odgajatelj mora još puno dokazivati,. Mora se dosta boriti za prosperitet u društvu, da bismo nadvladali ono što sam u početku rekla da nismo samo ovdje da čuvamo djecu i da zadovoljavamo njihove osnovne potrebe, nego da daleko više od toga možemo doprinijeti u rastu i razvoju djeteta, osobnosti, znanja, potencijala, vještina i slično.*

Percepcija odgajatelja o položaju vlastite profesije u društvu podudara se s rezultatima istraživanja autorica Karlovčan i Dundović (2014) koje je pokazalo kako najveći postotak roditelja smatra da je glavna uloga odgajatelja pomoć u odgoju i učenju djeteta, usmjeravanje prema pravim vrijednostima te socijalizacija djece. Ipak, jedan dio roditelja i dalje smatra kako je glavna uloga odgajatelja biti zamjenski roditelj, zabavljač, partnera, uzor i sl. (Karlovčan i Dundović, 2014).

## II) Potencijalne promjene u društvu

Tematskom analizom odgovora na pitanje postoji li nešto što bi se trebalo učiniti kako bi se utjecalo na pozitivnu promjenu odgajateljske profesije u društvu, detektirano je nekoliko segmenata: 1. veće poštovanje od strane ravnatelja. i stručnog suradnika., 2. više uvažavati rani i predškolski odgoj, 3. promovirati se u javnosti i razvijati samosvijest, 4. ne može se ništa učiniti.

Sudionice istraživanja ističu kako bi ravnatelji i stručni suradnici, kao važni suučesnici odgojno-obrazovnog procesa u institucijama radnog i predškolskog odgoja, trebali pružati veće poštovanje svojim kolegama. Odgajateljima.. Prema mišljenju sudionica istraživanja, promjena treba doći od samih ustanova jer imaju dojam kao da su odgajatelji prepušteni sami sebi i da nisu dovoljno priznati ni u vlastitoj instituciji.

*Poštivanje odgajatelja od stručnog tima i ravnatelja.*

*Promjena bi trebala započeti od samih vrtića jer ponovo, nitko odgajatelje ne štiti niti promovira, osim samih odgajatelja. Kada bi se to počelo mijenjati, kada bi se osobe na višim položajima (ravnatelji, stručni timovi, voditelji) suprotstavili roditeljima i društvu, zajedno s odgojiteljima, možda bi se stvari promijenile. Ali s obzirom da više ne poštujemo ni sami sebe i da na posao dolazimo "slomljeni", ne vjerujem iskreno ni bi li to pomoglo.*

Drugi segment u kojem bi se moglo djelovati jest povećanje važnosti ranog i predškolskog odgoja kroz obavezan polazak djece u vrtić u ranijoj dobi, smanjivanje učestalosti nestručnih zamjena, podizanje razine obrazovanja odgajatelja/ica, mijenjanje zakona. Kao jedan od dobrih primjera pomaka prema boljitku, sudionici istraživanja spominju uvođenje standarda zanimanja odgajatelja u Registar HKO-a.

*Obavezni polazak djeteta od 3 godine; vrtić staviti kao prvu stepenicu odg obr procesa.*

Kao najvažnije nositelje promjene, sudionice istraživanja ipak vide same sebe. Kako bi se promijenio položaj profesije odgajatelja u društvu, potrebno je mijenjati svijest javnosti o tome što znači biti odgajatelj, ali istovremeno mijenjati i vlastitu svijest o sebi kao odgajatelju/ici. Odgovornost za širenje i promoviranje vlastite profesije, odgajateljice pripisuju sebi. One su te koje trebaju promovirati svoju profesiju i upoznavati javnost (npr. istup prema van, prezentacija dobre prakse, promocija rada u skupini, sudjelovanje na kongresima, osmišljavanje radionica). Na taj način se može ostvariti veća vidljivost profesije, mijenjati pogled na nju i steći veće poštovanje.

*Možda više istupa prema van da se javnost upozna s našim poslom, našom ulogom, našim zadaćama. Osjećam da ja sam ta koja moram potaknuti promjenu i onda kad se ta promjena vidi, kad su roditelji zadovoljni kad preporučio drugima, mislim da je to put na koji se trebaju i drugi usmjeriti.*



Poneki ipak smatraju da se ne može puno toga učiniti kako bi se promijenio položaj profesije odgajatelja u društvu jer sve što se čini po tom pitanju je uzaludan pokušaj. Odgajatelj/ica može jedino biti zadovoljan samim sobom i svojim radom te tako biti motiviran za ostvarivanje ciljeva.

*A mislim da ne, kao što sam već rekla, borba s vjerenjačama. Ono što možeš je biti zadovoljan sa svojim radom i onda ćeš biti motivirani postavljati ciljeve koji će te gurati naprijed i prije svega radit ćeš ono što voliš.*

## Zaključak

Rezultati ovog istraživanja upućuju na to da odgajateljice svoju ulogu promatraju kroz dva temeljna aspekta - odgovarati na potrebe djeteta kroz odgojno-obrazovni rad te promovirati i unaprjeđivati praksu. Iz dobivenih je rezultata vidljivo da su odgajateljice uglavnom motivirane za rad, ali da se suočavaju i s nizom izazova. Ipak, može se zaključiti kako sve ono pozitivno u njihovom radu (izvor motivacije) dolazi od djeteta, a sve ono manje pozitivno (izazovi) proizlazi iz okoline (društvo, roditelji, materijalni uvjeti i sl.).

Analizom dobivenih podataka može se zaključiti da odgajateljice stavljaju naglasak na kontinuirano propitkivanje i evaluiranje svoje prakse. U tom procesu ističu važnost suradnje, ne samo s odgajateljima unutar ustanove u kojoj rade, već i suradnju s odgajateljima drugih vrtića. Za ostvarivanje tog procesa prijeko je potrebno osnažiti praktičara za refleksivnu praksu, a to je ujedno preduvjet za jačanje profesionalnog identiteta odgajatelja.

Buduća istraživanja mogla bi ići u smjeru ispitivanja povezanosti zadovoljstva poslom sa spremnošću odgajatelja da unaprijede praksu. Također, važno je imati na umu potrebe za većim ulaganjem resursa u ovu, iznimno bitnu, razinu odgoja i obrazovanja.

## Literatura:

- Davies, M. (1997). The Teacher's Role in Outdoor Play: Preschool Teachers' Beliefs and Practices. *Journal of Australian research in Early childhood education*, 1, 10-20.
- Gündoğdu, S. (2021). Who is a good preschool teacher? Perceptions of kindergarten administrators, preschool teachers, prospective preschool teachers and parents on the characteristics of a good preschool teacher. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(4). 2743-2764.
- Hedlin, M. (2019). 'They only see their own child': an interview study of preschool teachers' perceptions about parents. *Early Child Development and Care*, 189(11), 1776-1785. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1412955>
- Hedefalk, M., Almqvist, J. i Lundqvist, E. (2015). Teaching in preschool. *Nordic Studies in Education*, 35(1), 20-36.
- Infurna, C. J. (2020). What Makes a Great Preschool Teacher? Best Practices and Classroom Quality in an Urban Early Childhood Setting. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(2), 227-239.
- Jurčević Lozančić, A. (2023). Radne orijentacije, smisao posla, profesionalni identitet i zadovoljstvo odgojitelja. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 21(2), 285-299.
- Karlović, A. i Dundović, N. (2014). Kako roditelji vide profesionalni identitet odgajatelja. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 20(75), 26-28.
- Kelly, A. L. i Berthelsen, D. C. (1995). Preschool teachers' experiences of stress. *Teaching and Teacher Education*, 11(4), 345-357. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00038-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00038-8)
- Lee, P. M. J. i Quek, C. L. (2018). Preschool teachers' perceptions of school learning environment and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 21, 369-386. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9256-7>

- Mendeš, B. (2018). *Profesionalno obrazovanje odgojitelja predškolske djece*. Golden Marketing – Tehnička knjiga. str. 159-161
- Palermo, F., Hanish, L. D., Martin, C. L., Fabes, R. A. i Reiser, M. (2007). Preschoolers' academic readiness: What role does the teacher–child relationship play?. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(4), 407-422.
- Trawick-Smith, J. i Dziurgot, T. (2011). 'Good-fit' teacher–child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 110-123.
- Vujičić, L., Boneta, Ž. i Ivković, Ž. (2015). Društveni status i profesionalni razvoj odgojitelja rane i predškolske dobi. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 49-60.
- Wagner, B. D. i French, L. (2010). Motivation, work satisfaction, and teacher change among early childhood teachers. *Journal of research in childhood education*, 24(2), 152-171. <https://doi.org/10.1080/02568541003635268>
- Vuorinen, T., Sandberg, A., Sheridan, S. i Williams, P. (2014). Preschool teachers' views on competence in the context of home and preschool collaboration. *Early child development and care*, 184(1), 149-159. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.773992>

## Dječje perspektive tjelesnog vježbanja u sportskom vrtiću

Martina Jularić  
Iva Klarić  
Kristina Horvat

### Sažetak:

*Kontinuirano tjelesno vježbanje jedan je od preduvjeta za zdrav način života. Od posebne važnosti je usvajanje navika o unaprjeđenju zdravlja kroz redovitu tjelesnu aktivnosti s čijim je početkom potrebno započeti što ranije. Tijekom faza razvoja djeteta važnu i izuzetnu ulogu ima poticanje i provođenje tjelesnog vježbanja koje svojim prednostima može doprinijeti socijalno, emocionalnom, kognitivnom i fizičkom zdravlju djeteta. Usvajanje navika o tjelesnom vježbanju u ranoj dobi može imati dugoročne prednosti za zdravlje i dobrobit pojedinca u odrasloj dobi. Cilj ovog istraživanja je utvrditi koje aktivnosti ispitanici preferiraju. Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku djece u sportskom vrtiću poštujući sve odredbe Etičkog kodeksa. Rezultati istraživanja prikazuju koje sportske aktivnosti ispitanici preferiraju. Identificirane su sportske aktivnosti koje ispitanici teško svladavaju i uzroci otežanog svladavanja. Rezultati ukazuju da je usvajanje navika o unaprjeđenju zdravlja kroz redovitu tjelesnu aktivnost moguće implementirati u rani i predškolski odgoj uz individualnu prilagodbu sposobnostima i mogućnostima ispitanika.*

**Ključne riječi:** *motorička pismenost; prostorno-materijalno okruženje; rani odgoj; zdravlje*

### Uvod

Kultura zdravog življenja gradi se od najranije dobi, već u dječjem vrtiću. Sportski dječji vrtići omogućuju podržavanje prirode djeteta – zadovoljavanjem potreba za pokretom kroz koji djeca napreduju u svim aspektima razvoja. Danas, kada je sve više pretilih i odraslih ljudi, ali i djece s prekomjernom tjelesnom težinom, važno je zapitati se koji su razlozi zbog kojih do tih pojava dolazi. Ako su djeca od rane dobi izložena tjelesnim aktivnostima, vjerojatnije je da će se nastaviti baviti istima kroz život, i tako razvijati kulturu pokreta koji vodi do zdravlja. U predškolskoj je dobi važno djecu što više poticati na pokret obogaćujući prostorno materijalno okruženje odgovarajućim elementima jer djeca u toj dobi ne mogu i ne trebaju dugo sjediti, imaju dobru koordinaciju i ravnotežu tako da su spremni i za složene motoričke vještine (Starc i sur., 2004). Sportske aktivnosti u dječjem vrtiću pozitivno utječu na samopouzdanje, empatiju, natjecateljski duh, osjećaj kompetentnosti, marljivost i mnoge druge važne aspekte dječjeg razvoja koji nisu ovdje nabrojani. Dječji vrtići danas imaju vrlo važnu ulogu u povećanju razine tjelesne aktivnosti djece rane i predškolske dobi s obzirom da većina djece pohađa institucionalne oblike odgoja i obrazovanja. Da bi se kineziološke aktivnosti obavljale na siguran i pravilan način ključno je osposobiti odgojitelje za takav način rada, kako bi mogli na ispravan način planirati, programirati, voditi aktivnosti, voditi računa o sigurnosti djece radi prevencije ozljeda te održati visoku razinu kvalitete odgojno-obrazovnog procesa koji se bazira na pokretu (Petrić, 2022).

### Tjelesno vježbanje

Tjelesna aktivnost definira se kao pokretanje tijela s pomoću skeletne muskulature uz veću potrošnju energije nego u mirovanju, a tjelesno vježbanje je podskupina tjelesne aktivnosti koja je planirana, strukturirana, ponavljana i sa svrhom poboljšanja ili održavanja tjelesne sposobnosti (Babić, 2018). Njezina uloga u razvoju pojedinca se očituje na mnogo različitih područja. Tako primjerice,

redovita tjelesna aktivnost doprinosi održavanju zdravog tijela te smanjuje rizik od razvoja kroničnih bolesti. Ona se često provodi u grupama što pruža priliku za druženje, suradnju i razvijanje socijalnih vještina, stjecanje novih prijatelje i razvoj osjećaja pripadnosti. Kroz tjelesnu aktivnost, pojedinac stvara naviku zdravog načina života koja može pratiti tijekom cijelog života. Vještina kretanja je uobičajena motorička aktivnost sastavljena od niza vidljivih obrazaca pokreta koji se sastoje od lokomotornih vještina (npr. trčanje, okomiti skok, bočni galop i skok), manipulativnih vještina (npr. hvatanje, bacanje iznad ruke i udarac nogom) i vještina stabilnosti (Rainer i sur., 2023). U razvoju fizičkog, emocionalnog, socijalnog i kognitivnog aspekta djetetova života ključnu ulogu ima kretanje. Djeca nauče i osjete koristi tjelesne aktivnosti i zdravog načina života u dobi od treće do šeste godine, a u toj dobi se razviju pozitivne životne navike koje se prenose u odraslu dob (Benčić, 2016). Razvoj motoričkih vještina u tom razdoblju postaje sve složeniji. Rano djetinjstvo predstavlja važan vrlo osjetljiv razvojni period u kojem dijete stječe raznovrsno i bogato iskustvo koje mu koristi u slijedećim razvojnim fazama života, karakterizira ga biološka potreba za kretanjem i igrom, a jutarnja tjelovježba u tom smislu ispunjava važne razvojne elemente (Žagar Kavran i sur., 2015). Razvoj motoričke kompetencije trebao bi biti temeljni prioritet kod djece i ranih adolescenata jer predstavlja ključni čimbenik njihove buduće redovite tjelesne aktivnosti (Duncan i sur., 2022). Razvoj motoričke kompetencije odnosi se na razvoj različitih motoričkih vještina i sposobnosti kod djece. Motorička kompetencija obuhvaća fine i grube motoričke vještine. Svako dijete razvija motoričke vještine u svom vlastitom tempu. Neki će biti brži u razvoju od drugih, a to je sasvim normalno. Strpljenje i podrška odraslih ključni su u poticanju djeteta na usvajanje i razvoj motoričke kompetencije. S ciljem postizanja ravnoteže u suvremenim uvjetima života i rada zbog sve manjeg udjela čovjeka u kretanju nastalog ubrzanim znanstveno-tehnološkim razvojem, potrebno je razvijati vrijednost tjelesnog vježbanja kroz odgojno-obrazovne ustanove: vrtiće, škole i fakultete (Đonlić, 2021).

### **Psihofizička dobrobit**

Odnos između tjelesne aktivnosti i psihofizičke dobrobiti vrlo je blizak i međusobno povezan. Može se očitovati u poboljšanju kvalitete života pojedinca. Prihvaćena i poznata je važnost redovite tjelesne aktivnosti koja utječe na kvalitetniji i uravnoteženiji stil života pojedinca i društva, a očituje se povećanjem općenite kvalitete života, psihosocijalnog zdravlja i funkcionalnih sposobnosti (Miholić i sur., 2015). Bavljenje tjelesnim aktivnostima povezano je s povišenom razinom samopoštovanja, a osobe koje se bave određenom vrstom tjelesnog vježbanja imaju priliku, kroz svoju aktivnost, povećati ili čak i izgraditi svoje samopoštovanje (Bunjić i Barić, 2009). Kroz tjelesnu aktivnost, pojedinac može postizati ciljeve, svladavati izazove i uvidjeti napredak u vježbanju što može dovesti do povećanja samopouzdanja i samopoštovanja. Osoba tako postaje svjesnija svojih sposobnosti i postignuća. Tjelesna aktivnost ima veliko značenje u razvoju i održanju ljudskih sposobnosti tijekom života, njezina uloga se očituje u postizanju optimalnog stanja zdravlja, te ujedno djeluje na smanjenje rizika pojave različitih oboljenja (Benčić, 2016). Tako primjerice jutarnja tjelovježba ima vrlo pozitivan utjecaj na psihofizički status predškolske djece te podiže raspoloženje i unosi vedro ozračje (Žagar Kavran i sur., 2015). Redovita tjelesna aktivnost se dovodi u korelaciju sa smanjenjem rizika razvoja tjeskobe i depresije tako što potiče oslobađanje endorfina koji utječe na poboljšanje raspoloženja te se smanjuje osjećaj tjeskobe. Ona može poslužiti kao oblik relaksacije i bijega od svakodnevnih briga te može biti jedna od metoda nošenja sa stresnim situacijama. Prema Bunjić i Barić (2009) tjelesno vježbanje od rane mladosti do duboke starosti je jedan od čimbenika koji ima blagotvorni učinak i/ili odgađa negativne nuspojave vezane uz mišićnu i skeletnu strukturu čovjeka. Može utjecati na smanjenje rizika od razvoja kroničnih bolesti, a u slučaju već postojećih bolesti može doprinijeti boljem upravljanju simptomima i znakovima oboljenja, odgađanju razvoja sekundarnih komplikacija bolesti ili utjecati na njihovo nepojavljivanje, te poboljšanju općeg zdravstvenog stanja pojedinca. Redovitim i programiranim tjelesnim vježbanjem se mogu postići značajne promjene u morfološko - motoričkom statusu, a stečene navike imaju pozitivan transfer u svakodnevni život čovjeka koji se ponajviše očituje kroz dugoročno poboljšanje zdravstvenog statusa (Očić i sur., 2018). Na važnost i dobrobit redovite

tjelesne aktivnosti ukazuje Bok (2019) koji je dokazao da je visokointenzivni intervalni trening učinkovit program treninga za povećanje kardiorespiratornog fitnesa i regulaciju mnogih metaboličkih čimbenika te se može koristiti kao sredstvo za znatno unaprijeđenje zdravlja kod osoba različitog zdravstvenog statusa i razine kondicijske pripremljenosti. Autor preporučuje da se njegova primjena za poboljšanje zdravstvenog statusa može koristiti i u kliničkim uvjetima uz stručan nadzor programiranja treninga i nadzor samog procesa vježbanja. Uočeni su pozitivni pomaci u zdravlju pojedinca pod utjecajem tjelesnog vježbanja, što se odnosi i na fizičku i na psihičku dobrobit pojedinca, što povezanost izravnog utjecaja tjelesne aktivnosti na povećanje individualne kvalitete života (Bungić i Barić, 2009). Poboljšanju koncentracije, pažnje i kognitivnih sposobnosti doprinosi protok krvi u mozak koji može pospješiti fizička aktivnost.

Kako bi se pojedinac bavio tjelesnim vježbanjem, ključna je motivacija. Primarni pokretači sportske aktivnosti i vježbanja djece su težnja za razvijanjem vještina, uzbuđenje same igre, uživanje u pokretima (Horga i Štimac, 1999). Dodatan doprinos povećanju motivacije djeci predškolske dobi kako bi bila više tjelesno aktivna, može se ostvariti ako im se ukaže na pozitivan doprinos koji tjelesna aktivnost ima na njihov pravilan rast i razvoj u vidu pravilne raspodjele masne i nemasne tjelesne komponente i na pravovremen razvoj motoričkih i funkcionalnih sposobnosti (Alić, 2021). Zabilježeno je da adolescente na tjelesno vježbanje motivira svladavanje izazova, tjelesni izgled te druženje s prijateljima (Miholić, Lorgier i Vuljanić, 2015). Važnu ulogu u stjecanju zdravih navika tijekom rasta i razvoja djeteta imaju roditelji koji trebaju imati usvojene navike i biti tjelesno aktivni, kako bi to isto mogli očekivati od vlastite djece (Petrić i sur., 2019).

### **Sportski programi u dječjim vrtićima**

Dječji vrtići trebali bi zadovoljavati sve potrebe djece, pa tako i onu najvidljiviju – potrebu za kretanjem. Djeci je najprirodniji način funkcioniranja i učenja kroz igru, koja uz sebe uvijek veže pokret. Dječji vrtići koji imaju pojačan sportski program pozitivno utječu na razvoj cjelokupne osobnosti djece (Dincher, 2022). Nadalje, ista autorica navodi rezultate istraživanja prema kojem djeca iz dječjih vrtića u kojima je pojačan sportski program pokazuju bolje motoričke izvedbe nego djeca koja pohađaju redovne vrtiće bez posebnog programa. 1965. godine psiholog James Asher razvio je metodu za učenje stranog jezika kroz pokret Total Physical Responce (TPR). U Turskoj je 2019. godine proveden eksperiment u kojem je sudjelovalo ukupno 32 šestogodišnjaka uključenih u program odgoja i obrazovanja u kojem su se pomoću TPR metode nastojale naučiti djecu eksperimentalne skupine određene riječi kroz igru, tjelesno vježbanje i pokret, dok je s druge strane kontrolna skupina učila iste riječi u sobi dnevnog boravka, samo putem verbalne komunikacije. Rezultati su pokazali kako su djeca iz eksperimentalne skupine pokazala veći stupanj uspješnosti u usvojenosti riječi i rečeničnih struktura nego djeca iz kontrolne skupine (Coşar i Orhan, 2019). Sportski dječji vrtići pridonose stvaranju zdravih navika i pretvaraju navike kretanja i tjelovježbe u kulturu življenja. U jugozapadnoj Njemačkoj provedena je longitudinalna studija koja je pratila utjecaj projekta *Joint the healthy boat* u 58 dječjih vrtića, a čiji je cilj bio promovirati tjelesnu aktivnost u dječjim vrtićima kako bi se poboljšale motoričke sposobnosti djece. Projekt je trajao jednu pedagošku godinu, a autori Kobel i sur. (2020) dolaze do zaključka kako su provedene aktivnosti pozitivno utjecale na performanse izdržljivosti kod djece u odnosu na početna mjerenja (trčanje, stajanje na jednoj nozi, skok u vis). Pokret je prirodna karakteristika svakog čovjeka, koja se najviše vidi upravo u ranom i predškolskom razdoblju. Sve što djeca razvijaju, razvijaju u pokretu. Djeca se oslanjaju na svoja tijela dok ostvaruju kontakte sa svijetom koji ih okružuje i stječu iskustva, stoga im tijela trebaju biti zdrava. Sport se u dječjem vrtiću temelji na dječjem interesu za njega te se pomoću njega naglašava tjelesna utemeljenost djece i briga za tijelo (Zhao, 2022). Sadržaj sportskih aktivnosti koje se planiraju provoditi s djecom uvijek bi trebao polaziti od interesa i preferencija djece, što se ovim istraživanjem ujedno i pokušalo postići.

## Metodologija

### Metoda

U provedenom je istraživanju korištena metoda nestrukturiranog intervjua.

### Ciljevi i hipoteze

Cilj je provedenoga istraživanja steći uvid u preferirane tjelesne aktivnosti djece polaznika sportskog vrtića.

Postavljene su sljedeće hipoteze:

1. Svi ispitanici pokazuju pozitivan stav prema sportskim aktivnostima.
2. Ispitanici preferiraju slične sportske aktivnosti

### Sudionici

Istraživanje je provedeno na uzorku od 10 djece starije skupine sportskog vrtića u Slavonskom Brodu. Prosječna dob ispitanika je 6 godina. Omjer dječaka i djevojčica s kojima je proveden intervju je 50:50.

### Rezultati i rasprava

U samim je počecima ovo istraživanje zamišljeno kao metoda fokus grupe u kojoj će se s odabranim uzorkom djece, polaznicima sportskog vrtića, razgovarati o temama kao što su sport i tjelesno vježbanje u sklopu odgojno-obrazovnog procesa. Nakon obavljene fokus grupe ustanovljeno je kako to ipak nije bila najbolja metoda iz sljedećeg razloga – uočen je obrazac kopiranja odgovora, kada bi prvi ispitanik dao odgovor, ostali bi se najčešće složili s njim i ponudili identične odgovore. Stoga je izabrana metoda intervjua jer pretpostavljalo kako će odgovori biti autentičniji i realniji ako se ukloni utjecaj ispitanika jednih na druge, što se pokazalo uspješnim. Intervjui su provedeni s djecom u ožujku 2023. godine, u razdoblju od 5 dana. Istraživač je odgovore zapisivao na papir za vrijeme provođenja intervjua s ispitanicima. Pod teme o kojima se razgovaralo unaprijed su bile određene. Iako su pitanja bila unaprijed određena, ispitanicima je pružena fleksibilnost jer je riječ o djeci rane i predškolske dobi, a pitanja su prilagođena ispitanicima i kontekstu u kojem se nalaze. Intervju se sastojao od 7 pitanja pomoću kojih se pokušalo doći do opisa različitih aktivnosti koje se provode s djecom u dječjem vrtiću i dječjom interpretacijom i procjenom istih. Ispitanicima je pružena sloboda iznošenja subjektivnih osjećaja i mišljenja o temi o kojoj se razgovaralo. Svi su ispitanici izrazili zadovoljstvo zbog pohađanja sportskoga vrtića uz opise: *Volim jer je zabavan i jer svaki dan radimo jako zabavne stvari i nikad mi nije dosadno* (B)., *Volim jer je zanimljivo i mislim da nigdje nema toliko zanimljivih stvari kao ovdje, ja stvarno skoro svaki dan radim nešto novo što prije nisam ni probala* (M)., *Volim ići u sportski vrtić naravno, kad tu mogu raditi što god hoću* (L)., *Obožavam sportski vrtić jer svaki dan vježbamo i igramo jako zanimljive igre* (N)., *Sportski vrtić mi je sigurno najbolji zato što se puno igramo i radimo sve neke zanimljive stvari koje se meni sviđaju* (M.M.)., *Sportski vrtić jako volim jer mi je u njemu lijepo i puno vježbamo i stalno nešto zabavno radimo* (L.P.)., *Ovaj vrtić volim najviše jer mi se sviđa i nikad mi nije bilo dosadno. Volim ići u vrtić* (L.P.). Iz neverbalne komunikacije ispitanika dalo se zaključiti kako su odgovori uistinu odraz njihovih trenutnih stanja i osjećaja. Ovakvi su odgovori djece važni i puno se iz njih može iščitati jer dječji vrtić na prvom mjestu treba biti mjesto u kojem se djeca

osjećaju ugodno, sretno, sigurno i radosno. Već iz odgovora na prvo pitanje vidljivo je kako su ti osjećaji prisutni kod djece, a oni ujedno predstavljaju preduvjet za ostvarivanje ostalih odgojno-obrazovnih ciljeva u dječjem vrtiću. Osim što odgojitelji i kineziolozi trebaju stručno pristupiti učenju djece tjelesnim aktivnostima, nužno je kombinirati tjelesne i psihološke značajke kako bi se djeci rane i predškolske dobi omogućilo bavljenje sportskim aktivnostima u opuštenoj i ugodnoj atmosferi (Dongsheng i Hui, 2021). Drugo se pitanje nadovezalo na prvo i svi su ispitanici odgovorili kako bi radije pohađali vrtić u kojem se provodi sportski program nego bez sportskog programa. U vrtiću kojeg ispitanici pohađaju sportski se program provodi tri puta tjedno, a provode ga odgojitelji koji su osposobljeni za provođenje kinezioloških aktivnosti s djecom rane i predškolske dobi i kineziolog. Prostor je u dječjem vrtiću organiziran tako da podupire i zadovoljava dječju potrebu za kretanjem. Uz vanjski prostor i vrtićku dvoranu, djeci su dostupne i dvije sportske dvorane, gimnastička dvorana, bazen i kuglana. Sportske aktivnosti koje su ispitanici okarakterizirali kao najdraže su sljedeće: salto, saskoci u jamu za doskok, penjanje na švedske ljestve, plivanje, kolut naprijed, kolut unazad, prelaženje poligona, košarka, hodanje po gredi, penjanje po užetu, višenja s ruča i preča, igre s loptom, plivanje, karike, trčanje, kuglanje, i provlačenje. Iz navoda djece vidljivo je kako je sportski dječji vrtić bogat različitim rekvizitima i spravama koje omogućuju djeci različite oblike kretanja – svladavanje prostora, svladavanje otpora, baratanje predmetima i svladavanje prepreka. Činjenica je da je djeci u svakom području razvoja potrebno ponuditi poticaja i stimulacija koliko je god moguće da bi se razvijali do svojega maksimuma, pa to vrijedi i za područje motoričke pismenosti djece. Vrlo je važno u najsenzibilnijem razdoblju djetetova života postaviti temelje za opći razvoj. Razvojem opće koordinacije u ranoj dobi djeci se omogućuje prilika za razvoj vještina u pojedinim sportovima kasnije u životu. Sportske aktivnosti koje ispitanici teško svladavaju su hodanje po gredi, balansiranje na balans ploči, povlačenje rukama uz kosu klupicu, penjanje na uže, sunožni preskoci, saskoci i naskoci, vođenje lopte rukama, hvatanje lopte te prelaženje poligona uz dodatne kognitivne zadatke poput brojanja ili imenovanja. Uzroci ovih teškoća djeci nisu poznati, no zanimljivo je napomenuti kako su djeca iste aktivnosti identificirala kao najdraže i najteže, iz čega se da zaključiti da se ispitanici dobro nose s neuspjehom te da im neuspjeh ne utječe na samopouzdanje. Razlog toga vjerojatno leži upravo u učestalosti provođenja sportskih aktivnosti. Važno je i napomenuti kako su određeni ispitanici nadodali komentare koji se odnose na upornost i vlastiti napredak, poput: *Najteže mi je hodati po gredi zato što ne mogu dugo hodati i onda padnem, ali stalno to radim da postanem bolji u tome.* (B), *Najteže mi je povlačiti se onako rukama na podignutu klupu. Danas sam to probala i nikako nije išlo pa mi je teta Sandra pomogla i cure su me gurale od ispod da se popnem. Teško mi je i napraviti kolut naprijed i nazad, ali vježbam.* (M), *Najteže mi je voditi loptu i preskakati s dvije noge i kolut nazad, na početku mi je to bilo jako teško, sad je čak i malo manje.* (M.M.). Zhao (2022) naglašava kako odgojitelji trebaju poticati dječju hrabrost, samopouzdanje, upornost i suradnju u sportskim sadržajima te ih usmjeravati upravo na pozitivan stav prema sportskim aktivnostima. Djeca navode kako se vježbanje ne provodi samo u sportskim dvoranama, nego i u prostorima sobe i hodnika u kojima se uglavnom razgibavaju i zagrijavaju za vježbanje. Grupne sportove ili aktivnosti koje ispitanici najviše preferiraju su nogomet (N=4), vaterpolo (N=2), igra lovice (N=2) i graničar (N=1). Tri od navedenih aktivnosti su aktivnosti s loptom, iako im je hvatanje lopte ujedno i jedna od najtežih aktivnosti. Nogomet zauzima velik interes djece već od rane i predškolske dobi, a integrira tjelesne aktivnosti trčanja, bacanja, skakanja, ali i solidarnosti i suradnje. Igrajući nogomet u dječjem vrtiću pospješuje se njihovo tjelesno i mentalno zdravlje te se poboljšava sposobnost suradnje između individualaca i između timova (Dongsheng i Hui, 2021). Na pitanje je li im draže sudjelovati u tjelesnim aktivnostima samostalno ili s vršnjacima, svi ispitanici odgovaraju kako im je draže kad ih ima više: *Najviše volim kad se nas puno igra i vježba jer mi je onda zabavno.* (B), *Kad nas je više jer je onda uvijek zanimljivije i možemo se i natjecati.* (M.M.), *Kad nas ima puno jer se uvijek netko sjeti neke dobre ideje i volim kad se zajedno popnemo visoko.* (L). Provedenim je istraživanjem u potpunosti potvrđena prva hipoteza – Svi ispitanici pokazuju pozitivan stav prema sportskim aktivnostima. Druga hipoteza je djelomično potvrđena – Ispitanici preferiraju slične sportske aktivnosti. Kada su ispitanici nabrajali najdraže sportske aktivnosti, one jesu bile slične, no razlika se uočava u grupnim aktivnostima, i to prema spolu – dječacima su najdraži nogomet i vaterpolo, a djevojčicama igra lovice i graničara.

## Zaključak

Tjelesne aktivnosti u sportskom vrtiću doprinose cjelovitom razvoju djece rane i predškolske dobi. Kako bi se tjelesne aktivnosti kvalitetno provodile, nužna je stručnost i spremnost odgojitelja i kineziologa, kao i bogat prostor koji je u funkciji trećeg odgojitelja. Prostor koji je izazovan potiče djecu na kretanje i iniciranje aktivnosti te na taj način djeca osim u motorici napreduju u jednoj od kompetencija cjeloživotnog učenja, a to je kompetencija inicijativnosti i poduzetnosti. Tjelesno vježbanje s biološke strane osigurava dobro raspoloženje, a iz ovog je istraživanja potvrđeno kako je dobro raspoloženje osigurano i zbog socijalnog okruženja te su upravo sastavnice druženja, zabave i uživanja jedni od snažnih motiva koji kod djece utječu na tjelesno vježbanje. Djeca imaju prirodnu potrebu za pokretom – hodanjem, trčanjem, bacanjem, provlačenjem, skakanjem i slično, stoga je zadovoljavanje potrebe za kretanjem u dječjem vrtiću imperativ. U ranom i predškolskom razdoblju važno je naglasak staviti na proces umjesto na krajnji ishod, na taj će način djeca bez stresa i pritiska uživati u tjelesnim aktivnostima i naučiti zdrave načine za nošenje s neuspjehom ili gubitkom. Djeca uče svim osjetilima i tjelesno vježbanje nikako ne smije biti odvojeni segment od ostalih aktivnosti u dječjem vrtiću, to je suvremena paradigma shvaćanja djeteta koja uzima u oblik individualnost svakog djeteta i daje prostor svakom pojedincu da se razvija u svojoj jedinstvenosti.

## Literatura

- Alić, J. (2021). Razlike u motivaciji za vježbanje između dječaka i djevojčica predškolske dobi. *Magistra ladertina*, 16(2), 9-22.
- Babić, Z. (2018). Tjelesna aktivnost u borbi protiv pretilosti. *Medicus*, 27(1), 87-94.
- Benčić, A. (2016). *Tjelesna aktivnost djece predškolske dobi*. [Završni rad]. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Bok, D. (2019). Visokointenzivni intervalni trening: čaroban trening za zdraviji život. *Medicus*, 28(2), 155-165.
- Bungić, M., & Barić, R. (2009). Tjelesno vježbanje i neki aspekti psihološkog zdravlja. *Hrvatski športskomedicinski vjesnik*, 24(2), 65-75.
- Coşar, Z., & Orhan, R. (2019). Teaching kindergarten children English vocabulary by total physical response in physical education courses. *Journal of Physical Education and Sports Management*, 6(2), 70-76.
- Dincher, A. (2022). Motor Performance of Children in a Physical Education Kindergarten compared to Children in a Kindergarten without Physical Education. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 13(2).
- Dongsheng, H., & Hui, L. (2021). A Probe into the Necessity and Effective Path of Football Activities in Kindergartens. *Journal of Human Movement Science*, 2(3), 68-71.
- Duncan, MJ, Fowweather, L., Bardid, F., Barnett, AL, Rudd, J., O'Brien, W., Foulkes, W., Roscoe, C., Issartel, J., Stratton, G.&Clark, CT. (2022). Motor competence among Children in the United Kingdom and Ireland: An expert statement on behalf of the international motor development research consortium. *Journal of Motor Learning and Development*, 10, 7–26. <https://doi.org/10.1123/jmid.2021-0047>
- Đonlić, V. (2021). Vrijednosti tjelesnog vježbanja u suvremenom društvu. *Edukacija rekreacija sport*, 30 (43), 15-20. <https://doi.org/10.54478/ers.30.43.2>
- Horga, S., & Štimac, D. (1999). Zašto djeca vježbaju? Evaluacija jedne motivacijske skale. *Kineziologija*, 31(1), 57-63.
- Kobel, S., Henle, L., Laemmle, C., Wartha, O., Szagun, B., & Steinacker, J. M. (2020). Intervention effects of a kindergarten-based health promotion programme on motor abilities in early childhood. *Frontiers in public health*, 8, 219.



- Miholić, SJ, Lorger, M., & Vuljanić, A. (2015). Faktori motivacije za tjelesno vježbanje studentica Učiteljskog fakulteta. *Suvremena psihologija*, 18(1), 99-107.
- Očić, M., Bon, I., & Pavičić Vukičević, J. (2018). Utjecaj različitih programa vježbanja na morfološke i motoričke promjene prethodno tjelesno neaktivnih osoba ženskog spola. *Hrvatski športskomedicinski vjesnik*, 33(2), 81-87.
- Petrić, V., Holik, I., Blažević, I., & Vincetić, N. (2019). Povezanost edukacije roditelja i djece predškolske dobi o važnosti kretanja i razine tjelesne aktivnosti. *Medica Jadertina*, 49(2), 85-93.
- Petrić, V. (2022). *Kineziološke aktivnosti djece rane i predškolske dobi – postignuća kineziološke metodike*. UFRI
- Rainer, P., Jarvis, S., & Ganesh, S. (2023). Fundamental Movement Skills Proficiency and Their Relationship with Measures of Functional Movement and Health-Related Physical Fitness in Welsh Adolescents. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2023.2179402>
- Zhao, K. (2022). The Value Connotation and Practice Strategy of Children's Sports Interest. *development*, 4(6), 24-28.
- Žagar Kavran, B., Trajkovski, B., & Tomac, Z. (2015). Utjecaj jutarnje tjelovježbe djece predškolske dobi na promjene nekih motoričkih i funkcionalnih sposobnosti. *Život i škola*, 61(1), 51-60.

## PRILOG

### INTERVJU ZA ISTRAŽIVANJE MIŠLJENJA DJECE O SPORTSKIM AKIVNOSTIMA U VRTIĆU

1. Voliš li ići u sportski vrtić i zašto?
2. Bi li radije išao u sportski vrtić ili vrtić koji nema sportski program?
3. Što ti je najdraže od sportskih aktivnosti u vrtiću?
4. Koje su ti aktivnosti najdraže u sportskoj dvorani?
5. Vježbate li samo u dvorani ili i u sobi dnevnog boravka?
6. Grupne aktivnosti
7. Samostalno ili u timu

### BRUNO

1. Volim jer je zabavan i jer svaki dan radimo jako zabavne stvari i nikad mi nije dosadno
2. U ovaj
3. Kad pravim salto, kad skačem s visine, kad se penjem na švedske ljestve, plivanje, kolut naprijed i kolut unazad
4. Najteže mi je hodati po gredi zato što ne mogu dugo hodati i onda padnem, ali stalno to radim da postanem bolji u tome
5. Vježbamo i u sobi, ali to je većinom samo ono kao zagrijavanje, ali puno više vježbamo u dvoranama
6. Najdraži mi je nogomet i vaterpolo
7. Najviše volim kad se nas puno igra i vježba jer mi je onda zabavno

### MILA

1. Volim jer je zanimljivo i mislim da nigdje nema toliko zanimljivih stvari kao ovdje, ja stvarno skoro svaki dan radim nešto novo što prije nisam ni probala
2. Sportski
3. Kad nešto preskačem i kad skačem na trampolinu i kad prelazimo onako poligone što nam trener napravi, volim i košarku

4. Najteže mi je povlačiti se onako rukama na podignutu klupu. Danas sam to probala i nikako nije išlo pa mi je teta Sandra pomogla i cure su me gurale od ispod da se popnem. Teško mi je i napraviti kolut naprijed i nazad, ali vježbam
5. U sobi se zagrijavamo
6. Najdraža mi je igra lovice ono kad jedan dodirne drugoga pa onda taj drugi postane lovac
7. Bolje mi je kad nas ima više i kad zajedno vježbamo nego kad sama vježbam

#### LUKA

1. Volim ići u sportski vrtić naravno, kad tu mogu raditi što god hoću
2. Pa ovaj kad je to sigurno zanimljivije
3. Kad hodam po gredi i kad se penjem po užetu ali volim i visiti s onih pritki i izvoditi svašta na njima i sve s loptom volim i plivanje obožavam
4. Najteže, kolut nazad, možda penjanje na uže i stajanje na balans ploči
5. Pa mi vježbamo i u hodniku i u maloj dvorani
6. Najdraži mi je nogomet
7. Kad nas je više

#### NOA

1. Obožavam sportski vrtić jer svaki dan vježbamo i igramo jako zanimljive igre
2. Ovaj, bilo bi mi dosadno da se ne vježba jer volim vježbati
3. Kad sam na trampolinu i kad sam na onim karikama, volim i ići na bazen
4. Najteže mi je ono kad vodim loptu pa mi teško ide i kad se trebam rukama povući gore uz onu klupu, a kolut naprijed i nazad je isto najteži
5. Vježbamo najviše u velikim dvoranama ali i u maloj
6. Nogomet
7. Kad nas ima puno

#### MATEJ

1. Sportski vrtić mi je sigurno najbolji zato što se puno igramo i radimo sve neke zanimljive stvari koje se meni sviđaju
2. Pa draže da mi je da idem u sportski
3. Ja najviše volim trčati i bilo mi je dobro ono kad smo kuglali, ali volim se i povlačiti i skakati, volim vježbati. Volim i kolut naprijed
4. Najteže mi je voditi loptu i preskakati s dvije noge i kolut nazad, na početku mi je to bilo jako teško, sad je čak i malo manje
5. Najviše se vježba u gimnastičkoj dvorani
6. Nogomet s dečkima ali i vaterpolo
7. Kad nas je više jer je onda uvijek zanimljivije i možemo se i natjecati

#### LUCIJA P.

1. Sportski vrtić jako volim jer mi je u njemu lijepo i puno vježbamo i stalno nešto zabavno radimo
2. Ovaj mi je vrtić draži
3. Pa najviše od svega se volim vješati na pritkama i visiti naopačke, ali volim i hodanje po gredi i volim kad prelazimo teške poligone i lopte i naravno plivanje
4. Ja mislim da je najteže kad trebam brojati ili nešto pričati i prelaziti poligon i nekad mi je teško uhvatiti loptu
5. Mi nekad sami vježbamo u sobi ako se igramo nekih vježbača, ali inače u dvoranama
6. Graničara

7. Kad nas ima puno jer se uvijek netko sjeti neke dobre ideje i volim kad se zajedno popnemo visoko

LUCIJA D.

1. Ovaj vrtić volim najviše jer mi se sviđa i nikad mi nije bilo dosadno. Volim ići u vrtić
2. Ovaj
3. Volim se penjati na sve visoko i onda skakati s toga, volim i kolut naprijed i različite poligone. Volim i bazen i karike
4. Teško mi bude uhvatiti loptu i hodati po gredi ili stajati na balans ploči
5. Najviše u dvoranama
6. Lovice
7. Uvijek mi je puno bolje kad su mi prijateljice sa mnom

## Empowering cross-cultural kids – bridging the international emotional gap

Petra Crnički  
Kristina Cergol

**Abstract:** *This paper tackles the perspective of cross-cultural kids with the aim to provide them with emotional resilience to help them face constant cultural change in their lives. Cross-cultural kids are children who have lived in or been exposed to more than one culture in their developmental years. The world is their home and they easily fit into any context. At the same time, they somehow do not belong anywhere in particular, and this leaves a scar that may inhibit their social bonding. This can be reflected onto other children facing cultural transition, especially in the present time of migrations and war as we believe that the cross-cultural kids' experience can spill over to other children in distress as they are integrated into their new cultural environments, be it transient or permanent. We thus list some interventions and strategies based in promoting emotional intelligence in education that can help raise resilience in cross-cultural children, namely the RULER Approach, MindUP, PATHS, Second Step, Caring School Community, Roots of Empathy, and Friends for Life. Additionally, we provide research-based evidence portraying the benefits of the proposed methods. We hope to provide an understanding of the intersection of emotional intelligence and cross-cultural kids' experience that can empower such individuals to thrive in their diverse and multicultural environments.*

**Key words:** *cross-cultural kids; culturally responsive teaching and learning; emotional intelligence; sustainability; transition*

### Introduction

Cross-cultural kids (CCKs) are individuals whose developmental years are characterized by significant exposure to at least two cultures (Pollock and Van Reken, 2009). Based on the analysis and classification of specific experiences, Van Reken (2021) presents the cross-cultural kid model, which defines the following categories of CCKs: 1) traditional (i.e., children who move out of their home culture because of a parent's career choice), 2) children from bi/multicultural homes, 3) children from bi/multiracial homes, 4) children of immigrants, 5) educational CCKs (i.e., children who live in their passport country but attend a school whose population is culturally different from the home culture), 6) children of refugees, 7) children of borderlanders (i.e., children who cross borders as they commute to school or whose parents have jobs that require them to travel between countries), 8) children of minorities, 9) international adoptees (i.e., children who were adopted by parents of a different nationality than their birth country), and 10) domestic (i.e., children whose parents have lived in diverse subcultures within their country of origin).

By taking an in-depth look at what is shared in the uniting experience of growing up among cultures, Pollock and Van Reken (2009) bring to light the universal and unique characteristics of CCKs some of which are cultural adaptability versus lack of true cultural balance, less versus more prejudice, decisiveness versus the delusion of choice, appreciation versus mistrust of authority, real versus perceived arrogance, and unresolved grief. In light of current global occurrences resulting in migrations and nations seeking refuge, we believe that an increasing number of children are now faced with the challenges of adapting to new cultures, being it their transient or permanent new homes. This is why we believe that it is valid to (re)consider CCKs' experience and reflect it onto the migrating children to help them overcome the challenges of facing new cultures they now reside in. We do so by considering CCK-specific emotional intelligence development.

### Emotional intelligence

The notion of emotional intelligence (EI) stems from the beginning of the twentieth century as an element of Thorndike's (1920) interpretation of social intelligence and Gardner's (1983) theory of multiple intelligences as a concept belonging to interpersonal and intrapersonal intelligence. Salovey and Mayer (1990) were the first to offer a formal model of EI, which marked the introduction of the term in scientific literature. They defined EI as "a form of social intelligence that involves the ability to monitor one's own and others' feelings and emotions, to discriminate among them, and to use this information to guide one's thinking and action" (Salovey and Mayer, 1990, p. 189). Several years later, Goleman proposed his definition of EI: "Emotional intelligence is the ability to motivate ourselves and persist in the face of frustrations; to control impulse and delay gratification; to regulate our mood and keep distress from swamping our ability to think, and to empathize and hope." (Goleman, 1995, p. 34). Goleman's successful book, "Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ" (1995), caught the attention of the general public and set in motion a new wave of understanding EI as a construct accessible and relevant to all people.

Since the initial introduction of the term, researchers have continued to further their understanding of EI by classifying EI skills into five major dimensions. These dimensions are self-awareness and self-regulation as personal skills – which influence how we manage ourselves – and motivation, empathy, and social skills that belong to an umbrella category of social skills – which influence how we manage relationships (Goleman, 1995). Additionally, Goleman provided a more fine-grained analysis of the mentioned five EI dimensions into additional twenty-five emotional competencies (cf. Goleman, 1995).

### **Elements of emotional intelligence particularly relevant for cross-cultural kids**

A CCK's experience of growing up across cultures during their developmental years calls for a specific approach to emotional intelligence development as certain elements of EI are particularly relevant to CCKs. Subsequently, understanding, teaching, and learning about them can help CCKs navigate the unique challenges and opportunities of their cross-cultural experiences through the application of concrete tools and strategies that support their emotional well-being. The elements of EI that will be further discussed as they are relevant for CCKs are self-awareness, self-regulation, cultural competence, open-mindedness, empathy, communication, resilience, and flexibility.

According to Sharon Willmer, one of the most prominent challenges cross-cultural kids may face is developing a clear sense of identity because of cultural or national confusion (Pollock and Van Reken, 2009). A potential resolution to this issue is the development of self-awareness. The significance of acquiring self-knowledge is highlighted in the 'Delors report', *Learning the Treasure Within* (Delors, 1996) as one of the four pillars of education. Taking into consideration Goleman's personal and social competencies and a subject-based curriculum, Sherlock's (2002) model condenses the four pillars of the report into three domains – understanding self, understanding others, and technical (referring to subject knowledge). Beginning with self-awareness and self-understanding, CCKs can ultimately develop self-control and motivation (Sherlock, 2002). Self-awareness and self-regulation or self-management are the two domains of EI that relate to personal competence. Self-management depends on self-awareness and allows for flexibility and adequate management of behavior (Bradberry and Greaves, 2009). Developing self-awareness and self-regulation can help CCKs better understand and manage their own emotions and reactions, which can in turn facilitate their ability to adapt to new environments and contribute to a clearer sense of identity (Simens, 2011).

As an embodiment of the increasingly global and diverse world, cultural competence is a necessary skill in international schools (Moule, 2011). According to Bennett (1995), one notable change in individuals with developed cultural competence is the qualitative shift in their frame of reference from an ethnocentric perspective to an ethnorelative one. Instead of evaluating behaviors and practices of other cultures as good or bad based on their cultural norms and values, individuals view behaviors and practices that deviate from their own simply as different (ibid.). The outcomes of cultivating such a perspective are the transformation of how CCKs think and greater sensitivity and effectiveness in working with others in multicultural environments (Moule, 2011). Other results that

come with nurturing cultural competence coincide with those tied to open-mindedness, including tolerance, global awareness, closeness to others, and curiosity, all of which can facilitate academic success and the ability to build relationships (Shao, Liu, Yang, and Huang, 2021).

Ethnorelativism allows CCKs to develop a non-judgmental attitude towards others' actions, subsequently fostering another element of EI – empathy (Moule, 2011). Developing CCKs' empathy can significantly impact the quality of their interactions and ability to maintain friendships (Whyte, 2016). According to Whyte (2016), empathy is a vital skill in cross-cultural transitions during which CCKs may struggle with navigating the complexities of different cultural environments where emotions may manifest in different ways. Wang, Zhang and Zheng (2023) relate empathy to yet another element of EI – communication – stating that having intercultural empathy is crucial for effective communication across cultures, as it enables individuals to understand and contrast their own emotions with those of others. It also allows them to experience and appreciate the feelings of people from different cultures, leading to greater cross-cultural understanding and harmony (Wang, Zhang and Zheng, 2023). Tseng explains the importance of strong communication skills in culturally diverse surroundings "since language, culture, and communication are intrinsically interconnected with one another" (Tseng, 2017, p. 33). Developing effective communication skills can help CCKs express their emotions and needs, as well as successfully manage and adapt to cultural differences.

Whyte (2016) strongly believes that increasing CCKs' resilience is crucial in helping them deal with the challenges they face because of high mobility, enabling them to tolerate adversity with greater ease. According to Taguchi (2015), resilience and flexibility are aspects of cross-cultural adaptability crucial in adjusting to and thriving in a new cultural environment. Claxton (2001) and Seligman (2011) state that the development of resilience through an optimistic outlook is crucial, as it helps individuals maintain a sense of control over events and bounce back from setbacks with a belief that defeat is temporary on their journey to a specific victory. Whyte claims that "enhancing key competencies of emotional intelligence, such as optimism, would increase the likelihood of employing active coping strategies in stressful situations" (Whyte, 2016, p. 60).

### **Practical strategies for promoting emotional intelligence development in cross-cultural kids**

Having mentioned some of the elements of EI particularly important for cross-cultural kids in international schools, like self-awareness, self-regulation, cultural competence, open-mindedness, empathy, communication, resilience, and flexibility; as well as several successful EI programs and interventions, it is of special interest to discuss the practical strategies and tools that make such programs successful in EI development.

RULER is an approach that involves a Feeling Words Curriculum and several 'anchor tools', including the Mood Meter, the Charter, the Meta-Moment, and the Blueprint (Nathanson, Rivers, Flynn, and Brackett, 2016). Russel and Barrett (1999) define the Mood Meter as a four-quadrant color-coded grid that helps encourage the classification and understanding of emotions based on their levels of pleasantness (represented by the X-axis) and energy (represented by the Y-axis). This tool is a starting point for enhancing self-awareness and social awareness, as well as a foundation for developing strategies for regulating emotion. Over time, it is expected that students will gravitate from identifying as being in a certain color quadrant based on how they are feeling, to using a wider range of vocabulary to label specific emotions. The Charter refers to classroom and staff agreements that students and educators create based on the identification, understanding, and regulation of feelings to create a positive learning environment (Torrente, Rivers, and Brackett, 2016). According to Gross (2015), the Meta-Moment encompasses all EI skills, proposing a method of response to emotional triggers that entails deep breathing, visualization of one's best self, and then acting accordingly. Through asking specific questions, like identifying one's own and others' emotions or discussing their causes and consequences, the Blueprint encourages individuals to reflect, take different perspectives and practice empathy (Nathanson et al., 2016). Rivers et al. (2013) provide evidence from a clustered randomized control trial, carried out on a sample of 62 schools, to show that RULER improved the social and emotional climate of the test classrooms. A quasi-experimental approach was used so that the test

schools integrated the RULER approach into their fifth- and sixth-grade English language arts classrooms while the control schools used the standard program. The test schools using the RULER approach were evaluated by the stakeholders as portraying increased warmth and connectedness between teachers and students, placing more focus onto students' interests as well as students having more autonomy and incentiveness in classroom activities, thus promoting youth development (Rivers, Brackett, Reyes, Elbertson, and Salovey, 2013).

The MindUP curriculum (The Hawn Foundation, 2011a; 2011b) bases its teachings on 15 lessons organized into 4 units and the Core Practice that is ideally implemented in the classroom daily. Unit 1 introduces students to brain research and teaches them deep belly breathing and mindful awareness through journaling and prompted discussions. Unit 2 focuses on sharpening students' senses through six lessons that encourage an awareness of the relationship between their senses, their bodies and movement, and their thoughts (Maloney, Whitehead, Stewart Lawlor, and Schonert-Reichl, 2014). This is done by practicing mindful listening, seeing, smelling, tasting, and movement. Unit 3 teaches students about the impact of mindset and attitude on learning and progress through activities like storytelling and perspective-taking, observing, and identifying optimism, and sharing happy memories. The fourth and final unit shifts the focus to the application of mindful behaviors to interactions with others through gratitude practices, performing acts of kindness, and taking mindful action in the world (The Hawn Foundation, 2011a; 2011b). Hai et al. (2021) present a single-case design (A-B design) pilot study with 11 5<sup>th</sup>-grade students in their natural classroom environment who underwent the MindUP intervention. After the intervention the students portrayed positive classroom behaviors reflected in an increase in passive on-task behaviors and a decrease in non-disruptive off-task behaviors but also an unexpected effect related to active on-task behaviors and no effect on disruptive off-taks behaviors (Hai, Franklin, Cole, Panisch, Yan, & Jones, 2021).

The PATHS Program (2023) has developed a curriculum for students in kindergarten through high school. Materials for implementation include a printed curriculum manual of 52 scripted lessons that include both preparation and potential follow-up activities and guidance such as communication with family members. Activities incorporated in the curricula include storytelling by teachers and students with the use of puppets, developing emotional vocabulary using 'feeling faces' cards, verbal mediation, attribution training, and social and self-reinforcement (PATHS Program, 2023; PATHS to Success Research Team, 2015). Visual (posters such as '3 Steps For Calming Down' and 'Control Signals'), verbal (song suggestions), and physical (puppets) resources and cues are used weekly, ideally at least twice a week for 20-30 minutes. PATHS exposure has been associated with improved academic performance and interpersonal, social, cognitive, and emotional skills (Greenberg, & Kusché, 1998; Greenberg, 2006, Greenberg, 2010). Interestingly, PATHS has been found to be effective in the improvement of the social, cognitive, and behavioural status of deaf pupils. A quasi-experimental study with 57 deaf children was utilized to show improvement in the participants' social problem-solving skills, emotional recognition skills as well as teacher and parent-rated social competence development (Greenberg & Kusché, 1998).

Caring School Community has designed a research-based comprehensive curriculum that explicitly teaches responsibility, justice, empathy, and cooperation through four program components, including class meeting lessons, a cross-age 'buddies' program, 'homeside' activities, and school-wide community building (WWC Intervention Report, 2007). Class meeting lessons are scripted and aim at promoting positive dialogue between students (Oberle and Schonert-Reichl, 2017a i 2017b). Cross-age 'buddies' programs involve mentorship of older students to younger students in the context of academics and learning skills. Along with cross-age 'buddies' programs, the schoolwide community aspect of the curriculum which includes activities like planting a school garden and interviewing nonteaching staff members, fosters the development of stronger relationships and trust among all members in the school community. According to the results of the WWC study, an additional aspect that aids in building a sense of community by connecting students' homes and schools and in raising cultural awareness are the 'homeside' activities such as show and tell from home, sharing traditions, and telling folklore stories (WWC Intervention Report, 2007).

FRIENDS for Life is an integrative program that equips both students and parents with tools to cope with anxious feelings and redirect them toward more helpful thoughts (Stallard, Simpson, and Anderson, 2008a, 2008b). The psycho-educational session provided for parents highlights the importance of a family skill component to be strengthened alongside their children's sessions. This is executed in a group format and takes the form of discussion, role-plays, pair activities (i.e. Thought Terminator), and deep breathing and progressive muscle relaxation. The program builds students' resilience through group discussions, individual work, exercises in their program workbooks, role plays, games, hands-on activities, and quizzes (Shortt, Barrett, and Fox, 2001). At the end of each session which targets a particular skill, such as problem-solving, deep breathing, and identifying inner thoughts (ibid.), the different strategies and activities listed are used to ensure students' immediate implementation and practice of that skill (Ahlen, Breitholtz, Barrett, and Gallegos, 2012).

Ulutaş, Engin, and Bozkurt (2021a, 2021b) suggest several effective methods and techniques that enhance emotional intelligence in the classroom. Strategies for teaching emotion recognition include observation and discussion through cartoon and book character analysis or using a mirror; emotion diaries through recording situations by picture or video; emotion cards; greeting cards; and emotion membranes. Methods for understanding emotions include collecting affectionate words, interactive book reading with the use of emotional storybooks and using puppets and interpreting visual materials such as magazines and newspapers. Methods for emotion management include exercise, cat awakening, positive and realistic self-talk, self-compassion, focus change, turtle technique, imaginary activities, trust walk, pros and cons lists, drawing and portraying events, relaxation bags, problem-solving cards, and empathy cards.

### **Culturally responsive teaching and learning**

The increasing changes in demographics in terms of students' cultural and linguistic diversity have brought to light students' unique learning needs that require special attention and adequate preparation (Au, 2009; Cummins, 2007; U.S. Department of Education, 2007). Hence, culturally responsive teaching (CRT) emerged as an educational reform aimed at integrating the cultural and historical backgrounds of every student in the classroom and creating an inclusive and supportive environment that encourages all students to actively participate in the learning process (Vavrus, 2008). The concept of CRT develops its practices on the idea that through a learner-focused approach and multicultural frame of reference professionals can restructure classroom teaching practices and school policies (ibid.).

Based on their review of CRT literature, Aceves and Orosco (2014) list and explain several common CRT themes such as multicultural awareness, high expectations, critical thinking, and social justice. CRT places significant emphasis on social justice which entails raising awareness of social and political issues that shape our world, and a commitment to addressing and responding to the impacts of systemic injustice (Cochran-Smith, 2004). In addition, Aceves and Orosco (2014) identify and briefly discuss four evidence-based CRT practices, including instructional scaffolding, collaborative teaching, responsive feedback, and modeling. Culturally responsive instructional scaffolding refers to the optimization of learning through teacher support and guidance in difficult tasks which is built on students' cultural and linguistic backgrounds, resulting in their gradual transition to becoming independent learners (Suryaman and Chaerul, 2020). Collaborative teaching encompasses various instructional methods such as peer teaching and cooperative learning that involve a shared effort between teachers and learners, where both parties contribute their knowledge, skills, and perspectives toward achieving common learning objectives by basing the acquisition of new knowledge on each other's experiences (Aceves and Orosco, 2014). Culturally responsive feedback is a teaching approach in which teachers consider students' cultural and individual differences and give them constructive and timely feedback, empowering them to take ownership of their learning and monitor their progress; build self-confidence; practice introspection and engage in critical thinking (Bergantz, 2021). Culturally responsive modeling requires teachers to build on students' experiences by demonstrating and embodying the key principles and goals of CRT such as critical thinking, and valuing and embracing the



diversity of students' cultural and linguistic identities. "As a culturally responsive practice, modeling involves explicit discussion of instructional expectations while providing examples based on students' cultural, linguistic, and lived experiences" (Aceves and Orosco, 2014, p. 15).

Existing CRT literature points to two recommended teaching approaches, including problem-solving and child-centered instruction (Aceves and Orosco, 2014). The evolving standards of various professions and emerging requirements of modern workplaces have initiated advancements in learning theories regarding teaching different ways students can approach and tackle challenges. Subsequently, there has been a shift in education and national standards towards problem-solving as a central skillset binding all segments of a curriculum (Foshay and Kirkley, 1998). According to Aceves and Orosco (2014), in CRT teachers ought to give students culturally and linguistically relevant problems that require and encourage them to think creatively, critically, and independently while coming up with solutions, to foster a sense of community engagement.

## Conclusion

In this paper we hope to provide a comprehensive look at programs and practical strategies for promoting EI development in cross-cultural kids, such as culturally responsive teaching and learning, mindfulness practices, and social-emotional learning programs. We propose that empowering cross-cultural kids through EI can promote their well-being, academic success, and ability to navigate a globalized world, highlighting the need for further research and practical implementation of EI programs for cross-cultural kids.

The literature reviewed in this paper presents the existence of a comprehensive foundation of knowledge and research on emotional intelligence, and limited knowledge and research on cross-cultural kids. Furthermore, the literature lacks studies that explicitly link these two fields. Therefore, educators are encouraged to continue learning and contributing to this ongoing conversation. We have highlighted practical strategies that can be employed to promote emotional intelligence development in cross-cultural kids to support educators in incorporating such practices into their classrooms, as well as explore other strategies that can be tailored to meet the specific needs of their students.

It is recommended that teachers in public schools and international schools are equally inspired to embrace EI development in their classrooms, as it has been shown to have long-term benefits for students. By equipping students with EI skills, educators can foster a culture of empathy, respect, and understanding that is essential in today's globalized world. Such skills are not only relevant to cross-cultural kids but rather to every student of the 21<sup>st</sup> century. By teaching EI, emotionally intelligent students who leave our classrooms and schools will be equipped with skills such as resilience, empathy, kindness, motivation, self-awareness, and open-mindedness, which will enable them to navigate the complex and ever-changing global world successfully.

By utilizing this review paper as a starting point and continuing to deepen their understanding of the connection between cross-cultural experiences and emotional intelligence, we believe that educators can create an emotionally intelligent environment for their students. It would be interesting to approach teaching today as raising culturally and emotionally intelligent *students of the world*, because that is in fact what they are, global citizens. Emotionally intelligent students will be able to contribute to the exponentially growing and globalized world we live in today. By teaching emotional intelligence in schools, we can create a future generation of global citizens who are equipped with the tools necessary to not simply navigate but rather thrive in today's complex and ever-changing world in their unique ways. Therefore, we believe it to be essential for educators, both in international schools and those in culturally less diverse environments, to incorporate emotional intelligence development into their teaching practices to foster an emotionally intelligent culture that will produce students who are not only prepared to succeed in the globalized world but also to positively contribute to it.

## References

- Aceves, T. C., & Orosco, M. J. (2014). Culturally responsive teaching (Document NO. IC-2). *University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center*. <http://ceedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/>
- Ahlen, J., Breitholtz, E., Barrett, P. M., & Gallegos, J. (2012). School-based prevention of anxiety and depression: a pilot study in Sweden. *Advances in School Mental Health Promotion, 5*(4), 246–257. <https://doi.org/10.1080/1754730x.2012.730352>
- Au, K. (2009). Isn't culturally responsive instruction just good teaching? *Social Education, 73*(4), 279–183.
- Bennett, J. M. (1995). Cultural marginality: Identity issues in intercultural training. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 109–135). Intercultural Press.
- Bergantz, L. (2021). Culturally Responsive teaching. *The Wabash Center Journal on Teaching, 2*(2). <https://doi.org/10.31046/wabashcenter.v2i2.1924>
- Bradberry, T., & Greaves, J. (2009). *Emotional Intelligence 2.0*. TalentSmart.
- Claxton, G. (2001). *Wise Up: Learning to Live the Learning Life*. Hawker Brownlow Education.
- Cochran-Smith, M. (2004). Defining the outcomes of teacher education: what's social justice got to do with it? *Asia-pacific Journal of Teacher Education, 32*(3), 193–212. <https://doi.org/10.1080/1359866042000295370>
- Cummins, J. (2007). Pedagogies for the Poor? Realigning Reading Instruction for Low-Income Students With Scientifically Based Reading Research. *Educational Researcher, 36*(9), 564–572. <https://doi.org/10.3102/0013189x07313156>
- Delors, J. (1996). Learning : the treasure within : report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. In *UNESCO eBooks*. UNESCO. <https://ci.nii.ac.jp/ncid/BA42611911>
- Foshay, R., & Kirkley, J. (1998). Principles of teaching problem solving: technical paper 4. *TRO Learning, Inc*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464604.pdf>
- Gardner, H. (1983). *Frames Of Mind: A Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
- Greenberg, M. T., & Kusché, C. A. (1998). Preventive Intervention for School-Age Deaf Children: The PATHS Curriculum. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 3*(1), 49–63. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.deafed.a014340>
- Greenberg, M. T. (2006). Promoting Resilience in Children and Youth: Preventive Interventions and Their Interface with Neuroscience. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1094*(1), 139–150. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.013>
- Greenberg, M. T. (2010). School-based prevention: current status and future challenges. *Effective Education, 2*(1), 27–52. <https://doi.org/10.1080/19415531003616862>
- Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry, 26*(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840x.2014.940781>
- Hai, A. H., Franklin, C., Cole, A. H., Panisch, L. S., Yan, Y., & Jones, K. (2021). Impact of MindUP on elementary school students' classroom behaviors: A single-case design pilot study. *Children and Youth Services Review, 125*, 105981. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.105981>
- Maloney, J. E., Whitehead, J., Stewart Lawlor, M., & Schonert-Reichl, K. A. (2014). *Children's Perceptions of MindUP: A Mindfulness-based Social and Emotional Learning Program*. International Symposium for Contemplative Studies, Boston, United States of America.
- Moule, J. (2011). *Cultural Competence: A Primer for Educators*. Cengage Learning.
- Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L., & Brackett, M. A. (2016). Creating Emotionally Intelligent Schools With RULER. *Emotion Review, 8*(4), 305–310. <https://doi.org/10.1177/1754073916650495>
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2017a). Social and Emotional Learning: Recent Research and Practical Strategies for Promoting Children's Social and Emotional Competence in Schools. In

- Autism and child psychopathology series* (pp. 175–197). Springer New York. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_11)
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2017b). Social and Emotional Learning: Recent Research and Practical Strategies for Promoting Children’s Social and Emotional Competence in Schools. In *Autism and child psychopathology series* (pp. 175–197). Springer New York. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_11)
- Overview of the PATHS® Program — PATHS Program LLC. (2023). PATHS Program LLC. <https://pathsprogram.com/paths-program-pk5>
- PATHS to Success Research Team (Ed.). (2015). Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS): Evaluation report and Executive summary. In *Education Endowment Foundation*. Manchester Institute of Education, University of Manchester. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581278.pdf>
- Pollock, D. C., & Van Reken, R. E. (2009). *Third Culture Kids: Growing Up Among Worlds*. Boston: Nicholas Brealey Publishing.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. E. P., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2013). Improving the Social and Emotional Climate of Classrooms: A Clustered Randomized Controlled Trial Testing the RULER Approach. *Prevention Science*, 14(1), 77–87. <https://doi.org/10.1007/s11121-012-0305-2>
- Salovey, P., & Mayer, J. E. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>
- Seligman, M. E. (2011). *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. Vintage.
- Shao, Z., Liu, Z., Yang, S., & Huang, J. (2021). Open-Mindedness: Report on the Study of Social and Emotional Skills of Chinese Adolescents (IV). *Best Evidence of Chinese Education*, 9(1), 1213–1216. <https://doi.org/10.15354/bece.21.rp034>
- Sherlock, P. (2002). Emotional Intelligence in the International Curriculum. *Journal of Research in International Education*, 1(2), 139–158. <https://doi.org/10.1177/147524002764248112>
- Shortt, A. E., Barrett, P. M., & Fox, T. L. (2001). Evaluating the FRIENDS Program: A Cognitive-Behavioral Group Treatment for Anxious Children and Their Parents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 30(4), 525–535. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3004\\_09](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3004_09)
- Simens, J. (2011). *Emotional Resilience and the Expat Child: Practical Tips and Storytelling Techniques That Will Strengthen the Global Family*. Summertime Publishing.
- Stallard, P., Simpson, N., Anderson, S. L., & Goddard, M. (2008a). The FRIENDS emotional health prevention programme. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17(5), 283–289. <https://doi.org/10.1007/s00787-007-0665-5>
- Stallard, P., Simpson, N., Anderson, S. L., & Goddard, M. (2008b). The FRIENDS emotional health prevention programme. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17(5), 283–289. <https://doi.org/10.1007/s00787-007-0665-5>
- Suryaman, M., & Chaerul, A. (2020). Classroom Management: Managing Instructional Scaffolding Through Research-Based Learning to Achieve Creative and Innovative Thinking Abilities. In *Proceedings of the 3rd International Conference on Learning Innovation and Quality Education (ICLIQE 2019)*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200129.023>
- Taguchi, N. (2015). Cross-cultural adaptability and development of speech act production in study abroad. *International Journal of Applied Linguistics*, 25(3), 343–365. <https://doi.org/10.1111/ijal.12073>
- The Hawn Foundation. (2011a). *The Mindup Curriculum - Grades Prek-2: Brain-Focused Strategies for Learning-And Living*. Scholastic Teaching Resources.
- The Hawn Foundation. (2011b). *The MindUp Curriculum: Grades 3-5*. Scholastic Teaching Resources.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper’s Magazine*, 227–235.
- Torrente, C., Rivers, S. E., & Brackett, M. A. (2016). Teaching Emotional Intelligence in Schools: An Evidence-Based Approach. In *Plenum series on human exceptionality* (pp. 325–346). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-28606-8\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-319-28606-8_13)
- Tseng, C. H. (2017). Teaching “Cross-cultural Communication” through Content Based Instruction: Curriculum Design and Learning Outcome from EFL Learners’ Perspectives. *English Language Teaching*, 10(4), 22. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n4p22>

- Ulutaş, İ., Engin, K., & Polat, E. (2021a). Strategies to Develop Emotional Intelligence in Early Childhood. In *IntechOpen eBooks*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.98229>
- Ulutaş, İ., Engin, K., & Polat, E. (2021b). Strategies to Develop Emotional Intelligence in Early Childhood. In *IntechOpen eBooks*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.98229>
- WWC Intervention Report – U.S. Department of Education. (2007). Caring School Community™ (formerly, The Child Development Project). In *Institute of Education Sciences*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499241.pdf>
- Van Reken, R. (2021). Cross Cultural Kids. Retrieved from <https://www.crossculturalkid.org/who-are-cross-cultural-kids/>
- Vavrus, M. (2005). Culturally Responsive Teaching. In T. L. Good, *21st Century: A Reference Handbook* (2nd ed., pp. 49–57). Sage Publishing.
- Wang, Z., Zhang, D., & Zheng, Z. (2023). Cross-Cultural Differences in Empathy and Relevant Factors. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, *10*, 197–202. <https://doi.org/10.54097/ehss.v10i.6919>
- Whyte, S. J. (2016). *“Thinking about our feelings”: A pedagogical innovation centred on the skills of emotional intelligence with Third Culture Kids* [Doctorate in Education]. Newcastle University: School of Education, Communication and Language Sciences.

## Professional competencies of teachers for education for sustainable development in early education

Klaudija Manovska

**Abstract:** *The entire knowledge, values and skills that pupils acquire through the process of education are aimed at fulfilling the educational goals. The learning process begins at preschool age, and that can be observed in the Macedonian Early learning and development programme. Educators play a significant role in supporting learning among young people and adults. Education for Sustainable Development prepares children of all ages to address global issues such as climate change, inequality, unsustainable use of resources and other social and ecological challenges. The European Commission believes that teaching and education complement the economic and social aspects of knowledge in society, and therefore, they should be viewed in their social context. Due to this, the main teachers and educators' competencies include cooperation with others, usage of different types of knowledge, technologies and information, as well as working with and within society. In this paper, there is not only an overview of the teachers and educators' professional competences, but also an analysis of the educators' competencies within the sustainability framework presented by the UNECE Strategy. At the end of the paper, a few recommendations are stated to promote sustainable development in kindergartens and schools.*

**Keywords:** *abilities; early learning and development programme; skills; sustainability.*

### Prerequisites for the Development of Early Childhood Professional Sustainability Competencies

When we analyze the Curriculum for Early Learning and Development in detail, it can be recognized that the process of education begins in preschool institutions. Moreover, it is specified in it that the educational activities during preschool age are aimed at respecting the needs, interests, and abilities of each child, emphasizing the holistic approach while encouraging early learning and development in young children, both in theory and in practice (Ministry of Labour and Social Policy, 2014). The acquisition of knowledge, skills, abilities, and values among children is understood through all four segments of development. Therefore, the educational process becomes complementary and continuous (Ministry of Labour and Social Policy, 2014). Within the Curriculum for Early Learning and Development, special attention is given to domains such as physical health and motor development, socio-emotional development, the development of the learning approach, language development, literacy and communication, cognitive development, and the acquisition of general knowledge.

According to UNESCO, education is crucial for implementing sustainable development, as it is represented as an important foundation where the tensions between economic, social, and environmental development can be reunited and integrated into a single concept (UNESCO, 2014). This goes beyond naming education as the only sustainable goal, since it requires a better understanding of the role of educators as the cross-cutting means of implementing and enhancing the achievement of many other objectives. Namely, there should be an expanded understanding of education across formal, informal, and non-formal education in order to create a strong mechanism to support social learning and change (UN, 2005).

Education has been brought up frequently in discussions on the post-2015 development agenda as a crucial tool for attaining sustainable development. In all levels and types of education (formal, informal, and non-formal), it is emphasized that Education for Sustainable Development helps to promote change in teaching and learning processes by introducing approaches that encourage students to ask questions, analyze, think critically, and make decisions (UNESCO, 2014).

What is really important and can be related to the theme of sustainable development in preschool age is the fact that at kindergartens and early development centers, educators undertake activities in order to create conditions for creating and learning through play, interaction between children and between children and adults, activating children in research-discovery processes, and solving different problem situations by each child, which encourages and develops motor, language, cognitive, and socio-emotional skills (Ministry of Labour and Social Policy, 2014).

What was mentioned above can be related to the characteristics of education for sustainable development. Namely, starting from the fact that education is key to sustainable development, current education is crucial for improving the ability of future leaders and citizens to be able to create solutions and new ways to lead to a more sustainable future (UNESCO, 2012). Furthermore, education for sustainable development does not have only one goal: to acquire more knowledge regarding sustainable development. On the contrary, Education for Sustainable Development is seen as a paradigm that strives to ensure interaction between education, public awareness, and training to ensure a sustainable future (UNESCO, 2012).

In the Constitution of the Republic of Macedonia from 1991, the right to a healthy environment is one of the basic human rights (24), which in some way illustrates the ecological dimension of sustainable development. Within this right, the duty of citizens to protect and improve the environment is determined, but the obligation of the state to provide conditions for realizing the right of citizens to a healthy environment is also determined (Constitution of the Republic of Macedonia, 1991).

According to the UNECE Strategy on Education for Sustainable Development, it is reaffirmed that Member States are encouraged to develop and include education for sustainable development in formal education systems in all relevant subjects, including formal and non-formal education (UN, 2005). Preschool education is also included in this goal. The tasks of the strategy are related to promoting this type of education, developing competencies, providing appropriate tools and materials for ESD, as well as promoting research and strengthening cooperation on education for sustainable development (UN, 2005).

### **Transformative Competencies**

We live in a world where societies are constantly and rapidly changing. Those changes shape our future as well. There is a need for students to prepare themselves to take an active lead in all dimensions of life, where they are capable of navigating through uncertainty and across a wide range of contexts, such as temporal (past, present, and future), social (family, community, region, nation, and world), and digital space (OECD, 2019). Nonetheless, students need to participate in the natural world as well, appreciating its sensitivity, complexity, and value. There are three additional categories of competencies identified that correspond to the rising need for young people to be innovative, responsible, and aware, and to practice youth participation. They are:

- Creating new values
- Reconciling tensions and dilemmas
- Taking responsibility (OECD, 2019)

Regarding the first category, people must improve their creative thinking skills in order to offer new products and services, jobs, processes and methods, ways of thinking and living, enterprises, sectors, businesses, and social models. Therefore, it implies that students will need to develop and later employ talents like adaptability, creativity, curiosity, and open-mindedness in order to produce innovative goods, services, processes, and procedures in the future.

The second category calls for balancing the various viewpoints and interests in local contexts that occasionally have global repercussions. In order to achieve this reconciliation, young people must learn how to deal with conflicts and challenges as well as reach agreements on issues like how to keep a balance between equality and freedom, autonomy and community, and innovation and tradition. People need to think more holistically, which entails avoiding assumptions and seeing connections. Individuals must learn how to act and think more cogently, taking into account the connections and links between opposing or incompatible theories, arguments, and attitudes from both short- and long-term viewpoints. In other words, they must develop systemic thinking skills.

The other two require the third transformative competency as a prerequisite. Dealing with novelty, change, diversity, and contradictory views means that individuals are able to think for themselves and work with others. The creative process and the process of problem-solving require capacities to consider future actions, assess risk and benefit, and accept responsibility for the consequences of one's work. It suggests a sense of responsibility and moral and intellectual maturity that a person uses for thinking, evaluating his or her actions, personal and social goals, what has been taught and said, and what is right or wrong. Ethical actions involve asking questions related to norms, values, and boundaries, such as: What should I do? Where are the boundaries? Knowing the consequences of what I did, should I have done it? In order for young people to take responsibility for the future, they need to acquire competencies related to self-regulation, self-control, self-efficacy, responsibility, problem-solving, and adaptability.

Educators should foster the competencies, and the ones related to education for sustainable development should be aligned with the essential features of ESD, such as a holistic approach, picture changes that explore alternative futures, learn from the past and inspire engagement in the present, and achieve transformation that serves to change the way people learn (OECD, 2019).

### **Key Competences for lifelong learning**

Throughout the educational process, one of the transmitters of knowledge is indeed the educator, teacher, or professor, depending on the institution in question. We can all agree that teachers play a crucial role in education and children's development, since we still remember our first educators and teachers. This may also acknowledge the fact that educators are the main "actors" in the lives of young children. The teaching profession leaves a mark on youngsters, strongly influences society, and plays a significant role in the advancement of human potential and of future generations. The Council of the European Union distinguishes eight basic competencies for lifelong learning:

- Literacy competence
- Multilingual competence
- Mathematical competence and competence in science, technology, and engineering
- Digital competence
- Personal, social, and learning to learn competence
- Citizenship competence
- Entrepreneurship competence
- Cultural awareness and expression competence

Key competences are acquired throughout life through formal, informal, and non-formal learning in families, schools, workplaces, neighbourhoods and other communities. All key competencies are equally important, and skills that are important in one domain will support skills development in another. Key competences include critical thinking, problem solving, teamwork, communication, creativity, and negotiation, as well as analytical and intercultural skills (EU, 2019).

### **Professional Competencies for Educators**

The European Commission describes the teacher's competency as the ability to perform complex actions with ease, precision, and adaptability at multiple levels—those of the individual, of the school, of the community, and their professional networks. In the relevant literature, teacher competence is perceived as an integrated set of knowledge, skills, and attitudes that lead teachers to take effective action in their situation (EC, 2013). Therefore, the teacher should possess knowledge, skills, and abilities and use them to fulfill educational goals, not forgetting cooperation with parents, the school, and the wider community (EC, 2013).

For the purposes of this paper, it is most important to mention the basic educators' competencies. If you go through the Early Learning and Development Program, you can notice the proper guidelines about the role of kindergarten teachers. Some of these guidelines overlap and relate to the above definitions of the role of kindergarten teachers. They coincide in terms of monitoring each child, building relationships with the family, parents, and community, cooperation with colleagues, and good organization of the educational process. According to the goals of educational work, the role of the educator in the kindergarten/early years center consists of:

- Monitoring children's development individually;
- Respecting children's differences, needs, and ideas during the activities' planning and implementation (integrated);
- Motivating children for different types of activities;
- Monitoring and evaluating the educational process, self-evaluation, and reflection;
- Keeping accurate student records;
- Developing elementary abilities for self-evaluation in children;
- Building a partnership with the family;
- Collaborating with schools and local government;
- Respecting children's choices and using them in the direction of fulfilling specific goals;
- Applying realistic planning in step with the opportunities, needs, and interests of children;
- Practicing teamwork and cooperation with professional, scientific, and other institutions in the wider environment;
- Ensuring a stimulating environment, a positive socio-emotional climate, visibility, and authenticity in the educational process;
- Encouraging children towards research, discovery, creativity, etc. in the process of planning and achieving goals. (Ministry of Labour and Social Policy, 2014)

According to the draft version of "Professional Educators' Competencies," the term educator is interpreted as "an educational professional, trained and responsible for creating a safe and stimulating environment in which children grow and develop socially, emotionally, morally, cognitively, and physically." He or she is a member of a vast team that develops and implements programs for early learning and development and involves family members and other professionals from the community in their recognition. Competencies are a requirement for the successful professional performance of educators (Professional Competencies, draft version, 2020).



The professional values on which the competencies for educators are built are guiding principles that dictate the professional behavior of educators; that is, they determine how educators plan and implement the educational work and how they treat children, parents, colleagues, and the wider community. Educators' professional values help them review and improve their professional practice. Professional attitudes and values are acquired and changed during the initial education of the educator through professional development and practice. Skilled educators are guided by the following professional values: inclusiveness, professional integrity and commitment, commitment to the best interest of the child, respect and acceptance of diversity, cooperation, and democracy (Professional Competencies, draft version, 2020).

The educator believes all children can learn, develop, and make the most of their potential. The teacher is aware that the child is a constructor of knowledge but also recognizes the fact that it is crucial for adults to support the student at the right time and in the appropriate way. He or she knows that children's experiences are integrated and have meaning only when children independently explore and perceive the connections between concepts. The teacher should ensure that when he or she implements a variety of educational activities and applies learning sources and didactic materials according to students' interests and needs, students are motivated to learn and ready to participate in them. Children's effort to complete the initial activity will develop a sense of security and achievement, increase their self-confidence, and help them face other challenges and not give up (Professional Competencies, draft version, 2020).

Educators' competencies are grouped into key areas of professional knowledge and understanding and professional abilities and skills. Seven areas of competency have been identified. Each competency area involves sub-areas that more precisely define the core competency area. Those are the following:

- Early learning and development of the child;
- Curriculum;
- Stimulating learning environment;
- Monitoring, evaluation, and promotion of early learning and child development;
- Family and community;
- Social and educational inclusion;
- Professional development. (Bureau for Development of Education, 2019)

I would like to pay attention to the last three areas mentioned above. Sub-area number five talks about the role families and communities play in children's preschool education. Namely, in this section (and especially in the one focused on cooperation with the community), we notice that great importance is placed on collaboration and partnership with parents and the community. The main competencies of the educator here are related to the understanding and acceptance of the need for community involvement and parental support, to the knowledge of community resources in the interest of supporting families, and to the knowledge of the fundamental bodies and strategic goals of the municipality related to preschool education.

In sub-area number six, we discuss the social and educational inclusion of children. In this part, the educator should have competencies related to the children's individual educational needs, inclusive environment, and learning approach. The educator should encourage children to be socially involved in the community and to understand and accept those who are different from others.

And in sub-area number seven, we talk about the professional development of educators. When we talk about professional development, we refer to the personal and professional development of educators, as well as professional ethics and cooperation. Every educator indeed possesses knowledge

because he or she has passed the part of initial education. Nonetheless, in a society where we see a change (even a transformation) in life, educators must adapt to the alterations occurring in education. To adequately respond to them, professional development and training are required.

### **Competencies of Educators in Teaching for Sustainable Development**

Educators' competencies for Education for Sustainable Development direct educators to understand, act, collaborate, and be. There are four groups of competencies, with every group being viewed through a holistic approach, change anticipation, and transformation achievement (UN, 2005).

According to the national Curriculum for Early Learning and Development, the holistic approach is significant for encouraging early learning and development among young children. In the specified educators' competencies, the holistic approach refers to understanding the basics of systems thinking, the interdependent nature of relationships, and the connection between a sustainable future and the way we think, live, and work. Furthermore, the holistic approach would talk about the active involvement of different generations, cultures, places, and disciplines in creating opportunities for sharing ideas and working with various perspectives, dilemmas, challenges, tensions, and preconceptions. From all these aspects, the educator should be someone who makes a positive contribution to other people and their social and natural environment, both locally and globally, and someone who takes action even in situations of uncertainty.

The separation of competency components is inspired by the report of the International Commission on Education at UNESCO. The following framework was chosen because it is comprehensive and represents a meaningful set of categories that reflect a wide range of learning experiences:

- Learning to know refers to understanding the challenges that society faces at the local and global level and knowing the potential role of educators and students.
- Learning to do is relate to developing practical skills and competencies to act about education for sustainable development;
- Learning to leave together means practice contributing to the development of partnerships and appreciation of interdependence, pluralism, mutual understanding, and peace;
- Learning to be refers to one's development of attributes and the ability to act with greater autonomy, judgment, and personal responsibility concerning sustainable development (UN, 2005).

A brief overview of capacity training for educators for sustainable development can be made. The most influential study on sustainability skills was conducted by Wiek, Withycombe and Redman (2011), addressing core skills for sustainable development in academic program development. They focus on the main competencies, such as critical thinking, communication, research, pluralistic inquiry, and data management. There are five core competencies in the research that make up the framework. They are: system thinking competence, predictive competence, normative thinking, strategic competence, and interpersonal competence (Wiek et al., 2011).

Table 1  
*Learning to know*

The educator understands...	Holistic approach	Envisioning change	Achieve transformation
	The basics of systems thinking in which natural, social and economic systems function and how they may be interrelated	The root causes of unsustainable development	Why there is a need to transform the education systems that support learning
	The interdependent nature of relationships within the present generation and between generations, as well as those between rich and poor and between humans and nature	That sustainable development is an evolving concept	Why there is a need to transform the way we educate/learn Why it is important to prepare learners to meet new challenges
	Their personal world view and cultural assumptions and seek to understand those of others	The urgent need for change from unsustainable practices towards advancing quality of life, equity, solidarity, and environmental sustainability	The importance of building on the experience of learners as a basis for transformation
	The connection between sustainable futures and the way we think, live and work	The importance of problem setting, critical reflection, visioning and creative thinking in planning the future and effecting change	How engagement in real-world issues enhances learning outcomes and helps learners to make a difference in practice
	Their own thinking and action in relation to sustainable development	The importance of preparedness for the unforeseen and a precautionary approach	
		The importance of scientific evidence in supporting sustainable development	

Table 2  
*Learning to do*

The educator is able to...	Holistic approach	Envisioning change	Achieve transformation
	Create opportunities for sharing ideas and experiences from different disciplines/places/cultures/generations without prejudice and preconceptions	Critically assess processes of change in society and envision sustainable futures	Why there is a need to transform the education systems that support learning
	Work with different perspectives on dilemmas, issues, tensions and conflicts	Communicate a sense of urgency for change and inspire hope	Why there is a need to transform the way we educate/learn
	Connect the learner to their local and global spheres of influence	Facilitate the evaluation of potential consequences of different decisions and actions	Why it is important to prepare learners to meet new challenges
		Use the natural, social and built environment, including their own institution, as a context and source of learning	The importance of building on the experience of learners as a basis for transformation
			How engagement in real-world issues enhances learning outcomes and helps learners to make a difference in practice

Table 3  
*Learning to live together*

The educator works with others in ways that...	Holistic approach	Envisioning change	Achieve transformation
	Actively engage different groups across generations, cultures, places and disciplines	Facilitate the emergence of new worldviews that address sustainable development	Challenge unsustainable practices across educational systems, including at the institutional level
		Encourage negotiation of alternative futures	Help learners clarify their own and others worldviews through dialogue, and recognize that alternative frameworks exist

Table 4  
*Learning to be*

The educators is someone who...	Holistic approach	Envisioning change	Achieve transformation
	Is inclusive of different disciplines, cultures and perspectives, including indigenous knowledge and worldviews	Is motivated to make a positive contribution to other people and their social and natural environment, locally and globally	Is willing to challenge assumptions underlying unsustainable practice
		Is willing to take considered action even in situations of uncertainty	Is a facilitator and participant in the learning process
			Is a critically reflective practitioner
			Inspires creativity and innovation
			Engages with learners in ways that build positive relationships

In the second survey by Brundiers in 2020, two more competencies were added to the existing framework of core competencies for sustainable development, i.e., interpersonal and implementation competence. Concerning these eight key competencies, the authors pointed to value-focused thinking as a guiding competency, providing a normative orientation for all other competencies and clarifying values embedded in the framework (Brundiers et al., 2020).

Finally, Redman and Wiek embarked on a literature review to develop a coherent and comprehensive framework of sustainability core competencies. Key competencies must be interconnected and integrated to lead to sustainable transformations. Systems thinking, thinking about the future, and thinking about values and strategies contribute to drawing up action plans for sustainability. Sustainability professional skills, such as inter- and intrapersonal competencies, guarantee the cooperation and self-care necessary for long-term success. Integration competence enables a coherent combination of sustainable planning and implementation efforts (Bianchi, 2020).

## **Conclusion**

The concept of teacher competence, as defined by the European Commission, emphasizes the nature of educators' roles at different levels. The integration of knowledge, skills, and attitudes is very important for fulfilling educational goals because that way teachers collaborate with parents, schools, and the broader community. As highlighted in the Early Learning and Development Curriculum and the draft version of 'Professional Competencies', the educators are assigned a different set of responsibilities, including monitoring individual child development, fostering inclusive learning environments, and engaging in continuous professional development. The professional values of teachers include the basis for ethical and effective educational practices, emphasizing inclusiveness, integrity, commitment, and respect for diversity, cooperation, and democracy. The education process requires teachers to adapt and work on their ongoing professional development in order to meet the changing demands the future brings.

According to the draft version of 'Professional Competencies' educators' competencies are grouped into seven key areas of professional knowledge and understanding and professional abilities and skills. They all assist in shaping effective early childhood education.

On the other side, educators' competencies for education for sustainable development represent a comprehensive framework that emphasizes the significance of understanding, action, collaboration, and being. In the national Curriculum for Early Learning and Development, a special attention is given to the holistic approach to fostering children's early learning and development. The holistic perspective highlights the importance of educators comprehending systems thinking, recognizing the interdependent nature of relationships, and understanding the connection between a sustainable future and our collective way of thinking, living, and working. In order to create an environment where people share ideas and perspectives, the holistic approach encourages active engagement with various generations, cultures, places, and disciplines. The framework consists of categories that guide educators in their roles. But, apart from this, the idea of the framework is to foster positive contributions to local and global communities. The framework covers learning about societal changes, developing practical skills, contributing to partnerships, appreciating interdependence, and enhancing personal attributes for sustainable development.

In 2011, three researchers named Wiek, Withycombe, and Redman identified five critical competencies, including systems thinking, predictive competence, normative thinking, strategic competence, and interpersonal competence. Later in 2020, Brundiers expanded the existing framework by adding and introducing two additional competencies: interpersonal and implementation competence. What is really important about this study is that the literature reviews integrate and refine these competencies, putting a focus on the interconnectedness that is crucial for sustainable transformations. This framework is seen as a guide for educators, ensuring they possess the necessary skills to navigate the complexities of sustainable development and contribute to creating a sustainable future.

## References

- Bianchi, G. (2020). *Sustainability competences: A systematic literature review*. Publications Office of the European Union.
- Brundiers et al., (2020). *Key competencies in sustainability in higher education-toward an agreed-upon reference framework*. Springer.
- Constitution of the Republic of Macedonia* (1991). Official Gazette of the Republic of Macedonia.
- European Commission. (2010). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*.
- European Commission. (2013). *Supporting teacher competence development; for better learning outcomes*.
- European Union. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*.
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030; OECD Learning Compass 2030 A series of Concept Notes*.
- UNESCO. (2012). *Education for Sustainable Development: Sourcebook*. UNESCO.
- UNESCO. (2014). *Sustainable Development begins with Education*. UNESCO.
- United Nations Economic and Social Council. (2005). *UNECE Strategy for Education for Sustainable Development*.
- Wiek, A., Keeler, W. L., & Redman, L.C., (2011). *Key competencies in sustainability: a Reference Framework for Academic Program Development*. Integrated Research System for Sustainability Science, United Nations University, Springer.
- Биро за развој на образование. (2019). *Правилник за основните професионални компетенции на наставниците во основните и средните училишта по подрачја*. Службен весник на Република Северна Македонија, бр. 161.
- Македонски центар за граѓанско образование. (2016). *Основни професионални компетенции и стандарди за наставници*. Национална и универзитетска библиотека „Св. Климент Охридски“.
- Министерство за труд и социјална политика. (2014). *Програма за рано учење и развој*. Службен весник на РМ, 46.
- Професионални компетенции* (2020). Нацрт верзија.

## Enhancing Children's Transition Quality from Home to Kindergarten Through the Use of Social story

Sanja Tatalović Vorkapić  
Shu-Chen Jenny Yen

**Abstract:** *Childhood transitions are defined as children moving from one context to another. Changing children's roles and identities during the transition process could affect their socio-emotional development, short- and long-term well-being, and coping strategies. The transition from home to kindergarten is a universal challenge for children worldwide, and researchers and early childhood educators have investigated different methods to assist children in the transition process to ensure kindergarten readiness. Studies showed that many intrapersonal and interpersonal variables could impact children's transition, such as children's gender, temperament, developmental level, and attachment type with their primary caregiver. The Social story approach was effective in preparing and empowering children in this transition process, as studies found this approach could improve children's understanding of an event and assist children to follow the guidelines for specific behavior. So, the aim of this paper is, based on a unique cross-cultural collaboration between two researchers in the US and Croatia, to review practical and scientific strategies and recommendations on how to use a social story to ease children's transition quality.*

**Keywords:** *children's well-being, coping strategy, social story, socio-emotional development, transition from home to kindergarten*

### Introduction

Transition from home to kindergarten marks an imperative developmental milestone for a child (Tatalović Vorkapić, 2019, 2020, 2021) as it presents the first and most ecological transition into their educational life (Bronfenbrenner, 1979). For the majority children, no matter to cultural context, the first educational transition is from home to kindergarten, just for a smaller number of them is transition from home to nursery. Childhood transition is defined as *"the process of change that is experienced when children (and their families) move from one setting to another ... to when the child is more fully established as a member of the new setting. It is usually a time of intense and accelerated development demands that are socially regulated"* (Fabian & Dunlop, 2002, p.3). Therefore, it is understood as a change of context, in which children are moving from one framework to another within the continuum of an educational system (Dockett & Perry, 2005). The transition embarks a dynamic switch between different roles and identities, which has an impact on children's overall behaviours (Griebel & Niesel, 2002). In such an experience, children are expected to demonstrate their ability to interact with people outside their homes without parents. It is a universal anticipation that all parents hope their children have a smooth transition from home to kindergarten, and many early childhood educators have implemented numerous strategies and developmentally appropriate activities, such as home visits and open houses, to help ease children's transition. However, some children struggled to separate from their parents and would not settle into the new environment and routines (Briody & McGarry, 2005; Tatalović Vorkapić & LoCasale-Crouch, 2021). Mounting evidence showed that children in the globe have various difficulties transitioning from home to kindergarten (Jiang et al., 2021) and desperately need transition assistance from home and school.

The success of the first home-to-kindergarten transition is imperative because it impacts a child's social, emotional, and cognitive development and sets the trajectory of their short- and long-term well-being



(Duncan et al., 2007; Entwisle & Alexander, 1989). Transitioning from the family to the nursery or preschool/kindergarten, the child faces one of the most significant turning points when navigating the new environment independently. This process can be daunting because it causes a series of changes and challenges and appears to be demanding. The child could feel an array of emotions, such as fear and anxiety, and a lack of appropriate skills to deal with negative emotions. Numerous factors contribute to the child's emotions and their ability to handle them, including temperament, attachment, and gender, just to name a few. Among these factors, a child's attachment to primary caregivers is a foundation for the child to acculturate into the educational environment and can be a determined factor for the transition experience (Mihic et al., 2011; Mihic, 2016; Pianta, 1999; Pianta & Cox, 1999; Tatalović Vorkapić, 2020).

According to the most contemporary model of transition, the Ecological-Dynamic model of transition (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000), all children's experiences during early and preschool childhood are important and would either assist or hinder their transition to kindergarten. Therefore, researchers and educators in an early and (pre)school education field should continue to study the capacity of educational activities and protective factors that would have a positive impact on children's transition quality. Studies have found a significant correlation between quality transitions and outcomes in transition theoretical models (Mashburn, LoCasale-Crouch & Pears, 2018; ; Perry, Docket & Petriwskyj, 2014; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000; Tatalović Vorkapić & LoCasale-Crouch, 2021). However, the lack of systematic research examining evidence-based educational activities is evident and desperately needs attention (Tatalović Vorkapić, 2019, 2020). Studies revealed the effectiveness of the use of picture books and stories during transition periods (Phillips, & Sturm, 2013). Their advantage indicates that they can be used in all close ecological environments of children (families, kindergartens, schools, etc.) with the aim of facilitating children's first experiences with new environments. A social story is proven to be effective in helping children with new experience, such as transition, and will be the focus of this paper.

### **The effects of educational transitions on children's well-being**

Well-being is defined as a state that depends on the individual's perception and is associated with optimal psychological functioning and experience (Ryan & Deci, 2001). It is developmentally determined and in constant change in children, hence it is very complex to define and understand. According to new perspective on children's well-being, its complexity is perceived in the fact that at the same time adults and significant other should provide for a child all incentives not only for actual, at-this-moment well-being but also for their development of well-being, what puts focus on well-being and well-becoming at the same time (Ben-Arieh et al., 2014). In the National Curriculum for Early and Preschool Education in Croatia (2015), one of the goals is to ensure the well-being of the child, which includes the child's personal, emotional, physical, educational, and social well-being. The people who are most intensively involved in the care of the child are referred to as the parents (i.e., the child's caregivers and other members of the immediate family) and educators. Direct, high-quality, and encouraging communication between parents and educators is crucial, as a clear channel is essential to ensure a smooth transition. Even though high levels of child well-being are challenging to maintain during transition periods, there are significant factors that directly affect the child's well-being (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

O'Connor (2013) points out that decent transitions are essential for children's well-being and their development in nursery and kindergarten. Datler (2012) studied toddlers and found that when the time spent in an early childhood and preschool education institution increased, toddlers became more engaged. In this study, Datler (2012) observed that six weeks after entering kindergarten, children with previous preschool/kindergarten experiences were more sociable, more peer-oriented, and increasingly active, both verbally and physically. Fein et al. (1993) found similar results and indicated as the time spent in kindergarten increased, young children showed more positive effects, more activities and interests, and more contact with peers, despite reduced contact and comfort from adults,

than they had immediately after entering kindergarten. Due to their limited developmental capacities, toddlers need more time to adjust in a new situation. For young children, only modest changes in behavior were observed after three months spent in kindergarten, but after six months, the researchers found significant changes (Fein et al., 1993). Children who demonstrated higher negative emotions and shy temperament and those with lower self-regulation were affected more by the experience of transition and adjustment in kindergarten (Pianta, 1999). Adjusting in kindergarten becomes easier for children with the passage of time spent with their teachers and peers. Young children create warm relationships with permanent and interactive kindergarten teachers, and their relationships become more secure over time. Children with secure attachment and who have more positive, prolonged, and intense interactions with their caregivers explore more and show more cognitive activities in kindergarten (Mihić, 2016). Secure attachment, warm and close relationships between educators and children, a high level of educators' well-being, child-centered educational practices adapted to the needs and interests of children, and quality cooperation with parents are significant factors in the quality of the transition (Tatalović Vorkapić, 2020, 2021; Tatalović Vorkapić & LoCasale-Crouch, 2021).

In the US education system, the transition to kindergarten is quite challenging. Unlike preschool, kindergarten marks the inauguration of formal schooling, which possesses larger class sizes, fewer child-directed activities, and less parent-child communication (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Bassok and colleagues (2016) reported that kindergarten teachers today spend more time in math and literacy instruction with higher expectations for children's advanced skills. For example, in 1998, only 31% of teachers expected children to learn to read in kindergarten, compared to 80% in 2010. They have argued that today's kindergarten is more like first grade for children. Jiang and colleagues (2021) examined children's transition to kindergartens in five areas: *making friends, following schedules, meeting academic demands, working within groups, and being organized*. The result indicated that more than 70% of the children had difficulty in at least one area, and more than 30% had challenges in all five areas. The most common challenges are "*meeting academic demands and being organized*" for the participating children. The report also found that boys faced more challenges than girls, and children with disabilities (based on IEP provision) were more likely to have difficulties than those without IEPs.

### **The impact of social story on children's development**

The majority of transition research sources in Croatia is related with theoretical considerations regarding transitions policies and organization practices (Babić, 2017; Čudina-Obradović, 2008; Miočić, 2022; Somolanji Tokić, 2016), but very rare literature is related with concrete methodical support during childhood transitions (Došen Dobud, 2001). Researchers in the education field have long been trying to develop strategies to help children transition to kindergarten (McIntyre et al., 2007; McIntyre et al., 2010; Rimm-Kaufman et al., 2000). The social story approach is unique and has proven effective among all the approaches used to ease various children's transition (Del Valle, McEachern, & Chambers, 2001; Swaggert, 1995). Therefore, the main objective of this paper is to review possible application of social stories in kindergartens with the aim of facilitating children's transitions quality from home to kindergarten. Social stories are social learning tools that use photographs/illustrations and descriptive words to guide children through real-life situations to help children process and understand difficult experiences, from transitions to other significant issues such as pandemics and natural disasters. Depending on children's age, social story books could and should be adjusted regarding text and illustrations used with the aim of being understandable to a child of a certain age. Initially developed by Carol Gray (1994) to help children with autism spectrum disorder (ASD), social stories have been expanded by early childhood educators to help children understand events in their lives at home, at kindergarten and school, or in the greater community (Briody & McGarry, 2005; The Social Story Center, 2023). During a time of challenging circumstances or crisis, children need emotional support from their parents and educators to help them feel safe and secure. However, it can be challenging for parents to

explain transition-related issues, such as separation anxiety, new routines, and high expectations from teachers to young children in a way that would ease their feelings and help them with a timely adjustment in a formal education setting (The Social Story Center, 2023).

Studies showed that social story is a developmentally appropriate tool and could benefit all children, starting at the end of toddlers' age. The individualized instruction and photos/illustrations could help children understand expected behaviors, work through interpersonal issues, practice conflict resolution skills, and help them understand others' perspectives (Rymanowicz, 2015; Saad, 2016). As adults, when we encounter a new learning experience, we study and follow a manual that provides step-by-step instruction, so social story serve the same function to teach children through a difficult task or experience by providing guiding instruction with pictures and words (Briody & McGarry, 2005). The literature indicated that social story had been found effective for 1) new experiences – first day at kindergarten or school, going on an airplane, or moving to new places, and more, 2) transitions – moving from one activity or environment to the next, such as transition from home to kindergarten, 3) social skills – sharing, taking turns, or conflict resolutions, 4) learning routines – bedtime routine, morning routines, or kindergarten/school daily schedule, 5) setting expectations for behavior – visiting the library, road trips, dining in a restaurant, and 6) specific behavioral issues – spitting, hitting, and name-calling (Rymanowicz, 2015).

### **The advantages of using social stories**

The advantages of using social stories are evident. Johnson (2015) conducted a literature review on the effectiveness of a social story on ASD children and adolescents and found positive results. In 2016, Saad also conducted a meta-analysis study that examined peer-reviewed journal articles from 1999-2015 that focused on the effectiveness of social story on ASD children and adolescents. The results found that social stories have been used to address ASD children's difficulty with Theory of Mind, improve prosocial behaviors, self-regulation, and reciprocal interaction, and decrease children's socially inappropriate and undesirable behaviors. Similar to Johnson's study, the researcher concluded that social story approach is a promising practice that merits future research. In the next section, we will address the advantages of using a social story.

*Decrease anxiety and provide reassurance.* Using a child as the main character in a social story to teach them about daily or new routines, tasks, or expectations would help ease the child's anxiety when the task has become a predictable manner. For many children and special needs children, the unknown part of the new structure and expectations from kindergarten could be daunting and serve as the main source of anxiety. When the child and their primary caregivers read the customized social story together to help the child gather information and learn new kindergarten expectations, they feel empowered and well-prepared. This could be especially helpful in a nursery too having in mind the same rule regarding using usual picture books at early age of children, i.e. for example to use developmentally appropriate ratio between text and illustrations. In addition, when engaging in a dialogical reading with the child for the social story, this shared reading experience would lead to other opportunities for conversations and reassurances, which is what the child needs during a stressful situation (Briody & McGarry, 2005; Gut & Safran, 2002).

*Develop a Theory of Mind and foster empathy.* Preschool children typically have a difficult time understanding others' perspectives and lack the development of the Theory of Mind, which means children's ability to understand themselves and others' mental states (Berk, 2023). Therefore, they were less likely to relate to others' emotions, feelings, and perspectives. Social story address the feelings and opinions of characters in the book through both pictures and words and are able to successfully convey the characters' emotions to children. When children are exposed to others' perspectives, it encourages the development of empathy or understanding of how one's actions affect and impact others (Rymanowicz, 2015).

*Promote self-regulation and improve children's social and emotional development.* Due to the high expectations of children's academic performance in kindergarten, it is imperative to help the child regulate their emotions and demonstrate the ability to suppress their negative feelings, such as frustration, in order for them to follow directions. Studies have shown that a child's ability to manage their emotions and behavior is tied to stronger academic performance, fewer behavioral difficulties, and higher resilience (Rymanowicz, 2015). Overall, it would help improve children's social and emotional development.

*Promote children's understanding through concrete instruction, clear communication, and simple sequencing.* Creating social story for young children is an opportunity to connect with a child's personal experiences and build upon his/her current understanding. Children are more likely to learn from the strategies used in the literature if they can relate to them. Using a child as the main character who is going through the transition and describing the expectation along with concrete/clear step-by-step instruction would help the child to understand the scope of work and expectation and follow the suggestions from the book to reach the expectation of the social norm for a specific culture. When children clearly understand what is expected of them and they are given specific instructions, they are better prepared to learn strategies and norms and follow them through. Seeing illustrated scenes in order and hearing words like "first," "next," and "last" helps children learn to sequence events (Rymanowicz, 2015). Again, as already mentioned, this advantage of using social stories is also evident among children of an early age in nurseries, if the first transition is the one from home to nursery.

*Increase children's memory development and literacy skills.* Reading and rereading stories that include a series of events helps young children practice their memory skills, including prediction. Any opportunity to practice building literacy skills with your child is beneficial. Making the connection between real-life events and written stories can improve a child's narrative language skills.

### **How to create a social story**

There are two parts to a social story: Photographs/illustrations and the content of the book. Unlike traditional children's story books, a social story doesn't need to have perfect illustrations or pictures. Oftentimes, social story must be created in a timely manner, so there is no time for the author of a social story to seek an illustrator to complete the book. Teachers or parents may use children's photos or royalty-free images from sites such as Unsplash or Shutterstock. Children's photos actually work the best as most children love seeing themselves in a book, and most importantly, they feel worthy of someone caring enough for them to write a book, especially just for them. The illustration part also differs from a typical children's storybook. For the traditional book, once the author completes the content of the story writing, the author doesn't have much control over the illustration, which is up to the individual artist's creativity and expression (Donaldson, n.d.) The purpose of the social story is to teach children specific strategies on how to handle specific and to improve their self-regulation. The author usually controls the drawings/illustrations as well.

Regarding the content of the social story, one must be mindful of the previous research results on the content of picture books dealing with the themes of transitions to kindergarten (Cutler & Slicker, 2020). Even though the studies have been conducted only regarding the content of picture books and not social stories, the results are relevant here since they can be used for future social story creations. Therefore, as practice, everyday life, and research clearly have demonstrated (Cook & Coley, 2017) a higher level of responsibility for supporting quality transitions to kindergartens is up to families and parents. The most applied strategy in the facilitating transition from home to kindergarten is to engage in reading picture books that deal with the subjects of entering the kindergarten/preschool/school (Phillips & Sturm, 2013). With the aim of analyzing the content of these picture books to see how children's transition to school is portrayed, Cutler and Slicker (2020) used data from 52 children's books. Starting from the Ecological-Dynamic model of transition (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000), they are

prone to explore the message from the picture book about the roles of families and schools during transition periods of children. They have determined that 73% of analyzed books depict families (predominantly women) as supporting their children to start kindergarten. On the other side, 10% of the picture books depict schools as supporting children and families during transition. Besides, they have found that the family home had a greater role in discussing and preparing readiness skills for quality transition of children, than the role of school. Finally, they concluded that the content should be modified and should be more about best kindergarten practices that reflect quality transitions of children. Additionally, it is concluded that the content should cover specific characteristics of families and children from diverse backgrounds, such as various racial, ethnic, and sociodemographic backgrounds (Cutler & Slicker, 2020).

For the writing part, Gray (1994) mentioned four elements when constructing the story. See below in Table 1, for the definition of each element and examples.

*Table 1: Four elements of social story construction (Gray, 1994)*

Descriptive sentences	<i>It is important to include details like who, what, where, when, and why.</i> For example, "Suddenly, a man got close to us. He frowned his eyebrows. He looked angry. Then, he yelled at us, 'You stupid Asians! You should go back to where you came from.'"
Perspective sentences	<i>These sentences talk about the opinions and feelings of different characters in the story.</i> For example, "Mei Mei started to cry. I was scared and didn't know what to do. I pulled Mei Mei closer to me and felt her trembling."
Directive sentences	<i>Provide literal behavioral choices for the reader.</i> For example, "Remember, the most important thing of all is that you tell me what happen as soon as possible so I can help too."
Affirmative sentences	<i>Highlight a "commonly shared value with a culture."</i> For example, "If everyone speaks up and stands up against racism, like the lady did for Mei Mei and you, our country could be full of LOVE, JOY, and PEACE instead of hatred."

### **Conclusions and future directions**

Summing up the main features of this review paper, its main contribution lies in the overview of the main characteristics of social stories and a cross-cultural comparison of the transition issue in Croatia and the United States. Children are in different cultures, but the transition issues are identical. This paper provides a structural framework and a detailed description of how to create a social story to support children in stressful times such as the home-to-kindergarten transition. The lack of systematic research examining evidence-based educational activities on how to help children with transition is evident and desperately needs attention. Studies revealed the effectiveness of the use of picture books and stories; however, most of them focused on special needs children. For future direction, more educators and other experts should create developmentally and culturally appropriate social stories to assist young children with transition. In addition, scientists and researchers should conduct more evidence-based studies examining the effectiveness of social stories in aiding and facilitating young children's transition. Finally, the collaboration between education practitioners, researchers and

picture book writers should be promoted and enhanced with the aim of creating quality social stories regarding significant topics such as transition periods of children of an early, preschool and school age.

### Acknowledgements

This work has been supported in part by the University of Rijeka under the project number (UNIRI-DRUSTV-18-11): "Children's well-being in transition periods: the empirical validation of ecological-dynamic model."

### References

- Babić, N. (2017). Continuity and discontinuity in education: example of transition from preschool to school. *Early Child Development and Care*, 187(10), 1596-609. doi: 10.1080/03004430.2017.1301935
- Bassok, D., Latham, S., & Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade? *AERA Open*, 1(4), 1–31. <http://dx.doi.org/10.1177/2332858415616358>
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I. & Korbin, J.E. (2014). *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective*. Springer: Heidelberg, Germany.
- Berk, L. (2023). *Infants and children. Prenatal through middle childhood*. Sage Publication Inc.
- Briody, J., & McGarry, K. (September, 2005). Using social story to ease children's transition. *Young Children on the Web*, 1-4. <https://tats.ucf.edu/wp-content/uploads/sites/32/2017/11/social-stories.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cook, K. D., & Coley, R. L. (2017). School transition practices and children's social and academic adjustment in kindergarten. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 166–177. <https://doi.org/10.1037/edu0000139>.
- Cutler, I., & Slicker, G. (2020). Picture Book Portrayals of the Transition to Kindergarten: Who is Responsible? *Early Childhood Education Journal*, 48:793–813. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01040-w>
- Čudina-Obradović, M. (2008). Spremnost za školu: višestrukost značenja pojma i njegova suvremena uporaba. *Odgojne znanosti*, 10(2), 285-300.
- Datler, W., Ereky-Stevens, K., Hover-Reisner, N., & Malmberg, L. E. (2012). Toddlers' Transition to Out-of-Home Day Care: Settling Into a New Care Environment. *Infant Behavior and Development*, 35(3), 439–451.
- Del Valle, P., McEachern, A., & Chambers, H. (2001). Using social story with autistic children. *Journal of Poetry Therapy*, 14(4), 187–97.
- Dockett, S., & Perry, B. (2005). Researching with children: Insights from the Starting School Research Project. *Early Childhood Development and Care*, 175(6), 507–521.
- Donaldson, J. (n.d.). Writing children's picture books. BBC Maestro class. <https://www.bbcmaestro.com/courses/julia-donaldson/writing-children-s-picture-books>
- Došen Dobud, A. (2001). *Predškola: vodič za voditelje i roditelje*. Zagreb: Alinea.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., & Klebanov, P. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1989). Early schooling as a "critical period" phenomenon. *Sociology of Education and Socialization*, 8, 27–55.
- Fabian, H., & Dunlop, A. (2002). Introduction. In: *Transitions in the early years: debating continuity and progression for children in early education* (pp. 1-7). London: Routledge Falmer.
- Fein, G.G., Gariboldi, A., & Boni, R. (1993). The adjustment of infants and toddlers to group care: The first 6 months. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(1), 1-14.

- Gray, C. (1991). Carol Gray social story. <https://carolgray-social-story.com/>
- Griebel, W., & Niesel, R. (2002). Co-constructing transition into kindergarten and school by children, parents and teachers. In: H. Fabian, A. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years: debating continuity and progression for children in early education* (pp. 64-75). London: Routledge Falmer.
- Gut, D., & S. Safran. (2002). Cooperative learning and social story: Effective social skills strategies for reading teachers. *Reading and Writing Quarterly*, 18, 87–91.
- Jones, J., & Keiper, I. (n.d). Personal Stories to help children get ready for school. <https://www.naeyc.org/our-work/families/personal-stories-help-children-get-ready-school>
- Jiang, H., Justice, L., Purtell, K. M., Lin, T-J., & Logan, J. (2021). Prevalence and prediction of kindergarten-transition difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 15-23. <https://earlylearningnetwork.unl.edu/wp-content/uploads/2021/01/prevalence-and-prediction.pdf>
- Johnson, C. E. (2015). The effectiveness of social story on children with autism spectrum disorder: A literature review. Senior Honors Projects, 2010 - Current. <https://commons.lib.jmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1110&context=honors201019>
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro Reed, F. D., & Wildenger, L. K. (2007). Transition to kindergarten: Family experiences and involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35, 83–88. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-007-0175-6>
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro Reed, F. D., & Wildenger, L. K. (2010). Family concerns surrounding kindergarten transition: A comparison of students in special and general education. *Early Childhood Education Journal*, 38(4), 259–263. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-010-0416-y>
- Mashburn, A. J., LoCasale-Crouch, J., & Pears, K.C. (2018). *Kindergarten Transition and Readiness: Promoting Cognitive, Social-Emotional, and Self-Regulatory Development*. Switzerland: Springer International Publishing AG, part of Springer Nature.
- Mihčić, I., Divljan, S., Stojić, O., & Avramov, N. (2011). *Vrtić kao baza emocionalne sigurnosti – jačanje kapaciteta za socioemocionalni razvoj deteta (Kindergarten as the base of emotional security – building capacities for socio-emotional development of children. In Serbian)*. Novi Sad: Zemun: Publik praktikum.
- Mihčić, I. (2016). *Vrtić kao sigurna baza: adaptacija dece nakon jaslenog uzrasta (Kindergarten as a safe base: adjustment after toddlers' period, In Serbian)*. Novi Sad, Serbia: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Odsek za psihologiju.
- Miočić, M. (2002). Teorije i modeli prijelaza djece iz predškolske ustanove u osnovnu školu. *Doktorski rad*. Sveučilište u Zadru, Zadar.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (National Curriculum for Early and Pre-school Education and Care). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2015.
- O'Connor, T.G., Matias, C., Futh, A., Tantam, G., & Scott, S. (2013). Social learning theory parenting intervention promotes attachment-based caregiving in young children: Randomized clinical trial. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 42(3), 358-370.
- Perry, B., Dockett, S., & Petriwskyj (2014). *Transitions to School – International Research, Policy and Practice*. New York: Springer Science+Business Media Dordrecht.
- Phillips, E., & Sturm, B. (2013). Do picture books about starting kindergarten portray the kindergarten experience in developmentally appropriate ways? *Early Childhood Education Journal*, 41(6), 465–475. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0560-7>.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., & Cox, M. J. (1999). *The transition to kindergarten*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511.

- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(2), 147–166. [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00049-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00049-1)
- Rymanowicz, K. (2015). Once upon a social story: Advantages, writing and presenting social story. Michigan State University Extension. [https://www.canr.msu.edu/news/once\\_upon\\_a\\_social\\_story\\_advantages\\_writing\\_and\\_presenting\\_social\\_stories](https://www.canr.msu.edu/news/once_upon_a_social_story_advantages_writing_and_presenting_social_stories)
- Saad, M. A. E. (2016). The effectiveness of social story among children and adolescents with autism spectrum disorders: Meta-analysis. *International Journal of Psycho-Educational Science, 5*(2), 51-60.
- Somolanji Tokić, I. (2016). Kompetencije učitelja i polazak djeteta u osnovnu školu u svjetlu nove kurikularne reforme. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu, 65*(3), 423-440.
- Swaggart, B. (1995). Using social story to teach social and behavioral skills. *Focus on Autistic Behavior, 10*(1), 1–16.
- Tatalović Vorkapić, S. (2019). Children's well-being during transition periods in Croatia: The proposal of empirical validation of Ecological-dynamic model. In: L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (eds.) *INTED2019 Proceedings, 13th International Technology, Education and Development Conference, 11th-13th March*, (pp. 265-276). Valencia, Spain: IATED Academy, 2019a.
- Tatalović Vorkapić, S. (2020). *Psihologija privrženosti i prilagodba u dječjem vrtiću – Psihologija dobrobiti djece vol. 1.* (The Attachment Psychology and adjustment in kindergarten – The Psychology of Children's Well-being vol. 1. In Croatian). Rijeka, Croatia: University of Rijeka, Faculty of Teacher Education.
- Tatalović Vorkapić, S. (2021). *Kako bez suza u dječji vrtić i osnovnu školu?: Podrška socijalno-emocionalnoj dobrobiti djece tijekom prijelaza i prilagodbe, Psihologija dobrobiti djece vol. 2.* (How to go to kindergarten and primary school tear-free? – Support for socio-emotional well-being of children during transition and adaptation, The Psychology of Children's Well-being vol. 2. In Croatian). University of Rijeka, Faculty of Teacher Education.
- Tatalović Vorkapić, S., & LoCasale-Crouch, J. (2021). *Supporting Children's Well-being during Early Childhood Transition to School*. Hershey, PA: IGI Global, USA.
- The Social Story Center (2023). Supporting children around the world during time of crisis with developmentally appropriate storytelling. <https://socialstorycenter.com>
- Vollmer, E. (February 9, 2023). Here's the plan: Using social story to improve your child's understanding and behavior. Therapy works. <https://therapyworks.com/blog/language-development/home-tips/using-social-stories-improve-childs-development/#:~:text=Social%20stories%20benefit%20children%20in,Developing%20Theory%20of%20Mind>.



## Suradnja odgojitelja i socijalnog pedagoga u prevenciji socijalno nepoželjnih oblika ponašanja djece rane i predškolske dobi

Antonija Vukašinić  
Klara Ereš

**Sažetak:** *Djeca rane i predškolske dobi razvijaju socijalne i emocionalne odnose pravovaljanom interakcijom s drugom djecom. Budući da kronološka dob djeteta uvelike određuje stupanj socijalnog i emocionalnog razvoja, dijete može razviti određene oblike ponašanja koji mogu dovesti do narušavanja kvalitete interakcije među djecom. Prema Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju, točnije izmjenama koje su donesene 2022., članak 24., stručno razvojnu službu čini i socijalni pedagog koji uz odgojitelja, pedagoga, edukacijskog rehabilitatora, psihologa, logopeda i zdravstvenog djelatnika radi na poslovima njege, odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi. Uloga socijalnog pedagoga ključna je u poznavanju i razumijevanju uzroka ponašanja. Kako bi prepoznali i pravovaljano reagirali na navedene oblike ponašanja, važno je stvoriti uvjete za pravovaljanu podršku i interdisciplinarnan pristup djetetu. Planiranje i provedba podrške socijalnog pedagoga uz suradnju s odgojiteljem, roditeljima i drugim članovima stručno razvojne službe dječjeg vrtića, moguća je smjernica za unaprjeđenje kvalitete odgojno-obrazovnog rada. Stoga se u ovom radu razmatra uloga socijalnog pedagoga te intervencije koje preventivno djeluju na prosocijalne oblike ponašanja djece rane i predškolske dobi.*

**Ključne riječi:** *djeca rane i predškolske dobi; interdisciplinarni pristup; prevencija; socijalna podrška*

### Uvod

Koller - Trbović i suradnici (2011) ističu da se prema Standardima za terminologiju, definiciju, kriterije i način praćenja pojave poremećaja u ponašanju djece i mladih, kao problemi u ponašanju djece na odgojno obrazovnoj razini navode teškoće u učenju i izgradnja adekvatnih odnosa u školi ili dječjem vrtiću. Neprimjereni oblici ponašanja mogu biti uvjetovani djetetovom osobnosti ali i drugim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturnim i jezičnim čimbenicima bez da dijete ima utvrđene intelektualne, senzorne ili druge zdravstvene teškoće koje bi mogle biti podloga tog problema. Tim je Standardima definiran krovni pojam problemi u ponašanju koji uključuje 3 razine: rizična ponašanja, teškoće u ponašanju i poremećaji u ponašanju.

Bašić (2009) probleme u ponašanju djece rane i predškolske dobi kategoriziraju kao probleme u socijalnom razvoju. Agresivnost, nametljivost, prkos, laž, lijenost, povučенost, problemi su koji definiraju socijalni razvoj djeteta dok su strah, plašljivost, plačljivost, depresija, ljutnja karakteristični za emocionalne probleme u razvoju djece. Problemi navika manifestiraju se na tjelesnom planu te uključuju poremećaje eliminacije, prehrane, spavanja, govora, motorike, stereotipne radnje i neobična ponašanja.

Sukladno navedenom, sve je veća zabrinutost oko izazovnih ponašanja djece u ranoj i predškolskoj dobi (Squires i Bricker, 2007). Nepoželjni oblici ponašanja poput udaranja, griženja, napadaja bijesa, vikanja, nepoštivanja autoriteta ili povlačenja glavna su prepreka ka razvoju socijalne kompetencije i društvene mreže (Campbell 2006; Dunlap i sur., 2006; Wood i sur. 2002). Tipičan dječji razvoj uključuje pojavu izazovnih ponašanja tijekom ranih godina, no njihovo se smanjenje očekuje tijekom rane i predškolske dobi kada se jezična, socijalna i emocionalna regulacija te kognitivne vještine rješavanja problema povećaju (Tremblay i sur., 2004). Postotak djece koja nastavljaju pokazivati nepoželjna i neprilagođena ponašanja u ranoj i predškolskoj dobi procjenjuje se na približno 10 % (Solish i sur. 2003). Dugoročne negativne posljedice takva ponašanja mogu utjecati na akademski neuspjeh, društvenu

izoliranost, zlouporabu opojnih sredstava i počinjenje kaznenih djela u odrasloj dobi (Patterson i sur. 2017).

Istraživanje (Webster - Stratton, 2000) pokazuje da se ovaj razvojni put prema ozbiljnim poremećajima ponašanja ili antisocijalnom ponašanju uspostavlja upravo u ranoj i predškolskoj dobi. Kod djece rane i predškolske dobi, rijetko se govori o prisutnosti poremećaja u ponašanju jer su djeca još uvijek u fazi razvoja u kojoj se mogu pojaviti razna problematična ponašanja koja često spontano nestanu. Zapravo je kod te specifične razvojne dobi riječ o ponašanju koje odstupa od ponašanja primjerenog i uobičajenog za dijete određene dobi te istodobno ono ponašanje koje ometa učenje i sudjelovanje u socijalnim interakcijama djeteta s vršnjacima i ostalima u njegovoj okolini. Unatoč tomu što istraživači smatraju kako je upravo prvih pet godina djeteta najvažnije za učenje različitih socijalnih vještina u prevenciji agresivnog ponašanja, mali broj istraživanja vezan je u probleme u ponašanju djece predškolske dobi (Tremblay i sur., 2004, prema Macanović 2017). Prije dolaska u školu, mnoga djeca imaju iskustvo boravka u predškolskom ustanovama, kao i dječjim vrtićima.

Dob (u smislu razvoja) predškolske djece važna je za njihov pozitivan razvoj i snalaženje u socijalnoj okolini u kojoj sudjeluju od ranog djetinjstva. Ta se iskustva nedvojbeno smatraju jakom poveznicom s kasnijim ishodima, kroz razvojne faze i životna opredjeljenja u budućnosti. Brojna istraživanja (Caroll i sur., 2023; Colins i sur., 2022; Osatuke i sur., 2005; Van Goozen i sur., 2022) potvrđuju još jasnije kako predadolescentska antisocijalna ponašanja proizlaze iz ranije dobi. Zaključuje se kako 48 % djece rane i predškolske dobi s eksternaliziranim problemima ponašanja i u dobi od devet godina imaju eksternalizirane poremećaje, kao i da 60 % djece u dobi od dvije godine s visokim stupanjem problema u ponašanju, iste imaju i u dobi od šest godina. Iz gore navedenih razloga i ustanove rane i predškolske dobi sve više postaju mjesta u kojima se ulaže u povećanje redovitih programa jačanja posebno pozitivnog razvoja, kao i na preventivne i kompenzacijske programe koji će uključiti i djecu i roditelje u riziku, te osposobljavanje odgojitelja i drugih stručnjaka za postizanje učinkovitih ishoda preventivnih programa. Wenar (2003) zaključuje kako se neke psihopatološke pojave prerastu, dok druge ima tendenciju trajanja, poput autizma te nesocijaliziranih i agresivnih ponašanja (razdražljivost, prkos prema odraslima) koji ukoliko traju nakon šeste godine postaju snažan prediktivni čimbenik agresivno-antisocijalnog ponašanja u kasnijoj dobi. Wenar (2003), nadalje, navodi kako se cjeloviti razvojni programi u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja trebaju usmjeriti na:

- Iskazivanje i samopotvrđivanje djeteta
- Jačanje samopoštovanja i samopouzdanja
- Osamostaljivanje
- Slobodnu inicijativu i neovisnost
- Razvoj djetetovih sposobnosti
- Osvješćivanje onoga u čemu je dijete uspješno
- Iskazivanju i razvijanju interesa i moći

Razni su rizični čimbenici koji mogu utjecati na pojavu takva ponašanja, poput prisutnosti određenog problema u djetinjstvu, ili pak neadekvatnih obiteljskih prilika kao najznačajnijeg prediktora. Ukoliko reakcija i podrška odraslih izostane, problemi u kasnijoj dječjoj dobi mogu prerasti u dugotrajne i komplicirane poremećaje. Odgojitelji su često prvi koji primijete određena odstupanja u ponašanju djeteta, stoga je nužno u odgojno obrazovnom radu s djecom s problemima u ponašanju imati dostupnu i kvalitetnu podršku stručnog tima. Rezultati istraživanja (Karalić i Sindik 2017; Møller-Jensen 2021; Pintar 2020; Vindiš Bratušek 2022) ukazuju na kompetentnost odgojitelja za prevenciju problema u ponašanju na univerzalnoj razini, dok za selektivnu razinu prevencije iziskuju suradnju sa stručnjacima iz drugih profesija, odnosno članovima stručnih službi u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

## **Uloga socijalnog pedagoga u prevenciji socijalno nepoželjnih oblika ponašanja djece rane i predškolske dobi u dječjem vrtiću**

Prema Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju, točnije izmjenama koje su donesene 2022., članak 24 mijenja se u članak 18 koji definira stručno razvojnu službu kao tim kojem pripada i socijalni pedagog koji uz odgojitelja, pedagoga, edukacijskog rehabilitatora, psihologa, logopeda i zdravstvenog djelatnika radi na poslovima njege, odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi. Sukladno navedenom, socijalni pedagog u odgojno- obrazovnim ustanovama može raditi kao stručni suradnik. Stručni suradnik pruža socijalno pedagošku podršku djeci kod koje postoji rizik od razvoja problema u ponašanju, osmišljava i provodi socijalno pedagoške intervencije za djecu s problemima u ponašanju s ciljem njihova uspješna savladavanja te poticanja i podržavanja dječjeg optimalnog i zdravog razvoja. Nadalje, socijalni pedagog radi i s djecom kod koje problemi u ponašanju koegzistiraju s drugim teškoćama koje ometaju dijete u njegovu razvoju, kao i u slučajevima kada se problemi u ponašanju pojave kao sekundarna teškoća (Stojanović, 2016).

Uloga socijalnog pedagoga je oblikovanje i provođenje preventivnih programa s ciljem smanjenja rizičnih i jačanja zaštitnih čimbenika za razvoj problema u ponašanju. Nadalje, socijalni pedagog vrši procjenu potreba djeteta i odgojno obrazovne skupine, razvija, provodi i vrednuje, s procjenom potreba usklađene i na dokazima učinkovitosti utemeljene individualne i grupne socijalno pedagoške intervencije, predlaže različite oblike podrške, pruža savjetodavnu podršku djeci, roditeljima i drugim važnim osobama u djetetovu životu, stvara uvjete za zdrav razvoj djece i promjenu ponašanja s ciljem djelotvornog zadovoljenja dječjih potreba, uz uvažavanja pravila, granica i normi (Okvir, 2016). Teorijsku podlogu za preventivne intervencije usmjerene na dijete čine adekvatna razumijevanja i rezultati istraživanja kako procesa i ishoda normalnog dječjeg razvoja, tako i razvojne psihopatologije koja reprezentira empirijske i teorijske postavke za razumijevanje zašto se razvoj djece razlikuje i koji su čimbenici koji imaju ulogu prosocijalnom razvoju djece (Campbell, 2006).

Prilikom razmišljanja o preventivnim intervencijama, potrebno je pozornost usmjeriti na neke od čimbenika rizika koji se odnose na individualno dijete ili vršnjake, ili pak karakteristike otpornosti djece koje bi valjalo promovirati u svrhu prevencije budućih negativnih ishoda ili radi osiguranja pozitivna razvoja. Za većinu su autora (Tremblay, 2004; Møller-Jensen 2021; Wenar, 2003) rizični čimbenici na strani djeteta: psihofiziološki i neurološki čimbenici, koji uključuju i genetsko naslijeđe, kognitivne teškoće, slabiju koncentraciju i pažnju, slabije apstraktno rasuđivanje, slabije predviđanje i planiranje, lošije samopouzdanje i samokontrolu, hiperaktivnost, impulzivnost, nisku toleranciju na frustraciju, težak temperament, ponašanja povlačenja te utjecaj vršnjaka.

S druge strane, zaštitni čimbenici odnose se na komunikacijske vještine, vještine rješavanja problema, socijalne vještine, samopoštovanje, pozitivnu sliku o sebi, empatiju, osjetljivost prema drugima, preuzimanje odgovornosti za vlastita ponašanja, pozitivan utjecaj grupe vršnjaka (Bašić, 2009; Hasselle i sur., 2023; Kiralj Lacković i sur., 2023). Karakteristike otpornog djeteta idu u prilog odupiranju djeteta emocionalno opasnom iskustvu, tendencija konstruktivnog opažanja boli, frustracijama i ostalim opasnim iskustvima, sposobnost pridobivanja pozitivne pažnje od drugih, sposobnost snalaženja u socijalnim situacijama, kognitivne sposobnosti, shvaćanje sebe i samopoštovanje, komunikacija s drugima, sposobnost suočavanja sa stresom i samokontrola (Naets i sur., 2023; Ragnunathan i sur., 2023; Zezalo i sur., 2023). Upravo sagledavanje navedenih rizičnih i zaštitnih čimbenika, kao i čimbenika otpornosti, omogućuje postavljanje preventivnih intervencija usmjerenih k prevenciji prvih manifestacija rizičnih ponašanja.

### **Uloga odgojitelja u prepoznavanju socijalno nepoželjnih oblika ponašanja djeteta**

Dječji vrtić može pozitivno i zaštitno utjecati na razvoj djeteta kada su njegovi elementi (poput kompetentnosti odgajatelja, organizacije, kulture i vođenja ustanove, suradnje s roditeljima, didaktičke i prostorne opremljenosti) stručno i znanstveno utemeljeni (Repinac, 2022). Od navedenih elemenata

zaštitnih utjecaja na razvoj djeteta, u fokusu je rada sam odgajatelj, odnosno njegova kompetentnost, znanja, vještine, stavovi, vrijednosti i navike (Williford i sur., 2017.; Vlah i sur., 2021).

Odgajatelj je odgovoran za cjeloviti razvoj djeteta (Šolaja, 2023), što uključuje socijalno-emocionalni razvoj i učenje djeteta. Ukoliko nisu zadovoljene djetetove socijalno-emocionalne potrebe, može doći do ispoljavanja rizičnih ponašanja (McCabe i Frede, 2007). Slee (2006) pritom ističe kako je nužno da odgajatelji promišljaju i reflektiraju o svojim uvjerenjima i stavovima, upravo kako bi potaknuli socijalnu kompetenciju u djece, osobito one s poteškoćama u ponašanju. Nadalje, Slee (2006) ističe kako je uloga odgajatelja kreirati pozitivne odnose s vršnjacima, planirati odgojno-obrazovni rad, te svojom stručnošću predstavljati zaštitu pozitivnom razvoju.

Williford i sur., (2017) ističu važnost kvalitete interakcije odgajatelja i djece koja ispoljavaju rizična ponašanja. Kvaliteta navedenih interakcija i procjena rizičnih ponašanja uvelike ovisi o obrazovanju i kompetencijama odgajatelja (Male, 2003). Jolivette i Steed (2010) navode kako je važno da odgajatelji imaju znanja i vještine u individualnim i grupnim pristupima djeci, metodama i tehnikama interveniranja s ciljem smanjenja rizičnih ponašanja i poticanja socijalna razvoja. Rezultati istraživanja Jurčević-Lozančić (2018) provedenog u kontekstu ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje upućuju na rastuće potrebe usvajanja novih kompetencija odgajatelja u vrtićima, kako bi se adekvatno moglo odgovoriti na potrebe rješavanja problema odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u ponašanju.

U istraživanju Vlah i sur., (2018) čija je krajnja svrha bila izrada modela ranih intervencija u gradu Rijeci kroz osnivanje Centra za rane intervencije, predstavljeni su rezultati kvalitativnog dijela istraživanja koje je provedeno tijekom 2015. godine u suradnji s dječjim vrtićem Rijeka. Rezultati ukazuju na važnost uloge odgojitelja temeljene na neposrednom kontaktu s djecom koji im omogućuje dobro poznavanje djeteta i uvid u njegova ponašanja, ali i na svojoj profesionalnoj ulozi koja im nalaže pravovaljanu intervenciju. Nadalje, rezultati ukazuju kako na razini profesionalnih kompetencija, odgojitelji posjeduju znanja i njeguju adekvatan vrijednosni sustav, ali im nedostaju vještine za suočavanje s rizičnim ponašanjima i intervencijom. Ono što je bitno po tom pogledu jest njihova svijest i poznavanje suvremenih pristupa i načela rada s djecom s problemima u ponašanju, kao i svjesnost o značaju partnerstva, spremnosti na suradnju s kolegama, timski rad s članovima stručnog tima, roditeljima i stručnjacima te povezanost s lokalnom zajednicom. Odgojitelji se procjenjuju kompetentnima za detekciju rizičnih ponašanja, korištenje određenih intervencija namijenjenim djeci u riziku i vršnjacima u odgojnoj skupini. Pri tome naglašavaju i vještine informiranja, savjetovanja i pružanja podrške roditeljima, kao i posjedovanje vještina vezanih uz vlastitu samokontrolu. Odgojitelji smatraju da su sve uloge stručnog tima podjednako važne i da doprinose odgovornosti svih stručnjaka uključenih u život djeteta u rješavanju onih poteškoća koje dijete manifestira.

Suradnja s članovima stručnog tima i kolegama odgajateljima za sve je sudionike istraživanja jako bitna, a kao primjer navode kako kod ozbiljne sumnje na rizična ponašanja u djeteta uglavnom uključuju stručni tim, te njihovu pomoć procjenjuju neophodno potrebnom i za kvalitetan rad u odgojno-obrazovnoj skupini. Odgojitelji jedni druge doživljavaju najvećim osloncem za pomoć u radu, te se i kod interveniranja oslanjaju na međusobnu pomoć. Unatoč tomu što verbaliziraju pozitivan doživljaj stručne podrške, izražavaju i nezadovoljstvo angažmanom i radom stručnih suradnika. Međutim, u partnerskom i timskom pristupu djeci rizičnog ponašanja i kreiranju strategija intervencija ističu pozitivan doživljaj stručnih suradnika, osobito po pitanju korisnosti dobivenih smjernica ili preporučene stručne literature ovisno o teškoćama djeteta, važnosti drugog mišljenja i druge perspektive, iskazivanju vjere stručnih suradnika u odgajatelje po pitanju nošenja s rizičnim ponašanjima (Vlah i sur., 2018).

### **Suradnja odgojitelja i socijalnog pedagoga u aktivnostima prevencije socijalno nepoželjnih oblika ponašanja djece**

Rezultati istraživanja Tukač (2020) upućuju na to kako se u današnje vrijeme stručnjaci moraju znati nositi sa različitim izazovima u odgojno-obrazovnoj praksi. Jedan od tih izazova bio bi rad s djecom s poremećajima u ponašanju. Sudionici istraživanja tvrde kako je svaki slučaj izazov sam po sebi i kako

svakom djetetu treba pristupiti drukčije, a kao jedan od najvećih izazova spominju suradnju s roditeljima. Ističu da je suradnja s roditeljima iznimno težak proces koji zahtijeva puno napora i truda kako bi se s roditeljem uspostavio odnos povjerenja, odnosno kako bi se zajednički riješio problem, pri čemu je najčešći izazov negiranje problema od strane roditelja, odbijanje suradnje i stručne pomoći.

Problematika suradnje s roditeljima ne odvija isključivo na relaciji roditelj- vrtić, već i unutar same odgojno- obrazovne ustanove, na relaciji odgojitelj- stručni suradnik. Svi sudionici navedenog istraživanja zalažu se za čim veću i kvalitetniju suradnju između stručnjaka međusobno, dječjeg vrtića i roditelja, kao i cijele zajednice. Pri tome kao važnu stavku ističu suradnju unutar same odgojno- obrazovne ustanove i njezinih zaposlenika, kao i usklađenost odgojnih postupaka između odgojitelja partnera u odgojnoj skupini. Smatraju kako se rezultati ne mogu postići ukoliko se odgojni postupci u vrtiću i kod kuće, ili u odnosu na dva stručnjaka razlikuju. Stručni suradnici i odgojitelji u dječjim vrtićima mogu u velikoj mjeri utjecati na razvoj rizičnih ponašanja u djece, jer dolaze u direktni i intenzivni kontakt s djecom. Svakodnevno provođenje vremena s djecom omogućava im dobar i temeljit uvid u dječje ponašanje i potencijalne poteškoće.

Od odgojitelja se očekuje ne samo poučavanje nego i prepoznavanje problema djece, poučavanje i uvježbavanje različitih vještina, osobito samostalnog rješavanja problema (Bakić, 2021). Nužno je da odgojitelj i stručni suradnik pravilno odgovore na razvojne specifičnosti svakog djeteta (Jurčević-Lozančić, 2015), kao i da poznaju one čimbenike u okruženju i interakcijama koji mogu pogodovati pojavljivanju poteškoća u ponašanju, te pravodobno uočavaju i prepoznaju znakove narušenog mentalnog zdravlja. Nedostatnim poznavanjem istoga ne stvaraju se uvjeti u kojima dijete može zadovoljiti svoje potrebe. Dijete tada gubi motivaciju za učenjem, napretkom, osjeća se preopterećeno, pruža otpor i neprimjereno se ponaša. Nužno je da odgojitelj i stručni suradnik (socijalni pedagog) pravovaljano prate djetetov razvoj i pravovremeno odgovore na zamijećene poteškoće, savjetuju i educiraju roditelje te uključuju dijete u stručne intervencije. Nastavno na gore opisano, stručni suradnici i odgojitelji uvelike utječu na djetetov daljnji razvoj, kao i na potencijalno etiketiranje djeteta u budućnosti. Upravo zato, kompetentnost, znanja i vještine stručnjaka vrlo su značajni za postignuća u dječjem razvoju odnosno za promociju mentalnog zdravlja i prevenciju rizičnih ponašanja u ranoj i predškolskoj dobi (Bašić, 2009).

U istraživanju Bašić (2009) rezultati upućuju kako se odgojitelji osjećaju sposobno i kompetentno tijekom vođenja redovnih, rutinskih i svakodnevnih aktivnosti u vrtićima, a osjećaj nekompetentnosti se javlja kod motiviranja djece koja pružaju otpor, podučavanja roditelja adekvatnim roditeljskim vještinama, smirivanja djece i inkorporiranjem alternativnih strategija i metoda odgoja. Upravo područja u kojima odgojitelji osjećaju nesigurnost pripadaju području prevencije rizičnih ponašanja kod djece.

Možnik i sur.,(2021) navodi kako postoji potreba za uvođenjem stručnjaka drugih profila, osobito onih koji mogu osmisliti i implementirati programe za prevenciju rizičnih ponašanja i promociju mentalnog zdravlja djece u predškolskim ustanovama. Tu bi se mogli istaknuti upravo socijalni pedagozi. Budući da studij socijalne pedagogije obuhvaća znanja iz prevencijske znanosti, rad socijalnog pedagoga usmjeren je na izravan kontakt s korisnicima, procjeni potreba, programiranju i provedbi tretmana u odgojno obrazovnim ustanovama.

Jukić Lukšić (2006) navodi kako su promocija pozitivna djetetova razvoja, potpora u olakšavanju prilagodbe, podupiranje nenasilja i dječjih prava, istraživanje svijeta ponašanja, vrijednosti i osjećaja, rana identifikacija djece s posebnim potrebama, briga za djecu s izraženim interpersonalnim rizicima (rizici u obitelji), pomoć roditeljima i jačanje njihovih kompetencija, višestruke uloge ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Connor i sur., (2021) ustanovu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje smatraju promicateljem zdravog i pozitivnog razvoja djece, kao i potporom obitelji u zajedničkom i harmoničnom utjecaju na cjelokupni djetetov razvoj. Ona može biti potpora u prevladavanju kriza razvoja i u uspješnom rješavanju životnih problema. Bitno je istaknuti i kako je predškolska ustanova i

jaka podrška i potpora roditeljima po pitanju njihove kompetentnosti u uspješnom preuzimanju i obnašanju roditeljske uloge (Benedict i sur., 2007; Kemple, 2017; ).

## Zaključak

Pregledom dosadašnje literature i istraživanja koja su usmjerena na suradnju odgojitelja i stručnih suradnika, u ovom slučaju socijalnog pedagoga, utvrđeno je da su profesionalne kompetencije odgojitelja važan preduvjet za razvoj kompetencija djece rane i predškolske dobi. Međutim, iako profesionalne kompetencije odgojitelja mogu biti razvijene, brojni čimbenici imaju ulogu u rješavanju poteškoća koje se događaju u odgojno-obrazovnom procesu na koje odgojitelji često ne mogu utjecati. Kako bi odgojitelji imali podršku u odgojno-obrazovnom procesu, nužno je uključivanje stručnjaka koji će moguće probleme ili teškoće rješavati individualnim pristupom. Ako uzmemo u obzir čimbenike kao što su pedagoški standardi ili prostorno-materijalni uvjeti rada koji se odražavaju na kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa, sasvim je jasno da će razvoj kvalitete ustanove biti usmjeren k otvorenosti za podrškom odgojitelja prema sinergiji sa stručnjacima iz srodnih područja. Važnost ovoga rada ogleda se upravo u naglašavanju suradnje odgojitelja i stručnog suradnika (socijalnog pedagoga) te oblikovanje i provođenje preventivnih programa s ciljem smanjenja rizičnih ponašanja djece i jačanja zaštitnih čimbenika za razvoj problema u ponašanju. Pravovaljana suradnja odgojitelja i socijalnog pedagoga usmjerena je na djetetov razvoj i pravovremene odgovore na zamijećene poteškoće. Suradnja se očituje u aktivnostima savjetovanja i educiranja roditelja u području djetetova razvoja za koje je nužno poduzeti odgovarajuće stručne intervencije. Stoga je važno zajedničko djelovanje stručnjaka ka istom cilju a to je usmjerenost na dijete i dobrobit djeteta kao središnjeg imperativa odgojno-obrazovnog procesa.

## Literatura

- Bašić, J. (2009). *Teorije prevencije: Prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih*. Školska knjiga.
- Bakić, L. (2021). Prema suvremenom dječjem vrtiću: pedagoška kretanja i promjene u sustavu ranog i predškolskog odgoja u Hrvatskoj. Hrvatska sveučilišna naklada, *Anali za povijest odgoja*, 19(19 (43)), 246-247.
- Benedict, E. A., Horner, R. H. & Squires, J. K. (2007). Assessment and implementation of positive behavior support in preschools. *Topics in early childhood special education*, 27(3), 174-192.
- Campbell, D. E. (2006). What is education's impact on civic and social engagement. In *Measuring the effects of education on health and civic engagement: Proceedings of the Copenhagen symposium* (pp. 25-126).
- Carroll, S. L., Mikhail, M. E., & Burt, S. A. (2023). The development of youth antisocial behavior across time and context: A systematic review and integration of person-centered and variable-centered research. *Clinical psychology review*, 102253.
- Colins, O. F., Andershed, H., Hellfeldt, K., & Fanti, K. A. (2022). The incremental usefulness of teacher-rated psychopathic traits in 5-to 7-year olds in predicting teacher-, parent-, and child self-reported antisocial behavior at a six-year follow-up. *Journal of Criminal Justice*, 80, 101771.
- Connor, C. M., Dombek, J., Crowe, E. C., Spencer, M., Tighe, E. L., Coffinger, S., ... & Petscher, Y. (2017). Acquiring science and social studies knowledge in kindergarten through fourth grade: Conceptualization, design, implementation, and efficacy testing of content-area literacy instruction (CALI). *Journal of educational psychology*, 109(3), 301.
- Dunlap, G., Strain, P. S., Fox, L., Carta, J. J., Conroy, M., Smith, B. J., ... & Sowell, C. (2006). Prevention and intervention with young children's challenging behavior: Perspectives regarding current knowledge. *Behavioral Disorders*, 32(1), 29-45.
- Hasselle, A. J., Howell, K. H., & Gilliam, H. C. (2023, April). Self-Perception Among Children Exposed to Family Violence: A Pilot Randomized Controlled Trial Investigating the Effectiveness of a Strengths-Based Camp Intervention. *In Child & Youth Care Forum* (pp. 1-22). New York: Springer US.

- Jolivet, K., & Steed, E. A. (2010). Classroom management strategies for young children with challenging behavior within early childhood settings. *NHSA Dialog*, 13(3), 198-213.
- Jurčević-Lozančić, A. (2015). The road to quality in the theory and practice of early learning: Identity of the preschool teacher profession. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(Sp. Ed. 1), 125-135.
- Jurčević Lozančić, A. (2018). Social Competences of Kindergarten Teachers—Are We Applying Contemporary Knowledge?. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 20(Sp. Ed. 1), 47-58.
- Karalić, Z., & Sindik, J. (2017). Razlike u socijalnim vještinama i kompetenciji prosvjetnih radnika u školama i dječjim vrtićima u odnosu na odabrane socio-demografske varijable. *Acta Iadertina*, 13(1), 0-0.
- Kemple, K. M. (2017). Social studies, social competence and citizenship in early childhood education: Developmental principles guide appropriate practice. *Early Childhood Education Journal*, 45, 621-627.
- Kiralj Lacković, J., Ajduković, D., Abdel-Fatah, D., Hertner, L., & Alkhatib, W. (2023). Socio-psychological integration from the perspective of receiving communities: a cross-country comparison between Sweden, Germany, Croatia and Jordan. *Comparative Migration Studies*, 11(1), 30.
- Koller-Trbović, N., Žižak, A., Jeđud Borić, I. (2011). *Standardi za terminologiju, definiciju, kriterije i način praćenja pojave poremećaja u ponašanju djece i mladih*. Povjerenstvo za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladih Vlade Republike Hrvatske. Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti. Zagreb.
- Male, D. (2003). Challenging behaviour: the perceptions of teachers of children and young people with severe learning disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(3), 162-171.
- Macanović, N. (2017). Socijalno neprilagođeno ponašanje djece predškolske dobi. *Naša škola: Časopis za teoriju i praksu vaspitanja i obrazovanja*, 1-2, 81-98. doi: 10.7251/NSK1701081M.
- McCabe, L. A., & Frede, E. C. (2007). Challenging behaviors and the role of preschool education. *National Institute for Early Education Research Preschool Policy Brief*, 16, 20-1.
- Møller-Jensen, K. (2021). How do social educators work with the UN's Global Goals for Sustainable Development (SDGs) in outdoor kindergartens?. *Journal of Sustainable Development*.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. *Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju*. NN 57/2022.
- Možnik, M., Milošević, M., & Možnik, M. (2021). Profesionalno izgaranje i tjelesna aktivnost odgojiteljica u Dječjem vrtiću Jarun. *Sigurnost: časopis za sigurnost u radnoj i životnoj okolini*, 63(1), 377-45.
- Naets, T., Vermeiren, E., Vervoort, L., Van Eyck, A., Ysebaert, M., Verhulst, S., ... & Braet, C. (2023). Self-control training supplementing inpatient multidisciplinary obesity treatment in children and adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, 104335.
- Osatuke, K., Glick, M. J., Stiles, W. B., Greenberg, L. S., Shapiro, D. A., & Barkham, M. (2005). Temporal patterns of improvement in client-centred therapy and cognitive-behaviour therapy. *Counselling Psychology Quarterly*, 18(2), 95-108.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (2017). A developmental perspective on antisocial behavior. *Developmental and life-course criminological theories*, 29-35.
- Pintar, Ž. (2020). Slika suvremenog odgojitelja u paradigmi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Metodički ogledi*, 27(2), 75-103.
- Raghunathan, R. S., Musci, R. J., Knudsen, N., & Johnson, S. B. (2023). What children do while they wait: The role of self-control strategies in delaying gratification. *Journal of Experimental Child Psychology*, 226, 105576.
- Repinac, N. (2022). *Povijesni pregled razvoja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj* (Doctoral dissertation, University of Rijeka. Faculty of Teacher Education).
- Slee, R. (2006). Inclusive schooling as a means and. *The SAGE handbook of special education*, 160.
- Solish, A., Minnes, P., & Kupferschmidt, A. (2003). Integration of children with developmental disabilities in social activities. *Journal on Developmental Disabilities*, 10(1), 115-121.

- Squires, J., & Bricker, D. (2007). *An activity-based approach to developing young children's social emotional competence*. Paul H Brookes Publishing.
- Stojanović, M. (2016). *Uloga i mogućnosti socijalnog pedagoga u radu s djecom predškolske dobi* (Diplomski rad). Edukacijsko- rehabilitacijski fakultet, Zagreb, Sveučilište u Zagrebu.
- Šolaja, M. (2023). *Kompetencije odgojitelja za prevenciju problema u ponašanju djece* (Diplomski rad). Edukacijsko- rehabilitacijski fakultet, Zagreb, Sveučilište u Zagrebu.
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Seguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., ... & Japel, C. (2004). Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. *Pediatrics*, 114(1), e43-e50.
- Tukač, I. (2020). *Prevencija poremećaja u ponašanju kod djece predškolske dobi* (Diplomski rad). Filozofski fakultet, Zagreb, Sveučilište u Zagrebu).
- Van Goozen, S. H., Langley, K., & Hobson, C. W. (2022). Childhood antisocial behavior: a neurodevelopmental problem. *Annual review of psychology*, 73, 353-377.
- Vindiš Bratušek, B. (2022). Izazovi rane intervencije u dječjim vrtićima u vrijeme rada na daljinu. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 5(9), 524-528.
- Vlah, N., Miroslavljević, A. & Katić, V. (2018). Nošenje odgajatelja predškolskih ustanova s rizičnim ponašanjima djece. *Ljetopis socijalnog rada*, 25(3), 369-401.
- Vlah, N., Miroslavljević, A., & Katić, V. (2021). Razumijevanje rizičnih ponašanja djece: perspektivae odgajatelja i stručnih suradnika dječjeg vrtića. *Ljetopis Socijalnog Rada/Annual of Social Work*, 28(2).
- Webster-Stratton, C. (2000). Oppositional-defiant and conduct-disordered children. *Advanced abnormal child psychology*, 2, 387-412.
- Wenar, C. (2003), *Razvojna psihopatologija i psihijatrija: od dojenačke dobi do adolescencije* Naklada Slap.
- Williford, A. P., LoCasale-Crouch, J., Whittaker, J. V., DeCoster, J., Hartz, K. A., Carter, L. M., ... & Hatfield, B. E. (2017). Changing teacher–child dyadic interactions to improve preschool children's externalizing behaviors. *Child development*, 88(5), 1544-1553.
- Wood, J. J., Piacentini, J. C., Bergman, R. L., McCracken, J., & Barrios, V. (2002). Concurrent validity of the anxiety disorders section of the Anxiety Disorders Interview Schedule for DSM-IV: Child and Parent Versions. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 31(3), 335-342.
- Zelazo, P. D., Astington, J. W., & Olson, D. R. (Eds.). (2023). *Developing theories of intention: Social understanding and self-control*. *Psychology Press*.



## Važnost tradicije i tradicionalnih igara za dijete u današnje vrijeme

Nika Bagarić  
Franica Lasić  
Evgenija Matović

**Sažetak:** Tradicijske igre dio su dječjeg narodnog stvaralaštva te su odraz načina života i vremena u kojem su nastale. Tradicijske igre djeci su zanimljive zbog svoje ritmičnosti, neobičnih riječi, pjevne melodije, pokreta i slobode koje pružaju djeci.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje zagovara dječju igru kao jedan od načina učenja, istraživanja i konstruktivnog rješavanja problemske situacije. Uključivanje tradicijskih igara u rani i predškolski odgoj ima dugoročne dobrobiti za djecu i zajednicu, očuvanje i izgradnju nacionalnog identiteta te očuvanje nematerijalne baštine. U suvremenom dobu, više nego ikad djeci je potrebno "vratiti" se tradicionalnim igrama, u kojima se otkriva i istražuje priroda, osobne mogućnosti i kultura zajednice. Upoznavanjem djece s tradicijskim igrama stvara se generacijska suradnja i povezanost koje nestaju u igrama modernog vremena.

**Gljučne riječi:** djetinjstvo; odgojitelji; suradnja

### Uvod

Od rođenja dijete igrom otkriva svijet oko sebe. To je temeljna aktivnost koja zadovoljava sve njegove potrebe i pridonosi mentalnom, emocionalnom, socijalnom i moralnom razvoju. Svako dijete ima pravo na igru. Igra proizlazi iz djetetove unutrašnje potrebe, spontana je, kreativna, stvaralačka, istraživačka, zabavna, humoristična, prihvatljiva, nova, stara, dogovorna (s pravilima, bez pravila)... (Ružić, 2015, 12) Na igru i način igre utječe okolina u kojoj se dijete razvija. Igram postaje svjesno sebe, okoline u kojoj odrasta, ali i okolina postaje svjesna djeteta. Veliku ulogu u dječjoj igri ima odrasla osoba kao aktivni igrač, pomagač, poticatelj, promatrač i organizator. Bitno je dopustiti djetetu kreativnost, ne nametati smjer igre jer na taj način se sputava njegov razvoj. Dječju igru možemo opisati kao slobodnu i spontanu aktivnost koja nema poseban cilj jer se sam tijek igre kao i njezin ishod ne može predvidjeti. (Matejić, 1978). Svako dijete pokazuje zanimanje za pojedine igre, te prateći mu interese treba ga podržavati i poticati.

Tradicijske igre u predškolskoj dobi

Tradicijska igra je igra koja se prenosi usmeno među generacijama i podliježe raznim izmjenama pod utjecajem prostora i vremena. Ona nije segregacijski dobno određena, već ovisi o individualnim mogućnostima svakog pojedinca. Tradicijske igre imaju specifična pravila čije je prihvaćanje i usvajanje neophodno za sudjelovanje u igri. Svako ne poštivanje pravila, dovelo je do isključivanja sudionika iz igre. Na ovaj način djeca od rane dobi, uče poštivati pravila i norme ponašanja, što im omogućuje lakše snalaženje u narednim fazama odrastanja. Dok su neka od pravila bila osnovna i nepromjenjiva, pojedine tradicijske igre sadržavale su dogovorena ponašanja koja su bila prilagođena trenutnim specifičnostima, potrebama, željama i mogućnostima sudionika (Duran, 2001).

Iskustvo socijalizacije, prijateljstva, suradnje, kritičkog razmišljanja i demokratskih vrijednosti izgrađuje pozitivne socioemocionalne vještine i vještine rješavanja problemskih situacija (Marušić i Jukić, 2022). Djeca od rane dobi sudjeluju u tradicijskim igrama prvo kao promatrači i pomagači, a tek kad usvoje osnovne vještine potrebne za igru mogu biti aktivni sudionici. Igranjem ovih igara stvara se snažan osjećaj zajedništva i međusobnog razumijevanja. Prihvaćajući raznolikost osobnih i društvenih identiteta, tradicijska igra egzistira kao jedan od izraza kulturnog identiteta određene zajednice i načina

prijenosa njezinih kulturnih elemenata – vrijednosti, normi, jezika, ponašanja i artefakata (Visković, 2020). O utjecaju tradicijskih igara na društveni i emocionalni razvoj predškolske djece govore znanstvenici iz Irana (Baradaran et al., 2018) koji su kontrolirani test proveli na 50 djece (25 u svakoj grupi), koji su tijekom dva mjeseca, dva puta u tjednu, igrali tradicionalne igre u trajanju 30-45 minuta te su ih usporedili s drugom grupom djece koja su u istom vremenskom periodu igrala rutinske, uobičajene igre. Rezultati istraživanja pokazuju kako su djeca, koja su igrala tradicionalne igre, pokazala znatno višu razinu emocionalne inteligencije i društvenog razvoja od onih koja su igrala uobičajene igre. Autori zaključuju kako su tradicionalne igre efektivne u poboljšanju emocionalne inteligencije i društvenog razvoja kod djece predškolske dobi te se zalažu za informiranje roditelja o važnosti tradicionalnih igara za pozitivni razvoj djeteta te ih potiču da svojoj djeci omoguće igranje istih. (Furlanis, 2018).

Pojedina istraživanja u Hrvatskoj ukazuju da je Dalmacija, uz istočnu Hrvatsku, snažnije obilježena tradicionalnim vrijednostima. Ilišin i Gvozdanović (2016) komparirajući podatke iz pet longitudinalnih empirijskih istraživanja (u rasponu od 1986. do 2013. godine), provedenih na reprezentativnom uzorku mladih u Hrvatskoj u dobi od 14. do 30. godine života, ističu da mladi u Dalmaciji (i istočnoj Hrvatskoj) značajnije vrednuju tradicionalizam nego mladi u ostatku Hrvatske. Autori tradicionalizam tumače kao povezanost obitelji, nacije i religije (Visković, Topić 2020)

### **Suradnja s Udrugom Divertimenat**

Udruga Divertimenat osnovana je u Dubrovniku s ciljem promicanja tradicijskih igara Dubrovačkog kraja. Prve Gradske ulične igre organiziraju se 2019. god., a igraju se na području povijesnog dijela grada Dubrovnika. Planirano je je deset uličnih igara između kvartova Grada, a jedini uvjet prijave je da svi sudionici imaju trideset i više godina. Na prvim Igrama bilo je prijavljeno 350 natjecatelja i trajale su od početka veljače do kraja ožujka, a igralo se vikendima. Najstarije natjecateljice su u tom razdoblju igara imale 75 godina. Po završetku natjecanja, djeca, promatrači i navijači imali su priliku zaigrati istu igru. Druge Gradske ulične igre održale su se 2023. god., a organizatori ih planiraju upriličiti svake druge godine. Usporedo s Igrama u školama i vrtićima organizirale su se radionice i predavanja o važnosti tradicionalnih igara dubrovačkog kraja i njihovom očuvanju kao dijela nematerijalne baštine.

U sklopu tih radionica u Dječjim vrtićima Dubrovnik, PO Izviđač i Dječji vrtić Pčelica, PO Mala kuća organizirala su se druženja za djecu i roditelje povodom Dana očeva i Međunarodnog dana obitelji. Igrala se alka, na lastike, frnje i na puca. Roditelji su se prisjetili svog djetinjstva i različitih načina izvedbe iste igre. Igre su vodili članovi Udruge, a odgojitelji su bili pomagači i suigrači. Većina djece se po prvi put susrela s ovim igrama, kao da tradicijske igre i njihove inačice polagano padaju u zaborav.

Tijekom svibnja na Lokrumu je bilo organizirano druženje roditelja i djece iz oba vrtića. Uz nogomet, skakanje u vrećama i potezanje konopa ponovno su se igrale igre s prošlih druženja. Druženje u prirodi i igre, ponovno su vratili roditelje u djetinjstvo, te se često mogle čuti: “Sjećaš li se ....”. Igre su trajale oko tri sata, te su roditelji odlazili s otoka po svojoj želji.

Po povratku u vrtić djeca su naučene igre nastavila igrati u odgojnim skupinama i na vrtićkim dvorištima.

U evaluacijskim listama roditelji su izrazili zadovoljstvo što su im odgojiteljice omogućile kvalitetno vrijeme provedeno s djecom te su naglasili kako je lijepo i bezbrižno ponovno biti dijete. Potrebno je malo da se vrati zadovoljstvo i sreća na lica odraslih, da se očuva tradicija kao zalag dječje budućnosti.

### **Literatura**

Bazaz, S. B., Hasankala, Q. Y., Shojaee, A. A., & Unesi, Z. (2018). The effects of traditional games on preschool children's social development and emotional intelligence: a two-group, pretest-posttest, randomized, controlled trial. *Modern Care Journal*, 15(1).

Duran, M. (2001). *Dijete i igra*. Naklada Slap

Furlanis, M. (2018). *Usporedba tradicionalnih i modernih igara za djecu predškolske dobi*. Završni rad Marušić, A., & Jukić, T. (2022). Tradicijska igra u odgojno-obrazovnom procesu predškolske ustanove s ciljem očuvanja nematerijalne kulturne baštine. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 163(1-2), 115-132.

- Ružić-Baf, M. (2015). *Tradicionalne (odabrane) dječje igre*. Sveučilište Jurja Dobrile, Odjel za odgojne i obrazovne znanosti.
- Visković, I. (2020). Tradicijska igra i institucionalni rani i predškolski odgoj i obrazovanje. U: A. Višnjić-Jevtić, B. Filipan-Žignić, G. Lapat i K. Mikulan (ur.), *Jezik, književnost i obrazovanje – suvremeni koncepti. Zbornik radova s međunarodnog znanstvenog skupa 4. Međimurski filološki i pedagoški dani* (str. 315–323). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- Visković, I., & Topić, J. (2020). Tradicijska igra i suvremeni kurikulum–mišljenje roditelja i odgajatelja. *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 69(1), 69-88.

## Dijete – igra – kultura ustanove

Snježana Baksa  
Nikola Kraljić  
Željka Bujanić

**Sažetak:** *U prestrukturiranoj svakodnevici današnjeg „modernog“ djeteta, trendu pomodnih igračaka i izvan vrtičkih aktivnosti po modelu „moram skupit sve“ postavlja se pitanje imaju li djeca vremena za svoju samoinicijativnu i zamišljenu igru. Omogućuje li se u odgojno – obrazovnim ustanovama dovoljno vremena, prostora i slobode za djetetovu igru? Djetetova igra smatra se najvažnijom aktivnošću djeteta, aktivnost u kojima dijete kroz zabavu spoznaje svijet koji ga okružuje. Osiguravanjem dovoljnog nesmetanog vremena za igru s raznim ne strukturiranim poticajima omogućuje se djetetu njegov individualni rast i razvoj. U svakodnevnim situacijama čovjek nikada nije okružen ljudima iste dobne skupine (kako na radnom mjestu, tako i u privatnom životu – to omogućava stalni kako profesionalni tako i osobni rast), stoga su i mješovite odgojno – obrazovne skupine najprirodnija sredina svakog djeteta. Sredina u kojima dijete od svojih starijih ili mlađih prijatelja uči, spoznaje neke nove hipoteze te cjelokupno raste i razvija se. Cilj rada je prikazati kako postoje odgojno – obrazovne ustanove koje omogućavaju dovoljno vremena i materijala za samoinicijativnu i slobodnu igru, a kulturom vrtića omogućuje se da cijeli objekt funkcionira kao mješovita skupina. Dječji vrtić Pčelice Ivanovec, koji djeluje kao područni objekt DV Cvrčak Čakovec, omogućava djeci nesmetano kretanje u svim prostorijama vrtića, funkcionira po principu otvorenih vrata. Boravak na otvorenom izuzetno je važan za cjelokupni rast i razvoj, stoga djeca borave na otvorenom kako na vrtičkom dvorištu, tako i na organiziranim izletima i planinarenjima. Uz istraživanje i igru na svježem zraku, djeci je najzanimljivije konzumirati neko jelo vani. Fleksibilnost kao načelo Nacionalnog kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje temeljna je polazišna točka samog napretka i dobrobiti za dijete, a odgojitelji kao kompetentni stručnjaci nositelji su cijelog procesa.*

**ključne riječi:** *fleksibilnost; mješovite odgojno – obrazovne skupine; slobodna igra; vrijeme za igru*

### Uvod

Igra kao najvažnija aktivnost i potreba svakog čovjeka, djeci pruža osjećaj sigurnosti i sreće jer kroz nju istražuju svijet koji ih okružuje. Igrajući se djeca proživljavaju vlastite emocije i socijalne odnose, a znanje stečeno kroz igru smatra se trajno stečenim znanjem. „Cijeli naš život je igra, pustolovina i iznenađujuća igra“ (Swimme, 1984; prema Gospodnetić, 2015, str. 61). Stoga je važno da se učenje događa kroz igru, jer znanje stečeno kroz igru, smatra se trajno stečenim znanjem. Svako dijete, kao zasebna individua, ima vlastiti tempo razvoja gdje se ponekad kronološka dob ne podudara s kognitivnim razvojem. Prema rezultatima provedenih istraživanja (Petrović Sočo, 2007; Katz, McClellan, 2005) najpoticajnije okruženje za razvoj djeteta je mješovita odgojno-obrazovna skupina. Kompetentan i stručan odgajatelj treba prepoznati razvoj svakog djeteta i omogućiti mu razvoj u skladu s njegovim mogućnostima. Dijete kroz igru upoznaje svijet koji ga okružuje, stoga rastu i razvoju djeteta u kontekstu ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje pogoduje stariji odnosno mlađi prijatelj, a time i sama ustanova najviše nalikuje obiteljskoj strukturi. Miljak (2009) navodi da bi ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja trebala izgledati i funkcionirati kao „velika brižljiva obitelj“ kako bi prostorno – materijalno i socijalno okruženje bilo maksimalno stimulirajuće za svako dijete te za njihov cjelokupni razvoj, odgoj i obrazovanje. Tada i igra dobiva drugu dimenziju jer svako dijete doprinosi i sudjeluje u igri prema vlastitim mogućnostima te već stečenom znanju, a u svrhu postizanje vlastite metarazine. Na odgojitelju je pružiti djetetu dovoljno slobode, slobodnog vremena, raznovrsno poticajno okruženje i podršku kako bi dijete razvilo sve svoje potencijale.

## **Kultura ustanove – „vrtić kao dječja kuća“**

Svako dijete je socijalni subjekt sa specifičnim potrebama, pravima i kulturom. Ono je kreativno biće sa specifičnim potrebama i stvaralačkim potencijalima. Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) dijete se definira kao cjelovito biće, istraživač i aktivni stvaratelj znanja. Stoga, njegov razvoj, odgoj i učenje u odgojno – obrazovnoj ustanovi treba biti cjelovito, a ne rascjepkano po područjima. Provedena su mnoga istraživanja i u literaturi objašnjena kako mješovite odgojno – obrazovne skupine pogoduju cjelovitom rastu i razvoju djeteta. Dobno mješovite skupine nalikuju obiteljskoj sredini. Dječji vrtić kao „dječja kuća“ omogućava djetetu da u kvalitetnom i poticajnom okruženju samostalno istražuje, uči metodom pokušaja - pogrešaka te razvija socijalne i komunikacijske vještine. Dijete pronalazi partnera u igrama i aktivnostima neovisno o kronološkoj dobi, ali ovisno o njegovoj razvojnoj fazi (Bujanić i Višnjić Jevtić, 2016). Višnjić Jevtić i Glavina (2014) u svom istraživanju navode kako heterogene skupine u odnosu na homogene skupine doprinose cjelovitijem i bržem razvoju svakog djeteta. Vujičić (2011) prema Fullan (2007) objašnjava kako postoje duboki teorijski i evolucijski razlozi za vjerovanje da će društvo biti jače ako će obrazovanje omogućiti ljudima da uče i rade zajedno na postizanju viših ciljeva koji će biti prihvatljivi za individualno i kolektivno dobro. Stoga, kada govorimo o kulturi ustanove treba sagledati da uvažavajuća suradnja treba postojati između odgajatelja u skupini, i u vrtiću, tehničkog osoblja, stručnih suradnika, roditelja i lokalne zajednice, a sve u svrhu postizanja dobrobiti za dijete. Kada se promatra „vrtić kao dječja kuća“ tada sve razine unutar vrtića trebaju razmišljati na istom tragu, prema istom cilju, principi rada, suradnje i pravila trebaju biti ujednačeni. U odgojno – obrazovnoj ustanovi koja se bazira na principu otvorenih vrata i postojanja vrtića kao dječje kuće treba naglasiti da dijete bira vlastitog suigrača neovisno o dobi ili stupnju razvoja, također bira odgajatelja kao partnera.

## **Igra u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja**

Igra kao najvažnija aktivnost i potreba svakog čovjeka, djeci pruža osjećaj sigurnosti i sreće jer kroz nju istražuju svijet koji ih okružuje. Igrajući se djeca proživljavaju vlastite emocije i socijalne odnose, a znanje stečeno kroz igru smatra se trajno stečenim znanjem. Igra pomaže djetetu razvijati kreativnost i maštu, učvršćuje njegove mentalne vještine i osigurava mogućnost za isprobavanje novih ideja te razmišljanja na nov način. Važno je oslušivati djecu i dopustiti im da budu vlastiti inicijatori igre – omogućiti im projektni pristup učenju, na način da su vođe i inicijatori ideja, u svrhu proživljavanja već stečenih znanja ili isprobavanja novih hipoteza – metodom „pokušaj - pogreška“. Osiguravanjem dovoljnog nesmetanog vremena za igru s raznim ne strukturiranim poticajima omogućuje se djetetu njegov individualni rast i razvoj. U svakodnevnim situacijama čovjek nikada nije okružen ljudima iste dobne skupine (kako na radnom mjestu, tako i u privatnom životu – to omogućava stalni kako profesionalni tako i osobni rast), stoga su i mješovite odgojno – obrazovne skupine najprirodnija sredina svakog djeteta. Sredina u kojima dijete od svojih starijih ili mlađih prijatelja uči, spoznaje neke nove hipoteze te cjelokupno raste i razvija se, djeca nesmetano mogu samostalno birati suigrača neovisno o svojoj kronološkoj dobi.

## **Uloga odgajatelja u dječjoj igri**

Odgajatelj u dječjoj igri može biti uključen na više različitih razina. Wood i suradnici (1980, prema Šagud, 1992), koji su proveli jedno od rijetkih istraživanja uključivanja odgojitelja u dječju igru, navode kako odgajatelj u igri može biti: paralelni suigrač (igra se paralelno sa djecom s ciljem pokazivanja mogućnosti korištenja sredstava za igru), suigrač (igra se ili „zamišlja“ situacije ili aktivnosti zajedno s djetetom (djecom) i indirektno sugerira pravac igranja uz zajedničku kontrolu toka igranja),

predstavnik realnosti (ukazuje na realnije rekonstruiranje stvarnosti u igri), tutor (podučava i direktno usmjerava i određuje pravac igranja). Odgajatelj se u igri može javiti kao promatrač/opskrblijač (prati dječju igru, osigurava dovoljno materijala i sredstava za igru, ne uzima aktivnu participaciju u igri nego je potiče „izvana“). Uloga odgajatelja predlaže aktivnosti koje će poticati djecu na razmišljanje, na rješavanje problemskih situacija, na stjecanje novih znanja. Izbor aktivnosti je moguće izvršiti na osnovi pažljivog praćenja, promatranja i procjenjivanja interesa i aktivnosti djece te prepoznavanjem aktualnog razvojnog stupnja svakog djeteta. Odgajatelj se može uključivati u aktivnosti djece sa svrhom njihovog proširivanja, preusmjeravanja ili poticanja. Uključuje se i na dječji zahtjev bilo kao pomoć ili partner u igri. Za vrijeme dječje igre, uloga odgajatelja bi trebala biti indirektna jer na taj način dječja igra zadržava i sadržava temeljna svojstva (sloboda, spontanost, dobrovoljnost, kreativnost...).

### **A gdje je u svemu tome dijete?**

Bašić (2012) ističe važnost slobodne igre djeteta i vremena koje dijete ima za slobodnu igru, navodi kako sve više postoji „standardizacija“ dječje igre. Komercijalno motivirana kulturna industrija mijenja karakter dječje igre i nameće mu „naputke“, „modele“ dječjeg ponašanja (Bašić, 2012). Postman (2006, prema Bašić 2012) naglašava kako je dječja igra postala jedna od glavnih preokupacija roditelja - kroz igru pokušavaju profesionalizirati dijete. U današnjem modernom društvu, roditelji ponekad izgube nit vodilju i vode se teorijom da dijete treba pohađati što više aktivnosti kako se ne bi propustila neka od faza razvoja te dovelo do mogućih odstupanja. Većina djece, većinu svog budnog stanja provede u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja – ustanova treba biti mjesto za sigurnu, samostalnu i/ili suradničku igru. Djeca trebaju biti sukreatori kurikula i treba im se omogućiti sudjelovanje o osmišljavanju aktivnosti. Navedeno bi se trebalo podrazumijevati da se u 2023. godini provodi, no postavlja se pitanje ne upadaju li i odgajatelji zajedno s roditeljima u zamke pomodnih stvari, jesu li svi doista fokusirani na dijete ili na obrazovne zahtjeve koje pred odgajatelje stavljaju roditelji, očekivanja društva, škole? Dijete treba biti u središtu odgojno – obrazovnog procesa, a primarna zadaća svakog djeteta treba biti igra – slobodna i nestrukturirana.

### **Zaključak**

Uz prostor kao treći odgajatelj, najvažnije sastavnice dječjeg odgoja, rasta i razvoja su ljudi koji ga u vrijeme njegovog djetinjstva okružuju. Ljudi koji djeluju kao složan tim, uz stalnu želju za napretkom i učenjem, svojim model pokazuju obrasce ponašanja djeci. Djetetova glavna okupacija treba biti igra, igra kroz koju on prolazi svoje vlastite faze razvoja, dolazi na metarazinu učenja, sklapa prijateljstva, rješava sukobe, stječe nova znanja, no najvažnije ono se igra i zabavlja. A znanje stečeno kroz zabavu, smatra se trajno stečenim znanjem.

### **Literatura**

- Bašić, S. (2012). Kriza djetinjstva. *Dijete, vrtić, obitelj*, 18(67), 10-12.
- Bujanić, Ž. i Višnjić Jevtić, A. (2016). Odgojitelj u igri djece rane dobi u kontekstu dječjeg vrtića. U: R. Jukić, K. Bogatić, S. Gazibara, S. Pejaković, S. Simel, A. Nagy Varga, V. Campbell- Barr (ur.), *Zbornik stručnih radova s Međunarodne znanstvene konferencije Globalne i lokalne perspektive pedagogije* (str. 19-24). Filozofski fakultet, Sveučilište Josipa Juraja Strossmayera.
- Gospodnetić, H. (2015). *Metodika glazbene kulture za rad u dječjim vrtićima 1*. Mali profesor.
- Katz, L. G., Evangelou, D., Hartman, J. A. (1991). *The Case for Mixed – Age Grouping in Early Education*. National Association for the Education of Young Children
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. Spektar Media
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. (2015). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
- Šagud, M. (1992). *Odgajatelj u dječjoj igri*. Visoka učiteljska škola u Petrinji.

- Visnjić Jevtić, A. i Glavina, E. (2014). Razlike u igri djece u homogenim i heterogenim dobnim skupinama u dječjem vrtiću. *Croatian Journal of Education*, 16(Sp.Ed.1), 69-79.
- Vujičić, L. (2011). Kultura vrtića – sustav koji se kontinuirano mijenja i uči. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 231-238.

## Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj i globalno građanstvo

Nikolina Bevanda  
Maja Cindrić

**Sažetak:** Cilj je ovoga rada ukazati na ulogu odgojno obrazovnih ustanova u formiranju vrijednosti, stavova i ponašanja kod djece predškolske dobi. Dječji vrtići iz pet europskih država (Estonija, Cipar, Latvija, Bugarska i Hrvatska) su dvije godine provodili Erasmus+ projekt See!-Our nature. Polazeći od Konvencije o pravima djeteta, članak 29., koji navodi da obrazovanje djeteta treba usmjeriti prema poticanju zaštite prirodnog okoliša odgajatelji iz europskih vrtića su osmislili šest tematskih cjelina (Zdravlje i dobrobit, Naše more, Naše šume, Naše životinje, Zaštita prirode i Naša klima) koje su djecu usmjeravale ka dubljoj povezanosti s prirodom i njezinom zaštitom. Temeljne vrijednosti koje ističe NKRPOO (2015) su znanje, solidarnost, identitet i odgovornost. Tijekom projekta djeca iz navedenih europskih država utkala su navedene vrijednosti u svoju osobnost te su stvoreni temelji za odgovorne i savjesne građane budućnosti, odnosno, djeca i odrasli uključeni u projekt stekli su znanje i vrijednosti za izgradnju održivije i pravednije budućnosti.

**Gljučne riječi:** cjeloživotno učenje; Erasmus; zaštita; priroda

### Uvod

Održivost je jedan od prioriteta Europske unije. Posebno se ističe ključna uloga odgojno obrazovnih ustanova kao pokretača u njegovanju vrijednosti održivog razvoja od najranije dobi. Održivi razvoj temeljno je načelo programa Erasmus+ te je prioritetni cilj unutarnje i vanjske politike EU-a. Miljak (2009) ističe da ustanova ili institucija koja je zatvorena prema okruženju u kojem djeluje ima negativno djelovanje na njezine stanovnike. Današnje odgojno obrazovne ustanove ne mogu izbjeći otvaranje prema okruženju jer jedino zajedničkim djelovanjem možemo doprinijeti promjenama koje su potrebne kako bi se zadovoljile potrebe sadašnjih i budućih generacija. Rana i predškolska dob postavlja temelje za cjeloživotno učenje, oblikuje stavove, vrijednosti i ponašanja. Suvremeni svijet nameće nužnost obrazovanja za održivi razvoj na djeci razumljiv način, a odgajatelji imaju ključnu ulogu u formiranju djetetovog osjećaja odgovornosti za svijet koji ih okružuje. Kvalitetan projekt se temelji na afirmaciji interesa i specifičnih individualnih i razvojnih mogućnosti svakog pojedinog djeteta i time izuzetno pogoduje učenju (Slunjski, 2012). Vodeći se tom mišlju osmišljen je Erasmus+ projekt See!-Our nature. Cilj projekta je bio pružiti djeci znanje o prirodi i očuvanju prirode kroz vlastito iskustvo. Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj nije jednokratno učenje i konačan rezultat uspjeha, nego trajna potreba za učenjem o održivom razvoju, odnosno potreba za razvijanjem angažiranosti djece i odraslih u učenju (Uzelac, 2008). Dijete uči ovisno o tomu što smo mu i koje izvore spoznavanja pripremili i ponudili za korištenje (a ne za gledanje) u okruženju (Miljak, 20093). Dječji vrtići iz pet država (Estonija, Cipar, Bugarska, Latvija i Hrvatska) kroz projekt su djeci osigurali iskustveno učenje te su stvarali kulturu ustanove u kojoj se njeguje duboko poštovanje prema prirodi i okolišu. Sve države partneri kroz dvije godine trajanja projekta prošle su niz aktivnosti na projektno zadane teme. Teme su bile Zdravlje i dobrobit, Naše more, Naše šume, Zaštita prirode i Naša klima. Jedan dio aktivnosti prikazan je na blogu projekta (<https://erasmusseournature.blogspot.com/>), a djeca su se uključila u praćenje godišnjih doba birajući mjesto u prirodi. Fotografirali su stablo breze u dvorištu vrtića jednom mjesečno tijekom dvije godine te su na kraju projekta s odgajateljima uglazbili tekst o brezi. Projektne aktivnosti predstavljali smo na virtualnim mobilnostima, seminarima i druženjima djece i odraslih putem video poziva. U projektu su sudjelovala djeca od 3 do 7 godine života iz šest skupina. Doprinos koji je projekt imao na dječji vrtić i njegov položaj na karti odgojno obrazovnih ustanova Europe je višestruk. Mreža praktičara koja se razvila kao posljedica projekta i danas djeluje na vrtićki kurikulum i razvija procese unutar dječjeg vrtića.



## Zdravlje i dobrobit

Zdravlje i dobrobit važan su aspekt održivog razvoja. Konvencija o pravima djece (1989) naglašava da djeca imaju pravo na kvalitetnu zdravstvenu skrb, pitku vodu, zdravu hranu i čist okoliš, koji su im potrebni da bi ostala zdrava. Upoznavanje djece predškolske dobi s konceptima zdravog načina života pomaže im usaditi zdrave navike za cijeli život. Projekt je započeo tijekom pandemije pa smo se usredotočili na njegovanje mentalne i emocionalne dobrobiti. Stvarali smo poticajno okruženje pomažući im da razviju otpornost prema stresu te da se uspješno suočavaju sa svakodnevnim izazovima. Učeci djecu da razumiju i izraze vlastite osjećaje utječemo na njihov razvoj i uspjeh u životu (Shapiro, 1997). Stoga smo stvorili okruženje u kojem su učili kako prepoznati i izraziti osjećaje te kako ih regulirati. Zdravi načini nošenja s osjećajima poput vježbi dubokog disanja dok slikamo prstima, strategije smirivanja (udah – izdah) i jednostavnih tehnika prepoznavanja svojih i tuđih osjećaja bile su dio svakodnevice. Tražili smo načine kako im objasniti gdje živi osjećaj i koje je boje. Sami su predložili da nacrtamo obris tijela na koji su lijepili osjećaje. Posljedično, obris ih je poveo prema istraživanju ljudskog tijela te su istraživali međuovisnost ljudskog tijela i prirode. Shvatili su koliko je uravnotežena prehrana, redovita tjelovježba i pravilna higijena važna za dobrobit tijela. Istraživali smo mišiće, kostur i krvotok i zašto je očuvanje prirode važno za hranu koju jedemo te da hrana ne dolazi iz trgovina već da je dio resursa prirode.

## Naše more

Posljedice korištenja plastike za jednokratnu upotrebu vidljive su posvuda na morskim obalama i u morima. Plastični otpad sve više zagađuje mora te bi, prema istraživanjima, do 2050. u morima moglo biti više plastike nego riba. Plastika je jedno od sedam ključnih područja za postizanje kružnog gospodarstva u EU-u do 2050. godine (Europski parlament, 2021). Jadransko more i boravak na našoj obali je važan dio dječjeg iskustva te je tema mora potaknula djecu na kritičko razmišljanje promatranjem suodnosa mora i ljudskog djelovanja. Djeca su svjedoci ljepote mora, morskih stvorenja, ali i ljudskog utjecaja. Ne samo da plastika zagađuje obale, nego i šteti morskim biljkama i životinjama koje se zapliću u veće komade plastike, a manje komade zamijene za hranu što može spriječiti normalno probavljanje hrane te dovesti do trovanja kemikalijama. Plastika ulazi u njihov organizam te u prehrambeni lanac koji uključuje i ljude. Posljedice za ljudsko zdravlje su nepoznate (Europski parlament, 2021). Onečišćenje mora se nametnulo kao nit vodilja ove cjeline. Razumijevanje morskog ekosustava i ljudskog utjecaja na isti djeci smo približili kroz enciklopedije, slikovnice i digitalne medije. Promatrali su morski život te su neminovno naišli i na pojam onečišćenja plastikom. Aktivnosti smo usmjerili ka poticanju odgovornog ponašanja poput smanjenja plastičnog otpada, očuvanja voda i zaštite morskog svijeta. Pripovijedanje na temu mora potaknulo je dječju maštu te su osmislili čistača mora Roberta koji je svojim kliještima hvatao smeće u moru. Na velikom formatu crtali su sav otpad koji su nalazili na ljetovanjima. Otpada je bilo previše pa su odlučili napraviti veliku podmornicu koja je bila Robertov pomagač. Razvijanje ljubavi prema moru kod djece je izazvalo duboko poštovanje za sav morski svijet. Posebno im je bila zanimljiva periska. Zanimalo ih je zašto je ugrožena, kako se hrani i kako joj možemo pomoći. Zaključili su da je čovjek njezin neprijatelj pa su od otpada napravili koraljni greben u kojem je nesmetano mogla živjeti. Običaj maskara je uključio roditelje u projekt. Djeca su s roditeljima izradila kostime morskih životinja te su grupe uključene u projekt na ovaj način predstavili naše običaje djeci drugih dječjih vrtića iz Europe. Uvođenje ove teme pomoglo je djeci da shvate značaj mora i njegovu ulogu u životu stanovnika Hrvatske i Europe, ali i potrebu aktivizma ka smanjenju plastike kao velikog onečišćivača morskog ekosustava.

## Naše šume

Zelena infrastruktura, tj. vegetacija ugrađena u urbana okruženja, pruža učinak hlađenja koji može ublažiti učinak toplinskih udara. U Zakonu o obnovi prirode preporučuje se najmanje 10 % pokriva krošnje stabala za europske gradove, dok su u drugim studijama preporučili da bi gradske

četvrti trebale težiti 30 % pokrivenosti stabala kako bi se poboljšala mikroklima, kvaliteta zraka i zdravlje (Europska komisija, 2023). Djeca su prirodno znatiželjna i otvorena za istraživanje svijeta oko sebe, ali tema Naše šume kod djece nije izazvala veliki interes. Iskustvo neposrednog doživljaja šume kod većine djece je bilo siromašno iako su rasli u podnožju Sljemena. Znajući da aktivno uključivanje i angažman obitelji u život ustanove ranog i predškolskog odgoja roditelju pruža doživljaj da bude sukreator okruženja odlučili smo uključiti obitelji i djelovati na obiteljsko povezivanje s prirodom. U suradnji s roditeljima planinarima organizirali smo izlet na Sljeme na koji su se odazvale sve obitelji. Šetnja šumom, prepoznavanje drveća i kukci koje su djeca uočavala u šumi učinili su temu privlačnom i zabavnom. Povezani zajedničkim iskustvom, Sljeme nam je bilo poticaj za daljnje aktivnosti. Proučavali smo planinarske staze, planinarsku opremu, dokumentirali smo naučeno kroz stvaralaštvo. U dvorištu dječjeg vrtića napravili smo šumski vrtić. S odgajateljima su izgradili nastambe od šiblja, djeci smo ponudili mnoštvo drvenih trupaca i daski te su svakodnevno sami slagali poligone. Željeli su saznati od čega se sastoji drvo, što su to godovi, žive li životinje u deblu, što se događa s korijenjem i kako drvo pije. S ovom cjelinom projekt se proširio i na obitelji te je dobio jednu sasvim novu dimenziju. Suradnja se poboljšala, djeca su otvorenije prepričavala vrtićke doživljaje, a roditelji su počeli uočavati vrijednost projekta.

### **Naše životinje**

Visković (1996) tvrdi da od najranijeg doba djecu silno uzbuđuju i privlače prve životinje koje vide. Poticanje razumijevanja uloge životinja u ekosustavu kod djece je izazvao najveći interes. Cilj nam je bio razviti odgovorno i nježno ponašanje prema živim bićima. Klimatske promjene znatno narušavaju i mijenjaju vodene i kopnene ekosustave. Životinje se prilagođavaju, ali ne bez posljedica. Lista ugroženih vrsta je sve duža te je ubrzan nestanak jedinki koje se teže prilagođavaju. Odmaknuti dječju percepciju od pukog zabavljanja sa životinjama bio je izazov za odgojitelje. Ponudili smo mnoštvo knjiga, enciklopedija, letaka te smo osluškivali njihov interes. Sredozemna medvjedica Adriana im je zadržala pažnju pa smo odlučili djecu поближе upoznati s tom ugroženom vrstom. Djeca su upoznala Adrianu u dokumentarnom filmu, učili su o njezinom staništu te su povezali naučeno iz cjeline o moru. Zaključili su da je i ovdje čovjek kriv što Adriane nema u Jadranskom moru. Udruga BIOM je održala predavanja na djeci primjeren način o sredozemnoj medvjedici. Djeca su joj slala poruke ljubavi, izradili su slikovnicu i špilju u kojoj se medvjedica mogla skriti od lovaca. Aktivnost o Adriani prezentirali smo na stranicama Udruge BIOM djelujući i na povezanost sa širom zajednicom. Djeca su promatrala ptice u prirodnom okruženju nudeći im hranu blizu prozora sobe dnevnog boravka. Izradili su gnijezda i kućice za ptice. Učili su što je migracija i kako klimatske promjene djeluju na nju. U suradnji s udrugom Zeleni klik izradili su kućicu za ježa u dvorištu vrtića. Zanimljivo je bilo promatrati tišu igru u blizini kućice „jer je jež spavao zimski san“. Veliki interes izazvao je projekt „Šišmiši“. Kada su djeca upoznala Sljeme, neminovno se nametnula i špilja Veternica sa svojim stanovnicima. Izradili smo špilju Veternicu tako da bude mračna poput pravog staništa šišmiša. Pozvali smo stručnjake da nam pričaju o šišmišima, saznali smo koliko vrsta živi na Sljemeni i zašto je pred Veternicom ograda. Izradili smo šišmiše od otpada te smo ih objesili na strop špilje. Kako je projekt odmicao, djeca su sve bolje razumijevala povezanost biljnog, morskog i životinjskog svijeta s čovjekom. Stečena znanja su primjenjivala, konstruirali su nova znanja te su sve više uviđala neodvojivost životnih ciklusa na planeti.

### **Zaštita prirode**

Mnoge vitalne vrste, staništa i ekosustavi u Europi ugroženi su širenjem gradova i onečišćenjem. Prema EEA-ovom izvješću Stanje prirode u EU 2020, samo 15% europskih staništa i 27% zaštićenih vrsta u dobrom je statusu očuvanosti (European Environment Agency, 2023). Kako bismo zaustavili i preokrenuli gubitak bioraznolikosti i osigurali da priroda nastavi pružati vitalne usluge ekosustava nužno je razvijati ekološku svijest od najranije dobi i djeci omogućiti stjecanje znanja kako upravljati okolišem kroz vlastite postupke. Djeca su uočila utjecaj ljudskog djelovanja na prirodu kroz prošle cjeline projekta. Zaključili su da čovjek nije prijatelj prirode i da je to potrebno mijenjati. Odlučili smo ponuditi djeci mogućnost djelovanja na zaštitu prirode kroz prirodna rješenja. Izradili smo vrt leptira i hotel za

kukce u suradnji s udrugom Zeleni klik u sva tri vrtićka objekta. S obitelji su izrađivali plakate kako čuvaju prirodu te su ih predstavljali prijateljima. Upoznali su važnost močvara i jezera, saznali da je jezerski regoč jako ugrožen i koliko si važan za svijet iako si jako mali. Sadili smo povrće te uočavali rast biljaka i važnost vode, sunca i tla za rast. Brinuli su o voćnjaku u jednom od naših objekata te smo sadili i brali začinsko bilje i lavandu. Djeca su razvijala ekološku svijest kroz aktivnosti recikliranja, smanjenja otpada i čuvanja igračaka. Od ostataka tkanine odgajateljica je sašila slikovnicu pokazujući djeci da se puno toga može ponovno upotrijebiti. Kod djece se osjetila snažna predanost zaštiti okoliša. Projekt je sve više djelovao i na učenje samih odgajatelja. Odgovarajući na dječja pitanja spoznavali su ograničenost svoga znanja te su se usavršavali korištenjem digitalnih materijala kao izvorima znanja jačajući i vlastite kompetencije jer svako dijete treba kompetentnog i informiranog odgajatelja.

## **Naša klima**

Učinci klimatskih promjena utječu na Europu u različitim oblicima, ovisno o regiji. To može dovesti do gubitka bioraznolikosti, šumskih požara, smanjenja prinosa i viših temperatura. Također može utjecati na zdravlje ljudi. Prema Pariškom sporazumu, EU se 2015. obvezao na smanjenje emisija stakleničkih plinova u EU-u za najmanje 40% u odnosu na razine iz 1990. do 2030. U 2021. cilj je promijenjen na smanjenje od najmanje 55% do 2030. i klimatsku neutralnost do 2050. (Europski parlament, 2023). Potaknuti osvještavanje ovog gorućeg problema današnjice bilo je u početku vrlo izazovno. Postavljali smo si pitanja kako djeci približiti klimu, koje materijale im možemo ponuditi, gdje pronaći materijale o temi, a da su prilagođeni predškolskoj dobi. Promišljanjem smo došli do mnoštva načina i poticaja kako djeci približiti ovu složenu temu, a da im bude shvatljiva. Poticaji poput proučavanja vremenske prognoze i vremenskih obrazaca kod djece je potaknulo prirodnu znatiželju i želju za istraživanjem. Osmislili su meteorološki centar u kojem su redovito pratili prognozu, istraživali su vjetar i utjecaj vjetera na prirodu. Naučili su vrste oblaka i kako nastaje magla. Učeci o ciklusu vode, djecu smo potaknuli na promišljanje o učinkovitim i ekološki prihvatljivim izvorima energije. Vjetrenjače su mnogi vidjeli na putu do mora pa smo ih izradili. S odgajateljima su napravili vodenicu te su osmislili eko selo bez automobila. Konstruirali su strojeve koji bi planeti vratili čisti zrak, a starija djeca su kroz projekt uvidjela različitost klimatskog podneblja u Hrvatskoj, ali i u Europi.

## **Zaključak**

Projekt See!-Our nature oblikovao je dječje vrijednosti, stavove i ponašanja u odnosu na ekološka, društvena i ekonomska pitanja suvremenog svijeta. Projekt je pokazao da je utjecaj ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ključan te da ima trajan utjecaj na život djeteta. Ponuda poticaja, igara, istraživanja i kreativno izražavanje bile su snažni poticaj djetetovom učenju kroz iskustvo. Održivi razvoj bitan je dio vrtićkog kurikulumu, a različitost tematskih cjelina doprinijela je integriranju svih dimenzija održivog razvoja. Djecu se poticalo na kritičko razmišljanje, postavljanje pitanja i rješavanje problema. Kroz aktivnosti na otvorenom djeca su se povezala s prirodom i shvatila su djelovanje ljudskog faktora na nju. Poticali smo osjećaj globalne povezanosti suradnjom s ostalim dječjim vrtićima iz Europe i užom lokalnom zajednicom. Upoznali su različite kulture i tradicije poštujući načela inkluzivnosti i prihvaćanja različitosti. Odgajatelji i stručni suradnici su imali veliku ulogu u pripremi poticaja i materijalnog okruženja te su razvili mrežu praktičara sa svrhom poboljšanja praksi održivog razvoja. Projekt je djelovao na obitelji te je trajno utjecao na postupke i izbore vezane uz zaštitu okoliša.

Promicanje održivog razvoja od najranije dobi je investicija ka stvaranju odgovornih pojedinaca. Provedbom ovakvih projekata dajemo djeci temelje znanja kako bi se što bolje suočili s posljedicama klimatskih promjena koje ih očekuju, a koji su direktna posljedica ljudskog djelovanja. Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj od najranije dobi stvara temelje za razvoj društveno odgovornih i ekološki aktivnih građana budućnosti.

## **Literatura**

*Konvencija o pravima djeteta (1989). Ujedinjeni narodi.*

- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. Spektar Media.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Shapiro, L. (1997). *Kako razviti emocionalnu inteligenciju djeteta*. Mozaik knjiga.
- Slunjski, E. (2012) *Tragovima dječjih stopa*. Profil
- Visković, N. (1996). *Životinja i čovjek*. Književni krug.
- Uzelac V. (2008). Teorijsko-praktični okvir cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. U: Vujičić L. (Ur.) *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj* (str. 1-25). Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci
- Europski parlament (2021). *Plastični otpad u morima: činjenice, posljedice i nova pravila EU-a*. <https://www.europarl.europa.eu/news/hr/headlines/society/20181005STO15110/plasticni-otpad-u-morima-cinjenice-posljedice-i-nova-pravila-eu-a>
- Europska komisija (2023). *Increasing tree coverage to 30% in European cities could reduce deaths linked to urban heat island effect*. [https://environment.ec.europa.eu/news/increasing-tree-coverage-30-european-cities-could-reduce-deaths-linked-urban-heat-island-effect-2023-06-21\\_hr?etrans=hr](https://environment.ec.europa.eu/news/increasing-tree-coverage-30-european-cities-could-reduce-deaths-linked-urban-heat-island-effect-2023-06-21_hr?etrans=hr)
- The European Environment Agency (2023). *Nature protection and restoration*. <https://www.eea.europa.eu/en/topics/in-depth/nature-protection-and-restoration>,
- Europski parlament (2023). *EU measures against climate change*. <https://www.europarl.europa.eu/news/en/headlines/society/20180703STO07129/eu-measures-against-climate-change>

## Djeca kao sukreatori prostorno-materijalnog okruženja u kontekstu održivog razvoja

Mateja Bolfek

### Sažetak:

Održivi razvoj kao široki pojam koji u svojoj biti obuhvaća i dotiče sve ljude na našem planetu idealna je tema za ranu i predškolsku dob u institucionalnom kontekstu. Kultura održivog razvoja predstavlja izazov za sudionike, ponajviše zato što je jedna od njenih pretpostavki rad na sebi. Stvaranjem poticajnog okruženja s prilagođenim sadržajima za vrtićku dob moguće je obraditi niz tema i sklopova aktivnosti koje za posredni cilj imaju razvoj vještina i svijesti o važnosti očuvanja okoline i okoliša. Pri tome je važno imati na umu kako održivi razvoj u svojoj biti ne sadrži samo komponentu očuvanja okoliša, nego i komponentu pozitivnog djelovanja na društvenu okolinu, pružajući pozitivne primjere djelovanja. U radu će se nastojati prikazati, uz teorijsko utemeljenje, praksa izgradnje kulture održivog razvoja kroz niz „radnih akcija“, odnosno sklopova aktivnosti s djecom, koje ih potiču da postanu sukreatori vanjskog prostorno materijalnog okruženja vrtića, pri tome sljedeći i promovirajući vrijednosti održivog razvoja. Cilj ovih „radnih akcija“ je dočarati djeci, ali i njihovoj društvenoj okolini, kako na pozitivan način mogu djelovati i mijenjati svijet oko sebe unatoč tome što su "mali".

**Glavne riječi:** održivi razvoj; prostorno materijalno okruženje; vrtić;

### Uvod

Djeca se osjećaju zadovoljno kada mogu učiniti nešto pozitivno za sebe i za druge, a upravo im je to omogućeno u aktivnostima održivog razvoja, jer su one vrlo jednostavne, dostupne i mogu se činiti svakodnevno. Djeca su češće u skladu s održivim razvojem nego odrasli, zbog čega međugeneracijski dijalog kroz druženje, rad i usvajanje znanja s djecom uvelike pridonosi održivom razvoju. Djeca su danas pogođena globalnim izazovima održivosti jer će morati duže živjeti s društveno-ekološkim i ekonomskim posljedicama koje su im ostavile generacije njihovih roditelja, djedova i baka. Iako se trenutno ne zna mnogo o tome kako djeca gledaju na izazove održivosti i kako percipiraju vlastite mogućnosti kada se radi o utjecaju na promjene i njihovo djelovanje tijekom sadašnjeg i budućeg života, uloga ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja je pomoći djeci u pronalaženju učinkovitijih odgovora na takve izazove. Pri tome je važno imati na umu kako održivi razvoj u svojoj biti ne sadrži samo komponentu očuvanja okoliša nego i komponentu pozitivnog djelovanja na društvenu okolinu pružajući pozitivne primjere djelovanja.

U ovom radu će se prikazati presjek četverogodišnjeg pedagoškog rada s djecom mješovite eko skupine „Ježići“ DV „Mali princ“ u Zagrebu, koji je bio usmjeren na poticanje djece da aktivno, vlastitim djelovanjem utječu na svoju društvenu i prostorno materijalnu okolinu, na prihvatljiv i ekološki odgovoran način, u suradnji s odgojiteljicama i roditeljima.

## **Dijete – sukreator prostorno materijalnog okruženja**

U suvremenom društvu djeca rane i predškolske dobi koja su uključena u jaslice ili vrtić veliki dio svakodnevice provode u institucijskom okruženju. U takvim uvjetima primjereno okruženje još više dobiva na važnosti kako bi se na optimalan način poticao cjelovit razvoj djece. Okruženje u vrtiću ogleda se u strukturi prostora i u socijalnim odnosima. Dok socijalno okruženje čine svi ljudski i stručni, odnosni i komunikacijski potencijali, fizičko okruženje obuhvaća materijalne i prostorne potencijale dječjeg vrtića (Miljak 1996, prema Mlinarević, 2004).

U osmišljavanju, konstruiranju i oplemenjivanju prostorno materijalnog okruženja ustanove ranog odgoja valja poći od oblikovanja slike o djetetu kao primarnom korisniku tog okruženja (Edwards, 1998, prema Malašić, 2012), koja će se reflektirati u tlocrtu sobe dnevnog boravka, hodnika, dvorišta, te u širokoj paleti poticajnih materijala i raznovrsnih igračaka. Naime prema konstruktivističkoj paradigmi, temeljno polazište je da se znanje i spoznaje izgrađuju, konstruiraju, stječu i razvijaju aktivnim sudjelovanjem djeteta, izravnim stjecanjem iskustava, stalnom transformacijom izgrađenih konstrukata uz pomoć i posredstvom interakcije sa svojim fizičkim i socijalnim okruženjem, a ne izravnim podučavanjem (Miljak 1999, prema Mlinarević, 2004). Prostorno materijalno okruženje tu interakciju može poduprijeti i obogatiti ili osiromašiti. Ako je prostorno materijalno okruženje manjkavo ili loše osmišljeno, ono ne podržava ni konstruktivističku ni sociokonstruktivističku prirodu učenja djeteta i kao takvo ne može ni podržati razvoj djetetovih potencijala.

Bogato i poticajno prostorno – materijalno okruženje mnogi suvremeni autori smatraju nezaobilaznim preduvjetom kvalitetnog učenja i cjelovitog razvoja djeteta, poput Marije Montessori i Rudolfa Steinera, dok zastupnici Reggio koncepcije odgoja i obrazovanja, duboko svjesni uloge koju okruženje kao aktivan suigrač u procesu učenja i igre ima, prostorno materijalno okruženje nazivaju i „trećim odgojiteljem“ (Cesarone i Katz, 1994; Hendrick, 1997; Edwards i dr., 1998, prema Valjan Vukić, 2012).

Pedagoško oblikovanje prostorno – materijalnog okruženja u ustanovi ranog odgoja predstavlja jednu od sastavnica kao „didaktičko – metodičke koncepcije učenja i poučavanja odgoja i obrazovanja u institucijskom kontekstu“ (Miljak, 1996, 21). U svemu tome izuzetna je uloga odgojitelja, promatrača koji osluškuje djetetove interese, potrebe i mogućnosti, refleksivnog praktičara koji osluškuje sebe i svoju praksu.

Odgojitelj koji slijedi konstruktivističku paradigmu odgoja i obrazovanja njegovat će sliku djeteta kao bića bogatog potencijalima i intrinzično motiviranog da upozna svijet oko sebe, uključit će dijete u proces konstruiranja okruženja te prepustiti mu ulogu sukreatora, jer je svjestan činjenice da je dijete jedini aktivni korisnik tog prostora. Pri tome ga odgojitelj osluškuje te dobiva izravne i neizravne povratne informacije od djeteta o funkcionalnosti i atraktivnosti prostora. Dijete ovim pristupom postaje čimbenik koji određuje način korištenja prostora, dok odgojitelj preuzima ulogu „oživotvoritelja“ ideja, koji imaginativnu ideju prevodi u opipljiv oblik koji dijete slobodno doživljava i koristi. Odgojitelj i dijete su partneri u procesu u kojemu je dijete mjerilo kojeg odgojitelj cijelo vrijeme treba biti svjestan i u skladu s time projektirati okruženje. Kontinuiranim partnerstvom između djeteta i odgojitelja, odgojitelj dobiva povratnu informaciju o dječjoj percepciji prostora, načinu korištenja i o aktivnostima koje se u okruženju odvijaju, te tu povratnu informaciju koristi kao polazište za projekciju daljnjih smjerova djelovanja vezanih uz reorganizaciju prostora i njegovo oplemenjivanje. Tim procesom prostorno materijalno okruženje u kojemu se odvija ovakav odgojno obrazovni proces postaje suigračem i trećim odgojiteljem.

Shodno svemu navedenom, u daljnjem tekstu fokus će biti na fizičkom okruženju, odnosno organizaciji prostornog i materijalnog konteksta u praksi, kao važnog aspekta odgojno obrazovnog procesa u kojemu su djeca i odgojitelji suradnici i sukreatori prostorno materijalnog okruženja u vrtiću.

## Održivi razvoj i dijete – sukreator prostorno materijalnog okruženja

Odgojna skupina „Ježići“ je mješovita odgojna skupina, djece kronološke dobi 3 – 6 godina, te im je pedagoška godina 2023./2024. četvrta godina koju zajedno provode kao skupina. Prethodnih pedagoških godina odgojiteljice u skupini „Ježići“ usredotočile su se na poticanje i razvijanje zainteresiranosti, stjecanje prvih znanja potrebnih za oblikovanje ekološkog načina mišljenja i djelovanja kod djece, obrađujući suvremene teme održivog razvoja, s posebnim naglaskom na ohrabrivanje djece da aktivno, vlastitim djelovanjem utječu na svoju društvenu i prostorno materijalnu okolinu na prihvatljiv i ekološki odgovoran način u suradnji s odgojiteljicama i roditeljima.

Odgojiteljice, koje su svjesne činjenice da su djeca od najranije dobi osjetljiva i zainteresirana za prirodu i sve u njoj, tijekom prve pedagoške godine u skupini „Ježići“ nastojale su djeci pružiti što više izravnih doživljaja prirode i dovesti ih u situacije da vide kako i oni djeluju na svoju okolinu. Briga o povrtnjaku tijekom cijele godine bio je jedan od najvažnijih takvih poticaja. Brinući se o povrtnjaku djeca su stjecala znanja o biljkama i onome što treba biljci kako bi rasla, ali ono što ih je najviše zainteresiralo je sama činjenica da su svojim djelovanjem mijenjali svijet oko sebe. Pa npr. nekad prazna gredica, u kojoj je bila samo zemlja, dječjim djelovanjem postala je gredica u kojoj raste mnoštvo povrća. Tijekom jesenskog perioda brige o povrtnjaku djeca su stekla određena znanja o procesu rasta biljaka. Pri novom sijanju i sadnji u proljeće djeca su već unaprijed znala koji će biti produkt njihovog rada, što je rezultiralo velikim interesom kod djece i motivacijom za sudjelovanjem u ovim aktivnostima. Brinući se o rasadi, redovito je zalijevajući, djeca su stjecala osjećaj odgovornosti. Uz suradnju s roditeljima započeta je i sadnja voćnjaka u dvorištu vrtića.

Kako su djeca promatrala promjene u povrtnjaku i voćnjaku kroz 4 godišnja doba, fenomen koji ih je posebno zainteresirao je pojava različitih kukaca na granama voćaka i u povrtnjaku.

Potaknuti interesima djece i njihovim pozitivnim reakcijama na već ponuđene poticaje, tijekom sljedeće pedagoške godine (2021./2022.) u skupini „Ježići“ započet je projekt „Kukci koji žive u mom okruženju“.

Slikovnicama „Ela spasiteljica pčela“ autora Catharin Jacobs i Lucy Fleming i “Kako žive pčele” Moire Butterfield i Vivian Mineker pokušalo se djeci dočarati na njima prihvatljiv i razumljiv način važnost očuvanja pčela i ostalih korisnih kukaca, kako za ljude tako i za cijeli eko sustav. Djeci je objašnjeno da je kukcima zimi potrebno sklonište - mjesto na kojemu će biti na sigurnom, toplom i suhom. Djeci je tako postavljen zadatak da osmisle kako bi moglo izgledati sklonište za kukce, te da nacrtaju skice skloništa, pri tome imajući na umu da su kukci mali i da se vole zavlačiti i sakrivati u male prostore. U građevnom centru djeca su prema vlastitim nacrtima konstruirala skloništa za kukce od ponuđenog oblikovanog i neoblikovanog pedagoškog materijala. Skloništa za kukce nekoliko su dana bila postavljena u sobi dnevnog boravka, sve dok je trajao interes djece za njihovim nadograđivanjem, preoblikovanjem, rušenjem i ponovnim građenjem. Djeca su pogledala i kratak video isječak o tome kako se izrađuju „hoteli za kukce“ koji im je pomogao pri izradi vlastitog „hotela za kukce“ u dvorištu dječjeg vrtića, gdje su „Ježići“ stari drveni ormarić napunili stabljikama, trskom, češerima, izbušenim komadima drveta, te drugim različitim prirodninama (Prilog 1).



Prilog 1. Izrada hotela za kukce.

Nakon sagrađenog i uređenog „hotela za kukce“ djeci je postavljeno pitanje gdje će u dvorištu dječjeg vrtića biti postavljen hotel za kukce. Na A1 format papir odgojiteljice su nacrtale tlocrt dvorišta vrtića na kojemu „Ježići“ provode većinu boravka na zraku. Kako bi ga djeca bolje razumjela, tlocrt im je prezentiran na dvorištu vrtića kako bi ga se moglo usporediti sa stvarnim rasporedom dvorišta. Nakon upoznavanja s tlocrtom, djeca su izvlačila samoljepljive papiriće u boji iz vrećice (crvena, zelena, plava i žuta), te je grupa podijeljena u 4 tima po četvero djece. Djeca koja su izvukla papiriće iste boje postali su tim. Budući da je skupina dobno mješovita, pazilo se da su u svakoj grupi po dvoje starije djece i dvoje mlađe djece. Uz samoljepljive papiriće, svaki tim je dobio i po jedan stari otključani mobitel i slikovno kazalo koje je služilo kao podsjetnik da hotel za kukce ne smije biti pokraj drveta, niti potpuno na suncu, niti potpuno u hladu. Kazalom su djeca bila potaknuta da se prisjete kratkog video isječka koji su pogledali o gradnji „hotela za kukce“ i obrazlože što kazalo prikazuje. Potom su timovi krenuli u potragu za najboljim mjestom u dvorištu za „hotel za kukce“. Mobitel im je služio kao bi mogli fotografirati željenu lokaciju za „hotel“. Tijekom ove potrage djeca su imala mogućnost povezati stečena znanja unutar sobe dnevnog boravka i primijeniti ta znanja na vanjski prostor, pružena im je mogućnost aktivnog djelovanja na svoje prostorno – materijalno okruženje, donošenja zajedničkih odluka i učenja o uvažavanju tuđeg. Djeci je kroz ovu aktivnost omogućena drugačija dimenzija igre, novi način istraživanja, igra je postala oblik primijenjenog iskustva koje je dijete moglo na slobodniji način provjeriti i ispitati. Tijekom traženja prave lokacije, zbog kompleksnosti zadatka, svaki tim djece imao je odgojitelja u ulozi promatrača koji je povremeno nenametljivo usmjeravao tim prema zajedničkom djelovanju i dovršetku zadatka. Starija djeca u timovima su preuzela inicijativu i predlagala lokacije mlađima, ali su dopuštali da svi u timu koriste mobitele (Prilog 2).





Prilog 2. Potraga za odgovarajućom lokacijom hotela za kukce.

Upotreba mobitela za fotografiranje djece je pružila osjećaj važnosti i ponosa zbog fotografija koje su zabilježili. Lokacije zabilježene fotografijom slikale su se i u popodnevnom satima nakon dnevnog odmora kako bi se utvrdila pozicija sunca tijekom prijepodnevni sati i popodnevni sati. Nakon što su fotografije izrađene, isti timovi djece potaknuti su da pronađu točnu lokaciju fotografiranog prostora na nacrtanom tlocrtu. Ovaj dio aktivnosti odvijao se pojedinačno sa svakim timom. Fotografije su prikazivale različite dijelove dvorišta ili elemente u dvorištu vezane uz različite aktivnosti kojima su prisustvovali, određene objekte koji obilježavaju njihov svakodnevni život u tom okruženju. Kroz razgovor s djecom o tome zašto su izabrali pojedinu lokaciju za hotel kukaca djeca su vrlo kompetentno davala odgovore. Dječak L.D. (5,5 godina), predstavnik zelenog tima, ovako je obrazložio svoju fotografiju: „Izabrali smo da hotel bude pokraj ljulje, jel tamo nekad bude hlad a nekad sunce i kad se ljuljamo možemo stalno gledati što kukčići rade u hotelu“. E.T. (5,5 godina), predstavnica žutog tima, na fotografiju koja prikazuje gredice povrtnjaka komentira, „Mi smo gredice slikali jer želimo da hotel bude kod našeg povrća da kukci imaju što jesti kad su gladni“. Djevojčice L.L.J. (6 godina) i H.D. (5,5 godina), predstavnice crvenog tima, objasnile su fotografiju koja pokazuje dva velika grma lavande. „Pa mi smo izabrale da hotel bude tu jer bumbari i pčele jako vole ovo cvijeće, svaki puta kada beremo lavandu uvijek ih tu ima puno, pa da kad se umore se mogu sakriti u hotel i odmoriti“. Dječak B.G. (4 godine) i djevojčica I.J. (5 godina), predstavnici plavog tima, imali su dvije fotografije, prva fotografija prikazuje rupu između dva grma pokraj ograde vrtića. P.J.: „Ja sam to uslikao jer se volim tu igrati i zavlčiti s L.Z. i L.T.“, dok je djevojčica I.R. komentirala svoju sliku koja prikazuje drvo lipe: „To nisam ja htjela slikati ali kad sam ja došla na red na mobitel onda sam htjela uslikati našu gredicu, ali onda mi je N.B. rekla da su oni to već slikali i ja onda nisam znala što da slikam, a ne sviđa mi se ova slika“ pri tome pokazujući na fotografiju svog člana tima.

Nakon pojedinačnog razgovora s timovima uslijedio je zajednički razgovor oko tlocrta sa zalijepljenim fotografijama. Timovi su zamoljeni da ne odaju čija je fotografija, jer će biti glasanje o tome koje im se mjesto najviše sviđa za „hotel za kukce“. Odgojiteljice su objasnile zašto je svaka fotografija dobro mjesto za hotel, a zašto bi bilo bolje izabrati neku drugu lokaciju. Pa npr. fotografija koja prikazuje ljuljačku je dobra lokacija zato što se lijepo izmjenjuje period sunca i hlada tijekom dana, pa kukcima u

hotelu neće biti hladno ni prevruće, ali nije dobra lokacija zato što se jako puno djece ljulja na ljuljačkama, što kukce može uplašiti zbog naglog kretanja ljuljačke i mogu ubosti dijete na ljuljački jer su jako blizu hotelu. Fotografija koja prikazuje dva grma između kojih je rupa je dobra lokacija jer bi hotel preko ljeta stalno bio u hladu, jer je zaklonjen grmljem, ali će im biti hladno po zimi jer im vjetar puše od strane ograde i s lijeve i desne strane, jer lišće s grmlja u jesen otpadne i hotel gubi zaštitu od lišća....

Nakon što je odgojiteljica obrazložila sve fotografije uslijedilo je tajno glasanje. Zadatak svakog djeteta bio je da ucrtta točkicu pokraj fotografije lokacije koja mu se najviše sviđa. Nakon glasanja izbrojane su točkice pred cijelom skupinom i utvrđeno je da je rezultat izjednačen između fotografije lavande i fotografije gredica povrtnjaka. Kako bi se razriješilo izjednačenje, odgojiteljica odlučuje glasati i glasa za fotografiju s grmljem lavande. U konačnici „hotel“ je prebačen pokraj dva grma lavande uz pomoć domara.

Tijekom proljeća, kada su kukci krenuli izlaziti iz „hotela“, djeca su pažljivo promatrala njihovo kretanje. Način leta kukaca, putanju leta od cvijeta do cvijeta, od hotela do cvijeća i natrag, prebrojavali su kukce, bilježili različite kukce koji su izlazili iz hotela, pri tome konstantno imajući na umu da se kukce ne smije ometati i uznemiravati. Zainteresirana izgradnjom hotela za kukce u dvorištu vrtića i proljetnim buđenjem kukaca u „hotelu kukaca“, djevojčica I.J. (5,5 godina) postavila je pitanje: „Što je s kukcima u sobi „Ježića“, gdje oni žive?“, te se pojavila potreba da se i u sobi dnevnog boravka formira centar za kukce s hotelom za kukce, ali „kućne“ kukce. Djeca su hotel za kukce izradila po uzoru na vanjski, koristeći različite kutije i neoblikovani pedagoški materijal te drvene kockice koje su pronašli u sobi. Centar je nadopunjen i različitim enciklopedijama i fotografijama vezanima uz temu koje su djeca donosila od kuće, kao i umjetnim terarijem koji je sadržavao drvene kukce.

Za Dan planeta Zemlje djeca su izradila i svojim roditeljima poklonila zemljane kuglice sa sjemenkama medonosnog cvijeća kako bi ih zajedno zasadili na putu do kuće ili kod kuće. Sadnjom cvijeća djeca su s roditeljima osigurala hranu pčelama koje su izuzetno važne za održavanje biološke ravnoteže, a putem su mijenjali svijet oko sebe na pozitivan i ekološki prihvatljiv način i to uz suradnju s roditeljima.

Dok se djeci pružila prilika da se nađu u ulozi aktivnog korisnika okruženja, kompetentnog za osobnu procjenu kvalitete okruženja u kojemu živi, ovakav tip aktivnosti je odgojiteljima pružio vrijedan uvid u dječju svijest o okruženju u kojem borave, detaljan prikaz i objašnjenje prostora i objekata koji su za njih od posebne važnosti te direktnu informaciju da djeca vrlo dobro primjećuju promjene u prirodi te uzročno-posljedične veze između prirode, ljudi i okruženja koje čovjek kreira.

Još jedna intervencija na prostorno materijalnom okruženju od strane djece iz skupine „Ježići“ dogodila se u proljeće 2023. godine, kada je u skupini pokrenuta i „radna akcija“ pod nazivom „Ljepotom protiv uništavanja“. Akcija je započeta nakon što su djeca jedno jutro pri odlasku na dvorište vrtića primijetila kako su zidovi terase išarani, te kako je drvena cesta, koju su s roditeljima izradili za igru na terasi, uništena. Iskreno žalosni zbog viđenog i zainteresirani tko je išarao zidove, uništio njihovu „cestu“ i zašto su to učinili, započeo je razgovor u skupini. Djeca su tijekom razgovora zaključila da su: „Ljudi pošarali zid i uništili cestu“ a prema riječima dječaka L.D. (6 godina) ti isti ljudi se: „Zločesto ponašaju, jer nisu naučili pravila lijepog ponašanja u vrtiću i školi“. Razgovor je djecu potaknuo da promisle o tome što bi mogli učiniti kako bi se popravila šteta i uredila terasa. Svoje ideje su nacrtali na papir formata A4 te su svi crteži složeni u veliki „Plakat pametnih ideja“. Djevojčica H.D. (5,5 godina) predložila je da se: „Grafiti pobojaju drugom bojom“, dok je djevojčica N.B. (5,5 godina) predložila da: „Kad se zid pofarba, možemo nešto i nacrtati“, dječak P.J. (4,5 godine) predložio je da se i cesta popravi, djevojčica G.K. (5,5 godina) je izrazila želju da bi na terasi posadila cvijeće kao što je kod njih na balkonu... Potaknute svim ovim idejama odgojiteljice su organizirale „radnu akciju“ uređivanja zida uništenog pogrdnim

natpisima. Interesantnim plakatima obješenima u hodniku vrtića nastojalo se pobuditi interes kod roditelja za „radnom akcijom“ i potaknuti ih na suradnju. Tijekom akcije nastojalo se svakom djetetu ponuditi slobodu u svakom vidu njegova stvaranja kroz akcijsko slikanje. Bacanjem, špricanjem i nanošenjem boje na zid djeca su samouvjereno i neopterećeno prikazivala svoj pogled na svijet. Radom na velikom formatu (zidu) djeca su imala dovoljno prostora za prilazak zidu sa svih strana i kretanje u željenom smjeru. Djeca su na ovaj način razvijala strpljenje, čekanje na red, poštivanje likovnog izraza drugih te razvijanje osjećaja zajedništva, međusobnog uvažavanja i pripadanja skupini. Tijekom kreativnog zanosa djeca su se dogovarala, tražila svoje mjesto na podlozi, osamljivala se u vlastitom performansu s bojom na dijelu svog zida te su bila dio neponovljivog i unikatnog čina. Materijali i alati za slikanje koji su bili ponuđeni djeci u likovnom izražavanju na zidu bili su kistovi različitih veličina, valjci i spužvice, a često su i vlastite ruke služile za nanošenje boje na zid. Djeca su uz suradnju i stvaranje osjećaja zajedništva razvijala finu motoriku šake, okulomotoriku, spoznaju o hrapavoj podlozi zida i prijanjanju boje na istu te o samoj konzistenciji boje, stvaranju tekućine za slikanje, odnosno rješavanju problema pripreme boje za pojedini alat za likovno stvaranje. Cilj radne akcije, dječjeg performansa, kroz akcijsko slikanje i intervenciju nad zidom terase, bio je dočarati djeci, ali i njihovoj društvenoj okolini kako na POZITIVAN način djeca mogu djelovati i mijenjati svijet oko sebe unatoč tome što su „mali“ (Prilog 3 i Prilog 4).



Prilog 3. Proces akcijskog slikanja na zidu terase.



Prilog 4. Izgled zida prije i poslije slikanja djece.

Intervencija nad terasom nije završila bojanjem zida. S djecom je izrađen daljnji plan uređenja i obogaćivanja prostora terase. Odgojiteljice su fotografirale prostor terase te potaknule djecu u grupi da fotografiraju pojedine centre aktivnosti ili samo neke voljene elemente u sobi dnevnog boravka. Isprintane fotografije terase (u crno bijeloj boji) i fotografije iz sobe dnevnog boravka (u boji) ponuđene su djeci kako bi ona mogla spojiti određene dijelove terase sa željenim centrom aktivnosti ili elementom iz sobe koji je na fotografiji, u velike karte prostora. Djeca su slagala „karte“ u paru ili po troje. Ovaj tip aktivnosti odgojiteljicama je pružio uvid u dječju svijest o okruženju u kojem borave, detaljan prikaz i objašnjenje prostora i objekata koje su za njih od posebne važnosti, poslužio je djeci kao medij kojim su svoju perspektivu učinila vidljivom, čujnom i potaknuo odgojiteljice da preispitaju svoju sliku o toj aktivnosti i učine je još bogatijom.

U jesen 2023. godine radna akcija se razvila u projekt u kojemu su počele sudjelovati i druge skupine vrtića, tako što su donirali sadnice cvijeća za uređenje prostora terase, te su pomogli u dovršavanju i popravljanju uništene drvene ceste, a uređenje terase i dalje traje inicirano dječjim djelovanjem.

#### Zaključak

Pripremiti djecu za život znači osigurati im mogućnost da vide, nauče i vlastitim snagama spoznaju prirodne i društvene zakonitosti svijeta čiji su dio. Poticajno okruženje u predškolskim ustanovama treba omogućiti djeci stjecanje iskustava i spoznavanje svijeta na način koji nadilazi intelektualno učenje i potiče njihov cjelovit razvoj. Takvo okruženje stimulatивно djeluje na dječju samoinicijativnost, razvija samopouzdanje i omogućava svakom pojedincu razvoj u skladu s osobnim potencijalima. Stoga je nužno odgojno – obrazovno djelovanje promatrati kao proces u kome izuzetnu snagu i moć ima aktivno učenje djece otkrivanjem i vlastitim djelovanjem kao sukreatorima unutarnjeg i vanjskog prostora vrtića i zajednice u koju je smješten.

Kroz navedene aktivnosti i projekte u ovom radu djeca su svojom prirodnom željom za istraživanjem okoline, u proaktivnoj komunikaciji s drugom djecom i odgajateljima, stjecala nova znanja, provjeravala, revidirala i dograđivala ta znanja. Spoznala su uzročno posljedičnu vezu između ljudi i njihove okoline

te osvijestila ideju da unatoč tome što su mali, mogu pomoći u očuvanju okoliša. Pri tome su svojim primjerom i djelovanjem na prostorno-materijalno okruženje vrtića utjecali i na drugu djecu odgojnih skupina, kao i na svoje roditelje, bake i djedove, stvarajući tako kulturu življenja koja je u skladu s vrijednostima održivog razvoja.

## Literatura

Malašić A. (2012). Dijete, odgojitelj, arhitekt- partnersko sukonstruiranje prostorno materijalnog okruženja dječjeg vrtića. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 61(1), 123-132.

Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Persona.

Mlinarević, V (2004). *Vrtićno okruženje usmjereno na dijete*. *Život i škola*, 11(1), 112-119.

Valjan-Vukić, V. (2012). Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi. *Magistra ladertina*, 7(1) 123-132.

## Izazovi i percepcije roditeljstva netradicionalnih obitelji suvremenog doba

Ana Bulaja  
Ivana Brković Petrinjak  
Maja Mayer Lovretin

**Sažetak:** *Obitelj je centralno mjesto stjecanja znanja, iskustava, normi ponašanja te modela identifikacije. Obitelj ima temeljni odgojni utjecaj jer se djelovanje ostalih čimbenika važnih u formiranju djetetove osobnosti (vrtića, škole, vršnjaka) nadograđuje na modele ponašanja stečene u obitelji. U današnje vrijeme kontekst suvremene obitelji značajno se mijenja. Obitelji su sve češće izložene situacijama razvoda i nastajanja jednoroditeljskih obitelji, a navedene promjene posebice se odražavaju na dijete. Roditelji ponekad ne prepoznaju simptome stresa koje djeca doživljavaju te ne uspijevaju zadovoljiti djetetove temeljne potrebe (sigurnost, ljubav i pripadanje). Također, posljednjih godina pojavljuju se novi oblici obitelji među kojima su udomiteljske obitelji i istospolne obitelji, a njih uglavnom ne prati ista brzina promjena u društvu kroz promjene vrijednosnog sustava te javnih percepcija. Prvi dio rada teorijski je usmjeren na promjene i izazove odgoja u obiteljima rastavljenih roditelja, jednoroditeljskih obitelji, udomiteljskih obitelji i istospolnih roditelja. Drugi dio rada prikazuje kvantitativno istraživanje čiji je cilj bio ispitati roditelje navedenih skupina o izazovima i strategijama koje koriste u odgoju svoje djece. Istraživanje je provedeno pomoću anketnog upitnika u kojemu su sudjelovali roditelji navedenih skupina. Na temelju prikupljenih podataka istraživanja utvrđeno je s kojim se izazovima u odgoju susreću roditelji navedenih skupina te kakav je utjecaj na razvoj djeteta u kontekstu takvih obitelji.*

**Gljučne riječi:** *društvo; očekivanja; promjene; razvoj djece; suvremene obitelji*

### Uvod

Roditeljstvo je jedna od najvažnijih i najodgovornijih životnih uloga. Roditeljstvo započinje rođenjem djeteta, te je vrlo promjenjivo i određeno biološkim čimbenicima, društvenim normama i očekivanjima (Maleš, 2011). Roditeljstvo i formiranje obitelji pod utjecajem je promjena u društvu i kulturi. Obitelj je zajednica roditelja i njihove (biološke ili socijalne) djece koja je prepoznatljiva u nekom obliku u društvu. Način života pojedine obitelji i obiteljsko funkcioniranje označava obiteljsku kulturu koja je jedinstvena za svaku pojedinu obitelj. Obiteljska struktura pretpostavlja socio-emocionalnu mrežu interaktivnih odnosa roditelja i njihove djece koja je određena emocionalnom povezanošću, međusobnom privrženosti te je prepoznatljiva po uobičajenim ponašanjima i komunikaciji (Visković, 2018). Obitelj je primarna sredina u kojoj djeca stječu prva znanja i iskustva, usvajaju norme ponašanja te se identificiraju sa prvim modelima. Obitelj ima temeljni odgojni utjecaj, a djelovanje ostalih društvenih čimbenika važnih u formiranju djetetove osobnosti (vrtića, škole, vršnjaka) nadograđuje se na modele ponašanja stečene u obitelji (Pintar, 2016). U suvremenom društvu česte su promjene u strukturi tradicionalne obitelji te dolazi do rasta netradicionalnih obiteljskih struktura. Jednoroditeljske obitelji, udomiteljske obitelji i istospolne obitelji sve više mijenjaju tradicijsko tumačenje obiteljskih uloga.

### Izazovi roditeljstva iz perspektive jednoroditeljskih obitelji

Jednoroditeljske obitelji su obitelji u kojima u životu djeteta sudjeluje samo jedan roditelj. Ovaj oblik obitelji je sve prisutniji u suvremenom društvu. Neki od uzroka nastanka jednoroditeljskih obitelji su: razvod, smrt partnera, izvanbračne zajednice, poslovni razlozi te vlastite odluke da se ima dijete, ali

ne i partner. Svaka jednoroditeljska obitelj je različita zbog uzroka nastanka, stila života i promjena i izazova s kojima se svakodnevno susreću. Istraživanja pokazuju kako se društvo različito odnosi prema jednoroditeljskim obiteljima obzirom na uzrok njihova nastanka (razvod, smrt, izvanbračno rođenje). Ova vrsta obitelji osobito je ranjiva i od svih "alternativnih" obitelji ima najveći rizik disfunkcije. Financijski naponi, nedostatak podrške, prevelika odgovornost, opterećenost, zahtijevanje da djeca preuzmu ulogu i odgovornost kad za to još nisu spremna - sve su to značajni rizici za nastajanje disfunkcionalnosti. U Hrvatskoj, kao i u svijetu, u novije vrijeme zamjetan je porast broja jednoroditeljskih obitelji u kojima dominiraju žene kao roditelj. Samohrani očevi u društvenom kontekstu često su pak zanemareni jer je okolina tradicionalno osjetljivija za probleme samohranih majki. Najveći dio jednoroditeljskih obitelji čine obitelji koje su nastale razvodom (Grozđanić, 2000).

### **Izazovi roditeljstva iz perspektive rastavljenih roditelja**

Obitelj je društvena struktura koja se najbrže mijenja, a broj razvoda svake godine raste kako u svijetu tako i u Hrvatskoj. Razvod braka roditelja predstavlja jedno od najstresnijih iskustava koja djeca mogu doživjeti. Također razvod predstavlja jedan od najvećih izazova s kojima se bilo koji roditelj može suočiti. Prema podacima Državnog zavoda za statistiku rastaje se svaki treći brak u Hrvatskoj (Buljan Flander, Roje Đapić, 2020).

U suvremenim teorijama razvodi se dijele prema stupnju konflikata odnosno prema uspješnosti komunikacije među roditeljima. Prema navedenim kriterijima razvod može biti:

1. Prijateljski razvod- predstavlja razvod u kojem bivši partneri zadržavaju topao odnos, dogovaraju se, komuniciraju bez većih poteškoća. U takvom odnosu bivši se partneri druže i provode zajedničko vrijeme bez ikakvih poteškoća.
2. Razvod kao sklapanje posla- predstavlja odnos u kojem se bivši partneri dogovaraju bez topline i prijateljskih emocija jedno prema drugome, ali korektno. U takvom odnosu nema bliskosti, ali nema ni otvorenih sukoba ili zamjeranja.
3. Visokokonfliktni razvod-predstavlja razvod u kojem se ne prekidaju svađe između bivših partnera i djeca se nalaze u središtu njihovog sukoba. Ovakav tip razvoda uključuje stalnu želju za svađama, nedostatak povjerenja među bivšim partnerima, napade na osobnoj razini, usmjerenost roditelja na svoje potrebe i teškoće, lošu komunikaciju s djecom, manje nježnosti i dosljednosti u odgoju (Buljan-Flander, Roje Đapić, 2020).

Djeci razvod ne znači samo djelomičan gubitak prisutnosti roditelja nego i promjene u njihovom životu zbog kojih mogu dugo patiti i na koje se teško prilagođavaju. Djetetu je važno omogućiti poznato okruženje i strukturu ako je to moguće. Ako će nakon razvoda doći do velikih promjena jednog od roditelja, kao što je naprimjer zapošljavanje, preseljenje u drugu kuću, vrtić ili školu, dijete je potrebno pripremiti za te promjene i imati razumijevanja za moguće poteškoće. U ovim situacijama može doći do promjena i problema u ponašanju djeteta kao i mogućih emocionalnih promjena.

Za djecu je razvod vrlo uznemirujuća promjena koju ne razumiju. Roditelji ponekad misle kako djeca neće razumijeti što je razvod pa uopće ne razgovaraju s njima o tome. Djeca će se lakše prilagoditi novoj situaciji ako znaju što se događa i ako imaju podršku ljudi koje vole. Postoje velike reakcije u prilagođavanju djece na razvod; većina djece uspješno svlada tu promjenu i odraste u zdrave osobe no dio djece doživljava emocionalne poteškoće i posljedice razvoda roditelja prate ih i u odrasloj dobi. Svako dijete i svaka obiteljska situacija jedinstveni su i nije moguće točno predvidjeti što će se dogoditi određenom djetetu (Buljan Flander, Karlović, 2004).

Najvažniji obiteljski zaštitni faktori u prilagodbi djece na razvod roditelja su: niska razina roditeljskog sukobljavanja, konstruktivno rješavanje sukoba između roditelja, kvaliteta odnosa roditelj-dijete, roditeljska uključenost, brižnost te kooperativno suroditeljstvo karakterizirano obostranom komunikacijom (Buljan Flander, Roje Đapić, 2020).

Obitelj i vrtić dva su temeljna sustava u kojem se dijete rane i predškolske dobi razvija i raste, zadovoljava svoje osnovne potrebe, stječe prve spoznaje o sebi i svijetu oko sebe, uči o komunikaciji i odnosima, suživotu, zajedništvu, toleranciji, razvija svoje potencijale te stječe spoznaje i vještine prijeko potrebne za čitav život. Bilo da je dijete dolazilo u vrtić prije ili nakon razvoda često je vrtić najstabilnije mjesto u njegovom životu. Odgojitelji u vrtiću imaju iznimno značajnu ulogu u pozitivnoj prilagodbi djeteta na novonastale okolnosti. Vrtić je neutralno područje i često postaje mjesto gdje dijete preuzima jedan roditelj od drugoga. Oba roditelja, a posebno dijete moraju osjećati poštovanje i međusobnu potporu. Važno je da odgojitelj bude neutralan te da ne staje ni na čiju stranu. Uloga odgojitelja je pružanje osjećaja stabilnosti, prijateljstva i potpore roditeljima i djetetu (Buijišić, 2005).

Razvod braka često kod odraslih donosi mnoge izazove u roditeljstvu. Roditelj koji sam ispunjava sve obaveze u obitelji može imati poteškoće materijalne prirode ili teško održava ravnotežu između zahtjeva posla i odgovornosti oko odgoja djece. Prilikom razvoda odrasli se vrlo često susreću s problemom stanovanja pa su tako mnoge obitelji prisiljene mijenjati mjesto u kojem žive. Osim različitih poteškoća u roditeljstvu, rastavljeni roditelji mogu biti pod stresom i zbog osjećaja vlastitog poraza, osobne nesigurnosti i nedostatka samopouzdanja.

Djeca rastavljenih roditelja trebaju oba roditelja, osjećaj sigurnosti i kvalitetne odnose u obitelji od oba roditelja. Osim brige i mogućnosti identifikacije s roditeljem te sigurnosti u njihovu ljubav, dijete treba i doživljaj roditelja kada taj roditelj nije prisutan. Djetetu je važno govoriti pozitivno i dobro o odsutnom roditelju jer će se ono tada osjećati zadovoljno. Zajednička roditeljska skrb o djetetu nakon razvoda koju karakterizira međusobna komunikacija, zajedničko planiranje, postojanje fleksibilnosti u dogovoru te uvažavanje bivšeg partnera kao roditelja snažan je prediktor dobre prilagodbe djeteta na razvod (Buljan Flander, Roje Đapić, 2020).

### **Izazovi roditeljstva iz perspektive udomiteljskih obitelji**

Udomiteljstvo predstavlja najbolji oblik privremene, zamjenske skrbi o djetetu ili djeci koja ne mogu biti u biološkoj, primarnoj obitelji zbog različitih razloga. Prema Zakonu o udomiteljstvu Republike Hrvatske, udomitelji mogu biti udomiteljska obitelj ili udomitelj samac koji posjeduju dozvolu za obavljanjem udomiteljstva (po uspješno završenom postupku i seminaru, Centar za socijalnu skrb izdaje dozvolu za obavljanje udomiteljstva na rok od pet godina, nakon čega se mora obnoviti) te imaju ispunjene osnovne uvjete za život: zadovoljavajuće financijske i stambene prilike te dobro zdravstveno stanje.

Udomiteljstvo u Republici Hrvatskoj provodi se u skladu s temeljnim načelima socijalne skrbi, načelom najboljeg interesa korisnika, ravnopravnosti u obiteljskom okruženju, održivosti socijalnih veza, uključenosti korisnika i zabrane diskriminacije (Zakon o udomiteljstvu, pročišćeni tekst zakona, NN 11). Udomiteljstvo se obavlja kao: tradicionalno udomiteljstvo, udomiteljstvo kao zanimanje te srodničko udomiteljstvo. Udomiteljstvo kao zanimanje obavlja se kao: standardno udomiteljstvo i specijalizirano udomiteljstvo za djecu (15/18, 18/22 na snazi od 17.02.2022).

Udomitelji moraju ispunjavati zakonske uvjete i osnovne materijalne uvjete, ali je isto tako jako važno da su topli, empatični, imaju pozitivan stav prema životu te da su spremni izdvojiti zaista puno svoga vremena, snage, razumijevanja, podrške, ljubavi i topline prema onima kojima je to uskraćeno.

Za razliku od institucija, udomiteljstvo je puno bolji i prihvatljiviji oblik skrbi za djecu jer podrazumijeva pozitivno, toplo okruženje koje djeci pruža optimalni oblik socioemocionalnog razvoja. Svako dijete ima pravo na obitelj koja će mu omogućiti sigurnost, privrženost, povjerenje, organiziranost, stjecanje dobrih navika te je, stoga, život u domu za nezbrinutu djecu krajnje i najneprihvatljivije rješenje.

Djeca koja dolaze u udomiteljsku obitelj su djeca čiji roditelji zbog siromaštva, neriješenog stambenog pitanja ili različitih drugih okolnosti nisu u mogućnosti brinuti o njima. Nadalje, tu su djeca koja su doživjela traumatska iskustva zbog gubitka roditelja koji su umrli ili zbog bolesti ne mogu brinuti



o njima, djeca koja su duži period zanemarivana, djeca koja su bila izložena nasilju, djeca žrtve trgovanja ljudima te djeca s poremećajima u ponašanju i djeca s mentalnim ili tjelesnim oštećenjima.

Djeca iz svih navedenih kategorija koja dolaze u udomiteljsku obitelj doživjela su stresna ili traumatska iskustva koja ostavljaju trag na psihofizičkom razvoju te su suočena s brojnim faktorima rizika. Izloženost zlostavljanju i zanemarivanju, nestabilno okruženje, socioekonomska deprivacija, odvajanje od osobe ili osoba kojima je dijete bilo privrženo, nedostatak pozitivnog modela i još mnoštvo drugih čimbenika mogu pridonijeti razvoju raličitih poremećaja ponašanja.

Tako djeca koja se nalaze u udomiteljstvu mogu patiti od nekog oblika postraumatskog stresnog poremećaja, kao i drugih mentalnih i emocionalnih poteškoća, poremećaja u ponašanju te razvojnih poteškoća. Od razvojnih poteškoća najčešći su: kognitivni deficit, teškoće u učenju i poteškoće u prilagodbi. Kako istraživanja pokazuju, bihevioralni problemi i emocionalne poteškoće udomljene djece mogu se manifestirati kao somatski problemi, problemi povučenosti, anksioznosti i depresivnosti, fobije, kao i agresivno i antisocijalno ponašanje. Mogući su, također, problemi s konzumacijom hrane, održavanjem higijene, spavanjem, ali i izljevima bijesa te hiperaktivnosti...

Istraživanja također pokazuju kako djeca u udomiteljskim obiteljima manifestiraju viši stupanj poteškoća u izvršenju školskih obveza, učestalo izbivaju iz procesa odgoja i obrazovanja, mijenjaju životne sredine i škole, često bivaju neprihvaćeni od strane vršnjaka, te su im ograničene mogućnosti uključivanja u izvannastavne aktivnosti.

Specifični ciljevi udomiteljstva zato jesu: preveniranje daljnjeg zanemarivanja i zlostavljanja, stabiliziranje i unapređivanje emocionalnog, socijalnog i kognitivnog funkcioniranja djeteta, pravovremeno prepoznavanje i zadovoljavanje dječjih potreba. Međutim, udomitelji se često nose s izazovima i složenim situacijama. Unatoč najboljim namjerama udomitelja, oni nemaju uvijek potrebna znanja i vještine da odgovore na brojne zahtjeve skrbi. Kao izazove udomiteljstva iz perspektive udomitelja često se navode: nedovoljna informiranost o udomiteljstvu, neravnomjerna zastupljenost, nepovoljna dobna i obrazovna struktura udomitelja, nedostatak stručne podrške, nedostatak usluga u zajednici, nailazak na predrasude i stereotipe prema djeci iz udomiteljskih obitelji, predrasude društva o motivaciji udomitelja za bavljenje udomiteljstvom, nejednak položaj u odnosu na domove te nesiguran položaj udomiteljskih obitelji.

Udomiteljima je, stoga, kontinuirano potrebna podrška sustava socijalne skrbi, ali i cijele zajednice u tehničkom, savjetodavnom, psihosocijalnom, financijskom i u svakom drugom pogledu.

Udomiteljstvo u Republici Hrvatskoj prilično je neujednačeno, a broj udomitelja nedostatan. Nedostak interesa građana za udomljavanjem djelomično je bio uzrokovan i neriješenim pravnim statusom udomitelja. Kako bi odgovorio na ove izazove, Zakon o udomiteljstvu prepoznaje nove vrste udomiteljstva. Uz tradicionalno i srodničko udomiteljstvo, 2022. godine uvodi se udomiteljstvo kao zanimanje koje se može obavljati kao standardno udomiteljstvo ili specijalizirano udomiteljstvo za djecu. Za udomitelje koji udomiteljstvo žele obavljati kao zanimanje propisani su opći i posebni uvjeti. Prema istraživanjima kao prednosti pri samom procesu udomljavanja ističe se intrinzična motivacija kao jedan od poticajnih čimbenika, kako za postojeće tako i za buduće udomitelje. Intrinzično motivirani udomitelji, ne samo što su sretniji u obavljanju udomiteljstva, već ga ujedno i kvalitetnije obavljaju od ekstrinzično motiviranih udomitelja.

### **Izazovi roditeljstva iz perspektive istospolnih obitelji**

Posljednjih desetljeća očit je porast netradicionalnih obiteljskih struktura u suvremenom društvu, među kojima su i istospolne obitelji. Međutim, ove promjene uglavnom nisu praćene jednako brzom promjenom u društvu, kroz promjene vrijednosnog sustava, javnog mišljenja i javnih politika.

Istospolno roditeljstvo je do nedavno bio nedovoljno poznat pojam i tabu temu u Hrvatskoj, stoga gotovo da ne postoji nikakva literatura domaćih autora o homoseksualnim zajednicama, a pogotovo

homoseksualnim zajednicama sa djecom. Ljudi u Hrvatskoj vrlo malo znaju o istospolnim roditeljima, njihovim pravima, načinima na koji odgajaju svoju djecu i izazovima s kojima se pri tome susreću. Većina mišljenja o ovoj temi uglavnom su formirana na vjerovanjima i stereotipima za koje nema znanstvenih dokaza.

Unatoč tome što danas u svijetu homoseksualne osobe legalno sklapaju brakove u nekim državama, one još uvijek često imaju vrlo ograničena zakonska prava na posvajanje i odgoj djece. Prije su homoseksualne osobe uglavnom postajale roditeljima u heteroseksualnim vezama, no danas se sve češće na roditeljstvo odlučuju u homoseksualnoj vezi, a najčešće putem posvajanja djeteta. Neka istraživanja pokazuju kako djeca koja odrastaju u obiteljima, uključujući i ona koja odrastaju u istospolnim obiteljima, postižu značajno bolji napredak u školi od djece koja žive u institucijama (Rosenfeld, 2010). Zato politike koje onemogućavaju istospolnim parovima udomljavanje ili posvajanje, time ustvari potiču ostajanje djece u institucijama i ne slijede najbolje interese djece.

Neki protivnici istospolnog roditeljstva smatraju kako je idealno okruženje za odrastanje djece uz roditelje različitog spola. Premda postoje određena saznanja kako je za djecu povoljnije odrastanje uz dva roditelja u usporedbi s jednoroditeljskim obiteljima, nema nikakvih indikacija da su pri tome nužno roditelji različitog spola (Rittenhouse, 2011). Ne postoji bitna povezanost između roditeljske spolne orijentacije i razvojnih rezultata kod djece, te na njih veći utjecaj od obiteljske strukture imaju obiteljski procesi, kvaliteta roditeljstva i privrženost među članovima obitelji. Bitna je i usklađenost među roditeljima u njihovim roditeljskim ulogama, a dosadašnja su istraživanja pokazala kako je u homoseksualnim obiteljima jednako raspodijeljena podjela poslova vezana za brigu o djeci, dok u heteroseksualnim obiteljima češće postoji neka vrsta specijalizacije (Koruga, 2015).

Vezano uz istospolne obitelji i roditeljstvo proveden je kroz godine niz različitih znanstvenih istraživanja. Rezultati većine njih pokazali su da nema značajnih razlika između djece koja odrastaju u heteroseksualnim zajednicama od onih koja odrastaju u istospolnim zajednicama. Djeca u takvim obiteljima imaju sve uvjete potrebne za povoljan kognitivni i psihosocijalni razvoj, kao i u tradicionalnim dvoroditeljskim heteroseksualnim obiteljima. Neovisno o tipu obitelji u kojoj odrastaju, slična su u području intelektualnog funkcioniranja i ponašajne prilagodbe, koja se pak najviše povezuje s roditeljskim stresom, pristupom i odnosom među partnerima (Patrčević, Ernečić, 2019). Roditeljski stres ima utjecaja na emocionalne poteškoće djece u smislu nošenja s emocionalnim poteškoćama i strategijama suočavanja. Roditelji koji se međusobno podržavaju u roditeljskoj ulozi vjerojatno će imati djecu s manje ponašajnih problema, neovisno o spolu roditelja.

Iako mnoga istraživanja govore u prilog sposobnostima roditeljstva istospolnih parova, malo se njih fokusira na specifične karakteristike otpornosti tipične za te parove, kao i tehnike koje ti roditelji koriste kroz socijalno funkcioniranje u kulturi u kojoj žive.

Homoseksualne obitelji često osjećaju neprihvatanje i diskriminaciju čak i od strane prijatelja, vlastite rodbine i roditelja. Takva iskustva bliske stigmatizacije vrlo negativno utječu na mentalno zdravlje i kvalitetu života istospolnih parova, dok dobra socijalna podrška umanjuje negativna iskustva.

Obiteljski život povezan je s kroničnim društvenim stresom koji je rezultat pripadnosti stigmatiziranoj socijalnoj skupini i dodatak je uobičajenim stresovima svakodnevnog života. Takav stres proizlazi iz diskriminacije, suočavanja s homofobijom i potrebe za prikriivanjem vlastitog identiteta (Patrčević, Ernečić, 2019).

Suvremeno društvo je još uvijek često nepodržavajuće i puno predrasuda. Neke od njih vezane su za pitanje seksualnog identiteta djeteta, eventualne psihološke probleme i teškoće u ostvarenju društvenih veza. U takvom okruženju istospolne obitelji suočavaju se s izazovima odgoja djece pod socijalnim rizikom. Razinu socijalnog rizika promatramo u kontekstu multikulturalnosti jer istospolno roditeljstvo ne predstavlja isti rizik u liberalnim državama, u odnosu na konzervativnije društvo. Istospolne obitelji, kao manjinska skupina, često su suočene s društvenim odnosima koji ih dovode u

neravnopravan položaj. Stoga problem odgoja djece u takvim obiteljima ne proizlazi iz samih obitelji, već je zapravo društveno uvjetovan.

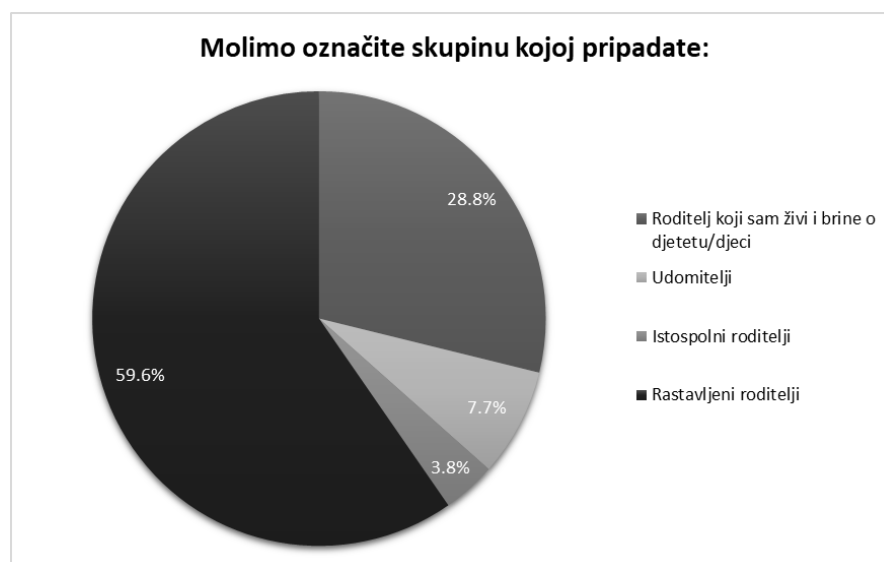
Velika je vjerojatnost da će djeca istospolnih roditelja češće biti izložena stigmama i predrasudama nego djeca heteroseksualnih roditelja, no ona svedeno nemaju većih problema vezanih za mentalno zdravlje. Znanstvenici se slažu kako je razlog tome rana izloženost društvu koje ih stigmatizira te zbog toga djeca intenzivno razvijaju vlastite mehanizme nošenja s teškim situacijama (Koruga, 2015). Pri tome veliki utjecaj ima okolina u kojoj takva djeca žive jer je vjerojatnije da će djeca u podržavajućoj okolini imati bolje ishode od one djece koja žive u osuđujućoj okolini. Olakotni faktori koji djeci tijekom odrastanja mogu pomoći jesu češći kontakti s drugom djecom iz istospolnih obitelji, kao i uključivanje u odgojno - obrazovne ustanove koje vrednuju poučavanje tolerancije.

Odgojitelji u predškolskim ustanovama se danas svakodnevno susreću s netradicionalnim obiteljskim strukturama te u skladu s time također preispituju i prilagođavaju vlastitu praksu. Bez obzira na subjektivne stavove i vlastitu implicitnu pedagogiju odgojitelj u radu s djecom treba biti fleksibilan, empatičan i tolerantan, te stvarati ozračje koje prihvaća djecu iz svih vrsta obitelji i odgovara na njihove potrebe. Zbog dječje dobrobiti, ali i pružanja podrške roditeljima, treba njegovati suradničke odnose i otvorenu komunikaciju s roditeljima. Okolina koja prihvaća dječju različitost i pruža im poštovanje, pomaže u izgradnji dječjeg samopouzdanja i stvara temelje zdravog razvoja.

### Anketno istraživanje

Drugi dio rada prikazuje kvantitativno istraživanje čiji je cilj bio ispitati roditelje iz suvremenih netradicionalnih obitelji o njihovoj perspektivi i izazovima s kojima se susreću. U istraživanju je sudjelovalo 52 ispitanika s područja grada Zagreba, Zagrebačke županije te jedan ispitanik koji je na privremenom radu u Irskoj. Uzorak ispitanika je bio namjeran. Istraživanje je provedeno pomoću anketnog upitnika koji se sastojao od dva dijela. Prvi dio anketnog upitnika odnosi se na osobnu perspektivu roditelja, a drugi dio na izazove i odrastanje njihove djece. Anketa je u potpunosti bila anonimna te je postavljena na digitalnu platformu Okitoki (zatvorena društvena mreža za roditelje Dječjeg vrtića "Slavuj").

U uvodnom dijelu ankete ispitanici su označili svoju pripadnost određenoj kategoriji (roditelj koji sam živi i brine o djetetu/djeci, rastavljeni roditelji, udomitelji i istospolni roditelji). Iz grafičkog prikaza vidljivo je da više od polovice ispitanika čine rastavljeni roditelji, a najmanji udio čine istospolni roditelji.



*Kategorija roditelja kojoj ispitanici pripadaju*

U sljedećem grafičkom prikazu vidljivo je kako se većina roditelja slobodno izjašnjava o svom roditeljskom statusu.

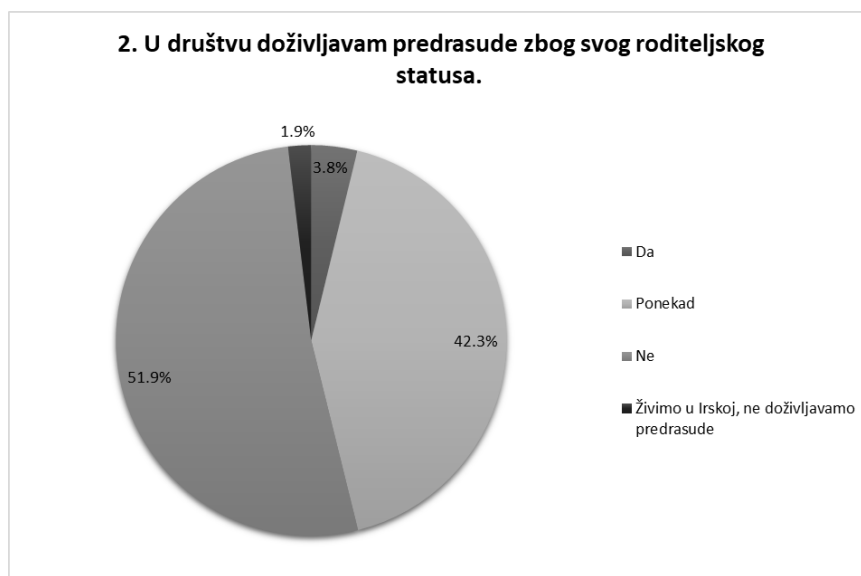
Grafički prikaz 1



*Slobodno izjašnjavanje roditelja o svom roditeljskom statusu unutar društvenog konteksta*

Drugi grafikon prikazuje da polovica roditelja ne doživljava predrasude zbog svog roditeljskog statusa dok 42,3% ispitanika ih ipak ponekad doživljava.

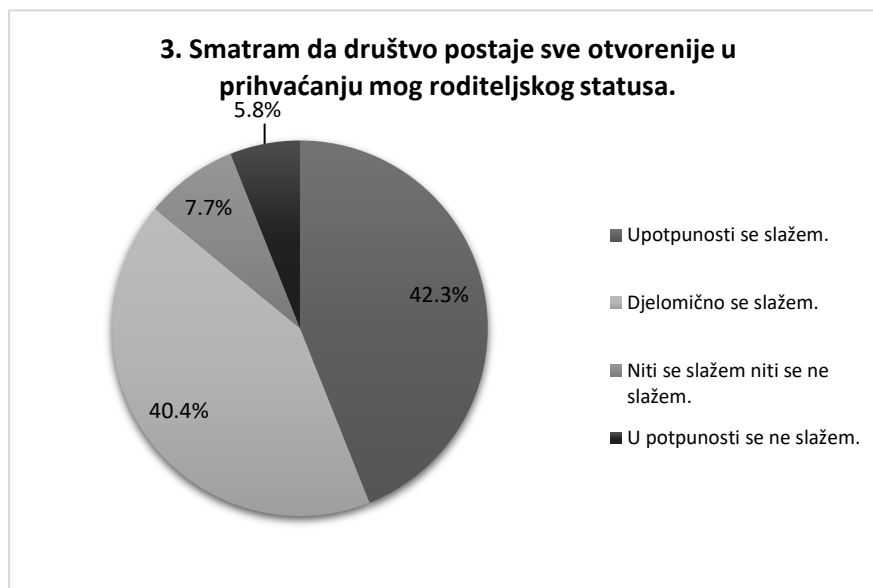
Grafički prikaz 2



*Doživljavanje predrasuda u društvu zbog roditeljskog statusa*

Na pitanje smatraju li kako društvo postaje sve otvorenije u prihvaćanju njihovog statusa 42,3 % ispitanika se u potpunosti slaže s navedenim, a 40,4 % ispitanika se djelomično slaže s navedenim.

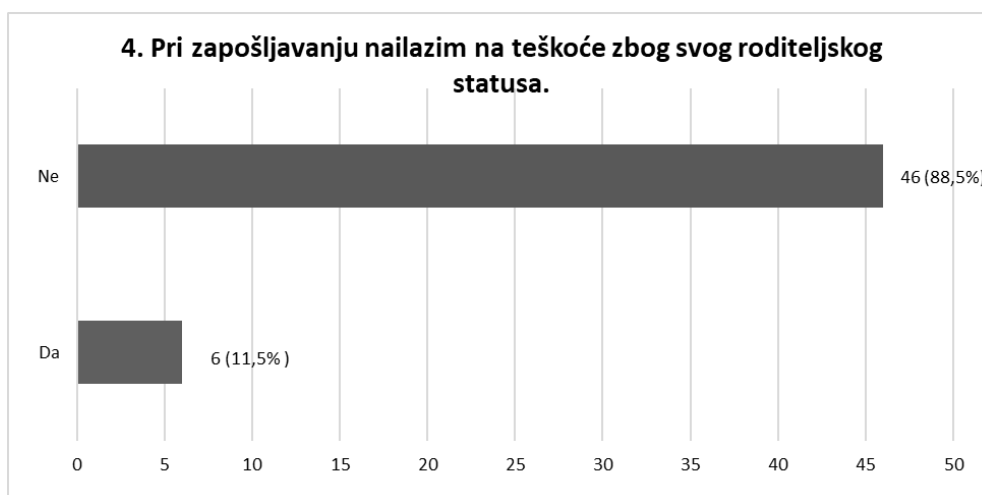
Grafički prikaz 3



*Otvorenost društva u prihvaćanju roditeljskog statusa ispitanika*

Na pitanje nailaze li pri zapošljavanju na teškoće zbog svog roditeljskog statusa većina ispitanika (88,5%) odgovara negativno.

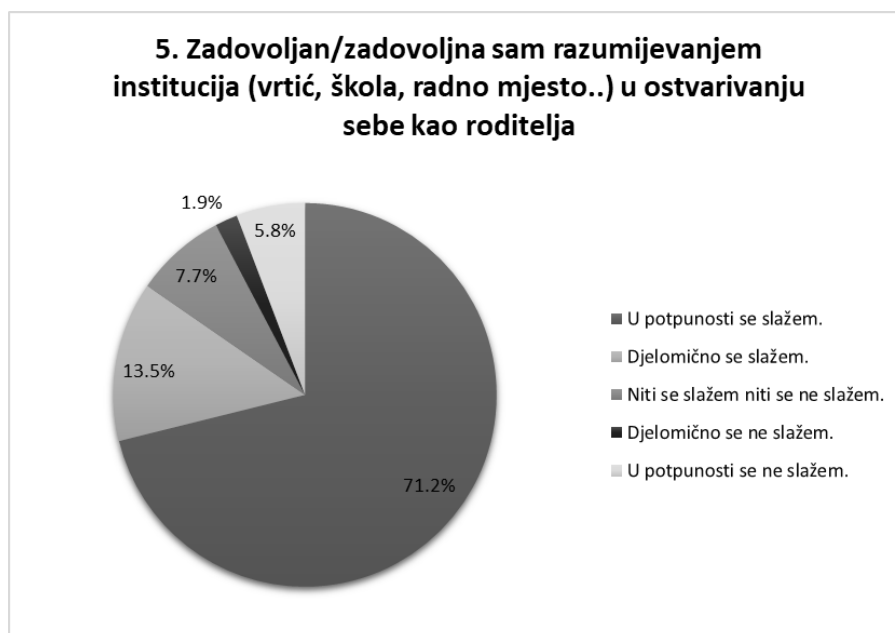
Grafički prikaz 4



*Nailaženje na teškoće pri zapošljavanju zbog roditeljskog statusa*

71,2% ispitanika je zadovoljno razumijevanjem institucija (vrtić, škola, radno mjesto) u ostvarivanju sebe kao roditelja.

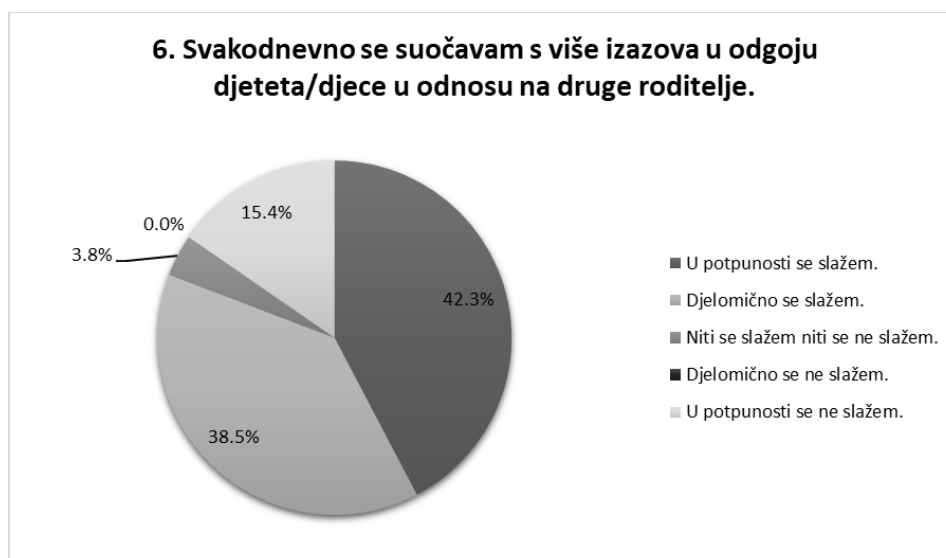
Grafički prikaz 5



*Zadovoljstvo razumijevanjem institucija u ostvarivanju sebe kao roditelja*

U postotku 42,3% ispitanika se u potpunosti slaže kako se svakodnevno suočavaju s više izazova u odgoju djeteta odnosno djece u odnosu na druge roditelje dok njih 15,4 % se u potpunosti ne slaže s navedenom tvrdnjom.

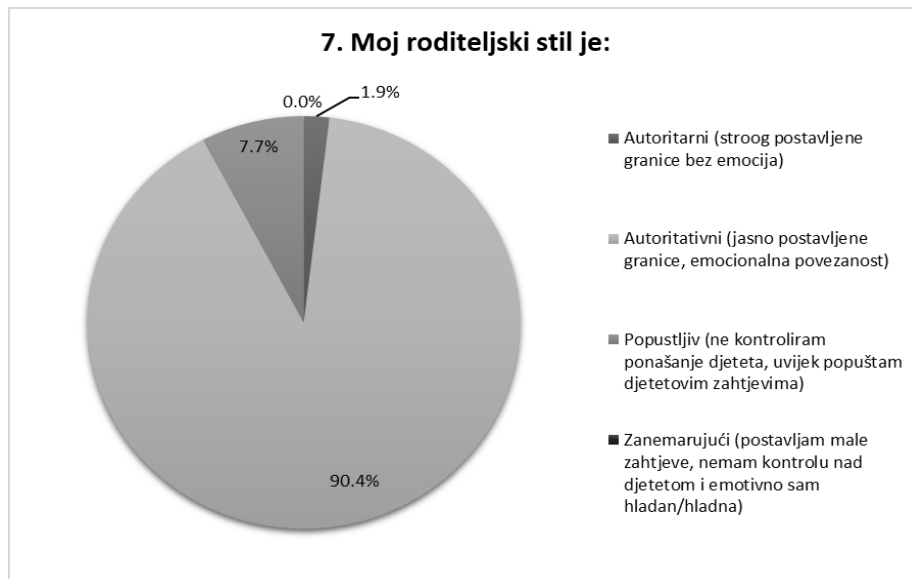
Grafički prikaz 6



*Svakodnevno suočavanje s više izazova u odgoju djeteta/djece*

Na pitanje o stilu roditeljstva najveći dio ispitanika odgovara kako je njihov stil roditeljstva autoritativan (90,4%) dok 7,7% ispitanika tvrdi kako popustljivim stilom odgajaju djecu.

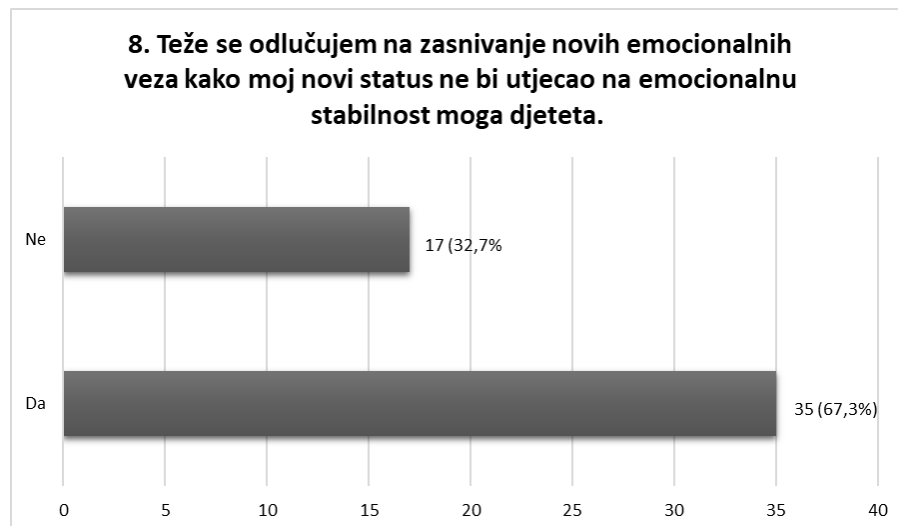
Grafički prikaz 7



Roditeljski stilovi ispitanika

Ispitanici se u postotku od 67,3% izjašnjavaju kako se teže odlučuju na zasnivanje novih emocionalnih veza s razlogom ne utjecanja na emocionalnu stabilnost djeteta.

Grafički prikaz 8

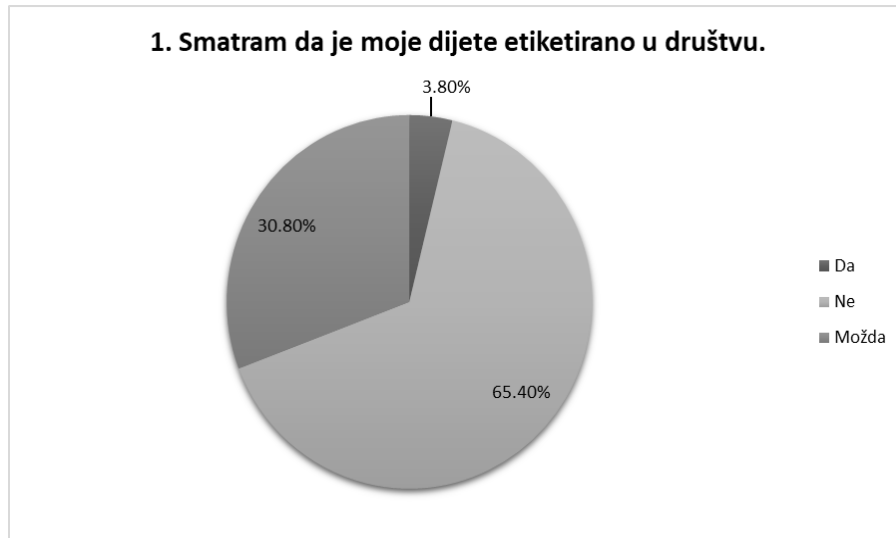


Zasnivanje novih emocionalnih veza

U drugom dijelu ankete ispitanici su odgovarali na pitanja vezana za dijete, odnosno djecu.

Tako na pitanje smatraju li kako je njihovo dijete/djeca etiketirano u društvu 65,4 % ispitanika smatra kako možda je, dok 30,8 % smatra da nije, a tek mali postotak misli kako su im djeca ipak etiketirana.

Grafički prikaz 9



*Etiketiranost djeteta u društvu*

Oko pitanja razumijevanja i tolerancije društva u cjelini u osnaživanju djeteta, ispitanici su vrlo podijeljeni u mišljenjima. 30,8% ispitanika smatra kako društvo razumije i podržava njihovo dijete/djecu, 30,8% ispitanika s time se uopće ne slaže te 30,8% ispitanika niti se slaže niti se ne slaže.

Grafički prikaz 10



*Razumijevanje i tolerancija društva u osnaživanju djeteta*

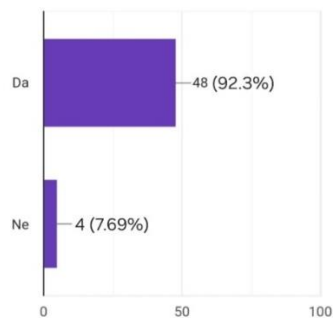


Veliki dio ispitanika (92, 3%) smatra kako njihovo dijete/djeca ima jednake predispozicije za postizanje društvenog i akademskog uspjeha kao i ostala djeca, a 9,6% ispitanika se s time ne slaže.

Grafički prikaz 11

3. Smatram kako moje dijete ima jednake predispozicije za postizanje društvenog i akademskog uspjeha kao i ostala djeca.

52 odgovora



*Jednake predispozicije djece za postizanje društvenog i akademskog uspjeha*

29 ispitanika, odnosno 55, 8% sudionika istraživanja odgovara negativno na tvrdnju kako je veća vjerojatnost primjene jednakog obrasca ponašanja u zasnivanju emocionalnih veza dok 23 ispitanika, odnosno 44,2% misli kako će njihova djeca primijeniti jednak obrazac ponašanja u zasnivanju emotivnih veza.

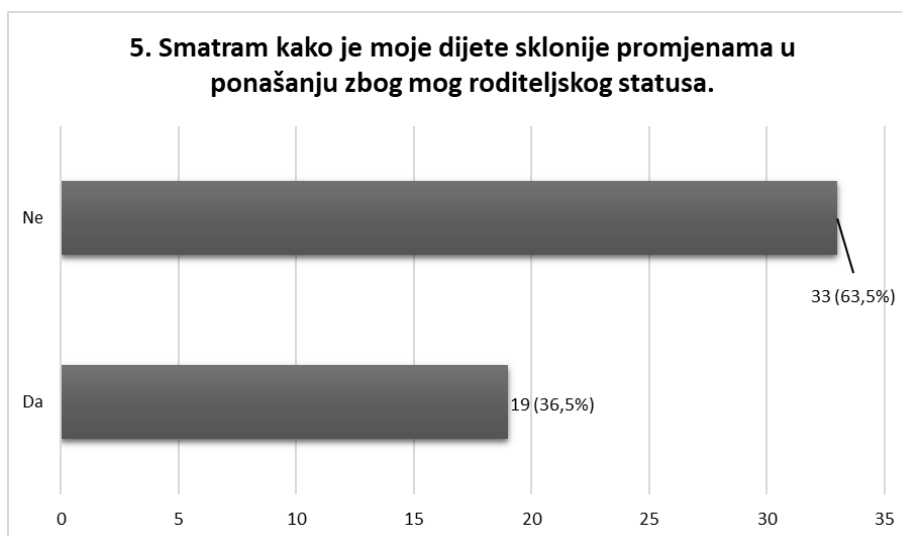
Grafički prikaz 12



*Primjena jednakog obrasca ponašanja*

Na pitanje smatraju li kako im je dijete odnosno djeca sklonije promjenama u ponašanju zbog njihovog roditeljskog statusa, 63,5% ispitanika odgovara kako ne smatra dok 36,5% ispitanika smatra kako su djeca sklonija promjenama u ponašanju zbog njihovog roditeljskog statusa.

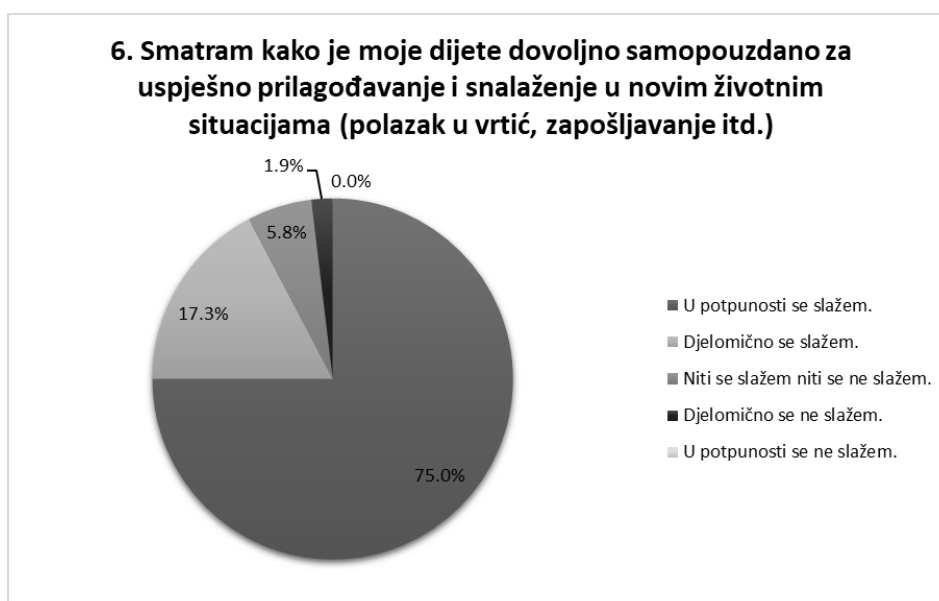
Grafički prikaz 13



*Djetetova sklonost promjenama u ponašanju*

Posljednji grafikon prikazuje kako 75% sudionika istraživanja smatra kako je njihovo dijete dovoljno samopouzdana za uspješno prilagođavanje i snalaženje u novim životnim situacijama (polazak u vrtić, školu, fakultet, posao i slično). Manji postotak, 17,3% s tom tvrdnjom djelomično se slaže.

Grafički prikaz 14



*Samopouzdanje djeteta za uspješno prilagođavanje i snalaženje u novim životnim situacijama*

## Zaključak

Obitelj današnjice doživljava promjene i kontinuirano se nosi s izazovima. Suvremena obitelj se modificira i posljedica je promjena u društvu. Rezultati istraživanja o izazovima roditeljstva iz perspektive rastavljenih roditelja, jednoroditeljskih obitelji, udomiteljskih obitelji i istospolnih obitelji pokazuju kako se društvo ipak postupno mijenja te postaje tolerantnije u prihvaćanju promjena strukture obitelji.

Usprkos promjenama u obitelji tijekom vremena te promjenama u društvu s kojima se obitelj susreće, istinski koncept obitelji zapravo ostaje isti. Svaka obitelj je jedinstvena i posebna, ima svoj prirodni ritam, nalazi svoja rješenja za sve izazove s kojima se često susreće u zahtjevnoj svakodnevici. Obitelj je zajednica u kojoj smo radosni, mjesto gdje nalazimo razumijevanje, ljubav i podršku u zajedništvu te mjesto u kojem ćemo uvijek biti voljeni i prihvaćeni baš takvi kakvi jesmo.

## Literatura

- Ajduković M., Kregar Orešković K., Lakija M. (2017). Teorija privrženosti i suvremeni socijalni rad. *Ljetopis socijalnog rada*, 14(1), 59 – 91
- Bujišić G. (2005). *Dijete i kriza - priručnik za odgajateljce, učitelje i roditelje*. Golden marketing-tehnička knjiga
- Buljan Flander, G. (2021). *Znanost i umjetnost odgoja*. Geromar.
- Buljan Flander, G., Karlović A. (2004). *Odgajam li dobro svoje dijete?*. Marko M. usluge.
- Buljan Flander, G., Roje Đapić, M. (2020). *Dijete u središtu (sukoba)*. Geromar.
- Gračić N., Đorđević S., Krpeljević G. (2005). Skrb o djeci i mlađim punoljetnim osobama u Domu za djecu Klasje, Osijek. *Dijete i društvo*, 7(2) 426 – 443.
- Grozđanić, S. (2000). Jednoroditeljske obitelji prema uzorcima njihova nastanka. *Ljetopis socijalnog rada*, 7(1), 169-182
- Koruga, T. (2015). *Istospolno roditeljstvo*. Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci.
- Lakija M., Vukelić N., Milić Babić, M. (2012). Specijalizirano udomiteljstvo djece s teškoćama u razvoju – iskustva udomitelja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 48(2), 109 – 123.
- Maleš, D. (2011). *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb
- Patrčević, S., Ernečić, M. (2020). *Razvoj djece u istospolnim obiteljima – činjenice, predrasude i uloga društva*. Centar za socijalnu skrb Koprivnica
- Pintar, Ž. (2016). Određenje roditeljskih prava u kontekstu ustanove ranog predškolskog odgoja. *Napredak: časopis za pedagoški teorijsku i praksu*, 158(1-2), 183-194.
- Rittenhouse, D. (2011). What's orientation got to do with it? The best interest of the child standard and legal bias against gay and lesbian parents. *Journal of Poverty*, 15, 309-329, <https://doi.org/10.1080/10875549.2011.589260>.
- Rosenfeld, M. J. (2010). Nontraditional families and childhood progress through school. *Demography*, 47(3), 755-775, <https://doi.org/10.1353/dem.0.0112>.
- Zakon o životnom partnerstvu osoba istoga spola* (NN, 92/2014, 98/2019)
- Zakon o socijalnoj skrbi* (NN, 18/22, 46/22, 119/22).

## Projekt „Voda“

Sanda Buljat  
Vedrana Marković

**Sažetak:** *Potreba za jačanjem svijesti o važnosti bavljenja ekološkim temama kod djece i odraslih rezultirala je provedbom projekta „Voda“. Ciljevi projekta usmjereni su na širenje spoznaje o vodi, njenoj važnosti za život svih živih bića na zemlji te racionalnoj potrošnji pitke vode. Prema autorima Lane i Rossow kvaliteta odgoja i obrazovanja za okoliš podrazumijeva: razvijanje osjećaja i svijesti prema okolišu, povećanje znanja prema ekološkim problemima, njegovanje pozitivnih stavova prema okolišu, razvijanje ekoloških vještina, stvaranje prilika za aktivno sudjelovanje i rješavanje problema okoliša (Uzelac i Starčević, 1999). Provedenim aktivnostima djeca su stjecala izravna iskustva, samostalno i spontano otkrivala prirodne zakonitosti i donosila zaključke. Aktivnim uključivanjem roditelja u ekološke aktivnosti s djecom pridonijeli smo odgovornijem odnosu djece i odraslih prema prirodnim resursima.*  
**Gljučne riječi:** *okoliš; otpad; recikliranje; zaštita; zdravlje.*

### Uvod

Svijest i spoznaja o trenutačnom stanju okoliša potaknuli su nas na provedbu projekta iz područja održivog razvoja s ciljem poduzimanja konkretnih mjera za njegovu zaštitu. Autorica Mlinarević (2009). ističe kako rad na projektu podrazumijeva aktivno učenje i uključivanje svih sudionika u aktivnosti koje se odvijaju, a svako od njih uči iz podražaja i situacija kojima je trenutno izloženo. (Mlinarević, 2009). Vrtić kao odgojno-obrazovna ustanova ima važnu ulogu u razvoju ekološke svijesti kod djece, a odgovornost je odgojitelja razvijati kod djece svijest o povezanosti s prirodom i našem utjecaju na nju. „Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj valja realizirati kao obrazovanje za promjene čija je osnovna sastavnica anticipacija i predviđanje budućega, umjesto prilagođavanja postojećem“ (Tatković i sur., 2015, str. 37). U radu će se prikazati sadržaji i aktivnosti kojima smo utjecali na razvoj ekoloških vještina djece stvaranjem prilika za aktivno sudjelovanje i rješavanje problema u okolišu.

### Prikaz projektnog rada – DV Remetinec, skupina „Sportići“

Uvažavajući autorice Uzelac i Starčević koje ističu da razvoj ekološke osjetljivosti započinje u aktivnostima percipiranja okoliša i problema u njemu te autore Lane i Rossow prema kojima je uloga istraživačkih aktivnosti u razvijanju vještina kritičkog mišljenja te sposobnosti procjenjivanja i tumačenja ekoloških podataka kojima se dolazi do povezanosti brojnih ekoloških problema, odnosno do spoznaja o njihovim uzrocima i posljedicama (Uzelac i sur., 1999) kreirali smo u suradnji s roditeljima okruženje koje potiče i podržava istraživanje djece s ciljem otkrivanja ekoloških značajki vode i utjecaja ljudi na vodu. Autorica Slunjski (2008) ističe važnost bogatog i promišljenog izbora materijala u funkciji poticanja djece na otkrivanje i rješavanje problema s kojima se susreću.

Susret s plastikom u moru potaknuo je dječaka u skupini na promišljanje kako ona utječe na čistoću mora i što još može onečistiti more. U svakodnevnom radu koristili smo računalo za traženje odgovora i provjeru dječjih pretpostavki te su mnogim interaktivnim sadržajima bila „izazvana“ na razna promišljanja.

Humanističko razvojna koncepcija predškolskog odgoja ističe obvezu povezivanja predškolske ustanove i roditelja. Djetetova motivacija za učenje raste kad su roditelji aktivno uključeni u proces učenja. Prema Lepičnik Vodopivec (2007) značajna je motiviranost djeteta u početnoj fazi razvijanja osjetljivosti za okoliš. U suradnji s roditeljima oformili smo „Muzej mora“ gdje je djeci omogućeno

istraživanje morskog svijeta, širenje spoznaje o starim uporabnim morskim predmetima i njihovoj funkciji te dijeljenje novostečenih znanja s drugim skupinama u našem vrtiću. „Cilj ekološkog odgoja, nije znanje kao korpus činjenica koje dijete treba naučiti o okolišu, nego razumijevanje prirodnih procesa i njihove uzajamne ovisnosti te izgradnja stavova i pozitivnog odnosa prema okolišu u praksi, akciji, življenju“ (Petrović-Sočo, 2000).

Pitanje dječaka: „Od kuda dolazi voda koju pijemo?“ i odgovor „Voda koju pijemo dolazi iz pipe i ona je čista“ pokrenuli su istraživanje o vodi na Zemlji. Saznali smo da su neka područja bogata, a neka siromašna vodom, te da se vode dijele na slatke i slane. U procesu razvijanja ekološke osviještenosti djece naglasak smo stavili na istraživačke aktivnosti kako bi djeca temeljem vlastitog iskustva stvarala zaključke o međuovisnosti procesa i pojava u prirodi. Istražili smo kakva je pitka voda, koja su njena svojstva i u kojim se sve stanjima pojavljuje. Proveli smo pokuse u kojima smo uočili da voda neke tvari otapa, a neke ne te da takva voda koja se ponaša kao otapalo mijenja boju, okus ili miris što je dječaka u skupini navelo na zaključak da je zagađena voda ona u kojoj se nešto otopilo. Važno je naglasiti da smo prije izvođenja svakog pokusa istaknuli cilj i pitanja na koja pokus treba odgovoriti, te na pojavu koju treba promatrati. Birali smo jednostavnije pokuse koje su djeca uz nadzor mogla samostalno provoditi.

Kako bismo odgovorili na pitanje od kuda dolazi voda koju pijemo i kako znamo da je čista, obratili smo se HZJZ Andrija Štampar za suradnju. Prisustvovali smo uzorkovanju vode u našem vrtiću i saznali kako voda dođe do slavine, susreli se s pojmom vodocrpilište, doznali da se voda čisti i održava pitkom malim količinama klora. Saznali smo i da voda ne smije imati miris i okus te da mora biti bistra. Voda koju pijemo u vrtiću bila je 12,7 °C, što je procijenjeno kao jako dobro. Tehničar je napravio eksperiment kojim nas je upoznao da voda može biti kisela i lužnata. Saznali smo da kiselu vodu smijemo piti, a lužnatu ne. Analiza vode je pokazala da je naša voda u vrtiću ispravna i zdrava.

Roditelji su bili aktivni sudionici u projektu. Zajedno sa svojom djecom kod kuće su izvodili pokuse, bilježili dječje pretpostavke i zaključke te cjelokupan proces dokumentirali u formi plakata koje su djeca u vrtiću prezentirala jedna drugima i na taj način jačala samopouzdanje, prezentacijske vještine i dijelila svoja znanja s drugima.

Jednodnevni izlet na selo, susret s barom i potokom u neposrednom okruženju stavili su pred djecu nove dileme, otvorili nova pitanja: kakva je ta voda, što ima u njoj... razlikuju li se? Interes djece u traženju odgovora odveo nas je do istraživanja mikroskopom.

Slijedom dječjih pitanja o vrstama otpada koji utječe na život u vodi dječak iz skupine zaključuje da upotrebljavamo mnogo plastičnih čaša. Tijekom svakodnevnih razgovora u krugu promišljali smo što bi nam moglo zamijeniti plastične čaše, djeca daju prijedloge poput: staklene čaše, šalice, papirnate čaše i bočice. Demokratskim putem odlučili smo se na korištenje bočica za vodu i naša razmišljanja i prijedlog podijelili sa zdravstvenim voditeljicama našeg vrtića. Na taj način izravno smo utjecali na uvođenje bočica za vodu na razini cijelog vrtića. Naš aktivitet u području održivog razvoja pomogao je djeci pri stvaranju slike o svijetu, stjecanju iskustava, znanja, navika, vještina, stavova, ponašanja i sl. o održivosti (Uzelac i str., 2014).

„A gdje je lokva?“ pitanje je koje nas je potaknulo na promišljanje i podsjetilo na neke već provedene aktivnosti koje bi nam mogle dati odgovor. Kako bismo potvrdili svoje pretpostavke gledali smo edukativan film o kruženju vode u prirodi i proširili svoja znanja o raznim oblicima u kojima se pojavljuje voda u prirodi. Temeljem dotadašnjih znanja o vodi, inspiriran kvizovima koje gleda kod kuće dječak iz skupine osmislio je kviz znanja o vodi.

Pitanje o oblacima pokrenulo je nova istraživanja i upoznavanje djece s vrstama oblaka iz kojih proizlazi zaključak da promatrajući nebo možemo predvidjeti vrijeme. Uključili smo se u međunarodni natječaj „LookUp-CloudHunters“ te smo u zadanom periodu od 5 dana, putem mobilne aplikacije GLOBE Observer promatrali i fotografirali razne vrste oblaka. Poslane fotografije oblaka izabrane su i izložene na „Znanstvenom pikniku 2022.“, a mi smo proglašeni „CloudHuntersSpecialists“.

Vodeći se autorima Tatković, Diković, Štifanić (2015) koji smatraju da je cilj odgoja i obrazovanja za održivi razvoj osposobljavanje djece za vrijeme u kojem će oni biti dio radno aktivnoga stanovništva i u kojem će donositi odgovorne i dalekosežne odluke, osmislili smo i izradili Eko rječnik i Eko poruke za velike i male koje smo u formi plakata postavili u zajedničke prostore našeg vrtića kao podsjetnik svima

koji ne razmišljaju kada bacaju otpad u prirodu, nekontrolirano troše vodu, ne brinu o okolišu te ih na taj način pokušali osvijestiti o važnosti i nužnosti očuvanja zdrave Zemlje. Uoči Dana planeta Zemlje ostvarili smo suradnju s Gradskom knjižnicom Savski Gaj, gdje smo izložili edukativne plakate nastale tijekom rada na projektu. Knjižničari su oformili edukativne kutiće na dječjem odjelu, gdje je djeci, korisnicima knjižnice, ponuđena adekvatna literatura s tematikom očuvanja i zaštite okoliša. Na taj način uvelike smo utjecali na širu lokalnu zajednicu i njezinu proaktivnost.

Radom na projektu upoznali smo se s mnogim pričama i poetskim tekstovima o vodi. Čitajući stihove Voda, autora Mladena Kušeca djevojčica iz skupine je primijetila da oni govore o kruženju vode u prirodi i predložila da stihove pokušamo nacrtati. Naknadno smo oslikane stihove uobličili u digitalnu slikovnicu i objavili je na mrežnim stranicama našeg vrtića.

S obzirom na to da smo skupina s integriranim sportskim programom, sadržaje iz očuvanja prirode uvrstili smo u satove tjelesnog vježbanja.

### Zaključak

Za uspješnu realizaciju projekta, ključne su sposobnosti, znanja i vještine kvalitetne komunikacije i suradnje s djecom, roditeljima i stručnim suradnicima u vrtiću. Provedenim aktivnostima nastojali smo utjecati na razumijevanje međusobne povezanosti čovjeka i prirode i osvijestiti kod djece i odraslih načine osobnog djelovanja u procesima smanjenja onečišćenja okoliša i zaštite voda.

Tablica 1

*Ostvareni ishodi u odnosu na sudionike projekta*

U odnosu na djecu	U odnosu na vrtić	U odnosu na roditelje	U odnosu na voditelje projekta
<p>Novousvojena znanja</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- može nabrojati za što nam sve treba voda (značaj i uloga vode)</li> <li>- može prepoznati utjecaj čovjeka na okoliš</li> <li>- može nabrojati opasnosti za okruženje od zagađenih voda (opasnost za ljude, biljke i životinje)</li> <li>- povezuje nove sadržaje s prethodnim znanjem i iskustvima</li> <li>- samostalno izvodi jednostavnije pokuse</li> </ul> <p>Stečene vještine</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- koristi odgovarajuće postupke zaštite vode (u vrtiću i kod kuće)</li> <li>- stvara pretpostavke, uočava uzroke, posljedice i odnose</li> <li>- izrađuje jednostavne mape u kojima prikazuje odnose i veze</li> <li>- rješava problem koristeći se pronađenim informacijama</li> </ul> <p>Navike</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- odgovorno koristi vodu u aktivnostima</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- podizanje ekološke svijesti</li> <li>- prestanak upotrebe plastičnih čaša u vrtiću</li> <li>- konstruktivnija suradnja sa zdravstvenim voditeljicama i pedagoginjom</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- podizanje ekološke svijesti</li> <li>- aktivno uključivanje u proces i rad skupine</li> <li>- pomoć u kreiranju i realizaciji aktivnosti</li> <li>- iskustva koja su obogatila roditelje i djecu što je rezultiralo brojnijim zajedničkim obiteljskim odlascima u prirodu i odgovornijem odnosu prema prirodnim resursima</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- podizanje ekološke svijesti</li> <li>- osnaživanje timskog rada</li> <li>- širenje dobrih iskustava odgojne prakse</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- uočava u svojoj okolini (vrtiću) ako netko ne koristi odgovorno vodu</li> <li>- uočava u svojoj okolini (vrtiću) ako se netko ne ponaša odgovorno prema okolišu</li> <li>- pokazuje interes prema novom, postavlja pitanja</li> <li>- poštuje svoj i tuđi rad</li> </ul>			
---	--	--	--

### Literatura

Mlinarević, V. (2009). *Iskustva odgojitelja u radu na projektima*. U: Dječji vrtić-mjesto učenja djece i odraslih (str. 31 -37).

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*.

Uzelac, V., Starčević, I. (1999). *Djeca i okoliš*. Adamić.

Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece (1991). *Glasnik 7-8*.

*Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi* (1997). Republika Hrvatska.

Tatković, N., Diković, M., Štifanić, M. (2015). *Odgoj i obrazovanje za razvoj danas i sutra. Ekološke i društvene paradigme*. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

Petrović-Sočo, B. (2000). Neke suvremene stručno-metodičke osnove ekološkog odgoja u predškolskoj ustanovi. U: Uzelac, V. (ur.) *Ekologija-korak bliže djetetu*. Adamić.

Lepičnik Vodopivec, J. (2007). *Prvi koraci u odgoju i obrazovanju za okoliš*. Alisa press.

Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić zajednica koja uči*. Media

Uzelac, V., Lepičnik-Vodopivec, J., Anđić, D. (2014). *Djeca – odgoj i obrazovanje održivi razvoj*. Golden marketing. Tehnička knjiga-Zagreb.

## Igra i učenje djeteta rane i predškolske dobi kroz održivi razvoj

Božena Galić  
Josip Hrgović  
Martina Vrkljan

**Sažetak:** U članku se istražuje uloga igre i učenja u životu djece predškolske dobi u kontekstu održivog razvoja. Igra je ključna aktivnost u dječjem razvoju, prepoznata kao oblik učenja, istraživanja i kreativnosti. Različite perspektive, uključujući sociološku, pedagošku i antropološku, promatraju igru kao osnovno sredstvo spoznavanja svijeta oko sebe. Autori istražuju važnost igre kao početne točke za razvoj ekološke osjetljivosti djece. Igra potiče interes za prirodu i okoliš te potiče brigu za održivi razvoj. Međutim, igra sama po sebi nije dovoljna za razvoj osjetljivosti na ekološke probleme. Ističe se i uloga odraslih u podršci igri i učenju djece. Suradnja s odraslima i poticanje samoinicijative igraju ključnu ulogu u razvoju kompetencija kod djece. Naglašava se razvoj osam temeljnih kompetencija, uključujući komunikaciju, matematičke i prirodoslovne kompetencije, digitalnu kompetenciju, socijalnu i građansku kompetenciju, inicijativnost i poduzetnost te kulturnu svijest i izražavanje. Primjeri dobre prakse ilustriraju kako se ove kompetencije razvijaju kroz igru i učenje. Kontinuirano praćenje i podrška razvoju dječjih kompetencija ključni su faktori u ostvarivanju uspješnog obrazovanja za održivi razvoj. Naglasak je na poticanju ljubavi prema prirodi i brige za okoliš, što pomaže u oblikovanju odgovornih građana i budućih skrbnika okoline.

Ključne riječi: *igra, učenje, održivi razvoj, razvoj kompetencija, djeca rane i predškolske dobi*

### Uvod

Igra kao središnja dječja aktivnost može se promatrati s nekoliko stajališta kao što su sociološko, pedagoško, antropološko. Brojni autori karakteriziraju igru kao oblik učenja, istraživanja i spoznavanja, kreativna i stvaralačka aktivnost (Stegelin, 2007; Ćurko i Kragić, 2009). Djeca uče u igri te uz istraživačke i druge aktivnosti koje su za njih svrhovite, tj. neposrednim iskustvom s raznovrsnim resursima učenja. Pritom stupaju u raznovrsne interakcije s drugom djecom i odraslima koji ih podržavaju. (kurikulum) Kada je riječ o odnosu igre i učenja, ističe se stav Pramling Samuelsson i suradnika (2006, 2008) o neodvojivosti učenja i igre, kao „dvije strane istog novčića“. Razvoj ekološke osjetljivosti te aktivan odnos djece i odraslih u neposrednom okruženju nameće se kao cilj igre u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj. Djeca se rađaju s temeljnim slobodama i pravima koje pripadaju svim ljudskim bićima pa tako imaju pravo na sudjelovanje i odgovornost u igri za održivi razvoj, a upravo je sudjelovanje početni korak prema kulturi poštivanja dječjih prava, vrijednosti i načela.

### Važnost suradnje za igru i održivi razvoj

Igra u predškolskoj i ranoj školskoj dobi za dijete predstavlja njegov način istraživanja, propitivanja i upoznavanja okoline. Autorice Uzelac i Starčević (1999) objašnjavaju kako igra za dijete znači stvaranje osnova za razumijevanje okoliša i buđenje interesa za ekološke aktivnosti djece.

Uloga igre u procesu razvoja osjetljivosti za okoliš (održivi razvoj) prema Uzelac, Lepičnik Vodopivec i Anđić (2014) je da dijete ima potrebu za igrom, da igra djetetu čini zadovoljstvo, da igra motivira dijete i postaje načinom izražavanja, da je igra zapravo početak istraživanja, stjecanja iskustva, interesa, doživljaja i slično. Autorice također naglašavaju da iako je igra odličan preduvjet razvoja osjetljivosti djece za okoliš (održivi razvoj), ona nije jamstvo da će dijete postati osjetljivo na probleme održiva



razvoja. Ipak, igra je ta koja potiče i uvodi djecu u stjecanje početnih iskustava i spoznaja o događajima u okolišu. S pomoću igre djeca mogu usvojiti navike za poštivanje nekih pravila te održavanje reda koji su nužni za svakodnevni život djece u skupini. S razvojem dječjih sposobnosti igra gubi svoje značenje. Ona postaje organizacijska konstrukcija koja uključuje razne djelatnosti. I poslije, u ostalim djelatnostima, valja zadržati što više spontanosti, koja se inače prikazuje u igrama, ali i osjećaja slobode kao u igri (Uzelac, Lepičnik Vodopivec, Anđić, 2014).

Uzelac, Lepičnik Vodopivec i Anđić (2014) navode kako razvoj osjetljivosti djece za održivi razvoj podrazumijeva da se igre i aktivnosti provode u bliskoj vezi s aktivnostima ili oblicima usmenog odnosno govornog izražavanja. Autorice navode kojih bi se pedagoško-metodičkih načela trebalo pridržavati pri njegovanju govornog izražavanja u funkciji odgoja i obrazovanja za okoliš. U tom slučaju valja voditi računa o dobi djece pri izboru teme održiva razvoja te uvažavati njihove interese i raspoloženje za određene situacije održiva razvoja. Bitno je koristiti razne metodičko-stvaralačke pristupe poeziji, bajci, zagonetki, brojalici i ostalo te prihvaćati prednost emotivnog pristupanja problemu okoliša.

Prema razini spoznajne složenosti igra se dijeli na: funkcionalna igra – vrsta igre u kojoj dijete koristi, isprobava i tako razvija svoje sposobnosti (funkcije), konstruktivna igra – igra u kojoj se dijete služi predmetima, rukuje njima s namjerom da nešto stvori, igra pretvaranja – vrsta igre u kojoj djeca rabe predmet ili osobu kao simbol nečega drugog (simbolička igra; igra uloga, "kao da..."), igra s pravilima – vrsta igre prema unaprijed poznatim pravilima i ograničenjima. (Starc i sur.,2004)

Briga o okolišu i održivi razvoj pitanje su koje se tiče cjelokupne lokalne, ali i globalne zajednice. Upravo zato, odrasli su model po kojima djeca uče i svojim postupcima mogu utjecati na razvoj dječje senzibilnosti za održivi razvoj. Izraženom suradnjom vrtića i lokalne zajednice, odrasli postaju sjajan primjer djeci koja će se jednog dana naći u istoj toj situaciji. Osim što djeca stiču životno-praktična iskustva, aktivnosti usmjerene na održivi razvoj utječu ina njihov rast i razvoj u svim razvojnim područjima.

### **Primjeri poticanja razvoja temeljnih kompetencija kroz održivi razvoj**

Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje potiče se i osnažuje razvoj osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje, koje je obrazovna politika RH prihvatila iz Europske unije, a to su: 1. Komunikacija na materinskome jeziku 2. Komunikacija na stranim jezicima 3. Matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju 4. Digitalna kompetencija 5. Učiti kako učiti 6. Socijalna i građanska kompetencija 7. Inicijativnost i poduzetnost 8. Kulturna svijest i izražavanje. Kompetencije djece su razvojne, nisu statične pa se potiče njihov razvoj i prati kontinuirano, a ne jednokratno ili povremeno (jednokratnim, periodičkim mjerenjem). Uspješnost djeteta u obavljanju određenih aktivnosti određuje splet više različitih kompetencija, čiji se pojavni oblici suptilno prelapaju s pojavnim oblicima mnogih drugih kompetencija. Zato se kompetencije djece procjenjuju cjelovito, a ne izdvojeno iz konteksta cjeline ostalih; Djeca jednake kronološke dobi mogu se u velikoj mjeri razlikovati po svojim razvojnim mogućnostima i kompetencijama. Posebna pažnja posvećuje se kompetencijama koje u ranoj dobi predstavljaju okosnicu razvoja svih ostalih, a osobito razvoju samopoštovanja, samopouzdanja i pozitivne slike djeteta o sebi. (Nacionalni kurikulum,2014)

Kako bi djeca doista bila aktivni istraživači u procesu učenja, potrebno je holistički pristupiti planiranju i osmišljavanju aktivnosti te pritom uvažavati razvoj kompetencija propisanih Nacionalnim kurikulumom. Potrebno je i obratiti pozornost na izbor materijala prilikom izrađivanja poticaja i kreiranja prostora kako bi djeca dobila ideju kako se od pedagoški neoblikovanog materijala i recikliranog materijala može starim stvarima ,kroz igru i istraživanje, dati nova funkcija.

Komunikacija na materinskome jeziku poticana je osposobljavanjem djeteta za pravilno usmeno izražavanje i bilježenje vlastitih misli, osjećaja, doživljaja i iskustava u različitim, za njega svrhovitim i smislenim aktivnostima.

Primjer:

- kroz različite Montessori aktivnosti iz područja jezika;
- pokretna abeceda i predmeti,
- šivanje slova na platnu,
- izrada slova od grančica i sl.

Poticanje razvoja predmatematičkih vještina rješavanjem problema, postavljanjem pitanja i istraživanjem prirode. Ove kompetencije razvijaju se u takvoj organizaciji odgojno-obrazovnoga procesa vrtića koja se oslanja na stvaranje poticajnoga matematičkog i prirodoslovnog okruženja, osnaživanje samoiniciranih i samoorganiziranih aktivnosti djece te osiguranje primjerene potpore odgojitelja u zoni sljedećeg razvoja djece.

Primjer:

- složi čepove prema predlošku
- matematički niz
- meteocentar
- pokretna igra na dvorištu.

Inicijativnost i poduzetnost odnose se na sposobnost djeteta da vlastite ideje iznosi i ostvaruje u različitim aktivnostima i projektima. One uključuju stvaralaštvo, inovativnost i spremnost djeteta na preuzimanje rizika, samoiniciranje i samoorganiziranje vlastitih aktivnosti te planiranje i vođenje vlastitih aktivnosti i projekata.

Primjer:

- različite aktivnosti sadnje i održavanja usjeva „od sjemenke do ploda“
- simboličke igre (slastičarna, pekara, tržnica, restoran)
- recikliranje i odvajanje otpada

Učiti kako učiti zahtijeva preusmjerenje pozornosti odgojitelja sa sadržaja poučavanja na procese učenja djeteta te poticanje djeteta na stvaranje strategije vlastitog učenja. Ova kompetencija razvija se u takvoj organizaciji odgojno-obrazovnoga procesa vrtića koja je usmjerena osnaživanju metakognitivnih sposobnosti djece te poticanju njihova samomotiviranog i samoregulirajućeg učenja.

Primjer:

- izrada plakata i prezentiranje ostatku skupine
- izvođenje eksperimenata
- vođenje bilješki tijekom projekta

Socijalna i građanska kompetencija razvijaju se poticanjem djeteta na odgovorno ponašanje, pozitivan i tolerantan odnos prema drugima, međuljudsku i međukulturnu suradnju, uzajamno pomaganje i prihvaćanje različitosti; samopoštovanje i poštovanje drugih te osposobljavanje za učinkovito sudjelovanje u razvoju demokratskih odnosa u vrtiću, zajednici i društvu na načelima pravednosti i mirotvorstva.

Primjer:

- aktivnosti koje potiču suradnju i zajedničko odlučivanje te izradu (izrada robota koji će riješiti problem zagađenosti mora)

Kulturna svijest i izražavanje razvijaju se poticanjem stvaralačkog izražavanja ideja, iskustva i emocija djeteta u nizu umjetničkih područja koja uključuju glazbu, ples, kazališnu, književnu i vizualnu umjetnost.

Primjer:

- Osmišljavanje i provođenje lutkarske predstave
- Folklor
- Izrada omiljenih likova iz bajke

Komunikacija na stranom jeziku potiče se kroz situacijski pristup učenju i djetetu omogućuje upoznavanje, razumijevanje i smisleno korištenje stranog jezika u nizu različitih aktivnosti i situacija.

Primjer:

- Pjesmice i brojalice na engleskom jeziku
- Vremenska prognoza na engleskom jeziku
- Igra pamćenja s engleskim nazivima i slikama

Razvoj digitalnih kompeticija ostvaruje se upravo u upoznavanju djeteta s informacijsko-komunikacijskom tehnologijom, digitalnim uređajima i mogućnostima njezine uporabe u različitim aktivnostima.

Primjer:

- Služenje Bee-botom
- Uporaba elektronskog mikroskopa
- Edukativne igre na računalu

## Zaključak

Predškolsko razdoblje u životu djeteta je od velike važnosti za usvajanje temeljnih vrijednosti. Presudno je da se dijete razvija u okruženju koje mu omogućuje istraživanje i učenje te u kojem će moći ostvariti sve svoje potencijale i da mu igra bude središnji element razvoja jer igra i učenje ne mogu biti odvojeni. Ekološkim aktivnostima dijete stječe određene predodžbe, znanja o prirodi, ali i ljubav i suosjećanje za okoliš. Kako bi se ono što uspješnije razvilo i nadograđivalo svoje znanje o okolini, potrebno je da dijete boravi u prirodi i upozna je vođenim ali i slobodnim izborom aktivnosti. Ljubav prema prirodi i brizi za okolinu pomoći će djetetu da odrasta u odgovornu osobu. U predškolskim ustanovama potrebno je kontinuirano voditi računa o ekološkom aspektu razvoja djece. Kroz cijelo razdoblje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, te kroz aktivnosti ponuđene djeci treba raditi na razvoju pozitivnih stavova i brizi za prirodno okruženje. Odrasli imaju važnu ulogu u podržavanju djece u njihovim igrama i učenju te poticanju razvoja kompetencija za održivi razvoj. Kroz ove aktivnosti, djeca razvijaju svijest o okolišu, postaju odgovorniji građani te preuzimaju ulogu skrbnika okoline za buduće generacije.

## Literatura

- Ćurko, B. i Kragić, I. (2009). Igra – put k multidimenzioniranom mišljenju. Na tragu filozofije za djecu. *Filozofska istraživanja*, 29(2), 303-310.
- Lansdown, G., Jimerson, S. R., & Shahroozi, R. (2014). Children's rights and school psychology: children's right to participation. *Journal of school psychology*, 52(1), 3–12. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.12.006>
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*.
- Starc i sur., (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Golden marketing
- Stegelin, D.A. (2007). Zašto je važno zagovarati stav o važnosti igre na razvoj djeteta. *Dijete, vrtić, obitelj*, 13 (47), 2-7.
- Uzelac, V., Lepičnik Vodopivec J. i Anđić D. (2014). *Djeca - odgoj i obrazovanje za održivi razvoj*. Golden marketing – Tehnička knjiga
- Uzelac, V., Starčević I. (1999). *Djeca i okoliš*. Adamić

## Kvalitetnom komunikacijom do razvoja imidža ustanove

Martina Hrupec  
Mirjana Miočić

### Sažetak:

*Poslovna komunikacija podrazumijeva stalni protok informacija. Povratna informacija sastavni je dio poslovne komunikacije. Osnovne funkcije upravljanja ne mogu se dobro obavljati bez učinkovite komunikacije. Poslovna komunikacija usmjerena je na cilj. Pravila, propisi i politike priopćavaju se unutar i izvan organizacije kako bi ishodi poslovanja bili uspješni. Svaka organizacija ima unutarnju i vanjsku komunikaciju. Unutarnja podrazumijeva prenošenje informacija među zaposlenicima. Vanjskom komunikacijom smatramo prijenos informacija između zaposlenika organizacije i klijenata, dobavljača, partnera, medija i sl. Današnje organizacije su jako velike i uključuju velik broj zaposlenika. Postoje različite hijerarhije u organizaciji. Što je veći broj razina, to je teži posao upravljanja organizacijom. Komunikacija u ovom slučaju ima jako veliku ulogu u procesu usmjeravanja i kontrole u organizaciji. Dobra poslovna komunikacija rezultira zajedništvom, slaganjem, suradnjom i pozitivnim okruženjem unutar neke organizacije. Osim internog zadovoljstva dobrom poslovnom komunikacijom postižu se ciljevi vezani za poslovni uspjeh van organizacije. To se odnosi na zadovoljstvo klijenata, poslovnih partnera, kupaca i šire zajednice u kojoj organizacija djeluje. Predmet ovog rada je istražiti kako kvalitetna komunikacija dovodi do razvoja imidža ustanove. Istraživanje je provedeno na Dječjem vrtiću „Sunce“, Zadar.*

**Ključne riječi:** ciljevi; dječji vrtić; poslovna komunikacija; uspješno poslovanje

### Uvod

Svi ljudi koriste komunikaciju kao glavni temelj ljudske interakcije. Poslovna komunikacija je glavni alat za postizanje poslovnog uspjeha. Upravo važnost tog procesa dovodi do učinkovitog poslovanja i rasta neke organizacije. Poslovna komunikacija razmjena je informacija između zaposlenika koji djeluju unutar neke organizacije. Također ona podrazumijeva i komunikaciju zaposlenika organizacije s vanjskim svijetom. Funkcionalna komunikacija podrazumijeva način na koji zaposlenici i menadžeri međusobno djeluju radi postizanja zajedničkih ciljeva. Iz toga možemo zaključiti da je poslovna komunikacija glavna karika za poboljšavanje organizacijske prakse i smanjenja pogrešaka. Dobra poslovna komunikacija rezultira zajedništvom, slaganjem, suradnjom i pozitivnim okruženjem unutar neke organizacije. Osim internog zadovoljstva dobrom poslovnom komunikacijom postižu se ciljevi vezani za poslovni uspjeh van organizacije. To se odnosi na zadovoljstvo klijenata, poslovnih partnera, kupaca i šire zajednice u kojoj organizacija djeluje.

Dvije su vrste poslovne komunikacije. Interna komunikacija koja se odvija unutar organizacije dok se eksterna odvija između organizacije i vanjskih stranaka. Unutar organizacije u poslovnoj komunikaciji koristi se mreža formalne komunikacije. To je unaprijed planiran, sustavan, službeni prijenos informacija u govorenom i pisanom obliku, usklađen s potrebama organizacije (Fox, 2001, str. 58). Nekoliko je važnih značajki koje obilježavaju komunikaciju unutar predškolske ustanove, a to su: ravnoteža odnosa, povjerenje i njegovo stvaranje, zatim društvene uloge i sama politika unutar ustanove. Temeljna funkcija komunikacije unutar predškolske ustanove je očuvanje zajedništva, integriteta ličnosti svakog pojedinca, te održavanje suradnje. Kvalitetna komunikacija unutar predškolske ustanove je ključni element za uspješno obrazovanje i razvoj djece. Prema tome možemo nabrojiti nekoliko značajki, a to su:

1. **Otvorenost i transparentnost:** Osoblje predškolske ustanove treba biti otvoreno za komunikaciju s roditeljima i međusobno. Otvorenost podrazumijeva dijeljenje informacija i ideja bez straha od osude ili nepotrebnog zadržavanja informacija.
2. **Empatija:** Razumijevanje i empatija su ključni za efikasnu komunikaciju sa djecom, roditeljima i kolegama. Važno je staviti se u poziciju sugovornika i pružiti podršku ili razumijevanje u skladu sa njihovim potrebama.
3. **Jasnost i preciznost:** Komunikacija u predškolskoj ustanovi treba biti jasna i precizna kako bi se izbjegli nesporazumi ili nedoumice. To podrazumijeva korištenje jednostavnog jezika, konkretnih informacija i jasnih uputstava.
4. **Redovno komuniciranje:** Redovna komunikacija između osoblja predškolske ustanove, roditelja i djece je ključna za uspostavljanje povjerenja i podršku u procesu obrazovanja. Redovni sastanci, izvještaji o napretku i otvorena vrata za razgovor su važni elementi redovne komunikacije.
5. **Suradnja:** Kvalitetna komunikacija podrazumijeva i suradnju između svih učesnika u procesu obrazovanja - osoblja, djece i roditelja. Kroz suradnju se postižu bolji rezultati i podrška za razvoj djece.
6. **Poštovanje različitosti:** U predškolskoj ustanovi se često susrećemo sa različitim obiteljima i kulturama. Poštovanje različitosti je važan element komunikacije koji omogućava inkluzivno okruženje gdje se svako dijete i roditelj osjeća prihvaćeno i uvaženo.
7. **Positivna atmosfera:** Kvalitetna komunikacija treba stvoriti pozitivnu atmosferu u kojoj se podržava razvoj djece i gdje se negativni ili konfliktni momenti rješavaju konstruktivno

Imidž je najvažnija nematerijalna imovina neke organizacije. Dobar imidž i reputacija vrlo se teško stječu, a samo mala pogreška dovodi do njihovog trajnog gubitka. Pravilnim upravljanjem, dobrom komunikacijom i organizacijskim sposobnostima ostvaruju se uvjeti za stjecanje dobrog imidža. Imidž se dijelom temelji na psihološkim značajkama, no kreiranje imidža se može postići unutar fizičkih i društvenih značajki. Te značajke ne moraju biti objektivne, one se stvaraju kroz komunikacijske procese, najčešće integrirane komunikacijske procese koji uključuju odnose s javnošću, marketing, oglašavanje i sl. Milas navodi kako se „ugled zasniva na svim dojmovima javnosti o određenoj organizaciji, pri čemu se ugled stvara na temelju osobnog iskustva, bilo izravnog ili neizravnog, dok se imidž stvara na temelju slike koju organizacija reflektira u javnosti. Tako organizacija može imati ugled koji se zasniva na način na koji se njezini zaposlenici odnose prema svojim klijentima“ (Milas, 2011, str. 70), no imidž se može zasnivati i primjerice na društvenom angažmanu, slici koja se stvara kroz medije itd.

O imidžu organizacije ovisi i njen uspjeh. Kako bi osmislile svoj jedinstven i dobar imidž organizacije vode brigu o logu, nazivu, tehnologiji, autentičnosti svojih proizvoda, o svojim zaposlenicima, njihovoj motiviranosti i zadovoljstvu, osviještenosti prema zaštiti prirode i okoline, reklamiranju i marketinškom oglašavanju, načinu komuniciranja sa vanjskim suradnicima, dobavljačima i kupcima itd. Svi ti elementi se moraju formirati i na kraju održavati a to ovisi o odnosima s javnošću, propagandi i publicitetu. Svrha ovog rada je prikazati kako se dobrom komunikacijom može postići dobar imidž i reputacija neke organizacije. Primjer istog je Dječji vrtić „Sunce“, Zadar.

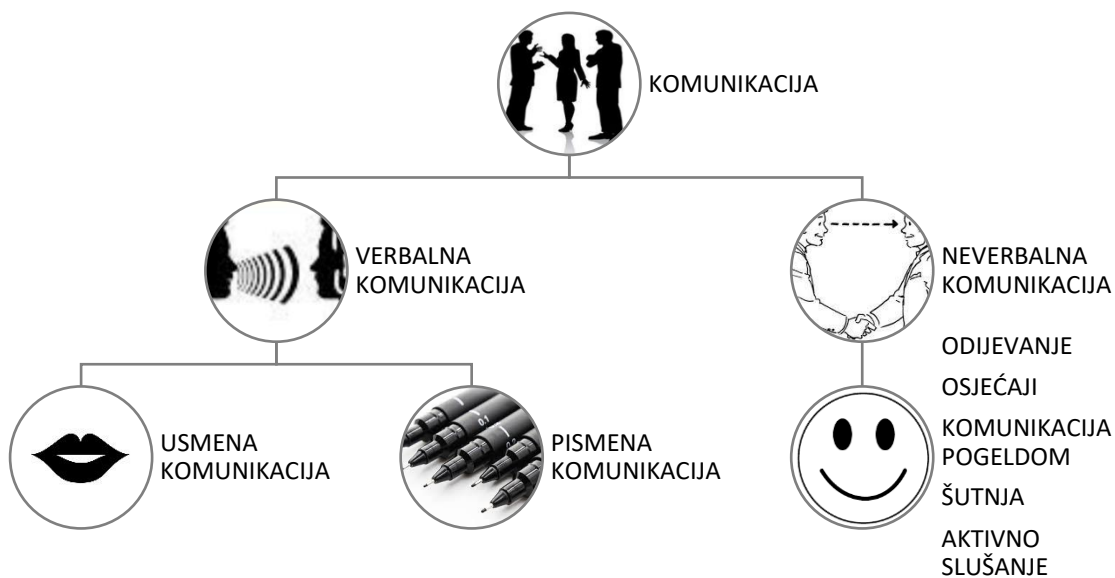
## Komunikacija i imidž

Komunikaciju možemo podijeliti na dva segmenta. Na internu i na eksternu komunikaciju. Što se tiče interne komunikacije u ustanovi ona se odnosi na komunikaciju između uprave, odgojitelja, stručnog tima i tehničkog osoblja. Eksternu komunikaciju čini komunikacija prema roditeljima, lokalnoj zajednici, financijskim institucijama, medijima, konkurentima, partnerima, dobavljačima, potencijalnim potrošačima, državi i dr. Postoji nekoliko osnovnih oblika komunikacije. Svaki od tih oblika imaju svoje značajke. Komunikacija može biti verbalna i neverbalna. Pod pojmom verbalne komunikacije smatramo govorni i pisani jezik. Ovo je najčešći oblik komunikacije u nekoj poslovnoj okolini. Prilikom interakcije s drugom osobom ljudsko tijelo ima svoj način komunikacije. Njega nazivamo neverbalnom komunikacijom. Oba oblika komunikacije imaju važnu ulogu u prenošenju poruka. Verbalnom

komunikacijom izričemo poruku, a neverbalnom komunikacijom koja uz tu poruku dolazi, bolje razumijemo što nam je sugovornik htio prenijeti. Pod pojmom verbalne komunikacije smatramo da poruke prenosimo riječima, a uključuju govor i slušanje. Kod neverbalne komunikacije podrazumijevaju se geste, mimika i govor tijela. S obzirom da većinu poruka šaljemo na taj način, možemo reći da je ona jako važna u izgradnji ljudskih odnosa. Ključna stvar za dobru komunikaciju je usklađenost verbalne i neverbalne komunikacije.

Proces upravljanja imidžom je sustavan pristup rješavanju problema koji započinje analizom trenutnog stanja i postavljanja ciljeva. Slijedi razvoj alternativa, ocjena i izbor iste, te donošenje odluke, a završava procesom kontrole i usporedbom stvarnog s željenim stanjem te uključuje sve korekcije ukoliko su potrebne. Čimbenici koji se uzimaju prilikom razmatranja izgradnje imidža su (Kesić, 2003):

- U procesu upravljanja uvijek se počinje od analize stanja, prethodnih aktivnosti i vrijednosti imidža marke, a nikada od nule.
- Razvijanje alternativa ide prema pravcu odlučivanja o asortimanu, cijenama, oblicima komunikacije te usmjerenosti prema odabranim ciljnim segmentima. Odlučuje se i raspravlja kroz vrednovanje alternative i izborom najpovoljnije strategije hoće li se imidž marke vezati uz već postojeći imidž ili će se napraviti i izgraditi novi imidž.
- Donošenje odluke zahtijeva detaljan financijski plan. Potrebno je također napraviti i plan svih aktivnosti koje je potrebno poduzeti kako bi se dostigao željeni imidž poduzeća i/ili proizvoda.



Grafički prikaz 1.  
Struktura poslovne komunikacije

Analizirajući interno i eksterno okruženje dolazimo do problematike i potencijalnih mogućnosti koje nam pomažu u kreiranju imidža ustanove. Konkretni primjer na kojem je baziran ovaj rad odnosi se na Dječji vrtić „Sunce“, Zadar. Dječji vrtić „Sunce“, Zadar ustanova je za rani i predškolski odgoj i obrazovanje čiji je osnivač Grad Zadar. Kao samostalna ustanova počeo je djelovati 1. travnja 2006. godine. Vrtić ostvaruje redoviti program njege, odgoja, obrazovanja, zdravstvene zaštite, prehrane i socijalne skrbi djece predškolske dobi koji je prilagođen potrebama djece te njihovim mogućnostima i potrebama.

## Metode istraživanja

U kreiranju imidža Dječjeg vrtića „Sunce“, Zadar vodili smo se istraživačkim metodama. Napravljena je SWOT analiza koja je pokazala snage, slabosti, prilike i prijetnje.

Tablica 1. SWOT analiza Dječjeg vrtića „Sunce“, Zadar

<p>S (snage)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-obrazovani,iskusni i kompetentni odgojitelji</li> <li>-Obrazovani,iskusni i kompetentni članovi stručno-razvojnog tima</li> <li>-Lokaliteti ustanove koji pokrivaju cijelo gradsko područje</li> <li>-Radno vrijeme prilagođeno potrebama korisnika (smjenski rad)</li> <li>-Raznovrsnost specijaliziranih verificiranih odgojno-obrazovnih programa</li> <li>-Mogućnost participacije roditelja u kreiranju kurikuluma</li> <li>-Visoka razina partnerstva s roditeljima</li> <li>-Visoka razina partnerstva s roditeljima</li> <li>-Visoka razina partnerstva s lokalnom zajednicom</li> <li>-Vježbaonica za praktično osposobljavanje srednjoškolaca i studenata</li> <li>-Središte polaganja stručnih ispita odgojitelja za područje Zadarske i Šibensko -kninske županije</li> <li>-Sudjelovanje u Erasmus plus programu</li> <li>-kontinuirana stručna usavršavanja djelatnika svih profila</li> </ul>	<p>W (slabosti)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Nedovoljna motiviranost djelatnik za promoviranje struke kroz prezentiranje projekata</li> <li>-ovisnost o proračunskim sredstvima</li> <li>-Nemogućnost provođenja svih verificiranih programa u punom opsegu (sportski program/objekti bez dvorana)</li> </ul>
<p>O (prilike)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Verificiranje novih programa</li> <li>-Uspostava novih suradnji na nacionalnoj razini</li> <li>Apliciranje za sudjelovanje u novim projektima kao partneri s drugim ustanovama</li> <li>-Diplomski studij za odgojitelje, Sveučilište u Zadru</li> <li>-Poslijediplomski specijalistički studij za ravnatelje, Sveučilište u Zadru</li> </ul>	<p>T (prijetnje)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Nedovoljno kapaciteta za upis sve djece koja ostvaruju uvjete (osobito jasličke dobi)</li> <li>-Veliki broj djece u odgojnim skupinama</li> <li>-Nemogućnost pronalaska stručnjaka iz područja logopedije</li> <li>-Starost objekata koji zahtijevaju renovaciju</li> <li>-Neriješeni imovinsko-pravni odnosi (čestice objekata i igrališta)</li> <li>-Tromost sustava u rješavanju administracije</li> </ul>

SWOT analiza je pokazala da su najvažnije snage ljudski resursi. Odgojno-obrazovni djelatnici te stručno-razvojni tim, nosioci su odgojno obrazovnog procesa te su važna karika u lancu odrastanja djece. Uočeno je da postoji nedovoljna intrizična motivacija za promoviranje struke prezentiranjem prakse na stručnim skupovima kao i za daljnjim stručnim usavršavanjem djelatnika pri Sveučilištu u Zadru i u Centrima izvrsnosti diljem Republike Hrvatske. Jedna od navedenih snaga je i sudjelovanje u projektima EU. Dječji vrtić „Sunce“ ,Zadar prvi je vrtić u Zadarskoj županiji koji je aplicirao kao samostalni nositelj projekta koji je dobio povjerenje AMPEU-a. Jednaka mogućnost javlja se i u prilikama, a to je apliciranje na neke buduće projekte EU. Kao slabost navedena je ovisnost o proračunskim sredstvima koju bi s obzirom, na današnje aktualnosti mogli svrstati i u prijetnje iz razloga ne donošenja proračuna Grada Zadra, čime se dovodi u pitanje djelovanje same ustanove kao i

planiranje materijalnih ulaganja za poboljšanje uvjeta rada i same usluge koju nudi Dječji vrtić „Sunce“, Zadar. Jedna od najznačajnijih prijetnji trenutno jest opterećenost odgojno-obrazovnih skupina. Prema Odluci o načinu ostvarivanja prava prednosti pri upisu u dječje vrtiće Grada Zadra za pedagošku godinu 2022./2023. u predškolske ustanove, prednost su imala djeca s razvojnim teškoćama, no u ustanovi kao i na tržištu rada nedostaje stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila što također predstavlja svojevrsnu prijetnju.

PEST analiza, odnosno analiza političkih, ekonomskih, društvenih i tehnoloških čimbenika iz okruženja predstavlja okvir za oblikovanje i kategoriziranje kako bi se pružio lakši uvid u problematiku. Promatrajući provedenu PEST analizu Dječjeg vrtića „Sunce“, Zadar, možemo zaključiti što se sve treba uzeti u obzir kada pomišljamo o krajnjem cilju i aktivnostima koje se planiraju provoditi za ostvarivanje istog. Utjecaj zakonodavstva na djelatnost ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje je neminovan jer je isti uređen Zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju kao i odredbe sadržane u Državnom pedagoškom standardu. Neminovan je utjecaj aktualnih lokalnih izbora s obzirom da je Dječji vrtić „Sunce“, Zadar ustanova lokalnog osnivača. Vezano za aktualnu političku opciju usklađeni su i programi što se može bitno razlikovati od programa nekih drugih političkih opcija. Društveni i ekonomski faktori imaju velik utjecaj na izazove poslovanja i stvaranja imidža.

Tablica 2.  
*PEST analiza Dječjeg vrtića „Sunce“, Zadar*

<p><b>POLITIČKI</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Utjecaj zakonodavstva na djelatnost ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje</li> <li>-Utjecaj propisa koji utječu na financiranje vrtića</li> <li>-Mogućnost pristupa specijaliziranim izvorima financiranja (EU pristupni fondovi)</li> <li>-Utjecaj djelovanja sindikata</li> <li>-Utjecaj lokalnih izbora</li> <li>-Političke nestabilnosti u susjednim zemljama</li> </ul>	<p><b>EKONOMSKI</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Stopa nezaposlenosti</li> <li>-Razina gospodarske aktivnosti</li> <li>-Visoka inflacija</li> <li>-Mogućnost naplate dospjelih potraživanja</li> <li>-Razvoj pojedinih gospodarskih grana, posebice turizma</li> <li>-Uvođenje nove valute (euro)</li> </ul>
<p><b>DRUŠTVENI</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Promjene u strukturi stanovništva</li> <li>-Načini provođenja slobodnog vremena</li> <li>-Vrijednosti sustava odraslih koji se prenosi na djecu</li> <li>-Novi aspekti odgoja</li> <li>-Visoka stopa razvoda brakova</li> <li>-Obrazovanost stanovništva</li> <li>-Deficiti stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila</li> <li>-Sve veći broj razvojnih teškoća</li> </ul>	<p><b>TEHNOLOŠKI</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Razvoj tehnologije bitne za djelovanje ustanove</li> <li>-Uvođenje digitalizacije poslovanja cijelog sustava predškolske ustanove</li> <li>-Elektronički upisi</li> <li>-Veća dostupnost i korisnost usluga korisnicima</li> <li>-Kontinuirana modernizacija tehnološkog sustava</li> <li>-Korištenje novih izvora energije</li> </ul>

BENCHMARK analiza predstavlja umijeće utvrđivanja kako i zašto neka poduzeća bolje posluju od drugih, odnosno riječ je o potrazi za ljudima i poduzećima najboljima u djelatnostima kojima se bave i stavljanje njihovih znanja, prilagođena i oplemenjena, u funkciju vlastitog uspješnog poslovanja (Previšić, Ozretić Došen, 2007). Analizirajući vlastito polazišno stanje imidža Dječjeg vrtića „Sunce“, Zadar primijećeno je da ne postoji dovoljna razina vidljivosti ustanove prema korisnicima, užoj i široj javnosti na nacionalnoj i internacionalnoj razini. Promjenom rukovodeće osobe, ravnateljice, provedena je anketa među roditeljima vezana za imidž ustanove. Prema dobivenim rezultatima uočeno je kako je razina vidljivosti i prepoznatljivosti ustanove niska. U skladu s dobivenim rezultatima



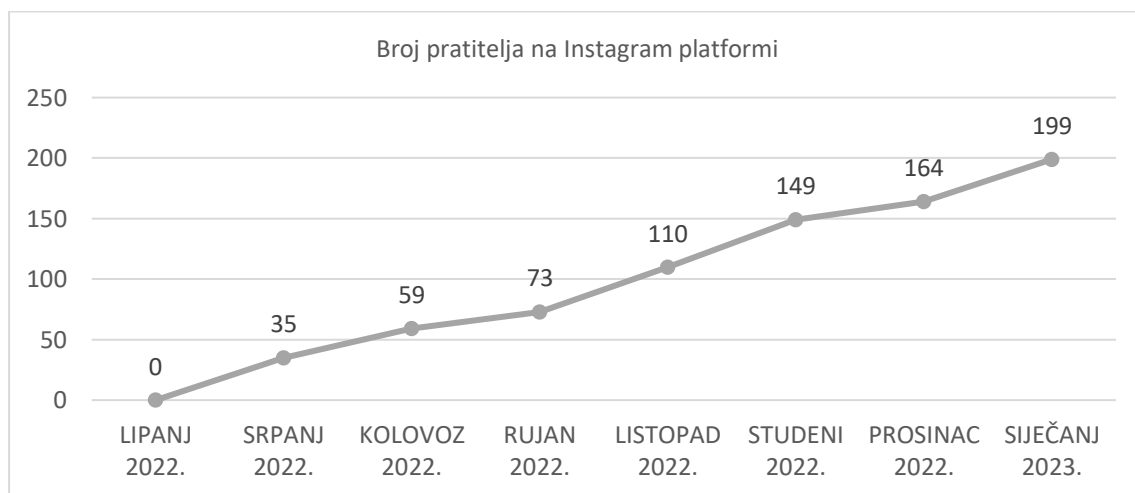
pokrenute su marketinške aktivnosti kako bi se promijenila percepcija javnosti kada je riječ o samom imidžu ustanove. Napravljena je analiza konkurentnih ustanova. Za potrebe rada odabrane su dvije ustanove za koje je procijenjeno da imaju već izgrađen imidž u javnosti. Radi se o Dječjem vrtiću Lojtrica s područja Velike Gorice i o Dječjem vrtiću Maleni talenti sa zagrebačkog područja.

Tablica 3.  
*Eksterni nekonkurentni benchmarking*

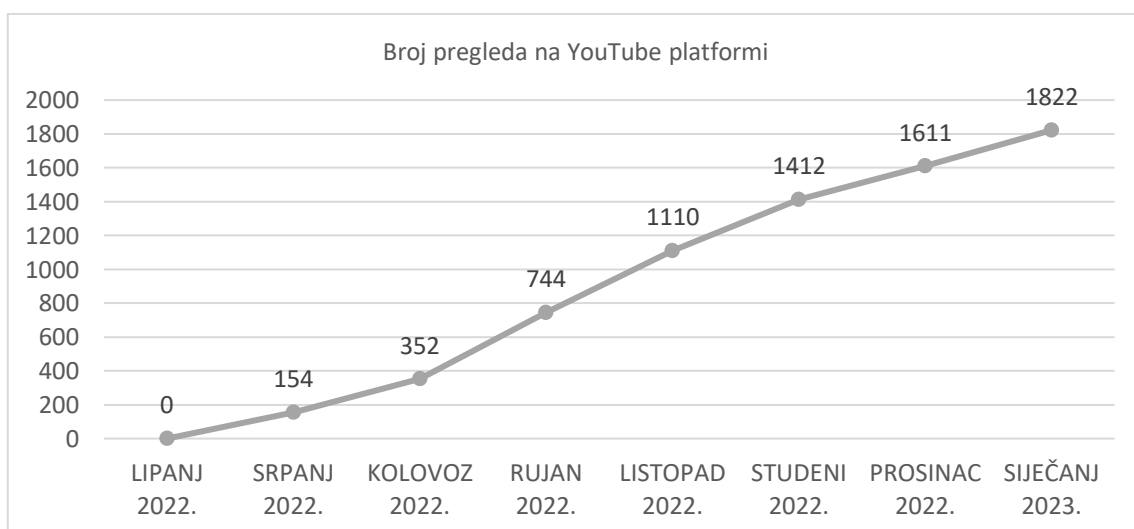
DV „Sunce“, Zadar	DV Lojtrica, Velika Gorica	DV Maleni talenti, Zagreb
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Osmišljen je logo ustanove</li> <li>-Izrađena je nova web stranica, prozirna i estetski privlačna, omogućena je kontakt forma, prisutna je ikona za osobe s invaliditetom</li> <li>-Otvoreni su profili na društvenim mrežama (Instagram, Facebook i Youtube)</li> <li>-Ustanova se promovira u medijima (lokalni portali, tisak, društvene mreže)</li> <li>-Organiziraju se kontinuirano edukacije za djelatnike</li> <li>-Organiziraju se druženja i radionice na razini skupina i ustanove</li> <li>-Visoka je razina suradnje s lokalnom zajednicom</li> <li>-Kontinuirano se provode ankete o zadovoljstvu korisnika</li> <li>-Ustanova sudjeluje u Erasmus plus programu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Posjeduje web stranicu koja je vrlo jednostavna za korištenje, sadrži sve potrebne informacije za korisnike, estetski vrlo usklađena s omogućenom kontakt formom za korisnike</li> <li>-provodi radionicu za roditelje „Rastimo zajedno“</li> <li>-Certifikati: „Međunarodni brončani status – Eko škole“, „Tolerantni vrtić“, „Mi jedemo odgovorno“</li> <li>-nude mogućnost odabira jelovnika</li> <li>-Posjeduju dvije sportske dvorane</li> <li>-Sudjelovanje u brojnim europskim projektima</li> <li>-Ispred Ministarstva znanosti i obrazovanja i AZOO drugi najbolji vrtić u Republici Hrvatskoj</li> <li>-Velik broj verificiranih programa od strane Ministarstva znanosti i obrazovanja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Posjeduju web stranicu koja će vrlo brzo privući pažnju korisnika; sadrži sve informacije, ima vrlo moderan pristup s omogućenom kontakt formom za korisnike; na samoj naslovnici video forma ustanove i korisnika, video s pozdravnim riječima ravnateljice</li> <li>-Različite aktivnosti na društvenim mrežama</li> <li>-Radionice za roditelje</li> <li>-Aktivnosti u EU projektima</li> <li>-Ljetni kamp</li> <li>-Sportska akademija</li> <li>-Veliki broj verificiranih programa</li> <li>-Vrtićko okruženje koje omogućuje djeci nesputan boravak u prirodi</li> </ul>

Marketing odgojno-obrazovnih ustanova predstavlja recentno i vrijedno područje istraživanja pri čemu se djeca sve više promatraju kao kupci, odnosno korisnici usluga naglašavajući pri tome i tržišni aspekt. Djeca imaju svoje potrebe i očekivanja koja vrijedi zadovoljiti, čime je odgojno-obrazovna ustanova prihvatila tržišne koncepcije. Marketing uključuje dizajniranje ponude institucije da bi se zadovoljile potrebe i želje ciljnog tržišta, povrh toga, efikasno određivanje cijena, komunikacija i distribucije da bi se informiralo, motiviralo i uslužilo tržište. Jedan od najboljih oblika promidžbe jest onaj „od usta do usta“, posebice kombiniran s osobnim očekivanjima pojedinca. Dobar proizvod, odnosno usluga, to jest zadovoljan korisnik predstavlja najbolji medij promocije ustanove. Kod odgojno-obrazovnih usluga nužna je nazočnost korisnika usluga/polaznika odgojno-obrazovne ustanove, što znači da proces pružanja i korištenja usluga teče istodobno. Ono što je neminovno u odnosu na našu ciljnu skupinu jest praćenje suvremenih tehnoloških trendova i komunikacijskih kanala. Pri tome treba istaknuti digitalne strategije s obzirom da roditelji koriste sve više mogućnosti suvremene tehnologije. Digitalni marketing podrazumijeva promociju i brendiranje proizvoda ili usluga kroz sve raspoložive digitalne kanale. Dječji vrtić „Sunce“, Zadar koristi društvene mreže, sadržajni marketing, optimizaciju za tražilice, e-mail marketing, mobilni marketing, bannere, TV, radio i sms. Zahvaljujući pojavi pametnih telefona i tableta, prosječna odrasla osoba provodi više od 20 sati tjedno na digitalnim medijima. To

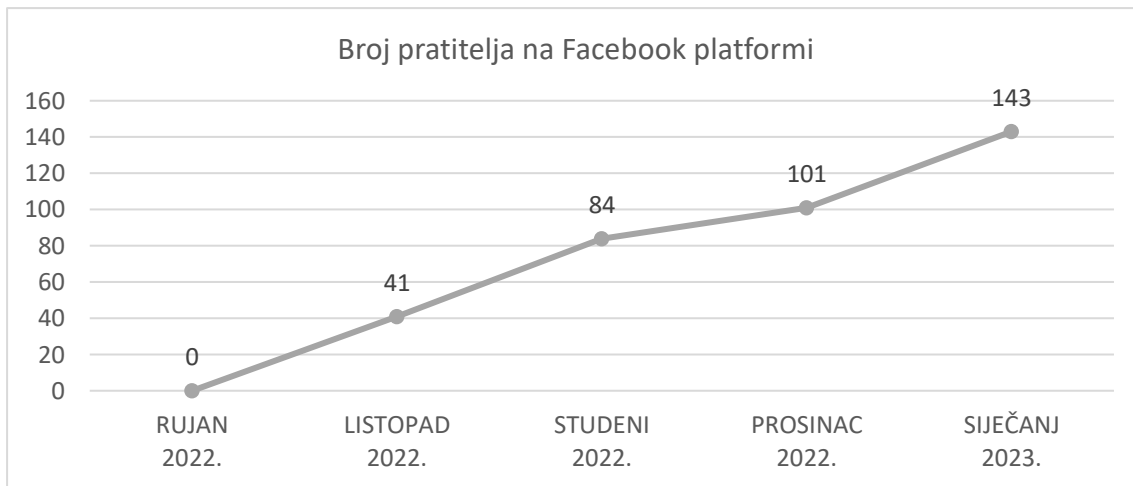
omogućuje ustanovi da se kroz njih približi svojim potencijalnim korisnicima usluga. Kvalitetan sadržaj je osnova pozicioniranja na tražilici i zbog toga content marketing i optimizacija za tražilice jednostavno ne idu jedno bez drugog. Marketing društvenih mreža u posljednje vrijeme je vrlo popularan no društvene mreže ne služe za prodaju proizvoda ili usluga nego prvenstveno služe da zanimljivim objavama privlače promet na web stranicama, služe i za stvaranje virtualne zajednice i brendiranje. Mogućnosti koje nam pruža Internet marketing u odnosu na tradicionalne oblike oglašavanja su izuzetno velike: mogućnost ciljanja željene skupine ljudi, međunarodni doseg kampanje, mogućnost oglašavanja 24 sata na dan, sedam dana u tjednu, velik broj korisnika koji vide našu organizaciju, odnosno ustanovu, mogućnost mjerenja rezultata kampanje, mogućnost promjene prekida kampanje u bilo kojem trenutku, brza vidljivost rezultata, lako mjerljiv povrat investicije. Dječji vrtić „Sunce“, Zadar prisutan je na društvenim mrežama. Prateći analitiku Instagram platforme, Facebook platforme i YouTube platforme vidljiv je značajan porast gledanosti istih unatrag godinu dana.



Grafički prikaz 2.  
*Prikaz rasta broja pratitelja na Instagram platformi*



Grafički prikaz 3.  
*Prikaz rasta broja pratitelja na You Tube platformi*



Grafički prikaz 4.

*Prikaz broja pratitelja na Facebook platformi*

PROMOTIVNA KAMPANJA podrazumijeva svaki vid marketinške komunikacije koja se koristi da informira, podsjeti i uvjeri ciljano tržište u vrijednost brenda, usluge i/ili proizvoda. Ciljevi mogu biti različiti. Promotivne strategije mogu se odnositi na privlačenje novih korisnika no s obzirom na sadašnju sliku kada ne uspijevamo kapacitetima obuhvatiti sve one koji ostvaruju pravo na upis, promotivna strategija ustanove usmjerena je na stvaranje lojalnosti, produblivanje odnosa s postojećim korisnicima, mijenjanje percepcije javnosti, te izgradnji imidža Dječjeg vrtića „Sunce“, Zadar. Provedena je kampanja pod nazivom „Kad sunce sja, sretno rastem ja“. Cilj kampanje bio je izgradnja pozitivnog imidža u užoj i široj javnosti. Primarni cilj bio je produblivanje odnosa te stvaranje pozitivne slike kod aktualnih i potencijalnih korisnika. Jedan od ciljeva bio je i prepoznavanje ustanove kao sinonima na nacionalnoj i internacionalnoj razini. Kampanja se produbljuje i dalje, te se nadograđuje novim idejama i strategijama za realizaciju zadanih ciljeva. Nakon osmišljene promotivne strategije nužno je odrediti troškovnik kampanje s obzirom da se financije puno puta ograničavajući faktor za realizaciju mnogih aktivnosti. S obzirom na novu web stranicu nužna je njena dorada i ažuriranje. Svaka stavka financijskih izdataka vezana je za proračun dječjeg vrtića. Evaluacija kampanje nakon godinu dana donijet će rezultate prema kojima će se stvarati daljnji planovi i nova marketinška strategija kako bi ustanova mogla i dalje napredovati u željenom smjeru. Uvidom u analitiku na društvenim mrežama (Instagram, Facebook i You Tube) kao i provedenom anketom među korisnicima dobit će se željeni podaci koji će biti potrebni za daljnje akcije.

## Zaključak

Imidž je pojam koji svatko može opisati na drugačiji način. Nekome je imidž izgled, nekome stil odijevanja ili način života. Sve to objedinjeno možemo nazvati imidžem. Imidž je zapravo dojam ili slika koju netko ostavlja o sebi. Opće je poznato da imidž ima velik utjecaj u različitim aspektima života.

Imidž neke ustanove je ukupna slika o toj ustanovi, u ovom slučaju o dječjem vrtiću. U tu sliku ubrajamo mišljenja, predrasude, stavove, iskustva pojedinca ili javnosti o toj ustanovi. Potrebno je uložiti puno truda i napora u planiranju i osmišljavanju imidža koji će ustanovu izdvojiti od ostalih. Može se reći da se imidž stvara na temelju stvarnih, mjerljivih, i psiholoških, nemjerljivih komponenti, a obje su pod utjecajem komunikacije s tim da se najveće značenje daje spoznajnoj slici ustanove koja je dominantno pod utjecajem komunikacijskih procesa. Nakon što organizacija osmisli svoj imidž ona ne mora uvijek biti vjerna tom imidžu, već ga slobodno može i mijenjati, ali to iziskuje vremenske i financijske izdatke (Kesić, 1997). O imidžu ustanove ovisi uspjeh ustanove. Ustanova kako bi osmislila svoj jedinstven i dobar imidž vodi brigu o logu ustanove, nazivu, tehnologiji, autentičnosti usluge, o svojim zaposlenicima, njihovoj motiviranosti i zadovoljstvu, osviještenosti o zaštiti okoline i prirode, reklamiranju i marketinškom oglašavanju, načinu komunikacije s vanjskim suradnicima, medijima,

roditeljima, lokalnom zajednicom itd. Imidž ustanove je cjelokupna slika o nekoj ustanovi koju ima ciljana publika, a stvara se na temelju misaonih i osjećajnih komponenti i zato je potrebno da organizacija, odnosno ustanova usmjeri svoje komunikacijske napore na način da postigne željeni pozitivni imidž u svijesti svojih potrošača, s tim da mora biti svjesna činjenice kako imidž nije stalan i da na njemu treba neprestano raditi. Upravo zato u Dječjem vrtiću „Sunce“, Zadar nastaviti će se s planiranjem aktivnosti promocije ustanove kako bi potaknuli još bolji pozitivni imidž čime će se dugoročno osigurati pozicioniranost na tržištu kao ustanove koju će roditelji percipirati kao svog partnera u odgoju i odrastanju svoje djece.

## Literatura

- Fox, R. (2001). *Poslovna komunikacija*. Hrvatska sveučilišna naklada.
- Jurković, Z. (2012). Važnost komunikacije u funkcioniranju organizacije. *Ekonomski vjesnik*, 25(2), 387-399.
- Kesić, T. (2003). *Integrirana marketinška komunikacija*. Opinio
- Kesić, T. (1997). *Marketinška komunikacija*. MATE.
- Kesić, T. (2011). *Ponašanje potrošača*. Opinio.
- Lunenburg, F. C. (2010). *Formal Communication Channels: Upward, Downward, Horizontal and external*. *Focus on Colleges, Universities, and Schools*, 4(1), 1-7.
- Milas, Z. (2011). *Uvod u korporativnu komunikaciju*. Novelti Millenium.
- Previšić, J., Ozretić Došen Đ. (2004). *Osnove marketinga*. Adverta.
- Previšić, J., Ozretić Došen, Đ. (2004). *Pojmovno određivanje marketinga*. Adverta.
- Renko, N. (2009). *Strategija marketinga*. Naklada lijevak.

## Dokumentacija kao sredstvo razumijevanja dječje perspektive sa ciljem pružanja kvalitetne podrške njegovom cjelovitom razvoju

Klaudija Martić  
Nikolina Saili

### **Sažetak:**

*Danas kada se govori o odgoju i obrazovanju djece rane i predškolske dobi, ne govori se o programima i sadržajima nego o cjelovitom razvoju, vrijednostima i načelima, cjeloživotnom obrazovanju te razvoju kompetencija. Sve suvremene obrazovne koncepcije polako napuštaju obrasce transfera znanja, tj. didaktičko izvankontekstualno prenošenje određenih sadržaja te se okreću djetetu kao subjektu procesa učenja i istraživanja. Pokušavaju se prepoznati njegove stvarne individualne potrebe i interesi te se ne podrazumijeva da sva djeca određene dobi trebaju učiti i raditi isto i na jednako oblikovane i metodički razrađene načine. Odgajateljeva slika o djetetu uvelike će odrediti vrijednosti i stavove koje će promovirati u svom odgojno-obrazovnom radu te oblikovati njegovu implicitnu pedagogiju. Odgoj i obrazovanje djece uvijek u sebi sadrži perspektivu budućnosti i nosi sa sobom razmišljanje o društvu sutrašnjice u kojem će djeca živjeti. Odgajatelji i učitelji često pred sebe postavljaju pitanje za kakvo društvo odgajaju djecu te koja će im znanja i vještine trebati da bi bili njegovi aktivni i uspješni članovi. U fokusu svih akcija, promišljanja i istraživanja odgajatelja i drugih koji rade s djecom rane i predškolske dobe, upravo je to dijete. Dokumentacija je alat, sredstvo ili medij koji omogućava objektivnije sagledavanje i razumijevanje svih akcija koje poduzimaju djeca i odrasli u različitim socijalnim i materijalnim kontekstima zajedničkog učenja i življenja. Svakodnevno promatranje i osluškivanje djece omogućuje nam razumijevanje dječje perspektive, mašte, razmišljanja i učenja. U procesima učenja dječji doživljaji su istovremeni i intenzivni, djeca bez oklijevanja uranjaju u novo i nepoznato pri čemu duboko zaneseni izgrađuju cijele nove svijetove. Dokumentacija sve te procese čini vidljivima (Rinaldi, 2006), svjedoči njihovom ali i našem napretku jer dijeleći radost i ushićenost učenja i rada, odrasli također osvještavaju sve dobrobiti koje iz toga proizilaze.*

**Ključne riječi:** djeca rane i predškolske dobi, dječja perspektiva, dokumentacija, cjeloviti razvoj, slika o djetetu

### **Uvod**

Gledano u svjetlu ubrzanog razvoja znanosti, tehnologije i društva u cjelini, može se reći da živimo u trenutku koji prolazi brže nego ikada i da ono što je vrijedilo jučer i danas već sutra može dobiti novu perspektivu, nadogradnju ili biti u potpunosti odbačeno. To sam koncept učenja, njegove načine i vrijednosti stavlja pred velike izazove, samim time i odgajatelje kao nositelje odgojno-obrazovnih procesa u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Oslanjanje na staro i provjereno više nije moguće, nužno je raditi svakodnevne iskorake te promišljati i propitivati svoje vrijednosti, metode i ciljeve. Uslijed snažnih i dubokih društvenih promjena te razvoja znanosti, posebice neuroznanosti, mijenja se obrazovna paradigma pa time i pogleda na dijete i djetinjstvo. Ovaj rad se neće baviti detaljnijim teoretskim pojašnjavanjem pojma dokumentacije i dokumentiranja. Kratko će se progovoriti o onim oblicima dokumentacije koji se pojavljuju u prikazu prakse koji je sastavni dio rada. Oslanjajući se na recentnu literaturu pokušati će se pojasniti na koji način su odgajatelji pomoću dokumentacije razumijevali i tumačili dječju perspektivu te podržali njegov cjelokupni razvoj.

## Suvremena slika o djetetu

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) naglašava važnost razvoja ključnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje, koje će osnažiti i osposobiti dijete za sve izazove budućnosti koja će neminovno donositi novo i nepoznato. Slika koju imamo o djetetu uvelike je određena našim vrijednostima i uvjerenjima te bitno oblikuje naš svakodnevni odgojno-obrazovni rad i time definira našu implicitnu pedagogiju. Također, uvjerenja odgajatelja o njihovoj ulozi odredit će hoće li njihove pedagoške odluke i djelovanja biti usmjerena na poučavanje ili na poticanje na učenje. Nužno je osvijestiti i uvažavati činjenicu da je svako dijete jedinka, osobnost, za sebe sa svojim specifičnim interesima i potrebama te je za kvalitetno podržavanje njegovog cjelovitog razvoja primjeren individualni pristup. Shodno Gardnerovom (2008) modelu višestrukih inteligencija zadatak odgajatelja je prepoznati koja je to djetetova dominantna inteligencija, odnosno na koji način dijete razumijeva i doživljava svijet oko sebe. Odgajatelj potiče razvoj različitih modaliteta izražavanja, tumačenja i dokumentiranja, odnosno načina na koji dijete izvještava i objašnjava svoje doživljaje i razumijevanja, pomažući djetetu da odabere onaj jezik, izraz, koji je njemu najbliži i najprirodniji. Malaguzzi (Gandini, 1998) govori o 100 jezika koje djeca koriste da bi iznijela svoja razmišljanja, ideje i zaključke, ističući bogatstvo i raznolikost dječjeg izražaja. *“Da bi otkrio izražajne potencijale svakog medija pojedinačno, odgajatelj bi zajedno djecom trebao neprekidno istraživati i upoznavati raznolike mogućnosti njihovog korištenja.”* (Slunjski, 2008, str. 108) Razumijevanje djeteta podrazumijeva shvaćanje djeteta kao osobe koja koristi mnoštvo različitih simboličkih jezika. Djeca su fokusirana na bit stvari, vide bolje i zornije od odraslih jer njihove su misli pročišćene od predrasuda, obrazaca i nekih unaprijed određenih ciljeva. Odrasli uvijek nastoje u viđenom prepoznati vanjsku pojavnost nekog predmeta i tek na drugu će pomisliti da dijete možda nije crtalo oblik nego da je to zapravo vanjska ekspresije njegovog unutarnjeg razmišljanja.

Suvremena pedagogija temeljena na sociokonstruktivističkoj teoriji Vigotskog (Miljak, 1996) kaže da je dijete cjelovito biće koje ne preuzima tuđa znanja nego stvara, konstruira, svoja znanja na osnovu svog iskustva u procesima činjenja, stvaranja i izražavanja. Ta nova znanja nadograđuje na već postojeća, stara znanja, istovremeno ih shodno tom novom iskustvu oblikuje ili nekada čak odbacuje. Slika o djetetu se mijenja u smislu da ono nije pasivni primatelj vještina i sadržaja, već aktivno i ravnopravno konstruira i sukonstruira svoja znanja u suradnji s vršnjacima i odraslima što razultira odustajanjem od nekih ranijih poučavateljskih i transmisijskih metoda rada (Slunjski, 2012; NKRPOO, 2014). Djeca uče čineći a uloga odgajatelja je da im osigura materijalni i socijalni kontekst koji će to omogućiti. Često se ističe da je nužno prepoznati i pratiti dječje interese odnosno ne nametati svoje planove, ideje ili ciljeve. Međutim, nužno je stvoriti neke preduvjete koji će probuditi i potaknuti taj dječji interes. Nekada to mogu biti neki materijali koje je pripremio odgajatelj ali jednako vrijedni mogu biti i neki izvanjski ili situacijski poticaji. Ne treba posebno naglašavati koje sve vrijednosti i kvalitete treba imati prostorno-materijalno okruženje od bogatstva i raznolikosti materijala do primjerenosti, dostupnosti i privlačnosti da bi igralo ulogu *“trećeg odgajatelja”* (Slunjski, 2008). Učenje djece nije izolirano i apstraktno, uvijek je smješteno u neki kontekst i ako ga nema djeca će ga sama u trenutku stvoriti, bilo konkretnim materijalima ili samo verbalno proigravajući uloge. Učenje u kontekstu djetetu je smisljeno, ono to kroz igru radi prirodno i spontano. Kada odgajatelji grade neki prostorno-materijalni kontekst za dječje aktivnosti nužno je da uzimaju u obzir njihovu primjerenost djetetovim trenutnim mogućnostima ali i da vode računa o tome da su istovremeno zahtjevni za dijete u onoj mjeri koja će ga poticati na slijedeću zonu razvoja. Početna fascinacija materijalima ili pojavama uz promišljene i pravovremene intervencije odgajatelja trebala bi produbiti i intenzivirati dječje učenje. U tom kontekstu se onda govori o stanju potpune zanesenosti, tzv. *“flow”* (Csikszentmihalyi, 2008), kada su djeca duboko koncentrirana i fokusirana na ono što rade i upravo u takvom stanju njihovo učenje je najproduktivnije. Stoga je za odgajatelje izuzetno važno prepoznati dječje interese te podržati ih u smislu materijala, dokumentiranja i pedagoških intervencija. Pri tome je nužno paziti da se ne ugrozi autonomija djeteta u izboru mjesta, vremena, suigrača, materijala ali i odluka te načina i cilja provođenja aktivnosti. Često je to ključan trenutak koji će prevagnuti na stranu produbljivanja aktivnosti ili njihovog prekida odnosno gubitka interesa i intenziteta aktiviteta. Kada odgajatelj

nesmotreno preuzme djetetu autorstvo nad nekom njegovom aktivnošću, bilo da se radi o istraživanju, simboličkoj igri, nekom izražajnom modalitetu, to najčešće rezultira gubitkom svrhe za dijete a samim time opadaju pedagoški i razvojni potencijali aktivnosti. *“Kada odgajatelj zna slušati, čuti i razumijeti dijete, tada djetetu postavlja poticajna pitanja o njegovim hipotezama, ne donosi zaključke prijevremeno, ne žuri, već istražuje, otvoren je za riskantne ideje, spreman je preuzeti rizik te se ne opterećuje unaprijed postavljenim planom.”* (Vujičić i Miketek, 2014, str. 145) Suvremena literatura uspoređuje djecu sa znanstvenicima (Gopnik, 2003) upravo po toj zanesenosti u istraživanju te u samom procesu primjenjuju vrlo slične metode: isprobavaju, kombiniraju, uspoređuju, postavljaju hipoteze koje potom primjenom različitih strategija opovrgavaju ili dokazuju. *„Naposljetku, djeca su svugdje oko nas. Da bismo ih opažali nisu nam potrebni ekspedicije na udaljene kontinente, ni jako sofisticirani laboratoriji. Sve što je potrebno učiniti je zamoliti ih da otvore usta, a potom ih slušati. To nitko nije učinio 2 500 godina.”* (Gopnik, 2003, str. 14) Djecu zanimaju iskonske teme koje intrigiraju ljudski um od pamtivjeka, kao što su statika, magnetizam, zašto nešto pluta a nešto tone, pojave u prirodi (gromovi, oluje, erupcije vulkana), iščezli i daleki svijetovi, ali i ono što ih svakodnevno okružuje. Svaka situacija ima potencijala za učenje ukoliko je dijete zainteresirano i vidi smisao i svrhu za sebe.

Dijete nije aktivno samo u svojim procesima učenja i razvoja nego i kao član svoje uže i šire zajednice, ono živi i radi u različitim socijalnim kontekstima čije je aktivni i ravnopravni subjekt sa svim svojim potrebama, pravima i kulturom koja je neodvojivi dio njega. *“Viđenje djetinjstva umnogome zavisi o teorijskoj osnovi na kojoj se tumači priroda odnosa djeteta i njegovog socijalnog okružja, pogled na njegov razvoj te čimbenike koji ga određuju.”* (Krstović, 2010, str.3) Jedna od uloga odgajatelja je da kreira i omogućava kompleksne i raznovrsne socijalne kontekste koji će uključivati djecu različite dobi i kompetencija, kao i odrasle osobe, te će time provocirati konstruktivne i plodonosne interakcije. Odgoj i obrazovanje djece za budućnost, život i zanimanja za koja se ne zna niti kako će izgledati niti koja će znanja i vještine podrazumijevati, stavljaju pred odgajatelje sve kompleksnije zahtjeve i očekivanja. Da bi mogli potaknuti i podržati cjeloviti razvoj djeteta, odgajatelji moraju dobro poznavati različite aspekte dječjeg bića, kao što su razvojne karakteristike dobi ili trenutni interesi i potrebe te na njih djelovati kroz promišljenje i primjerene odgojno-obrazovne postupke. To iziskuje kontinuirano profesionalno obrazovanje te stjecanje i usavršavanje različitih vještina i kompetencija a dokumentiranje je svakako jedna od najistaknutijih.

### **Dokumentacija – sredstvo za razumijevanja dječje perspektive**

Praćenje i dokumentiranje aktivnosti djece te kasnije samorefleksije, refleksije i projekcije pokazale su se od izuzetne važnosti za razumijevanje dječje perspektive. Postavlja se pitanje što je važno dokumentirati, koji su to najzanimljiviji i najintrigantniji trenutci u življenju i radu djece u vrtiću te kako prepoznati situacije koje imaju pedagoškog potencijala. Toliko često se ističe kako odgajatelji u planiranju svog odgojno-obrazovnog rada polaze od interesa i potreba djece, da se to ponekada shvaća površno te zaboravlja da je taj interes temelj kasnijih smislenih i svrhovitih aktivnosti djece te kvalitetnih intervencija odgajatelja. *“Među ostalim, ostvarivanje projekta iziskuje vremensku fleksibilnost u organizaciji odgojno-obrazovnog procesa, poštovanje interesa djece u organizaciji njihovih aktivnosti, uvažavanje postojećih znanja i razumijevanja djece u odabiru sadržaja tj. oblikovanju situacija učenja, orijentaciju na aktivno učenje djece i slično,”* ističe autorica Slunjski (2012, str. 7) kada govori o polazištima rada na projektima što je relevantno i za svaku drugu aktivnost. Dakle, interesi djece su prijelomni trenutci u procesima u skupini te je od izuzetnog značaja dokumentirati ih i u postupku refleksije interpretirati. Kako je dijete socijalno biće ono svoje akcije nerijetko poduzima u suradnji s drugima, ulazi u socijalne interakcije te kreira socijalni kontekst svog rada. Dokumentacija prati nastajanje, djelovanje i nestajanje različitih socijalnih konteksta, kao i razvoj i intenzitet pojedinih odnosa jer je zadatak odgajatelja poticati razvoj prosocijalnih oblika ponašanja te pomagati djeci da razvijaju svoje socijalne kompetencije. Dokumentacija bilježi i kako djeca koriste materijale, odnosno jesu li ti materijali poticajni, dostatni i funkcionalni.

Dokumentacija je neizostavan alat koji omogućava odgajatelju da pravovremeno, promišljeno i primjereno prati i podrži dijete na njegovom putu razvoja i učenja. Dokumentacija je istovremeno i

ogledalo rada odgajatelja te sredstvo njegovog profesionalnog učenja i razvoja. „*Kreiranjem pedagoške dokumentacije možemo smatrati one aktivnosti i interakcije koje se sustavno bilježe i dijele, koje se analiziraju i tumače, tj. o čijem se značenju zajednički pregovara pa se na tim osnovama konstruiraju pedagoške kulture i prakse koje imaju potencijal razvoja*“ (Slunjski, 2020:12). Uvidom u pedagošku dokumentaciju odgajatelj ima priliku kritički se osvrnuti na svoj rad, bilo da to radi samostalno u procesu samorefleksije ili u grupi sustručnjaka u zajedničkoj refleksiji odgojno-obrazovnog rada. Uobičajena svakodnevna praksa su razgovori između kolegica u skupini kao i sa stručnim suradnicima. Kada se ti razgovori, refleksije, vode na osnovu prikupljene dokumentacije, cijeli proces postaje objektivniji, ozbiljniji i profesionalniji. U razgovoru je nemoguće izbjeći subjektivne dojmove, osobne stavove i preferencije. Ali kada se oni vode na osnovu fotografija, transkripata, crteža koji se odnose na neku konkretnu situaciju, aktivnost, pruža se prilika da se na osnovu objektivnih informacija donose zaključci, uočavaju nedostatci i propusti te se prave planovi i prijedlozi za buduće korake. Kako dokumentacija pomaže odraslima, tako pomaže i djeci. Djete interpretira dokumentaciju i na taj način pomaže odgajatelju da još bolje razumije dječju perspektivu. Djeca koriste dokumentaciju kao podsjetnik na aktivnosti i na situacije u kojima su učili te ih potiče na razmišljanja o tome kako su učili, čime razvijaju svoju metakogniciju, odnosno kompetenciju učiti kako učiti. Nerijetko se događa da se na osnovu dokumentacije u refleksijama s djecom i odraslima dolazi do iznenađujućih saznanja u smislu dječjih interesa. Dokumentiranju i refleksiji su podložne i same refleksije odgajatelja s drugima, i djecom i odraslima. Saznanja i zaključci do kojih se u tim prilikama dolazi su osnova za promjene i poboljšanja te za planiranje daljnjih koraka. „*Pedagoška dokumentacija osigurava podršku učenju odgajatelja time što mu pruža mogućnost prisjećanja na događaje kojih je bio suprotagonist kao i priliku da ih ponovno proživi sam ili zajedno s drugima*“ (Katz, 1998; Rinaldi, 2005; Dahlberg et al., 2013, prema Slunjski, 2020, str.14). Tek samorefleksijom i refleksijom na osnovu prikupljene dokumentacije odgajatelji mogu objektivno sagledati svoj rad i osvijestiti svoju osobnu implicitnu pedagogiju. To je korak na putu razvoja pedagoške prakse koja je onda indirektno utječe i na razvoj kurikulumu vrtića ali i na razvoj refleksivnog profesionalizma odgajatelja (Slunjski, 2020). Ponekad odgajatelj dokumentira s određenom namjerom, npr. da sazna koja su postojeća znanja djece koja se bave određenim sadržajem, pojavom ili predmetom. Ili želi vidjeti kakve su interakcije djece s prostorno-materijalnim okruženjem, tj. na koji način koriste materijale, jesu li ponuđeni materijali primjereni njihovim kompetencijama i mogućnostima, potiču li ih na istraživanje i promišljanje i sl. Saznanja i zaključci do kojih dođe, samostalno ili u suradnji s drugima uključujući djecu, pomoći će mu, s jedne strane da planira na koji način, pomoću kojih materijala ili kojih postupaka će podržati dječje učenje. S druge strane, u svakom obliku dokumentacije se istovremeno iščitava i rad odgajatelja, što je prilika da se uvide svoje vlastite pogreške i nedostatci te shodno tome poduzmu akcije za njihovo ispravljanje ili otklanjanje. Refleksivna odgajateljska praksa, jednako kao i učenje djece, pokazuje značajke koje imaju uporište u sukonstruktivističkoj teoriji (Vigotsky, prema Slunjski, 2012) gdje se znanje stvara i nadograđuje u suradnji s drugima. Odgajatelj je autor dokumentacije koju prikuplja, reflektira i strukturira na određeni način te se ne može govoriti o nekom univerzalnom modelu načina dokumentiranja ili strukture dokumentacije. Dokumentacija je uvijek odraz konteksta u kojem je nastajala i specifičnih potreba i interesa određene odgojno-obrazovne skupine te je obojana stavovima i uvjerenjima samog autora, odnosno odgajatelja.

U Reggio pedagogiji dokumentacija se definira kao proces pomoću kojeg se razvija i potiče učenje djece i odraslih, te se tako modificira odnos učenja i poučavanja (Rinaldi 2006). Najveća vrijednost Reggio koncepcije jest upravo poticanje na korištenje refleksivnih alata, kako bi propitivali i mijenjali vlastitu odgojno-obrazovnu praksu i vrijednosti, kako bi ih što više unaprijedili (Slunjski, 2020). Takav pristup odgojno-obrazovnom radu, koji Bruner (2000, prema Slunjski 2020) naziva pedagogijom uzajamnosti, temelji se na uvjerenju da djeca imaju svoja mišljenja koja se mogu razlikovati, ali predstavljaju podlogu za prosuđivanje jednako vrijednih stajališta, a razvoj takve prakse počinje stvaranjem kulture gdje sami odgajatelji stječu i prakticiraju takva iskustva. Rinaldi (2006) dokumentaciju promatra kao proces koji nas vodi prema boljem razumijevanju djece o onome što djeca znaju i načinu na koji doživljavaju sebe. Vujičić i Miketek (2014) naglašavaju da dokumentacija



ne služi samo za proizvodnju dokumenata, već kao sredstvo pomoću kojeg se omogućava bolje poznavanje odnosa između djece i odraslih, te načina na koji se odrasli mogu približiti djeci. Kroz tu komunikaciju odgojitelji prilagođavaju vlastito stajalište, i uz pomoć refleksije mijenjaju vlastitu odgojno-obrazovnu praksu, i istovremeno uče iz tih situacija. Dokumentacija pomaže odgajatelju da u zajedništvu s kolegicama i s djecom kroz kritičku prizmu promišlja o budućim aktivnostima djece poštujući njihove interese i potrebe, odnosno da zajedničkim izborom aktivnosti provociraja daljnji intelektualni rast djece (Vujičić i Miketek, 2014). Svi ti procesi zajedno, dakle subjektivna i intersubjektivna djelovanja i promišljanja te postupci prikupljanja, tumačenja i interpretacije dokumentacije grade zajedničko nasljeđe odnosno znanje.

### **Dokumentacija kao podrška cjelovitom razvoju djeteta**

Neki od najzastupljenijih oblika dokumentacije su fotodokumentacija i dječji uratci koji bez samorefleksije i refleksije, odnosno interpretacije, ostaju na razini etnografskih zapisa. Odgajatelj svakodnevno fotografira djecu u različitim aktivnostima kao i dječje uratke te su mu oni uz ostale oblike dokumentacije temelj kvalitetne analize i planiranja. Različiti dvodimenzionalni i trodimenzionalni dječji radovi zabilježeni na ovakav način (slika 1 i 2) daju odgajatelju mogućnost naknadnog uvida u dječju perspektivu, odnosno uvid u to što su djeca razmišljala dok su to radila, koja je bila početna ideja, jesu li u njoj ustrajali ili su je usput modificirali, na koje probleme su nailazili i kako su to rješavali. Taj prozor u dječji svijet pruža velike mogućnosti za kasnije kvalitetno odgajateljevo podržavanje i produblivanje dječjih aktivnosti ali i daje važne informacije o djetetovoj osobnosti, trenutnom razvojnom statusu i specifičnostima.



Slika 1



Slika 2

Videozapisi i audiozapisi su posebno vrijedni i korisni kada se bilježe rasprave između djece ili neke intervencije odgajatelja u smislu poticajnih pitanja kojima nastoje osvijestiti, naglasiti ili produbiti dječje aktivnosti, načine rješavanja problema ili dogovaranja (slika 3 i 4). Iako su to možda najvjerodostojni oblici dokumentiranja, često su vrlo obimni pa samim time i zahtjevni za obradu i analizu. Tu se dolazi do pitanja koliko dugo odrasli mogu pratiti dijete u nekoj njegovoj aktivnosti i pri tome ga zaista slušati. Odgajatelji nisu uvijek u mogućnosti dokumentirati događanja u skupini niti je to uvijek nužno. Vještina dokumentiranje procesa rada i učenja djece osnažuje se kroz iskustvo i učenje u zajedničkim refleksijama što odgajateljima daje sposobnost prepoznavanja situacija koje imaju značajnije pedagoške potencijale te koji će oblik dokumentacije pri tome koristiti.



Slika 3



Slika 4

Sama fotografija (slika 4 i 5) pruža neku površnu informaciju, neki prvi dojam što djeca rade, i kao takva ona je etnografski zapis. Kada odgajatelj samostalno ili zajedno s drugim suradnicima ili djecom analizira takvu fotografiju ili cijeli niz, kad joj daje značenje i tumačenje ona postaje dokumentacija. Dakle, fotografija bez objašnjenja bi mogla reći da djeca smo manipuliraju s materijalima te da ih vjerojatno pri tome istražuju. Zadatak odgajatelja je posredstvom dokumentacije u samorefleksiji ili zajedničkoj refleksiji doznati što djeca zapravo rade a ne što odrasli misle da djeca rade.



Slika 5



Slika 6

Na ovim fotografijama (slika 5 i 6) su djeca mlađe dobi koja su fascinirana, udubljena u svoju aktivnost, ovo je upravo onaj "flow" trenutak koji spominje stručna literatura. U takvom stanju potpune zanesenosti i njihov senzorni doživljaj je jači. Poznato je da djeca uče čineći i istražujući svijet oko sebe svim svojim osjetilima te da je to pogotovo izraženo u ranoj dobi kada su svi senzorni receptori na vrhuncu i rade punim kapacitetima (Jensen, 2005). To je informacija koju nam također pruža dokumentacija a s obzirom na dob djece i značaj senzomotornog razvoja odgajateljima je to putokaz za daljnje intervencije u promišljanju i organiziranju prostorno-materijalnog okruženja. Jedna od odgajateljivih uloga je prepoznati stvarni interes djeteta, a u tom procesu dokumentacija mu postaje jedno od osnovnih sredstava za rad. Znači, od početnog prvog dojma da sva djeca za svijetlećim stolom manipuliraju s gel kuglicama došlo je do raslojavanja te je uočeno nekoliko potpuno različitih interesa. Neka djeca su istraživala transparentnost pločica i samih kuglica pa su išli korak dalje te sami kreirali situacije gdje su mogli proučavati promjenu boje kuglica kada preko njih stave transparentnu pločicu u boji (slika 7 i 9). Te iste kuglice su slagali na pločice i promatrali do kakvih promjena boje dolazi. Također su ostavljali trag povlačenjem prsta i predmeta preko vrećica s temperom (slika 8) te stvarali različite šare i likove.



Slika 7



Slika 8



Slika 9

Posredstvom dokumentacije doznajemo da djeca u ovim aktivnostima pokazuju više različitih interesa, da iste materijale koriste na različiti način te da su i njihove kompetencije različite. Sustavnim praćenjem i dokumentiranjem dječjih aktivnosti otvara se mogućnost u kasnijim zajedničkim refleksijama planirati i daljnje intervencije odgajatelja. Odgajatelji se dogovaraju koje nove materijale mogu nuditi djeci sa ciljem produblivanja i proširivanja njihov interes te poticanja na daljnju aktivnost imajući na umu dobrobiti za njihov cjelokupni razvoj. Novi materijali pružaju djeci nove mogućnosti pa tako dolazi do stvaranja nizova, plošnog i trodimenzionalnog konstruiranja te različitih kompozicija boja i oblika (slika 10 i 11).



Slika 10



Slika 11

Odgajatelj nije samo promatrač sa strane, on je istovremeno i partner i suigrač. Stoga je za odgajatelja izuzetno važno izgraditi odnose s djecom te steći njihovo povjerenje. Pri tome odgajatelji stalno osluškiju djecu nastojeći ih osjetiti da bi razvili taj senzibilitet za njihove potrebe. Moglo bi se reći da su odgajatelji istovremeno i mali i veliki, i dijete koje se igra i odgajatelj koji je podrška i sigurna luka puna razumijevanja. Odgajatelj koji se igra s djetetom i komunicira s njim u konkretnoj i originalnoj situaciji u jednom odnosu uvažavanja ima neprocjenjive prilike vidjeti perspektivu djeteta i dobiti taj pogled iznutra (slika 12 i 13). A sustavno praćenje i dokumentiranje omogućavaju trenutni pogled izvana, ali samo trenutni jer kasnijom refleksijom s djecom opet se dolazi u priliku proživjeti te situacije učenja i rada zajedno s djecom te dobiti uvid u njihovu sliku svijeta i razmišljanja.



Slika 12



Slika 13

## Zaključak

Neposredni rad u odgojno-obrazovnim skupinama je izuzetno dinamičan i nepredvidiv što otežava uvid u sve njegove aspekte kao i u procese koji se odvijaju istovremeno, brzo i nezaustavljivo te često mijenjaju smjer, prekidaju se pa se opet iznenada nastavljaju. Sustavnim bilježenjem događanja unutar skupine odgajatelji imaju priliku naknadno, dakle izvana i nakon samog procesa učenja, istraživanja ili različitih interakcija, pregledati, analizirati i interpretirati procese u skupini. Mogu se promatrati i reflektirati različiti segmenti odgajateljevog djelovanja, kao što su oblikovanje prostorno-materijalnog okruženja ili intervencije odgajatelja u aktivnostima djece. Izuzetno je zahtjevno za odgajatelja sve istovremeno vidjeti, a tek sve odmah razumjeti i na to reagirati. Međutim, sustavnim prikupljanjem dokumentacije odgajatelj stvara resurse i kreira sredstvo rada koje će mu pomoći da dobije bolji uvid u procese u skupini te da ih ima priliku naknadno razumijeti i tumačiti. Na taj način dokumentacija pruža i mogućnost konzultiranja s ostalim suradnicima (odgajateljima, stručnim suradnicima). Prednost reflektivnog i samokritičnog pristupa vlastitom radu je djelovanje u kontekstu, u situaciji koja je konkretna i razumljiva te čije pozitivno razrješenje brzo pokazuje osobnu profesionalnu dobrobit i napredak što je uvijek u najboljem interesu djeteta. Samo kompetentan odgajatelj, koji kontinuirano i ustrajno radi na svom profesionalnom razvoju te povećavanju i osnaživanju svojih stručnih kapaciteta, u stanju je razumijeti djetetovu perspektivu i kvalitetno podržati njegov cjelokupan razvoj.

## Literatura

- Csikszentmihalyi, M. R. (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper Perennial Modern Classics
- Dahlberg, G., Moss P., Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. Falmer Press.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (1998). *Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. Ablex Publishing.
- Gardner, H. (1987). The Theory of Multiple Intelligences, *Annals of Dyslexia*, 37, str. 19-35.
- Gopnik, A., Meltzof, A.N. i Kuhl, P.K. (2003). *Znanstvenik u kolijevci*. Educa
- Jensen, E. (2005). *Pučavanje s mozgom na umu*. Educa.
- Krstović, J. (2010). Kakav ETIČKI kodeks trebamo?. *Dijete, vrtić, obitelj*, 16(61), 2-9.
- Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja: model Izvor*. Persona.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). *Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta*.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. Routledge.
- Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić zajednica koja uči*. Spectar media.
- Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Profil.
- Slunjski, E. (2020). *Izvan okvira 5 - Pedagoška dokumentacija procesa učenja djece i odraslih kao alat razvoja kurikulumu*. Element.
- Vujičić, L., Miketek., M. (2014). Dječja perspektiva u igri: dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa, *Croatian Journal of Education*, 16(Sp.Ed.1).

## Upotreba asistivne tehnologije u posebnoj skupini za djecu s teškoćama u razvoju

Andrea Perić  
Sonja Pojer Mihaljević

### **Sažetak:**

*Teškoće u razvoju često narušavaju funkcioniranje djeteta u svakodnevnim aktivnostima i umanjuju mogućnost aktivne komunikacije s okolinom, a time i onemogućavaju izražavanje osnovnih stanja, želja i potreba. Asistivna tehnologija značajno poboljšava svakodnevno funkcioniranje i povećava samostalnost kod djece s teškoćama u razvoju. U predškolskom odgoju i obrazovanju te rehabilitaciji djece s teškoćama u razvoju asistivna tehnologija ima značajnu ulogu te omogućuje ili pospješuje sudjelovanje u aktivnostima koje bez asistivne tehnologije ne bi bile moguće. Potpomognuta komunikacija omogućuje djeci svakodnevnu komunikaciju što pridonosi zadovoljavanju njihovih osnovnih potreba, ali i samim mogućnostima njihove inkluzije. Mnoga djeca koja se uključuju u predškolske ustanove već koriste asistivnu tehnologiju ili određene načine potpomognute komunikacije te je za njih veoma važno da usvoje generalizaciju korištenja iste u svim situacijama. Stoga su, od strane svih stručnjaka koji su u kontaktu s djetetom, potrebni timski rad i dodatne edukacije kako bi poticali dijete na korištenje optimalne asistivne tehnologije u svim okruženjima. Cilj ovog rada jest prikazati mogućnosti i načine korištenja asistivne tehnologije, odnosno visokotehnoloških i niskotehnoloških pomagala koja se koriste u radu s djecom u posebnoj skupini za djecu s teškoćama u razvoju. Kroz prikaze različitih aktivnosti uz korištenje asistivnih rješenja, cilj je i utvrditi na koje načine uporaba asistivne tehnologije može olakšati komunikaciju djeteta s okolinom i njegovo sudjelovanje u različitim predškolskim aktivnostima.*

**Ključne riječi:** inkluzija; potpomognuta komunikacija; generalizacija

### **Uvod**

Asistivna tehnologija ne doprinosi samo djeci s teškoćama u razvoju koja su, koristeći ju, u mogućnosti sudjelovati u svakodnevnim predškolskim aktivnostima; ona znatno doprinosi i njihovim skrbnicima, odgojiteljima, rehabilitatorima, smanjujući vrijeme provedeno u pružanju osobne asistencije i time povećavajući vrijeme dostupno za druge aktivnosti. Gledajući širu sliku, prednosti njezinog korištenja se protežu čak i na širu zajednicu; uz pomoć sustavnog korištenja asistivne tehnologije djeca s teškoćama u razvoju odrastaju u osobe koje su u mogućnosti sudjelovati u radu pa stoga doprinose zajednici i manje se oslanjaju na pomoć države (Berry i Ignash, 2003, prema Perić, 2022). Konvencija Ujedinjenih naroda o pravima osoba s invaliditetom za sve zemlje potpisnice nalaže zakonsku obvezu prema osobama s invaliditetom (de Witte i sur., 2018, prema Perić, 2022). Republika Hrvatska je jedna od zemalja potpisnica ove Konvencije (NN 6/2007, 3/2008, 5/2008) i stoga je dužna uskladiti svoju nacionalnu politiku i zakone s Konvencijom. U skladu s time, za sve osobe s invaliditetom i djecu s teškoćama u razvoju, kojima je to potrebno, Republika Hrvatska bi trebala osigurati pristup uslugama asistivne tehnologije (de Witte i sur., 2018 prema Perić, 2022). Iako je deklarativno tako, u praksi je često mnogo drugačije i mnogi nemaju pristup ili odgovarajuća znanja o asistivnoj tehnologiji. Stoga je glavna svrha ovog rada približiti osnove asistivne tehnologije onima koji rade s djecom u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

## **Definicija i klasifikacija asistivne tehnologije**

Krovni pojam "asistivna tehnologija" stručnjaci definiraju kao "bilo koji predmet, dio opreme ili sustav proizvoda, bilo da je nabavljen komercijalno, modificiran ili prilagođen, koji se koristi za povećanje, održavanje, poboljšanje funkcionalnih sposobnosti osoba s invaliditetom" (Act, 2004, prema Aronson, 2014). Ona uključuje usluge, proizvode, opremu, sustave i softvere koji povećavaju funkcionalnost i omogućavaju sudjelovanje korisnika u aktivnostima svakodnevnog života (Toro-Hernandez i sur., 2019).

Područje asistivne tehnologije je veoma široko te su od strane stručnjaka nastale brojne klasifikacije asistivne tehnologije. Za potrebe ovog rada su izdvojene podjele prema namjeni i razini tehnološke složenosti. Bryant, Smith i Bryant (2008, prema Bryant i sur., 2010) dijele asistivnu tehnologiju prema namjeni u sedam kategorija:

- asistivna tehnologija za pozicioniranje i sjedenje
- asistivna tehnologija za poboljšanje mobilnosti
- potpomognuta komunikacija
- uređaji za olakšanje pristupa računalu
- prilagodljive igračke i igre
- okruženja s mogućnošću prilagodbe
- pomagala za nastavu.

Weiland (2003, prema Čičak, 2018) opisuje podjelu asistivne tehnologije prema razini tehnološke složenosti na: 'no-tech', 'low-tech', 'mid-tech' i 'high-tech' uređaje. Ova podjela je, osim za tehnološku kompleksnost, vezana i za stupanj edukacije koja je potrebna za korištenje uređaja. „No-tech“ rješenja se odnose na različite prilagodbe, okolinske uvjete i usluge, primjerice duže vrijeme za obavljanje zadatka i prilagođeni hvat. „Low-tech“ rješenja su jednostavni uređaji sastavljeni od manje dijelova koja ne zahtijevaju električnu energiju za svoj rad (različita povećala, naočale, nastavci za olakšano držanje olovke, prilagođeni pribor za jelo i sl.). „Mid-tech“ rješenja se odnose na asistivnu tehnologiju koju pod tim pojmom najčešće susrećemo u praksi u radu s djecom; ona obuhvaćaju nešto kompleksnije uređaje koji često zahtijevaju izvor električne energije, ali ne sadrže nikakve sofisticirane elektroničke sustave (jednostavne sklopke za pristup uređajima, igračkama, računalima, invalidska kolica, jednostavni komunikatori i sl.). „High- tech“ rješenja odnose se na složene visokotehnološke uređaje koji u većini slučajeva posjeduju električnu komponentu, za njihovo korištenje je najčešće potrebno steći specifične vještine i znanja te su mnogo skuplji u odnosu na ostala navedena rješenja. „High- tech“ obuhvaća različita sofisticirana računala, invalidska kolica na električni pogon, robotske uređaje, eye-gaze uređaje, jedinice s mogućnošću kontrole okoline i sl. (Weiland 2003, prema Čičak, 2018).

## **Potpomognuta komunikacija**

Prema Američkoj udruzi za govor, jezik i sluh (ASHA) potpomognuta komunikacija (augmentativna i alternativna komunikacija) je vrsta komunikacije koja nadomješta ili nadoknađuje komunikacijske obrasce kod osoba s privremenim ili trajnim ograničenjem u ekspresivnoj komunikaciji (ASHA, 2023). Sustav potpomognute komunikacije (PK) bitno je usuglasiti s individualnim potrebama svakog korisnika. Pojedinci mogu koristiti više različitih modaliteta ili u kombinaciji ovisno o kontekstu, sugovornicima i porukama koje žele prenijeti. Dobro osmišljeni sustav potpomognute komunikacije ima obilježja poput jednostavnosti, prilagodljivosti i učinkovitosti (Beukelman i Mirenda, 2013, prema Kovačić, 2019).

Roditelji/skrbnici djece s teškoćama u razvoju često se odupiru uvođenju potpomognute komunikacije jer smatraju da dijete tako neće razviti prirodan govor i socijalne vještine. Suprotno tom mišljenju, potpomognuta komunikacija zapravo podupire razvoj govora ukoliko se koristi kroz multimodalni pristup (ASHA, 2023).

Postoje četiri osnovna cilja unutar područja potpomognute komunikacije: izražavanje želja i potreba, razvoj socijalizacije, razmjena informacija te ispunjavanje društvenih očekivanja. U ranoj i predškolskoj dobi, primarni cilj intervencije je poticanje izražavanja želja i potreba (Light i McNaughton, 2012, prema Ergović, 2021).

Predškolski odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju

U Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe navedeno je kako se djecom s teškoćama u razvoju smatraju:

- djeca oštećenoga vida;
- djeca oštećenoga sluha;
- djeca s poremećajima govorno-glasovne komunikacije;
- djeca s promjenama u ličnosti uvjetovanim organskim čimbenicima ili psihozom;
- djeca s poremećajima u ponašanju;
- djeca s motoričkim oštećenjima;
- djeca sa smanjenim intelektualnim sposobnostima (djeca s intelektualnim teškoćama)
- djeca s poremećajima iz spektra autizma
- djeca s višestrukim teškoćama u razvoju;
- zdravstvene teškoće i neurološka oštećenja (dijabetes, astma, bolesti srca, alergije, epilepsija i slično).

Od toga, lakšim teškoćama u razvoju smatraju se: slabovidnost, naglušost, otežana glasovno-govorna komunikacija, promjene u osobnosti djeteta uvjetovane organskim čimbenicima ili psihozom, poremećaji u ponašanju i neurotske smetnje (agresivnost, hipermotoričnost, poremećaji hranjenja, enureza, enkompreza, respiratorne afektivne krize), motorička oštećenja (djelomična pokretljivost bez pomoći druge osobe), djeca sa smanjenim intelektualnim sposobnostima (lake intelektualne teškoće). Težim teškoćama u razvoju smatraju se: sljepoća, gluhoća, potpuni izostanak govorne komunikacije, motorička oštećenja (mogućnost kretanja uz obveznu pomoć druge osobe ili elektromotoričkog pomagala), djeca sa smanjenim intelektualnim sposobnostima (umjerene, teže i teške intelektualne teškoće), poremećaj iz spektra autizma, višestruke teškoće (bilo koja kombinacija navedenih težih teškoća u razvoju, međusobne kombinacije lakših teškoća u razvoju ili bilo koja lakša teškoća u kombinaciji s lakim intelektualnim teškoćama) (NN 63/200, 90/10).

Prema Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe, djeca s teškoćama u razvoju mogu se uključiti u: odgojno-obrazovne skupine s redovitim programom, odgojno-obrazovne skupine s posebnim programom i posebne ustanove (NN 63/200, 90/10).

Posebna skupina za djecu s teškoćama je organizirana je kao mjesto gdje će se na temelju kvalitetne procjene odrediti razvojna razina svakog djeteta te individualiziranim metodama rada, sredstvima i aktivnostima raditi na pomicanju svakog djeteta na njegovoj razvojnoj ljestvici. U radu ovakve skupine primjenjuje se načelo djelomične integracije uključivanjem djece u aktivnosti redovnih skupina u vrtiću, sukladno interesima i mogućnostima djece. Konačni razvojni cilj koji se postavlja za djecu s teškoćama uključenu u posebnu skupinu je poticanje razvoja svih djetetovih sposobnosti i omogućavanje njegovog uspješnog prijelaza u redoviti program (Farkaš Vidović, 2023).

Upotreba asistivne tehnologije u posebnoj skupini za djecu s teškoćama u razvoju u Dječjem vrtiću Sopot

U radu posebne skupine u Dječjem vrtiću Sopot, posebna se pažnja pridaje korištenju asistivne tehnologije i različitih oblika potpomognute komunikacije, prema individualnim potrebama svakog djeteta. Asistivna tehnologija koja je djetetu uvedena od strane vanjskih stručnjaka (npr. osobni tablet komunikator) se svakodnevno koristi u skupini. U radu se koristi i asistivna tehnologija dostupna u skupini (interaktivni zid, pričajući raspored, *Big Point* komunikatori, štipaljke pričalice, prilagođeno računalo, *Simply Works Joystick*, *Clevy* tipkovnica i miš) te različiti softveri za rad s djecom s teškoćama u razvoju (*ABC Maestro*, *Memory* malog znalca, *KonZen* i sl.). Vizualnu podršku i simbole za komunikatore, voditelji skupine izrađuju u *Boardmaker* programu. Edukacijski rehabilitator i odgojitelj, kao voditelji skupine, kontinuirano se usavršavaju i prate recentne spoznaje u ovom području.

U nastavku rada bit će navedeni neki od načina korištenja asistivne tehnologije koji se provode u posebnoj skupini za djecu s teškoćama u razvoju U Dječjem vrtiću Sopot te prikazani prema područjima djelatnosti iz 53. Programskog usmjerenja odgoja i obrazovanja predškolske djece (Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture, 1991).

*Životno-praktične i radne aktivnosti:*

- Uvježbavanje svakodnevne vještine pranja ruku uz *Story Sequencer* (pričajući raspored) sa snimljenim slušnim uputama popraćen slikovnim materijalom izrađenim u *Boardmaker* programu i *Time Timer* uređaj - Pričajući raspored je postavljen u prostoriju u kojoj se odvija izvršavanje vještine te je aktivnost podijeljena u šest koraka koji su potkrijepljeni vizualnom i auditivnom podrškom. Na 4. koraku (trljanje ruku) djetetu se objašnjava da treba trljati ruke 1 minutu dok *Time Timer* odbrojava čime mu se nudi dodatna motivacija i predvidivost.
- Najava odlaska na toalet koristeći *Big Point* komunikator sa snimljenim slušnim uputama popraćen slikovnim materijalom izrađenim u *Boardmaker* programu:  
Korištenje ove vrste pomagala u životno-praktičnim aktivnostima pokazalo se posebno korisnim u radu s neverbalnom djecom u skupini koja, na jednostavan način, dobivaju mogućnost za komunikacijom u svrhu zadovoljavanja osnovnih životnih potreba, a time se poboljšava i njihovo opće raspoloženje te se smanjuju frustracije. Smanjenje frustracija je vidljivo i kod djece s poremećajem iz spektra autizma kod kojih se navedene tehnologije često koriste za najavu aktivnosti i uvježbavanje svakodnevnih vještina. Vizualnom i auditivnom porukom ta djeca dobivaju mogućnost uvida u sljedeće korake, ostatak vremena i sličnih stavki koje (kada su prikazane vizualno/auditivno) kod djece s poremećajem iz spektra autizma stvaraju osjećaj sigurnosti i predvidivosti.

*Raznovrsne igre:*

Igra "Želim skočiti na..." uz spužvaste elemente za motorički poligon, *Story Sequencer* (pričajući raspored), *Boardmaker* sličicu „Želim skočiti na...“, fotografije taktilnih podloga, taktilne podloge različitih oblika - Dijete se kreće po zadanim elementima poligona (penje se, hoda i provlači te dolazi do spužvaste kocke gdje se nalazi *Story Sequencer*). *Story Sequencer* se, pritom, postavlja vodoravno ili okomito na zid, ovisno o potrebama djece. Na *Story Sequencer* uređaju nalaze se sličice i snimljeni pojmovi: sličica za izražavanje želje i sličice taktilnih podloga različitih oblika i struktura sa snimljenim pojmovima (kuća, stablo, sladoled i sl.). Sličica iz *Boardmakera* kojom izražava svoju želju (snimljeno "Želim skočiti na...") je prva u nizu koju treba pritisnuti prije odabira podloge i oblika na koji želi skočiti ("Želim skočiti na stablo").



Asistivna rješenja su se pokazala kao izrazito koristan alat u radu s djecom tijekom različitih raznovrsnih igara; njihovi učinci su posebno vidljivi u tome što djeca s teškoćama u razvoju pokazuju izrazito veću motiviranost i želju za uključivanjem u igre u koje se teže uključuju kada u iste nije ukomponirana asistivna tehnologija. Kada u određenim raznovrsnim (funkcionalnim, simboličkim i sl.) igrama u skupini nije korištena asistivna tehnologija, potreba za fizičkom podrškom je bila izrazito povećana. Korištenjem iste, samostalnost djeteta s teškoćama u razvoju značajno se poboljšala te je potreba za fizičkom podrškom uvelike smanjena.

#### *Društvene i društveno-zabavne aktivnosti:*

- Korištenje vlastitog tablet komunikatora za iniciranje komunikacije s djecom u inkluzivnim igraonicama.
- Simbolička igra "U restoranu"- Na pričajući raspored se postavljaju sličice hrane i snimaju se audiozapisi. Na *Big Point* komunikatore se snime ključne riječi/rečenice za igru ("izvoli", "hvala", "ukusno je", "molim račun"). Oformi se kutić za igru restorana sa svim pripadajućim igračkama i uređenjem prostora. Neverbalna djeca na ovaj način mogu sudjelovati u simboličkoj igri restorana naručujući hranu, komentirajući je li bilo ukusno, zahvaljujući se i sl.

Asistivna tehnologija se, osim za djecu s teškoćama u razvoju, pokazala i kao izniman motivator za djecu uredne razvojne linije. Tijekom inkluzivnih igraonica, djeca iz redovnih skupina pokazuju značajan interes prema asistivnoj tehnologiji (jednostavnim komunikatorima, tablet komunikatorima), a samim time se sve više približavaju djeci s teškoćama i rado komuniciraju s njima. Djeca koja su sudjelovala u inkluzivnim igraonicama su često prenosila svoja zapažanja te, među vršnjacima, širila spoznaje o načinima komunikacije i sudjelovanja djece s teškoćama u razvoju. Navedeno je ključno za širenje empatije i promicanje inkluzivnih vrijednosti među populacijom od najranije dobi.

#### *Umjetničke aktivnosti:*

- "Pričam ti priču" sa štipaljka pričalicama i fotografijama slijeda priče - Djetetu se ponude fotografije slijeda već poznate i obrađivane priče. Na štipaljke pričalice se snimi auditivni zapis slijeda priče tako da zapisi na štipaljka odgovaraju fotografijama. Zadatak djeteta je pritiskom na štipaljku reproducirati audiozapis i zakvačiti štipaljku na odgovarajuću fotografiju.

Uz korištenje potpomognute komunikacije i asistivne tehnologije, uspješno su procijenjene vještine slušanja, pripovijedanja i razina razvoja fonološke svjesnosti kod djece u posebnoj skupini. Osim toga, neverbalna djeca su dobila mogućnost samostalnog pripovijedanja priča, ali i događaja iz svakodnevnog života. Osim štipaljka pričalica, u ovu svrhu koristili su se i *Big Point* komunikatori, *Snap Core* softver i web aplikacija *E galerija*. Djeca su, korištenjem navedenog, pokazala i višu razinu motivacije za ovakve oblike aktivnosti i medija.

#### *Raznovrsno izražavanje i stvaranje:*

- "Biram i slušam pjesmicu" uz korištenje interaktivnog zida, *Boardmaker* sličica (simbola za određene pjesmice), auditivnih zapisa različitih pjesmica, pjesmarice izrađene u *Boardmakeru* - Dijete pritiskom na sličicu pjesmice koju želi slušati reproducira istu te ga se usmjerava na praćenje teksta pjesmice (samostalno ili uz pomoć odgojitelja) u pjesmarici izrađenoj u *Boardmaker* programu.

Glazba se pokazala kao jedan od najjačih motivatora za djecu s teškoćama (posebice djecu s intelektualnim teškoćama) u posebnoj skupini. Djeca uz glazbu svakodnevno uče i komunicirati, a s mogućnostima komunikacije dobivaju i mogućnost izbora koje pjesmice žele slušati. Kod određene

djece se, upotrebom interaktivnog zida, dobio uvid u omiljene vrste glazbe kao i omiljena glazbena djela te su bili motiviraniji za sudjelovanje u ovakvim aktivnostima.

*Istraživačko-spoznajne aktivnosti:*

- “Pronađi tipku” uz korištenje prilagođenog računala, *ABC Maestro* programa i *Clevy* tipkovnice - Glavni cilj igre je na temelju slova koje je na zaslonu prikazano u lijevom polju pronaći njegovu poziciju na tipkovnici. Nakon što se utipka slovo, pojavljuje se slika koja njime započinje u desnom polju te se čuje pripadajući glas. Na ovaj način dijete osvještava odnos slova i glasa te razliku između tih dvaju pojmova.

Učenje dijelova tijela lutke sa štipaljka pričalicama - Štipaljke pričalice, jednu po jednu, voditeljica stavlja na onaj dio tijela čiji je naziv snimljen na štipaljci. Zatim složi štipaljke ispred djeteta i zatraži da ono ponovi isto. Dijete može samostalno ili uz pomoć voditelja pokrenuti zvuk, a zatim zakvačiti štipaljku na odgovarajući dio tijela.

Osim u svrhu komunikacije, najčešća svrha korištenja asistivne tehnologije u posebnoj skupini za djecu s teškoćama je učenje. Svakodnevno učenje djece uvelike je olakšano u skupini uz upotrebu asistivne tehnologije i različitih edukativnih softvera. U današnje vrijeme, većina djece je izložena ekranima i ekran je za njih visoki motivator stoga ga u skupini koristimo isključivo za učenje odnosno usvajanje novih vještina i spoznaja. Djelujući i na roditelje djece iz naše skupine te nudeći im prijedloge aktivnosti za rad s djecom kod kuće, učestala korištenost ekrana u svrhu gledanja animiranih filmova ili slušanja pjesmica preusmjerila se u korištenje istih u edukativne svrhe (različiti softveri E glas-a i sl.).

*Specifične aktivnosti s kretanjem:*

- “Kreni-stani” igra s *Big Point* komunikatorima i obručima - Jedno dijete pritiskom na komunikator sa sličicom i audiozapisom “kreni” označava početak igre te djeca počinju skakati sunožno u obruče poredane na podu. Kada dijete pritisne “stani” sva djeca se zaustavljaju i raspored obruča se mijenja.
- Igra “Zaledi se” uz korištenje interaktivnog zida s audiozapisima - Jedno dijete (ili odgojitelj) pritiskom na komunikator pušta glazbu. Dok glazba svira, ostala djeca plešu. Kada glazba prestane, djeca se trebaju „zalediti“ odnosno zaustaviti u toj poziciji sve dok glazba ponovno ne počne svirati. Ono dijete koje se pomakne, ispada iz igre, i tako sve dok u igri ne ostane samo pobjednik.

Iznimna važnost upotrebe asistivne tehnologije tijekom aktivnosti s kretanjem se svakodnevno pokazuje u radu s djecom s teškoćama u skupini. Njezina upotreba se posebno korisnom pokazala kod djeteta s izraženim motoričkim teškoćama gdje je djevojčica, uz korištenje komunikatora, vodila pokretnu igru (reproduciranjem audiozapisa) iako u istoj fizički nije mogla sudjelovati.

U radu skupine, na tjednoj bazi se provode inkluzivne igraonice (*Integrated Play Groups*) s djecom uredne razvojne linije. Model *Integrated Play Groups* (IPG) je znanstveno utemeljeni program koji se temelji na sociokulturnoj teoriji Lava Vygotskog, a osmišljen je kao podrška usmjeravanju djece s teškoćama u razvoju i njihovih neurotipičnih vršnjaka u međusobno zanimljiva iskustva koja potiču socijalizaciju, igru i maštu u prirodnim inkluzivnim okruženjima poput dječjeg vrtića (Wolfberg i sur., 2012). Kroz različite planirane aktivnosti, djecu uredne razvojne linije se, tijekom provođenja ove metode u Dječjem vrtiću Sopot, upoznaje i s načinima komunikacije i asistivnom tehnologijom koju koriste djeca s teškoćama u razvoju. Djeci se nude različite igre i aktivnosti te imaju mogućnost isprobati svu tehnologiju koju koriste djeca u posebnoj skupini. Tijekom inkluzivnih igraonica djeca s teškoćama u razvoju uče generalizaciju korištenja asistivne tehnologije kroz igru s drugom djecom i izvan prostora skupine.

## Zaključak

Kako bi dijete usvojilo korištenje bilo kojeg oblika asistivne tehnologije/potpomognute komunikacije potrebno je da usvoji generalizaciju korištenja iste u svim situacijama. Za to je potreban intenzivan timski rad i poticanje korištenja od strane svih stručnjaka koji su u kontaktu s djetetom. No, nažalost, u praksi je često slučaj da stručnjaci koji se ne bave ovom tehnologijom ne koriste istu u radu s djetetom i zbog toga je sam proces usvajanja njezinog korištenja uvelike otežan. Stoga postoji velika potreba za edukacijom svih stručnjaka koji rade s djecom s teškoćama u razvoju rane i predškolske dobi upravo u području asistivne tehnologije i potpomognute komunikacije. Važno je upoznati odgojitelje i stručne suradnike u dječjim vrtićima s osnovama korištenja ovih tehnologija te ih na taj način osnažiti za korištenje istih u radu s djecom. Posebno je potrebno osnažiti i roditelje u ovom području; putem različitih predavanja, radionica i pisanih tekstova im prenijeti znanja o asistivnoj tehnologiji i njezinoj dobrobiti za djecu s teškoćama; uputiti ih stručnjacima koji se bave ovim područjem; pružiti im podršku tijekom uvođenja bilo kojeg oblika asistivne tehnologije i potpomognute komunikacije za njihovo dijete. Pregledom literature, uviđa se postojanje deficita stručne literature vezane uz ovu temu na hrvatskom jeziku. Također, postoji deficit stručne literature i radova na temu posebnih odgojno-obrazovnih skupina za djecu s teškoćama u razvoju stoga bi bilo veoma korisno provesti određena istraživanja na navedene teme u Republici Hrvatskoj.

## Literatura

- Aronson, S. L. (2014). *Best practices and assistive technology tools for students with learning disabilities used in the business education classroom*. Curriculum and Instruction Undergraduate Honors Theses.
- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) (2023). <https://www.asha.org/>
- Bryant, B. R., Bryant, D. P., Shih, M., & Seok, S. (2010). Assistive technology and supports provision: A selective review of the literature and proposed areas of application. *Exceptionality, 18*(4), 203-213. Preuzeto 20. 9. 2023.
- Čičak, V. (2018). *Koncipiranje instrumenta procjene za odabir asistivne tehnologije* (Diplomski rad). Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe* (2008). Narodne novine, 63/2008.
- Ergović, V. (2021). *Znanstvena utemeljenost uporabe potpomognute komunikacije u ranoj intervenciji u djetinjstvu* (Diplomski rad). Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Preuzeto 29. 9. 2023. s: <https://repositorij.unizg.hr/islandora/object/erf:1040>
- Farkaš Vidović, I. (2023). Inkluzija djeteta s teškoćama u programe vrtića: Studija slučaja. *Hrvatski Časopis za javno zdravstvo, 18*(58), 18-19.
- Kovačić, I. (2019). *Pripovjedne sposobnosti osoba s afazijom uz potpomognutu komunikaciju* (Diplomski rad). Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Perić, A. (2022). *Asistivna tehnologija u kliničkoj praksi edukacijskog rehabilitatora* (Diplomski rad).: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece* (1991). Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture br. 7 – 8.
- Toro-Hernández, M. L., Kankipati, P., Goldberg, M., Contepomi, S., Tsukimoto, D. R., & Bray, N. (2019). Appropriate assistive technology for developing countries. *Physical Medicine and Rehabilitation Clinics, 30*(4), 847-865.
- Wolfberg, P., Bottema-Beutel, K., DeWitt, M. (2012). Including Children with Autism in Social and Imaginary Play with Typical Peers: Integrated Play Groups Model. *American Journal of Play, 5*(1), 55-80.
- Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i Fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom, Narodne novine, 6/2007, 3/2008, 5/2008.

## Razvoj matematičkih koncepata i ideja putem istraživanja vanjskog okruženja s predškolskom djecom

Sanja Vranić  
Andrijana Uzelac

**Sažetak:** U ovom preglednom radu istražujemo važnost aktivnosti i iskustava na vanjskom prostoru u poticanju razvoja ranih matematičkih koncepata i pojmova kod djece predškolske dobi. Vanjska okruženja pružaju veću slobodu i raznoliku ponudu materijala, olakšavajući tako proces učenja. Usvajanje matematičkih pojmova odvija se sustavno i oslanja se na djetetova osjetilna iskustva i percepcije, koji služe kao gradivni blokovi za složenije misaone procese. Važno je djeci pružiti konkretne i relevantne aktivnosti koje koriste stvarne i namjenske materijale, a vanjski okoliš služi kao idealno okruženje za planiranje matematičkih aktivnosti zbog svoje multisenzorne prirode. Ovaj rad pruža metodičke smjernice za organiziranje aktivnosti i iskustava na vanjskim prostorima koja potiču razvoj matematičkih pojmova te analizirati ulogu odgajatelja u prostorno-materijalnom i socio-emocionalnom oblikovanju.

**Gljučne riječi:** matematička kompetencija; matematički pojmovi; predškolska dob; vanjski prostor

### Uvod

Razvoj matematičkih koncepata ili pojmova odvija se sistematično, a u ranoj dobi temelji se na osjetilnom iskustvu i percepciji djeteta, preduvjetima složenijih misaonih operacija. Stoga je potrebno omogućiti konkretno iskustvo baratanja i manipuliranja stvarnim te djetetu svrhovitim predmetima, a vanjsko okruženje idealno je mjesto za planiranje matematičkih aktivnosti, jer ga karakterizira multisenzoričnost.

U ovom radu pojam „vanjski prostor“ obuhvaća prostor vrtićkog dvorišta, igrališta, vrta, ali i javni prostor u kojem se odvijaju planirane aktivnosti učenja. Tema boravka djece na vanjskom prostoru istraživana je iz različitih perspektiva: od početnih istraživanja benefita za zdravlje djeteta do benefita za proces učenja djece. S obzirom da je područje matematike, prema *Nacionalnom kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014), snažno povezano s područjem prirodoslovlja, a ono uključuje otkrivanje zakonitosti svijeta društvene i prirodne okoline, vanjski prostor idealno je okruženje za razvoj upravo matematičkih kompetencija. Unatoč tome, malo istraživanja usmjereno je na razvoj matematičkih pojmova u ranoj i predškolskoj dobi na vanjskom prostoru. Vanjski prostor omogućuje odgajatelju planiranje konkretnih iskustava u kontekstu koje će dijete naći svrhovitim, a koji će mu pomoći da razvije osnovno konceptualno razumijevanje područja matematike i prirodoslovlja (Sargent, 2015). Robertson (2017) naglašava da svakodnevne aktivnosti na vanjskom prostoru, poput penjanja na stablo, pridonose razvoju matematičkog razmišljanja kod djece. Djeca se susreću s izazovima koji uključuju procjenu snage grane, mjerenje debljine, rješavanje problema pri odabiru grane te razvijanje pojma prostornih odnosa prilikom kretanja između grana do vrha stabla.

Porast istraživanja o koristima igara na vanjskom prostoru za razvoj djece rane i predškolske dobi prati povećanje sjedilačkog načina života, potaknutog intenzivnim provođenjem slobodnog vremena u zatvorenom prostoru (Katavić, 2019). Prva su istraživanja spomenute tematike polazila od zdravstvenog djelovanja kretanja na razvoj pojedinca, stoga je danas, kao rezultat niza znanstvenih

dokaza<sup>4</sup>, opće prihvaćena teza da boravak djece na vanjskom prostoru doprinosi tjelesnom, ali i psihološkom zdravlju djece. Posljedično, uobičajena praksa ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje je provođenje dijela dana na vanjskom prostoru, gotovo svakodnevno, iako ono nije izrijekom određeno zakonom<sup>5</sup>.

Razlikuju se utjecaji samog boravka na vanjskom prostoru i organiziranih aktivnosti u kojima je učenje planirano i usmjereno. Autorica Bilton (2010.) definira *vanjski prostor učenja* kao kombinaciju učenja i podučavanja, gdje su aktivnosti planirane organizacijom prostora i poticaja. Djeca u takvim aktivnostima kreiraju i vode učenje, dok ih odgajatelj podržava i usmjerava prema razvoju kompetencija. Istraživanja o boravku djece na otvorenom sada ne razmatraju samo zdravstvene aspekte, već istražuju povezanost s cjelokupnim razvojem djeteta, naglašavajući holistički pristup u odgoju i obrazovanju. Prepoznavanje koristi vanjskog prostora za učenje potaknulo je razmišljanje o mogućnostima upotrebe tih benefita u edukativne svrhe. U daljnjem tekstu, povezanost između boravka na otvorenom i razvojnih područja bit će istražena iz perspektive razvoja matematičkih kompetencija.

### **Zašto istraživati matematičke pojmove na vanjskom prostoru?**

Formiranje matematičkih pojmova kod djece povezano je s kognitivnim razvojem, a boravak na vanjskom prostoru pridonosi povećanju koncentracije, olakšava usmjeravanje pažnje te pozitivno utječe na razvoj sposobnosti transformacije (Mårtensson, 2010). Psihičke funkcije koje sudjeluju u procesu obrade vanjske informacije od konkretnog iskustva do pojma igraju ključnu ulogu u tom procesu. Vanjski prostor pozitivno utječe na količinu djetetova kretanja. Aktivnosti djece na vanjskom prostoru, poput igara s različitim simbolima i neverbalnih iskaza, potiču interpretaciju i prakticiranje zamjene konkretnih pojmova simbolima, unapređujući sposobnost mentalne transformacije. S višom razinom kisika i prisutnošću umirujućih zvukova prirode, stvara povoljno okruženje za emocionalno stanje djeteta, olakšavajući postizanje koncentracije (Bilton, 2010). Vanjsko okruženje obogaćuje djetetova iskustva stečena u zatvorenom prostoru: „*djeca postaju svjesna prostora, predmeta i prirodnih događaja oko sebe, učeći svim svojim osjetilima*“ (Martinović, 2015, str. 36).

Neposredno iskustvo igra ključnu ulogu u formiranju i razvoju matematičkih pojmova kod djece. Aktivnosti na vanjskom prostoru, poput penjanja na stabla, omogućuju djeci istraživanje i razlikovanje odnosa poput visoko-nisko, tanko-debelo, hrapavo-glatko, potičući osjetilna iskustva (Martinović, 2015). Takva akcijska interakcija s okolinom, posebice s prirodnim materijalima, doprinosi osjećaju svrhovitosti i potiče prirodnu dječju želju za istraživanjem okoline. Konkretni predmeti na vanjskom prostoru, poput prirodnih materijala, nude raznolika iskustva koja podržavaju uopćavanje i zaključivanje o prirodi matematike (Vlahović Štetić i Vizek Vidović, 1998). Igra skrivača s prirodnim materijalima, gdje dijete procjenjuje odnose među objektima, potiče razvoj pojma broja i općih koncepata. Vanjski prostor obiluje brojevima koji se prirodno pojavljuju na različitim predmetima, pružajući djeci priliku za učenje i prepoznavanje brojeva. Osim toga, rasipni materijali poput pijeska i šljunka služe kao poticaj za igre s visokim obrazovnim potencijalom i intrinzičnom motivacijom.

Vanjski prostor pruža djeci veće slobode, potičući otkrivanje i primjenu mnemotehnika. Autorica Sargent (2015) predstavlja dva primjera igara s značajnim strategijama pamćenja. Prva igra uključuje glasno brojanje do 10 i odbrojavaju od 10, pri tome djeca izgovaraju broj 10 glasno, vičući, dok nulu izgovaraju šaptom. Vokalno stupnjevanje pri izgovaranju djetetu sugerira na pomicanje brojevnim pravcem, što ne bi bilo moguće u zatvorenom prostoru, koji ne trpi viku skupine. Drugi

---

<sup>4</sup> Vidjeti, primjerice: Dizdarević, Krčmar, i Martinić (2015); Petrić (2019); Vujičić i Petrić (2021).

<sup>5</sup> Naime, Državni pedagoški standard (MZO, 2008) definira vanjski prostor vrtića i određuje njegov sadržaj, ali ne i količinu minimalnog vremena provedenog izvan zatvorenog prostora.

primjer uključuje usvajanje brojeva nabranjem u konvencionalnom slijedu putem pjesama i stihova. Vanjski prostor omogućuje djeci glasnije izvođenje, povezivanje brojevne riječi, melodije i pokreta, potičući metodu razvoja pojma broja koja podupire dugoročno pamćenje kroz verbalne i motoričke podražaje. Kombinirano pamćenje više podražaja dodatno doprinosi otpornosti na zaboravljanje.

Posljednje, ali ne manje važno boravak na vanjskom prostoru pozitivno utječe na raspoloženje djeteta (Bilton, 2010), što je značajno za trenutno učenje, ali i buduća iskustva s matematikom. Naime, matematika je jedan od najčešćih školskih predmeta koji kod učenika pobuđuje negativna emocionalna stanja, poput straha, nelagode, napetosti, bespomoćnosti, mentalne neorganiziranosti i anksioznosti, a kao takva je i društveno interpretirana (Vidić i sur., 2020). Vanjski prostor osigurava djeci razvoj pozitivnih emocija jer se osjećaju prihvaćenima: u usporedbi sa zatvorenim prostorom, vanjski prostor omogućuje lakše uključivanje i mijenjanje tijekom igre djece (Mårtensson, 2010). To je značajno jer doprinosi usvajanju predmatematičkih pojmova u ugodnom raspoloženju i kroz mogućnost sukonstruiranja znanja. Prema sukonstruktivističkim teorijama, djeca vlastita znanja razvijaju u suradnji i interakciji s drugima: okolinom, vršnjacima i odraslima, a navedeno prikazuje da vanjski prostor olakšava razmjenu iskustava djece, čime i nadograđivanje vlastitih. Također, vanjski prostor omogućuje osjećaje izazova koje prati osjećaj uspješnosti (Martinović, 2015). Vidić i sur. (2020) su prikazom niza provedenih istraživanja potvrdile da matematika sama po sebi nije ključ negativnih emocionalnih stanja, već je riječ o posljedici načina poučavanja te (samo)procjene na početku školovanja. S obzirom na navedeno, pozitivni utjecaji vanjskog prostora na socio-emocionalan razvoj djeteta, mogu pozitivno utjecati na stavove prema matematici.

### **Matematički pojmovi u ranoj i predškolskoj dobi**

Pojmovi su zamjene za predmete ili pojave iz stvarnosti, skup svih predmeta koji dijele bitno zajedničko svojstvo ili svojstva (Starč i sur., 2004). Marendić (2009) definira matematičke pojmove preduvjetom za obavljanje praktičnih radnji u ranoj i predškolskoj dobi, sredstvom putem kojeg dijete spoznaje svijet koji ga okružuje te potporom razvoju psihičkih funkcija, mišljenja i komunikacije. Konkretni matematički pojmovi s kojima se dijete rane i predškolske dobi susreće, definirani su različito. NAEYC (2002) izdvaja sljedeće:

- Pojam broja i operacija na brojevima
- Mjerenje
- Geometrijski oblici i prostorni odnosi
- Uzorke
- Prikazivanje i analiziranje podataka.

Glasnović Gracin (2022) ističe da je predškolska dob razdoblje djetetove izgradnje figurativnog, ali stabilnog mosta kojim dijete prelazi iz konkretnih iskustava u apstraktno mišljenje. On se izdiže na četiri stupa koja čine:

- Sortiranje i redanje
- Oblici, uzorci i simetrije
- Prebrojavanje, brojenje i mjerenje
- Tijela, prostor i odnosi položaja.

Iz navedenog je očito da ne postoji univerzalna podjela matematičkih pojmova za ranu i predškolsku dob, ali pojmovi koji će u nastavku biti prikazani kategorije su u svakoj od podjela. Ovladavanje pojmovima, „*najsavršenijom zamjenom za stvarnost*“, omogućuje razvoj sposobnosti analize, sinteze, reverzibilnosti, apstrahiranja i generalizacije te razvoj mentalnih zamjena reprezentacijom i uporabom simbola (Starč i sur., 2004, str. 20). S obzirom da je riječ o individualnim razvojnim obilježjima, matematički pojmovi neće biti jednako razvijeni kod svakog djeteta iste kronološke dobi (Marendić, 2009). Unatoč tome, svako će dijete matematičkim pojmovima ovladati u specifičnom, unaprijed određenom redoslijedu.

Pojam broja, ključan u ranoj i predškolskoj dobi, obuhvaća razumijevanje količine objekata u skupu i povezivanje brojevnog naziva s tom količinom. Djeca svakodnevno susreću brojeve, no razvoj pojma broja kreće od pamćenja brojeva, preko povezivanja brojeva s količinom, do razumijevanja brojki i daljnjeg razvoja pojma broja. Brojenje, ključan korak u matematičkom razvoju, uključuje izgovaranje brojeva i utvrđivanje broja članova u skupu. Djeca trebaju razumjeti logička načela poput pridruživanja 1:1, ordinalnosti, kardinalnosti, prebrojivosti te pravila poput nevažnog redoslijeda i reverzibilnosti (Vlahović Štetić, 2010). U predškolskoj dobi, djeca se najčešće upoznaju s zbrajanjem i oduzimanjem na konkretnom materijalu (Starc i sur., 2004). Ovladavanje ovim operacijama zahtijeva kombiniranje skupova i brojenje od zadanog broja nadalje (Robertson, 2017). Množenje se temelji na kombiniranju u skupinama, dok dijeljenje uključuje pravednu raspodjelu elemenata skupa (Sargent, 2015).

Uzorci igraju ključnu ulogu u logičko-matematičkom razvoju djeteta, pomažući im prepoznavati pravilnosti u svijetu. Razumijevanje uzoraka je temelj za usvajanje koncepta rednih brojeva i rješavanje algebarskih zadataka. (Glasnović Gracin, 2022).

Oblik je osnovni konstrukt ne samo u geometriji, već i u kognitivnom razvoju djeteta uopće jer djeca rane dobi formiraju kategorije predmeta na temelju sličnosti oblika (Clements, Sarama, i Joswick, 2018). Stoga, istraživanje osnovnih geometrijskih oblika pomaže djeci rane i predškolske dobi u razumijevanju konstrukcije svijeta koji ih okružuje (Sargent, 2015). Kada govorimo o matematici u središtu su dvodimenzionalni oblici, odnosno geometrijski likovi (kao što su krug, trokut, pravokutnik..) i trodimenzionalni oblici, odnosno tijela (kao što su kugle, kocke, valjci, piramide...) (Brownell i sur., 2014). Razumijevanje pojmova geometrijskih oblika započinje promatranjem, imenovanjem i reprodukcijom. Djeca trebaju prepoznavati određujuća svojstva oblika, razvrstavati ih te prepoznavati odnose dio/cjelina unutar oblika i među oblicima.

Prostorni odnosi igraju ključnu ulogu u razvoju djeteta, obuhvaćajući položaj, orijentaciju, promjene u položaju, translaciju, rotaciju i refleksiju (Montague-Smith i sur., 2018). Djetetovo orijentiranje u prostoru razvija se na razini razumijevanja i verbaliziranja odnosa u odnosu na vlastito tijelo te odnosu prema drugim objektima ili osobama (Glasnović Gracin, 2022).

Mjerenje, kompleksan proces, uključuje usporedbu i obuhvaća različite koncepte poput duljine, mase, volumena, vremena, temperature i drugih (Montague-Smith i sur., 2018). Prvi susreti s mjerenjem uključuju konkretne predmete i iskustva te su povezani s pojmom prostornih odnosa (Robertson, 2017).

## **Uloga odgajatelja u razvoju matematičkih pojmova na vanjskom prostoru**

U odgojno-obrazovnoj situaciji, sadržaj učenja, djeca koja uče i okruženje igraju ključnu ulogu u određivanju uspješnosti učenja (Bilton, 2010). S obzirom na temu matematičkih pojmova, naglasak će biti stavljen na okruženje u kojem se djeca susreću s tim sadržajem. Vrtičko okruženje obuhvaća fizičke, socijalne, materijalne i prostorne dimenzije. Organizacija odgojno-obrazovnog rada, koja uključuje strukturiranje skupine i prostora, igra ključnu ulogu u oblikovanju dječjeg učenja (Bilton, 2010). Prostorna organizacija te vođenje skupine bit će pojašnjeni u nastavku.

### **Prostorna organizacija**

Učenje djece na vanjskom prostoru može se ostvarivati i u vanjskom prostoru vrtića, ali i u javnim prostorima, što obogaćuje djetetova spoznajno-doživljajna iskustva. Javni prostori dopunjuju medijski dobivena iskustva, omogućujući djeci preradu iskustava u stvarnom okruženju (Došen Dobud, 1995). Ovaj pristup podržava razumijevanje matematike u svakodnevnom životu, izvan formalnih institucija (Robertson, 2017). Odgajatelji, uzimajući u obzir dječje sposobnosti i zonu proksimalnog razvoja, odabiru mjesta posjeta na temelju vlastitog iskustva.

Organizacija vrtičkog okruženja ima ključnu ulogu u podršci djetetovu učenju, pri čemu se moderni pedagoški pristupi često fokusiraju na unutarnji prostor, dok je vanjski prostor često zapostavljen. Ipak, organizacijom vanjskog prostora moguće je maksimizirati jedinstvene karakteristike tog prostora (Sargent, 2015). Prilikom stvaranja plana za prostornu organizaciju vanjskog prostora vrtića, važno je uvažiti 10 vodećih načela za planiranje dječjeg učenja na vanjskom prostoru:

1. Vanjski i unutarnji prostor trebaju biti kombinirani i zajedno činiti integrirano okruženje učenja.
2. Oba prostora trebaju djeci biti dostupna simultano.
3. Vanjski prostor traži planiranje, upravljanje, evaluaciju, poticanje i interakciju odraslih i djece, u jednakoj mjeri kao zatvoreni.
4. Vanjski prostor je okruženje učenja i podučavanja.
5. Dizajn vanjskog prostora traži pomno promišljanje.
6. Igra na vanjskom prostoru je prirodna potreba i središte dječjeg učenja.
7. Vanjski prostor pruža djeci mogućnost primjene efektivnih načina učenja.
8. Djeci su potrebni raznoliki materijali i različita okruženja.
9. Djeca trebaju imati mogućnost kontrolirati, mijenjati i modificirati vlastito okruženje.
10. Odgajatelji trebaju biti podržavajući prema igrama na vanjskom prostoru.

(Bilton, 2010).

Autori poput Sargent (2015) i Robertson (2017) naglašavaju ključnu ulogu vanjskog prostora u poticanju matematičkog učenja djece. Vanjski prostor produžuje proces učenja započet unutar prostora vrtića, a cilj je osigurati matematički obogaćeno okruženje kako bi djeca razvijala matematičke pojmove i razmišljanje. Važno je organizirati prostor na način koji potiče slobodu igre, postavljanje pitanja i eksperimentiranje s idejama. Preporučuje se podjela prostora po zonama ili centrima kako bi se zadovoljili različiti dječji interesi. Sargent predlaže korištenje cjelokupnog prostora, uključujući zidove, podove i druge nekonvencionalne elemente.

Aktivnosti poput pokretnih igara i konstrukcijskih aktivnosti potiču razvoj matematičkih koncepata. Također, rasipni materijali i igre s njima mogu potaknuti istraživačke aktivnosti i mjerenje. Kreativno korištenje podloge, poput asfalta ili zemlje, omogućuje djeci da bilježe svoje misli, broje, ili sudjeluju u igrama.

Vertikalna i horizontalna orijentacija prostora važna je za optimalno poticanje matematičkih aktivnosti. Odgajatelji bi trebali osigurati da djeca imaju iskustveni pristup prostornim odnosima, koristeći radne površine različitih visina.

Nakon organizacije prostora, preporučuje se izrada dijagrama prostorne organizacije koji olakšava praćenje planiranih aktivnosti po zonama (Sargent, 2015). Konačno, raznovrsni resursi učenja doprinose stvaranju poticajnog okruženja za matematičko učenje djece (Marendić, 2009).

### **Materijali i poticaji**

Stručna literatura naglašava važnost raznovrsnosti konkretnih i manipulativnih materijala za poticanje matematičkog razvoja u ranoj dobi. Materijali u vanjskom prostoru mogu uključivati prirodne resurse, umjetne materijale, resurse poput vode, pijeska i biljaka te slučajno pronađene predmete (Robertson, 2017). Raznoliki materijali potiču bogata iskustva, omogućuju samostalno određivanje tijeka aktivnosti i pomažu djeci uvidjeti prisutnost matematike u prirodi. Slikovni materijali, poput slika i grafika, također su ključni u usvajanju matematičkih pojmova. Materijali za dokumentiranje, poput papira i olovke, podržavaju proces učenja (Slunjski, 2008), dok ekološki prihvatljivi materijali, kao što su kreda ili štapovi, pridonose raznovrsnim matematičkim diskusijama. Važno je osigurati sigurno okruženje i upoznavanje djece s ponuđenim materijalima, ističući da čak i jedan materijal može biti dovoljan za razvoj matematičkih pojmova (Robertson, 2017).



## Vođenje skupine: metodičke smjernice

U razvoju matematičkih pojmova kod djece, važno je naglasiti da autonomija djeteta ovisi o prostornoj organizaciji i vođenju odgajatelja (Bilton, 2010). Moderna pedagogija ističe važnost aktivnosti koje potječu od djece, no odgajatelj treba pratiti i poticati dječje učenje bez narušavanja samostalnosti. Odgajatelj se u području matematike treba stalno educirati kako bi podržao djetetov napredak (Glasnović Gracin, 2022), a aktivnosti koje dijete samoinicira, potrebno je promatrati u kontekstu zone proksimalnog razvoja (Bilton, 2010). Primjerice, dječje skakanje u lokve može postati učenje ako odgajatelj potakne mjerenje dubine lokve ili istraživanje okoline. Takve aktivnosti podržavaju djetetovu motivaciju, potiču misaone procese i doprinose samokontroli i samosvijesti. Uloga odgajatelja je pažljivo planirati razvoj matematičkih pojmova, uzimajući u obzir djetetovo trenutno razumijevanje i interes. Postupnost je važna, a Liebeck (1999) predstavlja metodološki pristup kroz akronim IGSZ - iskustvo, govorni jezik, slike i znakovi. Dijete gradi matematičke pojmove na konkretnim iskustvima, koristeći simboličke strukture, kao što su govor, slike i znakovi, čime se razvija od konkretnog do apstraktnog razumijevanja pojmova

Temeljna smjernica za učenje matematike u ranom i predškolskom uzrastu naglašava integraciju matematike u stvarne životne situacije i korištenje konkretnih materijala (Marendić, 2009). Na vanjskom prostoru, važno je omogućiti djeci prilagodbu predmeta u okruženju, potičući ih da uoče uzročno-posljedične veze. Implementacija ovog pristupa potiče djecu da razvijaju logičko znanje kroz svakodnevne aktivnosti, poput primjera pospremanja materijala koje uključuje razvrstavanje. Integracija dječjeg svakodnevnog okruženja s institucijskim sadržajima omogućuje prirodno učenje, gdje djeca prepoznaju svrhovitost matematike ne samo u specifičnim aktivnostima, već i u širem kontekstu ljudskog života (Marendić, 2009).

Istraživanjima dječjih postignuća u matematičkom području, potvrđeno je da odgajatelj u implementaciji matematičkih područja i razvoju matematičkih vještina, treba uvažiti i opće prihvaćene smjernice rada s djecom rane i predškolske dobi, među kojima su najznačajnije:

- podržati konstruktivističko učenje kroz nadogradnju neformalnih matematičkih spoznaja
- potaknuti i podržati inicijativu djeteta u rješavanju problema, uključujući smišljanje vlastitih strategija
- osigurati ozračje u kojem djeca raspravljaju o mogućim načinima rješavanja problema, kojom bogate matematičke spoznaje
- kreirati situacije u kojima se javlja kognitivni konflikt, umjesto nuđenja rješenja problema
- poticati učenje matematičkih pojmova u vršnjačkoj interakciji jer se njome omogućuje razmjena strategija (Vlahović Štetić, 2010).

Marendić (2009) naglašava važnost neispravljanja pogrešnih odgovora djeteta kao metodičku smjernicu u uvodu matematičkih pojmova u ranoj i predškolskoj dobi. Odgajatelj bi trebao izbjegavati ispravljanje dječjih pogrešaka kako bi poticao samostalnost i neovisnost učenika. Suradničko učenje, prema Marendić, doprinosi izgradnji kvalitetnog socijalnog okruženja koje podržava odnose između svih sudionika obrazovnog procesa. To socijalno okruženje, uz sigurnost i podršku, olakšava učenje djece i razvoj logičkog rezoniranja, ključnih za matematičke pojmove. Također, naglašava se važnost govorno-jezičnog razvoja djeteta u socijalnom okruženju, pridajući važnost adekvatnom vokabularu za izražavanje opaženih svojstava predmeta. Odgajatelj bi trebao koristiti primjerene govorne iskaze tijekom interakcije s djecom i poznavati matematičke termine kako bi ih pravilno primijenio.

Opservacija i dokumentiranje dječjih aktivnosti u matematičkom razvoju su ključni za procjenu razine razvijenosti matematičkih pojmova kod djece te daljnje planiranje obrazovnog rada (Marendić, 2009). Opserviranje uključuje promatranje, slušanje, bilježenje igre, razgovora i aktivnosti djece te usporedbu aktivnosti u unutrašnjem i vanjskom prostoru. Različite vrste dokumentacije koriste se za diskusiju s odgajateljima, stručnjacima i roditeljima. Sargent (2015) preporučuje opservacijsku listu koja će bilježiti:

- Jesu li djeca sposobna objasniti što čine, koristeći matematički jezik?
- Koriste li i isprobavaju li različite metode u rješavanju problema?
- Koriste li strategije računanja?
- Opservacije o dječjem poznavanju broja?
- Jesu li angažirani u bilježenju količine ili zapisivanju broja?

Smjernice prikazane listom mogu biti prilagođene potrebama pojedine odgojno-obrazovne prakse.

## Zaključak

Ovladavanje apstraktnim matematičkim pojmovima podrazumijeva postizanje određenog stupnja kognitivnog razvoja u kojem su misaoni procesi i operacije poput analize, sinteze, reverzibilnosti, apstrahiranja i generalizacije razvijeni. Dijete rane i predškolske dobi nalazi se u predoperacijskoj fazi kognitivnog razvoja, koja značajno određuje njegovo učenje. Ono uči aktivno konstruirajući vlastita znanja, u interakciji s prostornom i socijalnom okolinom. S obzirom na kognitivni razvoj i prirodu učenja kao presudne čimbenike razvoja matematičkih pojmova, unatoč njihovoj hijerarhijskoj strukturi i sistematičnosti, potrebno je njihovom razvoju pristupiti individualno i iz pozicije konstruktivnog procesa. Stoga je važno matematičke pojmove uvoditi putem konkretnih materijala i u situacijama igre i kontekstualnog suradničkog učenja, temeljenog na djetetovom stvarnom životu jer oni omogućuju konkretno iskustvo, suprotno apstrakciji koja je u datoj fazi djetetu nedostižna.

Boravak djece na vanjskom prostoru nudi brojne benefite za djetetov cjelovit razvoj. On pospješuje djetetovo učenje pozitivnim utjecajem na razvoj koncentracije, usmjeravanje pažnje i sposobnost mentalne transformacije. Multisenzorični poticaji proširuju postojeća iskustva, osjećaj slobode proširuje mogućnosti korištenja mnemotehnika, a opći osjećaj ugone daje temelje pozitivnom stavu prema matematici. Razvoju matematičkih pojmova pogoduje izgradnja vanjskog prostora učenja kao kombinacije učenja i podučavanja, u kojoj dijete samostalno gradi nova znanja, a odgajatelj ih planira na temelju poznavanja strukture matematičkih pojmova i zone djetetovog proksimalnog razvoja.

Konačno, naglasimo da je srž cjelokupnog praktičnog djelovanja odgajatelja pokazivanje entuzijazma prema matematici kroz kreiranje atraktivnih i uzbudljivih matematičkih aktivnosti, primjenu raznovrsnih resursa te upotrebu bogatog matematičkog jezika (Robertson, 2017). Na ovaj način, odgajatelji prenose svoju ljubav prema fascinantnom svijetu brojeva.

## Literatura

- Bilton, H. (2010). *Outdoor Learning in Early Years. Management and Innovation*. Routledge.
- Brownell, J.O., Chen, J., Ginet, L. (2014). *Big Ideas of Early Mathematics - What teachers of Young Children Need to Know*. Pearson Education
- Clements, D., Sarama, J., i Joswick, C. (2018). Learning and teaching geometry in early childhood. *Quadrante*, 27(2), 7-31..
- Čudina Obradović, M. (2008). *Matematika prije škole- priručnik za roditelje i odgajatelja*. Školska knjiga.
- Dizdarević, L., Krčmar, S., i Martinić, M. (2013). Kretanje i sport važni su za razvoj predškolske djece. *Roditelji.hr* (Online) 1(12).
- Došen Dobud, A. (1995). *Malo dijete, veliki istraživač*. Alinea.
- Glasnović Gracin, D. (2022). *Predmatematičke vještine* (Powerpoint prezentacija s predavanja). Zagreb: Alfa edukacije.
- Jensen, E. (2005). *Pučavanje s mozgom na umu*. Educa.
- Katavić, P. (2019). Organizacija i planiranje odgojitelja za boravak na otvorenom: akcijsko istraživanje. *Školski vjesnik*, 68 (2), 551-572.
- Lamza, A. (2021). *Razvoj predmatematičkih vještina u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja*. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.

- Liebeck, P. (1999). *How children learn mathematics*. Penguin.
- Ljubetić, M. (2009). *Vrtić po mjeri djeteta*. Školske novine.
- Marendić, Z. (2009). Teorijski okvir razvoja matematičkih pojmova u dječjem vrtiću. *Metodika*, 10 (18), 129-141.
- Markovac, J. (2001). *Metodika početne nastave matematike*. Školska knjiga.
- Mårtensson, F. (2010). Igra na otvorenome u središtu zdravstvene kampanje. *Djeca u Europi*, 2 (4), 11-12.
- Martinović, N. (2015). Prirodno okruženje vrtića kao poticaj za razvoj. *Dijete, vrtić, obitelj*, 21 (79), 35-36.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2008). *Državni pedagoški standard*.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb, Republika Hrvatska.
- Montague-Smith, A., Cotton, T., Hansen, A. i Price, J.A. (2018). *Mathematics in early years education*. Routledge.
- NAEYC (2002). *Early Childhood Mathematics: Promoting Good Beginnings*.
- Petrić, V. (2019). *Kineziološka metodika u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju*. Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet.
- Robertson, J. (2017). *Messy Maths: Outdoor Classroom Day*. Independent Thinking Press.
- Sargent, M. (2015). *Developing Early Maths Skills Outdoors*. Practical Pre-school Books.
- Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić – zajednica koja uči*. Spektar media.
- Starc, B., Čudina – Obradović, M., Letica, M., Pleša, A., Profaca, B. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Golden marketing – tehnička knjiga.
- Stepanić, L., i Glasnović Gracin, D. (2021). Pojam broja – aktivnosti u predškoli i prvom razredu. *Matematika i škola*, 98, 120-124.
- Vidić, T., Smetko, S., i Maričić, A. (2020). Strah od matematike učenika u osnovnoj školi. *Napredak*, 161 (3 - 4), 203-219.
- Vlahović-Štetić, V, i Vizek Vidović, V. (1998). *Kladim se da možeš... psihološki aspekti početnog poučavanja matematike (priručnik za učitelje)*. Udruga roditelja Korak po korak.
- Vlahović Štetić, V. (2010). Kako djeca usvajaju matematičke pojmove? *Dijete, vrtić, obitelj*, 16 (60), 6-7.
- Vujičić, L., i Petrić, V. (2021). *Integrirano učenje uz pokret u ustanovama ranog odgoja*. Sveučilište u Rijeci.

