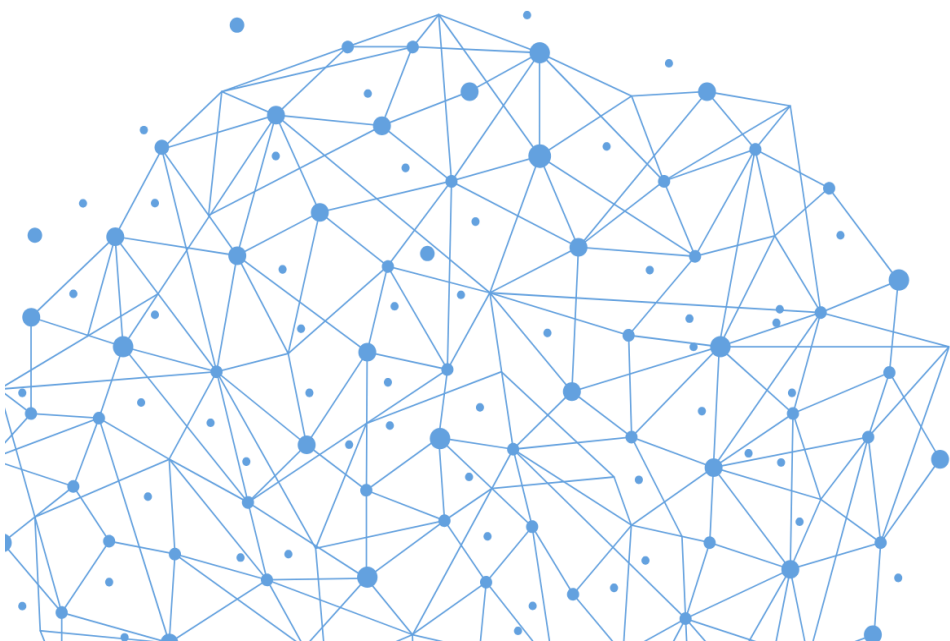
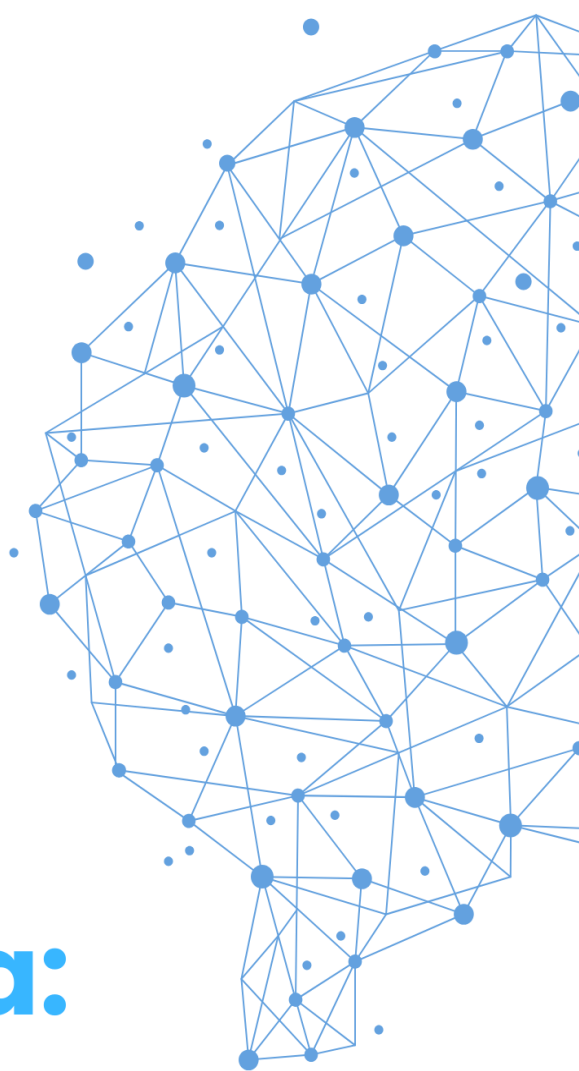




ZBORNIK **OMEPE 2025.**

Prvih 1000 dana: oblikovanje sutrašnjice, danas



Nakladnik/Publisher
Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet
OMEF Hrvatska

Za nakladnika/ For publisher
prof. dr. sc. Blaženka Filipan Žignić
Klara Bahtić

GLAVNA UREDNICA/EDITOR
izv. prof. dr. sc. Marijana Županić Benić

UREDнице IZDANJA/ EDITORS
Adrijana Višnjić-Jevtić
Helena Biškup
Klara Bahtić

RECENZENTI / REVIEWERS
prof. dr. sc. Marija Sablić
izv. prof. dr. sc. Višnja Rajić
izv. prof. dr. sc. Ivana Visković
doc. dr. sc. Ana Žnidarec Čučković
doc. dr. sc. Antonija Vukašinović
doc. dr. sc. Danijela Blanuša Trošelj
doc. dr. sc. Tihana Kokanović
doc. dr. sc. Višnja Vekić-Kljaić
dr. sc. Katarina Bogatić
Klara Bahtić, mag. praesc. educ.
Matea Pintarić, mag. praesc. educ.
Helena Biškup, mag. praesc. educ.

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

ISBN 978-953-380-036-3

Urednice:

Adrijana Višnjić-Jevtić

Helena Biškup

Klara Bahtić

Prvih 1000 dana: oblikovanje sutrašnjice, danas

ZBORNIK RADOVA S MEĐUNARODNOG
ZNANSTVENO-STRUČNOG SKUPA
OMEP 2025.

Zagreb, 2025.

Zbornik radova „Prvih 1000 dana – oblikovanje sutrašnjice, danas“ donosi pregled znanstvenih spoznaja, stručnih promišljanja i praktičnih iskustava predstavljenih na istoimenom skupu održanom 27. – 28. veljače 2025. u suorganizaciji OMEP Hrvatska i Sveučilišta u Zagreba Učiteljskog fakulteta. Okupljajući autore različitih profila – istraživače, odgojitelje, stručne suradnike i praktičare – ovaj zbornik potvrđuje koliko je razdoblje najranijeg razvoja složeno, izazovno i presudno za cjelokupni životni tijek djeteta.

Prvih 1000 dana života danas se, više nego ikada, prepoznaje kao vrijeme u kojem se stvaraju temelji zdravlja, učenja, odnosa i emocionalne dobrobiti. Neuroznanstvena otkrića potvrđuju iznimnu plastičnost dječjeg mozga u prvim godinama, dok iskustva iz prakse jasno pokazuju da kvaliteta odnosa, okruženja i skrbi ostavlja dugotrajne posljedice na djetetovo funkcioniranje. Stoga ne čudi da je upravo rani i predškolski odgoj i obrazovanje postao središte znanstvenih i stručnih rasprava te poticaj za osmišljavanje sustava koji će djetetu omogućiti da ostvari svoj puni razvojni potencijal.

Znanstveni radovi u zborniku otvaraju ključna pitanja profesionalnosti i kompetencija, roditeljskih očekivanja, partnerskih odnosa i vrijednosti u odgoju. Rad Čepić, Žulić i Tatalović Vorkapić produbljuje razumijevanje izazova u radu s djecom jasličke dobi. Čipčić i Blanuša Trošelj usmjeravaju pozornost na roditeljska očekivanja i potrebu za kvalitetnom komunikacijom i podrškom, dok Vukašinović, Matijašević i Kokanović istražuju percepcije i dinamiku partnerskih odnosa roditelja i odgojitelja u predškolskim ustanovama. U radu Kokanović razmatra se kriza odgojnih vrijednosti u suvremenom društvenom kontekstu.

Stručni radovi donose prikaze inovativnih pristupa i primjere dobre prakse iz ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Od inovativnih modela (p)održavanja kvalitete rada (Vlahović), preko projektnog rada i stvaranja poticajnog okruženja za najmlađe (Vičić), do novih uvida o utjecaju ekrana na rani razvoj (Jurić Vukelić i Kovačić Ahmetović) – radovi potvrđuju koliko je važno stručno usmjeravanje i stalna refleksija odgojno-obrazovne prakse. Posebnu vrijednost imaju radovi koji se bave emocionalnim razvojem (Mikulić), samovrednovanjem (Karapetrić i Drvodelić), te rizikom i rizičnom igrom kao dijelom djetetova prirodnog učenja (Panić i Kosmačin). Iskustvo rada u berlinskim jaslicama (Bacinger) daje širu, međunarodnu perspektivu mogućih unapređenja hrvatskog sustava, dok Martić ističe važnost stvaranja kvalitetnog materijalnog i socijalnog okruženja temeljenog na suvremenim znanstvenim spoznajama.

Zajednički nazivnik svih radova jest svijest o važnosti ranog djetinjstva kao razdoblja u kojem su ulaganje, odgovornost i stručnost od presudnog značaja. Autori promišljaju rane godine ne samo kao početak odgojno-obrazovnog procesa, nego kao temelj života – temelje na kojima se gradi budući uspjeh, zdravi odnosi i socijalna uključenost.

UREDнице

Sadržaj

<i>Znanstveni radovi</i>	1
Rajana Čipčić, Danijela Blanuša Trošelj Kad dijete rane dobi krene u dječji vrtić – roditeljska očekivanja	2
Renata Čepić, Lea Žulić, Sanja Tatalović Vorkapić Izazovi i (ne)prilike odgajateljskih profesionalnih uloga i odgovornosti u radu s djecom u jaslicama	15
Antonija Vukašinović, Bruno Matijašević, Tihana Kokanović Partnership development between parents and educators in preschool institution	33
Tihana Kokanović Kriza odgojnih vrijednosti	46
<i>Stručni radovi</i>	59
Sarah Bacinger Izgradnja temelja za život: samostalnost, sloboda i zajedništvo – iskustvo rada u berlinskim jaslicama	60
Dunja Jurić Vukelić, Emina Kovačić Ahmetović Utjecaj ekrana na rani razvoj – jučer, danas, sutra	66
Marijana Karapetrić, Maja Drvodelić Alati za samovrednovanje djece rane i predškolske dobi	74
Klaudija Martić Stvaranje kvalitetnog materijalnog i socijalnog okruženja za poticanje razvoja djece rane dobi	84
Katarina Mikulić Podrška razvoja emocionalne inteligencije u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju – suvremeni pristupi	95
Filip Panić, Karla Kosmačin Rizik kao prediktor uspjeha	106
Ivana Vičić Projekt Rupe – projekt u jasličkoj skupini	110
Tajana Vlahović (P)održavanje kvalitete rada u Dječjem vrtiću Cvrčak – inovativni pristupi	116

ZNANSTVENI RADOVI

KAD DIJETE RANE DOBI KRENE U DJEČJI VRTIĆ – RODITELJSKA OČEKIVANJA

Rajana Čipčić¹, Danijela Blanuša Trošelj²

¹ Dječji vrtić Mali Svijet, Pula

² Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli

Sažetak

Cilj istraživanja bio je ispitati očekivanja roditelja djece rane dobi od odgajatelja i dječjeg vrtića. Iz navedenog cilja, nastojalo se utvrditi kakva su očekivanja roditelja te razlikuju li se ona obzirom na sociodemografske karakteristike roditelja, odnosno u odnosu na stupanj obrazovanja roditelja, spol i broj djece u obitelji. Za prikupljanje podataka korišten je upitnik koji je, osim sociodemografskih podataka, obuhvaćao skalu roditeljskih očekivanja, kreiranu za potrebe ovog istraživanja. Skala je sačinjena od trinaest čestica. U istraživanju je sudjelovalo 118 roditelja, od čega 94 majki i 24 očeva. Za utvrđivanje razlika proveden su t-test za nezavisne uzorke ili Mann-Whitney U test u situacijama kada nisu zadovoljeni preduvjeti za parametrijsku analizu. Utvrđeno je da su roditeljska očekivanja vrlo visoka. Od odgajatelja očekuju da ih uvijek informiraju o djetetu, izazovima, ali napretku, a važna im je i podrška u roditeljstvu i pravovremeno reagiranje na potrebe djeteta. Utvrđeno je da ne postoje statistički značajne razlike u očekivanjima među roditeljima različita stupnja obrazovanja i spola, ali postoje statističke značajne razlike u pojedinim očekivanjima obzirom da na broj djece u obitelji. Istraživanje ukazuje na potrebu roditelja za potporom i snažnom suradnjom s odgajateljima koji će im pomoći u prevladavanju izazova, pojedinih strahova i ponekad nerealnih očekivanja, zasnovanih na snažnom emocionalnom angažmanu u razdoblju ranog djetinjstva. Tim veća potreba za navedenim je u situacijama kada se radi o novim roditeljima ili prvom iskustvu s dječjim vrtićem.

Ključne riječi: jaslice; prilagodba; suradnja s roditeljima

Uvod

Promjene koje su se dogodile dolaskom suvremenog doba, kada žene više nisu samo domaćice i majke, već su ravnopravne na svim poljima, utjecale su i na sve veću potrebu za dječjim vrtićima i institucionalnim odgojem od najranije dobi (Petrović-Sočo, 2007). To potvrđuje i istraživanje *Državnog zavodu za statistiku* (2024) provedeno u pedagoškoj godini 2023./2024. Prikupljeni podaci ukazuju da je u dječje vrtiće bilo upisano ukupno 153 212 djece, od čega 34 193 djece rane dobi – što čini 22,3% od ukupnog broja upisane djece – 0,27% više nego godinu prije (Državni zavod za statistiku, 2023).

Rano djetinjstvo najvažnije je razdoblje u životu djeteta, značajno za svaki aspekt njegova razvoja i formiranje osobnosti i ličnosti (Slunjski i sur., 2012; Vandenbroeck, Lenaerts i Beblavý, 2018). Zbog toga bi bilo potrebno više istraživanja usmjeriti na ono što je roditeljima važno za njihovo dijete od najranije dobi (Čipčić, 2024). Sustav ranog i predškolskog odgoja u Republici Hrvatskoj obuhvaća djecu od navršenih 6 mjeseci do polaska u školu (Slunjski i sur., 2012), no praksa je da se djeca u dječje vrtiće upisuju kada

navrše godinu dana (Petrović-Sočo, 2007). *Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi* (NN 10/1997 (NN 107/2007, NN 94/2013, NN 98/2019, NN 57/2022)), dječje vrtiće definira kao mjesta u kojima se odvija odgojno-obrazovni rad s djecom, a pruža i zaštitu i skrb, odnosno holistički pristup u poticanju razvoja djece. Takav pristup pruža djeci dugoročnu korist, a mora uključivati i suradnju i uključivanje obitelji u odgojno-obrazovni rad vrtića (Vandenbroeck, Lenaerts i Beblavý, 2018).

Polaskom u dječji vrtić, svako se dijete mora naviknuti na novi način života, koji se u potpunosti razlikuje od života u obiteljskom kontekstu (Mašković, Droždan, Sokač i Josić, 2018). Tijekom procesa prilagodbe, uspostava suradničkih odnosa ima najveći značaj za dijete, a pogoduje i u daljnjem tijeku njegova razvoja. Pozitivan stav roditelja prema vrtiću i povjerenje prema odgajatelju, preduvjeti su za lakše odvajanje djeteta i prihvaćanje novog okruženja (Mašković i sur., 2018), ali važna je i spremnost svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa na razmjenu informacija i uzajamnu komunikaciju, što ima pozitivan utjecaj na razvoj odnosa (Nenadić Bilan i Matov, 2014). Proces prilagodbe stresan je period za dijete, roditelje i odgajatelje (Došen-Dobud, 2004; Mašković, Droždan, Sokač i Josić, 2018). Važan faktor koji olakšava prilagodbu djeteta je i izgradnja povjerenja između djeteta i odgajatelja, uspostavom čvrstih emocionalnih veza (Montgomery, 2020).

Roditeljska uključenost i kvalitetan odnos roditelj-odgajatelj, pozitivno utječu na dobrobit i cjelokupan razvoj djeteta i mora biti zajednički cilj svih uključenih u proces (Mavračić Miković, 2019). Nenadić Bilan i Zloković (2020) dodaju da uključivanje roditelja u rad ustanove ima višestruku korist. Osim što se procjenjuje da ustanova koja aktivno uključuje roditelje u svoj rad na taj način jača svoju kvalitetu, pomaže roditeljima da osnažuju svoje roditeljske kompetencije. Suradnja s roditeljima korisna je i za odgajatelje, jer im omogućuje drugačije shvaćanje djeteta i bolje razumijevanje obiteljske kulture (Izzo i sur., 1999; Mc Wayne i sur., 2004; Siraj-Blatchford i sur., 2002, prema Nenadić Bilan i Zloković, 2020; Ljubetić, 2014; Mucić Šutić i Medak, 2016). Ustanova kojoj je cilj omogućavanje optimalnih uvjeta za razvoj djece, posebnu će pažnju posvetiti njegovanju odnosa s njihovim primarnim odgajateljima – roditeljima (Pahić, Miljević-Ridički i Vizek Vidović, 2010, prema Pintar, 2017). Iako se odgajatelji smatraju pokretačima stvaranja odnosa s roditeljima, odgovornost je obostrana (Mucić Šutić i Medak, 2016; Vučetić, 2018). Nužno je pronaći način da se izgradi međusobno povjerenje i podijeli odgovornost prema djetetu (Katić, Mesaroš i Bajić, 2012, prema Mucić Šutić i Medak, 2016). Stvaranje partnerskog odnosa s roditeljima ključno je za djetetovo učenje. Roditelji, koji su ravnopravni sudionici odgojno-obrazovnog procesa, doprinose poboljšanju ustanove, stječu sigurnost u sebe i obogaćuju znanja o dječjem razvoju, a dijete kroz takve odnose uči kvalitetne socijalne vještine (Mavračić Miković i Tot, 2020).

Provedena istraživanja upućuju na spremnost roditelja za suradnju s dječjim vrtićem, kako bi se poticao napredak djece (Petrović-Sočo, 1995). Skočić Mihić, Vlah i Bošnjak (2018) u svom istraživanju potvrđuju pozitivan stav roditelja prema suradnji s odgajateljima i spremnost da prihvate njihove savjete. Međutim, roditelji su neodlučni oko pružanja dovoljne podrške u roditeljstvu. Navedeni rezultati ukazuju da povjerenje i podrška u odnosu roditelja i odgajatelja imaju ključnu ulogu u izgradnji uspješnog partnerstva koje unapređuje odgoj i obrazovanje djeteta.

Nenadić (2002) institucijski odgoj navodi kao dopunu obiteljskom odgoju, zbog čega je posebno važno povezivanje roditelja i odgajatelja. Istraživanje prvih iskustava roditelja s institucionalnim odgojem koje je provela Panić (2020) ukazuje na zadovoljstvo roditelja s procesom prilagodbe, suradnjom s vrtićem i radom odgajatelja. Očekivanja roditelja ispunjena su i velikim djelom prepoznaju značaj koji suradnja ima za djetetov

razvoj. Samo jedan roditelj važnim navodi odgojno-obrazovnu komponentu uz brigu i skrb o djeci, a roditelji navode da bi bilo poželjno organizirati više zajedničkih aktivnosti u kojima bi sudjelovali svi (roditelji, djeca i odgajatelji), koje bi im omogućile da se lakše međusobno povežu.

Vučetić (2018), ukazuje kako je većini roditelja najvažnija sigurnost i prihvaćenost djece, stručnost odgajatelja, informiranost o djetetu, otvorenost u komunikaciji i individualan pristup. Svoju uključenost u odgojno-obrazovni proces ostvaruju kroz razne radionice, sakupljačke aktivnosti, roditeljske sastanke, neke planirane aktivnosti i sl. Od dječjeg vrtića, sudionici provedenog istraživanja, imaju visoka očekivanja usmjerena na dobrobit djeteta, brigu o sebi i samostalnost te socijalizaciju. Odgajatelji moraju biti iskreni i stručni, a sami od sebe roditelji očekuju otvorenost i što manje subjektivnosti.

Kako suvremeno doba u kojem jesmo donosi promjene na svim područjima, u dječjim vrtićima ono očekuje veći angažman i uključenost roditelja u odgojno-obrazovni rad ustanove. Roditelji često imaju visoka očekivanja za svoje dijete, no nisu se uvijek spremni i sami uključiti u „institucionalni život“ svog djeteta. Čest razlog tomu je osjećaj nekompetentnosti ili nedostatak vremena (Ljubetić i Mandarić Vukušić, 2012, prema Mucić Šetić i Medak, 2016), zbog čega ih odgajatelji mogu svrstati u kategoriju nezainteresiranih ili čak loših roditelja (Ljubetić, 2014; Katić, Mesaroš i Bajić, 2012, prema Mucić Šetić i Medak, 2016). Zato je nužno pronaći model odnosa sa svakim roditeljem ponaosob i način na koji svaki pojedinac može pridonijeti (Katić, Mesaroš i Bajić, 2012, prema Mucić Šetić i Medak, 2016; Ljubetić, 2014; Višnjić Jevtić, 2018). Rezultati istraživanja Mucić Šetić i Medak (2016) ukazuju da roditelji prepoznaju važnost dječjih vrtića za razvoj djece, no postoje razlike u mišljenjima između očeva i majki. Majkama je najvažnije razumijevanje, podržavanje i briga odgajatelja o djetetu, dok očevi važnijim ističu njihovu kompetentnost.

Kada je riječ o njihovom djetetu, normalno je da roditelji imaju drugačija, ali visoka očekivanja. Ona su najčešće usmjerena na njihovu dobrobit, sigurnost, zadovoljavanje potreba i uspjeh. Kako bi se ona ostvarila, važna je svakodnevna komunikacija i stavljanje djeteta u središte odgojno-obrazovnog procesa. Potrebo je i više istraživanja usmjeriti na roditeljska očekivanja jer su na području Republike Hrvatske većinom usmjerena na suradnju i partnerstvo obitelji i ustanove, na očekivanja od suradnje, prva iskustva s ustanovom i sl. Za razvoj djece i njihovu dobrobit, kao i izgradnju zdravih odnosa između obitelji i ustanove, veoma je važno saznati što roditelji zapravo očekuju od dječjeg vrtića i odgajatelja, koji s djecom provode puno vremena.

Metodologija

Cilj istraživanja bio je utvrditi kakva iskustva, mišljenja i očekivanja imaju roditelji djece rane dobi s odgajateljima i institucionaliziranom ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, odnosno dječjim vrtićima. Iz cilja proizlaze zadaci, od kojih se u ovom radu obrađuje zadatak:

Utvrditi kakve su roditeljska očekivanja te razlikuju li se očekivanja roditelja prema dječjem vrtiću i odgajateljima obzirom na sociodemografske karakteristike roditelja.

Obzirom na cilj, postavljene su hipoteze, od kojih se na očekivanja roditelja odnose:

H1 = Roditelji djece rane dobi imaju visoka očekivanja od dječjeg vrtića i odgajatelja.

H1.1. = Ne postoji statistički značajna razlika u očekivanjima roditelja djece rane dobi od odgajatelja i dječjeg vrtića među roditeljima različitog stupnja obrazovanja.

H1.2. = Ne postoji statistički značajna razlika u očekivanjima roditelja djece rane dobi od odgajatelja i dječjeg vrtića među roditeljima različitog spola.

H1.3. = Postoji statistički značajna razlika u očekivanjima roditelja djece rane dobi od odgajatelja i dječjeg vrtića među roditeljima s jednim ili s više djece u obitelji.

Instrument istraživanja

Za potrebe istraživanja konstruiran je upitnik koji je objedinjavao iskustva, mišljenja i očekivanja roditelja djece rane dobi od odgajatelja i dječjih vrtića na području Istarske županije. U ovom radu prezentirana su očekivanja roditelja.

Upitnik se sastojao od općeg dijela koji je prikupljao podatke o sociodemografskim podacima ispitanika, tri skale zatvorenoga tipa kojima je glavni cilj ustanoviti očekivanja, mišljenja i iskustva roditelja pomoću tvrdnji koncipiranih u obliku Likertove petstupanjske skale (pri čemu broj 1 označava „Uopće se ne slažem“, broj 2 „Ne slažem se“, broj 3 „Ne znam“, broj 4 „Slažem se“ i broj 5 „U potpunosti se slažem“). Na kraju upitnika postavljena su i tri pitanja otvorenoga tipa.

Skala „Očekivanja roditelja od dječjeg vrtića i odgajatelja“ sadržavala je 13 čestica kojima se nastajalo utvrditi koja očekivanja roditelji djece rane dobi imaju od odgajatelja i dječjeg vrtića.

Uzorak ispitanika

Istraživanje je provedeno u predškolskim ustanovama grada Pule, grada Vodnjana i općine Medulin u Istarskoj županiji. Ispitanici su bili roditelji djece rane dobi, odnosno djece polaznika jasličkih skupina. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 118 ispitanika, od čega 94 majki (79,7%) i 24 očeva (20,3%). Dob ispitanika kreće se od 25 do 59 godina, a prosjek godina je 35 godina.

44,1 % (N=52) ima visoku razinu obrazovanja (VSS). Srednju stručnu spremu (SSS) ima 30,5 % (N=36), višu stručnu spremu (VŠS) njih 23,7 % (N=28), dok je po jedna osoba označila kvalificirani radnik ili doktor/ica znanosti. U daljnjoj analizi objedinjene su skupine u „ispod VSS“ i „VSS i više“.

61 ispitanik (51,7%) naveo je da ima prethodnog iskustva s dječjim vrtićem, a njih 56 (47,5%) nije se ranije susrelo s vrtićem. Broj djece koje pojedini roditelj ima, kreće se od jednog do sedmero djece (tablica 1).

Tablica 1

Frekvencija broja djece u obitelji

Broj djece u obitelji	Frekvencija	Postotak
1 dijete	58	49,2
2 djece	52	44,1
3 djece	5	4,2
4 djece	1	0,8
7 djece	2	1,7
Ukupno	118	100,0

U daljnjoj će se analizi, zbog premalog broja uzorka za više od dvoje djece, spojiti podaci u dvije skupine: „jedno dijete“ (49,2% roditelja, N=58) i „više od jednog djeteta“ (50,8% roditelja, N=60).

Postupak prikupljanja podataka

Upitnik je odobrilo Povjerenstvo za procjenu etičnosti istraživanja Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli. Krajem lipnja 2023. godine, isprintan je određen broj anketnih upitnika (300 komada) koji su se potom pohranili u kovertu, kako bi se omogućila anonimnost.

Nadalje, telefonski se stupilo u kontakt s ravnateljima dječjih vrtića te im je objašnjena svrha i cilj istraživanja. Upitnici su isprintani i pohranjeni u kuvertu, a kako bi se omogućila anonimnost roditelja. Ravnatelji su prosljedili upitnike odgajateljima koji su potom iste podijelili roditeljima. Obzirom da je ispunjavanje bilo dobrovoljno, vraćeni su upitnici u zatvorenim kuvertama, nakon dogovorenih deset dana mogućnosti ispunjavanja. Roditeljima je bilo dostupno pismeno pojašnjenje i mail na koji su, u slučaju potrebe mogli dobiti dodatne podatke o istraživanju.

Rezultati i rasprava

Za obradu podataka korišten je program statističke analize „SPSS 20“. Normalnost distribucije provjerena je Kolmogorov-Smirnovim testom. Za sve čestice za koje nisu bili zadovoljeni uvjeti za provedbu parametrije (t-test za nezavisne uzorke), provodio se neparametrijski test Mann-Whiney U test, za utvrđivanje postojanja statistički značajnih razlika. Odgovori na pitanja otvorenog tipa, koristili su se u opisu pojedinih čestica.

U tablici 2. prikazani su deskriptivni podaci za čestice u skali očekivanja roditelja. Tablica ukazuje da su očekivanja roditelja vrlo visoka u svim česticama. Dobiveni rezultati ukazuju kako je roditeljima djece rane dobi najvažnija sigurnost, učenje putem igre i istraživanja. Nadalje, očekivanja su posebno visoka i u kontekstu pružanja optimalnih uvjeta za rast i razvoj djeteta u institucionalnom kontekstu. U tom smislu, od odgajatelja očekuju da ih uvijek informiraju o djetetu i eventualnim problemima, kao i o njegovom napretku, a važna im je i podrška u roditeljstvu i pravovremeno reagiranje na potrebe djeteta. Najslabijim vrijednostima roditelji su procijenili objave provedenih aktivnosti na društvenim mrežama. Međutim, u pitanjima otvorenog tipa roditelji ipak navode kako bi voljeli povremeno dobiti fotografiju od odgajatelja – da vide da je djetetu u vrtiću dobro.

Za provjeru postojanja statistički značajnih razlika na česticama, a u odnosu na spol, stupanj obrazovanja i broj djece, korišteni su t-test i Mann Whitney test. Utvrđeno je da se obzirom na spol i stupanj obrazovanja u dvije kategorije (do više i visoka i iznad) ne postoje statistički značajne razlike između skupina. Ovi rezultati ukazuju da roditelji imaju sličnu viziju i očekivanja u odnosu na odgajatelja i dječjeg vrtića, neovisno o obrazovanju i spolu, no njihova se očekivanja neznatno razlikuju obzirom na prethodno iskustvo.

Tablica 2
Deskriptivni podaci varijable „očekivanja“ roditelja

Prva skala – „Očekivanja roditelja od dječjeg vrtića i odgajatelja“	N	Min	Max	M	SD
<i>Očekujem da će odgajateljice i dječji vrtić mome djetetu pružiti sigurnost.</i>	118	4	5	4,92	0,280
<i>Očekujem da će odgajateljice i dječji vrtić mome djetetu pružiti najbolje uvjete za cjelovit rast i razvoj.</i>	118	4	5	4,82	0,384
<i>Očekujem da će odgajateljice omogućiti mome djetetu da uči kroz igru i istraživanje.</i>	118	4	5	4,86	0,344
<i>Očekujem da se moje mišljenje kao roditelja uvaži.</i>	118	3	5	4,47	0,623
<i>Očekujem da se moje dijete u dječjem vrtiću nauči samostalnosti u svim aktivnostima brige o sebi.</i>	118	1	5	4,27	0,770
<i>Očekujem da nam dječji vrtić i odgajateljice pruže podršku u roditeljstvu.</i>	118	1	5	4,27	0,813
<i>Očekujem da će ukoliko se suočimo s određenim problemom ili izazovom u odgoju, odgajateljice uvijek biti na raspolaganju.</i>	118	2	5	4,14	0,896
<i>Očekujem da kao roditelj mogu sudjelovati u odgojno-obrazovnom radu dječjeg vrtića.</i>	118	1	5	3,66	1,134
<i>Očekujem da se kao roditelj mogu osobno uključiti u aktivnosti skupine.</i>	117	1	5	3,62	1,082
<i>Očekujem da se aktivnosti provedene u dječjem vrtiću objave na društvenim mrežama ustanove.</i>	118	1	5	2,84	1,314
<i>Očekujem da odgajateljice pravovremeno odgovore na potrebe moga djeteta.</i>	118	2	5	4,42	0,618
<i>Očekujem da me odgajateljice uvijek informiraju o mome djetetu: o napretku, problemu ili pohvali.</i>	118	3	5	4,74	0,497
<i>Očekujem da će odgajateljice i dječji vrtić pripremiti moje dijete za školu.</i>	118	1	5	4,12	0,859

U prilog tome idu i vrlo slični odgovori na otvoreno pitanje vezano uz očekivanja koja imaju od odgajatelja i dječjeg vrtića, a nakon procesa prilagodbe. Roditelji očekuju suradnju s odgajateljima s jedne strane te sigurnost, osiguravanje uvjeta i poticanje dječjeg razvoja, s druge strane.

Tako, primjerice, roditelji objašnjavaju da su njihova očekivanja:

- „Omogućavanje samostalnosti i nezavisnosti, poticanje samostalnosti u brizi za sebe, omogućavanje intelektualnog razvoja, poticaj na simboličku igru i stvaranje ugodne atmosfere i sigurnosti“;
- „Suradnja, potpora, komunikacija“;
- „1.sigurnost, 2.razvoj socijalnih vještina, kreativnost (poticanje na), 3.odnos odgajateljice i djeteta: povjerenje i sreća djeteta prema tetama, 4.razvoj (intelektualni) kroz istraživanje i igranje, 5.uključenost djeteta u grupu“;
- „Omogućiti djetetu osjećaj prihvaćenosti i sigurnosti u skupini; pokazati razumijevanje za djetetovom potrebom za utjehom, individualnim pristupom, davanjem dovoljno vremena za prihvaćanjem vrtićke strukture i zahtjeva“;

- „Očekujem da je dijete sigurno, da se socijalizira s djecom svoje dobi i da imam dobru suradnju s odgajateljicama“;
- „Sigurnost, sreća djeteta, izazovi za dijete“;
- „Očekujem da će i dalje imati sigurnost, da će imati mogućnost učiti kroz igru i istraživanje, da će imati uvjete za cjelovit rast i razvoj“;
- „Rad sa djetetom, uključivanje djeteta u zajednicu, učenje igra... učenje kroz igru“;
- „Očekujem da se prati daljnji rast i razvoj, a za dijete vrtić bude izazovna i ohrabrujuća okolina“.

Kako bi se navedena očekivanja roditelja ispunila, nužno je izgraditi međusobno povjerenje i odnos (roditelj-odgajatelj) zasnovan na čestoj izmjeni informacija o djetetu, o njegovom razvoju i planiranju dječje dugoročne dobrobiti, što se roditeljima pokazalo kao veoma bitno. Roditeljima je važna i podrška u njihovoj roditeljskoj ulozi i pomoć u osnaživanju njihovih kompetencija, koju često ne traže (Panić, 2020). U istraživanju autorice Pećnik (2013, prema Panić, 2020) dobiveni su rezultati koji ukazuju da jedna od dvije trećine roditelja traži pomoć u roditeljstvu. Glavina (2018) naglašava otvorenost odgajatelja i ostalih stručnjaka prema suradnji kao temelja izgradnje odnosa. Dodaje kako se roditelji, kada se jednom odnos izgradi, „dopuštaju“ i traže pomoć. Osnaživanje roditelja temelji se na ravnopravnosti između roditelja i odgajatelja. Roditelj kao onaj koji najbolje poznaje svoje dijete prenosi svoja znanja i zapažanja vezana uz dijete, a odgajatelji mu pomažu da dođe do vlastitog rješenja postojećeg problema, usmjerenog na dobrobit djeteta (Pećnik i Starc, 2010, prema Glavina, 2018), što je vidljivo i u samim rezultatima istraživanja.

Uključivanje roditelja u odgojno-obrazovni rad korisno je za dijete, roditelje i odgajatelje istovremeno – djetetu pruža osjećaj sigurnosti, roditelju omogućuje bolje razumijevanje vlastitog djeteta (dok ga promatra u igri s vršnjacima) i drugačiju percepciju odgajateljskog rada (što vodi tome da više počinju cijeniti i same odgajatelje), a odgajatelji kroz učestalu komunikaciju s roditeljima postaju osjetljiviji na specifičnosti pojedine obitelji (Tomljanović, 2003). Rezultati ukazuju da roditelji još ne vide ili ne razumiju važnost vlastite participacije kao značajne, što ukazuje na potrebu dodatnog povezivanja i razvoja suradničkih odnosa, ali i informiranja roditelja o mogućnostima i pravima koje imaju.

Za provjeru hipoteze H1.3., korišten je *Mann-Whitney U test* i utvrđeno je postojanje statistički značajnih razlika u tri čestice navedene u *Tablici 3*. Mann-Whitneyevim testom utvrđeno je da postoje statistički značajne razlike u čestici *Očekujem da će odgajateljice i dječji vrtić mome djetetu pružiti sigurnost*, pri čemu roditelji s jednim djetetom imaju viša očekivanja od roditelja s dva ili više djece ($U=1509,000$, $Z=-2,578$, $p<0,01$). Nadalje, ista skupina roditelja pridaje statistički značajno više vrijednosti čestici *Očekujem da će odgajateljice omogućiti mome djetetu da uči kroz igru i istraživanje* ($U=1453,500$, $Z=-2,605$, $p<0,01$). Česticu *Očekujem da se aktivnosti provedene u dječjem vrtiću objave na društvenim mrežama ustanove ipak višim vrijednostima procjenjuju roditelji s više djece u odnosu na roditelje s jednim djetetom* ($U=1100,500$, $Z=-3,529$, $p<0,01$).

Tablica 3

Deskriptivni podaci varijable "očekivanja roditelja s jednim djetetom ili s više djece" kod kojih je utvrđena statistički značajna razlika

Čestice	Broj djece u obitelji	N	MR
<i>Očekujem da će odgajateljice i dječji vrtić mome djetetu pružiti sigurnost.</i>	Jedno dijete	58	63,48
	Više od jednog djeteta	60	55,65
<i>Očekujem da će odgajateljice omogućiti mome djetetu da uči kroz igru i istraživanje.</i>	Jedno dijete	58	64,45
	Više od jednog djeteta	60	54,72
<i>Očekujem da se aktivnosti provedene u dječjem vrtiću objave na društvenim mrežama ustanove.</i>	Jedno dijete	58	48,47
	Više od jednog djeteta	60	70,16

Kako bi se osigurala zaštita djece u dječjem vrtiću, nužno je uspostaviti uvjete koji su usklađeni sa zakonima, važećim pravilnicima ustanove, ali i utemeljeni na profesionalnoj prosudbi i iskustvu odgojno-obrazovnih djelatnika. Sigurnost djeteta predstavlja temeljnu sastavnicu odgojno-obrazovnog procesa u predškolskim ustanovama, pri čemu se odgajatelji promatraju kao stručnjaci s kompetencijama za prepoznavanje i anticipaciju potencijalnih rizika (Jelašić, 2007). Prirodno je da roditelji stavljaju sigurnost svoje djece na prvo mjesto, no razina njihove percepcije rizika može varirati ovisno o prethodnim iskustvima. Roditelji koji imaju iskustvo dječjeg vrtića, te čije je dijete prošlo proces adaptacije pokazuju tendenciju manjeg isticanja pitanja sigurnosti u usporedbi s roditeljima koji se prvi put susreću s institucionalnom skrbi.

Uloga odgajatelja, osim osiguravanja sigurnog i poticajnog okruženja, uključuje i stvaranje uvjeta za cjelokupnu dobrobit djeteta, njegov rast i razvoj, sukladno ciljevima *Nacionalnog kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015). Nacionalni kurikulum (2015) prepoznaje dijete kao cjelovito biće te vrtić kao mjesto koje omogućuje razvoj kroz igru, istraživanje i iskustveno učenje. Odgajatelj je u tom kontekstu odgovoran za osmišljavanje okruženja koje potiče djetetovu autonomiju, samostalnost i aktivnu participaciju u vlastitom učenju. Ovo očekivanje jedno je od onih koje roditelji procjenjuju vrlo visokim vrijednostima.

Prema Stokes Szanton (2005), djeca rane dobi posjeduju izniman kapacitet za učenje, ali učenje se događa samo ako su zadovoljene njihove temeljne potrebe i ako su motivirana za aktivnosti koje su same odabrale. Time se naglašava važnost personaliziranog i fleksibilnog pristupa učenju koji stavlja dijete u središte odgojno-obrazovnog procesa.

U suvremenom kontekstu, dodatni izazovi vezani su uz rastući utjecaj digitalnih tehnologija i društvenih mreža. Mnogi vrtići danas koriste digitalne platforme za komunikaciju s roditeljima, dokumentiranje dječjih aktivnosti te dijeljenje fotografija (Rogulj, 2018). Dokumentiranje dječjeg razvoja smatra se važnim pedagoškim alatom, no

sve češće dolazi u koliziju s pitanjem privatnosti i digitalne sigurnosti djece. U digitalnom dobu, promišljeno korištenje tehnologije postaje odgovornost kako roditelja, tako i dječjih vrtića.

Ograničenja i znanstveni doprinos istraživanja

Istraživanje posjeduje određena metodološka ograničenja. Naime, istraživanje je provedeno u samo jednoj županiji, te je upitno može li se tumačiti kao reprezentativan za druge dijelove Hrvatske. Nadalje, kao i u drugim istraživanjima s roditeljima, velika je razlika u zastupljenosti majki i očeva što može utjecati na percepciju rezultata. Potrebno je i naglasiti da je upitnik kreiran za potrebe istraživanja te nije validiran. Ovakva i slična istraživanja ukazuju na potrebu za razvojem fleksibilnih i inkluzivnih oblika suradnje, koji ovise o različitostima i specifičnostima obitelji i njihove dinamike, ali i o očekivanjima. Znanstveni doprinos ovog rada ogleda se u identificiranju obrazaca roditeljskih očekivanja s obzirom na broj djece u obitelji te povezivanju tih očekivanja s aktualnim nacionalnim i međunarodnim kurikulumskim okvirom. Istraživanje može poslužiti kao podloga za razvoj strategija partnerske suradnje između roditelja i odgajatelja, osobito u jasličkim skupinama.

Obzirom da se većina istraživanja u Republici Hrvatskoj, ali i šire usmjerava na predškolsku dob, ovaj rad nudi rijetku analizu roditelja djece rane dobi.

Zaključak

Ovo istraživanje ukazuje na izrazito visoka roditeljska očekivanja prema odgajateljima i dječjem vrtiću, osobito kada se radi o sigurnosti djece, osiguravanju uvjeta za cjelovit razvoj i omogućavanje učenja putem igre te istraživanjem. Ova se očekivanja podudaraju s temeljnim načelima suvremenih dokumenata, pa tako i Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) koji naglašava važnost holističkog pristupa i osnaživanja djece u iskustvenom učenju i dječjoj participaciji.

Znakovito je da su najmanjim vrijednostima roditelji procijenili očekivanje vezano uz objavljivanje na društvenim mrežama, a potom su u otvorenim pitanjima iznosili želju za povremenim fotografiranjem, što odaje ambivalentan stav prema digitalnom dokumentiranju. Ovakav rezultat može se povezati s radovima poput Stephenson (2009) i Clark i Moss (2011) koji upozoravaju na potrebu etičkog promišljanja vizualnog dokumentiranja i važnosti razumijevanja konteksta roditeljskih očekivanja.

Nepostojanje statistički značajnih razlika u očekivanjima roditelja djece rane dobi obzirom na spol i stupanj obrazovanja potvrđuju univerzalnost roditeljskih težnji ka dobrobiti djeteta. One se jedino djelomično mijenjaju obzirom na roditeljsko iskustvo s dječjim vrtićem. Zbog toga su identificirane statistički značajne razlike između roditelja s jednim djetetom ili više od jednog djeteta. Takav rezultat govori u prilog emocionalnog angažmana prvih roditeljskih iskustava. Roditelji s jednim djetetom pokazuju višu razinu zabrinutosti za sigurnost i individualizirani pristup, dok roditelji s više djece češće prihvaćaju institucionalni kontekst kao podršku roditeljstvu i obiteljskoj dinamici.

Istraživanje nam ukazuje na potrebu za osluškivanjem individualnih roditeljskih očekivanja, osobito kada se radi o roditeljima koji proživljavaju iskustvo dječjeg vrtića s prvim djetetom. Rezultati potvrđuju da roditelji cijene suradnju, ali da bi njegovali partnerstvo, nužno je raditi na uključivanje roditelja u funkcioniranje skupina i dječjeg vrtića. Odgajatelji trebaju kontinuirano raditi na osnaživanju roditeljskih kompetencija i

kreiranju inkluzivnih strategija suradnje, a sve u svrhu dobrobiti djeteta i stvaranju okruženja koje istinski podržava njegov razvoj.

Literatura

Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach* (2nd ed.). National Children's Bureau.

Čipčić, R. (2024). *Što roditelji djece rane dobi očekuju od dječjeg vrtića i odgajatelja?* (Diplomski rad). Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

Došen-Dobud, A. (2004). *S djecom u jaslicama*. Alinea.

Državni zavod za statistiku. (2023). *Dječji vrtići i druge pravne osobe koje ostvaruju programe predškolskog odgoja: početak ped. g. 2022./2023.* <https://podaci.dzs.hr/2023/hr/58231>

Državni zavod za statistiku. (2024). *Dječji vrtići i druge pravne osobe koje ostvaruju programe predškolskog odgoja: početak ped. g. 2023./2024.* <https://podaci.dzs.hr/2024/hr/76959>

Glavina, E. (2018). Sustav podrške. U: Višnjić Jevtić, A. i sur., *Izazovi suradnje: Razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima* (str. 145-164). Alfa.

Jelašić, Đ. (2007). Zdravo i sigurno dijete u jaslicama i vrtiću. *Dijete, vrtić, obitelj*, 13 (49), 29-30. Preuzeto 08.09.2024 s <https://hrcak.srce.hr/177529>

Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Element.

Mašković, T., Droždan, D., Sokač, M., & Josić, M. (2018). *Od jaslica do škole: Vodič za lakši proces prilagodbe na jaslice, vrtić i školu*. Vlastita naklada.

Mavračić Miković, I. (2019). Stavovi roditelja i odgojitelja o oblicima suradnje i partnerstva u dječjem vrtiću. *Didaskalos*, 3(3), 69–84. <https://hrcak.srce.hr/234848>

Mavračić Miković, I., & Tot, D. (2020). The role of professional knowledge and skills of preschool teachers in building and developing partnerships with parents. *Croatian Journal of Education*, 22(Sp.Ed.3), 71–81. <https://doi.org/10.15516/cje.v22i0.3910>

Montgomery, H. (2020). *Doba vrtića: Od druge do navršene šeste godine*. OceanMore d.o.o.

- Mucić Šutić, E., & Medak, O. (2016). *Percepcija važnosti pojedinih aspekata rada vrtića od strane roditelja*. Dječji vrtić „Ploče“. https://www.djecji-vrtic-ploce.hr/wp-content/uploads/2016/12/mirisi_djetinjstva.pdf
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Nenadić Bilan, D., & Matov, J. (2014). Partnerstvo obitelji i predškolske ustanove kao potpora roditeljstvu. *Magistra ladertina*, 9(1), 123–135. <https://hrcak.srce.hr/137247>
- Nenadić-Bilan, D., & Zloković, J. (2020). Sudjelovanje roditelja u sukonstrukciji kurikulumu ranog odgoja. https://www.researchgate.net/publication/338886584_Sudjelovanje_roditelja_u_sukonstrukciji_kurikuluma_ranog_odgoja
- Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Mali profesor.
- Pintar, Ž. (2017). Određenje roditeljskih prava u kontekstu ustanove ranog i predškolskog odgoja. *Napredak*, 158(1–2), 183–194. <https://hrcak.srce.hr/187637>
- Slunjski, E., Ljubetić, M., Pribela Hodap, S., Malnar, A., Kljenak, T., Zagrajski Malek, S., ... Antulić, S. (2012). *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Stephenson, A. (2009). Horses in the sandpit: Photography, prolonged involvement and 'stepping back' as strategies for listening to children's voices. *Early Child Development and Care*, 179(2), 131–141. <https://doi.org/10.1080/03004430802667047>
- Stokes Szanton, E. (2005). *Kurikulum za jaslice: Razvojno – primjereni program za djecu od 1 do 3 godine: Drugo izdanje*. Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Tatalović Vorkapić, S., Čargonja-Pregelj, Ž., & Mihić, I. (2015). Validacija ljestvice za procjenu privrženosti djece rane dobi u fazi prilagodbe na jaslice. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51(2), 1–15. <https://hrcak.srce.hr/150103>
- Tomljanović, J. E. (2003). Suradnja vrtića i obitelji. U: Slunjski, E. (ur.), *Zbornik radova Čakovec 2003: Povezivanje i suradnja vrtića u skladu s dječjom prirodom*. Dječji centar Čakovec, Dječji vrtić „Bubamara“ Kneginec, Dječji vrtić Varaždin, Visoka učiteljska škola.
- Vandenbroeck, M., Lenaerts, K., & Beblavý, M. (2018). *Benefits of early childhood education and care and the conditions for obtaining them* (EENEE Analytical Report No. 32). Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/20810>

- Višnjić-Jevtić, A. (2018). Suradnički odnosi odgajatelja i roditelja kao pretpostavka razvoja kulture zajednica odrastanja. In A. Višnjić-Jevtić et al. (Eds.), *Izazovi suradnje: Razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima* (pp. 77–110). Alfa.
- Vučetić, S. (2018). *Predškolska ustanova i odgajatelj u očima roditelja – roditeljska očekivanja i želje* (Diplomski rad). Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:189:871565>
- Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi*, NN 10/1997 (s izmjenama). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

When a child of early age starts kindergarten – parental expectations

Abstract

The goal of this research was to examine the expectations of parents of infants and toddlers from preschool teachers and kindergartens. Based on the stated goal, an effort was made to determine what the parents' expectations are and whether they differ according to the parents' sociodemographic characteristics - parents' level of education, gender and number of children in the family. A questionnaire was used to collect data, which, in addition to sociodemographic data, included a scale of parental expectations, created for the purposes of this research. The scale is made up of thirteen variables. 118 parents participated in the research, of which 94 were mothers and 24 were fathers. To determine the differences, the t-test for independent samples or the Mann-Whitney U test were performed in situations where the prerequisites for parametric analysis were not met. It was found that parental expectations are very high. They expect preschool teachers to always inform them about the child, challenges, but also about their progress. Research indicates that support to parenthood and timely response to the child's needs are also important to them. It was determined that there are no statistically significant differences in expectations between parents of different levels of education and gender, but there are statistically significant differences in certain expectations regarding the number of children in the family. The research points to the need of parents for support and strong cooperation with preschool teachers who will help them overcome challenges, certain fears and sometimes unrealistic expectations, based on strong emotional involvement in the period of early childhood. The need is even greater in situations where we have new parents or their first experience with a kindergarten.

Key words: nursery; adaptation; cooperation with parents

IZAZOVI I (NE)PRILIKE ODGAJATELJSKIH PROFESIONALNIH ULOGA I ODGOVORNOSTI U RADU S DJECOM U JASLICAMA

Renata Čepić¹, Lea Žulić², Sanja Tatalović Vorkapić¹

¹ Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci (Hrvatska)

² Interaktiv, Opatija (Hrvatska)

Sažetak

Cilj je ovoga rada bio istražiti kako odgajatelji percipiraju izazove i (ne)prilike, svoje profesionalne uloge i odgovornosti za rad s djecom u jaslicama te koja uvjerenja i iskustva utječu na njihov doživljaj profesionalnosti. Primjenom metode refleksivnoga eseja provedeno je kvalitativno istraživanje u kojemu je sudjelovalo 10 odgajatelja koji rade s djecom jasličke dobi u jednome dječjem vrtiću u Primorsko-goranskoj županiji. Kao ključne izazove i (ne)prilike odgajatelji ističu nepovoljne uvjete rada (npr. brojnost djece u skupinama, nedostatak pomagača – asistenta i odgajatelja, neusklađenost s određenim propisanim mjerilima Državnoga pedagoškog standarda (DPS), učestale promjene i nesigurnost u njihovu radu). Izrazito je zastupljeno mišljenje odgajatelja o perspektivi javnosti prema kojoj se umanjuje važnost profesionalnih uloga i odgovornosti odgajatelja u jaslicama ističući fiziološke potrebe („mijenjanje pelena“) i igru kao glavne njihove uloge, čime se, kako odgajatelji ističu, njihov odgojno-obrazovni rad, struka i kompetencije stavljaju u drugi plan. Zaključuje se da je njihova uloga složena i zahtjevna, dok, s druge strane, njihov status u društvu stagnira ili se pogoršava. Stoga bi u središte obrazovnih prioriteta naglasak trebalo staviti na poboljšanje ekonomskoga i društvenoga položaja odgajatelja te na njihovo priznavanje kao odgajatelja – profesionalaca koji imaju ključnu ulogu u razvojnim i odgojno-obrazovnim aspektima dobrobiti djece.

Ključne riječi: dobrobit; jaslice; odgajatelji; profesionalno učenje i razvoj; profesionalnost.

Uvod

Unatoč kompleksnosti i važnosti profesionalnih uloga i odgovornosti odgajatelja u odgoju i obrazovanju, razvoju i dobrobiti djece one često nisu adekvatno prepoznate i cijenjene. Odgajatelji se posebno suočavaju s izazovima nastojeći unaprijediti svoj profesionalni status u društvenoj i profesionalnoj zajednici. Niska plaća, ograničene mogućnosti stručnoga usavršavanja i nedostatak sustavne podrške za profesionalni napredak samo su neki od čimbenika koji negativno utječu na percepciju odgajatelja o vlastitome profesionalizmu, smanjujući njihovu motivaciju i zadovoljstvo u profesiji (Washington, Gadson, i Amel, 2015; Chan, 2018). Nedostatak profesionalnoga priznanja odgajatelja dovodi do pada njihova samopoštovanja kao stručnjaka, kao i do smanjenja interesa među onima koji žele ući u struku ili ostati u njoj (Chong i Lu, 2019, str. 54). Rezultati istraživanja Fináncz i suradnika (2020) upućuju na postojanje snažne povezanosti među depresijom i sindromom sagorijevanja te atmosferom na radnome mjestu, a profesionalno sagorijevanje značajno posreduje učinke osobina ličnosti na zadovoljstvo

životom kod odgajatelja (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2013). Ti nalazi naglašavaju važnost provođenja mjera koje će unaprijediti dobrobit odgajatelja jer kvaliteta odgojno-obrazovnog rada izravno ovisi o njihovoj dobrobiti (Tatalović Vorkapić i Čepić, 2020; Tatalović Vorkapić i Velan, 2023; Tatalović Vorkapić, 2024), pri čemu bi se inicijative trebale pokrenuti na institucijskoj razini da bi se osigurala pozitivna radna okolina.

Prema Campbell-Barr (2018) učiteljev je osjećaj profesionalizma složena i višedimenzijska konstrukcija koja uključuje kulturne, organizacijske i kolektivne aspekte, uz individualne dimenzije. Pojedinačna iskustva, zajedno s onima koja proizlaze iz zajednice, oblikuju odgajateljevu percepciju vlastitih profesionalnih uloga. Različite uloge i odgovornosti koje odgajatelj preuzima doprinose izgradnji njegova profesionalnog identiteta koji je oblikovan njegovom osobnom i profesionalnom percepcijom, kao i kod drugih stručnjaka. Razumijevanje razvoja profesionalnosti i profesionalnoga identiteta odgajatelja veoma su važni za razumijevanje vrijednosti, uvjerenja, stavova i mišljenja, koji su apstraktni i dio su svakoga od nas te određuju nas i naše djelovanje (Čepić i Šćulac, 2019). Monteiro (2015, prema Čepić i Kalin, 2017) definira profesionalnost učitelja putem četiriju razina: vrijednosti usluge, sadržaja identiteta, profesionalne autonomije i društvenog statusa. Tu definiciju primjenjujemo i u ovom kontekstu. Profesionalni identitet je složen i višedimenzionalan konstrukt koji se može sažeto definirati kao slika koju pojedinci imaju o sebi – skup ideja, vrijednosti, motiva i iskustava kojima se opisuju u kontekstu vlastitog profesionalnog potencijala (Slay i Smith, 2011, prema Zhao, 2022). Kada je riječ o profesionalnom identitetu, kako ističu Čepić i Kalin (2017, str. 11), „Učitelj je rezultat svoje ‘kumulativne autobiografije’ – djeluje na osnovi svojih konstrukata, uvjerenja i razumijevanja čovjeka, učenja, profesionalnog rasta i razvoja. Važno je razumjeti kako učitelji profesionalno napreduju i koji uvjeti pridonose tomu rastu/napretku i potiču ga”. Kako ističu Čepić, Kalin i Šteh (2019, str. 228), „učiteljeva uvjerenja neposredno utječu na interpretaciju i važnost koju učitelji pripisuju svojem iskustvu poučavanja”. Mogli bismo se složiti s autoricom Salomons (2019) koja je istaknula važnost subjektivnosti i poštivanja profesionalizma u atmosferi kritičkoga prihvaćanja koja stvara prostor u kojemu se osobno i subjektivno poštuju kao važan element profesionalnoga razvoja. Oni su od ključne važnosti i trebali bi se uzeti u obzir u obzir pri transformaciji profesionalnoga učenja i razvoja odgajatelja.

Dobrobit (engl. *well-being*) odraslih kao optimalno psihološko funkcioniranje i iskustvo definira se najčešće unutar dva teorijska smjera (Rijavec, Miljković i Brdar, 2008). Prema Dieneru (2000, str. 34) subjektivna je dobrobit „kognitivna i afektivna procjena ljudi o njihovim životima”, pa je i sreća kao njezina glavna afektivna komponenta primarno subjektivna pojava. Subjektivna (hedonistička) dobrobit ostvaruje se u okviru zadovoljstva životom koje je više usmjereno na užitak, a manje na osjećaj aktivnosti i osobnog rasta i razvoja, što je osnovno obilježje drugoga teorijskog smjera, tj. eudemonističke dobrobiti (Ryan i Deci, 2006). Eudemonija se ostvaruje na temelju osjećaja koji se pojavljuju kada se netko kreće prema samorealizaciji u smislu razvijanja svojih jedinstvenih potencijala i napredovanja prema važnim ciljevima u životu. Potrebe i sadržaji koji su nužni za eudemonističku sreću mogu se ostvariti jedino ulaganjem truda i aktivnosti, a sastavni je dio toga razvoja i odgovornost pojedinca.

Imajući na umu odgajateljsku profesiju, usmjerenost na dobrobit svih sudionika unutar cjelokupnog obrazovnog sustava nije samo nužnost, već i glavni cilj obrazovnih kurikuluma diljem svijeta, pa tako i *Nacionalnog kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (2015). Očuvanje dobrobiti odgajatelja ključno je kada se želi postići visoka kvaliteta obrazovnog procesa. Stoga je zadovoljstvo njihovim radom u ranom,

predškolskom i osnovnoškolskom djetinjstvu bitan preduvjet za njihova radna postignuća i kvalitetne rezultate rada. Pritom je, osim njihove profesionalne dobrobiti, od iznimne važnosti njihova osobna dobrobit, što otvara pitanje prirode njihove povezanosti jer je ukupna dobrobit nastavnika višedimenzionalan koncept (McCallum i sur., 2017). Jedna od poznatih definicija dobrobiti odgajatelja je da je dobrobit „pozitivno emocionalno stanje koje proizlazi iz sklada između svih čimbenika okoline s jedne strane i osobnih potreba i očekivanja odgajatelja s druge strane” (Aelterman i sur., 2007). Dosadašnja su istraživanja pokazala umjerene do povišene razine dobrobiti odgajatelja u našoj zemlji (Tatalović Vorkapić i Jelić Puhalo, 2016; Tatalović Vorkapić, 2020) i izvan nje (Cefai i sur., 2022; Cavioni, 2025) te značajnu povezanost između njihove dobrobiti i profesionalnog identiteta (Zhao, 2022).

S obzirom na to da upravo implicitne pedagogije svakoga odgojno-obrazovnog stručnjaka uvelike djeluju na njegovu praksu te vrijednosti i stavove koje svojom praksom prenosi drugima, razumljiva je važnost istraživanja njihovih percepcija, uvjerenja i iskustava koji utječu na njihov doživljaj vlastite profesionalnosti, uloga i odgovornosti, kao i izazova i (ne)prilika u vlastitome radu.

Svrha i ciljevi istraživanja

Opći je cilj ovoga istraživanja stjecanje uvida u pozicioniranje odgajatelja koji rade s djecom u jaslicama, njihov doživljaj vlastitih profesionalnih uloga i odgovornosti te percepciju izazova i (ne)prilika, što može poslužiti kao temelj za implikacije za buduću praksu. S time povezani specifični ciljevi istraživanja bili su istražiti kako odgajatelji percipiraju sebe kao odgajatelja u jaslicama, kako doživljavaju svoje profesionalne uloge i odgovornosti te koje su prednosti, izazovi i nedostaci u njihovu radu s djecom u jaslicama. Odgajateljima – sudionicima istraživanja – postavljena su sljedeća pitanja:

- (1) Kreirajte metaforu koja predstavlja Vašu percepciju sebe kao odgajatelja u jaslicama, a zatim tu metaforu opišite i objasnite.
- (2) Što je za Vas profesionalna uloga i odgovornost odgajatelja u radu s djecom u jaslicama?
- (3) Koji su, prema Vašem mišljenju, prednosti, nedostaci te izazovi rada odgajatelja u jaslicama?

Metoda

Sudionici

S obzirom na ciljeve istraživanja i prirodu korištene metodologije, opseg i odabir uzorka slijede logiku kriterijskog uzorkovanja karakterističnog za kvalitativnu istraživačku paradigmu. Takav pristup omogućuje odabir sudionika s izravnim i relevantnim iskustvom u istraživanom kontekstu. Istraživanje je provedeno na namjernome uzorku (N = 10) odgajatelja koji rade s djecom u jaslicama u jednome dječjem vrtiću u Primorsko-goranskoj županiji. Svi su sudionici zaposlenici iste odgojno-obrazovne ustanove s kojom je prethodno uspostavljena suradnja. Riječ je o osobama ženskoga spola s različitim duljinom radnoga staža i različitim razinom stručne spreme. U tom kontekstu potrebno je uzeti u obzir i ograničenja u općoj primjenjivosti dobivenih rezultata. Sudionici su u prosjeku imali 9,83 godina ukupnog radnog staža (SD = 8,91; Min = 0,92; Max = 27,00), dok je prosječni radni staž u jaslicama iznosio 3,98 godina (SD = 3,13; Min = 0,25; Max = 10,00). U

Tablici 1. prikazani su socio-demografski podaci sudionica istraživanja. U tome dječjem vrtiću jaslice obuhvaćaju djecu od prve do treće godine života. U istome se vrtiću broj djece u jednoj jasličkoj skupini podudara s pravilima *Državnoga pedagoškog standarda* koji propisuje dvanaestoro djece u jednoj jasličkoj odgojno-obrazovnoj skupini (*Državni pedagoški standard* (DPS), 2008).

Tablica 1.
Socio-demografski podaci sudionika

Šifra	Spol	Dob	Ukupni radni staž	Radni staž u jaslicama	Razina formalnoga obrazovanja
PT1	Ž	39	17	10	SS
PT2	Ž	34	12	6	VŠS
PT3	Ž	40	17	5,5	SS
PT4	Ž	24	2	1	VŠS
PT5	Ž	48	27	5	SS
PT6	Ž	28	4,5	4	VŠS
PT7	Ž	23	1	1	VŠS
PT8	Ž	25	11 mj.	3 mj.	VSS
PT9	Ž	28	3	1	VSS
PT10	Ž	39	14	6	VSS

Postupak istraživanja

Istraživanje je započelo odobrenjem ravnateljice vrtića, a sudionici, odgajatelji zaposleni u jasličkim skupinama toga vrtića, zamoljeni su za pristanak na sudjelovanje u istraživanju. Primijenjeno je prigodno, namjerno uzorkovanje, a potrebni podaci prikupljeni su metodom refleksivnih eseja s ciljem poticanja introspektivnog, osobno vođenog promišljanja odgajateljica o vlastitoj profesionalnoj ulozi i iskustvima u radu s djecom jasličke dobi. Ta je metoda omogućila sudionicama da bez vremenskog pritiska strukturiraju i izraze svoja razmišljanja, što se pokazalo posebno vrijednim u kontekstu istraživanja subjektivne refleksije. Održan je refleksivni sastanak s deset sudionica koje su upoznate sa sadržajem i ciljem istraživanja te su dobrovoljno pristale na sudjelovanje. Sudionicama su dodijeljeni pseudonimi te su obaviještene o potpunoj anonimnosti. U prisustvu istraživačice napisale su refleksivne eseje. Sudionice su odgovarale na tri pitanja otvorenoga tipa, a istraživačica je, ako su postojale kakve nedoumice, dodatno pojašnjavala što je bilo potrebno, osiguravajući podršku i jasnoću bez utjecaja na sadržaj iznesenih refleksija. Time je zadržana autentičnost izražavanja, uz istovremenu etičku i proceduralnu podršku. Primjena refleksivnih eseja, umjesto npr. dubinskih intervjua, nije omogućila dodatno razjašnjavanje pojedinih iskaza, kao ni neposredno istraživačko produbljivanje tema kroz interakciju. Ipak, prisutnost istraživačice tijekom pisanja omogućila je pružanje pojašnjenja kada je to bilo potrebno, bez utjecaja na sadržaj odgovora. Metoda refleksivnih eseja omogućila je uvid u percepciju istraživačkoga fenomena pomoću pitanja otvorenoga tipa koja potiču na dublja promišljanja te iznošenje osobnih stavova. Istraživanje je

provedeno uživo u srpnju i kolovozu 2023. godine u prostoriji vrtića uz prisustvo istraživačice. Refleksivni susreti trajali su između 30 i 40 minuta.

Analiza podataka

U kvalitativnoj analizi refleksivnih eseja korištena je induktivna tematska analiza, pri čemu smo se vodili sljedećom procedurom (Koller-Trbović i Žižak, 2008, str. 166), odnosno koracima u procesu kodiranja teksta: 1. korak: podcrtavanje važnih izjava, rečenica, dijelova teksta (jedinice kodiranja – izvorni tekst); 2. korak: kodovi prvoga reda – otvoreno kodiranje (ključne riječi – sažimanje); 3. korak: kodovi drugoga reda – relevantni pojmovi (dimenzije – apstrahiranje); 4. korak: grupiranje kodova drugoga reda (kategorije – klasificiranje) i 5. korak: teme, odnosno područja (područja – tematiziranje). U analizi podataka sudjelovale su dvije istraživačice / autorice teksta koje su neovisno kodirale tekstove u početnoj fazi, a zatim zajednički raspravile razlike, revidirale okvir kodiranja i konsenzusom usuglasile konačne kodove, dimenzije i teme. Iako kvantitativna mjera slaganja (npr. Cohenova kappa) nije korištena, vjerodostojnost procesa osigurana je kombinacijom višestrukog čitanja podataka, dokumentiranja analitičkih odluka i transparentnog prikaza tematskih obrazaca. Uz uvažavanje činjenice da u literaturi postoje argumenti za i protiv uključivanja procjene pouzdanosti međušifratora (engl. *intercoder reliability*) u kvalitativnu analizu (O'Connor i Joffe, 2020), nije korištena ta mjera. U ovome je radu primijenjena refleksivna tematska analiza koja ne polazi od objektivističkih pretpostavki o stabilnosti značenja, već se tumači u skladu s epistemološkim pristupom koji ističe subjektivnost i kontekstualnost interpretacije (Braun i Clarke, 2021).

Rezultati i rasprava

Tematskom su analizom prikupljenih podataka dobiveni rezultati koji će biti prikazani u sljedećim poglavljima.

1. istraživačko pitanje: Metafora – percepcija sebe kao odgajatelja u radu s djecom u jaslicama

Metafore se smatraju vrijednim alatom za kritičku refleksivnu praksu jer potiču pojedince na sagledavanje ideja ili iskustava iz različitih perspektiva (npr. Uslu, 2019; Mason; Brown, i Carter, 2023 i dr.). One mogu pridonijeti otkrivanju skrivenih uvjerenja i pretpostavki koji nesvjesno utječu na mišljenje i ponašanje, čime omogućuju dublje promišljanje o profesionalnoj praksi. Korištenje metafora pruža nove analitičke okvire kroz koje se reinterpretiraju poznati koncepti, olakšavajući pojedincima i skupinama prepoznavanje implicitnih uvjerenja. Nadalje, usporedba različitih metafora može poslužiti kao sredstvo za identifikaciju ukorijenjenih uvjerenja i pretpostavki prisutnih u zajedničkome diskursu, čime se doprinosi kritičkomu propitivanju i unapređivanju profesionalnoga djelovanja. U *Tablici 2.* prikazano je kako sudionice istraživanje Chan, 2018; konstruiraju metafore koje ih predstavljaju kao odgajateljice u radu s djecom u jaslicama.

Tablica 2.
Metafora – percepcija sebe kao odgajatelja u radu s djecom u jaslicama

Metafore	Citati
Metafore povezane sa životinjama	
Kameleon	<i>Odgajatelj mora biti taj koji se prilagođava svakoj situaciji, raspoloženju, tuzi, suzama, mora biti spreman reagirati na svaku dječju potrebu, kakav god dan imao. (PT4)</i>
Patka	<i>Poput mame patke, odgajatelj djeci u skupini pruža sigurnost, razumijevanje, povjerenje, toplinu, ljubav. Odgajatelj im daje uputstva kako se nositi sa svijetom tijekom odrastanja. (PT7)</i>
Kornjača	<i>Kornjača s malim kornjačama na leđima. Brinem se za njih i osiguravam im mirno okruženje, prenosim ih iz svijeta gdje su mali i bespomoćni u svijet gdje su izrasli u velike samostalne i sposobne kornjačice. (PT3)</i>
Hobotnica	<i>Poput „hobotnice” koja sve u svakome trenutku ima na oku, uz oči na leđima. Ona koja odgovara na svaku individualnu potrebu djeteta (fiziološku, emocionalno-psihološku...). Uskače kao pomoć pri ulaženju u interakcije, verbalizira svaku situaciju nesporazuma, pomaže objasniti situaciju, pomaže djetetu u postupnome shvaćanju i prihvaćanju drugoga, o njegovim željama, potrebama, emocionalnim reakcijama, stanjima. (PT10)</i>
Metafore povezane s imaginarnim bićima	
Petar Pan	<i>Odgajatelj u jaslicama je poput Petra Pana. Samostalan, siguran, pun iskustvenih znanja koji svojim dječacima prijateljima, poput odrasle osobe, ulijeva povjerenje, sigurnost, daje im ljubav i toplinu, poštuje različitosti, razumije ih i sve to uz puno smijeha i igre. (PT6)</i>
Superheroj	<i>Odgajatelj u jaslicama je također poput „superheroja” koji, ako je potrebno, preleti preko cijele sobe da bi spriječio ozljedu djeteta (samoozljeđivanje ili ozljeđivanje drugoga djeteta). (PT10)</i>
Andeo čuvar dugačkih ruku	<i>Andeo čuvar dugačkih ruku ili „Ja sam vjetar u leđa”. Osjećam se kao zaštitnik tih krhkih bića. (PT2)</i>
Metafore povezane s materijalnim svijetom	
Produžena ruka // Kuća s dobrim temeljom	<i>Produžena ruka i kuća s dobrim temeljom. Ruka kao metafora meni znači pomoć, podršku, prijateljski pristup. Produžena ruka bi se odnosila na utjecaj obiteljskoga života djeteta i obitelji. Ruke u jaslicama imaju veliku važnost. Tješe, grle i početak su učenja o sebi. (PT1)</i>
Vjetar u leđa	<i>Osjećam se kao da im trebam biti „vjetar u leđa”, a istovremeno da znaju da u meni mogu pronaći utjehu. Ono što im također treba je čvrsta ruka vodilja da znaju kasnije sami izregulirati emocije. (PT2)</i>

Percepcije odgajatelja o vlastitome radu u jaslicama iskazane su kroz metafore povezane sa životinjama, metafore povezane s imaginarnim bićima i metafore povezane s materijalnim svijetom. Odgajatelji u jaslicama sebe ponajprije smatraju zaštitnikom djece, s velikim naglaskom na važnosti njihove blizine s ciljem sigurnosti djece. Odgajatelji se osvrću na važnost povezanosti, odnosno razvoja privrženosti između djeteta i odgajatelja

radi stvaranja kvalitetnoga odnosa u sigurnome prostorno-materijalnome i socijalnom okruženju. Kvalitetan odnos odgajatelj – dijete doprinosi dobrobiti djeteta koje je u prijelaznim i adaptacijskim procesima u jaslicama. U radu s djecom u jaslicama naglasak se stavlja na pružanje ljubavi i topline, ali i čvrstoću vodstva koja vodi samoregulaciji emocija djeteta. Kao važna kompetencija odgajatelja ističe se prilagodljivost individualnim potrebama, stanjima, emocijama i željama svakoga pojedinog djeteta u jaslicama.

2. istraživačko pitanje: Doživljaj odgajateljskih profesionalnih uloga i odgovornosti u radu s djecom u jaslicama

Sudionici istraživanja vrlo slično promišljaju o vlastitim profesionalnim ulogama i odgovornostima u radu s djecom u jaslicama. Vlastitu ulogu i odgovornost primarno povezuju s odgojno-obrazovnim pristupima, brigom o sigurnosti i emocionalnome razvoju djeteta, zadovoljenjem fizioloških potreba i osiguravanjem prostorno-materijalnih uvjeta, pedagoškim djelovanjem i poticanjem razvoja, profesionalnim razvojem i suradnjom te suradnjom s roditeljima i stručnim timom. U *Tablici 3.* prikazani su rezultati kvalitativne analize doživljaja odgajateljskih profesionalnih uloga i odgovornosti u radu s djecom u jaslicama.

Tablica 3.
Doživljaj odgajateljskih profesionalnih uloga i odgovornosti u radu s djecom u jaslicama

Tematske cjeline	Podteme	Citati
Odgojno-obrazovni pristupi	• Uspostavljanje dobrih temelja ključnih za oblikovanje ličnosti • Prilagođavanje potrebama djeteta • Razumijevanje konteksta odrastanja • Odgojna, obrazovna i partnerska uloga	<i>Uloga odgojitelja u radu u jaslicama je odgojna, obrazovna i partnerska. (...) važno ih je poznavati, i to svakoga pojedinačno. (...) od samoga početka važna je sigurnost, toplina, povjerenje. Kada dijete dobije povjerenje u svoga odgajatelja, tada odgajatelj primjenjuje svoja znanja i iskustva da bi izvukao potencijal djeteta na površinu. (PT6)</i>
Briga o sigurnosti i emocionalnome razvoju djeteta	• Sigurnost, toplina i povjerenje • Pružanje utjehe prilikom odvajanja od roditelja te razvoj privrženosti odgajatelju • Promatranje i razumijevanje dječjega ponašanja • Razvoj empatije	<i>(...) Osim redovnoga osiguravanja zadovoljenja fizičkih potreba djece za snom, hranjenjem, presvlačenjem, potrebno je i pružiti sigurno i opušteno ozračje za djecu i utjehu prilikom odvajanja od roditelja da se kod djeteta razvije privrženost odgajatelju kao preduvjet odgojno-obrazovnoga rada. Pritom mislim i na poticanje samostalnosti u svim važnim koracima odrastanja. (PT3)</i>
Zadovoljenje fizioloških potreba i osiguravanje prostorno-materijalnih uvjeta	• Zadovoljenje fizioloških potreba • Osiguravanje odgovarajućih aktivnosti i materijalnih uvjeta za dob djece • Prilagođavanje sobe dnevnoga boravka uzrastu djece	<i>Odgovornost odgajatelja (...) je zadovoljiti njihove fiziološke potrebe, a kada su one zadovoljene, (...) svoju profesionalnu ulogu manifestira kroz ponuđene aktivnosti koje djeci pružaju nova saznanja i šire stara. (PT7)</i>

Pedagoško djelovanje i poticanje razvoja	• Pružanje adekvatnoga modela • Poticanje samostalnosti djece • 90 % njega, 10 % odgoj i obrazovanje • Verbaliziranje svake situacije i interakcije	<i>Moje iskustvo govori mi da je uloga odgajatelja u jaslicama 90 % njega, a 10 % odgoj i obrazovanje. Profesionalnost odgajatelja izgubljena je u vremenu koje odgajatelj provodi mijenjajući pelene, hraneći djecu, presvlačeći djecu... S druge strane, odgovornost je nemjerljivo veća negoli u radu s djecom vrtićke dobi. Počevši od toga da starija djeca lakše komuniciraju, spretnija su, samostalnija i ne zahtijevaju konstantno praćenje po sobi zbog mogućih udaraca, gušenja i slično. (PT9)</i>
Profesionalni razvoj	• Promišljanje o vlastitoj praksi i refleksija s kolegama • Dokumentiranje pomoću bilješki • Predanost radu • Otvorenost, fleksibilnost, visoka razina razumijevanja i tolerancije	<i>(...) Odgajateljeva je odgovornost promišljati o svojoj praksi, samoprocjenjivati svoj rad u jaslicama i vrijednosti koje zastupa u radu, sudjelovati u refleksijama s kolegom u skupini i na razini objekta da bi razvijao svoju autonomiju i autonomiju djeteta... (PT10)</i> <i>(...) Ono što ne uključuje samo formalna znanja već i emocionalnu inteligenciju. Biti osoba koja ima razvijenu otvorenost, fleksibilnost, i visoku razinu razumijevanja i tolerancije... (PT1)</i>
Suradnja s roditeljima i stručnim timom	• Komunikacija s kolegama, stručnim timom i roditeljima • Partnerstvo s roditeljima i upoznavanje roditelja sa psihološkim procesima djece i poslom odgajatelja	<i>Profesionalna uloga? Prvenstveno, biti posložen sam sa sobom. Nakon toga, zdrava komunikacija s kolegom/-icom jer djeca uče (usvajaju) po modelu. To je u našem poslu profesionalno. Odgovorno? Uvijek sve imati pod budnim okom, unaprijed pretpostaviti što se može dogoditi. Komunicirati s odgojiteljima, stručnim timom i roditeljima ako postoji neka problematika. Ne zatvarati oči pred problemom. (PT2)</i> <i>Smatram da je odgajatelj dužan i odgovoran graditi dobar odnos i ophođenje s djetetom i obitelji.... Svakako je važno i postavljanje granice i obostrano poštivanje (PT1)</i>

Rezultati provedene kvalitativne analize ukazuju na složenost i višedimenzionalnost profesionalnih uloga i odgovornosti odgajatelja u jaslicama. Vlastitu ulogu i odgovornost odgajatelji primarno povezuju s odgojno-obrazovnim pristupima, brigom o sigurnosti i emocionalnome razvoju djeteta, zadovoljenjem fizioloških potreba i osiguravanjem prostorno-materijalnih uvjeta, pedagoškim djelovanjem i poticanjem razvoja, profesionalnim razvojem te suradnjom s roditeljima i stručnim timom. Među *odgojno-obrazovnim pristupima* naglašava se važnost prilagodbe potrebama djeteta i stvaranja temelja za oblikovanje ličnosti kroz odgojnu, obrazovnu i partnersku ulogu. Odgajatelji svoju profesionalnu ulogu sagledavaju kroz prepoznavanje kompetencija i potencijala svakoga pojedinog djeteta i rad na njima, za što je preduvjet, kako navode, povjerenje i privrženost odgajatelju. *Briga o sigurnosti i emocionalnome razvoju djeteta* obuhvaća pružanje sigurnosti, topline i povjerenja te razvijanje privrženosti i empatije kroz razumijevanje dječjega ponašanja. *Zadovoljenje fizioloških potreba djece i osiguravanje adekvatnih prostorno-materijalnih uvjeta* istaknuti su kao ključni aspekti svakodnevnoga

rada. Sudionice naglašavaju da je razina odgovornosti odgajatelja u jaslicama neizmjerljivo visoka s obzirom na mnogobrojnost djece u odgojno-obrazovnoj skupini, ali i u usporedbi s djecom vrtićke dobi. *Pedagoško djelovanje u radu odgajatelja* ističe se kroz poticanje samostalnosti djece i pružanje adekvatnih modela ponašanja, iako je uočena dominacija brige (njege) nad odgojem i obrazovanjem. *Profesionalni razvoj* uključuje refleksiju prakse, dokumentiranje i kontinuirano usavršavanje, uz naglašavanje fleksibilnosti, razumijevanja i tolerancije kao važnih osobina. *Suradnja s roditeljima i stručnim timom* smatra se ključnom za kvalitetan rad, s posebnim naglaskom na komunikaciji, partnerstvu i educiranju roditelja o psihološkim procesima djece te na radu i ulozi odgajatelja. Kako ističe jedna odgajateljica (PT10), odgajateljeva je odgovornost promišljati o vlastitoj praksi i samoprocjenjivati svoj rad u jaslicama, samostalno i kroz refleksivne susrete u odgojno-obrazovnoj ustanovi, s ciljem razvitka autonomije i odgajatelja i djeteta.

3. istraživačko pitanje: Prednosti, nedostaci i izazovi rada odgajatelja u radu s djecom u jaslicama

Unatoč pozitivnoj percepciji vlastite profesionalne uloge i odgovornosti u odgojno-obrazovnome radu s djecom jasličke dobi pri ostvarenju njihove dobrobiti odgajateljice ističu mnoge prednosti, izazove i (ne)prilike s kojima se suočavaju. U *Tablici 4.* prikazane su prednosti koje odgajatelji prepoznaju u svojem radu.

Tablica 4.
Prednosti rada odgajatelja s djecom u jaslicama

Tematske cjeline	Podteme	Citati
Emocionalna ispunjenost i motivacija	• Posao koji motivira i ispunjava • Sreća zbog njihova napretka • Emocionalna povezanost	<i>Prednosti su nematerijalne prirode, emocionalna povezanost s odgajateljem. Rad je pojednostavnjen i smatram da odgovara potrebama beba i male djece. Veseli nas svaki njihov napredak. (PT3)</i> <i>...Prednosti su svakako rad s djecom kao takav i mogućnost da zadržimo ono malo dječjačke radosti u sebi cijeli život. Također, sama satisfakcija da oblikujemo ta mala bića i da im pružimo osjećaj sreće, sigurnosti i razvijanja (PT8).</i>

Odnos s djecom i stvaranje sigurne atmosfere	• Rad s djecom i pružanje osjećaja sreće i sigurnosti • Potreba za kontaktom i blizinom odgajatelja • Iskrenost u dječjim reakcijama, prozirnost, osmijesi, oduševljenost i fascinacija novim stvarima i pojmovima • Povezanost skupine	<i>Prednost rada u jaslicama su sigurno iskrene dječje reakcije, iskrenost emocija, prozirnost, osmijesi, veselje jednostavnim svakodnevnim stvarima – oduševljenost, fascinacija nepoznatim, novim pojmovima, želja za učenjem, povezanost skupine. U jasličkim skupinama možemo primijetiti napredak djece vrlo brzo, kroz tjedan dana, i to je fascinantno – brzina kojom uče, pamte, povezuju prateći jedan drugoga (mlađi starije), usvajaju nove vještine, spontano potiču jedni druge u procesu učenja, surađujući u konstruiranju kurikuluma. (PT10)</i>
Razvoj i napredak djece	• Praćenje djetetova razvoja od najranije dobi	<i>Prednosti rada u jaslicama su da se odgojitelj od najranije dobi upoznaje s djetetom i prati djetetov razvoj od samoga početka i u skladu s time djeluje u svome radu. (PT8)</i>
Organizacijska prednost i fleksibilnost	• Manje utrošenoga vremena za organizacije izleta i sudjelovanje na manifestacijama	<i>Prednosti rada u jaslicama su manje trošenja vremena za organizacije izleta, sudjelovanja u manifestacijama i sličnim aktivnostima koje se uglavnom provode da bi zadovoljile roditelje. (PT9)</i>

Analizom su identificirane četiri ključne skupine prednosti koje odgajatelji prepoznaju u svojem radu. Prva skupina prednosti odnosi se na *emocionalnu ispunjenost i motivaciju*, pri čemu odgajatelji ističu da im posao donosi emocionalno ispunjenje i motivaciju te osjećaj sreće i zadovoljstva zbog napretka i emocionalne povezanosti s djecom. Druga skupina, *odnos s djecom i stvaranje sigurne atmosfere*, naglašava važnost pružanja osjećaja sreće, sigurnosti i bliskosti u radu s djecom, kao i vrijednost iskrenosti dječjih reakcija koje često uključuju oduševljenje i fascinaciju novim spoznajama. Očito je također da sudionice prednosti rada u jaslicama povezuju s odnosom djeteta – odgajatelj, odnosno s ostvarivanjem bliskosti i većom potrebom za odgajateljevom prisutnošću te povezivanjem djece unutar skupine, što doprinosi osjećaju profesionalnoga postignuća. Treća skupina, *razvoj i napredak djece*, obuhvaća zadovoljstvo praćenjem kontinuiranoga razvoja djece od najranije dobi. Četvrta skupina, *organizacijska prednost i fleksibilnost*, odnosi se na smanjen organizacijski teret u aktivnostima poput organizacije izleta i sudjelovanja na manifestacijama, npr. vrtića i grada, u odnosu na djecu vrtićke dobi, što omogućava veću fleksibilnost u svakodnevnome radu. Dobiveni rezultati ukazuju na to da, unatoč mnogim izazovima, odgajatelji prepoznaju važne pozitivne aspekte svojega rada koji ih motiviraju i pružaju im osjećaj profesionalne ispunjenosti.

Kvalitativna analiza ukazala je na četiri skupine ključnih problema koje odgajatelji prepoznaju kao bitne nedostatke u svojem radu (*Tablica 5.*).

Tablica 5.
Nedostaci rada odgajatelja s djecom u jaslicama

Tematske cjeline	Podteme	Citati
Organizacijski i sustavni čimbenici	• Velik broj djece na jednoga odgajatelja i nemogućnost posvećivanja svakomu djetetu • Loša organizacija odgojno-obrazovnoga sustava (broj djece) • Nedostatak odgajatelja • Nedostatak materijala	<i>Nedostatak rada odgojitelja u jaslicama je veći broj djece na jednoga odgojitelja i nemogućnost posvećivanja u potpunosti svakomu djetetu. (PT6)</i> <i>Kao nedostatke navela bih lošije organiziran sustav odgoja i obrazovanja, odnosno koncept previše djece i premalo odgajatelja (PT8)</i>
Profesionalni i društveni status/priznanje	• Jednoličnost edukacija • Potplaćenost • Položaj odgajateljske profesije u društvu • Korištenje naziva <i>teta</i> umjesto <i>odgajatelj/odgojitelj</i> • Gubitak profesionalne uloge u poslovima njege	<i>Edukacije koje se nude su postale dosadne ili iste (PT 2)</i> <i>Kao nedostatke navela bih lošije organiziran sustav odgoja i obrazovanja, odnosno koncept previše djece i premalo odgajatelja. Također, potplaćenost ove profesije pronalazi mjesto u odgovoru na ovo pitanje. Velik nedostatak je i položaj ove profesije u društvu, odnosno činjenica da se odgajatelje i dalje naziva „tetama” i da se omalovažava ova profesija tako da se konstantno govori da se mi „samo igramo s djecom”. (PT8)</i>
Zdravstveni i radni uvjeti	• Rizici od oboljenja i ozljeda na radu zbog podizanja djece • Česta potreba za ponovnim adaptacijama uslijed čestih promjena odgajatelja zbog bolovanja	<i>Nedostaci rada u jaslicama su gubitak profesionalne uloge u beskrajnim poslovima njege i česti rizici od oboljenja i ozljeda na radu zbog podizanja djece. (PT9)</i> <i>Nedostaci su česta bolovanja, vraćanja djece s ponovnim počecima, adaptacija. (PT1)</i>
Financijski aspekti	• Prihod	<i>Plaća bi sigurno trebala biti veća s obzirom na odgovornost i obim posla. (PT2)</i>

Prva skupina, *organizacijski i sustavni čimbenici*, uključuje probleme poput prevelikoga broja djece po odgajatelju, što onemogućuje individualizirani pristup svakomu djetetu, loše organizacije sustava s obzirom na neadekvatan broj djece u skupinama, manjka odgajatelja, nedostatka materijala i poticaja te jednoličnosti edukacija. Ti čimbenici ukazuju na strukturne i organizacijske prepreke koje otežavaju kvalitetno obavljanje odgojno-obrazovnoga rada. Iako se u njihovoj odgojno-obrazovnoj ustanovi poštuje *Državni pedagoški standard*, sudionice naglašavaju važnost njegova poštivanja jer se u njemu ističe: „U mješovitoj odgojno-obrazovnoj skupini u redovitom programu u odgojno-obrazovnu skupinu djece u dobi od 1 do 3 godine može se uključiti najviše 12 djece” (DPS, 2008). Naglašavaju da u odgojno-obrazovnoj skupini treba raditi više odgajatelja ili da treba imati pomagača te smatraju da je broj djece u skupini neadekvatan. Druga se skupina čimbenika odnosi na *profesionalni i društveni status*, gdje odgajatelji ističu potplaćenost, nisku društvenu percepciju svoje profesije, učestala mišljenja da se odgajatelji u vrtiću samo igraju i mijenjaju pelene, te neodgovarajući naziv *teta* umjesto

stručnoga naziva *odgajatelj/odgojitelj*, što dodatno podriva profesionalni identitet. Osim toga, profesionalna se uloga često gubi u poslovima njege koji nisu primarno odgojni. Potplaćenost i pozicioniranje odgajateljske profesije u društvu (odgajatelj je *teta*; odgoj i obrazovanje u vrtiću su *igranje*) najčešći su primjeri koje sudionice navode kao nedostatke. Treća skupina čimbenika, *zdravstveni i radni uvjeti*, obuhvaća rizike od oboljenja i ozljeda zbog fizičkoga napora prilikom saginjanja te podizanja i nošenja djece, kao i otežane uvjete rada uzrokovane čestim promjenama odgajatelja zbog bolovanja. Ističe se da upravo zbog čestih oboljenja odgajatelji u jaslicama odlaze na bolovanje, što uzrokuje ponovljene periode adaptacije djece na odgajatelja na zamjeni i na promjene koje on donosi. Djeca su nerijetko tijekom cijele pedagoške godine u procesu adaptacije. Posljednja skupina, *financijski aspekti*, primarno se odnosi na nezadovoljstvo visinom prihoda, što dodatno naglašava neadekvatno vrednovanje njihova rada. Dobiveni rezultati upućuju na potrebu za sveobuhvatnim promjenama koje bi unaprijedile radne uvjete, profesionalni status te sustav ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Uočljiva je povezanost među prethodno istaknutim identificiranim nedostacima i izazovima u radu odgajatelja (Tablica 6.), pri čemu su razlike u percepciji uglavnom povezane sa specifičnim aspektima rada koje sami odgajatelji smatraju najzahtjevnijima.

Tablica 6.
Izazovi rada odgajatelja s djecom u jaslicama

Tematske cjeline	Pod teme	Citati
Društvena percepcija i status profesije	• Pogled okoline na posao odgajatelja u jaslicama kroz pitanja <i>Jesi li se poigrala danas?, Koliko si pelena promijenila?</i> • Velik trud radi dokazivanja da je odgajateljska profesija mnogo više od igre	<i>Tijekom rada mogla sam primijetiti i male nedostatke zbog pogleda drugih ljudi na jaslice. Osim ljudi s kojima se susrećem u svome životu, roditelja djece i meni bliskih osoba poput obitelji, imali su potpuno krivi pogled na jaslice. Kroz razgovore često sam mogla čuti pitanja poput Jesi li se poigrala danas? ili Koliko si danas pelena promijenila? (PT4)</i>
Organizacijski i kadrovski izazovi	• Prevelik broj djece na jednoga odgajatelja te nemogućnost individualnoga rada i provođenja aktivnosti • Osiguravanje dovoljno poticaja, materijala i sadržaja • Sve više pravilnika, sve manje instinkta	<i>S obzirom na to da je najvažnije zadovoljiti djetetove fiziološke potrebe, prevelik broj djece ne omogućuje mnogo vremena za individualan rad s njima i provođenje aktivnosti. Smatram da je to i jedan od izazova u radu s djecom jasličke dobi. (PT7)</i>
Rad s djecom i pedagoški izazovi	• Strpljivost i motivacija tijekom intenzivnoga perioda adaptacije • Kratkotrajnost pažnje djeteta • Opasnosti (guranje predmeta u usta)	<i>Izazov rada u jaslicama je ostati strpljiv i zadržati motivaciju za rad tijekom intenzivnoga perioda adaptacije. (PT9)</i> <i>Izazovi su svakako mnogo zahtjevniji jer je pažnja djece u toj dobi kratka, a tu su i opasnosti (guranje u usta). (PT1)</i>

Promjene u društvu i roditeljskim očekivanjima

- Djeca i roditelji modernoga doba
- Pretjerano oslanjanje roditelja na institucionalnu skrb

... Izazovi - djeca novog modernog doba, roditelji novog modernog doba. (PT 2)

Prvi se izazov odnosi na *društvenu percepciju i status profesije*, gdje se rad odgajatelja često doživljava kao igra ili njega, što zahtijeva kontinuiran trud u dokazivanju složenosti i profesionalnosti odgajateljskoga rada. *Organizacijski i kadrovski izazovi* uključuju prevelik broj djece po odgajatelju, što otežava individualni pristup i provedbu kvalitetnih aktivnosti, uz dodatan pritisak usklađivanja profesionalnih normi s formalnim pravilnicima. *Rad s djecom i pedagoški izazovi* ističu nužnost strpljenja i motivacije tijekom procesa prilagodbe djece, uz specifične probleme poput kratkotrajne pažnje djece i opasnosti povezanih sa sigurnošću. *Promjene u društvu i roditeljskim očekivanjima* također predstavljaju izazov, pri čemu se ističe da roditelji sve više ovise o institucionalnoj skrbi, a što, prema mišljenju odgajatelja, može povećati zahtjeve za odgajatelje i pritisak na njih.

Temeljem dobivenih rezultata, moguće je izdvojiti nekoliko konkretnih prijedloga za unapređenje uvjeta rada odgajatelja u jaslicama. Kao prioritet ističe se potreba za smanjenjem broja djece po odgajatelju radi osiguravanja individualiziranog pristupa i kvalitetne skrbi. Nužno je osigurati stabilnost radne snage smanjenjem fluktuacije osoblja, što uključuje ulaganje u bolje radne uvjete, prepoznavanje profesionalne uloge odgajatelja i povećanje prihoda. Poseban naglasak treba staviti na sustavno stručno usavršavanje, koje bi trebalo biti sadržajno kvalitetno, raznoliko i dostupno. Također, preporučuje se osiguravanje odgovarajućih materijalnih resursa i poboljšanje sigurnosnih uvjeta rada, osobito u kontekstu fizičkih zahtjeva posla. Važno je i raditi na društvenoj afirmaciji odgajateljske profesije, uključujući dosljedno korištenje profesionalne terminologije, kako bi se pridonijelo jačanju njezina statusa i javnog priznanja. Ovi prijedlozi izravno proizlaze iz uočenih nedostataka i izazova te ukazuju na potrebu za hitnim, sustavnim pristupom unapređenju uvjeta rada u jaslicama.

Kvaliteta sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (RPOO-a) u Europi znatno se razlikuje među zemljama i unutar pojedinih zemalja. Recentno Izvješće Europske izvršne agencija za obrazovanje i kulturu (2025), pruža sveobuhvatan uvid u stanje RPOO-a u cijeloj Uniji. Ukratko, ističemo nekoliko čimbenika analiziranih u Izvješću. Manjak osoblja, potreba za kvalitetnijim stručnim usavršavanjem i boljim radnim uvjetima i dalje su izazovi koji zahtijevaju sustavno i prioritetno djelovanje. Trećina europskih zemalja traži niže kvalifikacije za djelatnike koji rad s djecom do 3 godine, a pomoćnici su često dio tima osoblja RPOO. Edukacijski rehabilitatori prisutni su u mnogim skupinama RPOO-a, a u više od dvije trećine europskih zemalja nedostaje odgajatelj. Maksimalan broj djece po članu osoblja udvostručuje se u dobi između dvije i četiri godine. Timovi obično rade sa skupinama dvogodišnjaka, a jedan odgajatelj obično radi s četverogodišnjacima. U četvrtini obrazovnih sustava ne postoje obrazovne smjernice za djecu mlađu od tri godine. Vrijedan doprinos razumijevanju položaja odgajatelja u jaslicama dala bi usporedba s drugim europskim zemljama koje imaju slične sustave ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, ali ovaj segment teme nije bio predviđen u ovom radu.

Zaključak

Unatoč pozitivnoj percepciji vlastite profesionalne uloge i odgovornosti u odgojno-obrazovnome radu s djecom jasličke dobi pri ostvarenju njihove dobrobiti odgajateljice su

istaknule mnogobrojne izazove i (ne)prilike s kojima se suočavaju. Premda su ograničenja istraživanja povezana s relativno malim uzorkom i osobnim percepcijama odgajatelja koje su specifične za pojedince, riječ je o prvome istraživanju te vrste u Republici Hrvatskoj. Rezultati analize jasno pokazuju da su odgajatelji koji rade s djecom u jaslicama izrazito svjesni važnosti svojih profesionalnih uloga i odgovornosti. Pozitivno se samostalno pozicioniraju. Međutim, vidljivo je veliko nezadovoljstvo nedostatnim financijama, organizacijskim uvjetima, materijalnim uvjetima i priznanjem u društvu. To bi moglo utjecati na njihovo buduće pozicioniranje, motivaciju, predanost radu i ostanak u profesiji. Izrazito je zastupljeno mišljenje odgajatelja o perspektivi javnosti prema kojoj se umanjuje važnost profesionalnih uloga i odgovornosti odgajatelja u jaslicama. Naglašavajući fiziološke potrebe („mijenjanje pelena“) i igru kao njihove glavne uloge, njihov se odgojno-obrazovni rad, struka i kompetencije, kako odgajatelji ističu, stavljaju u drugi plan. Nameće se stoga pitanje: je li profesionalnost odgajatelja izgubljena u vremenu koje provode mijenjajući pelene te hraneći i presvlačeći djecu? Povezano s time, svakako bi trebalo kritički promišljati o postojećim odgojno-obrazovnim politikama koje bi argumentiranim isticanjem profesionalnog digniteta odgajatelja putem jasnih uvjeta za obavljanje odgajateljske profesije te uvjeta rada mogle znatno promijeniti postojeći diskurs o toj temi u našoj zemlji.

Rezultati ovog istraživanja pružaju dublje razumijevanje profesionalnih iskustava odgajateljica u radu s djecom jasličke dobi, oblikovanih unutar specifičnog institucionalnog konteksta. Ipak, budući da je istraživanje provedeno na malom, namjernom uzorku sudionica iz jedne ustanove, transferabilnost nalaza, odnosno mogućnost njihove primjene u drugim kontekstima ograničena je. Stoga se preporučuje da buduća istraživanja uključe heterogenije namjerne uzorke iz različitih institucionalnih i geografskih sredina da bi se dodatno ispitala relevantnost i primjenjivost uočenih obrazaca (Tracy, 2010). U daljnjim bi istraživanjima trebalo obuhvatiti veći uzorak odgajatelja koji rade s djecom u jaslicama, uključujući različite tipove vrtića i jaslica (npr. privatni/javni, urbani/ruralni), te druge ključne aktere u odgojno-obrazovnome procesu, kao što su roditelji, djeca ili stručni suradnici. Metoda refleksivnih eseja mogla bi se upotrijebiti drugim metodama poput dubinskih intervjua ili fokus-grupa da bi se usporedila iskustva i stavovi odgajatelja u različitim uvjetima. Korištenjem dubinskih intervjua omogućilo bi se dodatno razjašnjavanje pojedinih iskaza, kao i neposredno istraživačko produbljivanje tema kroz interakciju. Istraživanje bi moglo biti prošireno na longitudinalne studije koje bi pratile odgajatelje kroz određeno vrijeme, omogućujući bolje razumijevanje promjena u njihovim percepcijama i iskustvima u odnosu na profesionalnu praksu, izazove ili razvoj karijere. Također bi bilo korisno uključiti analizu uvjeta rada, resursa i podrške koju odgajatelji dobivaju u svojem okruženju radi boljšeg razumijevanja čimbenika koji utječu na njihov profesionalni identitet i radnu motivaciju.

Iako rezultati nisu opće primjenjivi na sve odgajatelje koji rade u jasličkim skupinama, pružaju vrijedne uvide u specifičan kontekst promatrane ustanove te mogu poslužiti kao polazište za buduća istraživanja. Primjena metode refleksivnih eseja pokazala se djelotvornim kvalitativnim alatom za obogaćivanje našega razumijevanja kako odgajateljice koje rade u jaslicama doživljavaju svoje profesionalne uloge i odgovornosti te ključnih izazova i (ne)prilika u njihovu radu. Vjerujemo da bi neke teme, poput onih koje su ovdje istraživane, trebale biti zajedničke u profesionalnome učenju i razvoju odgajatelja. Da bi se održao korak sa sve većim zahtjevima i promjenama u ranome i predškolskom odgoju i obrazovanju, pred nama su izazov poboljšanja profesionalnoga statusa odgajatelja te

jačanja profesionalnoga identiteta odgajatelja da bi se osigurale održivost i kvaliteta prakse.

Zahvala

Ovaj je rad sufinanciralo Sveučilište u Rijeci projektom *Uvjerjenja studenata o poučavanju i motivi za odabir učiteljske profesije: primjena mješovitog istraživačkog pristupa* (uniri-iskusni-drustv-23-287) te UNIRI projektom (PU-449, uniri-iz-25-295): *Privlačenje i zadržavanje odgajatelja i učitelja u profesiji: motivi za odabir učiteljske profesije i kontekst* (TEACH-MC) (2025.–2029.).

Literatura

- Aelterman, Antonia & Engels, Nadine & Petegem, Karen & Verhaeghe, Jean. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33, 285–297. 10.1080/03055690701423085.
- Braun, V., & Clarke, V. (2020). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis?. *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Campbell-Barr, V. (2018). The silencing of the knowledge-base in early childhood education and care professionalism. *International Journal of Early Years Education*, 26(1), 75–89. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1414689>
- Cavioni, V. (2025). *Fostering Teachers' Mental Health: evidence from Theory, research, and practice*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Cefai, C., Camilleri, L., Bartolo, P., Grazzani, I., Cavioni, V., Conte, E., Ornaghi, V., Agliati, A., Gandellini, S., Tatalović Vorkapić, S., Poulou, M., Martinsone, B., Stokenberga, I, Simões, C., Santos, M., Colomeischi, A.A. (2022). *Promoting Mental Health in Schools: Evaluating the effectiveness of the PROMEHS Programme in improving students' and teachers' social and emotional competence, resilience and mental health*. Resilience and Health by the Centre for Resilience and Socio-Emotional Health, University of Malta, Malta.
- Chan, W. L. (2018). Challenges to the infant care profession: practitioners' perspectives. *Early Child Development and Care*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1432606>
- Chong, S., & Lu, T. (2019). Early Childhood Teachers' Perception of the Professional Self and In Relation to the Early Childhood Communities. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(7), 53–67. <https://doi.org/10.14221/ajte.2019v44n7.4>
- Čepić, R., & Kalin, J. (Eds.) (2017). *Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije*. Učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci.
- Čepić, R., Kalin, J., & Šteh, B. (2019). Teachers' professional development: Context, perspectives, and challenges. In J. Kalin, & R. Čepić (Eds.), *Teachers' professional*

- development: Status and transversal competencies* (pp. 133–158). Ljubljana University Press; Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- 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, Zweigeneiederlassung Zürich.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe. (2008). Narodne novine, 63/2008.
- Europska komisija/EACEA/Eurydice (2025). *Ključni podaci o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u Europi – 2025. godine. Izvješće Eurydicea*. Luxembourg – Ured za publikacije Europske unije.
- Fináncz, J., Nyitrai, Á., Podráczky, J., & Csima, M. (2020). Connections between Professional Well-Being and Mental Health of Early Childhood Educators. *International Journal of Instruction*, 13(4), 731–746. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13445a>
- Koller-Trbović, N., & Žižak, A. (2008). *Kvalitativni pristup u društvenim znanostima*. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Mason, K., Brown, A., & Carter, S. (2023). Capturing the Complexities of Collaborative Partnerships in Early Childhood Through Metaphor. *Early Childhood Education Journal*, 53, 221–231. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01580-x>
- McCallum, F., Price, D., Graham, A., & Morrison, A. (2017). *Teacher wellbeing: A review of the literature*. NSW AIS.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski ogoj i obrazovanje. (2015). Narodne novine, 05/15 <https://mzo.gov.hr/UserDocImages/dokumenti/Obrazovanje/Predskolski/Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf>
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder Reliability in Qualitative Research: Debates and Practical Guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406919899220>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will?. *Journal of Personality*, 74(6), 1557–1585. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x>
- Rijavec, M., Miljković, D. i Brdar, I. (2008). *Pozitivna psihologija: znanstveno istraživanje ljudskih snaga i sreće*. IEP-D2.

- Salomons, T. (2019). Critical Acceptance: A Pathway to Critical Reflection of Practice (Chapter 2). In L. Béres, & J. Fook (Eds.), *Learning critical reflection: Experiences of the Transformative Learning Process* (pp. 23-33). Routledge.
- Tatalović Vorkapić, S. (2020). Personality traits and psychological needs satisfaction as predictors of early childhood teachers' job satisfaction. In: L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (Eds.) INTED2020 Proceedings, 14th International Technology, Education and Development Conference, 2nd-4th March, Valencia, Spain (pp. 7703-7711).
- Tatalović Vorkapić, S. (2024). *Dobrobit djece tijekom prijelaznih perioda: Empirijska provjera Ekološko-dinamičkog modela; Psihologija dobrobiti djece vol. 3. Učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci.*
- Tatalović Vorkapić, S., & Lončarić, D. (2013). Posreduje li profesionalno sagorijevanje učinke osobina ličnosti na zadovoljstvo životom odgajatelja predškolske djece? *Psihologijske teme*, 22(3), 431–455.
- Tatalović Vorkapić, S. & Jelić Puhalo, J. (2016). Povezanost osobina ličnosti, nade, optimizma i zadovoljstva životom odgojitelja predškolske djece. *Napredak*, 157(1-2), 205-220. <https://hrcak.srce.hr/177231>
- Tatalović Vorkapić, S., & Čepić, R. (2020). Personal and professional well-being among Croatian early childhood educators: Are they related? In S. Padmanaban, & C. Subudhi (Eds.), *Psycho-Social Perspectives on Mental Health and Well-Being. A volume in the Advances in Psychology, Mental Health, and Behavioral Studies (APMHBS) Book Series* (pp. 255–280). IGI-Global.
- Tatalović Vorkapić, S., & Velan, D. (2023). The importance of positive emotions among early childhood educators. *Teacher Development*, 27(4), 468–486. <https://doi.org/10.1080/13664530.2023.2194286>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Uslu, B. (2019). Preschool teachers'/principals' feelings matter: their metaphoric perceptions on academicians. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(5), 722–735. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1651973>
- Washington, V., Gadson, B., & Amel, K. L. (2015). *The new early childhood professional: A step-by-step guide to overcoming Goliath*. Teachers College Press.
- Zhao, Q. (2022). On the Role of Teachers' Professional Identity and Well-Being in Their Professional Development. *Frontiers in Psychology*, 13, 913708. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913708>

Challenges, (un)favorable circumstances, and the experience of preschool teachers' professional roles and responsibilities in working with children in nursery settings

Abstract

This paper aims to explore how preschool teachers perceive the challenges and (un)favorable circumstances affecting their professional role and responsibilities in working with children in nursery settings, as well as the values, beliefs, and experiences that influence their sense of professionalism. A qualitative study was conducted using the reflective essay method, involving 10 preschool teachers working with nursery-aged children at a kindergarten in the Primorje-Gorski Kotar County. The main challenges and obstacles include unfavorable working conditions (e.g., large group sizes, lack of assistants and additional preschool teachers, disagreement with certain prescribed criteria set by the State Pedagogical Standards, and frequent changes and uncertainties in their work). According to these perceptions, their work is primarily viewed through the lens of attending to children's physiological needs (e.g., "changing diapers") and play, sidelining their educational and developmental contributions, expertise, and competencies. The conclusion is drawn that nursery preschool teachers' role is complex and demanding, yet their societal status remains stagnant or is on the decline. Hence, it is critical to place emphasis within educational priorities on improving their economic and social status and recognizing them as professionals with a pivotal role in the developmental and educational aspects of children's well-being.

Keywords: *well-being; challenges; nursery; preschool teachers; professional role and responsibility; professional development.*

PARTNERSHIP DEVELOPMENT BETWEEN PARENTS AND EDUCATORS IN PRESCHOOL INSTITUTION

Antonija Vukašinović¹, Bruno Matijašević², Tihana Kokanović³

¹University of Slavonski Brod, Croatia

²Croatian Catholic University, Zagreb, Croatia

³University of Zagreb, Faculty of Teacher Education, Croatia

Abstract

This qualitative research aimed to explore the subjective perceptions of the partnership between parents and educators within preschool institutions. The study sought to gain a deeper understanding of how each group experiences and interprets various aspects of their collaboration, including communication, mutual respect, shared responsibilities, and areas of divergence. The ultimate goal was to identify strategies for enhancing future partnerships that support children's holistic development and well-being. Given the focus on capturing personal experiences, emotional expressions, and attitudinal nuances, the research employed a qualitative design using two separate focus groups—one composed of parents and the other of educators. Homogeneous grouping by participant role was chosen to avoid potential power dynamics and to foster open, uninhibited discussion. A purposive sampling method was applied, and participants were recruited through direct outreach and referrals based on pre-established inclusion criteria. Each focus group included ten participants.

The discussion framework was guided by the Hornby model of partnership, which emphasizes collaborative, respectful, and balanced relationships between families and educational professionals. The model's core dimensions—effective communication, shared decision-making, cultural sensitivity, and active parental involvement—served as the basis for the focus group questions. Findings from this study are intended to provide practical insights for preschool practitioners, policymakers, and researchers seeking to strengthen the quality and impact of parent-educator partnerships in early childhood education.

Keywords: parent-educator partnership, early childhood education, Hornby model, qualitative research, focus group, mutual collaboration, parental involvement

Introduction

The development and well-being of children in early preschool age are strongly linked to the quality of cooperation between parents and educators. Valentine (2006) emphasizes that partnership with parents begins even before a child enters preschool. Early interactions between educators, parents, and the child, ideally in the family environment, allow educators to better understand the family culture and the child's developmental identity. The adaptation phase is identified as a crucial moment in building mutual trust and cooperation, establishing the foundation for successful collaboration. During this phase, parents are seen as active participants in the daily routines of the educational setting.

Parental involvement encompasses participation in curriculum planning, decision-making related to institutional policies, sharing relevant information about the child's life, and volunteering in educational activities (Hornby, 2000). Educators strive to develop competencies necessary for effective collaboration with parents (Yulianti et al., 2022), including an awareness of family diversity, creating inclusive opportunities, and maintaining open communication about the educational process (Dini, 2022).

Joint initiatives between educators and parents are essential for fostering partnerships focused on the child's well-being (Hryniewicz & Luff, 2020). Ward (2009) highlights that children's development is significantly influenced by parental involvement. Parents are more motivated to participate when they perceive tangible benefits for their child's development (Jeon & Buettner, 2021). Educators view parental engagement positively, particularly when it is consistent and shows genuine interest in the child's experience. This mutual investment deepens the relationship and supports the planning of future collaborative activities, always centered on the best interests of the child. Lin & Sheridan (2021) indicate that dialogic reading, when implemented through a structured preschool-home partnership, significantly enhanced children's language and literacy development. Öngören (2021) results of the research highlighted the role of parents in preparing children for school, emphasizing emotional, behavioral, and cognitive readiness. Results indicated that consistent parental involvement and cooperation with educators significantly improve children's school adjustment. Pirchio et al. (2023) findings of research showed that strong parent-teacher involvement in child care centers positively influenced children's behavior and emotional adaptation. Mutual trust and collaboration between families and educators were key predictors of positive child adjustment,

Given the numerous studies highlighting actions by both parents and educators that support the development of effective partnerships (Epstein & Sheldon, 2016; Hornby & Blackwell, 2018; Hoover-Dempsey et al., 2005), it is essential to understand parent-educator collaboration as a process grounded in continuity and consistency. Such partnerships are built on mutual trust (Kim & Brand, 2023), shared decision-making concerning the child and the educational process, collective responsibility for the child's upbringing and education, and two-way communication. This open communication ensures transparency and provides parents with meaningful insight into the pedagogical activities of the group their child attends (Vukašinović et al., 2025).

Perception of the partnership between parents and educators

The perception of the parent-educator partnership plays a critical role in the overall quality of early childhood education (Heckman, 2020). When both parties view their collaboration as respectful, balanced, and goal-oriented, children are more likely to benefit socially, emotionally, and cognitively (Drugli, 2020). Strong, reciprocal communication fosters mutual trust and enhances educational consistency between home and school. Parents who feel valued are more engaged, and educators who perceive parents as partners report higher job satisfaction and greater responsiveness to children's needs (Cerna & Zimmermann, 2023).

The research by Akçakır et al. (2024) explores the relationship between preschool children's social network structures and the level of parental engagement in home-based educational and emotional activities. Findings suggest that children whose parents frequently support learning and emotional development at home tend to form broader and more stable social connections in early childhood education settings. The research highlights the significance of family involvement in fostering social development during the preschool years. The

research by Andersson Søre and Damsgaard (2022) examined how COVID-19 lockdowns affected children's well-being in early childhood education settings from both teacher and parent perspectives. Results showed that the lack of physical presence and reduced parental involvement negatively impacted children's emotional and social development. Teachers emphasized the importance of strong parent–educator communication in mitigating these effects. Both groups recognized that stable relationships and continuous dialogue are crucial for supporting children's resilience during disruptions.

The results of research Andreella et al. (2024) indicate that strong, trust-based relationships between parents and educators are central to implementing effective strategies in educational processes. Educators reported that open, respectful communication with families enhances their ability to address diverse children's needs. The study concludes that ECEC environments depend not only on institutional policies but also on the strength of collaborative family–school relationships. The results of the research Lang et al. (2021) indicate that both teachers and parents claim that partnerships were most effective when communication was open, reciprocal, and focused on the child's well-being during educational processes.

The REDI-P parent program (Bierman et al., 2022) demonstrated that structured support for parental involvement in preschool settings significantly improves children's school readiness, particularly in language, literacy, and social-emotional domains. The program offered guided home activities and coaching that helped parents engage more confidently and consistently in their children's early learning. In the research by Broström et al. (2023), researchers highlighted the importance of building relationships between preschool teachers and families during the transition into early childhood education. They found that early, intentional communication and mutual trust foster smoother transitions and stronger emotional security for children. Both studies emphasize that effective parent–educator partnerships are vital for enhancing children's developmental outcomes and overall well-being. Lin et al. (2019) found a significant link between frequent parent–educator communication and increased engagement in home learning activities. Parents who regularly communicated with teachers were more likely to support their children's early literacy and numeracy at home. The active role of parents, guided by educators, is crucial for these positive outcomes. Schweinhart & Weikart (2025) found that regular home visits by teachers enhanced parent–teacher relationships and contributed to better developmental outcomes for children. These findings support the use of structured home-based engagement as a core strategy in early education. Soto-Calvo et al. (2021) indicate that preschoolers whose parents engaged in more frequent and diverse home learning activities demonstrated significantly stronger predictive of later academic success.

Methodology

This research aimed to gain insight into the subjective perception of the partnership between parents and educators in order to better understand their shared views on various aspects of the partnership and potential differences, all with the goal of improving future partnerships in preschool institutions. Given that the study sought to explore subjective perceptions, including the exchange of opinions, expression of emotions, and attitudes, two qualitative focus groups were used, separating parents and educators. Groups were homogenized by roles in partnership to avoid pressure from one role to another (ex., parents' pressure on educators). In conducting the focus group, the discussion was guided by questions aligned with the principles of the Hornby partnership model. The Hornby model (2000) emphasizes a collaborative, respectful, and balanced relationship between

parents and educators in supporting children’s learning and development. It identifies key dimensions of effective partnerships, including communication, shared decision-making, mutual respect, and active parental involvement. The model also highlights the importance of cultural sensitivity and flexibility to meet diverse family needs. Overall, it promotes inclusive, two-way collaboration as a foundation for positive educational outcomes.

Participants

For data collection, several criteria were necessary to achieve the research objective and obtain valid subjective insight from participants on the given topic and issues. Accordingly, a purposive sampling method was used. Prior to the research, the necessary inclusion criteria were developed, after which potential participants were approached through various channels. They joined the study either through direct invitation or via an intermediary. In the end, every focus group was conducted with 10 participants in each group. Table 1 presents the criteria for each group, as well as the methods of contact and inclusion.

Table 1. Purposeful sampling criteria

Participant category	Number of participants	Criteria	Recruitment method
Parents	10	• Must have a child enrolled in kindergarten aged 3-6 • Willing to participate	Kindergarten communication channels (website, internal Viber groups, parents network)
Educators	10	• must be currently employed as a kindergarten teacher • minimum one year of professional experience • willingness to discuss experiences	Direct invitations and professional networks

Procedure and data collection

The focus groups were conducted in *online* Zoom meetings to ensure participant comfort and minimize external distractions. At the beginning of the research, participants verbally confirmed their consent to participate once again. They were informed that the discussion would be recorded, transcribed, coded, and thematically analyzed and that their responses would be published for scientific research purposes while ensuring the anonymity of their answers. Additionally, they were notified of their right to withdraw at any time or to refrain from answering questions they found uncomfortable. The focus group moderator was a trained facilitator who encouraged participants to exchange opinions without expressing personal views, maintaining a neutral stance. The focus group sessions lasted an average of 80 minutes. After the discussions were completed, the researchers transcribed them and independently applied the open coding method for manual text coding. A consensus coding approach was used to avoid discrepancies. Once agreement on all codes was reached, thematic data analysis was conducted.

The research process was conducted using the framework established by Braun and Clarke (2006), which involves familiarizing yourself with the data, performing initial coding, identifying potential themes, refining and reviewing these themes, assigning clear definitions and names to them, and ultimately compiling a comprehensive report (Jang et al., 2024: 6). To illustrate the diversity of respondents' answers, each response is labelled with the letter E (denoting educator) and P (denoting parent) followed by a numerical identifier corresponding to the specific respondent.

Results

The respondents' answers were summarized into four themes, each of which includes codes that further explain the given theme.

Table 2. Themes and Codes of Study Participants

Themes	Codes
Perception of Partnership	Nature and extent of joint activities
	Distribution of roles and responsibilities
Policies and Agreements	Internal protocols governing cooperation
	Presence of formal and informal agreements
Communication Practices	Digital and virtual communication tools
	Mechanisms for continuous feedback
Roles in the Educational Process	Competencies required for effective engagement
	Peer-support initiatives among parents
	Educational objectives and their implementation

The first theme concerns differing perspectives and attitudes toward partnership as a form of cooperation between parents and educators. It is encompassed within codes that describe joint parent–educator activities as well as perceived roles and responsibilities. In the first code, "Nature and extent of joint activities," participants reported a positive perception of partnership, although educators focused on the purposefulness of such activities from a professional standpoint: *"Parents participate in joint creative workshops, and this creates a sense of community."* (E/1) *Parents were more focused on the act of inclusion itself, for which they expressed appreciation: "When we do joint workshops or are included in preparing events at kindergarten, I feel like part of the team, not just someone who drops off and picks up their child."* (P/3) When speaking about roles and responsibilities, mutual respect for each other's contributions is evident from both viewpoints: *"I think it's important to know what is expected of us as parents and what falls under the educator's responsibilities. Sometimes I feel like too much is being shifted onto us."* (P/5); *"Our professional responsibility is greater because we are trained experts in education, but parents must be included in decision-making."* (E/4).

The second theme addresses the legal and procedural framework of partnership between parents and educators and the ways in which relationships are formalized, structured, or emerge informally. It is captured in codes relating to the existence and awareness of internal protocols, as well as formal and informal agreements that regulate collaboration. In the first code, "Internal protocols governing cooperation," parents highlighted in their statements the usefulness of written protocols and manuals that help them navigate and understand institutional rules: *"At the beginning, we were given a manual with rules and protocols, which was useful to understand how to act in different situations."* (P/4) Conversely, educators recognized the importance of such protocols for professional practice and process safety: *"Our kindergarten has protocols that clearly define procedures for cooperation with parents."* (E/1) These statements indicate that both sides acknowledge formal structures as a foundation for collaboration, though parents often remain passive users of these documents, whereas educators rely on them to organize the relationship. The second code, "Presence of formal and informal agreements," underscores the complexity of relationships that extend beyond administrative boundaries. Parents clearly state that everyday, informal communication matters more to them than the content of formal documents: *"We signed a contract, but what matters more to me is the relationship that is built every day through conversation and trust."* (P/2) Educators likewise recognize ongoing day-to-day communication as the real basis of partnership: *"Formal agreements are a starting point, but genuine collaboration develops informally through everyday contacts."* (E/2) Taken together, responses from both groups suggest that authentic partnership is grounded in relationships nurtured daily; formal documents are a necessary base but insufficient on their own to build trust and shared commitment.

The third theme focuses on the modes of communication between parents and educators, with emphasis on the tools and mechanisms that enable ongoing information exchange and the maintenance of a partnership relationship. It is represented in codes addressing digital and virtual tools and mechanisms for continuous feedback. In the first code, *"Digital and virtual communication tools,"* participants noted the abrupt transformation of communication prompted by public-health measures and the intensified use of digital platforms. Parents reported high levels of satisfaction with this form of information sharing: *"The Viber group is great—we get photos and information every day about what the children*

are doing." (P/6) Educators also recognized the advantages of digital communication, emphasizing that it enhanced transparency and gave parents better insight into everyday practice: *"Through Viber groups, parents gained insight into children's activities, and this improved collaboration."* (E/3) These accounts point to strong agreement regarding the usefulness of digital communication, while also implying the loss of in-person contact that both parties previously valued. The second code, "Mechanisms for continuous feedback," reveals an additional layer in the role of communication—not only as the transmission of information but also as a channel for mutual action and engagement. Parents stressed that the possibility of direct and rapid communication gives them a sense of inclusion and security: *"Whenever I have a question, I can reach out and get a quick response. That means a lot to me."* (P/2) Similarly, educators confirmed that feedback is an important part of their collaboration with families and that parents are more willing to participate when invited to comment on specific activities: *"Parents are happy to get involved when we invite them to comment on our activities."* (E/4) Across this theme, both sides show awareness of the importance of two-way communication and recognize tools that support sustained information exchange. Digital channels have become a necessary and functional supplement to traditional formats, while the need to preserve live, relational contact that supports the emotional dimension of partnership remains evident.

The fourth theme encompasses the roles of parents and educators within the educational process and the ways in which parents can (or wish to) participate actively in shaping that process. Two coded aspects are included: the competencies required for effective engagement and peer-support initiatives among parents. In the first code, "Competencies required for effective engagement," educators emphasized their own expertise as the basis for responsible, high-quality practice in early childhood education while underscoring the need to regard parents as equal stakeholders: *"Our professional responsibility is greater because we are trained experts in education, but parents must be included in decision-making."* (E/4) Parents, in contrast, often expressed feelings of uncertainty and, at times, limited access to information, which can hinder their active participation: *"I think it's important to know what is expected of us as parents and what falls under the educator's responsibilities. Sometimes I feel like too much is being shifted onto us."* (P/5) These accounts suggest that although there is shared awareness of the importance of competence and clear role definition, parents frequently feel they lack the guidance or support needed to participate confidently. The second code, "Peer-support initiatives among parents," highlights the importance of parent-to-parent communication platforms that facilitate information exchange and provide emotional support. Parents evaluated these connection points positively, noting that they help them navigate the kindergarten context: *"The Viber group is great—we get photos and information every day about what the children are doing."* (P/6) Educators, for their part, viewed such networks as tools that strengthen partnership and improve their own communication with families: *"Through Viber groups, parents gained insight into children's activities, and this improved collaboration."* (E/3) These findings indicate that peer support among parents offers not only emotional value but can also contribute meaningfully to transparency and a collaborative climate within the kindergarten. Educators see these forms of connection as an additional bridge between families and the institution, as well as an opportunity to share broader responsibility. The third code, "Educational objectives and their implementation," addresses how both parents and educators understand and engage with the goals of early childhood education. Educators emphasized the importance of aligning these objectives

with developmental milestones and maintaining consistency across contexts: *"As a parent, I took part in setting goals in my child's individual plans. We met every three months to define what was important and ensure we worked on the same things at home and in kindergarten."* (P/7) This parent's statement illustrates a high level of involvement and a shared understanding of educational goals, achieved through structured collaboration with educators. On the educators' side, a similar commitment to aligning practice with family input is evident: *"Our role was to include the parent as a coordinator of all therapy and educational goals. That way we could stay consistent across home, kindergarten, and external therapy."* (E/5) These statements indicate that when clearly defined, educational objectives serve as a common point of connection between families and educators, allowing for coordinated efforts that benefit the child's development across all environments.

Discussion

Research results indicate the importance of quality collaboration between educators and parents in order to adequately respond to all children's needs and achieve educational goals. Our findings confirm the thesis of Hryniewicz and Luff (2020) that joint initiatives of educators and parents are crucial in the development of partnerships and in their joint focus on the child's well-being. As noted by Drugli (2020) and Heckman (2020), and confirmed by this study, the way in which parents and educators perceive partnership plays a key role in the quality of the overall process, especially when their relationship is characterized by mutual respect and a shared orientation toward educational goals, which positively reflects on children's holistic development. Parents in our study emphasized the importance of direct and timely communication, as they believe it provides them with a sense of involvement and security. On the other hand, educators also highlighted the significance of feedback and parents' openness to participating in preschool activities when two-way communication and mutual respect are present. Similar results were obtained by Cerna and Zimmermann (2023), whose research showed that educators expressed higher levels of job satisfaction and sensitivity to children's needs when mutual respect and strong parental engagement were present.

Furthermore, as demonstrated by Andreella et al. (2024), mutual trust is essential for the effective implementation of educational strategies, and parents in our study also considered an open relationship based on trust and respect to be highly significant, as it facilitates their ability to seek educators' support regarding the upbringing of their children. This also confirms the thesis of Beckh & Becker-Stoll (2016) and Ulferts et al. (2019), who found in their studies that quality interactions between educators and parents are predictors of children's socio-emotional and academic development. Parents in our study reported that open communication with educators is more easily established when a prior partnership has been developed. However, our findings contrast with those of Boberiene's (2023) meta-analysis, which concluded that educators tend to recognize families more as observers than as partners in their child's learning at any stage of life. Kokanović and Opić (2018) argue that every parent has a need to strengthen their parental competencies, for which educational institutions and their professionals play a vital role. For this reason, the development of partnerships between educators and parents is crucial in order to positively influence parenting roles through various forms of cooperation and support.

High-quality partnerships between parents and educators directly affect children by ensuring a strong sense of security that fosters the development of their competencies in various areas. Considering the study by Nystad et al. (2021), which found that a child's entry into preschool institutions is an emotionally stressful process, such research is valuable because it highlights key elements for developing quality relationships between parents and educators to prevent potentially negative interactions that could adversely impact children's development. Parents' trust in the preschool institution is also of great importance for the formation of the child-educator relationship (Andersson S e et al. 2023). Therefore, processes of initial familiarization, followed by the development of partnerships between parents and educators, are prerequisites for the child's sense of belonging within the educational group. Within our first theme (Perceptions of Partnership), parents emphasized the importance of participating in preschool activities, which they believe foster a sense of community and belonging. As noted by Stavrou & Kourkoutas (2017), promoting children's resilience and their sense of belonging to the school environment requires a well-established system of socio-emotional support for all key stakeholders, as this, according to the authors, provides the foundation for resilient schools. Only in this way can joint interventions involving children, parents, and educators be implemented to foster a supportive school climate. Andersson S e et al. (2023) also noted that a child's adaptation to preschool depends not only on interactions between educators and children but also on those between educators and parents. Therefore, establishing quality relationships between parents and educators must begin from the moment children enter the institutional context.

A limitation of this study lies in the relatively small number of participants, suggesting that future research could include a larger sample and monitor the development of partnerships between parents and educators over a longer period, as well as their effects on children. This would enable a clearer identification of characteristics necessary for developing quality relationships. Nevertheless, the presented results hold significant value and, although specific to the research context, they may also be applied more broadly, given that key elements of partnership development have been identified. An additional contribution of this study lies in the choice of topic in the field of early and preschool education, as much existing research has focused primarily on primary education and parent-teacher collaboration. Moreover, the importance of faster information exchange between parents and educators was highlighted. In light of globalization and the absence of one parent due to employment abroad, communication via Viber, Facebook groups, or other digital channels, as noted by parents in our study, would allow for better involvement. Therefore, it is important to stress the necessity of revising Hornby's existing model so that its central component includes virtual or digital communication. We argue that establishing quality relationships is essential from the earliest age, as this formative period lays the foundation for children's further proper and unhindered development. Accordingly, parental involvement in the educational process becomes more effective when parents can participate at any time and from any location.

Conclusion

The family plays a key role in child development, both within and outside the family context, and thus the development of quality partnerships between parents and educators is considered the starting point for the child's holistic growth. Today, children exist equally in family and institutional environments, and since families and preschool institutions differ significantly in their structure, function, and organization, their relationship should be complementary. Parents must have the possibility to seek assistance from educators in case of challenges or simply as support in their parenting role. Opportunities for collaboration are numerous, and as our research shows, both face-to-face and online communication have positive effects on the development of partnerships with families. Family involvement in the life and work of preschool institutions is a predictor of positive child development. Therefore, both educators and parents must invest time and remain open to continuous cooperation, which will ultimately lead to the development of high-quality partnerships.

Literature

- Akçakır, T., Küçük, B., & Kılıç, A. (2024). Social networks in preschool children: Impact of home activities and parental support. *Early Education and Development*. <https://arxiv.org/abs/2407.12728>
- Andersson Søre, B. H., & Damsgaard, L. G. (2022). Children's well-being in early childhood education during COVID-19 lockdowns: A study of teacher and parent perspectives. *Journal of Early Childhood Research*, 20(4), 439–453. <https://doi.org/10.1177/1476718X221116402>
- Andersson Søre, M., Schad, E. & Psouni, E. (2023). Transition to Preschool: Paving the Way for Preschool Teacher and Family Relationship-Building. *Child Youth Care Forum* 52, 1249–1271. <https://doi.org/10.1007/s10566-023-09735-y>
- Andreella, P., Ghetti, C., & Zanetti, M. (2024). Inclusive practices and parent-teacher partnerships in Italian ECEC services. *European Early Childhood Education Research Journal*. Advance online publication. <https://arxiv.org/abs/2407.15610>
- Beckh, K., & Becker-Stoll, F. (2016). Formations of Attachment Relationships towards Teachers Lead to Conclusions for Public Child Care. *International Journal of Developmental Science*, 10(3-4), 103-110. <https://doi.org/10.3233/DEV-16197> (Original work published 2016)
- Bierman, K. L., Heinrichs, B. S., Welsh, J. A., & Nix, R. L. (2022). Improving parental involvement in preschool: The REDI-P parent program. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 28–40. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.01.005>
- Boberiene L. V. (2013). Can policy facilitate human capital development? The critical role of student and family engagement in schools. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83(2–3), 346–351.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Broström, S., Nystad, M., Markström, A. M., & Drugli, M. B. (2023). Transition to preschool: Paving the way for preschool teacher and family relationship building. *Child & Youth Care Forum*, 52(3), 351–369. <https://doi.org/10.1007/s10566-023-09735-y>
- Cerna, L., & Zimmermann, K. (2023). Teachers' prosociality and well-being at work: The mediating role of teacher engagement in family-school partnerships. *Social Psychology of Education*, 27(4), 1413–1430. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09873-0>
- Dini, J. P. A. U. (2022). Management of parenting activities in forming character of early childhood. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(4), 3169-3179. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i4.2065>
- Drugli, M. B. (2020). Partnership with parents during early childhood transitions: A Norwegian case study. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 18(1), 1–14. <https://doi.org/10.7577/nbf.3606>
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2016). Necessary but not sufficient: The role of policy for advancing programs of school, family, and community partnerships. *The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2(5), 202–219. <https://doi.org/10.7758/rsf.2016.2.5.10>
- Heckman, J. J. (2020). The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator*, 44(1), 31–47.
- Hornby, G. (2000). *Improving Parental Involvement*. Continuum.
- Hornby, G. & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: an update. *Educational Review*, 70(1), 109–119. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2018.1388612>
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The elementary school journal*, 106(2), 105–130. <https://doi.org/10.1177/2156759X1001400104>
- Hryniewicz, L., & Luff, P. (Eds.). (2020). *Partnership with parents in early childhood settings, insights from five european countries*. Taylor & Francis Group.
- Jeon, H. J., & Buettner, C. K. (2021). Quality of teacher-child relationships and stability in early care settings: The role of parent-teacher partnership. *Early Childhood Education Journal*, 49(2), 253–264. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01026-y>
- Kim, H., & Brand, S. T. (2023). Parent involvement in early childhood education: Exploring cultural beliefs and practices through the figured worlds approach to support learning success for all children. *International Journal of the Whole Child*, 8, 10–21. <https://libjournals.mtsu.edu/index.php/ijwc/article/view/2387>

- Kokanović, T. & Opić, S. (2018). Prevalence of Aggressive and Prosocial Behavior of Preschool Children in Relation to Family Structure. *Croatian Journal of Education*, 20 (Sp.Ed.1), 59-71. <https://doi.org/10.15516/cje.v20i0.3064>
- Lang, S. N., Markström, A. M., & Simonsson, M. (2021). Co-caring relationships: Teachers' and parents' perspectives on early childhood transitions. *Early Child Development and Care*, 191(16), 2617–2629. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1883321>
- Lin, J., Litkowski, E., Schmerold, K., Elicker, J., Schmitt, S., & Purpura, D. (2019). Parent–educator communication linked to more frequent home learning activities for preschoolers. *Child & Youth Care Forum*. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09505-9>
- Lin, Y. B., & Sheridan, S. M. (2021). Accelerating early language and literacy skills through a preschool home partnership using dialogic reading: A randomized trial. *Child & Youth Care Forum*, 50, 901–924. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09505-9>
- Nystad, K., Drugli, M. B., Lydersen, S., Lekhal, R., & Buøen, E. S. (2021). Toddlers' stress during transition to childcare. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(2), 157–182. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1895269>
- Öngören, S. (2021). The role of parents in children's school readiness. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16(3), 167–190. <https://doi.org/10.29329/epasr.2021.373.10>
- Pirchio, S., Volpe, E., & Taeschner, T. (2023). The role of parent–teacher involvement in child adjustment and behaviour in child care centres. *International Journal of Parents Education*, 5, 56–68. <https://doi.org/10.54195/ijpe.18180>
- Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (2025). HighScope Perry Preschool Study: Home visits and teacher–parent engagement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 47(1), 23–39. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-01895-x>
- Soto-Calvo, E., Simmons, F. R., & Purpura, D. J. (2021). Home learning experiences and preschool children's early numeracy skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 208, 105157. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105157>
- Stavrou P.D. & Kourkoutas E. (2017). School Based Programs for Socio-emotional Development of Children with or without Difficulties: Promoting Resilience. *American Journal of Educational Research*, 5(2), 131-137. <https://doi.org/10.12691/education-5-2-4>
- Ulferts, H., Wolf, K.M., Anders, Y. (2019). Impact of Process Quality in Early Childhood Education and Care on Academic Outcomes: Longitudinal Meta-Analysis, *Child Development* 90(5), 1474-1489. <https://doi.org/10.1111/cdev.13296>
- Valentine, M. (2006). *Reggio Emilia approach to early years education*. Learning and Teaching Scotland.

- Vukašinovic, A., Matijašević, B., & Horvat, M. (2025). Parents' and Teachers' Perception of Effective Communication as a Means of Parents' Involvement in School Work. *Problems of Education in the 21st Century*, 83(2), 261-271. <https://doi.org/10.33225/pec/25.83.261>
- Ward, U. (2009). *Working with parents in early years setting*. Learning Matters.
- Yulianti, K., Denessen, E., Droop, M., i Veerman, G. J. (2022). School efforts to promote parental involvement: the contributions of school leaders and teachers. *Educational Studies*, 48(1), 98–113. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1740978>

KRIZA ODGOJNIH VRIJEDNOSTI

Tihana Kokanović
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Sažetak

Odgojne vrijednosti koje se razvijaju kod djece od najranije dobi temelj su i polazište za njihov cjelokupni razvoj. Ljubav i emocionalna podrška i sigurnost, međusobno uvažavanje, odgovornost, empatija, razvijanje zdravog samopouzdanja i pozitivne slike o sebi, tolerancija i poštovanje samo su neke od odgojnih vrijednosti koje se počinju razvijati od najranije djetetove dobi. Rano djetinjstvo se time smatra najznačajnijim periodom za usvajanje i formiranje odgojnih vrijednosti koje će definirati i oblikovati djetetovo ponašanje, stavove i uvjerenja u kasnijoj životnoj dobi. Odgoj u obitelji, a potom i institucijski odgoj doprinose usvajanju, promicanju i očuvanju odgojnih vrijednosti, stoga je neupitna uloga i odgovornost odraslih u djetetovom okruženju. Promjene koje se rapidno događaju u društvenom, tehnološkom i političkom kontekstu uvelike utječu na život svakog pojedinca u društvu, a time i na obiteljsko funkcioniranje i promjene u strukturi obitelji. Sve se to odražava i na sam odgoj, kako u obiteljskom tako i u institucijskom kontekstu, stoga smo svjedoci sve većeg broja odgojnog zanemarivanja, socijalne izolacije djece i mladih te destruktivnih oblika ponašanja u njihovoj kasnijoj životnoj dobi. U radu se razmatraju odgojne vrijednosti, problematizira se slabljenje odgojne uloge ključnih dionika djetetova života te se ukazuje na značaj njihove aktivne uključenosti u svakodnevnu dječju zbilju od najranije životne dobi, kako bi se ostvarili njegovi jedinstveni unutarnji potencijali i formirali socijalno kompetentni pojedinci.

Ključne riječi: djeca i mladi; odgoj u obitelji; institucionalni odgoj.

Uvod

Razvoj odgojnih vrijednosti je proces koji započinje rođenjem, a obuhvaća formiranje stavova, normi i vrijednosti koje postaju polazište ponašanja pojedinca tijekom cijelog života. Obilježen je različitim interakcijama, prvenstveno s obitelji, a kasnije i institucijama, društvom, kulturom i tehnologijom. Odgojne vrijednosti su značajne za oblikovanje moralnih i etičkih stavova, identiteta i socijalnih veza, upućuju istovremeno na ciljeve odgoja i na vrijednosnu dimenziju odgojnog procesa. Svrha ovog rada je doprinijeti razumijevanju vrijednosti koje treba njegovati u odgoju djece, kako ih razvijati i na temelju kojih kriterija se može opravdati izbor tih vrijednosti. Polazište je bila potreba da se kritički propita jesu li odgojne vrijednosti deklarativno zastupljene, nameće li se djeci i mladima unaprijed definiran skup vrijednosti ili bi odgoj trebao otvoriti prostor za njihovu refleksiju, dijalog i aktivno sudjelovanje u formiranju osobnog vrijednosnog sustava. Vrijednosti se

razvijaju odgojem, a za potrebe ovog rada priklonit ćemo se definiciji odgoja kako ga sagledava Polić (1993; 118-119):

„(...) odgoj se zbiva tamo i jedino se tamo može zbivati gdje se poštuje i razvija osobnost onih koji u odgoju sudjeluju, tj. koji međusobno odgojno djeluju. To upravo znači da je odgoj djelovanje utemeljeno u poštovanju drugog kao drukčijeg, samosvojnog, autonomnog, slobodnog bića. To nadalje znači da je odgoj u biti uvijek odgoj za pluralizam vrijednosti, pretpostavki, vjerovanja, mišljenja, odnosno načine života koje ljudi razvijaju kao svoje i u kojima se očituje njihova osobnost. Ali kao sudjelovanje u slobodi to poštovanje mora biti uzajamno.“

Vukasović (2007) smatra da se djeca i mladi ne odgajaju samo da bi stjecala potrebna znanja i sposobnosti nego se odgojem razvijaju vrijednosti i vrijednosno doživljavanje, one su glavni pokretači čovjekova djelovanja i bez njih je čovjekov život prazan i pust. Tomić (2014) definira vrijednosti kao pozitivnu filozofsku, moralnu, estetsku, životnu ili drugu kvalitetu nečeg, odnosno temeljni stav i uvjerenje kojim se vodi pojedinac ili neka ljudska zajednica, prosudbeni kriterij. Halstead i Taylor (2000) definiraju vrijednosti kao načela koja usmjeravaju ljudsko djelovanje i prema kojima se djela procjenjuju kao dobra ili poželjna, a kao primjer navode ljubav, jednakost, slobodu, pravdu, sreću, sigurnost, duševni mir i istinu. Sigurdardottir i sur. (2019) također vrijednosti opisuju kao poželjna načela koja usmjeravaju ljudske postupke. Vrijednosti predstavljaju skup općih uvjerenja, mišljenja i stavova o tome što je ispravno, dobro ili poželjno, a oblikuju se procesom socijalizacije (Mlinarević 2014). Vrijednosti su značajne u odgoju jer doprinose određivanju odgojnoga ideala, glavnih ciljeva, svrhe i zadaće odgajanja (Vukasović 2007). Vrijednosti su sastavni dio života čovjeka i njegove interakcije s drugim ljudima, a prisutne su od ranog djetinjstva i prožete svakodnevnim djelovanjima ljudi u različitim razdobljima i područjima života (Lenard i Božić Lenard, 2018).

Obitelj, kao primarna zajednica u kojoj dijete odrasta, ima najznačajniju ulogu u oblikovanju odgojnih vrijednosti, socijalizaciji i cjelokupnom razvoju djeteta. Položaj djeteta u procesu odgoja je aktivan što mu omogućuje participaciju, kreiranje i (su)konstruiranje vlastitog razvoja (Mlinarević, 2022). Djetinjstvo se u tom smislu može sagledavati kao kritično razdoblje koje uvelike utječe na osobnost, vrijednosti i moralna načela pojedinca, s trajnim učincima na njegove buduće faze života (Elsayed, 2021). Sukladno tome, obitelj ima značajnu ulogu u formiranju djetetova identiteta, no kasnije tu ulogu preuzima i društvo. Identitet svakog pojedinca formira se u različitim interakcijama, sa svim sudionicima njegova života te njihovo mišljenje i djelovanje itekako utječe na njega. Slijedom takvog procesa dolazi i do pojave krize identiteta, a kako bi se izbjegla ili barem ublažila kriza potrebno je da pojedinac ima razvijene vrijednosti na čijim temeljima će se formirati kao socijalno kompetentan pojedinac, afirmirati u društvo te na socijalno prihvatljiv način ostvariti svoju društvenu ulogu. Khvostychenko & Trusei (2025) naglašavaju da se razvoj vrijednosti kod djece događa podsvjesno odnosno preuzimanjem obrasca ponašanja od roditelja, stoga autori obitelj drže kao najodgovorniju zajednicu za razvoj vrijednosti u kojoj će dijete dobiti temelj za svoj daljnji razvoj. Roditeljska ponašanja koja naglašavaju kao značajna, odnose se na međusobnu komunikaciju, odnose, stavove o tome što smatraju ispravnim, što pogrešnim, što vole, što ne vole kao i stil komunikacije (Isto, 2025). Sve su to obrasci prema kojima će dijete, odrastajući u obitelji, nesvjesno preuzimati i formirati u svoj

identitet. Juul (2018) naglašava četiri temeljne odgojne vrijednosti koje bi roditelji trebali razvijati u odgoju djece od najranije dobi: a) *Uvažavanje* ili uspješna interakcija između roditelja i djece koja se odvija na istoj razini te donošenje odluka; b) *Integritet* odnosno reći *da sebi i ne tuđim željama*; c) *Autentičnost* ili sposobnost čovjeka da bude ono što jest kako bi i druge mogao prihvatiti onakvima kakvi jesu; d) *Odgovornost* ili preuzimanje odgovornosti za vlastiti život, postupke i stavove. Autor (Isto, 2018) smatra da djeca kod koje se od najranije dobi razvijaju ove vrijednosti izrastaju u brižne, empatične i obzirne osobe koje poštuju roditelje i svoj odnos s njima.

Zakonski akti koji reguliraju sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja također stavljaju naglasak na odgoj temeljen na vrijednostima. Vrijednosti koje usmjeravaju odgojno-obrazovno djelovanje i vode osiguravanju individualne i društvene dobrobiti djeteta te unaprjeđenja njegova cjelovitog razvoja su znanje, identitet, humanizam i tolerancija, odgovornost, autonomija i kreativnost (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015). Konvencija o pravima djece (1989) naglašava razvoj djeteta temeljen na poštivanju ljudskih prava, dostojanstva i vrijednosti svake osobe te ističe vrijednosti slobode, pravde, mira, dostojanstva, snošljivosti, ravnopravnosti i solidarnosti. Konvencijom se ističe da dijete treba odrastati u obiteljskoj sredini u ozračju sreće, ljubavi i razumijevanja. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 57/2022) propisuje da se predškolska djelatnost temelji na poštivanju djetetovih razvojnih osobina i potreba djeteta te uvažavanju kulturnih, socijalnih, vjerskih i ostalih potreba obitelji. Odgoj nije vrijednosno neutralan i svi sudionici odgojnog procesa moraju biti vrijednosno angažirani i moraju upozoravati na to s kojim se odgojnim vrijednostima gradi zdravo društvo i angažirani građanin (Miliša i sur., 2015). U skladu s prethodno navedenim, a uzimajući u obzir i jedno od načela Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015), koje ističe razvoj partnerstva s obitelji, neizostavno je osiguravanje sustavne podrške te zajedničko usklađivanje odgojnog djelovanja, kako bi se kod djece formirao sustav vrijednosti i time omogućio pozitivan razvoj njihova identiteta.

Čimbenici koji utječu na formiranje odgojnih vrijednosti

Na razvoj odgojnih vrijednosti utječu različiti sociokulturni, obiteljski i pedagoški čimbenici. Razumijevanje ovih utjecaja ključno je za stvaranje okružja koje potiče pozitivne odgojne vrijednosti, a koje su ključne u oblikovanju dječjeg karaktera, ponašanja i kasnije akademskog uspjeha. Odgoj djece zahtjeva holistički pristup stoga je uz obitelj, neophodna uključenost i ostalih sudionika njihova života, odgajatelja, nastavnika, članova obitelji te uže i šire zajednice. Obitelj je primarna zajednica koja postavlja temelj za razvoj odgojnih vrijednosti. Tomić (2013) smatra da temeljni cilj odgoja treba počivati na dijalogu, razvijanju odnosa i kreativnih snaga, a zadatak je odgoja da osoba prihvati odgovornost za osobnu i zajedničku sudbinu. Buber (2011; prema Tomić, 2013) kao smjer u kojem danas treba odgajati, ističe odgoj za zajedničke vrijednosti kako bi se ljudi povezali te kako bi se stvorio jedinstven kulturni obrazac. Vukasović (2007) naglašava da su vrijednosti ljudski orijentir te da su bitne sastavnice i odrednice ljudskog odgajanja. Tomić (2020) navodi dva pristupa u poučavanju vrijednosti: a) *izravni (preskriptivni)* pristup gdje je poučavanje vrijednosti povezano s odgojem karaktera i usvajanjem vrijednosti kao ustaljenih normi, navika i struktura društvene sredine i b) *neizravni (deskriptivni)* pristup koji daje prednost

osmišljavanju situacije u kojoj se savjetima i senzibiliziranjem potiče odgojenika da kritički i kreativno pristupi prepoznavanju, izboru i osmišljavanju vrijednosti.

Djeca rane dobi formiraju svoje ponašanje dominantno prema obrascu ponašanja roditelja, stoga se učenje po modelu smatra značajnom karakteristikom primjerenog odgojnog djelovanja. Ukoliko roditelji u svakodnevnim interakcijama iskazuju vrijednosti poput međusobnog uvažavanja, strpljenja, tolerancije i ljubavi djeca će postupno usvajati te vrijednosti. Način na koji roditelji rješavaju probleme i reagiraju na različite životne situacije također će utjecati na formiranje strategija za rješavanje problemskih situacija kod djece. Bezić (1996; prema Tomić, 2020) ističe metodu primjera kao najznačajniju odgojnu metodu, smatrajući da su odgojiteljeve vrline najkraći put do srca odgajnika te da najveća sreća u životu mladih, nisu ideali koje su spoznali, već odgojitelji u kojima su ih našli ostvarene. Ključna značajka učenja prema modelu jest usklađenost verbalnih i neverbalnih iskaza roditelja, koji se očituju u svakodnevnim interakcijama između djece i roditelja. Tako će, primjerice, roditelji koji uvažavaju i uzimaju u obzir djetetovo mišljenje, omogućuju aktivno sudjelovanje u donošenju odluka te mu svakodnevno iskazuju ljubav i podršku uspješno kod njega razviti osjećaj pripadanja i sigurnosti. Na taj način će se kod djece, od najranije dobi razvijati samosvijest, empatija i sposobnost za pravilno izražavanje i reguliranje emocija.

Denham i Bassett (2019) ističu značaj bogate interakcije djece i osoba koje su svakodnevno uključene u njihov život. Autori smatraju da čak i kad djeca nisu izravno uključena u interakcije, promatranjem usvajaju obrasce ponašanja te uče o socio-emocionalnim normama, što posljedično utječe na razvoj njihove soci-emocionalne kompetencije. Mlinarević (2022) smatra da pod utjecajem raznih čimbenika međuodnosa roditelja nastaje poboljšanje ili pogoršanje odnosa u obitelji, što ovisi o kompetentnosti roditelja. Autorica ističe da je povjerenje temelj odnosa i dvosmjerne komunikacije koja potiče djetetovu sigurnost, samopoštovanje i autonomiju. Lovrić i Naterer (2020) su ispitujući učinak različitih roditeljskih odgojnih stilova na zadovoljstvo životom njihove djece dobili visoke korelacije autoritativnog roditeljskog stila i životnog zadovoljstva u kasnijoj dobi djece. Istraživanje su proveli u deset zemalja, a rezultati pokazuju da autoritarni roditeljski stil ima značajan negativan utjecaj na zadovoljstvo životom. Nadalje, njihovi rezultati pokazuju da su učinci permisivnog i autoritarnog stila pozitivni, ako su kombinirani s autoritativnim, što ukazuje da je izostanak autoritativnog roditeljskog stila iz odgoja djece najvažniji čimbenik niske razine zadovoljstva životom njihove djece. Iz navedenog proizlazi da roditelji koji osiguravaju toplo, brižno i podržavajuće obiteljsko okružje od najranije dobi pozitivno doprinose djetetovom razvoju i kasnijem životnom zadovoljstvu. Vrijednosti koje obilježavaju autoritativni odgojni stil roditelja značajna su karakteristika, koju bi roditelji trebali razvijati i njegovati kod djece od samog rođenja. Birhan i sur. (2021) naglašavaju da je razdoblje ranog djetinjstva najformativnija faza koja ima dugotrajan učinak na pojedinca. Autori su istraživali na koji način roditelji razvijaju moralni odgoj kod svoje djece i koje vrijednosti smatraju najznačajnijima. Od vrijednosti koje su roditelji razmatrali (brižnost, iskrenost, emocionalna inteligencija, odgovornost i poštovanje), kao najznačajnije u odgoju svoje djece ističu odgovornost i poštovanje. Mei-Ju i sur. (2014) također ističu da je rano djetinjstvo razdoblje u kojem djeca usvajaju vrijednosti kao što su poštenje, suosjećanje,

odanost, poštovanje, povjerenje i odgovornost od roditelja, a kasnije i učitelja. Amollo i Lilian (2017) su istražujući učinak obrazovanja temeljenog na vrijednostima došli do rezultata da su djeca koja usvajaju vrijednosti od najranije dobi samouvjerena, kompetentna, neovisna i iskazuju primjerene društvene interakcije tijekom cijelog života. Suprotno, djeca koja nisu usvojila vrijednosti sklona su maloljetničkim delikvencijama, zlouporabi droge, napuštanju škole te vršnjačkim sukobima. Hansen i sur. (2020) su temeljem svog istraživanja zaključili da djeca odgojem stječu kulturno ukorijenjene vrijednosti, norme, stavove i moral, slijedom čega se odgoj i prenošenje kulturnih vrijednosti može promatrati kao svojevrsna prilagodba kulturi, odnosno inkulturacija. Djeca postaju članovi svoje kulture od prvog kontakta s obitelji, a potom putem društvenih interakcija usvajaju norme ponašanja, vrijednosti i obilježja kulture u kojoj odrastaju. Gupta (2015) takav neformalan pristup poučavanju opisuje kao skriveni odnosno paralelni kurikulum temeljen na vrijednostima, inspiriran prešutnim znanjem učitelja i implicitnim uvjerenjima proizašlim iz njihova socio-kulturno-povijesnog konstruktivističkog učenja pod utjecajem kulturne filozofije. Skriveni kurikulum obilježavaju verbalne i neverbalne poruke koje odgajatelj prenosi djeci svojim ponašanjem, odražava nepisana pravila i rutine, specifične stavove, vrijednosti i uvjerenja svih sudionika procesa. Utjecaji koji nisu eksplicitno definirani i specifičan način na koji se u pojedinim ustanovama radi uvelike će obilježiti i usmjeriti odgojna djelovanja svakog sudionika procesa.

Espy i Lynn (2023) su imali za cilj opisati prakse kojima su djeca predškolske dobi izložena u dvije predškolske ustanove i ispitati skriveni kurikulum, odnosno sadrži li implicitne poruke koje se odnose na društveni status djece. Jedna predškolska ustanova je naplaćivala usluge te je bila namijenjena djeci srednjeg ili višeg socioekonomskog statusa, dok su drugu pohađala djeca nižeg socioekonomskog statusa i usluge su bile besplatne. Rezultati istraživanja pokazuju kako skriveni kurikulum odnosno prešutne, ali sustavne lekcije koje se poučavaju uz službeni kurikulum, ima tendenciju favorizirati kulturna obilježja, koja djeca višeg statusnog položaja donose od kuće, u odnosu na onaj svojih manje naprednih vršnjaka. Autori naglašavaju da je potrebno jednaku pažnju posvetiti skrivenom kurikulumu u besplatnim predškolskim programima, ako je cilj tih programa, djeci iz ekonomski ugroženih sredina, pružiti jednake šanse za dugoročni akademski uspjeh. Iz navedenog istraživanja proizlazi značaj skrivenog kurikulumu u formiranju vrijednosti i osobina svakog djeteta koji pohađa predškolske ustanove. Način rada odgajatelja koji je opisan u navedenom istraživanju dugoročno može dovesti do pojave krize odgojnih vrijednosti kod djece, ukoliko se od najranije dobi favoriziraju i ističu određena kulturna obilježja te se kod djece razvija svojevrsna podjela primjerice prema socioekonomskom statusu. Rezultati istraživanja Durante i sur. (2017) ukazuju da su pojedinci s visokim socioekonomskim statusom kompetentni, ali manje topli, dok se pojedinci s nižim socioekonomskim statusom smatraju ili više toplim nego kompetentnim ili jednako toplim kao što su kompetentni. Njihovi rezultati idu u prilog roditeljima koji su nižeg socioekonomskog statusa, da bez obzira na razinu njihove kompetentnosti, koja se može kompenzirati dobrom suradnjom sa stručnjacima unutar predškolskih ustanova koje pohađaju njihova djeca i koji će osnaživati njihove kompetencije, u stanju su pružiti djeci toplo i brižno okruženje i na taj način pozitivno doprinositi razvoju odgojnih vrijednosti.

Bautista i sur. (2020) su istražujući kulturne vrijednosti u kurikulumima Singapura i Hong Konga ukazali na potrebu kreiranja 'glokalnih' okvira kurikuluma, temeljenih na načelima koja su kulturološki primjerena i društveno situirana. U traženju globalne/lokalne ravnoteže autori predlažu četiri alternativna globalna pojma: *primjerenost za djecu*, *pedagošku kvalitetu*, *umjetnički angažman* i *aktivnosti koje vode djeca*. Djetinjstvo se na taj način može tumačiti kao socijalna konstrukcija interaktivnih odnosa pojedinca i njegova okruženja koje determinira uvjete odrastanja te se ne može zanemariti učinak obilježja lokalne zajednice odnosno njihovih vrijednosti, normi, ponašanja i odnosa na razvoj djece (Visković, 2024). Gupta (2015) ističe da bi temeljno načelo obrazovanja trebalo zadovoljiti društvene, emocionalne, psihološke i biološke potrebe svakog djeteta te da je u zapadnim zemljama vizija ranog odgoja i obrazovanja usmjerena na dijete, konstruktivizam, razvojno primjerene prakse, holistički razvoj i učenje temeljeno na igri. Hansen i sur. (2020) su u okviru nordijskog projekta '*Vrijednosno obrazovanje u nordijskom predškolskom odgoju*', istraživali prevalenciju vrijednosti koje su vidljive između praktičara i djece u tri danske predškolske ustanove, s posebnim fokusom na demokratske, brižne i disciplinske vrijednosti. Željeli su prikazati način na koji se navedene vrijednosti komuniciraju u svakodnevnom životu djece u predškolskim ustanovama. Demokratske vrijednosti, poput slobode i jednakosti bile su izražene dok su djeca sudjelovala u planiranju zajedničkih aktivnosti. Vrijednosti 'brige' razvijaju se različitim emocionalnim gestama, mimikom te kontaktom očima i tijelom. Svi sudionici istraživanja su iskazali brižan emocionalni odnos u kojem se dijete osjeća sigurno. Vrijednosti poput poslušnosti, prilagodbe, volje i spremnosti, odgovornosti i želje za učenjem se promatraju kao disciplinske vrijednosti. Autori ističu da disciplinske vrijednosti na neki način prilagođavaju djecu, no temeljno im je načelo i cilj strukturirati okružje koje može podržati dobrobit i učenje djece. Tijekom istraživanja disciplinske vrijednosti u sve tri predškolske ustanove ne karakterizira uporaba moći odgajatelja, već su isprepletene s demokratskim vrijednostima, gdje odgajatelji nastoje podržati sve dječje namjere i aktivnosti, pri tom ne ugrožavajući ostalu djecu (Isto, 2020). Mlinarević i sur. (2007) napominju da u suvremenom poimanju demokratskog odgoja nije bit da mladi slijede promjene, već da budu njihovi aktivni kreatori i nositelji.

Kratki diskurs o krizi odgojnih vrijednosti i identiteta

Promjene koje se odgađaju u današnjem društvu pod utjecajem su globalizacije, tehnološkog napretka i sve većim društvenim očekivanjima i zahtjevima te nameću sve veći pritisak i na obrazovne sustave. Sve prisutnija upotreba umjetne inteligencije također transformira vrijednosti i dovodi u pitanje tradicionalno poimanje odgoja i razvoja društva temeljenog na odgojnim vrijednostima, što za posljedicu ima sve učestaliju pojavu krize identiteta, narušenog mentalnog zdravlja, loših međuljudskih odnosa i socijalne izolacije. Brojni autori ukazuju da su nedovoljno razvijene vrijednosti povezane s rizikom od anksioznosti i depresije, slabijom akademskom uključenosti i motivacijom za učenje (Schwartz et al., 2013), nižim samopoštovanjem, osjećajem nesigurnosti, psihološkom nestabilnosti i osjećajem praznine (Tian & Tang, 2025) te problemima u moralnom rasuđivanju (Crocetti et al., 2008). S druge strane odgoj temeljen na vrijednostima, iz kojeg proizlazi društveno odgovorno ponašanje, pomaže mladima u uspostavi skladnih

međuljudskih odnosa, smanjenju osjećaja usamljenosti, ublažavanja tjeskobe i depresije (Miller i Verhaeghen, 2022). Miliša i sur. (2015) navode da se kriza odgoja javlja kao rezultat promjena vrijednosti koje ne prati odgovarajuća promjena socijalne okoline i obratno odnosno uslijed raskoraka proklamiranih vrijednosti i samog života. Autori ukazuju na učestalu pojavu krize identiteta mladih i odgojne nemoći obrazovnih ustanova što predstavlja temeljni problem današnjeg društva. Kriza odgojnih vrijednosti najčešće se pojavljuje kada se sustav vrijednosti u društvu, osobito u odgoju i obrazovanju, nalazi u procesu destabilizacije, što dovodi do promjena u moralnim, etičkim i društvenim normama. Posljedice koje se uočavaju slijedom tih promjena su slabljenje odgojne uloge obitelji, a potom i odgojno-obrazovnih ustanova, neprimjerena ponašanja djece i mladih, socijalna izolacija, slabiji akademski uspjeh i vršnjačko nasilje u svim oblicima. Rakić i sur. (2010) naglašavaju moralni razvoj pojedinca u okviru kojeg se usvajaju vještine kritičkog razmišljanja koje omogućuje promišljanje i uspoređivanje različitih vrijednosti, analizu vlastita ponašanja i ponašanja drugih ljudi, te analizu posljedica koje iz toga proizlaze. Autori smatraju da se time doprinosi usvajanju vlastitih vrijednosti koje će usmjeravati djelovanje pojedinca. Surikova i Gonzalez (2021) potvrđuju da odgajatelji značajno doprinose formiranju karaktera i osobnosti djece zajedno s roditeljima, ukazujući na to da suradnički odnos između roditelja i odgajatelja unapređuje moralni razvoj djece. Autori ističu da su roditelji i obitelj najodgovorniji za formiranje karaktera i osobnosti djeteta, no odgajatelja smatraju modelom ponašanja i etičkih standarda koje će djeca vjerojatno oponašati.

Elsayed (2021) krizu identiteta sagledava kao ključni problem s kojim se ljudi moraju suočiti tijekom adolescencije. Autorica navodi da se kriza javlja početkom formiranja osobnosti gdje adolescent sebi postavlja niz pitanja poput: *Tko sam ja? Koja je moja uloga u društvu? Kako da dokažem svoje postojanje? Kako da uspijem?* U tim situacijama adolescent se mora nositi s nizom pitanja, proturječnim zahtjevima i idejama, koje ga dovode u situaciju da se nosi s višestrukim sukobima, osobito u svjetlu fizičkih, psihičkih, socijalnih, psiholoških, emocionalnih i obiteljskih promjena. Ukoliko su te promjene negativne, rezultirat će neuspjehom adolescenta u uspješnom formiranju svog identiteta, uz suočavanje s brojnim problemima kao što su poremećaj društvenih uloga, kriza ili usvajanje negativnog identiteta, a što posljedično šteti životu i budućnosti adolescenta (Salima i Fayza, 2014, navedeno u Elsayed, 2021). Mlinarević i sur. (2007) navode da je sve veće nepovjerenje mladih prema društvenim strukturama što vodi njihovom kritičnom stajalištu prema društvu i njegovim vrijednostima, a što za posljedicu ima i neke oblike revolta odnosno društveno nepoželjne oblike ponašanja. Autori, na tom tragu navode da mladi sve više postaju robovima masovnih komunikacija i ovisnici o internetu, a socijalna potištenost i izoliranost pojedinca sve je prisutnija.

Neprimjerena odgojna djelovanja ili nekompetentnost roditelja često vode do intenzivnih kriznih situacija iz kojih proizlaze velike količine stresa, a ponekad i traume u cijeloj obitelji. Janković (2022) uzroke takvih situacija nalazi u nedostatku kompetencija za roditeljsku ulogu. Nekompetentni roditelji dugoročno negativno utječu na razvoj djece. Autor naglašava da nekim roditeljima nedostaje znanja, vještina i motivacije za roditeljsku ulogu što za posljedicu ima neadekvatno postupanje i neprimjerene odgojne postupke iz čega proizlaze

nesretna djeca, a često i sami roditelji. Janković i sur. (2023) upozoravaju da je odgojna komponenta sve manje zastupljena u obrazovnim sustavima zbog sve većeg zahtjeva za razvoj društva znanja, čime su djeca više usmjerena na obrazovne ciljeve, a manje na odgojne vrijednosti. Autori ističu da se s jedne strane ljudsko znanje udvostručuje svakih tri do pet godina, a s druge strane izostaju odgojne vrijednosti i mladima nedostaje moralnih kvaliteta. Autori rješenje vide u osnaživanju i usmjeravanju obitelji i djece na moralne vrijednosti i odgoj temeljen na istima kako bi od najranije dobi djeca te vrijednosti i usvajala (Isto, 2023). Vrijednosti na kojima se temelji odgoj djece će zasigurno utjecati na njihove odnose, odluke te će ih definirati kao socijalno kompetentne pojedince. Obitelj je jedan kompleksan sustav u kojem se uče i razvijaju vrijednosti, treniraju komunikacijske vještine i odnosi, ona je sigurno utočište, bezkompromisna podrška, ali može biti i sve suprotno (Kokanović i Opić, 2018). Kokanović (2020) ukazuje na trend razdvojenosti obitelji, koji je u porastu u Republici Hrvatskoj zbog preseljenja jednog od roditelja, radi traženja posla ili izgradnje profesionalne karijere izvan države. Na taj način slabi odgojna uloga obitelji, jer je sve manje prostora i vremena za zajedničko druženje svih njenih članova. Tu se uočava paradoks odgoja gdje je razvoj tehnologije dosegao vrhunac, a pojedinac biva u sve većoj izolaciji. Nije neuobičajena slika obitelji, mladih i sve većeg broja ljudi, koji zaokupljeni aktivnostima na mobilnim uređajima, zanemaruju neposrednu komunikaciju te time sve više postaju socijalno izolirani i usamljeni. Sve to utječe na razvoj djece, stoga se nameće pitanje koliko je dijete zaista (ne)sretno u eri informacijskog i tehnološkog napretka suvremenog društva? Time se događa da djeca odrastaju i sazrijevaju unutar zamišljenog trokuta na relaciji škola-obitelj-mediji, kako ga Matijević (2011) naziva zamišljeni pedagoško-socijalni trokut, u kojem su djeca izložena različitim sustavima vrijednosti čije je utjecaje teško predviđati i kontrolirati. Današnje roditeljstvo je time sve više obilježeno popustljivošću ili pretjeranom uključenošću u djetetov život. Višnjić- Jevtić i sur. (2024) u tom smislu navode da će odgoj uz popustljive roditelje rezultirati ekstremnom usredotočenosti na sebe, pretjeranim osjećajem da su u pravu te slabo razvijenim vještinama za donošenje odluka i suočavanja s posljedicama tih odluka. Odgoj uz pretjerano uključene roditelje će rezultirati brojnim razvojnim problemima, problemima mentalnog zdravlja i nesamostalnošću iz razloga jer su djeca uskraćena za različita životna iskustva.

Stručnjaci zaposleni u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja stoga imaju ključnu ulogu u osnaživanju roditeljskih kompetencija kako bi oni, kao najznačajniji zaštitni čimbenici u odgoju djece primjereno ostvarivali svoju roditeljsku ulogu. Roditeljstvo bi, od samog rođenja djeteta trebalo odražavati: a) autentičnost u ulozi roditelja i usmjerenost na dijete, b) osjetljivost roditelja, odnosno sposobnost da se prepoznaju i interpretiraju signali djeteta te da se na njih odgovori brzo i na odgovarajući način, c) vremenska usklađenost i repetitivna predvidljivost roditeljevoga ponašanja te d) odgovarajuća kvaliteta emocionalne razmjene, koja uključuje izražavanje osjećaja, emocionalnu toplinu i prihvaćanje, nježnost i tješenje (Lalière i sur., 2005, navedeno u Pećnik i sur., 2011). Odgojna uloga obitelji trebala bi biti usmjerena razvoju djetetove osobnosti, vrijednosti, normi i ponašanja, a ishodi takvog funkcioniranja obitelji se ogledaju u ponašanju djeteta, oblicima njegove komunikacije i socijalizacije, načinu rješavanja problemskih situacija, nošenja sa stresom, empatiji i otpornosti na promjene (Visković, 2024). S druge strane Vukašinović (2024) ističe ulogu

odgajatelja, koja bi trebala odražavati humanističku orijentaciju temeljenu na vrijednosnom sustavu te bi oni trebali poticati uključivanje roditelja u život djeteta unutar predškolskih ustanova i na taj način razvijati partnerske odnose u kojima će zajednički doprinosti dobrobiti djeteta. Autorica u tom smislu, kao ključnu dobrobit, koja proizlazi iz partnerskih odnosa odgajatelja i roditelja vidi u zajedničkom razvoju kompetencija djeteta, podršci njegovom učenju te stvaranju odgojno-obrazovnog procesa usmjerenog na dijete. Dobrobiti od suradnje roditelja i odgajatelja su višestruke za obje strane. Roditelji unaprijeđuju svoje roditeljske kompetencije, razvijaju pozitivne odnose s odgajateljima i stvaraju podržavajuće društvene mreže dok odgajatelji stječu informacije o djeci i njihovom sociokulturnom okruženju, a sve zajedno može rezultirati razvojem grupnih i individualnih strategija rada s djecom (Višnjić-Jevtić, 2018, navedeno u Višnjić-Jevtić, 2024). Iz navedenog proizlazi da se odgojna uloga obitelji nadopunjava institucionalnom odgojnom ulogom i tek sinergijom unutar ta dva značajna sustava, u kojima dijete egzistira, može proizaći odgoj usmjeren razvoju njegovih vrijednosti koje će ga formirati u socijalno kompetentnog pojedinca.

Zaključak

Čimbenici koji pozitivno doprinose razvoju odgojnih vrijednosti kod djece uključuju obiteljsko funkcioniranje, osjećaj pripadanja, brižno i podržavajuće okružje te uvažavajuće odnose sa svim ključnim sudionicima njihova života. Navedeni čimbenici su u međusobnom suodnosu putem kojeg djeca mogu učiti i internalizirati vrijednosti ključne za svoj osobni i akademski razvoj. Roditelji, odgajatelji i nastavnici imaju ključnu ulogu u razvoju odgojnih vrijednosti djece i mladih. Vlastitim primjerom, dosljednom disciplinom, pružanjem emocionalne podrške i poticanjem socijalnih vještina, oni pomažu djeci da usmjere svoje ponašanje i razviju zdrav pogled na svijet. Razvijajući partnerske odnose temeljene na međusobnom uvažavanju roditelji i odgajatelji će pozitivno utjecati na cjelokupni djetetov razvoj i time dugoročno (p)ostati njegov zaštitni čimbenik. Svi ključni dionici djetetova života moraju poticati kritičko propitivanje, omogućiti djetetu aktivan položaj stvaranja i reinterpretacije vrijednosti kako bi se razvili i osnažili kao autonomni, misleći pojedinci. Odgoj bi time trebao otvarati prostor za zajedničku refleksiju, dijalog i aktivnu participaciju u oblikovanju vlastitog vrijednosnog sustava, umjesto da se djeci i mladima nameće unaprijed definiran skup vrijednosti.

Literatura

Amollo, O. P. i Lilian, G. K. (2017). Teacher Position in Spurring Value Based Education in Early Learning in Nairobi County, Kenya: Addressing Support of Values in School Environment. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 194-203. DOI:[10.5539/jel.v6n3p194](https://doi.org/10.5539/jel.v6n3p194)

- Bautista, A., Bull, R., Ng, E. L. i Lee, K. (2020). "That's just impossible in my kindergarten." Advocating for 'glocal' early childhood curriculum frameworks. *Policy Futures in Education*, 19(2), 155-174. <https://doi.org/10.1177/1478210320956500>
- Birhan, W., Shiferaw, G., Amsalu, A., Tamiru, M. i Tiruye, H. (2021). Exploring the context of teaching character education to children in preprimary and primary schools, *Social Sciences & Humanities Open*, 4(1). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100171>
- Crocetti, E., Rubini, M., Meeus, W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model. *Journal of Adolescence*, 31(2), 207-222.
- Denham, S.A. i Bassett, H.H. (2019). Early childhood teachers' socialization of children's emotional competence, *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(2), 133-150. <https://doi.org/10.1108/JRIT-01-2019-0007>
- Durante, F., Bearns Tablante, C. i Fiske, S. T. (2017). Poor but warm, rich but cold (and competent): Social classes in the Stereotype Content Model. *Journal of Social Issues*, 73(1), 131-150. <https://doi.org/10.1111/josi.12208>
- Elsayed, W. (2021). The negative effects of social media on the social identity of adolescents from the perspective of social work. *Heliyon*, 7(2). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06327>
- Espy, H. W. i Lynn, F. B. (2023). Classed Beginnings: Status Socialization in Two Preschool Classrooms. *Socius*, 9. <https://doi.org/10.1177/23780231231171109>
- Gupta, A. (2015). Pedagogy of third space: A multidimensional early childhood curriculum. *Policy Futures in Education*, 13(2), 260-272. <https://doi.org/10.1177/1478210315579540>
- Hansen, O. H., Jensen, A. S. i Broström, S. (2020). Democratic, caring and disciplinary values in Danish preschools: Bringing values together. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(4), 340-355. <https://doi.org/10.1177/1463949120970236>
- Halstead, J.M., i Taylor, M.J. (2000). Learning and Teaching about Values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30, 169 - 202. <https://doi.org/10.1080/713657146>
- Janković, J., Maltar Okun, T. i Doutlik, K. (2023). Stanje uključenosti odgojnih vrednota u odgojno obrazovni proces u RH. *Socijalne teme*, 1(10), 51-77. <https://hrcak.srce.hr/319795>
- Janković, J. (2022). *Sokratovim stopama do nekompetentnih roditelja – Street corner work s obiteljima*. Et cetera.
- Juul, J. (2018). *Četiri vrijednosti koje će djecu pratiti do kraja života*. Harfa d.o.o.
- Kokanović, T. (2020). (Un)happy child in the whirlpool of modern society- misconception or truth. In L. Gómez, A. López Martínez, i I. Candel Torres (ur.) *EDULEARN20*

- Kokanović, T. i Opić, S. (2018). Prevalence of Aggressive and Prosocial Behavior of Preschool Children in Relation to Family Structure. *Croatian Journal of Education*, 20 (Sp.Ed.1), 59-71. <https://doi.org/10.15516/cje.v20i0.3064>
- Khvostychenko, O. M., i Trusei, L. H. (2025). The Role of the Family in the System Of Spiritual and Intellectual Upbringing of the Personality. *Spiritual and Intellectual Upbringing and Teaching of Youth in the XXI Century*, (7), 87-95. <https://doi.org/10.58962/2708-4809.SIUTY.2025.12>
- Lavrić, M. i Naterer, A. (2020). The power of authoritative parenting: A cross-national study of effects of exposure to different parenting styles on life satisfaction, *Children and Youth Services Review*, 116. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105274>
- Lenard, I. i Božić Lenard, D. (2018). Analiza odgojnih vrijednosti u časopisu za djecu i mladež Milodarke. *Anafora*, V(2), 295-313. <https://doi.org/10.29162/ANAFORA.v5i2.3>
- Matijević, M. (2011). Novi mediji i razvijanje vrijednosti mladih. http://bib.irb.hr/datoteka/565096.Novi_mediji_i_vrijednosti_mladih_Banja_Luka_2010.pdf
- Mei-Ju, C., Chen-Hsin, Y. i Pin-Chen, H. (2014). The beauty of character education on preschool children's parent-child relationship. *Procedia-social and behavioral sciences*, 143, 527-533. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.431>
- Miller, J.T., Verhaeghen, P. (2022). Mind full of kindness: self-awareness, self-regulation, and self-transcendence as vehicles for compassion. *BMC Psychology* 10(188). <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00888-4>
- Miliša, Z., Dević, J. i Perić, I. (2015). Kriza vrijednosti kao kriza odgoja. *Mostariensia*, 19 (2), 7-20. <https://hrcak.srce.hr/153669>
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2015). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. NN 5/2015.
- Mlinarević, V. (2022). Odgoj djeteta i komunikacija roditelja u suvremenim uvjetima. *Nova prisutnost*, XX(1), 133-144. <https://doi.org/10.31192/np.20.1.9>
- Mlinarević, V. (2014). Vrijednosni sustav učitelja – determinanta kulture škole i nastave. U A. Peko (ur.), *Kulturom nastave p(o) učeniku*, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku; Učiteljski fakultet u Osijeku, 123–163.
- Mlinarević, V., Miliša, Z. i Proroković, A. (2007). Slobodno vrijeme mladih u procesima modernizacije – usporedba slavonskih gradova i Zadra. *Pedagoški istraživanja*, 4 (1), 81-97. <https://hrcak.srce.hr/118352>

- Narodne novine (10/1997, 107/2007, 94/2013, 98/2019, 57/2022, 101/2023). Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju. <https://www.zakon.hr/z/492/zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju>
- Pećnik, N., Radočaj, T. i Tokić, A. (2011). Uvjerjenja javnosti o ispravnim roditeljskim postupcima prema djeci najmlađe dobi. *Društvena istraživanja*, 20(3 (113)), 625-646. <https://doi.org/10.5559/di.20.3.02>
- Polić, M. (1993). *K filozofiji odgoja*. Znamen i Institut za pedagoška istraživanja.
- Rakić, V. i Vukušić, S. (2010). Odgoj i obrazovanje za vrijednosti. *Društvena istraživanja*, 19(4-5(108-109)), 771-795. <https://hrcak.srce.hr/60114>
- Surikova, S. i Gonzalez, M.J.F. (2021). School staff and parents' beliefs about the role of school for pupils' character education in Latvia. In L. Daniela (ur.), *Human, Technologies and Quality of Education*, 1148, Riga, University of Latvia, <https://doi.org/10.22364/htqe.2021>
- Sigurdardottir, I., Williams, P. i Einarsdottir, J. (2019). Preschool teachers communicating values to children. *International Journal of Early Years Education*, 27(2), 170–183. <https://doi.org/10.1080/09669760.2019.1602516>
- Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Luyckx, K., Meca, A., i Ritchie, R. A. (2013). Identity in Emerging Adulthood: Reviewing the Field and Looking Forward. *Emerging Adulthood*, 1(2), 96-113. <https://doi.org/10.1177/2167696813479781> (Original work published 2013)
- Tian, X., i Tang, Y. (2025). The Long-Term Impact of Moral Education on College Students' Psychological Well-Being: A Longitudinal Study Revealing Multidimensional Synergistic Mechanisms. *Behavioral Sciences*, 15(2), 217. <https://doi.org/10.3390/bs15020217>
- Tomić, D. (2020). *Filozofija i odgoj*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Tomić, D. (2014). Aksiološki aspekti odgoja u budućnosti. In Z. Melicz (Ed.), *A magyar Tudomány napján elhangzott idegennyelvű előadások: 2014 / Volume of collected foreign language essays based on the papers presented on the Day of Hungarian science in 2014*. Eötvös József College Press, str. 73-78.
- Tomić, D. (2013). Buberov dijaloški koncept odgoja i obrazovanja. *Obnovljeni Život*, 68(1), 39-49. <https://hrcak.srce.hr/94035>
- UNICEF (1989). Konvencija o pravima djeteta. https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf
- Visković, I. (2024). Kvaliteta institucijskog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U A. Višnjić-Jevtić (ur.), *Pedagogija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*, 106-133. Alfa.

- Visković, I. (2024). Obitelj. U A. Višnjić-Jevtić (ur.), *Pedagogija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*, 134-148. Alfa.
- Višnjić- Jevtić, A., Žnidarec Čučković, A. i Miočić, M. (2024). Odgoj, socijalizacija, obrazovanje – temeljni pedagoški procesi. U A. Višnjić-Jevtić (ur.), *Pedagogija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*, 36-51. Alfa.
- Višnjić- Jevtić, A. (2024). Suradnički odnosi odgajatelja i obitelji u odgojno-obrazovnom kontekstu. U A. Višnjić-Jevtić (ur.), *Pedagogija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*, 150-161. Alfa.
- Vukasović, A. (2007). Teleologijsko i aksiologijsko utemeljenje odgoja. U V. Previšić, N. N. Šoljan i N. Hrvatić (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja – svezak 1*, 499–511, HPD.
- Vukašinović, A. (2024). *Korištenje komunikacijskih platformi u razvoju partnerstva roditelja i odgojitelja u dječjim vrtićima* (Doktorski rad). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.
<https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:581687>

STRUČNI RADOVI

IZGRADNJA TEMELJA ZA ŽIVOT: SAMOSTALNOST, SLOBODA I ZAJEDNIŠTVO - ISKUSTVO RADA U BERLINSKIM JASLICAMA

Sarah Bacinger
Dječji vrtić Cipelica, Čakovec

Sažetak

Rad u berlinskim jaslicama pokazuje da kvalitetni uvjeti poput manjeg broja djece i dostupnosti različitih resursa, omogućuju primjenu pedagoških metoda koje podržavaju fleksibilnost, samostalnost i holistički razvoj djeteta. Multikulturalni kontekst potiče odgajatelje na prilagodbu pristupa, promičući inkluziju i zajedništvo s posebnim naglaskom na poticanje samostalnosti, poticanje motoričkog razvoja, te organizaciju rada u interkulturalnom kontekstu. Kroz osobno iskustvo autorice, istaknuti su pozitivni primjeri poput fleksibilnosti, slobode izbora i zajedništva, koji su ključni za holistički razvoj djece. U berlinskim jaslicama naglasak se stavlja na individualizirani pristup i slobodnu igru, te aktivnosti na otvorenom. Za razliku od toga, izazovi u hrvatskom sustavu ranog odgoja i obrazovanja, poput većeg broja djece u skupini i ograničenih resursa, otežavaju implementaciju sličnih praksi.

Cilj ovoga rada je prezentacija iskustva rada u berlinskim jaslicama kao mogućeg smjera za unapređenje hrvatskog sustava ranog i predškolskog odgoja, kroz ulaganje u bolje uvjete rada, jačanje individualiziranog pristupa i poštivanje razlika između kultura.

Ključne riječi: holistički razvoj; interkulturalni kontekst; uvjeti rada

Uvod

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje ima temeljnu ulogu u oblikovanju dječjeg razvoja, identiteta i dobrobiti. Kvalitetno okruženje u najranijoj dobi ne utječe samo na trenutnu dobrobit djeteta, već postavlja temelje za cjeloživotno učenje, emocionalnu sigurnost i socijalnu uključenost.

Osobno iskustvo rada u jaslicama u Berlinu otvorilo je prostor za dublje razumijevanje razlika i mogućnosti koje se pružaju kada su djeci dostupni poticajni uvjeti, a odgojitelji osnaženi za stvaranje fleksibilnog, inkluzivnog i bogatog odgojno-obrazovnog okruženja. Upravo to iskustvo motiviralo je promišljanje o svakodnevnim praksama koje njeguju dječju autonomiju, slobodu izbora, kretanje i osjećaj zajedništva, posebno u kontekstu multikulturalnih skupina.

Ovaj rad donosi prikaz praksi iz berlinskog jasličnog okruženja, s ciljem otvaranja prostora za dijalog i razmjenu ideja koje mogu biti poticajne i za hrvatski kontekst. Kroz naglasak na profesionalno osnaživanje odgojitelja i promjene na razini sustava, istražuju se mogućnosti djelomične primjene vrijednih praksi u skladu s lokalnim specifičnostima.

U teorijskom dijelu rada polazi se od suvremenih odgojno-obrazovnih pristupa koji dijete promatraju kao kompetentno, aktivno i kreativno biće koje ima pravo sudjelovati u oblikovanju svog odgojno-obrazovnog procesa (Dahlberg, Moss i Pence, 2007; Vujičić i

Čepić, 2017). Temelj za promišljanje prakse čine (su)konstruktivistički pristupi učenju i razvojne teorije koje zagovaraju individualizaciju u radu s djecom (Brooker, 2002), kao i Reggio Emilia pedagogija koja osobitu pažnju pridaje dječjoj autonomiji, istraživanju i ulozi odgojitelja kao osjetljivog pratitelja djetetovih interesa (Rinaldi, 2006). U kontekstu multikulturalnog rada, teorijska razmatranja proširena su interkulturalnim perspektivama koje ističu važnost stvaranja inkluzivnog okruženja u kojem su različitosti poštovane i vrednovane (Tobin, 2016).

U kvalitetnom jasličkom kontekstu, uloga odgojitelja ključna je za oblikovanje sigurnog, poticajnog i razvojno primjerenog okruženja koje podržava cjelovit razvoj djeteta. Suvremeni pedagoški pristupi, poput Reggio Emilia koncepta, konstruktivističkih teorija i interkulturalne pedagogije, ističu odgojitelja kao reflektivnog praktičara, osjetljivog promatrača i su-kreatora dječjeg iskustva (Brooker, 2002; Rinaldi, 2006; Dahlberg, Moss i Pence, 2007). On je više od pružatelja njege – njegova prisutnost, emocionalna dostupnost i sposobnost stvaranja odnosa izravno utječu na osjećaj sigurnosti i pripadnosti kod djeteta (Petrović-Sočo, 2009; Sheridan, 2009).

Uloga odgojitelja posebno je izražena u multikulturalnom kontekstu, gdje se od njega očekuje transkulturalna osjetljivost, fleksibilnost u komunikaciji i sposobnost građenja mostova između različitih obiteljskih i kulturnih iskustava (Tobin, 2016; Derman-Sparks i Edwards, 2010). Odgojitelji su pozvani razvijati profesionalne kompetencije koje omogućuju aktivnu suradnju s roditeljima i stvaranje partnerskih odnosa temeljenih na povjerenju, poštovanju i zajedničkoj odgovornosti za djetetovu dobrobit (Višnjić Jevtić, 2018).

Uz to, odgovornost odgojitelja uključuje i oblikovanje poticajnog materijalnog i socijalnog okruženja koje omogućuje dječju autonomiju, istraživanje i igru, kao i podršku pri važnim prijelazima u djetetovu životu (Višnjić Jevtić, 2018; Vulić, 2020). Njegova sposobnost da prepozna i podrži interese, potrebe i izražavanje svakog djeteta – neovisno o dobi, jeziku ili kulturi – predstavlja temelj demokratske, inkluzivne i razvojno primjereno strukturirane odgojno-obrazovne prakse.

Stoga ovaj rad ne promatra dijete i kontekst jaslica odvojeno od uloge odgojitelja, već polazi od razumijevanja odgojitelja kao ključnog aktera u oblikovanju svakodnevnog života u jaslicama. Kroz analizu iskustava stečenih u berlinskom kontekstu, istražuju se prakse koje podržavaju profesionalnu autonomiju i reflektivnost odgojitelja, uz uvjerenje da su upravo oni nositelji promjena u pravcu stvaranja jaslica kao prostora zajedništva, slobode i podržanog razvoja svakog djeteta.

Studija slučaja: Berlinski jaslički kontekst

Rad se temelji na osobnom profesionalnom iskustvu autorice stečenom tijekom dvogodišnjeg rada u privatnoj predškolskoj ustanovi Spielraum Weissensee u Berlinu. Fokus je stavljen na svakodnevnu odgojno-obrazovnu praksu, timsku suradnju te na kvalitetu odnosa s djecom i roditeljima u multikulturalnom kontekstu.

Promatrana ustanova njeguje pristup usmjeren na dijete, s naglaskom na individualne potrebe, aktivnu participaciju i emocionalnu sigurnost. U pedagoškoj godini 2018./2019. ustanova je, između ostalog, brojala dvije mlađe jasličke skupine do devetero djece u svakoj je radilo po dvoje odgojitelja. U pedagoškoj godini 2019./2020. stariju jasličku skupinu činilo je 18 djece s 4 odgojitelja, što je omogućavalo kvalitetnu interakciju i osiguravalo prostor za individualizirani pristup. Prostor je bio pažljivo oblikovan kao „treći odgojitelj“ – bogato opremljen raznovrsnim didaktičkim materijalima, prirodnim

elementima i prostornim jedinicama koje su poticale istraživanje, simboličku igru i razvoj samostalnosti.

Dnevna rutina bila je jasno strukturirana, ali istovremeno dovoljno fleksibilna da odgovori na trenutne interese djece. Poseban naglasak stavljen je na boravak na otvorenom, slobodnu igru, samoinicijativu djece te razvoj samostalnosti – poput hranjenja, odijevanja i donošenja odluka u skladu s dobi. Ovakav pristup doprinosa je razvoju dječje autonomije i osjećaju kompetentnosti, ali i jačanju povjerenja u odrasle osobe koje ih prate u svakodnevici.

Multikulturalnost djece i stručnog tima podrazumijevala je kontinuiranu refleksiju, otvorenost prema različitim kulturnim obrascima, kao i stalno prilagođavanje verbalne i neverbalne komunikacije. Uspješna suradnja s roditeljima temeljila se na principima uzajamnog poštovanja, transkulturne osjetljivosti i stvaranja partnerskih odnosa, što je bilo osobito važno u izgradnji sigurnog i podržavajućeg konteksta za djecu u procesu adaptacije i svakodnevnog boravka u jaslicama.

Rezultati i opažanja kroz praksu

Na temelju svakodnevnog promatranja i profesionalne refleksije u radu unutar jasljičke skupine ustanove Spieltraum Weissensee, identificirane su ključne odgojno-obrazovne prakse koje pridonose kvalitetnom odgojno-obrazovnom okruženju u najranijoj dobi. U nastavku su prikazani aspekti koji su se pokazali osobito značajnima u kontekstu multikulturalnog i razvojno primjerenog pristupa djeci.

Samostalnost i povjerenje u dijete

Jedno od temeljnih načela rada bila je aktivna podrška dječjoj autonomiji. Djeca su imala mogućnost izbora u svakodnevnim situacijama – birala su kada će jesti, tko će im promijeniti pelenu, što će odjenuti, u kojem će centru boraviti i kako će se uključiti u aktivnosti. Povjerenje odgojitelja u dječje kompetencije bilo je izraženo i kod vrlo male djece, čime se potvrđuje suvremeni pogled na dijete kao kompetentno, aktivno i sposobno biće (Dahlberg, Moss i Pence, 2007). Ovakav pristup omogućava djetetu da razvija osjećaj samostalnosti, samopouzdanja i unutarnje motivacije, što je u skladu s konstruktivističkim teorijama učenja (Brooker, 2002).

Fleksibilnost, sloboda izbora i dječja participacija

Dnevni ritam nije bio strogo određen već se prilagođavao interesima djece i trenutnim okolnostima. Igra nije bila unaprijed strukturirana; umjesto toga, prostor je bio organiziran u tematske centre (npr. senzorički kutak, graditeljski prostor, kuhinjica, mirni kutak za čitanje), koji su poticale samostalno istraživanje i simboličku igru. Ovakva organizacija u skladu je s pedagoškim smjernicama Reggio Emilia pristupa, koji naglašava važnost prostornog okruženja kao "trećeg odgojitelja" i uvažava igru kao osnovni medij učenja (Rinaldi, 2006).

Pravo djeteta na sudjelovanje u svakodnevnom životu vrtića jedno je od temeljnih prava zajamčenih Konvencijom o pravima djeteta, a u odgojno-obrazovnom kontekstu ono se očituje kroz slobodu izbora, aktivno sudjelovanje u donošenju odluka i poštivanje djetetovih izraženih interesa i potreba. Žižak i Kolar (2013) ističu kako participacija djece

nije jednokratni događaj, već kontinuiran proces u kojem se dijete osnažuje da izrazi svoje mišljenje, izabere, predloži i oblikuje vlastito iskustvo u vrtićkom okruženju.

U jaslicama u Berlinu, sloboda izbora bila je neizostavan dio svakodnevice: djeca su birala aktivnosti, ritam sudjelovanja, prostor boravka i način uključivanja u igru. Takva praksa potvrđuje važnost stvaranja prostora povjerenja u kojem dijete doživljava da je njegov glas važan i da ima utjecaj na vlastitu svakodnevnicu. Time se, kako navode Žižak i Kolar (2013), ne razvija samo djetetova autonomija i odgovornost, već se gradi i temelj za buduću demokratsku kulturu.

Timski rad i profesionalna autonomija

Odgojitelji su uživali visoku razinu profesionalne autonomije u donošenju svakodnevnih odluka, planiranju aktivnosti i pristupu djeci. Redoviti timski sastanci služili su kao prostor za refleksiju, razmjenu zapažanja, praćenje dječjih potreba i zajedničko oblikovanje odgojno-obrazovne prakse. Takva praksa osnažuje timsku koheziju, ali i pridonosi stvaranju refleksivne i razvojno orijentirane profesionalne kulture (Vujičić i Čepić, 2017).

Otvoreni prostor i svakodnevni boravak u prirodi

Boravak na otvorenom bio je neizostavan dio dnevnog ritma – bez obzira na vremenske uvjete. Djeca su svakodnevno imala priliku istraživati dvorište, parkove i obližnje prirodne površine. Aktivnosti na otvorenom bile su ravnopravno vrednovane kao i one u zatvorenom prostoru, a prirodno okruženje prepoznato je kao važan resurs za cjelovit razvoj djeteta. Ovakva praksa u skladu je s razvojnim teorijama koje ističu važnost neposrednog iskustva, tjelesne aktivnosti i senzorne integracije u ranom djetinjstvu (Tobin, 2016; Brooker, 2002).

Kvalitetne interakcije i emocionalna prisutnost odgojitelja

U kontekstu svakodnevnih interakcija s djecom, izuzetno je važno naglasiti ulogu odgojitelja kao emocionalno dostupne, osjetljive i uvažavajuće odrasle osobe, što ističe i Petrović-Sočo (2009). Interakcije u ranom djetinjstvu nisu samo sredstvo komunikacije, već i temelj za sigurnu privrženost, razvoj poštovanja sebe i drugih te osjećaja pripadnosti. U berlinskoj praksi, gdje se veliki naglasak stavlja na individualizirani pristup, kontinuirano se njeguje dijalog s djetetom, ne samo kroz verbalne poruke, već i kroz kontakt očima, govor tijela i spremnost na zajedničko istraživanje.

Autorica naglašava kako su kvalitetne interakcije ključne za djetetovu emocionalnu dobrobit, a upravo to se pokazalo kao jedno od najvažnijih obilježja rada u Spieltraum jaslicama – prisutnost odgojitelja koji su svjesni važnosti svakog kontakta, koji aktivno slušaju djecu i poštuju njihovo vrijeme, ritam i izražavanje. Ovakav pristup podržava ono što Petrović-Sočo (2009) opisuje kao interakciju koja ima transformativnu moć – sposobnost da dijete doživi odnose kao sigurne, vrijedne i poticajne, čime se dugoročno utječe na njegovo cjelokupno funkcioniranje i razvoj.

Usporedna analiza kurikuluma i konteksta provedbe

Hrvatski Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (MZO, 2015) i Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege (2014) oslanjaju se na slična suvremena odgojno-obrazovna načela – oba dokumenta polaze od djeteta kao aktivnog, kompetentnog i znatiželjnog sudionika vlastitog razvoja, naglašavaju važnost igre kao temeljne razvojne aktivnosti, potiču individualizirani pristup te ističu partnerstvo s roditeljima kao sastavni dio kvalitete odgojno-obrazovne prakse.

Međutim, usporedba provedbe navedenih načela otkriva značajne razlike koje proizlaze iz organizacijskih, sistemskih i materijalnih uvjeta u kojima se ti kurikulumi realiziraju. U berlinskom kontekstu, podržavajuća i reflektivna uloga odgojitelja jasno je definirana – stručnjaci imaju visoku razinu profesionalne autonomije u planiranju i izvedbi odgojno-obrazovnog rada, uz snažnu institucionalnu podršku u vidu povoljnih omjera odraslih i djece, redovitih timskih sastanaka i dostupnih materijalnih resursa. Evaluacija dječjeg razvoja temelji se na svakodnevnom promatranju i dokumentiranju, čime se omogućuje sustavno praćenje napretka i planiranje u skladu s interesima i potrebama djece (Berliner Bildungsprogramm, 2014).

U hrvatskom kontekstu, iako su mnogi odgojitelji visoko motivirani i profesionalno kompetentni, u praksi se suočavaju s nizom izazova. Preopterećenost skupina, nedovoljan broj odgojitelja, ograničeni materijalni resursi i manjak vremena za timsku refleksiju često otežavaju dosljednu provedbu razvojno primjerenih i individualiziranih pristupa (Babić, 2016; Šagud i Jurišić, 2019). Iako Nacionalni kurikulum (MZO, 2015) jasno ističe važnost fleksibilnosti, dječje autonomije i učenja kroz igru, ostvarivanje tih vrijednosti uvelike ovisi o konkretnim uvjetima rada u ustanovama te o razini institucionalne i sustavne podrške.

Iako su vrijednosti i načela slična, mogućnosti njihove svakodnevne primjene u praksi uvelike ovise o strukturnim uvjetima, institucionalnoj podršci i profesionalnim okvirima. U hrvatskom kontekstu, provedba često varira među ustanovama i pojedincima, dok berlinski okvir omogućuje sustavnije usklađivanje teorije i prakse. U tom smislu, berlinski primjer može poslužiti kao smjernica za moguće unaprjeđenje strukturalnih uvjeta u hrvatskom sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Zaključak

Rad u multikulturalnom jasličkom kontekstu Berlina omogućio je dublje razumijevanje odgojno-obrazovne prakse koja promiče dječju autonomiju, socijalnu uključenost i individualizirani pristup učenju i razvoju. Uspostava takvih okruženja temelji se na poštivanju djeteta kao kompetentnog i aktivnog sudionika, na kontinuiranom osnaživanju odgojitelja te na stvaranju uvjeta koji omogućuju slobodu izražavanja, istraživanja i osjećaj zajedništva. Kroz svakodnevnu praksu i refleksiju, potvrđuje se kako odnos između djeteta i osjetljivog, prisutnog odraslog ima dubok utjecaj na emocionalnu sigurnost i razvoj temeljnih životnih vještina.

Ono što izdvaja berlinski kontekst jest sustavna podrška profesionalizaciji odgojitelja – kroz povoljne omjere djece i odraslih, dostupne resurse i kulturu timske suradnje. Odgojitelj se promatra ne kao izvršitelj kurikularnih ciljeva, već kao su-kreator odgojno-obrazovnog procesa, osoba čiji je osobni razvoj neraskidivo povezan s kvalitetom odnosa u skupini. Takav pristup omogućuje praksu koja nije uniformna, već odgovara kontekstu, djeci i svakodnevnim životnim situacijama. Osobito u multikulturalnim skupinama, gdje su prisutne različite jezične, kulturne i obiteljske pozadine, važnost osjetljivosti, otvorenosti i partnerskog odnosa s roditeljima postaje još izraženija.

U hrvatskom kontekstu, iako su vrijednosti zapisane u kurikularnim dokumentima vrlo slične, njihova provedba često ovisi o entuzijazmu pojedinaca, kreativnim improvizacijama i osobnoj predanosti. Ograničenja poput velikih skupina, nedostatka vremena za refleksiju i ograničenih resursa čine provedbu individualiziranih pristupa izazovnijom. No, upravo u tome leži prostor za razvoj – ne kroz kopiranje stranih modela, već kroz kontekstualiziranu adaptaciju: prenošenje inspirativnih vrijednosti uz uvažavanje lokalnih mogućnosti, potreba zajednice i profesionalnih kapaciteta odgojitelja.

Stoga ovaj rad ne nudi gotove odgovore, već poziva na dijalog – između sustava i prakse, između teorije i svakodnevice, između kultura i pojedinaca. Otvorenost prema učenju iz drugih konteksta, uz istodobno poštivanje vlastitih specifičnosti, može predstavljati temelj za održivo unaprjeđenje sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Djeca svih jezika, običaja i pozadina zaslužuju okruženja u kojima će biti viđena, poštovana i slobodna rasti. A upravo su odgojitelji ti koji svakodnevno grade te prostore – kroz strpljenje, prisutnost i vjeru u dječji potencijal.

Literatura

- Brooker, L. (2002). *Starting school: Young children learning cultures*. Open University Press.
- Dahlberg, G., Moss, P. i Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation* (2nd ed.). Routledge.
- Derman-Sparks, L., & Edwards, J. O. (2010). *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves*. National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Luff, P. i Kanyal, M. (2015). *International perspectives on early childhood education and care*. Bloomsbury Publishing.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. MZO.
- Petrović-Sočo, B. (2009). *Interakcije u ranom djetinjstvu*. Mali profesor.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. (2014). *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege*. Der Beauftragte für Bildung, Jugend und Familie.
- Sheridan, S. (2009). Discerning pedagogical quality in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 245–261. <https://doi.org/10.1080/00313830902917295>
- Tobin, J. (2016). *Preschool in three cultures revisited: China, Japan, and the United States*. University of Chicago Press.
- Višnjić-Jevtić, A. (2018). Suradnički odnosi odgajatelja i roditelja kao pretpostavka razvoja kulture zajednica odrastanja. In A. Višnjić-Jevtić et al. (Eds.), *Izazovi suradnje: Razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima* (pp. 77–110). Alfa.
- Vujičić, L. i Čepić, R. (2017). Profesionalni razvoj odgojitelja: između teorije i prakse. *Napredak*, 158(1-2), 59–77.
- Vulić, E. (2020). Uloga odgojitelja u procesu djetetova prelaska iz vrtića u školu (Završni rad). Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- Žižak, A. i Kolar, V. (2013). Pravo djeteta na participaciju u svakodnevnom životu vrtića. *Dijete, vrtić, obitelj*, 19(73), 6–11.

UTJECAJ EKRANA NA RANI RAZVOJ – JUČER, DANAS, SUTRA

Dunja Jurić Vukelić, Emina Kovačić Ahmetović

Sažetak

Suvremene tehnologije postale su neizostavan dio svakodnevice, a život bez njih danas je teško zamisliv. Budući da su ekrani djeci dostupni već od najranije dobi, sve veći broj istraživača usmjerava se na proučavanje njihova utjecaja na dječji razvoj. Prema smjernicama Američke akademije pedijatarata (AAP, 2016), djeca do navršene druge godine života uopće ne bi trebala biti izložena malim ekranima. Istraživanja pokazuju da djeca predškolske dobi pred ekranima provode između 20 minuta i čak četiri sata dnevno. Mnogi autori upozoravaju na negativne posljedice pretjerane izloženosti ekranima, poput socijalne izolacije, smanjene kreativnosti te narušavanja govorno-jezičnog razvoja. Mediji su danas sastavni dio dječjeg svakodnevnog iskustva, što upućuje na potrebu sustavnog i promišljenog odgoja usmjerenog na odgovorno korištenje medijskih sadržaja. Osim toga, ključno je osigurati podržavajući i informirani pristup roditeljima u ovoj osjetljivoj razvojnoj fazi. U ovom radu donosi se pregled istraživanja o utjecaju ekrana na rani dječji razvoj iz različitih perspektiva.

Ključne riječi: djeca rane i predškolske dobi; emocionalni razvoj; interakcija; medijska pismenost; roditeljska podrška

Uvod

Od prvih televizijskih prijemnika do današnjih pametnih telefona, tableta i računala koji su postali uobičajeni u obiteljskim domovima, pitanje utjecaja ekrana na rani razvoj djece postalo je predmetom brojnih znanstvenih istraživanja. S obzirom na stalno mijenjajuće obrasce korištenja tehnologije, važno je razumjeti kako ovi uređaji utječu na kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj djece, osobito u najranijim fazama života. Korištenje ekrana u djetinjstvu danas je neizostavan aspekt svakodnevice, no taj fenomen ima svoju povijest — od dominacije televizije u obiteljskim prostorima, preko pojave računala, do današnje sveprisutnosti pametnih uređaja. Tehnološki razvoj snažno je oblikovao način na koji djeca provode slobodno vrijeme, uče i razvijaju odnose unutar obitelji i zajednice. Budući da su ekrani danas dostupni djeci već od najranije dobi, sve više istraživača usmjerava se na ispitivanje njihova utjecaja na dječji razvoj. Prema preporukama Američke akademije pedijatarata (AAP, 2016), djeca mlađa od dvije godine ne bi uopće trebala biti izložena malim ekranima.

Istraživanje koje su proveli De Decker i suradnici (2012) pokazalo je da djeca predškolske dobi pred ekranima provode između 20 minuta i čak četiri sata dnevno. Brojna istraživanja upozoravaju na moguće negativne učinke pretjeranog korištenja ekrana, uključujući socijalnu izolaciju, smanjenu kreativnost te teškoće u govorno-jezičnom razvoju. Ovi nalazi dodatno naglašavaju potrebu za promišljenim i odgovornim pristupom u korištenju ekrana u ranom djetinjstvu.

Analiza i prikupljanje relevantnih istraživanja za potrebe ovog rada započeli su pretraživanjem mrežnih stranica Hrvatske znanstvene bibliografije (CROSBİ) i Portala

znanstvenih časopisa Republike Hrvatske (HRČAK). Također je obuhvaćena dostupna stručna i znanstvena literatura o ranom razvoju i utjecaju medija. U analizu je uključeno ukupno 19 cjelovitih znanstvenih radova objavljenih u domaćim i stranim znanstvenim časopisima te dvije knjige. U drugoj fazi analize izdvojeni su radovi koji se izravno bave utjecajem ekrana na rani dječji razvoj te obiteljskim interakcijama u kontekstu korištenja medijskih sadržaja. U radu je prikazan utjecaj ekrana kroz povijest, zatim utjecaj ekrana na rani razvoj djece te preporuke o korištenju ekrana.

Utjecaj ekrana kroz povijest

Prvi oblik masovnog medija koji je imao značajan utjecaj na djecu bila je televizija, koja je postala široko dostupna tijekom 1950-ih godina. U početku je bila zamišljena kao obiteljski medij – roditelji i djeca zajednički su pratili televizijski program. Međutim, ubrzo su se pojavile zabrinutosti vezane uz prekomjernu izloženost djece televizijskom sadržaju, što je potaknulo prva znanstvena istraživanja o njezinu utjecaju. Tijekom 1960-ih i 1970-ih, brojna su istraživanja počela ukazivati na negativne posljedice prekomjernog gledanja televizije. Studije su sugerirale kako dugotrajno izlaganje ekranu može dovesti do smanjenja kognitivnih i socijalnih vještina kod djece. Postman (1982) ističe da televizija nepovoljno djeluje na dječji razvoj jer ne potiče aktivnu interakciju. Osim toga, televizija je postupno mijenjala obiteljske dinamike, budući da je vrijeme provedeno pred ekranom često značilo i manje međusobne komunikacije među članovima obitelji. Tijekom 1980-ih dolazi do ekspanzije novih oblika ekrana – pojavljuju se osobna računala i video igre. Računala su se počela koristiti u obrazovne svrhe, dok su video igre, iako privlačne i zabavne, izazvale zabrinutost zbog potencijalne ovisnosti i nasilnog sadržaja. Istraživanje Andersona i Dill (2000) pokazalo je da nasilne video igre mogu povećati agresivno ponašanje kod djece, dok je dugotrajno igranje povezano sa slabijim socijalnim vještinama i većim teškoćama u ponašanju. U 1990-ima, osobna računala i internet postaju sve dostupniji djeci, čime se otvara prostor za nove oblike digitalnog sadržaja. Roditelji su počeli izražavati zabrinutost zbog online opasnosti, poput nasilja, seksualno eksplicitnih sadržaja i cyberbullyinga, što je potaknulo razvoj prvih obrazovnih i sigurnosnih smjernica za korištenje interneta među djecom. U sljedećem desetljeću, pametni telefoni i tableti postupno postaju dominantni uređaji u svakodnevici. Djeca dobivaju gotovo neograničen pristup mobilnim aplikacijama, video sadržajima, društvenim mrežama i igrima – često bez nadzora. Ovo razdoblje obilježeno je sve većom zabrinutošću zbog fenomena „digitalne ovisnosti“, jer su djeca počela provoditi znatno više vremena pred ekranima, na štetu fizičke aktivnosti i socijalnih odnosa. S razvojem pametnih telefona djeca su postala izloženija internetu više nego ikada prije. Valkenburg i Peter (2013) ukazuju kako pretjerano korištenje digitalnih uređaja može imati negativan učinak na emocionalnu i socijalnu prilagodbu djece. Twenge i suradnici (2017) također su upozorili na povezanost između prekomjerne upotrebe pametnih telefona i porasta simptoma depresije, tjeskobe te smanjenja socijalne povezanosti kod adolescenata. Pandemija COVID-19 dodatno je ubrzala digitalizaciju djetinjstva. Prelaskom na online nastavu, djeca su svakodnevno koristila ekrane u obrazovne svrhe više nego ikada prije. Iako je tehnologija omogućila kontinuitet obrazovanja i pristup raznim edukativnim sadržajima, istovremeno je otvorila nove izazove povezane s dugotrajnom izloženošću ekranima tijekom školskog dana. Povijest korištenja ekrana kod djece evoluirala je od pasivnog gledanja televizije do aktivnog sudjelovanja u digitalnom okruženju putem pametnih telefona, računala i interneta. Svaka faza tog razvoja donijela je nove mogućnosti, ali i izazove. Iako tehnologija može biti snažan alat za učenje i kreativno izražavanje, njezino prekomjerno korištenje povezano je s nizom rizika – od smanjenja

socijalnih vještina, porasta anksioznosti i depresije, do smanjenja razine fizičke aktivnosti. Kako bi se umanjili negativni učinci, važno je da roditelji, odgojitelji i društvo u cjelini postavljaju jasne i primjenjive smjernice za korištenje tehnologije u svakodnevnom životu djece, te promiču ravnotežu između digitalnog i stvarnog svijeta, u korist zdravog dječjeg razvoja.

Rani razvoj i utjecaj ekrana

Prema istraživanjima Christakis i sur. (2004) i Kuss i Griffiths (2017), prekomjerna izloženost ekranima može dovesti do promjena u strukturi mozga, posebno u područjima koja su odgovorna za pažnju, memoriju i izvršne funkcije. Dugotrajna izloženost digitalnim medijima može smanjiti volumen sive tvari u mozgu, što može imati dugoročne posljedice na kognitivne funkcije. Primijećeni su blagi negativni trendovi u motoričkim sposobnostima kod djece koja provode duže vrijeme pred ekranima (Rogović, Šalaj i Puharić, 2022). Autor koji je svoj istraživački opus usmjerio na utjecaj ekrana na rani razvoj te upozorava da iako tehnologija može imati obrazovne prednosti u određenim uvjetima, prekomjerna upotreba digitalnih uređaja u ranom djetinjstvu nosi značajne rizike za zdravlje i razvoj je njemački neuroznanstvenik Manfred Spitzer. On upozorava da prekomjerna upotreba digitalnih uređaja smanjuje kvalitetu socijalnih interakcija kod djece. Učestalost interakcija sa stvarnim ljudima je smanjena, a djeca su sklonija socijalnoj izolaciji. Ovo je posebno vidljivo kod djece koja preferiraju interakciju kroz igre i aplikacije koje ne omogućuju istinsko emocionalno povezivanje. To dovodi do problema u razvoju socijalnih vještina, poput empatije i komunikacije, jer djeca ne uče prepoznavati neverbalne signale i emocionalne reakcije drugih osoba (Spitzer, 2012). Djeca koja provode puno vremena pred ekranima imaju tendenciju da se lakše distrahiraju i imaju kraći raspon pažnje. Dugotrajna izloženost brzim, promjenjivim stimulansima na ekranima (npr. video igre, društvene mreže) može otežati djeci da se fokusiraju na jednostavne zadatke i koncentriraju se na zadatke koji zahtijevaju dugoročni angažman, poput školskog rada (Spitzer, 2012). Jedan od ključnih problema koji isti autor ističe je negativan učinak plavog svjetla koje ekrani emitiraju na proizvodnju melatonina, hormona odgovornog za regulaciju spavanja. Prema njegovim istraživanjima, djeca koja koriste pametne telefone ili računala neposredno prije spavanja imaju probleme sa uspavljivanjem što utječe na kvalitetu njihovog sna. Neadekvatan san negativno utječe na sveukupni razvoj djeteta, uključujući emocionalno zdravlje, sposobnost učenja i fizičko zdravlje (Spitzer, 2012). Na isto upozoravaju LeBourgeois i sur. (2017) napominjući da djeca koja koriste ekrane kasno u noć imaju problema sa uspavljivanjem i manje vremena provode u dubokom, obnovljivom snu. Ovi poremećaji spavanja mogu negativno utjecati na njihov kognitivni razvoj, emocionalnu stabilnost i fizičko zdravlje. Prekomjerno korištenje ekrana smanjuje količinu vremena koje djeca provode u kreativnim aktivnostima, poput igre koja uključuje maštu, crtanje ili rad rukama. Također, istraživanja ukazuju da djeca koja previše vremena provode uz ekrane imaju smanjen kapacitet za kreativno razmišljanje jer su stalno izložena pasivnim sadržajima koji ne stimuliraju kreativni proces. Igra i interakcija s realnim svijetom, prema njemu, nužni su za razvoj mašte i inovativnosti kod djece (Spitzer, 2021). Nadalje, autor također ističe da postoji povezanost između prekomjernog korištenja digitalnih uređaja i povećane incidencije problema s mentalnim zdravljem, kao što su depresija, anksioznost i problemi s ponašanjem. Djeca koja prekomjerno koriste ekrane, osobito društvene mreže, često se uspoređuju s idealiziranim prikazima drugih ljudi, što može negativno utjecati na njihovo samopouzdanje i samopoštovanje. Dodatno, društvene mreže mogu uzrokovati osjećaj

usamljenosti i izolacije, unatoč tome što omogućuju komunikaciju (Spitzer, 2021). Također napominje kako fizička aktivnost, koja je ključna za tjelesni razvoj, također igra ulogu u održavanju mentalnog zdravlja i emocionalne stabilnosti djece, a ista često potpuno izostaje zbog prekomjerne izloženosti ekranima. Na isto upozoravaju Sisson i sur. (2009) koji su u svom istraživanju otkrili da djeca koja provode više od 2 sata dnevno uz ekrane imaju veći rizik od pretilosti i smanjenje tjelesne kondicije. Osim toga, istraživanja su pokazala da nedostatak fizičke aktivnosti može utjecati na motorne vještine i koordinaciju. Twenge i Campbell (2018) utvrdili su da postoji povezanost između prekomjerne upotrebe pametnih telefona i osjećaja usamljenosti i depresije kod adolescenata. Iako ovo istraživanje nije direktno proučavalo malu djecu, njegove spoznaje sugeriraju da djeca koja ranije postanu digitalno aktivna mogu imati povećane rizike za emocionalne probleme u kasnijoj fazi razvoja. Neka istraživanja ukazuju na to da prekomjerno korištenje digitalnih medija može biti povezano s emocionalnim problemima poput depresije i anksioznosti pa su tako Hymel i sur. (2004) utvrdili da prekomjerna uporaba tehnologije može negativno utjecati na samopouzdanje djece i povećati rizik od socijalne anksioznosti, jer djeca zamjenjuju fizičke interakcije s virtualnim. Dugotrajna izloženost ekranu može smanjiti sposobnost djece da prepoznaju i reguliraju svoje emocije. Lauricella i sur. (2015) pokazali su da djeca koja redovito koriste ekrane mogu imati smanjenje u emocionalnoj svjesnosti i teškoće u suočavanju s frustracijama, jer digitalni uređaji često nude brza i jednostavna rješenja za probleme. Učinci ekrana na kognitivni razvoj djece bili su predmet mnogih istraživanja. Neka istraživanja sugeriraju da određeni oblici digitalnih sadržaja mogu unaprijediti kognitivne sposobnosti, poput poboljšanja koordinacije ruku i oka, vizualnog prepoznavanja objekata i razvoja jezičnih vještina. Međutim, prekomjerno vrijeme provedeno pred ekranom također može negativno utjecati na sposobnost koncentracije, pamćenje i socijalne vještine. Prema istraživanjima koja su provela istraživači poput Christakis (2004), dugotrajna izloženost ekranima može usporiti razvoj djetetovih kognitivnih funkcija, uključujući sposobnost za rješavanje problema i kreativno mišljenje. Djeca koja provode previše vremena pred ekranom mogu imati poteškoće u razvijanju vještina potrebnih za međuljudsku interakciju, dok digitalni sadržaji često ne omogućuju iste kvalitete učenja kao tradicionalna igra ili interakcija s vršnjacima i roditeljima. Jedan od ključnih aspekata u razvoju djece je socijalizacija i emocionalna inteligencija. Neka istraživanja pokazuju da pretjerana uporaba ekrana može smanjiti društvene vještine kod djece. S obzirom na to da ekrani ne omogućuju neposrednu socijalnu interakciju, djeca mogu imati poteškoće u učenju socijalnih normi, razumijevanju emocionalnih reakcija drugih i izražavanju svojih osjećaja. Ova smanjenja u socijalnim vještinama mogu negativno utjecati na emocionalni razvoj, dovodeći do povećanih simptoma anksioznosti, depresije i smanjenog samopouzdanja. Osim toga, digitalni uređaji mogu smanjiti kvalitetu vremena koje djeca provode s obitelji, jer roditelji i djeca mogu biti fizički prisutni zajedno, ali emocionalno udaljeni zbog uplitanja tehnologije. Prema nekim studijama (Radesky i sur., 2016), interakcija roditelja s djetetom dok se koristi tehnologija također može biti površna i manje emocionalno angažirana, čime se usporava razvoj važnih socijalnih vještina. Istraživanja pokazuju da dugotrajna izloženost ekranu, osobito kod male djece, može negativno utjecati na njihovu sposobnost koncentracije i održavanja pažnje. Christakis i sur. (2004) došli su do rezultata kako djeca koja gledaju televiziju više od 2 sata dnevno imaju veće šanse za probleme s pažnjom kasnije u životu. Slični rezultati zabilježeni su u nekim studijama koje su proučavale utjecaj video igara i drugih digitalnih medija. Prekomjerno korištenje ekrana u ranom djetinjstvu povezano je s manjim rječnikom i lošijim verbalnim vještinama. Linebarger i Walker (2005) upozoravaju da pasivno gledanje televizije

umjesto interakcije s roditeljima može inhibirati razvoj jezičnih vještina, jer djeca ne dobivaju istu količinu verbalnih stimulacija. Jedan od ključnih aspekata u razvoju djeteta je kvaliteta komunikacije s roditeljima. Dječji mozak se razvija kroz interakciju i socijalne veze, a roditelji su ti koji omogućuju djeci emocionalnu i jezičnu stimulaciju kroz verbalnu i neverbalnu komunikaciju. No, prekomjerno korištenje ekrana može smanjiti vrijeme provedeno u takvim interakcijama. Istraživanje Lauricella i sur. (2015) pokazuje da djeca koja provode puno vremena pred ekranima, a naročito uz televiziju ili video igre, imaju manji rječnik i slabije jezične vještine, jer ne dobivaju dovoljno verbalnih stimulacija od roditelja. Korištenje tehnologije može također ometati emocionalnu povezanost u obitelji. Radesky i sur. (2014) upozoravaju da distrakcije koje uzrokuje korištenje mobilnih uređaja tijekom obiteljskih interakcija mogu smanjiti kvalitetu tih interakcija. Roditelji, koji su previše usmjereni na svoje ekrane, možda neće primijetiti emocionalne potrebe svojih djece, što može povećati osjećaj usamljenosti i frustracije kod djece. U takvom okruženju djeca mogu postati manje socijalno prilagodljiva, što dugoročno može utjecati na njihove socijalne vještine i emocionalnu regulaciju. Prekomjerno korištenje digitalnih uređaja može dovesti do sukoba između roditelja i djece, posebno kada roditelji pokušavaju postaviti granice u vezi s vremenom koje djeca provode uz ekrane. Roditelji mogu osjećati frustraciju zbog nepoštivanja ograničenja, dok djeca mogu postati otporna prema tim pravilima, stvarajući sukobe u obitelji. Takvi sukobi mogu imati negativan utjecaj na obiteljske odnose, jer neslaganje oko korištenja tehnologije može smanjiti emocionalnu povezanost između roditelja i djece. Prema Twenge i Campbell (2018), djeca koja provode previše vremena na ekranima često doživljavaju smanjenje emocionalne podrške od strane roditelja, što može dovesti do osjećaja napetosti, tuge i nesigurnosti. Roditelji u Hrvatskoj najčešće koriste ekrane za zabavu, učenje i zaokupljanje pažnje djece, dok se suočavaju s izazovima u uspostavljanju pravila i nadzora (Roje Đapić, Buljan Flander, Selak Bagarić, 2020). Znanstvena istraživanja naglašavaju važnost roditeljske medijacije u upravljanju vremenom koje djeca provode uz ekrane. Iako ekrani mogu pružiti obrazovne i zabavne sadržaje, roditelji moraju biti uključeni u odabir i praćenje tih sadržaja kako bi osigurali da se djeca ne izlažu neprimjerenim materijalima. Istraživanje Radesky i sur. (2014) preporučuju da roditelji koji aktivno prate i moderiraju korištenje tehnologije mogu smanjiti negativne učinke na razvoj djeteta. Postavljanje jasnih granica u vezi s vremenom provedenim pred ekranima također je ključno za očuvanje obiteljskih odnosa.

Preporuke u korištenju ekrana

Spitzer (2012) napominje da, iako tehnologija može imati obrazovne prednosti u određenim uvjetima, prekomjerna upotreba digitalnih uređaja u ranom djetinjstvu nosi značajne rizike za zdravlje i razvoj. Važno je da roditelji postave jasne granice u pogledu vremena provedenog uz ekrane i osiguraju da djeca imaju dovoljno vremena za fizičku aktivnost, kreativne aktivnosti i interakciju s vršnjacima i obitelji. Svjetska zdravstvena organizacija (WHO) preporučuje da djeca mlađa od 2 godine ne provode nikako vrijeme pred ekranom, a djeca između 2. i 5. godine ne bi smjela provoditi više od 1 sat dnevno pred ekranom. Također, preporučuje se da djeca do 6. godine života provode više vremena u fizičkoj aktivnosti i interakcijama s vršnjacima i obitelji. Osim toga, roditeljima se preporučuje da budu selektivni u pogledu sadržaja koji djeca konzumiraju, preferirajući obrazovne i interaktivne sadržaje koji potiču razvoj, umjesto pasivnog gledanja televizije ili provođenje vremena na internetu. Dok su negativni učinci ekrana na djecu dobro dokumentirani, važno je također prepoznati potencijale digitalnih tehnologija u obrazovanju. Sadržaji koji

uključuju obrazovne igre, interaktivne aplikacije i video materijale mogu obogatiti učenje, posebice ako su dizajnirani za djecu u ranoj dobi. Prema nekim istraživanjima, obrazovne aplikacije mogu poboljšati jezične vještine, matematičke sposobnosti i rješavanje problema, naročito kada su roditelji ili odgajatelji aktivno uključeni u proces. Međutim, važno je osigurati da sadržaji koje djeca konzumiraju budu kvalitetni i primjereni njihovoj dobi. Prekomjerna količina neobrazovnih sadržaja može imati štetne učinke, dok kontrolirana i namjenska uporaba može doprinijeti razvoju djece. Roditelji bi trebali koristiti tehnologiju zajedno s djecom kako bi je učinili socijalno i edukativno vrijednom, potičući zajedničke aktivnosti i razgovore. Tehnologija ne bi trebala zamijeniti fizičke aktivnosti, igru na otvorenom ili interakciju s vršnjacima. Važno je osigurati da djeca imaju uravnoteženi život s raznovrsnim aktivnostima.

Analizirajući utjecaj digitalnih medija na rani razvoj djece, uočava se niz pozitivnih i negativnih aspekata koji oblikuju njihovo odrastanje. S jedne strane, digitalni mediji mogu poslužiti kao vrijedan edukativni alat, omogućujući djeci pristup raznovrsnim obrazovnim sadržajima, potičući kognitivni razvoj i kreativnost. Također, interaktivne aplikacije mogu unaprijediti vještine rješavanja problema i prilagodljivost djece u suvremenom društvu. Međutim, negativni učinci prekomjerne upotrebe digitalnih medija ne mogu se zanemariti. Istraživanja pokazuju da prekomjerna izloženost ekranima može dovesti do smanjenja fizičke aktivnosti, problema s pažnjom, poteškoća sa spavanjem te smanjenja socijalnih interakcija u stvarnom svijetu. Također, upitna je kvaliteta sadržaja kojem su djeca izložena, što može utjecati na njihovu emocionalnu stabilnost i razvoj moralnih vrijednosti. Roditelji i skrbnici igraju ključnu ulogu u upravljanju korištenjem digitalnih medija kod djece. Postavljanje jasnih pravila, odabir kvalitetnog sadržaja te poticanje ravnoteže između virtualnog i stvarnog svijeta može pomoći u maksimiziranju pozitivnih učinaka i smanjenju rizika. Dodatno, uključivanje obrazovnih institucija u razvoj smjernica za korištenje digitalnih tehnologija može pridonijeti boljem razumijevanju i primjeni najboljih praksi u odgoju djece u digitalnom dobu. Iako postoji širok spektar istraživanja o ovoj temi, potrebna su daljnja istraživanja koja će pratiti dugoročne posljedice korištenja digitalnih medija kod djece, uzimajući u obzir individualne razlike i društvene čimbenike. Samo kroz uravnotežen pristup, koji uključuje edukaciju roditelja, podršku stručnjaka i razvoj medijske pismenosti, moguće je osigurati da digitalna tehnologija ostane saveznik, a ne prijetnja dječjem razvoju.

Zaključak

Znanstvena istraživanja većinom podržavaju ideju da prekomjerna izloženost ekranima u ranom djetinjstvu može imati negativne posljedice na kognitivni, emocionalni, socijalni i fizički razvoj djece. S pojavom novih tehnologija, uključujući pametne telefone, tablete i računala, djeca su danas izložena digitalnim uređajima u sve ranijoj dobi. Korištenje ekrana, iako ima mnoge prednosti, poput pristupa obrazovnim sadržajima i razvijanja digitalnih vještina, također donosi izazove, osobito u kontekstu odnosa između djece i roditelja. Prekomjerno vrijeme provedeno pred ekranima može negativno utjecati na kvalitetu međusobne interakcije, emocionalnu povezanost i razvoj socijalnih vještina kod djece. Utjecaj ekrana na rani razvoj djece je kompleksno pitanje koje zahtijeva daljnja istraživanja i pažljivo razmatranje. U konačnici, ključno je pronaći ravnotežu u upotrebi tehnologije, osiguravajući da djeca imaju priliku za zdrav razvoj u svijetu koji je sve više digitaliziran. Utjecaj korištenja ekrana na obiteljske odnose duboko je povezan s načinom na koji tehnologija integrira obiteljski život. Iako digitalni uređaji imaju potencijal za obrazovanje i zabavu, njihova neprimjerena uporaba može izazvati značajne smetnje u obiteljskim odnosima, posebno u smislu smanjene komunikacije i emocionalne

povezanosti između roditelja i djece. Roditelji koji pažljivo uravnoteže tehnologiju i obiteljski život mogu pomoći u stvaranju pozitivnog okruženja za razvoj svojih djece. Digitalni mediji postali su neizostavan dio suvremenog odrastanja djece. Iako nude brojne prednosti u pogledu obrazovanja i kreativnog izražavanja, njihova prekomjerna i nekontrolirana upotreba može imati negativne posljedice na fizički, emocionalni i socijalni razvoj djece. Važna je umjerenost i svjesnom korištenje tehnologije, uz aktivnu ulogu roditelja i odgojnih institucija u osiguravanju sigurnog i poticajnog digitalnog okruženja. Dugoročna istraživanja i prilagodba strategija odgoja nužni su kako bi se osigurao optimalan razvoj djece u digitalnom dobu.

Literatura

- American Academy of Pediatrics. (2016). Media and young minds. *Pediatrics*, 138(5), e20162591. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>
- Anderson, C. A., & Dill, K. E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 772–790. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.4.772>
- Christakis, D. A. (2004). The effects of infant media usage: What do we know and what should we learn? *Acta Paediatrica*, 93(4), 8–16. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2004.tb00388.x>
- De Decker, E., De Craemer, M., De Bourdeaudhuij, I., Wijndaele, K., Duvinage, K., Koletzko, B., & Cardon, G. (2012). Influencing factors of screen time in preschool children: An exploration of parents' perceptions through focus groups in six European countries. *Obesity Reviews*, 13(1), 75–84. <https://doi.org/10.1111/j.1467-789X.2011.00937.x>
- Hymel, S., Vaillancourt, T., McDougall, P., & Renshaw, P. (2004). Peer acceptance and rejection in childhood. *Social Development*, 13(1), 20–33. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.00256.x>
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(3), 311. <https://doi.org/10.3390/ijerph14030311>
- Lauricella, A. R., Wartella, E., & Rideout, V. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11–17. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.12.001>
- LeBourgeois, M. K., Hale, L., Chang, A. M., Akacem, L. D., Montgomery-Downs, H. E., & Buxton, O. M. (2017). Digital media and sleep in childhood and adolescence. *Pediatrics*, 140(2 Suppl 2), S92–S96. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758J>
- Linebarger, D. L., & Walker, D. (2005). Infants' and toddlers' television viewing and language outcomes. *American Behavioral Scientist*, 48(5), 624–645. <https://doi.org/10.1177/0002764204271506>
- Postman, N. (1982). *The disappearance of childhood*. Delacorte Press.
- Radesky, J. S., Schumacher, J., & Zuckerman, B. (2015). Mobile and interactive media use by young children: The good, the bad, and the unknown. *Pediatrics*, 135(1), 1–3. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-2251>

- Rogović, D., Šalaj, S., & Puharić, Z. (2022). Povezanost vremena provedenog pred ekranima s motoričkim sposobnostima predškolske djece. *Journal of Physical Education and Sport*, 22(4), 976–980. <https://doi.org/10.7752/jpes.2022.040124>
- Roje Đapić, M., Buljan Flander, G., & Selak Bagarić, E. (2020). Mala djeca pred malim ekranima: Hrvatska u odnosu na Europu i svijet. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 161(1–2), 45–61. <https://hrcak.srce.hr/249808>
- Sisson, S. B., Broyles, S. T., Baker, B. L., & Katzmarzyk, P. T. (2009). Screen time, physical activity, and overweight in U.S. youth: National survey of children's health 2003. *Journal of Adolescent Health*, 45(3), 301–307. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.02.003>
- Spitzer, M. (2012). *Digitale Demenz: Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. Droemer Knauer.
- Spitzer, M. (2021). *Epidemija pametnih telefona: Prijetnja zdravlju, obrazovanju i društvu*. Naklada Ljevak.
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports*, 12, 271–283. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.10.003>
- Twenge, J. M., & Joiner, T. E. (2017). Trends in mood disorder and suicide-related outcomes among U.S. adolescents. *Clinical Psychological Science*, 6(1), 3–17. <https://doi.org/10.1177/2167702617723376>
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2013). The differential susceptibility to media effects model. *Journal of Communication*, 63(2), 221–243. <https://doi.org/10.1111/jcom.12024>

ALATI ZA SAMOVREDNOVANJE DJECE RANE I PREDŠKOLSKJE DOBI

Marijana Karapetrić, Maja Drvodelić

Sažetak

Samovrednovanje se odnosi na sposobnost procjene vlastitih mogućnosti, uspjeha i postignuća, doprinosi razvoju pozitivne slike o sebi, jačanju samopouzdanja, kritičkog mišljenja koje potiče pojedinca na djelovanje te preuzimanje odgovornosti u procesima odlučivanja. Ono predstavlja ciklički proces usvajanja znanja, testiranja usvojenoga, analize uspješnosti te traženja mogućnosti nadogradnje u svrhu poticanja daljnjeg razvoja. Omogućuje djetetu preuzimanje aktivne uloge u procesima usvajanja znanja, istražujući pritom vlastite osjećaje spram ostvarenih postignuća i svjesno promišljanje o svom radu. Iako suvremena shvaćanja djeteta naglašavaju važnost usvajanja vještina samovrednovanja već od najranije dobi, ostavljeno je mnogo prostora za dodatna istraživanja o mogućnostima dječjeg samovrednovanja u ranoj i predškolskoj dobi. Stoga se ovim akcijskim istraživanjem pokušalo utvrditi kako djeca rane i predškolske dobi koriste alate samovrednovanja. Za potrebe ovog akcijskog istraživanja razvijeni su alati za samovrednovanje: semafor razumijevanja uputa te emotikon skala procjene ostvarenosti zadatka, nakon provedbe aktivnosti/zadatka. Cilj istraživanja bio je procijeniti mogućnosti i učinkovitost dječjeg samovrednovanja u ranoj i predškolskoj dobi, uz stvaranje i prilagodbu alata u skladu s razvojnim karakteristikama i sposobnostima djece u odgojno-obrazovnoj skupini, u dobi od tri do sedam godina. Dječje samovrednovanje bilježeno je bilješkama odgajatelja, audio zapisima, fotodokumentacijom te razgovorima s djecom (dječja obrazloženja/refleksije). Istraživanje se provodilo od početka studenoga 2022. do kraja siječnja 2023. Rezultati istraživanja pokazali su da su djeca sposobna za samovrednovanje, no potrebno je intenzivno raditi na tome, podsjećati ih na značenje alata te im iste kontinuirano nuditi već od najranije dobi, uz prilagodbu razina podjele samovrednovanja u skladu s dobi.

Ključne riječi: akcijsko istraživanje; alati za samovrednovanje; samovrednovanje djece rane i predškolske dobi; ustanova za rani i predškolski odgoj

Uvod

Samovrednovanje predstavlja proces u kojem pojedinac sam sebi postavlja pitanja te na njih iskreno odgovara čime usmjerava pozornost na percepciju vlastitih vrijednosti (Pernar, 2019). Ono se odnosi na mogućnost sagledavanja vlastitih snaga i slabosti te promišljanja o mogućnostima njihova poboljšanja te iskoristivosti u vidu poboljšanja kvalitete života pojedinca. Može se odnositi na promišljanje, odnosno refleksiju, na osvrt o provedbi neke aktivnosti ili zadataka ili pak na promišljanje o nekoj životnoj situaciji te refleksiju o načinu rješavanja problema. U podlozi samovrednovanja uvijek se nalazi kritičko mišljenje, a isto je potrebno razvijati već od najranije dobi. Antulić (2012) navodi da je samovrednovanje djece jedna od temeljnih vještina čiji razvoj treba početi u najranijoj dobi kroz samoprocjenu vlastitih postupaka, akcija i u konačnici cjelokupnog ponašanja. Istraživanjem koje su proveli Warash i Workman (2016) dokazano je da su djeca rane i predškolske dobi sposobna samovrednovati se, uz adekvatno usmjeravanje i povratne

informacije, te da je najprimjereniji način provedbe samovrednovanja verbalna samoprocjena djece koja je prepoznata kao optimalan način za procjene vlastitog napretka djece predškolske dobi. Dječje samovrednovanje istraživali su i Lapan i Boseovski (2017) sa sveučilišta North Carolina, s djecom u dobi od 5 do 8 i 10 godina. Rezultati njihova istraživanja upućuju na to da su djeci potrebne detaljne upute o načinu samovrednovanja te da mlađa djeca uglavnom procjenjuju trud uložen za izvođenje neke aktivnosti. Istaknuli su i važnost poticanja samovrednovanja od strane roditelja i odgajatelja već od rane dobi kao izrazito važno za nastavak samovrednovanja u starijoj dobi. Stan i Opri (2025) prema Tymchuk (Tymchuk et al., 2019) također ističu kako djeca kroz samovrednovanje uočavaju vlastite snage i slabosti te da im je kod uvođenja u sam proces potrebno poticanje, pomoć i usmjeravanje od strane roditelja i odgajatelja, kao i da djeca u tom procesu postaju sve bolja i spretnija ukoliko ga kontinuirano ponavljaju i promišljaju (Stan & Opriš, 2025). Da samovrednovanje kao strategija učenja može i treba biti primijenjena već u predškolskom obrazovanju djece u dobi od 5 do 7 godina ustvrdili su Urban i Urban (2020) i došli do zaključka kako djeca te dobi lakše i realnije procjenjuju druge nego sebe same te da je ključ uspješnog samovrednovanja u ponavljanju aktivnosti te procesa samovrednovanja uz pružanje povratne informacije. S njihovim se nalazima istraživanja slaže i Stan (2021) koja također ističe važnost ponavljanja aktivnosti, objašnjavanja te stalne izloženosti djece procesu samovrednovanja. Istraživanje Moreira, Ferreira i Veiga Simão (2022) predstavilo je metodu dinamičke procjene samoreguliranog učenja (DASP) koja se sastoji od verbalne procjene djece (intervjua), promatranja i analize zadataka kako bi se procijenile sposobnosti planiranja, izvršavanja i refleksije kod djece od 5 godina. „Osposobljavanje djeteta da postane svjesno svog procesa učenja i uključivanje u njegovo planiranje i organiziranje razvija kompetenciju „učiti kako učiti“. Naučiti kako učiti zahtijeva prebacivanje fokusa odgojitelja s usmjerenosti na sadržaj, prema usmjerenosti na djetetov proces učenja i poticaj razvoju njegovih osobnih strategija učenja. Odgojno-obrazovni proces u predškolskoj ustanovi razvija ovu kompetenciju jačanjem metakognitivnih sposobnosti djece i poticanjem samousmjerenog i samoregulirajućeg učenja“ (Čović, M, str.37).

Prednosti i dobrobiti dječjeg samovrednovanja istaknute su i mnogim nacionalnim i internacionalnim dokumentima obrazovnih politika. Važnost izražavanja sebe i vlastitih stavova, propitkivanje istih te njihova analiza i samoanaliza uz kritičko promišljanje i interpretaciju od najranije dobi propisana je Konvencijom o pravima djeteta (1989). U hrvatskom Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NKRPOO, 2015) navedeno je da djetetu treba omogućiti da samo sebe percipira kao kompetentnog i uspješnog učenika te razvija različite strategije učenja. U takvim uvjetima dijete stječe kompetenciju „učenja učenja“, kao temelj ostvarivanja koncepta cjeloživotnog učenja“ (NKRPOO, 2015, str. 8). Tako vještina samovrednovanja „pomaže djetetu u zadovoljavanju njegovih vlastitih potreba i ostvarivanju njegovih prava na način koji ne ugrožava njega samoga, kao ni druge osobe i odnos s njima nego otvara put razvoja odgovornog ponašanja“ (Antulić, 2012, str.16). Škotski kurikulum (HMIE, 2007) također naglašava važnost samovrednovanja ističući ga kao bitan element kvalitetnog procesa usvajanja znanja koji dovodi do promjene i poboljšanja koje rezultira direktnom dobrobiti za dijete. Promišljanje o sebi, vlastitim akcijama te stalno istraživanje sebe ističe se i u švedskom kurikulumu (2018), a prema novozelandskom kurikulumu Te Whariki-ju (2017) usvajanje znanja uz paralelni proces samovrednovanja odvija se holistički u partnerstvu djece, roditelja i odgajatelja s ciljem sveobuhvatnog razvoja djece i u njihovom najboljem interesu te tempu koji odgovara djetetu.

Iako obrazovni dokumenti i rezultati znanstvenih istraživanja govore u prilog usvajanja vještina samovrednovanja već od najranije dobi, ostavljeno je mnogo prostora za dodatna istraživanja o stvarnim mogućnostima dječjeg samovrednovanja u ranoj i predškolskoj dobi. Stoga se ovim akcijskim istraživanjem željelo utvrditi mogu li se djeca rane i predškolske dobi samovrednovati, na koji način, u kojoj dobi te s kojim alatima.

Metodologija

Akcijsko istraživanje je temeljna strategija profesionalnog rasta koju se može definirati kao individualno ili skupno ispitivanje vlastite profesionalne prakse u svrhu samounapređivanja, čime se povećava vjerojatnost uspješnijeg učenja djece (Markowitz, 2011). Ovo istraživanje je individualno akcijsko istraživanje odgajateljice koja je za cilj imala osvijestiti načine vrednovanja postupke samovrednovanja djece rane i predškolske dobi te na taj način unaprijediti i vlastitu odgojno-obrazovnu praksu.

Cilj istraživanja

Cilj ovog akcijskog istraživanja bio je procijeniti mogućnosti i učinkovitost dječjeg samovrednovanja u ranoj i predškolskoj dobi, uz stvaranje i prilagodbu alata u skladu s razvojnim karakteristikama i sposobnostima djece u dobi od tri do sedam godina.

Iz cilja proizlaze dva istraživačka pitanja:

1. Kako djeca prihvaćaju „semafor“ a kako „emotikon“ skalu kao alat samovrednovanja?
2. Mogu li se djeca samovrednovati?

Uzorak

Istraživanje je provedeno u jednoj mješovitoj odgojno-obrazovnoj skupini dječjeg vrtića u Zagrebu. U istraživanju je sudjelovalo 17 djece u dobi od 3 do 6 godina (2 trogodišnjaka, 5 četverogodišnjaka, 7 petogodišnjaka i 3 šestogodišnjaka). Od toga je bilo 8 djevojčica i 9 dječaka. Istraživanje je provedeno u skladu s „Etičkim kodeksom istraživanja s djecom“ (ur. Ajduković, M, Keresteš, G., 2020). Dobivena je suglasnost ravnatelja, a roditelji djece sudionika potvrdili su svoju suglasnost potpisivanjem informiranog pristanka nakon upoznavanja sa ciljem i svrhom istraživanja.

Kontekst i trajanje istraživanja

Istraživanje se provodilo od početka studenoga 2022. do kraja siječnja 2023. u sklopu svakodnevnog odgojno-obrazovnog rada.

Etape istraživanja

- 1) Planiranje. Odgajateljica je osvijestila potrebu poticanja djece na samovrednovanje i odabrala jednostavne alate: semafor razumijevanja uputa zadatka/aktivnosti i emotikon skala procjene ostvarenosti zadatka/aktivnosti.
- 2) Djelovanje i promatranje. Alati su se primjenjivali svakodnevno u različitim aktivnostima djece prilikom čega je odgajateljica promatrala dječje načine interpretacije, reakcije i verbalne izraze povezane sa zadacima te iste bilježila.

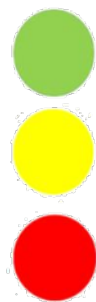
3) Refleksija i prilagodba. Temeljem bilješki, razgovora s djecom te audio i fotodokumentacije odgajateljica je analizirala učinke te prilagođavala postupke (ponavljanjem, dodatnim objašnjavanjem, usmjeravanjem i poticanjem na proces samovrednovanja).

Instrumenti

Za potrebe istraživanja korištena su dva vizualno-simbolička alata za dječje samovrednovanje.

1) Semafor razumijevanja uputa koji se primjenjivao u svakodnevnom radu nakon što bi odgajateljica izrekla uputu za aktivnost ili zadatak. Djeca su na semaforu pokazivala jesu li razumjeli uputu (zeleno), nisu sigurni da li su razumjeli uputu (žuto) ili nisu razumjeli uputu (crveno).

2) Emotikon skala procjene ostvarenosti zadatka koristila se nakon što su djeca izvršila zadatak ili aktivnost. Putem ove skale djeca su birala emotikon koji je odražavao njihov doživljaj uspješnosti (iznimno uspješno, uspješno, ne baš uspješno, neuspješno)



Slika 1. Semafor razumijevanja uputa



Slika2. Emotikon skala procjene ostvarenosti zadatka

Prikupljanje podataka

Proces prikupljanja podataka obuhvaćao je sljedeće korake:

1. davanje uputa i uporaba semafora za procjenu razumijevanja,
2. verbalnu samoprocjenu djece (što im je bilo jasno, što ne),
3. ponavljanje i pojašnjenje uputa (radi otklanjanja eventualnih poteškoća),
4. izvođenje aktivnosti,
5. uporabu emotikon skale procjene ostvarenosti zadatka nakon aktivnosti,
6. završnu verbalnu refleksiju o uspješnosti i poteškoćama (dječja procjena težine zadatka, dječja verbalizacija uočenih poteškoća te davanje vlastitih prijedloga djece što su i kako još mogli nešto izvršiti).

Taj se proces provodio svakodnevno u većem broju dnevnih aktivnosti, čime je omogućeno promatranje napretka djece kroz vrijeme. Kao metode prikupljanja podataka korištene su anegdotske bilješke odgajateljice, foto snimke, audio zapisi te transkripti razgovora između odgajateljice i djece koje su poslužili kao osnova za kvalitativnu analizu sadržaja kojom su identificirani obrasci dječjeg razumijevanja, izražavanja i samoprocjene.

Rezultati i rasprava

Kako djeca prihvataju „semafor“ a kako „emotikon“ skalu kao alat samovrednovanja?

Analizom prikupljenih podataka utvrđeno je da je za korištenje semafora razumijevanja uputa kod trogodišnjaka potrebno odvojiti značajnu količinu vremena i kroz dulji period podsjećati i/ili iznova objašnjavati ulogu semafora. Semafor je prikladan za početak usvajanja samovrednovanja u mlađe djece, no potrebno je u obzir uzeti njihove razvojne karakteristike, kognitivni stupanj razvoja, te se više puta vraćati na uputu i objašnjenje iste, uz traženje dječje interpretacije. Djeca u ovoj dobi još uvijek veliku važnost pridaju emocijama i raspoloženju koje se manifestira kroz sam proces, dok im je konačan ishod zapravo manje bitan. Bašić i suradnici (1994) povezuju to sa razvojem socijalnog razumijevanja ističući kako djeca u ranijoj dobi daju prednost emocijama pred situacijama. Veza je također vidljiva i u razvoju prijateljstva gdje isti autori navode kako dijete u dobi tri godine prijateljstva interpretira kroz traženje sličnosti, a ne razlika, što se može povezati s uočenim ponašanjem u ovom istraživanju gdje djeca ove dobi i u procesu samovrednovanja temelje svoje procjene na promatranju vršnjaka. Utvrđeno je da su samoprocjene trogodišnjaka često usklađene s procjenama njihovih prijatelja i više su odraz traženja sličnosti radi povezivanja s drugom djecom nego pravog samovrednovanja. Potrebno je stoga raditi na poticanju razvoja samostalnosti, nezavisnosti i intelektualnog mišljenja. Starc i suradnici (2004) navode da je nakon aktivnosti potrebno pitati dijete o tome što misli kako je obavilo aktivnost i poticati ga da razvije sustav vrednovanja vlastitog rezultata bez usporedbe s rezultatima druge djece.

Iz rezultata proizlazi da je prikladnije započeti s korištenjem semafora kod djece mlađe dobi na već poznatim igrama, ili pak na onima s manje pravila. Na taj način odmiče se od prvotnog uzbuđenja i znatiželje za istraživanjem novih igara te se povećava koncentracija djece i stavlja fokus na sam proces samovrednovanja. Primjer u nastavku ilustrira početne teškoće u korištenju semafora uputa kod trogodišnjaka:

„Djeci je ponuđena nova igra. Nakon davanja upute djeca su imala veliku želju za početak igranja i sva su djeca pokazala na zelenu boju na semaforu kako bi što prije započela igru. Već na početku igre mlađoj su djeci (3 godine) bile potrebne dodatne upute i objašnjavanje pravila.“

Također je uočeno da kod trogodišnjaka nisu potrebne 3 boje na semaforu već je dovoljno ostaviti samo zelenu i crvenu boju; odnosno opcije: razumijem i ne razumijem uputu. Skalu emotikona trogodišnjaci povezuju sa prikazom svojih osjećaja (sreće, zadovoljstva, tuge), a ne s procjenom uspješnosti obavljanja zadatka čemu je skala prvobitno namijenjena. Ako su bili zadovoljni tijekom aktivnosti i ugodno su se osjećali, onda su na kraju aktivnosti odabirali emotikon koji označava uspješno. Ovime je utvrđeno da odgajatelji mogu uz pomoć emotikona dobiti povratnu informaciju o vrsti aktivnosti u kojoj djeca vole sudjelovati, o aktivnostima u kojima se osjećaju ugodno, koje su im zabavne i koje ih potiču na daljnje istraživanje ili uključivanje u slične aktivnosti, ali ne i točnu informaciju o samoprocjeni uspješnosti obavljenog zadatka. Drugim riječima, skala emotikona nije prikladna za samovrednovanje trogodišnjaka.

Četverogodišnja djeca imaju sposobnost samostalne i točne samoprocjene. Za razliku od trogodišnjaka, njihova samoprocjena više ne ovisi o rezultatima samoprocjene ostale djece iz okruženja. Oni imaju razvijenu sposobnost usporediti kvalitetu svoga rada, ali trebaju kontinuiranu podršku i poticaj. Djeci je u ovoj dobi i dalje potrebna potvrda odrasle osobe jer je to još uvijek doba neizvjesnosti, nesigurnosti, provjeravanja, ali uz manju pomoć odrasle osobe dovršavaju započeto (Starc i sur., 2004). U nastavku slijedi primjer koji ilustrira potrebu za podrškom odgajatelja:

„Dječaku i djevojčici starosti 4 godine ponuđena je aktivnost slaganja puzzli po zadanom predlošku. Nakon objašnjavanja uputa ponuđen im je semafor razumijevanja na kojemu su oboje pokazali na žutu boju. Zadatak im je ponovno objašnjen uz pokazivanje predloška za slaganje nakon čega su pokazali na zelenu boju na semaforu razumijevanja te su započeli sa zadatkom. Oboje su izvršili zadatak vrlo uspješno, iako su na početku malo oklijevali. Ovo dvoje djece u svim su aktivnostima bili stidljivi te su često sumnjali u vlastite procjene ili su pak tražili potvrdu odrasle odgajateljice.“

Nakon dva mjeseca svakodnevne uporabe semafora i skale emotikona, uočeno je da djeca češće koriste semafor uputa od skale emotikona.

Analiza dječjih postupaka i reakcija tijekom obavljanja zadataka pokazala je da petogodišnjaci uglavnom uspješno koriste skalu emotikona i da je njihova procjena uspješnosti u skladu s procjenom odgajateljice. Iznimka je bio jedan petogodišnji dječak koji se često procjenjivao kao uspješan iako nije izvršavao zadatke u cijelosti ili ispravno, a kod samostalnog izbora zadataka birao je one zadatke koji su mu već poznati ili koji su iznimno jednostavni. U nastavku je prikazan dio anegdotskih bilješki odgajateljice koji ilustriraju jednu od situacija:

„Dječak (5 godina) djelomično je razumio spajanje puzzli prema načelu suprotnosti odnosno različitosti, te je naposljetku zaključio kako je takav pristup kompliciraniji. Obzirom da je puzzle prethodno uspješno spojio metodom pokušaja i pogreške nije ih htio ponovno slagati.“

U dobi od pet godina djeca već počinju promišljati o svojoj izvedbi, emocijama koje se pritom javljaju te sve to razmatraju u donošenju zaključaka vlastitog samovrednovanja, čime pokazuju objektivnost i realnost u mišljenju.

Analiza podataka prikupljenih u aktivnostima provedenim s djecom u dobi od šest godina pokazuje da dječje samovrednovanje uvelike ovisi o raspoloženju djeteta prilikom samovrednovanja, njegovoj spremnosti na rješavanje zadataka ili sudjelovanja u aktivnostima. Nadalje, trud koji dijete ulaže u samom procesu izrazito je bitan te pridonosi razini dječjeg samovrednovanja. Također je vidljivo da se djeca ove dobi ipak realnije procjenjuju, ali i da te procjene ovise i o kognitivnom stupnju razvoja djece i emocionalnom stanju djeteta tijekom provođenja aktivnosti. Sa šest godina djeca su vrlo osjetljiva na kritiku i razvijaju mehanizme kojima izbjegavaju neuspjeh zbog kojih niti ne započinju aktivnost, odugovlače ili preusmjeravaju pažnju na neki drugi zadatak (Starc i sur. 2004). Koliko je samovrednovanje složeno, odnosno temeljeno na nizu emocionalnih i kognitivnih procesa, ilustrira primjer šestogodišnje djevojčice koja je razumjela skalu emotikona uspješnosti, no procjenjivala se kao neuspješna čak i kod najmanjih pogrešaka (ova procjena bila je suprotna od procijene odgajateljice). Lako je i brzo odustajala od težih zadataka te je pokazivala izraženu samokritičnost.

„Djevojčici (6 godina) je zadatak bio jako težak i nije ga obavila u potpunosti te je u jednom trenutku odustala od nastavka izvođenja zadatka. Na poticaj odgajateljice nastavila je sa zadatkom. Djevojčica je u konačnici uparila sve elemente, no proces joj je bio težak te se procijenila neuspješnom jer ga nije obavila iz prve.“

Ovaj primjer ukazuje na važnost uloge odgajatelja koji podržava proces samovrednovanja, usmjerava dijete u njegovim interpretacijama i pomaže i pruža podršku u procesu samoosnaživanja koji rezultira spremnošću za sudjelovanje u daljnjim aktivnostima. Djeca predškolske dobi postaju točnija u svojim samoprocjenama nakon primanja povratnih informacija o izvedbi (Destan i sur., 2017; Urban i Urban 2018.) i stoga je samovrednovanje kod djece nužno promatrati kao razvojni proces u kojem odgajatelj ima značajnu ulogu.

Mogu li se djeca samovrednovati?

Trogodišnjaci i mlađi četverogodišnjaci skalu emotikona doživljavaju kao pokazatelj osjećaja te prilikom pokazivanja odabiru emotikone koji im se najviše sviđaju ili pak odražavaju njihovo trenutno emocionalno stanje, a ne stvarni rezultat uspješnosti u određenom zadatku ili aktivnosti. U nastavku je prikazan primjer jedne ovakve situacije:

„Dječak (3 godine) u većini aktivnosti je bio samo promatrač, povremeno se verbalno uključivao, primjerice u aktivnosti lijepljenja drvenih štapića na papir radi izrade okvira: „Nisam uspješan“ (dječak je pokazao na emotikon koji označava neuspješan). Ovu je aktivnost dječak djelomično uspješno izvršio, a dio mu se štapića brzo odlijepio sa podloge, no dječaka je emotikon koji pokazuje neuspješno izvršen zadatak, asocirao na njegovo trenutno emocionalno stanje tuge i zabrinutosti, te se u skladu s time i procijenio.“

Trogodišnjaci i mlađi četverogodišnjaci promatraju procjene druge djece te se često procjenjuju u odnosu na partnere u istoj aktivnosti. Urban i Urban (2020) također ovo potvrđuju navodeći kako djeca predškolske dobi pridaju veću pozornost samovrednovanju u odnosu na njihove želje ili percipirani trud nego na njihov stvarni učinak ili bilo koju primljenu povratnu informaciju.

„U aktivnosti slaganja leptira djevojčica (4 godine) se na skali emotikona procijenila kao vrlo uspješna, što je i bila. U aktivnosti nizanja perli žute boje djevojčica se procijenila kao vrlo uspješna, navodeći pritom da je sretna i vesela te voli žutu boju, a uspješnost je djelomično pripisala ushićenju i veselju vezanim za aktivnost nizanja, iako su joj se perle vrlo brzo prosule po podu.“

Petogodišnjaci i šestogodišnjaci bolje razumiju ovaj alat te ga primjerenije koriste. Svjesniji su svojih mogućnosti i sposobnosti te se u skladu s time procjenjuju.

„Po izvršenju zadatka „Opposite puzzles“ odgajateljica je djevojčici (6 godina) ponudila skalu emotikona za procjenu uspješnosti izvršenja zadatka. Djevojčica se na skali procijenila kao vrlo uspješna u obavljanju zadatka uparivanja suprotnosti, a zadatak je obavila uspješno i točno je spojila sve parove puzzli.“

Procjene su povezane s kognitivnim stupnjem razvoja, raspoloženjem, uloženom trudom te vrsti aktivnosti. U nastavku je prikazan primjer iz kojeg se vidi da djeca svoju procjenu uspješnosti ne povezuju samo s konačnim rezultatom već i s procesom koji ih je doveo do rezultata:

„Dječak se procijenio kao ne baš uspješan jer mu je bilo teško naciljati žicu u rupicu na geometrijskom obliku („Uspio sam, ali malo teško.“). Dječak je točno poredao elemente na žicu.“

Kod dijela šestogodišnjaka javlja se izrazita samokritičnost, dok je drugi dio vrlo realan u svojim procjenama. Prikaz realne procjene:

„U zadatku „Begripen diagrama“ dječak (6 godina) procijenio se kao vrlo uspješan, a zadatak je izveo u potpunosti samostalno i točno.“

Prikaz izrazite samokritičnosti odgajateljica je iskoristila kao poticaj za razgovor s roditeljima. Odgajateljica je dobila povratnu informaciju kako se neuspjeh ne tolerira, te roditelji inzistiraju da je sve potrebno obaviti iz prvog pokušaja. Ovaj nalaz govori u prilog tome kako na sliku i pojam o sebi te vlastito samovrednovanje djeteta utječu ne samo poticaji odgajatelja, već i okolina te obiteljsko okruženje.

„Djevojčica (6 godina) je često veoma samokritična te se na prve znakove suočavanja sa težim aktivnostima procjenjuje kao neuspješna.“

Kako bi se uspješno samovrednovali, djeca rane i predškolske dobi trebaju vodstvo od strane odgajatelja, provođenje transparentnih procjena u kojima im se objašnjavaju kriteriji koje moraju zadovoljiti i kontinuirano poučavanje u području procjenjivanja vlastitog rada i vlastitih rezultata (Stan, 2021). Isto je potvrđeno i ovim istraživanjem. U ranoj i predškolskoj

dobi sva djeca trebaju ponavljanje aktivnosti, poticanje i pružanje prilika za samovrednovanje. S vježbom postaju u tome uspješnija te se osnažuju u vidu jačanja pozitivne slike o sebi, samopouzdanja kao i osjećaja odgovornosti i pripadnosti skupini. Do sličnog su zaključka došli i Warah i Workman (2016) navodeći da su djeca sposobna za samovrednovanje, no potrebno im je pružiti alate, objašnjenja, usmjerenja te povratnu informaciju, uvažavajući pritom ponajviše verbalne samoprocjene djece, te je ključno pružati im prilike za procjenu vlastitog napretka (Warash i Workman, 2016).

Nakon što su alati za samovrednovanje postavljeni na trajno odabrano mjesto u sobi dnevnoga boravka, djeca su počela samostalno i spontano koristiti alate. Kod samoprocjene razumijevanja uputa trogodišnjaci su najradije pokazivali na zelenu boju semafora. Uočeno je da pokazivanje zelene boje na semaforu nije nužno bilo pokazatelj procjene razumijevanja, već puko sredstvo za brži početak uključivanja u aktivnosti, što pak ide u prilog tomu da se mlađa djeca procjenjuju u odnosu na emocionalna stanja i raspoloženja, te znatiželju i nestrpljivost zbog uključivanja u nove aktivnosti, a isto je vidljivo i iz načina na koji su se procjenjivala putem emotikona. Korist za odgajatelja ovdje se očituje u mogućnosti uvida u dječja stanja i raspoloženja, te pruža smjernice za nastavak i vrste aktivnosti koje su djeci zanimljive. Kod starijih se četverogodišnjaka, a posebice kod petogodišnjaka i šestogodišnjaka moglo primijetiti da bolje razumiju svrhu skale emotikona te su je u skladu s time i primjenjivali u aktivnostima. Također, vidljivo je kako shvaćanje skale emotikona te samovrednovanje putem te skale varira od djeteta do djeteta ovisno o kognitivnim sposobnostima djece, njihovom karakteru, raspoloženju, osobnosti, uloženom trudu i vrsti aktivnosti.

Kod uvođenja alata za samovrednovanje djeca su često tražila potvrdu odgajatelja vezano uz vlastito samovrednovanje. Ta se potreba zadržala kod trogodišnjaka, dok se kod starijih četverogodišnjaka, petogodišnjaka i šestogodišnjaka s vremenom smanjila. Djeca su se međusobno promatrala prilikom korištenja alata za samovrednovanje te i na taj način usvajala principe procjenjivanja. Pokazalo se da je za mlađu djecu prikladnije primijeniti semafor razumijevanja uputa u dvije kategorije (razumio sam/nisam razumio uputu). Semafor se kod trogodišnjaka može uspješno primjenjivati i za procjenu uspješnosti nakon provedbe aktivnosti ili zadatka, jer je skala emotikona za njih presložena. Petogodišnjaci i šestogodišnjaci uspješno su se služili i semaforom uputa i skalom emotikona za procjenu uspješnosti nakon provedbe zadataka ili aktivnosti te su istu vrlo brzo usvojili. To je povećalo njihovo samopouzdanje i ojačalo pozitivnu sliku o sebi. Upuštali su se u razne rasprave te su se samostalno i međusobno vrednovali. Ono što je primijećeno kroz ovo akcijsko istraživanje je i to da samovrednovanje ne ovisi samo o dobi djeteta, već i o kognitivnim sposobnostima djece, njihovom karakteru, raspoloženju te osobnosti. Kroz cijeli proces djeci je pružana i podrška odgajatelja, u vidu usmjeravatelja, potpore, pomagača i podupiratelja procesa samovrednovanja, što se pokazalo kao važan faktor samovrednovanja.

Zaključak

Samovrednovanje djece rane i predškolske dobi relativno je slabo istraženo područje. Ono je obilježeno određenom razinom kognitivnog stupnja razvoja djeteta te je općenita pretpostavka da se ono može početi razvijati tek u osnovnoškolskoj dobi. No, preduvjet za razvoj samovrednovanja leži u poticanju razvoja samostalnosti, samoodgovornosti i samoodlučivanja, a sve se to razvija kod djece već od najranije dobi. Slunjski (2013) navodi kako je uloga odgajatelja, roditelja i općenito odraslih osoba u dječjem okruženju djecu osposobljavati za samostalno, kritičko mišljenje i donošenje vlastitih sudova, kako bi oni sami mogli odlučiti što trebaju činiti u različitim životnim okolnostima. U tome se ogleda i put prema poticanju razvoja dječjeg samovrednovanja.

Ukoliko je dijete u nešto aktivno uključeno tada će to najbolje i najbrže usvojiti, isto vrijedi i za odrasle, no djeca rane i predškolske dobi ovdje ipak imaju prednost zbog svojih većih sposobnosti za brže i lakše usvajanje znanja. Stoga je upravo to razdoblje idealno za početak upoznavanja djece sa mogućnostima samovrednovanja. Prema Te Whāriki-u (2017), djeca imaju veliku sposobnost samovrednovanja vlastitoga napretka te postavljanja ciljeva, a ovo istraživanje doprinijelo je potvrdi da je samovrednovanje moguće započeti već sa djecom u dobi od tri godine.

Rezultati istraživanja pokazali su da su djeca sposobna za samovrednovanje, no potrebno je intenzivno raditi na tome, podsjećati ih na značenje alata te im konstantno nuditi njihovu uporabu već od najranije dobi. Kod uvođenja alata za samovrednovanje djeca su često tražila potvrdu odgajatelja vezano uz vlastito samovrednovanje. Ta se potreba zadržala kod trogodišnjaka, dok se kod starijih četverogodišnjaka, petogodišnjaka i šestogodišnjaka s vremenom smanjila. Djeca su se međusobno promatrala prilikom korištenja alata za samovrednovanje te i na taj način usvajala principe procjenjivanja. Iako rezultati ukazuju na to da trogodišnjaci ne razumiju u potpunosti svrhu alata za samovrednovanje, nudeći alate uz objašnjavanje njihove primjene djeca ipak postepeno usvajaju drugačiji način mišljenja.

Samovrednovanje treba graditi od najranije dobi, uz podršku okoline i obitelji, kako bi djeca sama uvidjela vlastite mogućnosti te osvijestila i usavršila svoje sposobnosti. Kroz ovo istraživanje vidljivo je da se samovrednovanje ne odnosi samo na konačan ishod i njegovu kvalitetu, već ukazuje na pomake ne samo u razvoju mišljenja već i u osvještavanju vlastitih i tuđih emocija. Pruža odgajateljima priliku za osmišljavanje okruženja koje će iz djeteta izvući njegov maksimalni kapacitet, i pokušati mu ponuditi još. Dobiva se uvid u napore koje dijete ulaže, zadovoljstvo sobom, te uvid u djetetova emocionalna stanja u aktivnostima. U konačnici, samovrednovanje pokazuje odgajatelju što je djetetu bitno u određenoj situaciji.

Poticanje djece na samovrednovanje od najranije dobi ima brojne dobrobiti. Dobrobiti za djecu odnose se na poticanje i jačanje razvoja samovrednovanja općenito, poticanje razvoja samopouzdanja, neovisnosti i pozitivne slike o sebi, poticanje razvoja kreativnog i kritičkog mišljenja, uvažavanje različitosti putem poticanja razvoja odgovornosti za odlučivanje i djelovanje djeteta spram sebe i drugih, te aktivno sudjelovanje u procesima usvajanja znanja – stvaranje refleksivne petlje, te predanost provedbi zadatka (Warash i Workman, 2016). Dobrobiti samovrednovanja djece za njihove roditelje očituju se u osvještavanju mogućnosti, znanja i sposobnosti njihove djece te usvajanju načina na koji se djecu može potaknuti na kritičko razmišljanje, iznošenje vlastitih stavova i samovrednovanje kroz svakodnevne aktivnosti.

Provedba akcijskih istraživanja u vrtiću doprinosi unapređenju kvalitete odgojno-obrazovne ustanove. Ovo istraživanje doprinijelo je jačanju kompetencija odgajateljice koja se cijelo vrijeme i sama samovrednovala i kritički promišljala sve korake u procesu akcijskog istraživanja kako bi u svakom sljedećem ciklusu provedbe aktivnosti uklonila eventualne uočene poteškoće. Ovo istraživanje rezultiralo je izradom dva alata za samovrednovanje djece koja su prikladna za korištenje sa djecom već od rane vrtićke dobi. Odgajateljica je tijekom istraživanja vodila refleksivni dnevnik u kojem je bilježila vlastite spoznaje i promjene u pristupu prema djeci. Na taj je način akcijsko istraživanje poslužilo i kao oblik profesionalnog učenja kroz praksu, potičući trajno unapređenje odgojno-obrazovnog rada.

Literatura

- Ajduković, M. & Keresteš, G. (ur.). (2020). Etički kodeks istraživanja s djecom: drugo, revidirano izdanje [PDF]. Vijeće za djecu.
- Antulić, S. (2012). *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Bašić, J., Hudina, B., Koller Trbović, N., & Žizak, A. (1994). *Integralna metoda u radu s predškolskom djecom i njihovim roditeljima: Priručnik za odgajatelje i stručne suradnike u predškolskim ustanovama*. Alinea.
- Boseovski, J., & Lapan, C. (2017). When peer performance matters: Effects of expertise and traits on children's self-evaluations after social comparison. *Child Development*, 88(6), 1860-1872. <https://doi.org/10.1111/cdev.12941>
- Čović, M. (2024). *Poticanje razvoja znanstvene pismenosti u ranoj i predškolskoj dobi – pedagoški odgovor na suvremene potrebe društva* [Doktorski rad, Sveučilište u Zadru, Poslijediplomski sveučilišni studij Kvaliteta u odgoju i obrazovanju]. Sveučilište u Zadru.
- Her Majesty's Inspectorate of Education (HMIe). (2007). *The child at the centre: Self-evaluation in the early years*. HM Inspectorate of Education. <https://education.gov.scot/media/udzpeirj/thechildatthecentreselfevaluationintheearlyyears.pdf>
- Markowitz, A. (2011). Akcijska istraživanja učitelja u nastavi: Drugačiji pogled. U *Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika* (str. 11–26). Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2015). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Narodne novine (05/15).
- Moreira, J. S., Ferreira, P. C., & Veiga Simão, A. M. (2022). Dynamic assessment of self-regulated learning in preschool. *Heliyon*, 8(8), e10035. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10035>
- Slunjski, E. (2013). *Kako djetetu pomoći da... (p)ostane samostalno i odgovorno*. Element.
- Stan, L. (2021). The “traffic-light” method in context evaluation – Self-evaluation of preschoolers. *Acta Didactica Napocensia*, 14(1), 208-213. <https://doi.org/10.24193/adn.14.1.18>
- Stan, L.-A., & Opreș, D. (2025). Using self-assessment methods and techniques in the context of evaluative actions performed with Romanian preschoolers. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 17(2), 834–858. <https://doi.org/10.18662/rrem/17.2/1007>
- Starc, B., Čudina-Obradović, M., Profaca, B., Letica, M., & Pleša, A. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi: Priručnik za odgojitelje, roditelje i sve koji odgajaju djecu predškolske dobi*. Golden marketing - Tehnička knjiga.
- Švedski kurikulum (Skolverket). (2018). *Curriculum for the Preschool, Lpfö 18*. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d897/1553968298535/pdf4049.pdf>
- UNICEF. (1989). Konvencija o pravima djeteta.
- Urban, K., & Urban, M. (2020). Effects of performance feedback and repeated experience on self-evaluation accuracy in high- and low-performing preschool children. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00460-6>.
- Warash, B. G., & Workman, M. (2016). Teaching preschoolers to self-assess their choices in Pre-K. *Journal of Educational Research and Practice*, 6(1), 97–104. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2016.06.1.07>.

STVARANJE KVALITETNOG MATERIJALNOG I SOCIJALNOG OKRUŽENJA ZA POTICANJE RAZVOJA DJECE RANE DOBI

Klaudija Martić, mag.praesc.educ., odg.savjetnik

martik.klaudija@gmail.com

DV En ten tini, Zagreb

Sažetak

U ovom radu će se prikazati na koji način su odgajatelji uvažavajući nove znanstvene spoznaje stvarali kvalitetno prostorno-materijalno i socijalno okruženje za poticanje razvoja djece rane dobi. U svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi uvriježeno je načelo da djeca uče čineći, u konkretnim situacijama i s konkretnim materijalima te pri tome ulaze u interakciju sa svojom materijalnom i socijalnom okolinom, konstruirajući i sukonstruirajući svoja znanja. To su sve okolnosti i uvjeti koji djeci omogućuju različita iskustva, bilo da su u pitanju izvanjski podražaji ili neki unutarnji, misaoni. Razvojem istraživačkih tehnologija, koje su omogućile neinvazivna i etična istraživanja ljudskog mozga, došlo je do velikih i iznenađujućih otkrića o načinu njegovog funkcioniranja. To je imalo snažne implikacije na mogućnosti učenja i razvoja jer se pokazalo da potencijali ljudske inteligencije nisu unaprijed određeni nego se povoljnim okolinskim utjecajima mogu mijenjati odnosno povećavati. Shodno tome danas se govori o važnosti utjecaja socijalne i materijalne okoline na dijete rane dobi, naročito u prve tri godine njegovog života, što u prvi plan stavlja rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Ključne riječi: aktivnosti; materijali; neuroznanost; odgajatelj; prostor;

Uvod

Sigurno i stimulativno prostorno - materijalno okruženje ključno je za rani razvoj djeteta jer potiče njegov cjelokupni razvoj, uključujući motoričke, kognitivne i socijalne vještine. Kvalitetno oblikovano okruženje omogućuje djeci istraživanje i eksperimentiranje a to pozitivno utječe na njihov razvoj i učenje (Gopnik, 2016). Raznolikost materijala, boja i tekstura u prostoru dodatno potiče dječju znatiželju, istraživački duh i kreativnost te doprinosi razvoju neuronskih mreža u mozgu. Pristup prirodnim materijalima i boravak na otvorenom prostoru značajno doprinose senzornom razvoju i emocionalnom blagostanju djece. Kontakt s prirodom smanjuje razinu stresa, poboljšava koncentraciju i emocionalnu stabilnost kod djece. Prema Anđić (2022), priroda pruža djeci slobodu i potiče razvoj kompetencija potrebnih za uspješan život. Pristup prirodnim materijalima i otvorenom prostoru pridonosi boljem senzornom razvoju i emocionalnom blagostanju djece. Kontakt s prirodom dokazano smanjuje razinu stresa te poboljšava koncentraciju i emocionalnu stabilnost kod djece (Chawla, 2015). Osim toga, organiziran i strukturiran prostor pomaže djeci da razviju osjećaj sigurnosti, rutine i samostalnosti u svakodnevnim aktivnostima te pridonosi njihovoj emocionalnoj regulaciji i socijalnoj prilagodbi. Povezivanje utjecaja prostorno - materijalnog okruženja s neuroznanostu daje dublji uvid u način na koji okolina oblikuje rani razvoj mozga. Neuroznanstvena istraživanja pokazuju da je mozak male djece izuzetno plastičan, što znači da se brzo mijenja i prilagođava pod utjecajem okoline pri čemu svaka nova stimulacija doprinosi jačanju i reorganizaciji neuronskih mreža (Jensen,

2005). Bogato senzorno okruženje s različitim bojama, teksturama, mirisima i zvukovima potiče razvoj neuronskih veza i jača kognitivne sposobnosti. Nadalje, prostor koji omogućuje slobodno kretanje i interakciju s okolinom podržava razvoj područja mozga povezanih s koordinacijom, percepcijom prostora i izvršnim funkcijama. Prostorno okruženje koje potiče interakciju, poput kutaka za igru, slikovnica i raznovrsnih didaktičkih materijala, može ubrzati razvoj jezika i socijalnih vještina. Prema istraživanjima, interakcije s odraslima i vršnjacima ključne su za aktivaciju centara u mozgu povezanih s učenjem jezika i empatijom (Shonkoff & Phillips, 2000).

Značajke kvalitetnog prostorno-materijalnog okruženja

Prostorno-materijalno okruženje je jedan od temeljnih preduvjeta za odvijanje kvalitetnih aktivnosti djece rane i predškolske dobi a sve sa ciljem poticanja njihovog cjelovitog razvoja. *“Kvalitetno prostorno-materijalno okruženje nezaobilazna je pretpostavka kvalitete življenja, odgoja i učenja djece u vrtiću.”* (Slunjski, 2008, str. 31) Sama struktura prostora, odnosno kako su koncipirani i povezani centri aktivnosti u sobi dnevnog boravka, u značajnoj mjeri utječe na koji način će djeca koristiti prostor i u njemu dostupne materijale. Kako je u ovom radu naglasak na djeci rane dobi važno je omogućiti neometano i sigurno kretanje djece prostorom, u smislu da su centri dovoljno fizički otvoreni i prohodni ali i da istovremeno čine jedan zasebni kontekst. Ponuda materijala u određenom centru aktivnosti treba jasno definirati njegovu namjenu, odnosno potaknuti djecu na igru i istraživanje. Raznolikost i dostupnost materijala pozvat će djecu da samostalno i prema vlastitom nahođenju organiziraju svoje aktivnosti. Maria Montessori (2003), prvobitno liječnica i antropologinja, a potom pedagoginja i psihologinja, isticala je važnost upoznavanja dječje prirode te poticanja aktivnosti i razvoja. U tu svrhu prepoznavala je važnost materijala i prostora koji će potaknuti prirodnu dječju znatiželju i probuditi želju za aktivnošću te razumijevanjem i spoznavanjem.

Pedagoški neoblikovani materijali, posebice prirodni materijali, potaknut će djecu na aktivnosti u kojima svim svojim osjetilima istražuju njihova svojstva i mogućnosti. Kontinuiranim praćenjem i dokumentiranjem dječjih aktivnosti odgajatelji dobivaju povratnu informaciju i o materijalima i o poticajima koje su ponudili djeci. Tijekom samorefleksije ili zajedničke refleksije saznaju u kojoj mjeri su određena djeca pokazala interes za materijal, na koji način ga koriste, ima li ga u dovoljnim količinama i koji bi se još materijal mogao pripremiti. Autorica Šagud (2016) ističe da refleksivni praktičar analizira svoj rad na prostorno-materijalom okruženju te ga mijenja i prilagođava dječjim interesima i potrebama djece sa ciljem stvaranja optimalne uvjeta razvoja. Ponekad se pedagoški oblikovani materijali pokažu u praksi nefunkcionalnima ili neprimjerenima te ih je u tom slučaju nužno doraditi. Priroda dječjeg učenja je stvaranje, konstruiranje, (Vigotski, 1978, prema Miljak, 2009) a ne preuzimanje znanja što oni upravo čine u interakciji s materijalima, samostalno ili u suradnji s drugima. Struktura prostorno - materijalnog konteksta istovremeno će odrediti i kvalitetu, intenzitet i učestalost socijalnih interakcija. Miljak (2009) naglašava kako je prostor u vrtiću aktivni čimbenik odgojno-obrazovnog procesa te da njegova organizacija može potaknuti ili ograničiti dječju igru, istraživanje i socijalne interakcije. Podijeljenost prostora na više zasebnih cjelina potiče spontano stvaranje manjih skupina djece koje najčešće povezuje neki trenutni zajednički interes. Manji broj

djece unutar jednog centra aktivnosti omogućuje djeci da se dublje i koncentriranije bave onim što ih zanima. Poznato je da je igra djece rane dobi uglavnom usporedna te često nekoliko djece istovremeno iste materijale koriste na različite načine i s različitim ciljem. Prostorna izdvojenost od ostatka skupine pružit će im dovoljno mira i vremena da se nesmetano posvete proučavanju nekog materijala ili stvaranju neke kreacije. To je još izraženije u slučaju da je nekoliko djece u zajedničkoj aktivnosti jer rad u manjim grupama karakterizira kvalitetnija verbalna i neverbalna komunikacija te suradnja. Kakve karakteristike imaju materijali dostupni djeci uvelike ovisi o slici koju odgajatelji imaju o njima. Kompetentan odgajatelj ima suvremenu sliku o djetetu te ga promatra kao sposobnog, odgovornog i aktivnog stvaratelja svojih procesa učenja. Individualnim pristupom svakom djetetu odgajatelj će istinski upoznati njihove karaktere i navike te će sustavno graditi odnos razumijevanja, uvažavanja i povjerenja. To je važno ne samo za djetetov socio - emocionalni razvoj nego je i važan prediktor u stvaranju poticajnog i izazovnog te djetetovim potrebama primjerenog materijalnog konteksta. Nove znanstvene spoznaje, posebice i one iz područja neuroznanosti, dale su odgovore na brojna pitanja te otvorile nove mogućnosti poticanja ranog razvoja ljudskog bića.

Nove znanstvene spoznaje

Razvojem istraživačkih tehnologija, koje su omogućile neinvazivna i etična istraživanja ljudskog mozga, došlo je do velikih i iznenađujućih otkrića o načinu njegovog funkcioniranja. Ono što pedagoške djelatnike najviše zanima kad je u pitanju ljudski mozak je: možemo li, i ako da, kako doprinijeti njegovom razvoju kod djece. Da bi se to bolje razumjelo, pobliže će se pojasniti što se to događa u mozgu u procesima učenja i razvoja.

Dakle, dvije su vrste moždanih stanica, neuroni (10%) i glija stanice (90%). Iako je neurona znatno manje njihova je ključna i najvažnija funkcija za zbivanja u mozgu. Neuroni se sastoje od tijela u kojem jezgra, dendrita i aksiona i ljudski ih mozak ima oko 100 milijardi. Odgovorni su za obradu informacija te pretvaranje kemijskih signala u električne i obratno. Neuron koji normalo radi stalno integrira i generira informacije, on je središte aktivnosti. Neuroni služe za prijenos informacija i nijedan nije krajnja točka, mogu se povezivati ih udaljenim neuronima ali uglavnom se to događa s onim najbližima. Dendrita ima više i oni su produžetci tijela stanice, slični grančicama, koji rastu kada je okolina poticajna. Akson je kod svakog neurona samo jedan i prenosi informacije u obliku električne stimulacije te transportira kemijske tvari. Obično su dugi oko 1cm, a onaj u leđnu moždinu i do 1m. Što su deblji to bolje i brže prenose elektricitet i informacije. Pri tome mu pomaže mijelin, masna tvar kojom je obložen. Fiziološku osnovu rada mozga čine neuroni koji se uslijed razvoja povezuju te stvaraju sinaptičke veze koje zapravo omogućavaju prenošenje informacija između neurona. Vanjski podražaji kroz ljudska osjetila šalju te impulse u mozak što potiče stvaranje novih neuronskih veza, odnosno sinapsi. U tom kontekstu govori se o „*plastičnosti ljudskog mozga*“ (Diamond i Hopson, 2006), odnosno o promjenjivosti strukture ljudskog mozga za koju se dugo mislilo da je genetski uvjetovana. Nova iskustva i novi podražaji stvaraju nove veze, dakle, što je veći broj iskustvenih situacija to se stvara veći broj sinapsi i time povećava sposobnost obrade informacija (Jensen, 2005). Ta znanstvena činjenica imala je snažne implikacije na mogućnosti učenja i razvoja jer je pokazala da potencijali ljudske inteligencije nisu unaprijed određeni nego se povoljnim

okolinskim utjecajima mogu mijenjati odnosno povećavati. Nadalje, neuronske veze koje se ne koriste, koje se ne vježbaju, s vremenom slabe i odumiru, a usporedo s tim procesima uslijed novih iskustvenih akcija i novih unutarnjih procesa stvaraju se nove. Shodno tome danas se govori o važnosti utjecaja socijalne i materijalne okoline na dijete rane dobi, naročito u prve tri godine njegovog života, što u prvi plan stavlja rani i predškolski odgoj i obrazovanje. „*Za zdrav neurokognitivni razvoj u ranom djetinjstvu potrebne su stabilne, podržavajuće interakcije s relativno malim brojem odraslih osoba i vršnjaka, raznoliki poticaji svih osjetila kroz dodir, glazbu, čitanje, komunikaciju, pokret, izazov i vlastiti aktivitet.*“ (Miočić/Stošić i Lončarić, 2012/2013, str. 29). Ta činjenica pomaže odgajateljima i svim uključenima u rad s djecom rane i predškolske dobi da bolje razumiju djetetov razvoj te osvještavaju akcije i postupke koji su nužni za njegovo osnaživanje.

Jedan od važnih segmenata rada odgajatelja je kreiranje poticajnog, raznolikog i bogatog prostorno - materijalnog okruženja koji će djecu pozvati na akciju i istraživanje te se u tom smislu govori o prostoru kao o „*trećem odgajatelju*“ (Slunjski, 2008). U svakodnevnoj odgojnoj - obrazovnoj praksi uvriježeno je načelo da djeca uče čineći, u konkretnim situacijama i s konkretnim materijalima, u određenom kontekstu te da ulaze u interakcije sa svojom materijalnom i socijalnom okolinom, konstruirajući i sukonstruirajući svoja znanja. To su sve okolnosti i uvjeti koji djeci omogućuju različita iskustva, bilo da su u pitanju izvanjski podražaji ili neki unutarnji, misaoni. Način na koji djeca uče, njihova prirodna radoznalost, fokusiranost i obuzetost tijekom procesa istraživanja svojstvena je znanstvenicima. „*Znanstvenik koji zaviruje u kolijevku tražeći odgovore na neka od najvažnijih pitanja o ljudskom umu, svijetu i jeziku, suočava se sa znanstvenikom koji izvire iz kolijevke i čini gotovo istu stvar.*“ (Gopnik, Meltzoff i Kuhl, 2003). Iako začetke takvog razumijevanja dječjeg učenja i razvoja nalazimo još kod istraživača i pedagoga u 19. i početkom 20. stoljeća, evidentno je da je su ova otkrića iz područja neuroznanosti dala dobar vjetar u leđa razvoju suvremenog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Da bi mogli potaknuti i podržati cjelovit razvoj djeteta, odgajatelji, dakle, s jedne strane moraju dobro poznavati različite aspekte dječjeg bića, kao što su razvojne karakteristike dobi ili trenutni interesi i potrebe, a s druge strane na njih djelovati kroz promišljene i primjerene odgojno-obrazovne postupke. To iziskuje kontinuiran profesionalni razvoj tijekom cijele karijere.

Stvaranje kontekstualnih uvjeta za kvalitetne aktivnosti u jaslicama

Djeca rane dobi polaskom u jaslice najčešće se po prvi puta odvajaju od svojih roditelja ili primarnih skrbnika te ulaze u jedan novi i nepoznati prostorno - materijalni i socijalni kontekst. Važno je da djecu od samog početku rada skupine dočeka dobro strukturiran i definiran, ali i pročišćen i funkcionalan prostor. Bogatstvo, raznolikost i dostupnost materijala organiziranih u jednom estetski privlačnom i ugodnom ambijentu djeci uveliko olakšava taj period prilagodbe na prijelaz iz obiteljskog doma u vrtićku sobu dnevnog boravka. Na taj način djeca su u prilici da se slobodno upoznaju s materijalima, istražujući njihove mogućnosti i načine korištenja. Odgajatelji u početku često imaju neku osnovnu ideju što i kako bi djeca mogla raditi s određenim poticajima, ali uvijek je tu jedan veliki dio koji je nepoznanica i koji se otkriva zajedno s djecom. Tako odgajateljice izrađuju

konstrukciju od različitih limenki, boca i kartonskih rola da bi potaknula djecu na aktivnost i istraživanje.



Slika 1



Slika 2



Slika 3

Djeca ubacuju i guraju loptice u cijevi i odozdo i sa strane i između dijelova cijevi (Slika 1), jednako kao što to pokušavaju i s ostalim predmetima (Slika 2) koji su im dostupni u centru. Metodom pokušaja i pogreška te kroz novostečeno iskustvo dolaze do rješenja. Sustavnim praćenjem i dokumentiranjem u postupcima samorefleksije i refleksije uočavaju se i specifični interesi, kao što je interes za istraživanje kosina i pada. Intervencija odgajatelja dalje ide u smjeru ponude novih materijala sa ciljem pružanja kvalitetnije i primjereno podrške procesima dječjeg učenja i razvoja. Svakodnevna odgojno - obrazovna praksa jednako kao i teorija potvrđuju da djeca uče čineći (Slunjski, 2006) kao i u ovom primjeru spuštaju različite materijale. Kako je njihov interes velik te su stoga i visokomotivirani, pažnja je sve bolja i sve se duže zadržavaju u aktivnostima. Naziru se i neki jednostavni oblici suradnje u smislu dodavanja materijala, pokazivanje svojih otkrića i aktivnosti drugima te promatranje drugih u akciji. Da bi produbili i proširili dječji interes i potaknuli ih na dodatnu aktivnost, odgajatelji pripremaju i nude djeci nove materijale za istraživanje kosina (Slika 3). Promišljaju na koji način osmisлити konstrukciju te je izrađuju tako da je samo djelomično fiksna i da djeca mogu sama nadograđivati elemente (Slika 4 i 5). Nude se različite loptice ali kako su djeci dostupni i drugi materijali (Slika 6), oni ih donose. Zahtjevnost i izazovnost nove konstrukcije još više zaokuplja dječju pažnju i sami rade različite kombinacije kosina. Svi ponuđeni elementi, i kosine i loptice, su manji i kompleksniji što zahtijeva veću motoričku vještinu, preciznost i koordinaciju.



Slika 4

Slika 5

Slika 6

Jedna od uloga odgajatelja je i da potiče djecu na aktivnosti svojim primjerom i aktivnim sudjelovanjem u istoj. Odgajateljice (Slika 7) ohrabruju djecu verbalno da i sama učine isto ili pokrenu neku svoju aktivnost te im daju pozitivne i konstruktivne povratne informacije kao potvrdu njihove akcije. Usporedo se kristalizira i interes za gradnju uvis, odnosno gradnju tornjeva. Materijali su prisutni i dostupni, a uloga odgajatelja je u ovom slučaju u početku bila da je povremeno prisutan u aktivnosti djece, koja su u tom trenutku u dobi do 18 mjeseci te traže prisustvo, podršku i potvrdu odrasle osobe. Materijali su prilagođeni njihovoj razvojnoj dobi, što znači da su pogodni za manipuliranje i građenje (Slika 8) te su estetski privlačni svojim vanjskim izgledom; dio materijala istovremeno omogućuje i istraživanje zvuka i teksture.



Slika 7



Slika 8

Djeca se slobodno i sigurno kreću po cijelom prostoru, svi materijali su im dostupni što im otvara mnogobrojne mogućnosti za proširivanje i nadogradnju aktivnosti. Kako im je gradnja tornjeva bila izuzetno zanimljiva i poticajna, koriste materijale i u ostalim centrima aktivnosti (Slika 9, 10 i 11) da bi ih gradili. U početku su tornjevi bili jednostavni i sastojali se od tri do pet elemenata, ali što su djeca imala više iskustva oni su postajali sve viši i bili rezultat kombinacije više različitih materijala. Otvorenost i dostupnost materijala potiče djecu na samoorganizirane i samoinicirane aktivnosti što pozitivno utječe na razvoj samostalnosti, autonomije i kreativnost te su tu i začeci suradničkog učenja.



Slika 9



Slika 10



Slika 11

Uvijek iznova se ističe važnost bogatstva, raznolikosti i dostupnosti materijala te definiranost centra na način da su materijali jasno ponuđeni. Ali je jednako važno djeci postupno i promišljeno nuditi materijale te im dati priliku da se s njima upoznaju. Prostor senzornog centra (Slika 12) je koncipiran na način da se jedan poticaj nadovezuje na drugi tako da poziva djecu na daljnje kretanje i istraživanje dok ne bi napravili cijeli krug, što im je omogućavala prohodnost i protočnost prostora.



Slika 12

Različite taktilne podne i zidne plohe (Slika 13) potiču razvoj vizualne i taktilne percepcije te fine motorike kada ih dijete dodiruje prstima ili cijelim dlanom i na taj način pojačava pokretljivost i gipkost prstiju i ruke. Kretanjem po površinama različitih tekstura, mekoća i visina djeca se prilagođavaju na različite uvjete te im se poboljšava i ojačava cjelokupna muskulatura i usavršavaju prirodni oblici kretanja (Slika 14 i 15). Nakon nadopunjavanja i obogaćivanja centra s novim poticajima odgajateljice prate i dokumentiraju aktivnosti djece u centru: kako koriste materijale, jesu li funkcionalni, dostatni, primjereni te koji su interesi djece.



Slika 13



Slika 14



Slika 15

Interes djece je osnovno polazište za osmišljavanje novih poticaja i aktivnosti, ali taj interes može biti potaknut i od strane odgajatelja. Da bi se uopće doznalo što djecu zanima moraju se kreirati neki materijalni i socijalni kontekstualni uvjeti. U sljedećem primjeru odgajateljice rade početnu strukturu centra za istraživanje magnetizma te prate i dokumentiraju aktivnosti, interese i potrebe djece (Slika 16). Ulažu napore u izradu zanimljivih, poticajnih i

estetski privlačnih materijala, koji djecu onda pozivaju na aktivnosti i istraživanje. Poticaju su koncipirani na način da imaju više razina korištenja, te da su funkcionalni, a nerijetko sadrže i senzorni aspekt, bilo da su različite teksture, proizvode određene zvukove ili su vizualno poticajni. Djeca su fascinirana i materijalima i fenomenom magnetnog privlačenja (Slika 17) koji uočavaju. Izuzetno su fokusirani na ono što rade te imaju potrebu komunicirati s odgajateljicama i s drugom djecom o materijalima i pojavama koje su uočili ili napravili.



Slika 16



Slika 17

Ako bi uočili da su djeci zanimljivi poticaji, npr. gdje mogu nizati predmete ili ih ubacivati, odgajateljice bi onda izrađivale nove slične materijale koji bi imali neke nove elemente ili je bila viša razina zahtjevnosti. Aktivnosti s didaktički oblikovanim materijalima često se kolokvijalno nazivaju stolno - manipulativne aktivnosti ili stolno - manipulativni materijali, što onda implicira da se te aktivnosti odvijaju za stolom, da su možda i statične i djeci neprimjerene, kad znamo da je za djecu rane dobi prirodno stanje zapravo kretanje (Slika 18 i 19). Reflektirajući aktivnosti s ovim poticajima odgajateljice uočavaju da su djeci materijali izuzetno zanimljivi, jer su bili primjereni njihovim mogućnostima. Samim time zahtjevnost i kompleksnost materijala bila je izražena u dovoljnoj mjeri da ih pogura u slijedeću zonu razvoja. Ako bi zaključile da je materijal prejednostavan, prezahtjevan ili jednostavno nije funkcionalan, što je uvijek moguće, jer dok ga djeci ne koriste ne može se sa sigurnošću znati, one bi ga preoblikovale ili prenamijenile.



Slika 18



Slika 19



Slika 20

Dostupnost materijala omogućila je djeci potpuno slobodu u njihovom izboru kao i u vremenu trajanja aktivnosti. Isto tako su mogli odlučiti hoće li njihova aktivnost biti

individualna ili će se još netko u nju uključiti. Djeca su uvijek imala mogućnost izabrati gdje će se odvijati njihova aktivnost te ih se sustavno na to i poticali nudeći materijale na zidnim površinama ili ih integrirajući u druge centre (Slika 20).

Svjesne visokih razvojnih i pedagoških potencijala prirodnih i rasutih materijala, odgajateljice ih odlučuju nuditi djeci. Kako se radi o djeci rane dobi i skupini koja je tek formirana te djecu još dovoljno ne poznaju, u prvo vrijeme to čine u vanjskom prostoru i u kontroliranim uvjetima. Nakon tih početnih povremenih aktivnosti s prirodninama i rasutim materijalima, temeljem promatranja i analize dokumentacije zaključuju da je interes djece velik te formiraju strukturirani i definirani centar prirode. Centar je organiziran u više tematskih cjelina sa ciljem stvaranja uvjeta za što kvalitetnije i usmjerenije aktivnosti. Mogućnost kombiniranja materijala je velika, a raznolikost omogućava višestruki doživljaj i izazov za dijete. U aktivnostima u centru djeca su ili sama ili se grupiraju prema interesima. Djeca manipuliraju materijalima istražujući njihova svojstva i mogućnosti. Svi materijali istovremeno omogućavaju bogata senzorna iskustva, što djecu dovodi u stanje potpune zanesenosti i udubljenosti u njihovu aktivnost te uvelike doprinosi razvoju senzorne integracije.



Slika 21



Slika 22



Slika 23

Zaključak

Kvalitetno prostorno - materijalno okruženje ključno je za poticanje cjelovitog razvoja djece rane i predškolske dobi. Struktura prostora i dostupnost materijala izravno utječu na dječju igru, istraživanje i socijalne interakcije. Organizacija prostora u manje, jasno definirane cjeline omogućuje djeci autonomiju u istraživanju, dok raznolikost materijala potiče njihovu kreativnost i samostalnost. Primjer iz odgojno - obrazovne prakse temeljene na recentnoj teoriji potvrđuje kako pedagoški neoblikovani materijali, posebice prirodni, imaju važnu ulogu u senzoričkom i kognitivnom razvoju djeteta. Dokumentiranjem dječjih aktivnosti odgajatelji u kasnijim refleksijama uočavaju i osvještavaju dječje potrebe i interese te shodno tome mogu kontinuirano prilagođavati okruženje i materijale kako bi na njih odgovorili. Također, kvaliteta socijalnih interakcija značajno je određena prostorno - materijalnim kontekstom, pri čemu manji broj djece u pojedinom centru aktivnosti omogućuje dublje angažiranje i kvalitetniju komunikaciju. Kompetentan odgajatelj, vođen suvremenim pedagoškim pristupima, stvara poticajno okruženje koje podržava djetetovu znatiželju, istraživački duh i autonomiju u učenju. Uvažavanje individualnih potreba i interesa djece doprinosi njihovom socio - emocionalnom razvoju te im omogućuje aktivno

sudjelovanje u procesu učenja. Ovaj rad potvrđuje kako je kvalitetno prostorno - materijalno okruženje temeljni preduvjet za optimalan razvoj djece rane i predškolske dobi. Njegova organizacija, prilagodljivost i raznovrsnost materijala ključni su faktori koji omogućuju djeci slobodu izražavanja, istraživanja i suradnje. Neuroznanstvena istraživanja potvrđuju da kvalitetno oblikovano prostorno – materijalno okruženje može pozitivno utjecati na razvoj mozga u ranoj dobi, podržavajući kognitivne, emocionalne i motoričke sposobnosti djeteta. Uzimajući u obzir spoznaje iz neuroznanosti i razvojne psihologije, jasno je da kvalitetno oblikovano prostorno-materijalno okruženje ima dugoročan pozitivan utjecaj na razvoj djece rane dobi. Stoga je ključno da odgajatelji u odgojno - obrazovnim ustanovama kreiraju sigurne, poticajne i strukturirane prostore koji omogućuju optimalne uvjete za dječji rast i razvoj.

Literatura

Andić, D. (2022). *Igra, priroda i održivi razvoj: Kako potaknuti povezanost s prirodom djece rane i (pred)školske dobi?* Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet.

Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of Planning Literature*, 30(4), 433–452. <https://doi.org/10.1177/0885412215595441>

Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper Perennial Modern Classics.

Diamond, M. C., & Hopson, J. L. (2006). *Čarobno drveće uma*. Ostvarenje.

Gopnik, A. (2016). *The gardener and the carpenter: What the new science of child development tells us about the relationship between parents and children*. Farrar, Straus and Giroux.

Gopnik, A., Meltzoff, A. N., & Kuhl, P. K. (2003). *Znanstvenik u kolijevci*. Educa.

Jensen, E. (2005). *Učenje s mozgom na umu*. Educa.

Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću: Zajednica učenja*. SM Naklada.

Miočić-Stošić, A., & Lončarić, D. (2012). Rana stimulacija mozga i kognitivne sposobnosti djece predškolske dobi. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 18(70), 28–32.

Montessori, M. (2003). *Upijajući um*. Alfa.

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.

Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizaciji koja uči*. Mali profesor.

Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić: Zajednica koja uči*. Spektar med.

Šagud, M. (2006). *Odgojitelj kao refleksivni praktičar*. Visoka učiteljska škola u Petrinji.

PODRŠKA RAZVOJA EMOCIONALNE INTELIGENCIJE U RANOM I PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU - SUVREMENI PRISTUPI

Katarina Mikulić

Sažetak

U ranom djetinjstvu dolazi do intenzivnog razvoja emocionalnih sposobnosti koje predstavljaju temelj za daljnje emocionalno i socijalno funkcioniranje osobe. Razumijevanje i aktivno poticanje razvoja tih sposobnosti u najranijoj dobi od temeljne je važnosti za oblikovanje buduće emocionalne dobrobiti, samosvijesti i sposobnosti uspostavljanja kvalitetnih međuljudskih odnosa. Svrha je ovog rada istražiti utjecaj ranih iskustava, interakcije s odraslima te okruženja koje podupire razvoj emocionalne inteligencije kod djece rane dobi, kao i prepoznati glavne čimbenike koji doprinose njezinu oblikovanju. Posebna pažnja usmjerena je na suvremene pristupe u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju koji potiču razvoj emocionalne inteligencije, a koji se temelje na igri, umjetnosti i kreativnosti, mindfulnessu te tehnologiji. Igra je istaknuta kao temeljni segment dječjeg razvoja i prirodan način njihovog izražavanja, dok umjetničke aktivnosti djeci omogućuju istraživanje i izražavanje vlastitih emocija na kreativan način. Mindfulness tehnike pomažu djeci u regulaciji emocija, a odgovorna uporaba tehnologije može dodatno podržati razvoj vještina emocionalne inteligencije. Rad naglašava kako institucionalni odgoj i obrazovanje, kroz promišljene i prilagođene aktivnosti, može značajno obogatiti emocionalne vještine djece i pružiti im čvrste temelje za budući socio-emocionalni razvoj.
Ključne riječi: institucionalni odgoj i obrazovanje; rano djetinjstvo; socio-emocionalni razvoj

Uvod

Jedan od temeljnih ciljeva ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja jest poučiti djecu kako kontrolirati svoje ponašanje, obuzdati negativne nagone, poštivati pravila skupine i slagati se s drugom djecom (Campbell i von Stauffenberg, 2008, prema Mihić i sur., 2016; Kellam i sur., 1994, prema Mihić i sur., 2016). Utvrđeno je kako djeca te vještine mogu usvojiti u podržavajućoj okolini. No to učenje najučinkovitije je za malu djecu kada odrasli još uvijek imaju najsnažniji utjecaj na njihov odgoj i socijalizaciju (Cefai i Cavioni, 2014, prema Mihić i sur., 2016; Domitrovich i sur., 2007, prema Mihić i sur., 2016; Weare i Nind, 2011, prema Mihić i sur., 2016). Stjecanje emocionalne inteligencije (EI) kod djece rane i predškolske dobi jedan je od temeljnih razvojnih segmenata. Učinkovito socijalno-emocionalno funkcioniranje pojedinca podupire intrapersonalni i interpersonalni rast. EI, kao dio šireg koncepta socijalno-emocionalnog učenja, važan je prediktor psihosocijalne prilagodbe, koji ima suštinsku ulogu u prevenciji akademskih poteškoća, mentalnih poremećaja i društvenih te emocionalnih sukoba (Cohen i Kauffman, 2005, prema Gershon i Pellitteri, 2018; Resurrección-Mena i sur., 2014, prema Gershon i Pellitteri, 2018).

Dječja svijest o strategijama emocionalne regulacije razvija se postupno, varira ovisno o emocijama, a može uključivati i neučinkovite pristupe. Također, emocionalno znanje, oblikovano socijalno-emocionalnim ponašanjem, utječe na školski uspjeh u budućnosti,

djelujući kao posrednik između međuljudskih odnosa i obrazovanja (Gershon i Pellitteri, 2018).

Imajući na umu sljedeće: „Jedna od specifičnosti vezanih uz emocionalnu inteligenciju koja svakako pridonosi interesu za ovaj konstrukt jest pretpostavka da se, za razliku od IQ, emocionalna inteligencija može razvijati“ (Takšić i sur., 2006, str. 742), cilj je ovog rada ponuditi pregled analize utjecaja ranih iskustava na razvoj emocionalne inteligencije, uloge interakcije s odraslima te značaja okruženja u podršci razvoja emocionalne inteligencije djece. Teorijski pregled također nudi razmatranje pristupa koji se temelje na igri, umjetnosti i kreativnosti, *mindfulnessu* i tehnologiji, koji mogu poslužiti kao odgovori na zahtjeve suvremenog institucionalnog odgoja i obrazovanja u pogledu poticanja razvoja emocionalne inteligencije.

Interes javnosti za programe razvoja socijalnih i emocionalnih vještina sve je veći, ponajprije zbog njihovog pozitivnog utjecaja na mentalno i socijalno blagostanje djeteta (Ciarrochi i sur., 2003, prema Takšić i sur., 2006). Dok su se ti programi isprva fokusirali na djecu osnovnoškolske dobi, suvremeni pristupi sve više naglašavaju važnost razvoja emocionalne inteligencije već u jaslčkoj i vrtičkoj dobi. Ovaj rad nastoji pružiti pregled suvremenih pristupa koji podržavaju razvoj emocionalne inteligencije djece rane i predškolske dobi.

Razvoj emocija i emocionalne inteligencije kod djece rane i predškolske dobi

Emocije predstavljaju jedan od najznačajnijih činitelja cjelokupnog funkcioniranja pojedinca, kao i temelj njegovih međuljudskih odnosa. Od malena djeca emocionalno reagiraju na podražaje iz svoje okoline. Znanstvenici različito definiraju emocije, ističući evolucijske, fiziološke ili psihološke aspekte poimanja emocija. Fenomen emocija analiziraju kroz njihove afektivne, kognitivne, fiziološke te bihevioralne karakteristike. Emocije djeteta rane i predškolske dobi razlikuju se od emocija odrasle osobe po tome što su jednostavne, spontane, česte i kratkotrajne, snažne i katkad nestabilne. Dijete svoje emocije pokazuje otvoreno, što olakšava razumijevanje njegova pogleda na svijet (Starc i sur., 2004).

„Emocionalna inteligencija uključuje sposobnosti brzoga zapažanja procjene i izražavanja emocija; sposobnost uviđanja i generiranja osjećaja koji olakšavaju mišljenje; sposobnosti razumijevanja emocija i znanje o emocijama; i sposobnost reguliranja emocija u svrhu promocije emocionalnog i intelektualnog razvoja“ (Mayer i Salovey, str. 10). Prema Gershon i Pellitteri (2018) emocionalna inteligencija u sklopu socio-emocionalnog razvoja djece rane i predškolske dobi uključuje emocionalno znanje, koje podrazumijeva pravilno prepoznavanje i označavanje emocija, te emocionalnu regulaciju, koja uključuje upravljanje afektivnim stanjima i strategije za promjenu emocionalnog intenziteta i valencije. Koncept emocionalne inteligencije obuhvaća sposobnosti podijeljene na pet glavnih područja: upoznavanje vlastitih emocija (samosvijest), upravljanje emocijama u skladu sa situacijom (samoregulacija), motiviranje samog sebe, prepoznavanje tuđih emocija (empatija) te snalaženje u vezama (socijalne vještine) (Salovey i Mayer, 1989, prema Goleman, 2007).

Emocionalni se razvoj odvija u tri faze: usvajanje emocija, diferenciranje emocija i transformacija emocija (Haviland-Jones i sur., 1997, prema Brajša-Žganec, 2003; LaFreniere, 2000, prema Brajša-Žganec, 2003; Oatley i Jenkins, 2000, prema Brajša-Žganec, 2003). U fazi usvajanja djeca, još od rođenja, izražavaju i počinju prepoznavati osnovne emocije, pod utjecajem temperamenta i okoline (Denham i sur., 1994b, prema Brajša-Žganec, 2003). Diferencijacija uključuje prilagodbu emocionalnih izraza

društvenom kontekstu, oblikovanom obiteljskim utjecajem te učenjem. Do druge ili treće godine djeca razvijaju složene emocije kao što su ponos, krivnja i sram (Lewis, 1993, prema Brajša-Žganec, 2003). Emocionalna kompetencija uključuje prepoznavanje emocija, reguliranje odgovora i prilagodbu društvenim normama (Denham, 1997, prema Brajša-Žganec, 2003; Eisenberg i sur., 1997a, prema Brajša-Žganec, 2003; Saarni, 1997, prema Brajša-Žganec, 2003). S vremenom djeca usavršavaju svoje emocionalno ponašanje na temelju kulturno-društvenih i obiteljskih očekivanja. Emocionalna transformacija podrazumijeva usvajanje načina na koji emocije utječu na razmišljanje i učenje te kako se razvijaju s iskustvom (Haviland-Jones i sur., 1997, prema Brajša-Žganec, 2003; LaFreniere, 2000, prema Brajša-Žganec, 2003).

Prema Eriksonovoj teoriji ličnosti dojenčeta i malog djeteta zadovoljavanje djetetovih potreba i topla roditeljska skrb potiču razvoj povjerenja, dok zanemarivanje dovodi do nepovjerenja. U drugoj godini djetetova života balansiranje neovisnosti i usmjeravanja pomaže u sprječavanju srama i sumnje. Nedostatak povjerenja i neovisnosti u ranoj fazi može stvoriti buduće poteškoće prilagodbe (Berk, 2008). Do šestog mjeseca dojenčad jasno izražava osnovne emocije. Socijalni osmijeh pojavljuje se oko šest do deset tjedana starosti, nakon čega slijedi pojava glasnog smijeha, između tri i četiri mjeseca starosti. Radost jača veze djeteta i roditelja te podržava tjelesni i kognitivni razvoj. Strah i ljutnja pojavljuju se u drugoj polovici prve godine života. Do prve godine dojenčad prepoznaje emocije drugih, a između sedmog i desetog mjeseca starosti izraze lica doživljava kao obrasce. Ubrzo nakon toga, dijete se upušta u socijalno oslanjanje, tražeći emocionalne znakove od skrbnika (Berk, 2008). Iz osnovnih emocionalnih reakcija postupno se razvijaju signali koji upućuju na postojanje svih šest temeljnih emocija. Izrazi straha, srdžbe, tuge, veselja, gađenja i znatiželje postaju sve prepoznatljiviji, a s razvojem djeteta postaju jasniji i izraženiji (Starc i sur., 2004). Do druge godine, rastuća samosvijest i jezične vještine poboljšavaju emocionalnu regulaciju djeteta. Etološka teorija privrženosti sugerira da je dojenčad biološki osposobljena za stvaranje povezanosti sa svojim skrbnicima, što djetetu osigurava osjećaj sigurnosti te kompetentnost. Sa šest do osam mjeseci dijete pokazuje tjeskobu zbog odvajanja i doživljava skrbnike kao sigurnu bazu za istraživanje (Berk, 2008). Kako se jezične sposobnosti razvijaju u djece, ona pokušavaju utjecati na prisutnost skrbnika. Na temelju ranih iskustava skrbi, djeca razvijaju unutarne modele koji usmjeravaju njihovo ponašanje u kasnijim bliskim odnosima (Berk, 2008). Rana samosvijest počinje prepoznavanjem sebe kao aktivnog sudionika. Do druge godine djeca razvijaju samoprepoznavanje, razumijevanje vlastitog fizičkog izgleda, korištenje osobnih zamjenica i uspoređivanje s drugima. To čini osnovu za empatiju, samosvjesne emocije i ranu samokontrolu (Berk, 2008).

U dobi od 2 do 3 godine važno je poduprijeti razvoj kontrole izražavanja emocija kod djeteta. To se može postići stvaranjem atmosfere sigurnosti i zadovoljstva, koja djetetu omogućava uvjete za optimalan emocionalni razvoj. Također, odrasli imaju odgovornost modeliranja primjerenih načina izražavanja svih emocija, uz poseban naglasak na važnost prihvatljivih načina izražavanja emocija neugode. U situacijama koje izazivaju osjećaj ljutnje i frustracije potrebno je djetetu ponuditi rješenja koja uključuju privremeno odgađanje zadovoljenja želja i potreba (Starc i sur., 2004).

Tijekom Eriksonove faze poduzetnosti (inicijativnosti) nasuprot krivnji, djeca rane i predškolske dobi razvijaju osjećaj svrhe kroz igru, istraživanje i identifikaciju s roditeljima. Podržavajuće okruženje potiče djetetovu inicijativnost, dok pretjerana kritika može dovesti do krivnje (Berk, 2008). Samorazumijevanje u ovoj dobi temelji se na vidljivim osobinama i emocijama, a rani razvoj samopoštovanja utječe na motivaciju za učenjem. Djeca

postupno poboljšavaju emocionalnu regulaciju, pri čemu sigurna privrženost, roditeljsko vođenje i temperament imaju temeljnu ulogu. U ovom periodu empatija postaje izraženija i može potaknuti prosocijalno ponašanje. Odnosi s vršnjacima se razvijaju kroz sve složenije oblike igre, a prijateljstva se temelje na zajedničkim aktivnostima. Roditelji utječu na socijalne vještine djece, izravno kroz organiziranje interakcija te neizravno putem odgojnog stila (Berk, 2008). Učinkoviti odrasli uzori su topli, autoritativni i vode primjerom. Strogo kažnjavanje ne potiče pravu moralnu internalizaciju ili društveno poželjno ponašanje. Umjesto toga, alternative kao što su tehnika predaha ili oduzimanja privilegija mogu pomoći roditeljima u uspostavljanju pozitivne discipline (Berk, 2008). Od druge godine života agresivno se ponašanje mijenja. Odnosno, instrumentalna agresija opada, dok hostilna agresija raste, pri čemu dječaci češće ispoljavaju fizičku agresiju, a djevojčice relacijsku. Na agresiju utječe niz čimbenika, neki od kojih su obiteljski odnosi i izloženost nasilju u medijima, pri čemu djeca katkad nekritički imitiraju ono što vide. Rano djetinjstvo ključno je za razvoj inicijative, emocija, socijalnih vještina i moralne svijesti, a oblikuju ga interakcije s roditeljima, vršnjacima i širim okruženjem (Berk, 2008).

Denham i Grout (1993) svojim su istraživanjem ispitivali emocionalnu kompetenciju, obrasce emocionalne izražajnosti i reakcije na emocionalne iskaze drugih djece rane i predškolske dobi, s posebnim naglaskom na činitelje emocionalne kompetencije u dva okruženja: kod kuće s majkama i u vrtiću s drugom djecom. Emocionalna se kompetencija djece razlikuje u njihovoj interakciji s majkama te drugom djecom, što ukazuje na to da različiti tipovi međuljudskih odnosa različito utječu na emocionalni razvoj djeteta. Djeca majki koje su izražavale više eksternalizirajućih ili pozitivnih emocija bila su emocionalno izražajnija i kompetentnija u razdoblju rane i predškolske dobi. Nasuprot tome, djeca majki koje su internalizirale emocije pokazala su manju razvijenost emocionalne kompetencije, potencijalno zbog toga što su se borila s tumačenjem suptilnijih emocionalnih znakova. U konačnici, istraživanje je potvrdilo da je emocionalna izražajnost, uključujući sposobnost pokazivanja zadovoljstva i kontroliranja neprijateljstva, izuzetno važna za izgradnju i održavanje odnosa s drugom djecom. Dječja emocionalna kompetencija, oblikovana emocionalnom socijalizacijom majke, izravno je povezana s njihovim uspjehom u društvenim interakcijama s drugom djecom, kao i odgajateljima. Istraživanje Denham i sur. (2010) ukazalo je na različite stilove emocionalne socijalizacije između majki i očeva, pri čemu su majke opisane kao *čuvarice emocija*, a očevi kao *podržavajući suigrači*. Nabi i Wolfers (2022) u svom su istraživanju utvrdili da je roditeljska uporaba mobitela u prisutnosti djece povezana s nižom razinom EI kod djece, vjerojatno zbog smanjene kvalitete emocionalne interakcije između roditelja i djeteta. Također su zaključili da je roditeljska emocionalna medijacija (zajedničko gledanje medija i razgovor o emocijama te reakcijama likova i osoba) pozitivno povezana s višom EI i izraženijom empatijom kod djece.

Prema Weiru (2023) čimbenici koji utječu na dječje razumijevanje emocija i emocionalnu regulaciju su genetika, okolina i temperament. Na roditeljima i odgajateljima je da podrže dječju samoregulaciju, koristeći različite strategije. Od najranije je dobi s djecom potrebno razgovarati o emocijama na njima prihvatljiv način. Odgovornost odraslih kao uzora ogleda se i u izgradnji odnosa povjerenja i iskazivanju zdravih emocionalnih reakcija. Također, rješavanje problema može se uvježbavati raspravom i igrom uloga. Uredan razvoj emocionalne regulacije djeteta ovisi i o dosljednosti u odgoju između roditelja i odgajatelja. Njegovanjem strpljenja i jedinstvenosti u odgojnim stilovima te stvaranje pozitivnog okruženja, podržava se razvoj dječjih emocionalnih vještina (Weir, 2023).

Ahn i Stifter (2010) svojim su istraživanjem ispitivali načine kojima odgajatelji podržavaju proces socijalizacije dječjih emocija. Nastojali su opisati strategije intervencija kojima se odgajatelji služe kao odgovor na dječje iskazivanje emocija, usmjeravajući se na otkrivanje razlika među strategijama ovisno o dječjoj dobi i spolu. Otkrili su kako odgajatelji mlađe djece posežu za neposrednim strategijama kao što su fizička utjeha ili distrakcije, dok su odgajatelji starije djece nastojali pristupiti s ciljem rješavanja uzroka te učiti djecu konstruktivnom izražavanju u takvim situacijama. Odgajatelji su svoje reakcije prilagođavali prema vlastitoj percepciji dječje ranjivosti, uglavnom se prilagođavajući razvojnoj fazi djeteta. Budući da sve više djece pohađa ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, te da djeca sve više vremena provode u vrtićima, katkad više nego u obiteljskom okruženju, uloga odgajatelja proširila se i na podržavanje procesa socijalizacije emocija u djece (Ahn i Stifter, 2010).

Pregled pristupa i odgovarajućih aktivnosti

Ovaj dio rada usmjeren je na pregled suvremenih pristupa koje se koriste u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju kako bi se poticao razvoj emocionalne inteligencije djece. Ti su pristupi utemeljeni na igri, umjetnosti i kreativnosti, *mindfulnessu* i tehnologiji, nastojeći odgovoriti na potrebe suvremenog odgojno-obrazovnog okruženja. Svaki od njih povezan je s pojedinim područjima emocionalne inteligencije (Mayer i Salovey, 1997; Goleman, 2007), odnosno s razvojem sposobnosti prepoznavanja, razumijevanja, izražavanja i regulacije emocija te razvijanja socijalnih vještina, kao i empatije.

Pristupi temeljeni na igri

Igra je prirodan način dječjeg izražavanja koji može poslužiti kao poligon za usvajanje vještina emocionalne regulacije. Tijekom igre djeca doživljavaju radost, izražavaju agresiju, upravljaju anksioznošću, proširuju svoje razumijevanje svijeta i grade međuljudske odnose. Igra, naročito simbolička, pomaže u otpuštanju unutarnjih napetosti i podržava psihološko blagostanje, što je čini neophodnim pristupom u postizanju emocionalne ravnoteže. Sigurna i interaktivna priroda igre djeci omogućuje istraživanje različitih uloga i oblika ponašanja, jačanje kreativnog razmišljanja i emocionalne otpornosti (Celume i sur., 2019a, prema Garaigordobil i sur., 2022; Celume i sur., 2019b, prema Garaigordobil i sur., 2022). Budući da je igra osnovni način učenja djece rane dobi, njome se može poduprijeti razvoj emocionalnog prepoznavanja, razvijanja empatije i usvajanja vještina emocionalne regulacije. Ovaj pristup oslanja se na područja prepoznavanja i izražavanja emocija i upravljanja odnosima.

Djeca rane dobi često se spontano upuštaju u dramsku igru, i to nakon aktivnosti u kojima im odgajateljice čitaju (Sipe, 2000, prema Arias i sur., 2024). Dramske aktivnosti promiču angažman u čitanju i razumijevanju, podržavajući interpretaciju fiktivnih tekstova (Lee i sur., 2020, prema Arias i sur., 2024; Medina i sur., 2021, prema Arias i sur., 2024). Samim time, dramska igra, kao popratna aktivnost čitanja naglas, poboljšava iskustvo čitanja, razumijevanje teksta i potiče emocionalno izražavanje kod djeteta. Ukratko, integracija dramskih aktivnosti u odgojno-obrazovnom radu rezultira pozitivnim ishodima, ukazujući na to da takvi pristupi u odgoju i obrazovanju mogu biti vrlo učinkoviti (Arias i sur., 2024).

Slot i sur. (2017) promatrali su ponašanje trogodišnjaka tijekom igre pretvaranja, koje je potvrdilo dječju sposobnost kognitivne i emocionalne regulacije, ukazujući na metakognitivno planiranje, praćenje i kontrolu. U djece je primijećeno učinkovito upravljanje emocijama, sposobnost rješavanja jednostavnijih sukoba i prilagođavanja zahtjevima skupine. Također, utvrđena je povezanost između kvalitete igre pretvaranja te kognitivne i emocionalne samoregulacije, što ukazuje na to da je igra primaran kontekst za njihov razvoj (Slot i sur., 2017).

Jedna od aktivnosti, koja pripada pristupu temeljenom na igri s ciljem podrške razvoja emocionalne inteligencije, je „Odgлумi osjećaj“. Odgajatelji upale glazbu i nakon što je stišaju, kažu emociju koju djeca mogu odgłumiti. Unaprijed je moguće s djecom dogovoriti način na koji se pojedina osnovna emocija može odgłumiti. Recimo, sreću je moguće odgłumiti skokom i pljeskom, tugu imitiranjem plača, strah proizvođenjem „strašnih“ zvukova i sl. (*Aktivnosti Za Djecu Prema Područjima Razvoja*, n.d.). Takva aktivnost podržava razvoj dječjeg emocionalnog znanja, odnosno pravilnog prepoznavanja i označavanja emocija. Ovu je aktivnost moguće nadograditi tako da djeca stanu ispred zrcala i onda pokušavaju odgłumiti različite emocije. Time djeca mogu primijetiti kako izgledaju kada su tužni, sretni, ljuti...

Još jedna aktivnost koja pripada ovoj kategoriji je „Tucker the Turtle“ (Kornjača Tucker). Tucker predstavlja zabavan i interaktivni izvor koji djeci nastoji pomoći u regulaciji različitih emocija. Tucker poučava djecu načinima na koje mogu umiriti svoje tijelo i um. Također, Tucker promiče emocionalnu pismenost, rješavanje problema i samoregulaciju (*Calm, Cool, in Control: How the Turtle Technique Helps Kids Manage Big Feelings*, n.d.).

U ovu kategoriju ubraja se i aktivnost „Kako se danas osjećam“, u kojoj odgajatelji potiču dijete da odabere emociju dana među unaprijed pripremljenim slikama koje na djeci primjeren način prikazuju izraze različitih emocija. Također, tu pripada i aktivnost „Pokaži emocije“, u kojoj se od djeteta očekuje da izrazi određenu osnovnu emociju koristeći mimiku, geste i držanje tijela (Berlibayeva, 2021).

Pristupi temeljeni na umjetnosti i kreativnosti

Umjetničke aktivnosti omogućuju djeci da istraže i izraze svoje emocije na kreativan način prilagođen njihovim razvojnim mogućnostima. Djeca se mogu poistovjetiti s likovima iz bajki, životinjama, prirodnim pojavama, suosjećajući s njihovim emocionalnim stanjima i stavljanjem sebe na mjesto drugog (Berlibayeva, 2021). Ovim se pristupom povezuje izražavanje i regulacija vlastitih emocija.

Arias i sur. (2024) razvili su fleksibilan, prilagodljiv program *Dramacionante* koji implementacijom aktivnosti temeljenih na pričanju priča, dramskom izričaju i interaktivnim zadacima razvija emocionalno znanje djece. Pomno odabrane slikovnice potiču rasprave i produbljuju emocionalno učenje.

Terapija bajkama pristup je koji pomoću bajki širi svijest, integrira osobnost, pospješuje djetetovu interakciju sa svijetom te razvija dječji kreativni potencijal (Osipova, 2002, prema Berlibayeva, 2021). Jednostavnost tog pristupa leži u dopuštanju djeci da izraze emocije kroz likove ili pripovijedanje, katkad otkrivajući osjećaje koje inače ne bi verbalizirali (Vachkov, 2007, prema Berlibayeva, 2021). Metode terapije bajkama uključuju integraciju bajkovitih likova i motiva u svakodnevne aktivnosti, organizaciju igara uloga, dramatizaciju i tematske aktivnosti temeljene na bajkama. Također, odgajatelji mogu

podržati razvoj dječje emocionalne inteligencije čitanjem bajki bogatih emocionalnim sadržajem. Nakon priče, djeca mogu promišljati o emocijama likova, njihovim osjećajima, vlastitim reakcijama u sličnoj situaciji te mogućim načinima prevladavanja određenih emocija (Berlibayeva, 2021).

Različite aktivnosti crtanja mogu značajno doprinijeti dječjem emocionalnom razvoju. Crtanje glinom potiče maštovitost i pomaže u oslobađanju stresa, dok taktilna stimulacija može dodatno umiriti dijete. Slobodno crtanje u krugu razvija osjećaj zajedništva i emocionalnu harmoniju unutar skupine – djeca naizmjenično crtaju puteve na velikom papiru kružnog oblika. Aktivnost „Vatromet u vodi“ pomaže u smanjenju straha, tjeskobe i stresa. Djeca slikaju na vodi, promatraju oblike koji nastaju te ih analiziraju, što ih može umiriti i potaknuti njihovu maštu. „Utrka bojicama“ pomaže u kontroli emocija poput ljutnje i agresije – djeca crtaju poteze različitim ritmom, od sporih do brzih, čime uče regulirati unutarnje stanje. Aktivnost „Šareni kamenčići“ potiče kreativnost, oslobađa od stresa i pruža taktilnu stimulaciju. Djeca boje kamenje prema vlastitoj želji, izražavajući emocije kroz boje i oblike. Uz ove aktivnosti, postoji niz drugih metoda crtanja koje podupiru emocionalni razvoj, poput crtanja vlastitih strahova, crtanja dlanovima ili crtanja prirodnim materijalima (Berlibayeva, 2021).

Jedna od aktivnosti iz ove kategorije je „Glazba i emocije“, tijekom koje djeca, nakon slušanja glazbenog odlomka, opisuju doživljeno raspoloženje – bilo ono veselo, tužno, hrabro, umorno... Ova aktivnost ne samo da potiče razumijevanje emocija, već i razvija maštovito razmišljanje (Berlibayeva, 2021).

Aktivnost koja od djece zahtijeva kreativni izričaj, a potiče razvoj emocionalne inteligencije, je i „Fotografiraj emociju“. Cilj je aktivnosti prepoznati i prikazati različita raspoloženja pomoću izraza lica, pokreta i držanja tijela. Najprije se odabere emociju koju će djeca prikazati pred kamerom te se odluči koji će se dio tijela fotografirati, samo lice ili cijelo tijelo. Odgajatelji mogu potaknuti djecu da razmisle o tome kako emocije mogu prenijeti ne samo izrazima lica, već i gestama, položajem tijela i stavom. Djeci je potrebno omogućiti vrijeme za uvježbavanje izražavanja određene emocije pred ogledalom ili kroz kratku improvizaciju, kao i vrijeme za probna snimanja radi opuštanja pred kamerom. Odgajatelji mogu izraditi zbirku fotografija u kojoj svako dijete prikazuje osnovne emocije ili podijeliti zadatke tako da svako dijete izrazi po jednu emociju. Također, grupnom fotografijom cijela skupina može prikazati određenu emociju. Naposljetku, odgajatelji i djeca mogu zajedno pregledati fotografije i analizirati načine na koje su emocije prikazane, usmjeravajući se na izraze lica, pokrete i geste korištene za dočaravanje određene emocije. Ovom aktivnosti razvija se emocionalna inteligencija, njeguje kreativan pristup i svijest o izražavanju osjećaja kroz vizualne medije (Dokler, 2021).

Pristupi temeljeni na *mindfulnessu*

Iako se *mindfulness* često povezuje s odraslima, postoje prilagođene tehnike za djecu rane dobi koje im pomažu prepoznati i regulirati emocije. *Mindfulness*, ili usredotočena svjesnost, se može konceptualizirati kao kultivirana vještina obilježena otvorenosti i spremnošću na iskustvo sebe i okoline u sadašnjem trenutku na neosuđujući i prihvaćajući način (Kabat-Zinn, 2005, prema Haines i sur., 2023). Integracija aktivnosti temeljenih na *mindfulnessu* u radu s djecom smatra se korisnom za promicanje emocionalne svijesti (Emanuel i sur., 2010, prema Haines i sur., 2023; Hong i sur., 2016, prema Haines i sur., 2023), samoregulacije (Bishop i sur., 2004, prema Haines i sur., 2023; Kabat-Zinn, 2005, prema Haines i sur., 2023) i izvršnog funkcioniranja (Janz i sur., 2019, prema Haines i sur., 2023; Zelazo i Lyons, 2012, prema Haines i sur., 2023). Uključivanje

mindfulnessa i drugih tehnika opuštanja uz glazbu u svakodnevne glazbene i tjelesne aktivnosti može pospješiti razvoj vještina emocionalne regulacije (Williams, 2018). Kod primjene ovih tehnika nužno je imati na umu razvojne karakteristike djece, kao i njihove kognitivne sposobnosti. *Mindfulness* tehnike obuhvaćaju vježbe disanja, osjetilne vježbe, vježbe svjesnosti tijela te meditacije. Redovitim prakticiranjem *mindfulness* vježbi može doći do poboljšanja dječje koncentracije, smanjenja razine stresa, razvijanja empatije te poboljšanja emocionalnog znanja, kao i emocionalne regulacije (Obućina, 2020). Ove se tehnike ponajviše odnose na područje upravljanja emocijama i samoregulacije.

Jedna od vježbi disanja je „Brod na valovima“, tijekom koje djeca mogu leći na pod i staviti ruke na trbuh. Sa svakim udahom i izdahom trbuh im se podiže i spušta. Djeca mogu zamisliti da su njihove ruke brod koji plovi na valovima, prateći ritam svog disanja (Obućina, 2020).

U osjetilne vježbe spadaju aktivnosti izoštravanja osjeta i njuha. Jedan od načina postizanja tog cilja je rad sa senzornim vrećicama. Odgajatelji mogu pripremiti senzorne vrećice u kojima će staviti različite materijale poput kamenčića, lišća, oraha, kukuruza, lavande, ružmarina, latica ruže i slično. Djeca mogu pokušati prepoznati materijale pomoću osjeta njuha i opipa (Obućina, 2020).

Svjesnost tijela može se uvježbavati mišićnom relaksacijom. Odgajatelji djeci mogu reći da pokušaju stisnuti svaki mišić na svom tijelu, od nožnih prstiju pa sve do vrha glave. Neka djeca pokušaju učvrstiti svoje tijelo poput kamena, a zatim ga opustiti. Cilj je osvijestiti mišiće u tijelu, posebno one koji su napeti, a da djeca toga možda nisu ni svjesna (Obućina, 2020).

Za vježbe meditacije važno je pronaći prostor u kojem se djeca mogu udobno smjestiti. Odgajatelji mogu pokazati nekoliko poza koje djeca mogu zauzeti tijekom vježbe. U pozadini se može pustiti opuštajuća glazba ili zvukovi prirode. Odgajatelji djecu vode kroz meditaciju na način koji je primjeren njihovoj dobi i sposobnosti koncentracije (Obućina, 2020).

Pristupi temeljeni na tehnologiji

Moderna tehnologija neizostavan je dio svakodnevice mnogih, uključujući i nezanemariv broj djece. Premda omogućuje širok pristup edukativnim i zabavnim sadržajima, pretjerana uporaba izaziva zabrinutost zbog, između ostalog, mogućeg negativnog utjecaja na razvoj dječje emocionalne inteligencije (Paramita i sur., 2023). Pretjerano korištenje tehnologije može imati nepovoljan utjecaj na razvoj emocionalne inteligencije djece, umanjujući prilike za međuljudskim interakcijama, povećanjem emocionalne nestabilnosti, smanjenjem sposobnosti koncentracije i kreativnosti (Aziz i Fathiyyaturrizqi, 2016, prema Paramita i sur., 2023; Livana i sur., 2020, prema Paramita i sur., 2023; Paramita, 2021, prema Paramita i sur., 2023; Supendi i Drajat, 2022, prema Paramita i sur., 2023). No odgovorno korištenje tehnologije u radu s djecom može pozitivno utjecati na razvoj emocionalne inteligencije u ranom djetinjstvu poticanjem društvenih i emocionalnih vještina te emocionalnog izražavanja, pomaganjem u upravljanju negativnim osjećajima, jačanjem kreativnosti i podržavanjem razvoja jezičnih i tehničkih vještina (Wardhani, 2016, prema Paramita i sur., 2023). Odrasli igraju temeljnu ulogu u osiguravanju kvalitetnog korištenja oblika tehnologije koji podržavaju emocionalni razvoj djece. U učinkovite pristupe ubrajaju se rad s odgojno-obrazovnim aplikacijama, interaktivnim videozapisima, uz neizostavan nadzor odrasle osobe (Aditama i sur., 2022, prema Paramita i sur., 2023; Rahmi, 2021, prema Paramita i sur., 2023; Rozalia, 2017, prema Paramita i sur., 2023). Ovaj pristup djeci omogućuje razumijevanje vlastitih i tuđih emocija.

Goldsworthy (1999b, prema Goldsworthy, 2002) okvir socioemocionalnog razvoja, u kontekstu aktivnosti temeljenih na tehnologiji, kategorizira u nekoliko područja: učenje iz tehnologije (odgojno-obrazovni sadržaj ugrađen u softver), učenje uz tehnologiju (tehnologija služi kao uporište grupnih aktivnosti, no učenje se odvija kroz interakciju djece) i učenje putem tehnologije (računala aktivno posreduju u komunikaciji između djece).

Moguće je podržati razvoj socio-emocionalnih vještina kod djece korištenjem virtualnih igara i tehnologije, no samo posredstvom odgajatelja, roditelja ili učitelja u razumijevanju i primjenjivosti procesa igre i rezultata igre. Puko sudjelovanje u virtualnim okruženjima ne podrazumijeva samo po sebi stjecanje društvene kompetencije u stvarnom svijetu, već iskustva unutar digitalnih prostora moraju biti društveno i kulturno posredovana kako bi se osigurala njihova primjenjivost izvan virtualnog konteksta. Ta je perspektiva u skladu s kulturno-povijesnom teorijom aktivnosti Vygotskog, koji tvrdi da je svijest pojedinca oblikovana društveno-kulturnim iskustvima. Naposljetku, međuljudske interakcije ključne su za podršku razvoja socijalizacije i emocionalnog razvoja (Walker i Weidenbenner, 2019).

Digitalne slikovnice u vrtiću mogu poslužiti kao učinkovito sredstvo za poticanje rane pismenosti, razvijanja interesa za čitanje kroz interaktivne elemente, kao što su zvuk i animacija. Također, mogu podržati razvoj emocionalne inteligencije zahvaljujući jasnom glasovnom intonacijom koja odaje emocionalna stanja lika te interaktivnim scenarijima koji djeci mogu pomoći u prepoznavanju, imenovanju i razumijevanju tuđih, ali i vlastitih emocija. Digitalne je slikovnice važno koristiti odgovorno, kako bi katkad nadgradile iskustvo čitanja klasičnih slikovnica, no ne i zamijenile zajedničko iskustvo čitanja djeteta i odgajatelja. Neke aplikacije i e-slikovnice, kao što su *Peppy Pals* i *MyStorybook*, uključuju značajke za promicanje emocionalne inteligencije kroz igru i upravljanje tijekom priče, odnosno donošenjem odluka likova. Aplikacija *Feelu: Social-Emotional Tool* pomaže djeci u prepoznavanju emocija i nošenju s njima na zdrav način putem priča, primjera i igara. Aplikacija također nudi meditaciju disanja za skeniranje tijela i opuštanje uma te prijedloge kako reagirati na zlostavljanje (FeeluShop, n.d.).

Zaključak

U radu se ističe važnost zagovaranja razvoja emocionalne inteligencije kod djece rane i predškolske dobi, s velikim naglaskom na potrebu stjecanja vještina za zdravo emocionalno i socijalno funkcioniranje. Naglašeni su različiti pristupi koji podržavaju stjecanje ovih vještina, među njima i oni koji se temelje na igri, umjetnosti i kreativnosti, *mindfulness* tehnikama i tehnologiji. Fokus je usmjeren na istraživanje načina integriranja različitih i raznolikih pristupa u radu s djecom te na prikaz uloge roditelja i odgajatelja u podržavanju procesa razvoja djetetove emocionalne inteligencije.

Pristup temeljen na igri djeci omogućuje istraživanje emocija i emocionalnih reakcija u poznatom i sigurnom okruženju. Tehnike umjetničkog i kreativnog izražavanja, pak, podupiru individualnu svijest i regulaciju emocija. *Mindfulness* tehnike mogu imati pozitivne učinke na emocionalnu regulaciju djece te smanjenje stresa i povećanje koncentracije. Vježbe disanja, meditativne i senzorne vježbe omogućuju djeci prepoznavanje i regulaciju emocija. U radu se ističe potencijal koji digitalne slikovnice, odgojno-obrazovne aplikacije i virtualne igre mogu imati odgovornim korištenjem u svrhu podrške razvoja emocionalnih vještina djeteta.

Odgajatelji i roditelji imaju značajnu ulogu u poticanju razvoja djetetove emocionalne inteligencije. Njihova je odgovornost osigurati ohrabrujuću atmosferu koja pomaže djetetu da postane emocionalno zreo i kompetentan član društva.

Umjesto završnih misli izdvojen je citat koji može poslužiti kao vrijedni poticaj za daljnje promišljanje o ovoj temi: „Čarobna kombinacija inspiracije, vjerovanja i velikog truda nužna je za one koji su predani unaprjeđenju dječjih postignuća i dobrobiti. Mi znamo način; sada nam treba volja” (Elias i Weissberg, 2000, str. 192).

Literatura

- Ahn, H. J. i Stifter, C. (2010). Child care teachers' response to children's emotional expression. *Early Education and Development*, 17(2), 253-270.
- Aktivnosti za djecu prema područjima razvoja. (n.d.). *Dječji vrtić Vedri Dani*. Arias, M. A., Del Rosario Neira-Piñeiro, M., Pasarín-Lavín, T. i Rodríguez, C. (2024). A drama-based intervention to improve emotional intelligence in early childhood education. *European Journal of Psychology of Education*, 40(1). <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00906-6>
- Berk, L. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Naklada Slap.
- Berlibayeva, M. (2021). Basic techniques and methods of developing emotional intelligence in preschool children. *Pedagogy and Psychology*, 46(1), 176–185. <https://doi.org/10.51889/2021-1.2077-6861.24>
- Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj*. Naklada Slap.
- Calm, cool, in control: How the turtle technique helps kids manage big feelings. (n.d.). *KinderCare Learning Centers*. Preuzeto 20. veljače 2025. s <https://www.kindercare.com/content-hub/articles/2018/january/tucker-the-turtle>
- Denham, S. A., Bassett, H. Hamada i Wyatt, T. M. (2010). Gender differences in the socialization of preschoolers' emotional competence. U: A. Kennedy Root i S. Denham (Ur.), *The role of gender in the socialization of emotion: Key concepts and critical issues*. New Directions for Child and Adolescent Development, 128, 29–49. Jossey-Bass.
- Denham, S. A. i Grout, L. (1993). Socialization of emotion: Pathway to preschoolers' emotional and social competence. *Journal of Nonverbal Behavior*, 17(3), 205–227. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00986120>
- Dokler, A. (2021). *Mediji i emocije: Materijali za razvoj medijske i emocionalne pismenosti djece do 8 godina*. Agencija za elektroničke medije i UNICEF.
- Elias, M. J. i Weissberg, R. P. (2000). Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health*, 70(5), 186–190.
- FeelUShop. (n.d.). *FeelU App*.
- Garaigordobil, M., Berrueto, L. i Celume, M. (2022). Developing Children's Creativity and Social-Emotional Competencies through Play: Summary of Twenty Years of Findings of the Evidence-Based Interventions "Game Program." *Journal of Intelligence*, 10(4), 77. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10040077>
- Gershon, P. i Pellitteri, J. (2018). Promoting Emotional Intelligence in preschool education: A review of programs. *International Journal of Emotional Education*, 10(2), 26–41.
- Goldsworthy, R. (2002). Supporting the development of emotional intelligence through technology. *Computers in the Schools*, 19(1–2), 119–148. https://doi.org/10.1300/j025v19n01_10
- Goleman, D. (2007). *Emocionalna inteligencija: Zašto može biti važnija od kvocijenta inteligencije* (5. izd.). Mozaik knjiga.
- Haines, B. A., Hong, P. Y., Immel, K. R. i Lishner, D. A. (2023). The Mindfulness-Based Kindness Curriculum for Preschoolers: An Applied Multi-Site Randomized Control Trial. *Mindfulness*, 14(9), 2195–2210. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02210-8>

- Mayer, J. D. i Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? U: P. Salovey i D. Sluyter (Ur). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. Basic Books.
- Mihić, J., Novak, M., Bašić, J. i Nix, R. L. (2016). Promoting social and emotional competencies among young children in Croatia with preschool PATHS. *The International Journal of Emotional Education*, 8(2), 45–59.
- Nabi, R. L. i Wolfers, L. N. (2022). Does digital media use harm children's emotional intelligence? A Parental perspective. *Media and Communication*, 10(1), 350–360. <https://doi.org/10.17645/mac.v10i1.4731>
- Obućina, M. (2020). *Mindfulness meditacije za djecu*. Dječji Vrtić Olga Ban Pazin.
- Paramita, P. E., Zulkifli, Z., Aziz, F. i Supendi, D. (2023). Analysis of the influence of gadgets on children's emotional intelligence. *Jurnal Scientia*, 12(1), 132–137.
- Slot, P. L., Mulder, H., Verhagen, J. i Leseman, P. P. (2017). Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play. *Infant and Child Development*, 26(6). <https://doi.org/10.1002/icd.2038>
- Starc, B., Obradović, Č., Pleša, A., Profaca, B. i Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi, priručnik za odgojitelje, roditelje i sve koji odgajaju djecu predškolske dobi*. Golden marketing.
- Takšić, V., Mohorić, T. i Munjas, R. (2006). Emocionalna inteligencija: teorija, operacionalizacija, primjena i povezanost s pozitivnom psihologijom. *Društvena istraživanja*, 15 (4-5 (84-85)), 729-752. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/10875>
- Walker, G. i Weidenbenner, J. V. (2019). Social and Emotional Learning in the age of virtual play: technology, empathy, and learning. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(2), 116–132. <https://doi.org/10.1108/jrit-03-2019-0046>
- Weir, K. (2023). *How to help kids understand and manage their emotions*. American Psychological Association. <https://www.apa.org/topics/parenting/emotion-regulation>
- Williams, K. E. (2018). Moving to the Beat: Using music, rhythm, and movement to enhance Self-Regulation in early childhood classrooms. *International Journal of Early Childhood*, 50(1), 85–100. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0215-y>

RIZIK KAO PREDIKTOR USPJEHA

Filip Panić, Karla Kosmačin

Sažetak

Od najranije dobi djeca su uključena u upravljanje rizikom u aktivnostima poput učenja puzanja, hodanja, trčanja, skakanja, vožnje biciklom i sličnih aktivnosti. Svaka od tih aktivnosti podrazumijeva određeni rizik, ali je on neizbježan za postizanje nove razine mogućnosti. Djeca današnjice rastu pod određenim uvjetima kako bi se postigla maksimalna kontrola i smanjila mogućnost štete, ozljede ili rizika. Rizična igra daje djeci priliku da prošire svoje granice i nauče životne vještine. Prilikom procesa pokušaja i pogreške, vođeni znatiželjom i pozitivnim emocijama, djeca, kao i odrasli, balansiraju između očekivane nagrade za uspjeh te potencijalne „cijene“ koju ćemo platiti ukoliko doživimo neuspjeh. Prema tome, usprkos svim negativnim okolinskim čimbenicima, ispravnom implicitnom pedagogijom možemo odgoj i obrazovanje dignuti na višu razinu – razinu koja će od djeteta zamotanog u „pokrivač opreza“ dovesti do stručnjaka za rizik. Osim navedenoga, smatra se da bi dječji vrtići trebali omogućiti djeci prostor gdje bi se mogli baviti pozitivnim rizičnim situacijama, izazovima i uzbuđenjem. Izostanak tih iskustava kasnije može uzrokovati probleme u njihovom kasnijem razvoju. Stoga, prilikom kreiranja odgojno-obrazovnog okruženja valja pratiti djetetove interese te imati na umu dječji razvojni stadij kako bi se minimizirali mogući negativni ishodi te potencirali oni pozitivni, a sve u cilju kreiranja sretnog, osnaženog i poduzetnog djeteta.

Ključne riječi: aktivnosti; djeca rane i predškolske dobi; iskustva; rizična igra

Uvod

Temeljni poticaj za razradu teme "Rizik kao prediktor uspjeha" predstavlja rečenica navedena u pozivu znanstveno-stručnog skupa *Prvih 1000 dana – oblikovanje sutrašnjice, danas*: "omogućiti djeci rane dobi da ostvare svoj pun potencijal.". Rizik je pojam koji omogućuje upravo to da djeca rane dobi ostvare svoj pun potencijal. Na taj će se način postići njegovanje samostalnosti, otpornosti i dobrobiti djece od njihovog samog početka. Definicija rizika iz Hrvatske enciklopedije nalaže da je rizik mogućnost da se pri ostvarenju određenog cilja taj cilj ne ostvari u potpunosti ili djelomično; mogućnost opasnosti ili izloženost nesreći. Činjenica je da je rizik svuda oko nas i da djeca od najranije dobi upravljaju rizikom u svakodnevnim aktivnostima. Svaka od tih aktivnosti podrazumijeva određeni rizik, ali je on neizbježan za postizanje nove razine mogućnosti.

Razrada

Strah, (ne)sigurnost, ograničavanje, stres, zaštita i opasnost pojmovi su koje usko povezujemo s pojmom rizika. Također, navedene pojmove možemo povezati i komentirati iz kuta ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Glassner (2010) govori o *kulturi straha* te na taj način opisuje suvremeno društvo. Kada strah, kao jedna od primarnih emocija, postane temeljna odrednica pojedinog društva javlja se problem pri čemu se zanemaruje zdravi razum i prenaplaćavaju emocije. Vođeni kulturom straha, roditelji i odgojitelji previše se

zaštitnički odnose prema djetetu ne dopuštajući mu samostalno obavljanje svakodnevnih zadataka. Nadalje, autorica Sandseter (2009) ističe da je suvremeno društvo opsjednuto sigurnošću. Takvim se pristupom nepovoljno utječe na rast i razvoj djeteta rane i predškolske dobi što se argumentira činjenicom da se takvom praksom promiče i kultura straha. Nužnost nadzora odraslih nad djecom te ograničavanje djetetovog samostalnog i aktivnog djelovanja navodi se kao posljedica kulture straha i opsjednutosti sigurnošću. Ograničavanje djetetovih aktivnosti i postupaka rezultira pojavom koncepata suvremenog roditeljstva, posljedično i suvremenog odgajanja. Koncepti suvremenog roditeljstva koje autori spominju su *"Helikopter roditelji"*, *"Epidemija popustljivog odgoja"* i *"Djeca zamotana u pokrivač opreza"*. Djeca takvih roditelja često su nesigurna, ovisna o samim roditeljima, slabo razvijenih socijalnih kompetencija i razdražljiva budući da nisu razvila otpornost na stres. Važno je naglasiti da na rizik možemo gledati dualno, što omogućava da roditelji ili odgojitelji smanje razinu zaštite od rizika. Stoga, ishodi rizika mogu biti pozitivni ili negativni, ovisno o situaciji te postupcima pojedinca. Kulturu straha potiče i medijska slika o nesigurnom i opasnom svijetu koja ostavlja pečat na suvremeno društvo i pojedinca. Također, slaba karika u lancu odgoja i obrazova je zasigurno i povjerenje kojeg kritično nedostaje. Razlog tome je što djeca današnjice žive i rastu pod određenim uvjetima kako bi se postigla maksimalna kontrola i smanjila mogućnost štete, ozljede ili rizika. Kako bi se spriječile veće posljedice utjecaja navedenih pojmova, istraživači opisuju važnost razvoja otpornosti kod djece od njihove najranije dobi. U literaturi, otpornost se spominje i kao termin "psihološka neranjivost". Autorica Ajduković (2001) smatra da je termin "otpornost" prikladniji jer naglašava trajniji i dosljedniji način uspješnog suočavanja sa stresorima. Autori Kirby i Fraser (1998, prema Doležal, 2006) termin "neranjivosti" također smatraju neprikladnim jer se njime gubi pravi smisao otpornosti, a to je postizanje pozitivnih ishoda usprkos prisutnosti rizičnih čimbenika. Uspješnim savladavanjem izazova, odnosno izlaganjem riziku, dolazi do "efekta čeličenja" navodi Kuterovac Jagodić (2000). Novitet u ovom tumačenju jesu istraživanja koja su dokazala kako otpornost nije apsolutna kategorija, već ovisi o mnogim drugim čimbenicima, poput socijalne podrške, sposobnosti uočavanja smisla života, samopoštovanja, smisla za humor, pozitivnog poimanja te mnogih drugih (Vanistenedael, 1996; prema Urbanc, 2001). Mangham i suradnici (1997, prema Doležal, 2006) su pregledom ovih, ali i brojnih drugih definicija otpornosti, primijetili mnoge dodirne točke i preklapanja. Prema tome, izdvojili su pet ključnih dodirnih točaka prema kojima se definira otpornost, a prva jest rast i razvoj, kako djeteta, tako i otpornosti, tijekom vremena. Druga dodirna točka prilikom definiranja otpornosti jest utjecaj socijalnih, ekonomskih, političkih i kulturalnih čimbenika na otpornost pojedinca i grupe. Nadalje, otpornost se definira kao kompetentnost i suočavanje s ozbiljnim nedaćama i rizicima. Četvrta dodirna točka jest usklađenost karakteristika pojedinca, obitelji ili zajednice i vanjskog okruženja te posljednja, ali jednako važna, jest uloga zaštitnih čimbenika kod pojedinaca i grupa. Doležal (2006) ističe kako je za većinu definicija karakteristično isticanje individualne otpornosti naspram otpornosti grupe. Nadalje, Mangham i suradnici (1997, prema Doležal, 2006) nadograđuju prethodno predstavljene dodirne točke te ističu pet komponenti sveukupnih definicija. Komponente koje izvlače jesu ljudski stav, optimum zdravlja i funkcioniranja, rizik te zaštitni čimbenici i vrijeme. Iz svega navedenog Doležal (2006) zaključuje kako je otpornost sposobnost individue i sustava (obitelji, grupe, zajednice) za uspješno suočavanje s ozbiljnim nedaćama ili rizicima. Ističe kako se njihova sposobnost razvija i mijenja tijekom vremena te jača zaštitnim faktorima unutar individue ili sustava i okruženja te kao posljedicu ima održavanje ili jačanje zdravlja individue ili sustava. Navedena znanstvena postignuća opravdano nastoje asimilirati rizik u odgojno-obrazovni

proces, a autorica Sandseter nudi rješenje kroz djetetovu najprirodniju aktivnost – igru. Rizična igra je aktivnost u kojoj se djetetu omogućavaju izazovi, testiranje svojih mogućnosti i granica, istraživanje tih granica te učenje o riziku od ozljeda, ističe Sandseter (2007, prema Little i Wyver, 2008). Važno je istaknuti da je rizična igra prije svega psihološki fenomen, obzirom da ovisi o dječjoj percepciji rizika. Drugim riječima, igra koja kod jednog djeteta probuđuje osjećaje poput uzbuđenja te je na granici njegovih mogućnosti, kod drugog djeteta može biti uobičajena te doživljena kao nešto ustaljeno te razvojno usvojeno. Opravdano pitanje koje slijedi jest – na koji način možemo znati što dijete osjeća te mu sukladno tome nuditi aktivnosti? Psiholog Peter Gray (2014, prema Panić 2019) ističe da su djeca intrinzično motivirana za rizičnu igru te su vrlo dobri u poznavanju vlastitih sposobnosti, pa samim time i kontroliranju rizika kojeg nisu spremni premostiti. Iz toga možemo zaključiti da rizična igra može biti sigurna pod uvjetom da je slobodna i od odraslog nenametnuta. Polazeći od dosadašnjih iskustva možemo reći da se rizične situacije u prvih 1000 dana postepeno smanjuju kako dijete odrasta, budući da se percepcija odraslih o opravdanosti rizika mijenja. Djetetovo puzanje, dizanje u uspravan položaj te prvi koraci kod odraslih izazivaju sreću te prema djetetovim pokušajima komuniciramo afirmativno, obzirom da smo svjesni značaja motornog razvoja djeteta za njegov holistički rast i razvoj. Iako prilikom pokušaja i pogreške dijete dolazi u rizične situacije koje mogu rezultirati fizičkim ozljedama, odrasli postupaju ohrabrujuće te motiviraju dijete na fizičku aktivnost zbog svijesti o dobrobitima i utjecaju istih na cjeloviti rast i razvoj. Međutim, iskustvo u praksi nam govori da kako dijete napreduje i javljaju nova motorička gibanja te prirodni oblici kretanja tako se spremnost odraslih na dopuštanje takvih aktivnosti smanjuje. Djeca u svojoj slobodnoj igri traže nova iskustva u kojima će istraživati svoje granice, odgovarati na izazove te preispitivati vlastite mogućnosti, ali je upitno u kojoj su mjeri odrasli spremni dopustiti spomenute aktivnosti, odnosno rizičnu igru. Prema tome, uskraćivanjem takvih iskustava ne dopuštamo djetetu da se uspješno suočava sa stresorima prikladnim za djetetovu dob te ne potičemo efekt čeličenja, odnosno mogućnost stvaranja otpornosti. Stoga, da bismo unaprijedili vlastitu praksu valja promijeniti mentalitet iz nesigurnog svijeta koji nas okružuje u svijet prepun izazova i prilika za učenje.

Zaključak

Suočavanje s rizikom pratimo kroz čitavi evolucijski napredak koji je temeljen i obilježen učenjem metodom pokušaja i pogreške. Kroz evoluciju, pa sve do danas, razvijanje novih vještina i znanja podrazumijeva spremnost poduzimanja rizika te prihvatanje mogućnosti pozitivnog, ali i negativnog ishoda. Kako bismo potencirali riskiranje potrebno je pred djecu stavljati poticaje i oblikovati prostorno-materijalno okruženje na način da može iskusiti rizične situacije u kojima će doživljavati uspjeh. Pozitivnim ishodima iz rizičnih situacija dijete će iskusiti određenu razinu stresa, ali će tražiti i pronalaziti metode suočavanja s tim stresom te na kraju doživjeti pozitivnu emociju. Takvom odgojno-obrazovnom praksom odgajamo dijete koje problemske situacije doživljava kao izazove te je intrinzično motivirano za rizičnu igru. Složiti ćemo se da je otpornost, koje se definira kao uspješno suočavanje sa stresorima te postizanje pozitivnih ishoda usprkos prisutnosti rizičnih čimbenika, jedna od ključnih karakteristika uspješnog čovjeka u budućnosti.

Literatura

- Ajduković, M. (2001). Ekološki multidimenzionalni pristup sagledavanju činitelja rizika i zaštite u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži. U J. Bašić & J. Janković (ur.), *Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži* (str. 47–63). Povjerenstvo Vlade RH za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladeži i zaštita djece s poremećajima u ponašanju.
- Doležal, D. (2006). Otpornost i prevencija poremećaja u ponašanju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42(1), 87–102.
- Glassner, B. (2010). *Culture of fear: Why Americans are afraid of the wrong things: Crime, drugs, minorities, teen moms, killer kids, mutant microbes, plane crashes, road rage, & so much more*. Basic Books.
- Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. (2013–2025). Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Preuzeto 20. veljače 2025. s <https://www.enciklopedija.hr/clanak/rizik>
- Kuterovac Jagodić, G. (2000). *Čimbenici dugoročne poslijeratne prilagodbe osnovnoškolske djece* (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju, Sveučilište u Zagrebu.
- Panić, F. (2019). *Samoprocjena roditeljskih i odgojiteljskih stavova prema rizičnoj igri* (Diplomski rad). Učiteljski fakultet, Odsjek za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, Sveučilište u Zagrebu.
- Sandseter, E. B. H. (2009). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 9(1), 3–21. <https://doi.org/10.1080/14729670802702762>
- Urbanc, K. (2001). Kvaliteta doživljaja vlastitih sposobnosti kao zaštitni čimbenik u procesu odrastanja i sazrijevanja. U J. Bašić & J. Janković (ur.), *Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži* (str. 84–97). Povjerenstvo Vlade RH za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladeži i zaštita djece s poremećajima u ponašanju.

PROJEKT RUPE – PROJEKT U JASLIČKOJ SKUPINI

Ivana Vičić, odgojitelj mentor
Dječji vrtić Tatjane Marinić, Zagreb

Sažetak

Razdoblje od rođenja do treće godine života vrijeme je najintenzivnijeg učenja i razvoja djece pa je izrazito važno osigurati izazovnu, poticajnu i na istraživanje usmjerenu okolinu. Poznavajući razvojne karakteristike djece u dobi od 12 do 18 mjeseci koja upoznaju okolinu aktivnim istraživanjem i probleme rješavaju pomoću pokušaja i pogrešaka te zapažajući da pokazuju veliki interes za šupljine, odnosno rupe, planirani su poticaji za projekt nazvan upravo tako: RUPE. Svrha ovog rada je prikaz, tj. predstavljanje tog projekta koji je zbog velikog interesa djece trajao cijelu pedagošku godinu. Važno je bilo unaprijed planirati i pripremiti poticaje i prostor te osvijestiti zadatke i ciljeve svake aktivnosti, ali i imati ulogu sudionika koji je podržavao djecu u svladavanju novih vještina, pružati im podršku u svladavanju zadataka koji frustriraju. S ciljem ukazivanja na velike mogućnosti ponovnog korištenja različite ambalaže kao odličnog resursa za učenje djece kroz igru, u radu će biti prikazani izrađeni poticaji kojima se poticao cjeloviti razvoj djece u skupini. Uspješno je ostvarena senzomotorička integracija djece te motivirajuće i umirujuće okruženje što je ujedno i bio cilj projekta, obzirom da je to bila prva godina boravka djece u vrtiću te je tako prilagodba djece prošla brže i lakše.

Ključne riječi: poticajno okruženje; projektni rad; rani razvoj; senzomotorička integracija

UVOD

Razdoblje od rođenja do treće godine života vrijeme je najintenzivnijeg učenja i razvoja djece pa je izrazito važno osigurati izazovnu, poticajnu i na istraživanje usmjerenu okolinu. Dijete je po rođenju znatiželjno što ga potiče na istraživanje tijekom igre. Istražujući otkriva nove stvari i uči, a budući da se pri tome zabavlja, voli ponavljati te aktivnosti te na taj način ono razvija nove vještine kojemu mu, kad ih svlada, daju samopouzdanje. Samopouzdanje dijete rado se upušta u nove izazove i ovladava novim vještinama. Uloga odgojitelja je da pri tome prate, promatraju i pokušaju što bolje razumjeti dijete kako bi osigurali kvalitetnu podršku učenju i razvoju djeteta od jasliske dobi (Slunjski, 2015.).

Poznavajući razvojne karakteristike djece u dobi od 12 do 18 mjeseci koja upoznaju okolinu aktivnim istraživanjem i probleme rješavaju pomoću pokušaja i pogrešaka te zapažajući da pokazuju veliki interes za šupljine, odnosno rupe, osmišljeni su i planirani poticaji za projekt nazvan upravo tako: RUPE. Projektni rad potiče učenje, stjecanje novih znanja, rješavanje izazova, razvijanje osobnih i profesionalnih vještina te otvara nova polazišta za promišljanje rada s djecom. Važnu ulogu imao je i dobro osmišljen prostor jer upravo prostor, prema Petrović-Sočo (2007), svjedoči o tome što odrasli misle o djeci, njihovom učenju, o tome što ona mogu, što im je potrebno i za njih važno te koja je uloga odgojitelja u dječjem razvoju, odgoju i učenju.

Svrha ovog rada je prikaz, tj. predstavljanje tog projekta koji je zbog velikog interesa djece trajao cijelu pedagošku godinu. Pozitivne reakcije roditelja na napredovanje djece kroz godinu potvrđuje da je projektni rad u jasliskoj skupini moguć i poželjan način rada za poticanje cjelokupnog djetetovog razvoja.

TIJEK PROJEKTA

Polazeći od slike o djetetu kao osobi kojoj je potreba za istraživanjem i učenjem urođena, dakle kojeg se u tom smislu izvana ne treba motivirati, potrebno je pratiti, prepoznavati i podržavati interese koje dijete već ima, te na njima temeljiti okruženje koje će djetetu omogućiti zadovoljavanje njegove znatiželje i stjecanje novih iskustava (Slunjski, 2001, str.9).

Promatrajući što djeca rade i što ih privlači, primijećeno je na kojoj su razvojnoj razini te što im se može ponuditi kao bi se potaknuo njihov cjelokupni razvoj. Prema Slunjski (2015) organiziranje i pripremanje različitih aktivnosti za djecu je nužno jer svako dijete ima različiti potencijal, a znanja usvajaju sukladno svojem vlastitom razvoju neovisno o drugoj djeci. Važno je bilo unaprijed planirati i pripremiti poticaje i prostor te osvijestiti zadatke i ciljeve svake aktivnosti, ali i imati ulogu sudionika koji je podržavao djecu u svladavanju novih vještina, pružati im podršku da uspiju i pomagati im u svladavanju zadataka koji frustriraju.

Prema Nenadić (2002) odgojitelj u jaslicama ima ulogu podržavajućeg sudionika što bi značilo da on podržava djecu u njihovom naporu ovladavanja pojedinim vještinama, promatra što dijete pokušava i osigurava mu potrebnu podršku da uspije u tome te dopušta djeci da rade ono što su sposobni uraditi i pomaže im u zadacima koji frustriraju.

Vodeći se tezama iz Nacionalnog kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NKPO, NN 05/15, 9) da vrtić djeci treba omogućiti slobodu izbora aktivnosti, sadržaja, partnera za aktivnosti, prostora i načina oblikovanja aktivnosti te ih poticati da za svoje izbore uče preuzimati odgovornost, djeci je ponuđeno puno različitih poticaja po različitim dijelovima prostora sobe ili dvorišta.

Temeljno polazište planiranih poticaja bilo je razumijevanja načina na koji jaslična djeca uče. Djeca uče čineći, istraživanjem i na način da su aktivno uključeni u aktivnosti i procese (Slunjski, 2015).

Svaki proces učenja usko je povezan s motivacijom stoga djeca jaslične dobi najviše uče iz aktivnosti koje sama biraju.

Projektni rad potiče učenje, stjecanje novih znanja, rješavanje izazova, razvijanje osobnih i profesionalnih vještina te otvara nova polazišta za promišljanje rada s djecom.

Vođeni brigom o sigurnosti djece, velika pozornost posvećena je sigurnosti poticaja kako bi bili sigurni za korištenje obzirom da djeca ove kronološke dobi nerijetko predmete stavljaju u usta.

S ciljem ukazivanja roditeljima, ali i sustručnjacima, na velike mogućnosti ponovnog korištenja različite ambalaže i prirodno neoblikovanog materijala kao odličnih resursa za učenje djece kroz igru, u prezentaciji ovog rada ću prikazati izrađene poticaje kojima se poticao cjeloviti razvoj djece u skupini.

Prirodnine te otpadni i ambalažni materijali pokazali su se tijekom dječjeg istraživanja i stvaranja, odnosno tijekom dječje igre, puno atraktivniji nego kupljene, već gotove igračke. Djeca su ih brže prihvaćala i interes za igru njima je trajao dulje te su svaki put bili djeci ponovni izbor i poticali ih na neku novu igru, razvijajući tako kreativnost djeteta.

Od različite ambalaže (za pića, hranu, električne uređaje) izrađene su umetaljke sa širim, a kasnije i užim otvorima. Tako su djeci postavljeni sve teži zadaci i postepeno se jačala njihova pozitivna slika o sebi budući da su postepeno savladavala zadatke i postizala male uspjehe. Predmeti koje su ubacivali bili su različitih veličina, oblika i materijala čime se utjecalo na njihov senzomotorički razvoj i na poticanje rješavanja problema (kako pravilno okrenuti predmet da uđe u otvor i kako ga izvaditi). Za učenje i razvoj djeteta sam proces

samostalnog rješavanja problema je važniji od toga hoće li ono uistinu (točno) riješiti problem s kojim se suočilo (Slunjski, 2001, str.169).

Najvažniji trenutak kojim se širi djetetovo istraživanje vlastite okoline jest početak hodanja. Iako je većina djece pri dolasku u vrtić znala hodati, nekolicina njih su bila nehodači pa je jedan od ciljeva bio potaknuti ih da se podignu u stajaći položaj, a zatim i da prohodaju. Kutije s otvorima na vratima ormara poticale su razvoj grube motorike i ravnoteže pri saginjanju i podizanju kako bi predmet ubacili na pravo mjesto.

Kod ulaznih vrata, na ormarić, zaljepljeni tunel od prozirnih plastičnih boca budio je interes djece koja bi rado uzimala loptice od odgojitelja i ubacivala ih u tunel prilikom odvajanja od roditelja te bi se tako puno lakše i mirnije odvojili od roditelja i prirodnije ostvarili emocionalnu vezu sa odgojiteljem, kao novom osobom u svom životu. Nakon nekog vremena, tunel je zamijenjen zagonetnom kutijom gdje su trebali ubacivati predmete kroz različite otvore. To je kod djece izazvalo dodatnu znatiželju i veselje.

U prikupljanju materijala, od velike pomoći bili su i roditelji koji su rado donosili kutije različitih veličina te je od njih izrađena velika umetaljka koja je bila odličan poticaj za vrijeme jednog zimskog kišnog dana.

Budući da u ovoj dobi djeca otkrivaju zvuk, potrebno je omogućiti im okolinu u kojoj će razvijati svoju slušnu osjetljivost. Aktivnosti istraživanja zvuka provodila su se često, a vezano uz temu projekta bila je izrada šuškalica ubacivanjem špulica od konaca te zatvaranje boca čepovima. Samostalnim kombiniranjem količine špulica u bocama i osluškivanjem zvuka, djeca su dolazila do spoznaje o različitim zvukovima i rješavala problem ponovnog otvaranja.

Do kraja 2.godine završava uspostavljanje postojanosti predmeta (dijete traži predmet nakon što ga sakrijemo jer shvaća da predmet postoji i kada ga ono više ne vidi). S tim ciljem, djeci su ponuđene igre skrivanja predmeta u rupi od kutije s ladicom gdje je dijete samostalno moglo otvoriti ladicu i pronaći predmet. Takvim senzomotoričkim igrama skrivanja i otkrivanja predmeta dijete stječe svaki dan nova iskustva i time otvara put razvijenim oblicima igre (Došen Dobud, 2016, str.30).

Poticaji koji se mogu izraditi od velikih limenki cikle koje koriste vrtići, starih karika za zavjese, tuljaca od tkanine, dasaka i druge ambalaže poslužili su kao kreativni i siguran poticaj za igru djeteta jaslične dobi prateći temu projekta.

Autorica Došen Dobud (2016) navodi da je čuvena talijanska pedagoginja Maria Montessori ispravno pretpostavila kako u ranim dječjim godinama dječje okruženje mora biti poticajno za sva osjetila, a samo vježbanje će biti slobodno i spontano: stiskanje, gužvanje, trganje, mirisanje, gledanje... I poznati švicarski psiholog Jean Piaget ističe da se djeca u drugoj i trećoj godini nalaze u senzomotoričkom razdoblju razvoja oslanjajući se na osjetila pa su senzorne aktivnosti od iznimne važnosti. Taktilne izvlačilice koje pozivaju dijete na istraživanje različitih materijala izvlačeći ih iz rupa i jastučići punjeni različitim materijalima izazivali su taktilnu stimulaciju u ovom senzomotoričkom razvojnem razdoblju.

Sama tematika projekta (rupe) potaknula je na izradu nizalice gdje je bilo najvažnije da su predmeti koji se nižu veći zbog sigurnosti djece, a da rupa nije premala ni prevelika kako bi se utjecalo na razvoj koordinacije oko-ruka te koncentracije i pažnje.

Važnost slikovnica te njihov utjecaj na razvoj govora je od velike važnosti te su djeci ponuđene izrađene slikovnice u kojima su djeca kroz izrezane rupe na papiru pogađala koja je životinja/predmet na fotografiji. Obzirom da je slikovnica izrađena kako bi se njen sadržaj mogao mijenjati, to je iznova izazivalo čuđenje djece i poticalo ih na govor tako što su imenovali i imitirali životinje, predmete, pojave i drugo.

Za poticanje govornog razvoja, ali i uspostavljanja bliskosti s djecom jasličke dobi igre prstima su osobito poželjne i djeca ih odlično prihvaćaju. Obzirom na temu projekta, *brojalicu Iš, iš, iš, ja sam mali miš, ti si mala mica maca, bjež u rupu miš* sam uvijek odigrala lutkom mišićem koji stane na prst. Ta mala dramska igra skrivanja miša u rupu sačinjeno od prstiju izazvala bi među djecom oduševljenje. Dodatni poticaj na ormaru – fotografija miša koji ulazi u rupu dok ga maca gleda izazvao je mnogo reakcija, verbalno zreliju djecu potakla je već sama fotografija na izvedbu brojalice, a uvijek bi se neko dijete u blizini pridružilo slušajući brojalicu. Taj međusobni utjecaj djece na njihov razvoj bio je odličan pokazatelj ranih socioemocionalnih veza već u jasličkoj dobi.

Budući da je u ovoj dobi cilj likovnih aktivnosti približiti djeci različite materijale i načine rada s njima, djeci su ponuđene boje za prste, pastele i drvene bojice kojima su mogla slikati, odnosno crtati kroz izrezane rupe na poklopcu bombonijere. Takvo slikanje i crtanje kroz rupe omogućilo je djeci vježbu korištenja jednog prsta neovisno o drugima. Kako bi djeca mogla više uživati u istraživanju određenog materijala, važno je bilo likovne aktivnosti provoditi s manjim brojem djece tijekom jutarnjeg okupljanja ili tijekom kasnijeg popodneva. Od likovnih aktivnosti djeci su ponuđeni i materijali različite tvrdoće i ljepljivosti – plastelin, slano tijesto i glinamol u kojima su djeca bušila rupe svojim prstićima i štapićima. Većina djece rado je pristupila taktilnom istraživanju materijala, no bila je i nekolicina djece koja je pokazivala odbojnost na početku korištenja. U tim prilikama upravo kako govori i autorica Došen-Dobud (1995) odgojitelji trebaju različite situacije iskoristiti za ohrabivanje djeteta i podržavanje njegova interesa za istraživanjem i učenjem. U neposrednoj blizini bio je smješten i kutić kuhinje s kalupima za kolačiće te je jedan dječak donio kalupe i popunjavao rupe tijestom. Takvu igru prihvatila su i ostala djeca te su izrazito strpljivo punili tijestom i plastelinom kalupe dok ih sve nisu ispunili.

Tijekom boravka na dvorištu vrtića, djeci su ponuđeni različiti rastresiti materijali (krupica, te pijesak u pješčaniku i različiti pribor i posude te su rado kopali rupe i zatrpavali ih. Punjenje svega što se moglo napuniti od rupa u pijesku, na travnjaku, kanalića, posuda, boca i ostalog predmetima i prirodninama koje si pronalazili u okolišu vrtićkog dvorišta, djeca su učila o pojmovima suprotnosti veliko/malo, puno/prazno, lako/teško, debelo/tanko, bojama i različitim teksturama materijala (kamenčići, grančice, lišće, trava...) i razvijala ne samo grubu i finu motoriku nego i socijalne vještine.

(Nenadić, 2002) ističe da je vrijeme provedeno u igri s djecom na ovakav način korisno za izgrađivanje odnosa odgojitelja s djecom. Kroz zajedničku igru djeca dobivaju poruku da je odgojitelju lijepo i zanimljivo igrati se s njima. Odgojitelji potiču djetetov govorni razvoj, kompetenciju u igri i sposobnost izražavanja emocija.

Cilj ovog projekta bio je ostvariti senzomotoričku integraciju djece kroz prirodan oblik učenja istraživanjem te stvoriti motivirajuće, umirujuće i relaksirajuće okruženje prilikom pojedine aktivnosti.

Zadaci su bili poticanje djece na radoznalost i aktivno istraživanje, poticanje razvoja fine i grube motorike, kognitivnih sposobnosti manipuliranjem i isprobavanjem, poticanje djece na otkrivanje vlastitih mogućnosti i sposobnosti („Ja to mogu, ja to znam...“) te poticanje osjetilnog učenja putem senzomotoričkih aktivnosti.

Da bi dijete razvilo osjećaj nezavisnosti i kompetencije, važno je bilo pružiti mu dovoljno mogućnosti da obavlja nešto bez pomoći odrasle osobe pa je mnoštvo poticaja imalo baš takav oblik.

Upravo igre istraživanja, kao i stvaralačke igre, uz ostalo zahtijevaju i razmišljanje, planiranja, izbor i organizaciju, što će kasnije rezultirati željenim razvojnim učincima. (Došen Dobud, 2016, str.22)

U vidu suradnje s roditeljima prikupljen je potreban materijal te povratno putem plakata i prezentacija na roditeljskom sastanku prikazan rad i njegova dobrobit za njihovu djecu što je pozitivno utjecalo na stvaranje partnerskog odnosa s odgajateljem koji je osobito važan u prvom susretu s vrtićem. Suradnja odgojitelja i roditelja je temelj kvalitetne prilagodbe djeteta na ustanovu.

ZAKLJUČAK

Kako bi se planirao i provodio kvalitetan odgojno-obrazovni rad s djecom, uvijek je važno imati u vidu razvojne karakteristike djeteta određene dobi, ali je nužno voditi računa i o individualnim razlikama među djecom.

Koncepcija rada na projektu omogućuje djeci sudjelovanje u aktivnostima u skladu sa stupnjem vlastite spremnosti te na način koji je za njih osobno najprimjereniji. Takvim se pristupom djecu ne primorava da sudjeluju u istim aktivnostima u isto vrijeme i na isti način što ima važnu ulogu u razvoju osjećaja kompetentnosti djeteta. (Slunjski, 2001, str.21).

Aktivnostima i poticajima u ovom projektu poticalo se kod djece bogatstvo rječnika, praćenje verbalnih uputa te verbalna i neverbalna komunikacija. Osim razvijanja pozitivne slike o sebi poticao se i razvoj samokontrole. Uz pamćenje i reprodukciju te rješavanje problema i učenje odnosa među predmetima i u prostoru te razvijanja shvaćanja uzročno posljedičnih veza utjecalo se i na razvoj fine i grube motorike, koordinacije oko-ruka te se razvijala interakcija s drugom djecom i odgojiteljima.

Projekt je trajao tijekom cijele pedagoške godine zbog velikog interesa djece. Poticaji su mijenjani prema događanjima (godišnja doba, blagdani, rođendani...) i u manjim količinama kako ne bi došlo do prenatrpavanja.

Uspješno je ostvarena senzomotorička integracija djece te motivirajuće i umirujuće okruženje što je ujedno i bio cilj projekta. Budući da je ovo prva godina boravka djece u vrtiću, ovaj projekt je svojim sadržajima pomogao djeci da prilagodba prođe brže i lakše.

Dajmo prigode predškolskoj djeci za njihove male pokušaje i promašaje i njihovu radost i uvide u probleme i u cjelovito rješavanje. To su ta toliko potrebna iskustva prve razine, koja će utrti put kasnijem učenju...(Došen Dobud, 2016, str.218).

LITERATURA

Došen Dobud, A. (1995). *Malo dijete – veliki istraživač*. Alinea.

Došen Dobud, A. (2004). *S djecom u jaslicama*. Alinea.

Došen Dobud, A. (2016). *Dijete – istraživač i stvaralac*. Alinea.

Juul, J. (2019). *Od odgoja do odnosa*. Harfa.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*.

Nenadić, S. (2002). *Odgoj u jaslicama: Priručnik za odgojitelje i stručne suradnike*. Naklada Potjeh.

Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Mali profesor.

Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum*. Mali profesor.

Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira: Kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikuluma*. Element.

- Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., & Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Golden Marketing – Tehnička knjiga.
- Stokes Szanton, E. (2005). *Kurikulum za jaslice: Razvojno primjereni program za djecu od rođenja do 3 godine*. Pučko otvoreno učilište Korak po korak.

(P)ODRŽAVANJE KVALITETE RADA U DJEČJEM VRTIĆU CVRČAK – INOVATIVNI PRISTUPI

Tajana Vlahović

Sažetak

Kvaliteta rada ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja podrazumijeva poticanje i podržavanje cjelovitog i optimalnog razvoja svakog djeteta ali i svih involviranih u proces, kako djelatnika tako i roditelja. Vrednovanje kvalitete rada ustanove je moguće i potrebno činiti vrednovanjem ključnih područja koja podrazumijevaju strategiju ustanove, organizacijsko vođenje, kulturu ustanove, ljudske resurse, kurikulum i odgojno-obrazovni proces, prostorno-materijalne i tehničke uvjete rada, zdravstveno-higijenske uvjete, sigurnost ustanove, suradnju s užom i širom društvenom zajednicom te praćenje i vrednovanje rada. U svakom od tih područja Dječji vrtić Cvrčak prati suvremene spoznaje i paradigme te ih implementira u svakodnevni rad. Kontinuirani razvoj kvalitete za nas predstavlja imperativ, a ne izbor.

Ovim radom žele se, kroz primjere dobre prakse, prikazati mogućnosti uvođenja kreativnih ideja i inovativnih pristupa u kurikulum, što doprinosi podizanju kvalitete rada ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Prikazuju se inovativni načini suradnje s roditeljima te užom i širom lokalnom zajednicom u zajedničkim projektima djece i odraslih. Također se prikazuju inovativni pristupi u poticanju razvoja medijske pismenosti djece, korištenje medija kao alata u kreativnom procesu, što uključuje suradnju s roditeljima ali i užom društvenom zajednicom. U području suradnje s širom lokalnom zajednicom, prikazuju se mogućnosti sudjelovanja djece u različitim projektima i humanitarnim akcijama. Svi navedeni načini rada s djecom predškolske dobi su pokazatelji implementiranja inovativnih pristupa u radu, a rezultat je (p)održavanje kvalitete rada Dječjeg vrtića Cvrčak kroz razvoj osobnih kompetencija djece i odraslih, na zadovoljstvo i ponos istih.

Ključne riječi: rani odgoj i obrazovanje; cjeloživotno učenje; sinergija; suradnja;

Uvod

Kvaliteta rada svake ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja podrazumijeva poticanje i podržavanje cjelovitog i optimalnog razvoja svakog djeteta ali i svih involviranih u proces, kako djelatnika tako i roditelja. Vrednovanje kvalitete rada ustanove je moguće i potrebno činiti vrednovanjem ključnih područja koja podrazumijevaju strategiju ustanove, organizacijsko vođenje, kulturu ustanove, ljudske resurse, kurikulum i odgojno-obrazovni

proces, prostorno-materijalne i tehničke uvjete rada, zdravstveno-higijenske uvjete, sigurnost ustanove, suradnju s užom i širom društvenom zajednicom te praćenje i vrednovanje rada (Antulić Majcen, S. & Pribela-Hodap, S. (2017). U svakom od tih područja odgojitelji, u suradnji sa stručnim suradnicima u Dječjem vrtiću Cvrčak, prate suvremene spoznaje i paradigme te ih implementiraju u svakodnevni rad kako bi se osiguralo kontinuirano (p)održavanje kvalitete odgojno-obrazovnog rada. Cjeloživotno učenje koje rezultira uvođenjem inovativnih pristupa u radu ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, u smislu kvalitete, postaje imperativ a ne izbor u našoj ustanovi.

(P)održavanje kvalitete rada u Dječjem vrtiću Cvrčak

Kontinuirano stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika sastavni je dio cjeloživotnog učenja na koje su usmjereni svi koji svojem svakodnevnom radu pristupaju savjesno, profesionalno i odgovorno. U današnje se vrijeme možda više nego ikada tijekom novije povijesti bilježe značajne promjene u funkcioniranju i shvaćanju čovjeka i svijeta koji ga okružuje. Predškolsko dijete današnjeg doba nije lišeno utjecaja tih silnih promjena. Stoga je zadaća svih onih koji se bave odgojem i obrazovanjem djece ove dobi praćenje promjena i načina njihova utjecaja na rast i razvoj djece, kako bi se optimalno pristupalo procesu odgoja i obrazovanja te djeci pružila odgovarajuća stručna podrška na njihovom putu sazrijevanja.

Uz promišljanje te kvalitetno postavljanje i definiranje strategije ustanove, organizacijskog vođenja, kulture ustanove, ljudskih resursa, kurikuluma i odgojno-obrazovnog procesa, prostorno-materijalnih i tehničkih uvjeta rada, zdravstveno-higijenskih uvjeta i sigurnosti ustanove te praćenja i vrednovanja rada, kvaliteta suradnje s roditeljima odnosno s užom i/ili širom društvenom zajednicom svakako je neizostavan segment koji može značajno doprinijeti kvaliteti rada dječjeg vrtića. Jedan od načina njegovanja kvalitetne suradnje s roditeljima svakako predstavljaju UNICEF-ove radionice za roditelje djece do treće godine života "Rastimo zajedno", koje se u Dječjem vrtiću Cvrčak uspješno provode posljednjih petnaestak godina. Radi se o radionicama kroz koje se pruža stručna podrška roditeljima u jačanju i unaprjeđivanju njihovih roditeljskih kompetencija. Druženje i sportske igre djece i roditelja na Bundecku, u sklopu Dana dječjih vrtića Grada Zagreba, Dan otvorenih vrata vrtića te Večer matematike su također prigode za pružanje stručne podrške roditeljima, ali i jačanje i unaprjeđivanje suradnje s roditeljima. Boravak roditelja u dječjem vrtiću je prilika da se stvara bolja povezanost i suradnja između odgojitelja i roditelja, što u konačnici rezultira intenzivnijom podrškom stručnih djelatnika u jačanju roditeljskih kompetencija. Predstavljanje vlastitog zanimanja je također prigoda koju odgojitelji mogu iskoristiti za realizaciju različitih zadaća u svojem planu i programu odgojno-obrazovnog rada.

U Dječjem vrtiću Cvrčak, u mješovitoj vrtićkoj skupini Poppies, tijekom jedne pedagoške godine proveden je sklop aktivnosti "Roditelj u vrtiću". Na inicijativu

odgojitelja, pozvani su roditelji da kroz igru i druženje predstave djeci svoje zanimanje. Od učitelja i vojnika, preko bankara i arhitekata do poduzetnika koji se bave proizvodnjom bio kozmetike. Pri tom se prepuštalo roditeljima da osmisle igre i aktivnosti. Kroz prethodne dogovore upućivalo se roditelje u osobine dobi, kako bi planirane aktivnosti bile primjerene. Roditelji koji se bave proizvodnjom bio kozmetike predložili su da njihov boravak u skupini bude interaktivan te da djeca, uz njihovu podršku i vođenje, izrade bio-kozmetičke preparate za njegu lica, ruku i tijela. Uvažavajući načela “od poznatog k’ nepoznatom”, “od jednostavnog k’ složenom”, osmislili su ciklus od pet radionica. Kreirali su recepture bazirane na jednostavnim postupcima hladnog prešanja, kroz koje su djeca upoznavala cjelokupan proces od biljke do kozmetičkog proizvoda. Uslijedilo je imenovanje kolekcije (“Bio Beauty by Poppies”), pakiranje u prikladnu ambalažu, te plasiranje proizvoda na Božićnom sajmu u vrtiću. Od prikupljenih donacija roditelja organiziran je jednodnevni izlet u Park Znanosti, u Oroslavju, za svu djecu skupine, što je također predstavljalo novinu. Uobičajeno je da se u organizirane posjete i aktivnosti uključuju djeca od navršene pete godine života. Ovaj projekt svakako predstavlja inovativan pristup u radu u ustanovi ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja te otvara pitanje mogućnosti osnivanja zadruge u dječjem vrtiću, po uzoru na škole. Prvi korak na tom putu predstavlja formiranje vrta s aromatičnim i začinskim biljem, što se već godinama njeguje u ovom dječjem vrtiću.

Suradnja s užom društvenom zajednicom u ovom se dječjem vrtiću tijekom proteklih godina uspješno njeguje kroz suradnju s udrugom „Sedmi kontinent“ i projekt „Djeca susreću umjetnost-vrtići u kvartovskom kinu“. Kroz različite igre i aktivnosti djeca upoznaju filmsku umjetnost na primjeren način. Djeca se kroz niz radionica postupno uvode u svijet filma. Prije gledanja projekcija odgojitelji s djecom prorađuju materijale koji se odnose na sam film. Slijedi odlazak u KUC Peščenica, na projekcije raznih animiranih, lutkarskih i/ili nijemih filmova. Potom koordinatorica projekta razgovara s djecom o gledanom te im pomaže u usvajanju raznih pojmova vezanih za film ili filmsku umjetnost. U sklopu projekta su, uz radionice za djecu, održavana i stručna usavršavanja za odgojitelje (radionica Stop animacije za djecu, radionica izrade kućnog projektoru) te predavanja „Važnost filmske pismenosti u ranom i predškolskom odgoju“, „Upotreba odgojno-obrazovnih materijala uz odabrani filmski naslov u svakodnevnom radu s djecom predškolske dobi“). U obližnjoj knjižnici S. S. Kranjčević tijekom godine se organiziraju različite kreativne radionice za djecu, gdje se kao voditelji uključuju i odgojitelji.

U smislu suradnje s širom društvenom zajednicom, dječji vrtić su uključio u projekt „Živjeti zdravo“, u suradnji s Hrvatskim zavodom za javno zdravstvo. Cilj projekta je usvajanje zdravih životnih navika. Tijekom projekta djeca imaju priliku na zanimljive načine spoznavati važnost svakodnevnog kretanja i vježbanja na otvorenom, ali i u zatvorenom prostoru. U neke aktivnosti se uključuje i roditelje te im se daje prijedlog aktivnosti za igru s djecom kod kuće („Odvježbaj svoje ime“). Djeca na kreativne načine usvajaju i važnost zdrave

prehrane, svim osjetilima te važnost sna za zdravlje. Također kroz različite istraživačke igre, likovne i druge aktivnosti otkrivaju što je sve voda, kao i važnost očuvanja vode.

Suradnja s širom društvenom zajednicom se u Dječjem vrtiću Cvrčak odvija i na međunarodnoj razini, primjerice u sklopu projekta „Say Hello to The World“. U konkretan projekt su se uključile dvije mješovite vrtićke skupine. Cilj projekta je upoznavanje užeg i šireg društvenog, prirodnog i kulturnog okruženja, te upoznavanje međukulturalnih i drugih razlika. Djeca imaju priliku upoznavati vršnjake iz različitih zemalja, predstavljati svoje obitelj, vrtić, grad i zemlju. Komunikacija se odvija preko video poziva s vrtićima partnerima u projektu. Po završetku projekta vrtić dobiva naziv "Tolerantan vrtić", što se uklapa u naša nastojanja da se djecu uči i senzibilizira za različitost.

Jedna od suradnji na koju smo izuzetno ponosni je uključivanje u različite humanitarne akcije, na lokalnoj razini ali i šire. Posljednjih godina se redovito pridružujemo radu humanitarne udruge „Dobra volja“, koja pomaže socijalno ugroženim obiteljima u Hrvatskoj te humanitarnoj akciji „Igračkom do dječjeg osmijeha“, u sklopu koje se prikupljaju plišane igračke za male pacijente na KBC-u Rebro. Sve su to prigode za (p)održavanje optimalnog rasta i razvoja djece čiji je odgoj i obrazovanje povjeren našoj ustanovi, čime se ostvaruje (p)održavanje kvalitete rada ove ustanove.

Zaključak

Imajući u vidu intenzivne promjene u svakodnevnom životu suvremenog čovjeka, odgoj i obrazovanje djece rane i predškolske dobi predstavlja veliki izazov za sve stručnjake. Neohodno je pratiti sve te promjene koje se reflektiraju i na najmlađim članovima društva te iziskuju pronalaženje drugačijih i/ili inovativnih pristupa u odgoju i obrazovanju. Suradnja s roditeljima te užom i širom društvenom zajednicom je neizostavni parametar na putu prema kvaliteti rada svake predškolske ustanove.

Uvođenjem kreativnih ideja i inovativnih pristupa u kurikulum, sustavno se doprinosi podizanju kvalitete rada u dječjem vrtiću. Primjeri dobre prakse prezentirani na različite načine i na različitim razinama, u tom smislu, svakako trebaju poslužiti kao poticaj svima koji osjećaju da je kontinuirano (p)održavanje kvalitete rada u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja imperativ, a ne izbor.

Literatura

- Antulić Majcen, S., & Pribela-Hodap, S. (2017). *Prvi koraci na putu prema kvaliteti: Samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Krce Miočić, B., Pavičić, J., Alfrević, N., & Najev Čačija, Lj. (Ur.). (2016). *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Menadžment i marketing u školama*. Sveučilište u Zadru.

- Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira: Kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikulumu*. Element.
- Višnjić Jevtić, A., Visković, I. (ur.). (2018). *Izazovi suradnje: Razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima*. Alfa.
- Konvencija o pravima djeteta. (1990). Pravobranitelj za djecu.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Narodne novine, (5/15).

