



**„ZAJEDNO RASTEMO
—
KOMPETENCIJE DJETETA
ZA CJELOŽIVOTNO
UČENJE ”**

ZBORNİK RADOVA

Nakladnici

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Dječji vrtić „Cvrčak“ Čakovec

Za nakladnike

Prof.dr.sc. Siniša Opić
Lidija Varošaneć, prof.

Glavna urednica

Martina Kolar Billege

Urednica izdanja

Adrijana Višnjić Jevtić

Recenzenti

dr. sc. Blaženka Bačlija Sušić (UFZG, Zagreb), Eleonora Glavina, univ. spec. clin. psych. (Čakovec), Lana Kihars, mag. RPOO (Zagreb), dr.sc. Edita Rogulj (UFZG, Zagreb), Ana Štefanec, mag. RPOO (Zagreb), doc. dr.sc. Ivana Visković (FFST, Split), doc. dr. sc. Adrijana Višnjić Jevtić (UFZG, Zagreb), doc. dr. sc. Marijana Županić Benić (UFZG, Zagreb)

Lektura

Ines Virč

ISBN 978-953-8115-64-6

ZBORNIK RADOVA SA STRUČNO-ZNANSTVENOG SKUPA

**„ZAJEDNO RASTEMO – KOMPETENCIJE DJETETA
ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE ”**

Zagreb, Čakovec, 2019.

ZBORNİK RADOVA
SA
STRUČNO-ZNANSTVENOG SKUPA

**„ZAJEDNO RASTEMO
—
KOMPETENCIJE DJETETA
ZA CJELOŽIVOTNO
UČENJE ”**

Čakovec, 11. i 12. travnja 2019.

SADRŽAJ

UVODNIK <i>Adrijana Višnjić Jevtić</i>	1
ZNANSTVENI I STRUČNI RADOVI	4
Partnerstvo roditelja i odgojitelja u svojstvu osnaživanja temeljnih kompetencija za razvoj djeteta <i>Daria Antonović</i>	5
Pogled kroz povećalo – uloga prirodnoga materijala u poticanju senzomotoričkoga razvoja <i>Zoran Buhač, Romana Kesegić, Katarina Bilandžić</i>	15
Rodne razlike u likovnom izražavanju djece predškolske dobi <i>Katarina Buktenica, Tea Grgasović</i>	22
Iskustva i stavovi odgojitelja o razvoju kompetencija kod djece ranoga i predškolskoga uzrasta <i>Nela Dundović, Suzana Srića, Adela Karlovčan</i>	29
Čudnovati svijet bajki u funkciji socijalne kompetencije predškolskoga djeteta <i>Lidija Fotez</i>	38
Pričaonica <i>Eleonora Glavina, Berta Bacinger Klobučarić, Marijana Sabo, Ivana Kežman</i>	44
Pokretljivi prsti – pokretljiv um <i>Barbara Gregl, Milana Hozmec</i>	51
Poticanje razvoja kompetencija djece područno specifične darovitosti <i>Sanja Horvatić, Dubravka Šačić, Đurđa Jambrešić, Višnja Bertović Kroflin</i>	57
Suradnjom i partnerstvom rastemo zajedno <i>Anka Jurčević Lozančić, Sanja Basta, Ivan Šerbetar</i>	70
Zavičaj kao mjera i bogatstvo u dječjem vrtiću „Rapčići” Žminj <i>Davorka Kalčić, Nevja Jedrejčić, Jadranka Paulinić Bakša</i>	76
Od glazbenih preferencija do glazbenih kompetencija <i>Barbara Matahlija, Snježana Turković</i>	81
Profesionalne kompetencije odgojitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju <i>Marijana Miočić, Marina Fuzul</i>	90
Podrška roditeljstvu – potreba ili izazov? <i>Vesna Novak, Paula Zuzel</i>	95
Važnost čitanja u predškolsko doba <i>Melita Pergar, Snežana Karadža</i>	98
Razvoj matematičke kompetencije djeteta rane dobi <i>Marica Tadić, Dolores Jelenaca</i>	105
Kojim igrama olakšati prijelaz i prilagodbu u dječjem vrtiću? – Podrška socioemocionalnoj dobrobiti djece rane i predškolske dobi <i>Sanja Tatalović Vorkapić, Elma Polanec</i>	112
RTL Kockica – analiza televizijskoga programa <i>Ana Tokić, Edita Rogulj</i>	123
Razvoj dječjih kompetencija kroz jačanje psihološke otpornosti djece <i>Tatjana Žižek</i>	135
RADIONICE.....	142
Digitalne forme optičkih igračaka <i>Jelena Alpeza, Tajana Meštović Joković</i>	143

Od suradnje do partnerstva vrtića i obitelji <i>Ecija Budić, Ivana Visković, Silvana Srdanović Kalinski</i>	144
Uloga odgojitelja u poticanju ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje <i>Vedrana Domaćinović Pičuljan</i>	146
Uloga roditeljskih kompetencija u poticanju kompetencija djece rane i predškolske dobi <i>Vesna Glavović, Melita Rosandić</i>	147
Pokretni prsti – pokretni um <i>Barbara Gregl, Milana Hozmec</i>	149
Fontane – radionica kreativnog/suvremenog odgojnog plesa <i>Nataša Jurišić</i>	150
Priča u pokretima <i>Jelena Lakuš</i>	151
Od aktivnosti do kompetencije <i>Tarita Mašković, Martina Sokač</i>	152
Rješavanje sukoba primjenom UPS metode <i>Martina Mikac, Ivana Sladić, Blaženka Piri</i>	153
Mikroorganizmi – ljepota nevidljivog <i>Sven Pal, Maja Židov, Marina Payerl-Pal, Jelena Dokleja</i>	154
Projektima iz Nacionalnog programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo do jačanja građanskih i socijalnih kompetencija <i>Gordana Patarčec</i>	155
Poticanje razvoja glazbenih kompetencija u vrtiću <i>Snježana Petej</i>	156
Važnost socijalnih kompetencija djece predškolske dobi <i>Tatjana Solarić, Tina Budić</i>	157
Što se potiče likovnim aktivnostima? <i>Iris Trtanj, Kristina Čurčija</i>	158
Prstovne i gestovne igre <i>Hana Zrna, Damira Tisaj</i>	159

UVODNIK

Adrijana Višnjić Jevtić

Suvremeno društvo obilježavaju društvene, ekonomske i političke promjene. Ovakvo okruženje pred svakoga pojedinca, kako odrasloga tako i djeteta, postavlja velike zahtjeve s ciljem prilagođavanja novim životnim okolnostima. Premda neki znanstvenici govore o *krizi djetinjstva* (Bašić, 2012) te o pojavi *ubrzanoga, otrovnog, medijskog i institucijskog djetinjstva* (Šagud, 2015) pogrešno bi bilo zaključiti kako su se sve društvene promjene negativno odrazile na odrastanje djece. Demokratizacija društvenih odnosa rezultirala je promjenom slike o djetetu te donošenjem UN-ove Konvencije o pravima djeteta (1989). O djetetu se promišlja kao subjektu s prvima koji aktivno i kompetentno kreira vlastiti razvoj (Bašić, 2011). Ovakav pristup rezultira odgojem i obrazovanjem koji se temelje na usmjerenosti na dijete. Usmjerenost na dijete polazi od djeteta u središtu svijeta, djeteta u središtu učenja i djeteta koje upravlja svojim učenjem (Chung i Walsh, 2000).

Ustanove ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja trebale bi se usmjeriti upravo na pristup djetetu koje, uz podršku odrasle osobe, upravlja svojim učenjem. Takav pristup vidljiv je kroz odgojno-obrazovnu praksu koja omogućuje učenje kroz igru; poštuje djetetove potrebe, interese, sposobnosti i vještine; prepoznaje dječje strategije učenja; prepoznaje djetetove individualne posebnosti; poštuje sudjelovanje djece i njihovo donošenje odluka; poštuje različitost i individualnost djeteta i njihovih obitelji te prepoznaje i poštuje djecu kao kompetentne pojedince (Bogatić, Višnjić Jevtić, Campbell-Barr, Georgeson, 2018).

Hrvatski Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) temelji se na pristupu usmjerenom na dijete. Ciljevi Nacionalnoga kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) osiguravanje su dobrobiti za dijete te razvoj kompetencija djece. Dobrobit se može promatrati s različitih aspekata – kao dobrobit za društvo i/ili kao dobrobit za dijete. Kao dobrobit za društvo rani i predškolski odgoj i obrazovanje ogleda se većom zapošljivošću roditelja (Sommer, Pramling Samuelsson i Hundeide, 2010) i kao ekonomski opravdano ulaganje (Heckman, 2011). Dobrobit za dijete prepoznaje se u osiguravanju razvojno primjerene, poticajne sredine (Miljak, 2009; Pramling Samuelsson i Asplund Carlsson, 2008; Sylva, 2010; NKRPOO, 2014). Razvoj kompetencija posljedično proizlazi iz takve sredine.

Pojam kompetencija postao je jedan od raširenijih pojmova u svakodnevnom i akademskom izričaju, i svi, u načelu, razumiju njegovo značenje. Kompetencije su postale osobito aktualne zahvaljujući dokumentima koji čine okosnicu odgojno-obrazovnih politika. Upravo ti dokumenti (Key Competences for Lifelong Learning, 2007, NKRPOO, 2014) daju definiciju kompetencija kao skup znanja, vještina i stavova potrebnih pojedincima za vlastiti razvoj. Kompetencije se određuju mjerljivim ishodima učenja – ukoliko je neko učenje rezultiralo očekivanim ishodom, tada je pojedinac kompetentan u tom području.

Tema Dana predškolskoga odgoja „Zajedno rastemo” 2019. polazi od kompetencija djeteta za cjeloživotno učenje. Tijekom dvaju travanjskih dana, stručna i znanstvena javnost raspravljala je o osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje. Tih osam kompetencija čine:

1. komunikacija na materinskome jeziku
2. komunikacija na stranim jezicima

3. matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju
4. digitalna kompetencija
5. učiti kako učiti
6. socijalna i građanska kompetencija
7. inicijativnost i poduzetnost
8. kulturna svijest i izražavanje (Key Competences for Lifelong Learning, 2007).

Zbornik radova daje pregled stručnih i znanstvenih radova predstavljenih na Danima predškolskoga odgoja „Zajedno rastemo – kompetencije djeteta za cjeloživotno učenje”. U radovima je zastupljeno svih osam kompetencija. Komunikacijska kompetencija zastupljena je u radovima autorica Glavina, Bacinger Klobučarić, Sabo i Kežman *Pričaonica* te radu autorica Pergar i Karadža *Važnost čitanja u predškolsko doba*. Autorice Tadić i Jelenaca bavile su se matematičkom kompetencijom u radu *Razvoj matematičke kompetencije djeteta rane dobi*. Glazbeno i likovno izražavanje razmatrani su u radovima *Rodne razlike u likovnom izražavanju djece predškolske dobi* autorica Buktenica i Grgasović te *Od glazbenih preferencija do glazbenih kompetencija* autorica Matahlija i Turković. Socijalna i građanska kompetencija razmatrane su na različite načine. Projektno učenje djece prikazano je u radovima *Uvažavanje različitosti* autorica Bratković Aračić, Cvetkovski i Pađen i *Zavičaj kao mjera i bogatstvo u dječjem vrtiću „Rapčici” Žminj* autorica Kalčić, Jedrejčić i Paulinić Bakša. Autorica Fotez u radu *Čudnovati svijet bajki u funkciji socijalne kompetencije predškolskoga djeteta* promišljala je ulogu bajke u razvoju socijalne kompetencije, dok su autorice Tatalović Vorkapić i Polanec razmatrale socijalnu i emocionalnu dobrobit djeteta u radu pod naslovom *Kojim igrama olakšati prijelaz i prilagodbu u dječjem vrtiću? – Podrška socioemocionalnoj dobrobiti djece rane i predškolske dobi*. Propitivanje dobrobiti prisutno je i u radu *Razvoj dječjih kompetencija kroz jačanje psihološke otpornosti djece* autorice Tatjane Žižek. Digitalnoj kompetenciji pristupilo se s aspekta sadržaja u radu autorica Tokić i Rogulj *RTL kockica – analiza televizijskoga programa*. Autori su se bavili poticajnim okruženjem i različitim strategijama učenja u radovima *Pogled kroz povećalo – uloga prirodnoga materijala u poticanju senzomotoričkoga razvoja*, autora Buhača, Kesegić i Bilandžić te *Pokretljivi prsti – pokretljiv um* autorica Gregl i Hozmec. Polazeći od pretpostavke da je svako dijete potencijalno darovito, autorice Horvatić, Šaćić, Jambrešić i Bertović Kroflin promišljale su načine poticanja kompetencija darovite djece u radu *Poticanje razvoja kompetencija djece područno specifične darovitosti*.

S obzirom na to da je tematika skupa bila primarno usmjerena na kompetencije djeteta, autori su temi pristupili sveobuhvatno te uključili perspektive i stavove odraslih, važnih osoba – roditelja i odgojitelja. Dva rada promišljaju partnerstvo roditelja i odgojitelja kao pretpostavku osiguravanja dobrobiti djeteta, što je temelj za učenje i razvoj kompetencija. Riječ je o radovima pod naslovom *Suradnjom i partnerstvom rastemo zajedno* autora Jurčević Lozančić, Basta i Šerbetara te *Partnerstvo roditelja i odgajatelja u svojstvu osnaživanja temeljnih kompetencija za razvoj djeteta* autorice Antonović. Rad *Podrška roditeljstvu – potreba ili izazov?* autorica Novak i Zuzel polazi od podrške obiteljima kao temelja za razvoj kompetencija djece. Stavove odgojitelja o razvoju kompetencija djece prikazale su autorice Dundović, Srića i Karlovčan u radu *Iskustva i stavovi odgojitelja o razvoju kompetencija kod djece ranoga i predškolskoga uzrasta*. *Kompetencije odgojitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju* rad je autorica Miočić i Fuzul koji daje perspektivu samih odgojitelja o njihovim kompetencijama.

U Zborniku je i pregled radionica koje su održane na skupu. Radionice su prikazane kao podsjetnik na važnost aktivnoga učenja.

Dajući sveobuhvatni pregled različitih načina poticanja kompetencija djece, roditelja i odgojitelja, namjena Zbornika je da pridonese cjeloživotnom učenju i razvoju kompetencija svih dionika ranoga i predškolskoga odgoja.

Literatura

- Bašić, S. (2011). (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: D. Maleš (ur.) *Nove paradigme ranoga odgoja* (pp. 19–37). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
- Bašić, S. (2012). Kriza djetinjstva. *Dijete, vrtić, obitelj* 8 (67), 10–12.
- Bogatic, K.; Visnjic Jevtic, A.; Campbell Barr, V.; Georgeson, J. (2018). *Initial Literature Review – Interpreting Child-centredness to Support Quality and Diversity in Early Childhood Education and Care*. Project report.
- Chung, S.; Walsh, D. J. (2000). Unpacking childcentredness: A history of meanings. *Journal of Curriculum Studies*, 32 (2), 215–234.
- European Commission (2007). *Key Competences for Lifelong Learning: A European Reference Framework*. Annex of a Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning, Official Journal of the European Union, 30. 12. 2006/L394. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/lil-learning/keycomp_en.pdf (pristupljeno 19. svibnja 2014.).
- Heckman, J. (2011). The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education. *American Educator* (Spring), 31–47.
- Konvencija o pravima djeteta. (1989). http://www.dijete.hr/index.php?option=com_contentview=articleid=107 (pristupljeno 15. travnja 2017.).
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću: Novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. Zagreb: SM Naklada.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Pramling Samuelsson, I.; Asplund Carlsson, M. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (6), 623–641.
- Sommer, D.; Pramling Samuelsson, I.; Hundeide, K. (2010). *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Sylva, K. (2010). Foreword. U: D. Sommer, I. Pramling Samuelsson i K. Hundeide (aut.) *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice* (pp. 5–8). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Šagud, M. (2015). Contemporary Childhood and the Institutional Context. *Croatian Journal of Education*, 17, Sp. Ed. No. 1, 265–274.

ZNANSTVENI I STRUČNI RADOVI

Partnerstvo roditelja i odgojitelja u svojstvu osnaživanja temeljnih kompetencija za razvoj djeteta

Daria Antonović

Sportski dječji vrtić *Mačak u čizmama*

Sažetak: Odgoj i obrazovanje visoke kvalitete u vrtićima rezultira promišljanjem o cjelokupnom životu djeteta te stvaranjem uvjeta za razvoj dobrobiti djece. Razvoj djetetovih kompetencija omogućen je, među ostalim, suradnjom roditelja i odgojitelja. Stečene kompetencije odgojitelja odnosno roditelja osnovna su značajka kvalitete procesa odgoja i obrazovanja. Razvojem kompetencija roditelja i odgojitelja razvijaju se i perspektive za razvoj kompetencija djece. Suradnja doprinosi procesu stvaranja partnerstva što u konačnici dovodi do jedinstvenoga cilja, a to je razvoj kompetencija djeteta. Ostvarivanjem kvalitetnoga odnosa između roditelja i odgojitelja kreiraju se uvjeti za razvoj uspješnoga i kvalitetnoga ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Time suradnja postaje oblik partnerstva između roditelja i odgojitelja, odnosno predškolske ustanove što je ukorak sa suvremenim paradigmatima o razvoju kompetencija djeteta, odgojitelja te roditelja.

Ključne riječi: *cjeloživotno učenje, dobrobit djeteta, razvoj kompetencija, suradnja roditelja i odgojitelja*

Uvod

Recentni teorijski i praktični radovi na temu odgoja i obrazovanja govore o promjeni pogleda na dijete, o promjeni paradigme unutar odgojno-obrazovne prakse. Također, ističu usmjerenost na dijete te na dobrobit djeteta. Dakle, cjelokupna domena razvoja odgojitelja odnosno odgojno-obrazovne prakse usmjerena je na dobrobit djeteta. Dobrobit djeteta nije izoliran koncept, već je produkt kompetentnih odgojitelja koji su usmjereni na dobrobit svih dionika procesa odgoja i obrazovanja – roditelja, djeteta, pa i odgojitelja. Time se odgojiteljima dodaje izazovna uloga u procesu postizanja dobrobiti, stoga je važno istaknuti njihove kompetencije, implicitnu pedagogiju, a povrh svega spremnost na cjeloživotno učenje. Kako bi cjelokupna odgojno-obrazovna praksa bila odraz kompetentnosti odgojitelja, potrebno je razviti partnerstvo i s roditeljima te na taj način osnažiti i njihove kompetencije. „Bogatstvo i kvaliteta odnosa uspostavljenih između djece i odraslih čini temelje na kojima će dijete tijekom cijelog života graditi odnose s drugim osobama. Svojim ponašanjem odrasli su djeci prvi učitelji socijalnih odnosa (Maleš i Stričević, 1991, 32).

Kompetentni odgojitelji – preduvjet kompetentnim roditeljima

Nove paradigme o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju značajno su promijenile sliku profesije odgojitelja i njegovih profesionalnih uloga. Odgojitelj kao prvi profesionalni djelatnik izvan obiteljskoga konteksta dobro poznaje dijete i ima značajno mjesto u pružanju podrške roditeljima u odgoju (Skočić-Mihić i sur., 2013). U skladu s navedenim, važno je i djelovati. Potrebno je da i roditelji i odgojitelji svoje uloge shvate ozbiljno i odgovorno. Naime, nove paradigme o kojima je riječ, među ostalim daju sasvim novu sliku odgojno-obrazovnom procesu. Može se reći kako je promjena paradigme već uhodan koncept. S druge strane, na taj način

orijentirani odgojitelji primjenjuju nove teorije u praksi. Time i roditelje uključuju u proces odgoja i obrazovanja. Dajući im sasvim novu ulogu, koja uključuje više od samo dolaska i odlaska po dijete stvaraju partnere u odgojno-obrazovnom procesu.

Razmatranje pozicije odgojitelja djece rane i predškolske dobi u kontekstu odgojnog partnerstva proizlazi iz zakonskih zadaća vezanih uz njihovu ulogu i definiranja prirode odgoja. Odgojitelji planiraju i vrednuju odgojno-obrazovni rad te podržavaju razvoj svakoga djeteta prema njegovim razvojnim mogućnostima. Pritom surađuju sa sustručnjacima, roditeljima i lokalnom zajednicom (Državni pedagoški standard predškolskoga odgoja i naobrazbe, 2008). Odgoj je upućen na zadovoljenje odgajanih potreba te odgojitelj svojim odgojiteljskim mogućnostima mora slijediti razvitak odgajanih potreba jer samo tako može odgovoriti na njih stvaranjem uvjeta njihova zadovoljenja. Tako je odgoj, sumarno, interes obitelji kao osnovne odgojne zajednice, profesionalnih odgojitelja društvenih odgojno-obrazovnih institucija i društva općenito (Pintar, 2018).

Kako bi i roditelji i odgojitelji dobili osnovne smjernice prilikom svojega odgojno-obrazovnoga utjecaja na dijete, Vijeće Europe razvilo je općeprihvaćen koncept u kojem se kompetencije određuju kao „opće sposobnosti temeljene na znanju, iskustvu, vrijednostima i dispozicijama koje svaka osoba treba razvijati kroz proces obrazovanja“ (Krstović i Čepić, 2007, 86). Temeljne kompetencije za cjeloživotno učenje koje je obrazovna politika Republike Hrvatske prihvatila iz Europske unije putem načela Povelje Ujedinjenih naroda (Lisabonski ugovor, 2007) su:

1. komunikacija na materinskome jeziku
2. komunikacija na stranim jezicima
3. matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju
4. digitalna kompetencija
5. učiti kako učiti
6. socijalna i građanska kompetencija
7. inicijativnost i poduzetnost
8. kulturna svijest i izražavanje (Vekić-Kljaić, 2016).

Vekić-Kljaić (2016) navodi, prema Malavasi (2011), da odgoj i obrazovanje u ranom djetinjstvu može biti razdoblje u kojem djeca stječu kompetencije za život i usko je povezano s odgojno-obrazovnim metodama i strategijama učenja. Kompetencije su, među ostalim, odraz kvalitetnoga okruženja koje proizlazi iz kvalitetnoga odgojno-obrazovnog rada. Roditelji i odgojitelji igraju ključnu ulogu u razvoju dječjih kompetencija (Vekić-Kljaić, 2016). Stoga je važna njihova suradnja odnosno partnerstvo. Kako odgojno-obrazovni proces ne bi ostao samo na prenošenju informacija „s vrata“ vrtića, na odgojiteljima je da aktualiziraju ulogu roditelja te doprinesu stvaranju partnerstva.

Autori Turney i Kao (Sušan Gregorović, 2017) identificirali su tri mehanizma kroz koje djeca stječu dobrobiti od roditeljske uključenosti na primjeru školstva. Budući da je primjenjivo i u vrtićkom kontekstu, za potrebe rada mehanizmi se opisuju kroz primjer vrtića. Prvi od mehanizama smatra da se uključenosti roditelja djeci odašilje pozitivna poruka o važnosti odgoja i obrazovanja. Zatim se formira socijalna mreža u kojoj roditelji upoznaju druge roditelje, odgojitelje i djelatnike odgojno-obrazovne ustanove koji s njima mogu dijeliti važne i korisne ideje o razvoju djece. I naposljetku, razgovaranje s roditeljima o eventualnim poteškoćama u ponašanju njihove djece kako bi roditelji mogli na vrijeme intervenirati da pomognu djeci (Sušan Gregorović, 2017). Ono što je važno istaknuti jest svakako činjenica da je potrebno osvještavati i uključenost roditelja na primjeru vrtića. Proces odgoja i obrazovanja ne počinje u školi, već puno ranije. S obzirom da suvremeno društvo ističe važnost odgojno-obrazovnih utjecaja za dijete već od rođenja, nužno je gledati toga raditi s roditeljima. Rad s roditeljima omogućen je, među ostalim i uključivanjem u rad odgojno-obrazovne ustanove (vrtića). Kako ne bi ostalo samo na mogućnosti, velika je uloga na odgojiteljima prilikom osvještavanja i poticanja roditelja na uključivanje u svrhu osnaživanja njihovih kompetencija.

Čepić i Krstović (2008), u promišljanju cjeloživotnog učenja i organizacija koje uče za održivu budućnost, predlažu redefiniranje uloge odgojno-obrazovnih ustanova prema održivoj

budućnosti. Jedna od tih uloga je i savjetovanje roditelja u vrtiću i ostvarivanje partnerske suradnje s njima. U takvim je nastojanjima, naglašava Slunjski (2008), vrlo značajno razvijati pozitivnu afirmaciju i motivaciju, kako kod samih odgojitelja, tako i roditelja djece koja polaze vrtić s obzirom na to da jednosmjerni naponi ne vode ka pozitivnom odnosu dijaloga i suradnje (Vlah i Tatalović Vorkapić, 2010). Svakako u svrhu postizanja dijaloga i kvalitetne komunikacije između roditelja i odgojitelja važnu ulogu imaju upravo odgojitelji. Svojim komunikacijskim umijećem te shvaćanjem važnosti dijaloga, upravo su oni pokretači u procesu stvaranja dijaloga u svrhu postizanja dobrobiti za sve dionike odgojno-obrazovnog procesa. Suvremene odgojno-obrazovne ustanove dužne su biti na raspolaganju roditeljima u razvoju njihovih odgojiteljskih znanja i vještina što nipošto ne podrazumijeva dodjeljivanje učeće uloge roditelju i podučavateljske odgojitelju (Pintar, 2018). Kako ne bi došlo do pogrešnog tumačenja, odgojitelj ne propisuje roditeljima što trebaju činiti, već uvažavajući njihov obiteljski kontekst i individualitet njihovoga djeteta upućuju na mogućnosti unapređivanja njihovoga odnosa s djetetom.

Razina i kvaliteta uključenosti roditelja u proces ranoga odgoja i obrazovanja u značajnoj mjeri određuje ne samo kvalitetu odgojno-obrazovnih iskustava djece u vrtiću, već je to i prilika njihova vlastitoga učenja, odnosno razvoja njihovih roditeljskih kompetencija (Slunjski, 2008). Kvalitetna suradnja obitelji i dječjega vrtića percipira se kao mjerilo kvalitete ustanove ranoga i predškolskog odgoja jer njezina uspješnost utječe na sigurno i poticajno okruženje za rast i razvoj djeteta (Miljak, 1996).

Govoreći o cjelovitoj potpori roditeljima, Moran i suradnici (2004) ističu tri skupine pozitivnih ishoda:

- ishodi za dijete (pozitivno ponašanje, emocionalni razvoj i edukacijska postignuća)
- ishodi za roditelje (roditeljske vještine, roditeljski stavovi i uvjerenja, roditeljska znanja i razumijevanja te emocionalno i mentalno zdravlje roditelja)
- ishodi za dijete i roditelja (pozitivni odnosi djece i roditelja) (Nenadić Bilan, Matov, 2014).

Suradnja kao nedostatan koncept u odnosu na partnerstvo

Maleš i suradnici (2003) argumentiraju da je suradnja složen i višedimenzionalan proces za čije je uspješno odvijanje potrebna zainteresiranost roditelja i odgojitelja. Roditelji i odgojitelji trebaju surađivati za dobrobit djeteta te se od njih očekuje formiranje jedinstvenoga odgojnog utjecaja na dijete. Intenzivna obostrana suradnja vodi partnerskom zbližavanju uz puno uvažavanje različitih mogućnosti i posebnosti roditelja i odgojitelja kroz ravnopravnu komunikaciju koja rezultira rješenjima i akcijama za koje se zalažu i jedni i drugi (Jurčević-Lozančić, 2011). Određeni skup vrijednosti i vjerovanja djeci pruža okvir putem kojega mogu gledati svijet i graditi smisao (Mlinarević, 2014). Prema tome, ističe i autorica Maleš (1993), s obzirom na ulogu koju imaju u životu djeteta, od roditelja i odgojno-obrazovnih djelatnika očekuje se da budu partneri i saveznici u zajedničkom odgojnom i obrazovnom djelovanju (Sušan Gregorović, 2017).

Terminološki pojam suradnja nedostatan opisuje kvalitetu potrebnoga odnosa odgojnih čimbenika. Suradnjom se smatraju međusobno potencijalno potpomažuće paralelne aktivnosti raznih odgojnih faktora, a partnerstvom isprepleteno osmišljen, promišljen odlučan, umrežen i zajedničkim ciljevima usmjeren međudodnos. Djelujući u istom interesnom polju, sferi odgoja, odgojitelji, roditelji, širi društveni čimbenici surađuju. Uspostava partnerstva odgojnim čimbenicima omogućuje razvoj, potaknut zbog dobrobiti pojedinačnoga djeteta. Ne radi se samo o njihovoj zasebnoj odgojnoj angažiranosti, nego o međusobno podupirućoj.

Nadređenost pojma partnerstvo u odnosu na pojam suradnje je u tome što se partnerstvom naglašava zajednička odgovornost obaju čimbenika za odgoj djeteta te je upućeno na otvorenu dvosmjernu komunikaciju odraslih vezanu uz dobrobit djeteta (Petrović-Sočo, 1995). Suradnju

obilježava povremeno uključivanje roditelja u aktivnosti ustanove, njihova nedostatna informiranost o njihovim pravima i obvezama vezanima uz partnerstvo s ustanovom, hijerarhijski pozicionirani odnosi u kojima su roditelji niže pozicionirani.

Odgojno-obrazovna ustanova i obitelj percipiraju se kao odvojeni sustavi koji autonomno funkcioniraju i samo povremeno i po potrebi surađuju. Partnerstvo se pak svodi na uključenost dobro informiranih roditelja u sve aktivnosti ustanove uz postojanje osposobljenih odgojitelja za uspostavljanje poželjnih odnosa te su obitelji i institucija povezani sustavi u stalnoj interakciji (Ljubetić, 2014). Odgovornost za određivanje učestalosti komunikacije, stupanj inicijative i kvalitetu odnosa promatra se ipak isključivo iz perspektive ustanove. Naime, ustanova dodjeljuje razinu komunikacije, stupanj inicijative i određuje karakteristiku odnosa.

Prilikom uspostavljanja partnerstva s roditeljima, važno je i određenje ravnopravnosti odnosa. Ravnopravnost odnosa je, među ostalim, određena izravnim sudjelovanjem roditelja u odgojnoj praksi ustanove, davanjem smjernica i odabiranjem odgojno-obrazovnih postupaka, biranjem materijala ili sadržaja u konkretnoj praksi (Miljak, 1996). Važno je naglasiti kako ravnopravnost odnosa ne znači i jednakost odgojnih čimbenika. Kada je riječ o odgovornosti odgojitelja i roditelji se smatraju ravnopravnima, no ipak su različitih znanja i iskustava vezanih uz svoju zajedničku odgojnu zadaću. Navodi se kako se roditelji danas suočavaju s brojnim pitanjima i situacijama koje nisu postojale u njihovom djetinjstvu i u kojima iskustva odgoja prethodnih generacija ne daju dobra rješenja (Stričević, 2011).

Odgojitelj koji potiče djetetovog primarnog obiteljskog odgojitelja na potencijalno modificiranje odgojnih postupaka koji su neadekvatni i dugoročno za dijete štetni, neupitno je potpomogao djetetov razvoj na, za dijete najvažnijoj razini. Sustavni društveni utjecaj roditeljima treba omogućiti informiranost, vještost, roditeljsku obrazovanost jer se bez njega cjelokupna skrb za dijete i njegov razvoj usmjerava na obiteljskoj razini na „osobnu pedagogiju“ te programi koji roditelji koriste imaju obilježja intervencije i održavanja nužne razine funkcioniranja djeteta i njegove obitelji (Milanović i sur., 2001). Ponekad je podrška roditelju u ostvarivanju njegove odgojiteljske uloge poželjna, katkad nužna. Odgojno-obrazovne institucije potiču susret obiteljskih i institucionalnih odgojitelja kao pojedinaca različitih znanja i iskustava vezanih uz konkretno dijete, a koja dijele u cilju ostvarivanja dobrobiti djeteta (Pintar, 2018).

Ostvarivanje partnerstva s ciljem postizanja dobrobiti za dijete

Osnovni cilj odgojno-obrazovnoga procesa ustanove za rani i predškolski odgoj osiguranje je dobrobiti za dijete koje podrazumijeva proces kojim se objedinjuje zdravo i uspješno individualno funkcioniranje djeteta te uspostavljeni pozitivni socijalni odnosi (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj, 2014). Takav institucionalni zadatak ne može ostati obiteljski dekontekstualiziran. Usmjerenost institucionalnoga odgojiteljstva prema uspostavi partnerstva s obiteljskim odgojiteljima potencijalno je ključna u dostizanju dobrih razvojnih rezultata djeteta. Kako je obitelj ishodišni formativni čimbenik i trajni djetetov odgojitelj, stvarati odgojno-obrazovne programe koji se ne obraćaju primarnim skrbnicima značilo bi negirati dijete u ishodištu njegova životna iskustva. Kako bi se promicali partnerski odnosi između odgojitelja i roditelja prvenstveno je potrebno osvijestiti kako obje strane imaju zajednički interes, a to je dijete i njegova dobrobit (Ljubetić, 2014).

Polazeći od toga da je ustanova ranog i predškolskog odgoja mjesto učenja djece, ali i odraslih, njezini djelatnici imaju ključni zadatak jačanja partnerstva s djetetovom obitelji. Stoga Vujičić (2011) smatra kako je cilj suradnje obitelji i dječjega vrtića dobrobit djeteta, odnosno stvaranje okruženja u kojem će biti zadovoljene sve djetetove potrebe. Međutim, osim suradnje koja podrazumijeva kvantitetu kontakata s ciljem razmjene informacija i unapređivanja odgojne prakse, u praksi se sve više teži stvaranju partnerskih odnosa. Maleš (2001) definira partnerski odnos između roditelja i dječjega vrtića kao odnos u kojem obje strane imaju podjednaku i aktivnu

ulogu u razmjeni informacija s ciljem poticanja dječjega razvoja uz obostrano poštovanje te dijeljenje odgovornosti, vještina i znanja. Partnerski odnos s djetetovom obitelji jedno je od temeljnih načela *Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014) o kojem je nužno promišljati kako bi se unaprijedila odgojno-obrazovna praksa svake ustanove.

Pitanje uspostave partnerstva zahtjevna je odgojiteljska zadaća koja zahtijeva razvijenost odgojiteljevih stručnih znanja i sposobnost uspostave dobrih odnosa s odraslim pojedincima. Problematika njegove uspostave često je u tome što su odgojitelji osposobljavani samo za rad s djecom, a ne i s odraslima, a podrazumijeva se da razumiju kako odrasli ljudi uče te da su sposobni davati jasne informacije s konkretnim primjerima (Stričević, 2011). Važno je uvažiti i odgojiteljeve stavove koji doprinose obeshrabrivanju uspostave suradnje s roditeljima. (Milanović, 2001). Nedovoljna komunikacijska kompetencija odgojitelja smatra se još jednom preprekom u stvaranju partnerskih odnosa. Odgojitelji često ističu kako se, bez obzira na svoja stručna znanja, ne osjećaju dovoljno kompetentnima da se upuste u diskusijsku raspravu s roditeljima. (Ljubetić, 2009). Iako navedeni autori impliciraju na potencijalnu problematiku prilikom uspostavljanja partnerstva s roditeljima, kompetentan odgojitelj posjeduje osobine koje mu omogućuju da, ako to već nije, postane kompetentan i u radu s roditeljima. Kompetentan odgojitelj shvaća da promjena paradigme dovodi i do kreiranja i potrebitosti više kompetencija koje kao odgojitelj treba posjedovati. Tako ova problematika treba ostati samo kao misao koja potiče odgojitelje na promišljanje što im je sve potrebno i kako postići kompetentnost u radu s roditeljima. U svrhu postizanja i ostvarivanja kompetentnosti za rad s roditeljima ističe se i važnost cjeloživotnoga obrazovanja odgojitelja. Kada odgojno-obrazovni proces i strukturu vrtića shvatimo kao živi organizam koji se mijenja, raste i razvija, onda je očigledno da i odgojitelji idu ukorak s time. Na taj način omogućeno im je da uče, razvijaju se i stječu nove kompetencije. Tada izgovora i problema nema, samo izazovi koje s vremenom mogu uspješno svladati. Šagud (2011) ističe kako je za profesionalni razvoj nužna visoka razina intrinzične motivacije odgojitelja. Međutim, osim navedenog, potrebna je podrška u osobnom i profesionalnom pogledu te povratna informacija o napretku. Navedenu podršku odgojiteljima pruža pedagog koji, u sklopu podrške cjeloživotnoga obrazovanja odgojitelja, promišlja o oblicima profesionalnoga razvoja koji su nužni za uspješnu odgojno-obrazovnu praksu. Preduvjet ostvarivanja partnerstva svakako predstavljaju kompetencije odgojitelja. Oni trebaju biti usmjereni prema kontinuiranom učenju i napredovanju kako bi se unaprijedila odgojno-obrazovna praksa, pa tako i suradnja s roditeljima.

Na razini odgojno-obrazovne institucije važno je organizacijskim čimbenicima potpomoći i definirati očekivanja vezana za uspostavu partnerstva uz određivanje jasnih obveza i odgovornosti oba odgojna faktora. Svaka konkretna odgojno-obrazovna ustanova svojom specifičnom kulturom definira odnose među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, pa tako i odgojitelja i roditelja. Temeljnim unutarnjim preduvjetima ostvarivanja odgojiteljsko-roditeljskog partnerstva obuhvaćena su odgojiteljeva stečena profesionalna znanja, odnosno sposobnost da ih ne samo deklarativno razumije, već i interpretira u praksi i konkretno primjeni. Autorica Vujičić (2011) ističe kako je ključna kultura odgojno-obrazovne ustanove, odnosno međusoban odnos svih onih koji su uključeni u rad dječjega vrtića kao zajednice koja konstantno uči i međusobno se podupire. Prema *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014) kultura predškolske ustanove mora podržavati suradničke i partnerske odnose s djetetovom obitelji na način da se roditelje ili skrbnike informira o djetetovom rastu i razvoju te podržava i osnažuje u njihovoj roditeljskoj ulozi. Osobno-profesionalni razvoj odgojitelja treba biti potaknut jasnim pravilima profesionalne zajednice kojima su uređene odgovornosti među svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa (Pintar, 2018).

Poticanje roditelja da slobodno i otvoreno iznose svoje mišljenje, izraze svoje ideje, otkriju svoje mogućnosti te da razumiju sebe, ali i druge, temeljno je obilježje suvremenoga predškolskog odgoja i obrazovanja. Upravo prema navedenom, dječji vrtić mogao bi se promatrati kao sustav u kojem svi dijelovi neizostavno doprinose funkcioniranju cjeline (Slunjski, 2008). Baš poput djece i roditelji imaju specifične potrebe, a uloga odgojitelja je da pronađu modalitete suradnje

koji će ih zadovoljiti. Ključnu profesionalnu pomoć odgojiteljima u promoviranju partnerskih odnosa s djetetovom obitelji svakako čini pedagog kao stručni suradnik vrtića. Suradnja između roditelja i dječjeg vrtića reflektira kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa, a istraživanje prakse otvara put novim spoznajama i inovacijama koje mogu unaprijediti praksu (Maglov, 2015).

Znanstvena utemeljenost ranoga i predškolskoga odgoja polazi od toga da je dijete subjekt vlastitoga razvoja. Dakle, dijete je kompetentno da aktivno istražuje svoje okruženje i na taj način razumije svijet koji ga okružuje (Bašić, 2011). Na djelatnicima ustanove ranoga i predškolskoga odgoja iznimno je zahtjevan zadatak koji se očituje u stvaranju uvjeta za upoznavanje, isprobavanje i razvijanje individualnih mogućnosti svakog djeteta.

Stoll i Fink (2000) ističu kako zainteresiran i angažiran roditelj može znatno pridonijeti uspješnom razvoju djeteta. Roditelji i odgojitelji u uzajamnom odnosu pridonose podizanju kvalitete odgojno-obrazovnog procesa. Roditelji svojim znanjem o djetetu pridonose odgojitelju, kao profesionalcu, da uspješnije slijedi individualne interese djeteta. S druge strane, roditelji od partnerskog odnosa dobivaju podršku roditeljstvu. Zadaća stručnoga tima ustanove i odgojitelja u partnerskom odnosu prvenstveno se očituje u stvaranju prijateljske atmosfere u kojoj se svi osjećaju uvaženim i prihvaćenima. Na taj način otvara se put prema kvalitetnijoj odgojno-obrazovnoj praksi (Maglov, 2015).

U partnerskom odnosu roditelji se percipiraju kao ravnopravni sudionici odgoja i obrazovanja, a nastoje se uključiti u sve aktivnosti ustanove. Partnerski odnos podržava ravnopravnu, podražavajuću i obostranu komunikaciju (Ljubetić, 2014) što je osnovi preduvjet za komplementarnost uloga. Navedeno, Miljak (1996) navodi kao ključnu karakteristiku partnerskoga odnosa između odgojitelja i roditelja. To podrazumijeva odnos međusobnoga poštovanja prema kompetentnosti u području, odnosno poštivanje i razumijevanje činjenice da roditelj najbolje poznaje svoje dijete te s druge strane da je odgojitelj kompetentniji u pedagoškim znanjima. Međutim, ono što je bit partnerskoga odnosa je poštivanje stavova, suradnja, tolerancija i razumijevanje s ciljem međusobne potpore i razmjene znanja kako bi se bolje razumjele potrebe djeteta.

Partnerski odnos roditelja i ustanove ranoga i predškolskoga odgoja ne utječe isključivo na kvalitetu odgoja i učenja djece, već i na poticanje i razvoj roditeljskih kompetencija (Muraja, 2012). Petrović-Sočo (2011) navodi kako su djetetova obitelj i ustanova ranoga i predškolskoga odgoja dio širih društvenih okolnosti te se ističe važnost međusobne usmjerenosti.

Kompetentan roditelj – produkt kvalitetnoga procesa odgoja i obrazovanja

Prema Ljubetić (2007), kompetentan roditelj je u stanju prepoznati i uspješno zadovoljiti razvojne, emocionalne i socijalne potrebe djeteta. Maleš (2001) ističe kako mnogi roditelji imaju potrebu za pomoći i potporom u jačanju svojih roditeljskih kompetencija te su stoga spremni na sudjelovanje u različitim oblicima programa. Upravo u takvim situacijama roditelji mogu ostvariti dobrobiti iz partnerskoga odnosa s odgojiteljima, budući da kroz partnerski odnos mogu jačati svoju roditeljsku kompetenciju. Ljubetić (2009) navodi kako pedagoška kompetencija roditelja ima važnu ulogu u cjelovitom razvoju djeteta jer roditelji koji preispituju svoje postupke i na taj način unapređuju svoja znanja i vještine, ostvaruju pozitivan odnos sa svojim djetetom te se dobro osjećaju u ulozi roditelja. Moglo bi se smatrati kako se roditeljstvo, baš poput znanja djeteta, uči čineći te je stoga potrebno osigurati stručnu potporu (Maglov, 2015). Zahtjevi roditeljske uloge mijenjaju se kako dijete odrasta (Ljubetić, 2007), stoga je nužna socijalna potpora koja utječe na razvoj roditeljskih kompetencija kako bi dijete bolje funkcioniralo u svojem okruženju. U navedenom vidljivo je međudjelovanje djelatnika vrtića i roditelja.

Dobrobit kvalitetne komunikacije s roditeljima je obostrana, kako za roditelje, tako i za odgojitelje. Preduvjet ostvarivanja dobre interakcije je priznavanje komplementarnosti u

ulogama (Miljak, 1996), odnosno podrazumijeva se da su odgojitelji kompetentniji u pedagoškim znanjima te stoga mogu pomoći roditeljima u jačanju njihovih pedagoških kompetencija. Takav odnos pruža bolje razumijevanje djece i njihovih potreba. Budući da su roditelji osobe koje najbolje poznaju svoje dijete nužno ih je prihvatiti kao ravnopravne i aktivne sudionike u odgojno-obrazovnom procesu. Roditelji i odgojitelji posjeduju različita znanja i sposobnosti, a njihova zajednička usmjerenost na djetetove potrebe i dijeljenje odgovornosti svakako unapređuje kvalitetu odgojno-obrazovnog rada ustanove ranoga i predškolskoga odgoja.

Tomljanović (2007) navodi kako je preduvjet uspješnoj komunikaciji gradnja povjerenja između odgojitelja i roditelja. U navedenom komunikacijskom odnosu inicijativa dolazi od strane odgojitelja kao ključnoga čimbenika u izgradnji odnosa povjerenja i prihvaćanja. Nužno je da odgojitelji prihvate roditelja kao primarnoga odgojitelja djeteta, ali jednako tako poštuju i cijene svoje znanje i stručnost. Zajedničko djelovanje roditelja i odgojitelja prvenstveno je usmjereno za djetetovu dobrobit.

Zbog nedostatnoga interesa za ostvarivanje partnerskih odnosa od strane roditelja, odgojitelji često nemaju dovoljnu razinu intrinzične motivacije za izgradnju i unapređivanje partnerskih odnosa. U skladu s navedenim, obitelji i vrtić nerijetko se percipiraju kao odvojeni sustavi koji surađuju samo prema potrebi (Ljubetić, 2014). Da bi se ovakav stav mijenjao, ključan je timski rad odgojitelja i stručnoga tima koji će promovirati nužnost prepoznavanja specifičnih potreba obitelji i njihovu veću uključenost u rad ustanove što se promovira i *Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014).

Pozitivni učinci partnerstva reflektiraju se u roditeljskim ponašanjima i osjećaju roditeljske kompetencije, djetetovim postignućima, kao i u odgojiteljevoj kompetenciji i njenoj percepciji djeteta i obitelji (Bilan i Matov, 2014).

Interpretacija partnerstva ovisna je i o uvjerenjima i očekivanjima sudionika. Foot i suradnici (2000) smatraju da se konstruktivno partnerstvo između odgojitelja i roditelja treba temeljiti, među ostalim, i na poznavanju i razumijevanju očekivanja i želja roditelja. Autori su na uzorku od 911 roditelja istražili roditeljske preferencije, znanja i očekivanja od različitih vrsta predškolskih programa. Ustanovili su da roditelji prvenstveno očekuju sigurnost i brigu za dijete tijekom njegovoga boravka u predškolskoj ustanovi. Očekivanja roditelja i odgojitelja često se ne podudaraju – različite su (iako komplementarne) uloge te različita znanja, umijeća i iskustva. Razlike u očekivanjima pojavljuju se i kao posljedica utjecaja različitih sociokulturnih konteksta kojima sudionici pripadaju.

Kao preduvjete uspješne suradnje Matov (2014) navodi uočavanje i promjenu negativnih stavova koji ometaju suradnju te osnaživanje čimbenika koji doprinose otvorenosti roditelja i odgojitelja za suradnju. Senzibiliziranost djelatnika predškolske ustanove očituje se u kontinuirano organiziranim različitim oblicima kvalitetne suradnje, a prema autorici riječ je o individualnim razgovorima odgojitelja i roditelja, kutićima za roditelje, roditeljskim sastancima (posebice roditeljskim komunikacijskim sastancima) te radionicama za druženje djece, roditelja i odgojitelja.

Sve ustanove ranoga i predškolskoga odgoja ostvaruju različite oblike suradnje s djetetovom obitelji, ali potrebna je iznimna profesionalna snaga i osobna motiviranost da se takvi odnosi razviju u partnerstvo. Maleš (2001) navodi kako većina roditelja želi ostvariti suradnju s dječjim vrtićem, a na odgojiteljima i stručnim suradnicima je zadatak da prepoznaju načine koji im odgovaraju. Prema Stevanoviću (2003) postoje različiti oblici suradnje između obitelji i vrtića, a očituju se kao: individualni kontakti, roditeljski sastanci, informiranje putem letaka i kutića za roditelje, radionice za roditelje, uključivanje roditelja u neposredan rad i sl. Promišljajući o zastupljenosti različitih oblika suradnje u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi, Stevanović (2003) navodi kako je još uvijek najviše zastupljena suradnja kroz roditeljske sastanke ili individualne sastanke s odgojiteljima i/ili stručnim suradnicima. Roditeljski sastanci, kao najčešći oblik roditeljske suradnje s dječjim vrtićem, mogu biti: informativni, stručni i komunikacijski.

Različite oblike suradnje Ljubetić (2001) razlikuje s obzirom na stupanj uključenosti i međusoban odnos te ih naziva modalitetima partnerstva. Neki od modaliteta su: svakodnevna razmjena informacija, roditeljski sastanci, edukativne i kreativne radionice za roditelje, individualni razgovori s roditeljima, neposredno sudjelovanje roditelja u odgojno-obrazovnom radu, dani otvorenih vrata, zajednička druženja i izleti te posjet djetetovoj obitelji.

Razmatrajući partnerstvo roditelja i odgojitelja, Epstein (2001) navodi šest temeljnih oblika partnerskih odnosa: pomoć roditeljima u roditeljstvu, komunikacija između roditelja i odgojitelja, volontiranje roditelja u predškolskim ustanovama, pomoć roditeljima u poticanju učenja djeteta kod kuće, sudjelovanje roditelja u donošenju odluka te uključenost roditelja u suradnju s lokalnom zajednicom (Bilan i Matov, 2014).

Zaključak

Kompetentan odgojitelj ima uporište i u zakonskim okvirima, a kompetentan roditelj nastaje kao produkt cjeloživotnoga obrazovanja odgojitelja, odgovornoga djelovanja odgojitelja, a sve s ciljem postizanja dobrobiti djeteta. Kako bi se postigla dobrobit djeteta te odgojno-obrazovna praksa smatrala kvalitetnom, važna je i dobrobit ostalih dionika odgojno-obrazovnoga procesa (roditelji, odgojitelji, stručni suradnici). Kada se proces odgoja i obrazovanja shvati na ovaj način, problemi prilikom uspostavljanja partnerstva s roditeljima postaju izazovi koje svaki odgojitelj može prije ili poslije svladati.

Navedeno je i u radu kako se odgojitelji ne smatraju kompetentnima za rad s roditeljima s obzirom na to da nisu osposobljeni za to te smatraju kako nemaju potrebne vještine. Također, nailaze na mnoge prepreke prilikom uspostave partnerstva te se svi drže najučestalijih oblika suradnje s roditeljima. Ono što je važno jest da kompetentan odgojitelj shvaća svoju ulogu te je prihvaća i razumije zbog čega je važno promišljati praksu, neprestano učiti i razvijati se. Kao takav, sa svim svojim kompetencijama, shvaća i radi na ostvarivanju dobrobiti djeteta prije svega, potom dobrobiti sebe i svih ostalih dionika odgojno-obrazovnoga procesa, a samim time uspostavlja i razvija partnerstvo s roditeljima.

Literatura

- Bašić, S. (2011). (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: D. Maleš (ur.). *Nove paradigme ranoga odgoja* (19-37). Zagreb: Filozofski fakultet sveučilišta u Zagrebu.
- Čepić, R., Krstović, J. (2008). Cjeloživotno učenje i organizacije koje uče za održivu budućnost – izazovi i pitanja. U: V. Uzelac i L. Vujčić (ur.) *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.
- Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe. (2008). Narodne novine, br. 063/08.
- Fink, D., Stoll, L. (2000). *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.
- Jurčević Lozančić, A. (2011). Socijalne kompetencije i rani odgoj. U: D. Maleš (ur.). *Nove paradigme ranoga odgoja* (19-37). Zagreb: Filozofski fakultet sveučilišta u Zagrebu.
- Kostović-Vranješ, V., Bulić, M., Novoselić, D. (2016). Izvannastavna aktivnost „kompostiranje“ u promicanju obrazovanja za održivi razvoj. *Školski vjesnik*, 79–90.
- Krstović, J., Čepić, R. (2007). Kompetencijski pristup kao pretpostavka planiranja i razvoja studijskih programa/kurikula. U: N. Babić (ur.) *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (83–89).
- Ljubetić, M. (2001). Partnerstvo obitelji i dječjeg vrtića. *Napredak*, 142(1), 16–23.
- Ljubetić, M. (2007). *Biti kompetentan roditelj*. Zagreb: Mali Profesor.
- Ljubetić, M. (2009). *Vrtić po mjeri djeteta*. Zagreb: Školske novine.

- Ljubetić, M. (2011). *Partnerstvo vrtića i škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element.
- Maglov, K. (2015). Uloga pedagoga u unapređivanju komunikacijskih roditeljskih sastanaka. *Acta Iadertina*, 12/2, 141–159.
- Maleš, D., Milanović, M., Stričević, I. (2003). *Živjeti i učiti prava. Odgoj za ljudska prava u sustavu predškolskog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Matov, J. (2014). *Preduvjeti uspješne suradnje odgojitelja i roditelja*. Završni rad. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Milanović, M. (2001). *Pomozimo im rasti. Priručnik za partnerstvo odgojitelja i roditelja*. Zagreb: Golden marketing.
- Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi pedagoškog odgoja*. Velika Gorica: Persona.
- Mlinarević, V. (2014). Vrijednosni sustav učitelja – determinanta kulture škole i nastave. U: A. Peko, R. Varga, V. Mlinarević, M. Lukaš, E. Munjiza (ur.), *Kulturom nastave (p)o učeniku*. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku.
- Muraja, J. (ur.) (2012). *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Nenadić-Bilan, D. (2007). Profesionalni razvoj odgojitelja. U: R. Bacalja (ur.), *Prema novom kurikulumu u odgoju i obrazovanju: zbornik radova s međunarodnog znanstveno-stručnog skupa* (71–92). Zadar: Sveučilište, odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece.
- Nenadić-Bilan, D., Matov, J. (2014). Partnerstvo obitelji i predškolske ustanove kao potpora roditeljstvu. *Magistra Iadertina*. 9 (1), 123–135.
- Petrović-Sočo, B. (1995). Ispitivanje stavova roditelja o suradnji s dječjim vrtićem. *Društvena istraživanja*, 4, 4–5 (18–19), 613–625.
- Petrović-Sočo, B. (2011). Nova paradigma shvaćanja konteksta ustanova ranoga odgoja. U: D. Maleš (ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja* (237–264). Zagreb: Filozofski fakultet sveučilišta u Zagrebu.
- Pintar, Ž. (2018). Odgojitelji i odgojna partnerstva u kontekstu ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Acta Iadertina*. 15 (1), 91–104.
- Skočić-Mihić, S., Blanuša Trošelj, D., Katić, V. (2013). Odgojitelji predškolske djece i savjetodavni rad s roditeljima. *Napredak*, 156 (4), 385–400.
- Slunjski, E., Šagud, M., Brajša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgajatelja u vrtiću – organizaciji koja uči. *Pedagogijska istraživanja*, 3(1), 45–58.
- Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić: zajednica koja uči – mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Spektar media: Zagreb.
- Stevanović, Marko (2003). *Predškolska pedagogija*. Rijeka: Andromeda.
- Stričević, I. (2011). Jačanje roditeljskih kompetencija kroz programe obrazovanja roditelja. U: D. Maleš (ur.), *Nove paradigme ranog odgoja* (str. 125–153). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju. U: Narodne novine 10/97, 107/07, 94/13.
- Sušanj Gregorović, K. (2018). Dobrobiti roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta. *Napredak*. 159 (12), 101–113.
- Šagud, M. (2011). Profesionalno usavršavanje i razvoj odgojitelja. U: D. Maleš (ur.) *Nove paradigme ranoga odgoja* (str. 267–291). Zagreb: Filozofski fakultet sveučilišta u Zagrebu.
- Tomljanović, J. E. (2007). Komunikacija s roditeljima. U: I. Visković (ur.) *Mirisi djetinjstva: partnerstvo s roditeljima* (str. 42 – 47). Split: Tiskara Poljica.
- Vekić-Kljaić, V. (2016). Stavovi roditelja predškolske djece o ključnim kompetencijama važnima za budući uspjeh djeteta. *Rasprave i članci*, 379–402

- Vizek Vidović, V. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Vlah, N., Tatalović Vorkapić, S. (2011). Suradnja s roditeljima u predškolskoj ustanovi: analiza pojedinih aspekata. *Napredak*. 152 (1), 61–73.
- Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Zagreb: Mali profesor.

Pogled kroz povećalo – uloga prirodnoga materijala u poticanju senzomotoričkoga razvoja

Zoran Buhač, Romana Kesegić, Katarina Bilandžić
Dječji vrtić *Proljeće*, Kloštar Ivanić

Sažetak: Članak započinje opisom izazovnog vremena u kojem živimo sa svih strana okruženi digitalnim medijima i tehnologijom, baš kao i naša djeca. Djeci, koja su u intenzivnom razdoblju razvoja tijekom predškolskoga života, ovo je vrijeme istraživanja jer mediji nude izrazito privlačnu sliku zabave, aktivnosti i poticaja. No, druga strana ovakvoga izlaganja djeteta vanjskim stimulansima može predstavljati rizik za njihov senzomotorički razvoj zato što ovakvi sadržaji podržavaju samo audiovizualni dio čulnoga spektra. Svjesni kakvo iskušenje može biti za djecu ovakav digitalni pristup njihovim aktivnostima te kakve posljedice može imati na njihov ne samo senzomotorički razvoj, u mlađoj su se jasličkoj skupini odgojiteljice odlučile djeci ponuditi svojevrstni, gotovo idealistični povratak prirodi. Ukoliko je odgojitelj dovoljno inventivan, sve što dijete okružuje može biti vrijedan resurs znanja i spoznaje. Vodeći se idejom poticajnog okruženja, ali imajući na umu kakvo je djetetovo inherentno okruženje, (Dječji vrtić *Proljeće* Kloštar Ivanić smješten je u ruralnoj sredini), odgojiteljice u prostor odgojno-obrazovne skupine ukomponiraju različite prirodne materijale kojima djeca imaju prilike manipulirati. Nazočnost takvih materijala u prostoru djeci stvara okosnicu odgojno-obrazovnog rada usmjerenoga na cjeloviti razvoj djeteta s posebnim naglaskom na poticanje senzomotoričkoga razvoja. Članak brojnim primjerima iz rada s djecom prikazuje kako materijali poput: drvenih oblutaka, kore drveta, lišća, slame, sijena, perja, grančica, mahovine, drvenih letvica, češera, plodova, cvijeća, prirodne gline, zemlje, vode, snijega, leda i brojnih drugih, u dječjim rukama postaju mediji napretka njihova cjelokupnog, a ponajviše senzomotoričkoga razvoja. Osim toga, članak prikazuje kako aplikacija i implementacija ovakvih materijala u rad imaju bogat potencijal u kreiranju za djecu pogodnoga okruženja, ali i dobrobiti za poticanje i osnaživanje senzomotoričkoga razvoja. U Zaključku članka razvidno je kako aktivnosti vezane uz prirodne materijale mogu biti tumačene kroz okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje te koju važnu ulogu razvoj senzomotorike ima za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u svijetu i vremenu koje djeci sve više uskraćuje neposredno iskustvo te ulogu posrednika promicanja takvih iskustava prepušta digitalnim medijima.

Ključni pojmovi: *senzomotorički razvoj, povratak prirodi, prirodni materijali, okruženje za učenje, kompetencije*

Uvod

Danas, kada smo kao društvo već dobrano ušli u dvadeset i prvo stoljeće, u vrijeme kada se opseg znanja i spoznaja o svijetu, kako navodi Harari (2017), koji nas okružuje i oblikuje gotovo svake dvije godine udvostručava, postaje vrlo izazovno baviti se odgojno-obrazovnim radom u društvu koje je u stalnoj mijeni. Razvoj znanosti, a uz nju i tehnologije, posljednjih godina doista ispunjavaju svoju ulogu podizanja kvalitete života, ali to je medalja s dvije strane. Učestala sveprisutnost tehnologije traži od nas da budemo bića čiji se mozgovi moraju razvijati da bismo učili, sve manje napora da spoznamo svijet u kojem živimo i u njemu poželjno funkcioniramo. Ovaj se utjecaj tehnologije, najviše prema Spitzeru (2018), očituje na djeci i mladima gdje izlaganje umova koji se razvijaju utjecaju digitalnih medija može za najmlađe članove društva imati ozbiljne posljedice. Poželjan razvoj djeteta je ponovno u žarištu interesa društva jer su se

uvjeti u kojima se djeca razvijaju i rastu promijenili. No, biologija djeteta se nije promijenila i još uvijek je senzomotorički razvoj ključna sastavnica cjelokupnoga razvoja djeteta, pogotovo od rođenja do treće godine života.

Senzomotorički razvoj

Vođene ovom trajnom spoznajom odgojiteljice tada mlađe jasličke odgojne skupine Leptirići u Dječjem vrtiću Proljeće orijentirale su svoj odgojno-obrazovni rad u smjeru pojačanoga poticanja senzomotoričkoga razvoja djece. Upravo je ova dimenzija sveukupnoga razvoja djeteta u posljednje vrijeme pod posebnim rizikom zbog sve većega utjecaja digitalnih medija koji sve više ispunjavaju okruženje djetetova odrastanja. Digitalni uređaji (igraće konzole, računala, tablet-računala, pametni telefoni...) i sadržaji koje ti uređaji promiču kod djece uzrokuju sve pasivniji odnos prema bilo kakvim aktivnostima jer aktivnosti vezane uz digitalne medije kod njih potiču tek vizualno-auditivnu percepciju i ograničene motoričke aktivnosti. Dijete tijekom svojega razvoja treba imati mogućnosti poticanja i razvijanja svih svojih osjetila jer će jedino tako dijete imati uspješno integriran osjetilni sustav. Ovdje dolazimo do znakovitoga pojma senzorne integracije koja je prema Ayersu (2003, 16) „organizacija osjeta za upotrebu. Putem osjetila dobivamo informacije o fizičkom stanju našeg tijela i okoline koja nas okružuje. Neizmjereno mnogo bitova senzornih informacija pristiže u naš mozak svakoga trenutka i to ne samo iz naših očiju i ušiju, već također iz svakog dijela našeg tijela.” Mnogi su danas skloni vjerovanju kako se pojam senzorne integracije veže isključivo uz poremećaj s njom, dok se radi o procesu važnom za rast i razvoj djece. Djeca, koja su danas u svojim domovima sve više okružena digitalnim medijima, bivaju samo parcijalno senzorno potaknuta i to se može negativno odraziti na njihov ukupan razvoj. Upravo su ovdje odgojiteljice prepoznale funkciju koju u ovom procesu razvoja djeteta može imati vrtić. U psihofizičkom razvoju djece značajno je očuvanje i poboljšanje osjetila, čovjekova prozora u svijet. Koliko su ti „prozori” veći, osjetila razvijenija i osjetljivija u utvrđivanju stanja, promjena i razlika, toliko je čovjek razumniji, sposobniji, jači, snalažljiviji, okretniji... Sva osjetila zajedno pridonose čovjekovu razumijevanju svega što ga okružuje, a time i razvoju njegova duha.

Jer važno je:

- vidjeti i zapažati, uočiti, a ne samo gledati
- čuti, razlikovati, prepoznati, a ne samo slušati
- onjušiti i prepoznati, a ne samo mirisati
- kušati i razaznati, a ne samo okusiti
- dodirivanjem prepoznati ili ocijeniti, a ne samo opipati.

Posljednjih nekoliko godina svjedoci smo različitih studija koje naglašavaju važnost senzomotoričkoga razvoja djeteta koji uključuje učenje kroz sva osjetila. Senzomotorički je razvoj postao nezaobilazno razdoblje u životu djeteta i njegova odrastanja u koje mi kao stručnjaci imamo potrebu širiti obzore i nuditi djetetu sve više mogućnosti da obuhvati istraživanje vanjskoga svijeta kroz sva osjetila kako bi dobilo cjelokupnu sliku svijeta. Svi znamo kako kroz pokret i igru dijete spoznaje svijet oko sebe koji ga postepeno uvodi u široku lepezu mogućnosti istraživanja i isprobavanja različitih materijala, tehnika i osjetilnih sustava. Sam pojam „senzomotorika” naglašava organizaciju osjeta u svrhu njihova korištenja u svakodnevnom životu. Senzomotorička integracija potiče dijete na korištenje i izoštravanje svih osjetila. Kako dijete sliku svijeta percipira kroz igru, svoju najvažniju aktivnost, u nju implementira sva svoja osjetila i to od najranije dobi.

Senzorni sustavi počinju se formirati još prije rođenja i nastavljaju ubrzani razvoj tijekom ranoga djetinjstva.

Senzorni sustavi su:

- vestibularni (kretanje)

- proprioceptorni (mišići, zglobovi)
- taktilni (dodir)
- vizualni (vid)
- auditivni (sluh)
- olfaktorni (miris).

Povratak prirodi

Da bi se dijete zdravo razvijalo potrebno je imati priliku za igru, istraživanje i direktan kontakt s prirodom. Danas sve manje djece ima priliku rasti i biti u prirodi. Čak i parkovi, kao mjesta koja su namijenjena za takvu vrstu igre, nisu zeleni, već su puni metalnih igračaka, sprava, plastificiranih i gumiranih podloga te su strogo strukturirani. Djeca se sve manje mogu igrati spontano, po travi, na zemlji, mahovini s materijalima koje nudi priroda (drvo, grana, kamen, list...).

Dijete u prirodi treba uživati bez zahtjeva i slobodno, onako kako je to ono samo zamislilo. Vodeći se gore navedenim i u želji da maksimalno iskoriste blagodati prirode u kojoj žive i koja ih svakodnevno okružuje u mjestu vrtića, Kloštru Ivaniću, odgojiteljice su odlučile u svoj odgojno-obrazovni rad maksimalno uključiti prirodne dobrobiti, nudeći prirodne materijale svakodnevno u igri i to od najranije dobi (jaslice).

Prirodni materijali nas okružuju, za njih ne trebaju dodatna materijalna sredstva, već samo dobra volja i pogled u prirodu. Prirodni materijali sami po sebi imaju svoje različite kvalitete kao što su hladnoća, toplina, gruba i glatka površina, boja, karakterističan miris koji kod djece potiče cjelokupni senzomotorički sustav. Granje, kamenčići, kora, lišće... svi ti jednostavni materijali koji su nam nadohvat ruke daju djetetu prostora da svojom maštom razvije stvaralačku igru. Takva igra posjeduje veću kvalitetu od igre nametnute gotovim plastičnim igračkama s često suvišnim detaljima. Jednostavnost tih materijala potiče djecu na maštovitost, zamišljanje situacija, stvaranje predodžbi, proživljavanje iskustava, razvijanje kognitivnih vještina, razvijanje suradničkih i socijalnih odnosa te rješavanje situacijskih problema. Prirodni materijali pomažu nam da opažamo našu okolinu i da istovremeno možemo djelovati na nju. Preko njih uspostavljamo kontakt s prirodom i dozvoljavamo da osjetilnim putem svijet koji nas okružuje ulazi u nas.

Odgojiteljice su uvele, već u mlađe jaslice, igru prirodnim materijalima na kojima su djeca istraživala i davala različite reakcije na pojedine materijale. Odlučile su graditi senzomotorički razvoj, uz sve ostalo, i na prirodnim materijalima koje su kombinirali na različite načine i s različitim drugim materijalima za koje su djeca samoinicijativno pokazivala interes. Krenule su s ovom idejom od mlađih jaslca i nastavile je kroz svaku sljedeću godinu nadograđujući je u skladu s kronološkom dobi djece. Cilj projekta bio je poticanje senzomotoričke integracije istraživanjem prirodnoga materijala kroz različitu kronološku dob. Cilju se nastojalo doprinijeti kroz različite zadatke:

- stvoriti poticajno okruženje bogato prirodnim materijalom
- potaknuti radoznalost djece i aktivno istraživanje okoline
- razvijati kognitivne sposobnosti kod djece potičući ih na manipuliranje i isprobavanje
- poticati na otkrivanje vlastitih mogućnosti u igri
- poticati osjetilno istraživanje okruženja putem senzomotoričkih aktivnosti
- poticati razvoj socijalnih vještina (empatija, dogovor u igri...).

Cjeloživotno učenje u dječjem vrtiću kroz kompetencijski okvir

Prošlo je već gotovo petnaest godina otkad je Europski parlament donio *Preporuku o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje* (EC, 2010) i to je već dovoljno vremena koje ovaj dokument daje za primjenu u odgojno-obrazovnim sustavima, od makro, pa do mikro razine u

koju spada i dječji vrtić o kojem je ovdje riječ. Vodeći se referentnim okvirom koje ovaj sustav nudi, kao i temeljnim dokumentom rada i djelovanja dječjih vrtića – *Nacionalnim kurikulumom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (2014), odgojiteljice su tijekom realiziranja ovoga projekta postignuća svojega odgojno-obrazovnog rada provodile kroz zadani okvir. Mada se ponekad može činiti kako je neke kompetencije iz ovoga sustava i rad na njima teže zamijetiti u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, odgojiteljice su dokazale da se radom, opažanjem i pomnom identifikacijom postavljenih zadataka i proizišlih ishoda doista mogu pronaći u dječjem vrtiću sve smjernice za cjeloživotno učenje. Ovaj kontinuirani projekt traje od prvoga susreta djece s vrtićom do danas kroz napredak vidljiv u dostignućima i zamjetnim poboljšanjima putem svih kompetencija. Znanja, vještine i stavovi s kojima su se djeca susrela i unaprijedila tijekom trajanja ovog projekta daju se predstaviti kroz kompetencijski sustav.

Komunikacija na materinskom jeziku

Djeca su još od faze učenja govora tijekom jasličkoga razdoblja imala priliku susretati se s pojmovima vezanim uz prirodu i materijale vezane uz nju. Rječnik se permanentno širi uvođenjem novih materijala, dok je pritom usvojenost pojmova o materijalima bespogovorno dublja jer pojmove djeca nisu upoznavała kao pojmove već kao predmete koje su imali prilike držati, manipulirati njima, mirisati ih... Samim korištenjem usvojenih pojmova u kontekstu izmjene informacija komunikacija se poboljšala jer je prirođena radoznalost i istraživački duh bio pokretač mnogih ciklusa pitanja djece koji su rezultirali dodatnom nadogradnjom rječnika. Primjena pjesama, igara i brojalica u odgojno-obrazovnom radu sa čestim motivima iz prirode također je oplemenila djelovanje u okviru ove kompetencije. Kako skupina u svojem prostoru ima dramski centar, i on je obogaćen dodatnim prirodnim materijalima. Djeca su se upoznavała sa slovima otisnutima na kamenju.

Komunikacija na stranom jeziku

Mnogi pojmovi vezani uz prirodu i prirodne materijale s kojima su se djeca susretala podrijetlom su iz stranih jezika, tako da su i na ovaj način obogatila svoj rječnik, izražavanje i samu komunikaciju.

Matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju

Ova je kompetencija najviše inherentna odgojno-obrazovnom radu u dječjim vrtićima uopće. U ovom su projektu djeca imala najviše prilike aktualizirati svoje interese te eksploatirati potrebu za istraživanjem u svojem okruženju upravo u okviru rada vezanog za ovu kompetenciju. Sama prisutnost prirodnoga materijala u okruženju djece jest autentičan poticaj za istraživanjem. Prirodni materijal, za razliku od proizvedenoga, nema standardiziran oblik, volumen i druge odlike zgotovljenosti, već kod djece prirodno budi želju za istraživanjem i manipuliranjem. Kada djeca istražuju prirodne materijale i procese, ona su u neposrednom odnosu s njima. Ne koristi se nikakav medij koji će djeci pojasniti primjerice koru drveta, već dijete ima priliku tu koru ogledati, opipati, pritisnuti i pomirisati te je na taj način spoznaja o kori drveta obrađena kroz više osjetila, a ne samo vidom (npr. da je dijete samo gledalo fotografiju kore drveta u visokoj razlučivosti), stoga takva spoznaja ostaje trajnije spremljena u djetetovu umu. Pratio se tijekom godine, pa su se djeca ujesen osvjedočila promjenama u prirodi poput boje lišća i izmjene vremenskih prilika. Ovdje se iskoristio boravak na otvorenom gdje su djeca u neposrednom susretu s ledom upoznala više agregatnih stanja vode. Zimsko je razdoblje također iskorišteno za oformljivanje centra polarnih krajeva, gdje su se djeca upoznavała s okruženjem ledenih kapa i životinja koje tamo žive. Stvoreni su i uvjeti za prava istraživanja prirode i njezinih zakonitosti. Istraživanja materijala s obzirom na plutanje, promjene agregatnih stanja vode, stvaranje umjetnoga snijega. Djeca su tijekom boravka na otvorenom pronašla puža koji je postao subjektom dodatnoga istraživačkog procesa. Čak je i predbožićni običaj sijanja pšenice iskorišten kao dodatan poticaj za proučavanje i praćenje rasta u prirodi. Proljetni ciklus možemo nadograditi na navedeno uz sadnju graha i luka (u zatvorenom) te kasnije i sadnica na

otvorenom. Svaki uočeni indikator rasta i promjene djeca su pažljivo uočavala i pratila. Miješanjem zemlje i vode djeca su izravno stvarala glinu, didaktički materijal za daljnju uporabu. Manipulativni centar, kao i centar građenja, također su bili ispunjeni prirodnim materijalima, primjerice istraživanje kosine. Kako su prirodni materijali korišteni u poticanju razvoja pismenosti, tako su bili i podobni kao inspiracija za razvoj predmatematičkih vještina, odnos skupa i broja, upoznavanje s osnovnim geometrijskim likovima koje su djeca imala mogućnosti izrađivati od drvenih spatula ili grančica. Osim hotimičnoga istraživanja i manipuliranja, djeca su imala priliku istražiti ovu materiju kroz simboličku igru s drvenim oblucima, mahovinom, žirovima, kestenjem, lišćem, slamom, sijenom, pijeskom i kamenčićima. Djeca su zajedno s odgojiteljicama izgradila centar prirode (šuma) isključivo od već spomenutih materijala. U simboličkoj igri se prirodni materijal kombinirao s gotovim igračkama, djeca su „hranila” dinosaure i druge životinje kestenjem i žirovima.

Digitalna kompetencija

Djeca su se susrela s nekim resursima učenja iz digitalne domene. Putem fotografija nekih prirodnih osobitosti koje ne mogu biti prisutne u dječjem vrtiću upoznala su se sa životinjama iz dalekih krajeva. Tijekom realizacije usputnoga mikroprojekta „Kino”, nastaloga prema impresijama jednoga djeteta nakon posjeta kinu, djeca su pogledala kratke IMAX dokumentarne filmove o prirodnim temama. Sav se rad u svim iskorištenim prilikama dokumentirao digitalnim putem.

Učiti kako učiti

Djeca su se, zahvaljujući nastojanjima odgojiteljica da u što većoj mjeri oplemene prostor prirodnim materijalima, našla u položaju da zbog raskošnih i raznovrsnih resursa za poticaje postanu organizatori vlastitoga procesa učenja i igre. Neposredno iskustvo djece s materijom otvorilo je vrata stvaranju vlastitih spoznaja i predodžbi. Otvorena mogućnost kombiniranja prirodnih materijala, međusobno, ali i s gotovim didaktičkim materijalima, omogućila je djeci da stvaraju nove odnose i sklopove u igri. Na taj su način samoinicijativno pridodavali nove vrijednosti već gotovim poticajima. Npr. djeca su samoinicijativno kombinirala prirodne materijale s centrom svjetla i sjene.

Socijalna i građanska kompetencija

Pojava nesvakidašnjih resursa učenja, tj. prirodnih materijala, tražila je pomalo drukčiju organizaciju ophođenja u sobi s posebnim naglaskom na sigurnost djece. Zajedničke su aktivnosti inicirale suradnju, pogotovo u igrama koje su pokrenula djeca, a dovoljna količina materijala omogućila je svoj djeci istovremeno zanimanje i istraživanje. Novi je materijal kod pojedine djece urodio novim idejama za igru koje su druga mogla prihvatiti, uključiti se, nadograditi i slično.

Inicijativnost i poduzetnost

Ova se kompetencija izvorno veže uz prethodnu s tim da su djeca doista pokazivala inicijativnost u stvaranju i iznošenju vlastitih ideja na koji način se može raditi s danim materijalima. Stvorena klima prihvatanja koja je početno i nastala zahvaljujući uvođenju i prihvatanju nesvakidašnjih materijala razvijala se otvorenim mogućnostima za kreiranje i nadogradnju postojećih materijala (i odnosa među njima), kao i za igru djece.

Kulturna svijest i izražavanje

Mnogostruki mediji i tehnike izražavanja motivirale su djecu i osposobile ih da promiču svoje dojmove i impresije. Mjesto življenja i okruženje u kojem djeca žive i pohađaju vrtić, ruralni kraj bogat prirodnim raznolikostima, postaje i motivom i katalizatorom za realizaciju brojnih karakteristika ostvarivanja odgojno-obrazovnoga rada.



Slika 1 Istraživanje leda



Slika 2 Igra u centru građenja



Slika 3 Šator za istraživanje uzoraka



Slika 4 Bojenje lišća



Slika 5 Prirodni materijali u centru svjetla i sjene

Zaključak

Ponudom prirodnoga materijala pojedinačno, kao i u kombinaciji s različitim didaktičkim sredstvima, primijećeno je koliko prirodni poticaj može biti zanimljiv te koliko pruža djeci mogućnost uključivanja u samostalni proces učenja. Djeca postaju kritički mislioci, istraživački orijentirani i većinom dolaze do originalnih rješenja. Koncentracija im je veća te se duže zadržavaju u aktivnostima s prirodnim materijalima. Više različitih prirodnih materijala ponuđenih odjednom potiče djecu na kombiniranje istih. Prijedlozi i osluškivanja dječje igre pozitivne su smjernice u daljnjem planiranju i nadopunjavanju njihove igre.

Literatura

- Ayers, A. J. (2003). *Dijete i senzorna integracija*. Zagreb, Naklada Slap.
- EU (2010). Preporuka europskog parlamenta i savjeta, ključne kompetencije za cjeloživotno učenje – europski referentni okvir. *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, Vol. 11, No. 20, 169–182.
- Harari, Y. N. (2017). *Homo deus, Kratka povijest sutrašnjice*. Zagreb, Profil.
- MZO (2014). *Kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb, MZO.
- Spitzer, M. (2018). *Digitalna demencija – kako mi i naša djeca silazimo s uma*. Zagreb, Naklada Ljevak.

Rodne razlike u likovnom izražavanju djece predškolske dobi

Katarina Buktenica, Tea Grgasović

Sažetak: Igraju li se dječaci i djevojčice jednako? Izražavaju li se likovno dječaci i djevojčice jednako? Sax (2017, 191–195) naglašava da dječaci i djevojčice čak različito čuju i vide. Kod likovnog izražavanja kada dječacima i djevojčicama damo prazan papir i boje te im omogućimo da se izražavaju slobodno bez nametnute teme ili motiva, uočeno je da djevojčice najčešće crtaju statične predmete s više detalja, dok je kod dječaka najčešće vidljivo gibanje, dinamika. Mnoga istraživanja ukazuju upravo na ovakve i slične razlike koje su uvjetovane biološkim i društvenim čimbenicima. Iz tog je razloga cilj ovoga rada utvrditi rodne razlike kod djece predškolske dobi u likovnom izražavanju te istražiti različitosti u likovnom izražavanju kod dječaka i djevojčica s obzirom na odabir boja i motiva. Istraživanje je provedeno među djecom u dobi od tri do sedam godina. Za potrebe ovoga istraživanja djeca su trebala nacrtati spontani crtež ponuđenim flomasterima u osnovnim i izvedenim bojama bez nametanja motiva. Dječji crteži analizirani su prema dobi i spolu djeteta čime je omogućen uvid u kolorističku preferenciju te odabir motiva kod dječaka, odnosno djevojčica.

Ključne riječi: likovnost, rodne razlike, dijete, biološki i društveni čimbenici

Uvod

Dječaci i djevojčice razlikuju se po mnogočemu. Ako se djecu promatra dok se igraju, može se primijetiti upravo to da se djeca različitih spolova različito i igraju. Razlog tome mogli bi biti biološki čimbenici, ali i čimbenici okoline. Znanstvenici, najčešće iz područja psihologije, bave se ovakvim i sličnim pitanjima dugi niz godina. Istraživanja na ovu temu još uvijek nisu donijela jednoznačne rezultate. Kada pratimo razvoj znanosti i spoznaja u ovom području interesa, možemo reći da se prvo rodila ideja o biološkoj uvjetovanosti. Znanstvenici su uočili da su pri rođenju vidljive anatomske spolne razlike. No, očite su i neke druge biološke razlike, primjerice, djevojčice su uobičajeno zdravije i naprednije od dječaka, usprkos tome što su manje i lakše. Također, djevojčice imaju bolju tjelesnu i neurološku koordinaciju, iako imaju manje mišića i osjetljivije su na bol (Garai i Sheinfeld, 1968, Tanner, 1974, prema Vasta, Haith, Miller, 2004, 568). Daljnjim istraživanjima ta se pretpostavka sve više počela dovoditi u pitanje. Znanstvenici su primijetili da se neka ponašanja, ako ne i sva, ne mogu objasniti uzimajući samo biološke čimbenike u obzir. Sve su više počeli posvećivati pažnju utjecaju okoline na razvoj. „Od trenutka kada dobije spolnu oznaku, prema djetetu se postupa u skladu s njom” (Block, 1983, Stern i Karraker, 1989, prema Vasta, Haith, Miller, 2004, 570). Promatrajući crteže dječaka i djevojčica primijećene su razlike koje se mogu objasniti i različitom percepcijom dječaka i djevojčica. Te bi razlike mogle biti biološki uvjetovane u jednom svojem dijelu, ali su također pod snažnim utjecajem okoline. Povod za likovno izražavanje može biti želja za estetskim prikazivanjem nekih irealnih ili realnih i konkretnih motiva, a ostvareno rješenje takvoga poticanja likovnog stvaralaštva naziva se motivom ili temom. Motivi mogu biti: portret, polufigura, akt, figuralna kompozicija, žanr-scena, povijesni motiv, animalistički motiv, interijer, mrtva priroda, krajobraz ili predio i tako dalje. (Herceg i sur., 2010, 16). Herceg i

suradnici (2010, 24) u svojoj knjizi ističu kako su za svaku čovjekovu aktivnost potrebne određene sposobnosti, uključujući i likovno izražavanje. Te se sposobnosti najčešće sastoje od opće kreativnosti te faktora likovne kreativnosti. Analiza umjetničkih likovnih djela i dječjih likovnih uradaka temelji se na iščitavanju četiriju različitih cjelina umjetničke kvalitete djela na temelju sljedećih kriterija: 1. osobno likovno iskustvo promatrača o umjetničkim djelima, 2. spontane doživljajne reakcije na neposredan dojam o djelu, 3. analiza umjetničkoga djela na osnovi sljedećih kriterija: fizička pojava djela (motiv, likovna tehnika, likovni jezik i likovna poruka), individualnost umjetnika (likovno-kreativne sposobnosti umjetnika, obilježja individualnosti i metoda oblikovanja), prostorno-vremenski okvir, nastajanje djela (vrijeme nastanka djela, stil i pravac, prostor nastanka, geografsko-klimatski okvir i nacionalna tradicija te socijalni okviri umjetnika, naručitelja i korisnika), 4. sintetičko doživljavanje likovnoga djela i njegove osnovne poruke (Herceg i sur., 2010, 32–33). Herceg i suradnici (2010, 34–35) navode da je „dobar” likovni rad onaj koji je „iskren, osoban, originalan, otkrivajući za dijete i za odrasle”. Autori također navode da „Ako je dječji uradak imitacija već nacrtanih oblika, odnosno ako je precrtan, kopiran, on ne odražava ništa o dječjem shvaćanju i stavovima, on nije originalan i ne otkriva ni djetetu ni odraslima ništa novo ili posebno.” Istraživanje likovnoga stvaralaštva je važno jer se potiče svjesnost o likovnom izražavanju kao poticaju individualnosti djeteta, njegove samostalnosti, samosvjesnosti i mnogih drugih kompetencija. Likovnim izražavanjem se potiče autonomnost djeteta, njegovo pravo na slobodni stav i vlastiti izraz. Ta sloboda se kasnije izgrađuje u određeni stupanj tolerancije, što je temelj svih budućih težnji suvremenoga društva. „Tek slobodni individuum može uspostaviti slobodne međuljudske odnose” (Herceg i sur., 2010, 37). Dijete je dio društva koje utječe na njega na određene načine, pa time i na likovno stvaralaštvo jer je takvo stvaralaštvo društveno uvjetovano. Pojedinač prihvaća opća pravila ponašanja u društvu. Osnovna zajednica društva je obitelj čije je dio i samo dijete. Dijete u obitelji stječe znanja i navike i priprema se za kasnije sudjelovanje u društvenom životu. Utjecaj obitelji na odgoj i obrazovanje predškolskoga djeteta vrlo je važno jer je razvoj određene osobe uvjetovan karakterom vrijednosne slike osobe o sebi koja se počne razvijati upravo u obitelji (Herceg i sur., 2010, 38–39). Važno je naglasiti da su društvena struktura i odnosi u društvu skloni promjenama, a promjene utječu na promjene u likovnoj umjetnosti. Mnoga istraživanja razvoja rodni uloga vodila su se dvjema pretpostavkama. Prva je da se razlike među spolovima izbjeći mogu izbjeći. Druga je pretpostavka da bi mnoge razlike među spolovima trebalo smanjiti ili čak ukloniti. Proučavanja osobina ličnosti ili onih osobina koje se tradicionalno smatraju poželjnim za muškarce ili žene, utvrdila su postojanje dvaju odvojenih sklopova (Cook, 1985, prema Vasta, Haith, Miller, 2004, 594). Muška rodna uloga najčešće uključuje ono što bi se moglo nazvati instrumentalnim osobinama poput nezavisnosti, ambicioznosti i samopouzdanja. Žensku rodnu ulogu karakteriziraju ekspresivne osobine kao što su suosjećanje, osjetljivost i toplina (Vasta, Haith, Miller, 2004, 594). Ove spoznaje iz psihologijskih istraživanja, ako ih povežemo s onim što se postiglo u provedenom istraživanju, mogu nam barem dijelom razjasniti zašto su razlike u likovnom izrazu među dječacima i djevojčicama tako očite. No, ovo objašnjenje nikako ne smije biti shvaćeno kao jedino moguće. U psihologiji se u prošlosti smatralo da takvi sklopovi muških i ženskih osobina donose najveću psihološku dobrobit. Suvremeni pogled temelji se na pojmu androgenosti. Prema novom, suvremenom gledištu osoba može imati osobine oba spola. Najvažnije od svega je da se smatra da su androgini pojedinci psihološki najzdraviji, tj. to su oni pojedinci koji posjeduju mješavinu poželjnih osobina muškoga i ženskoga sklopa osobina (Vasta, Haith, Miller, 2004, 294–295).

Metodologija istraživanja

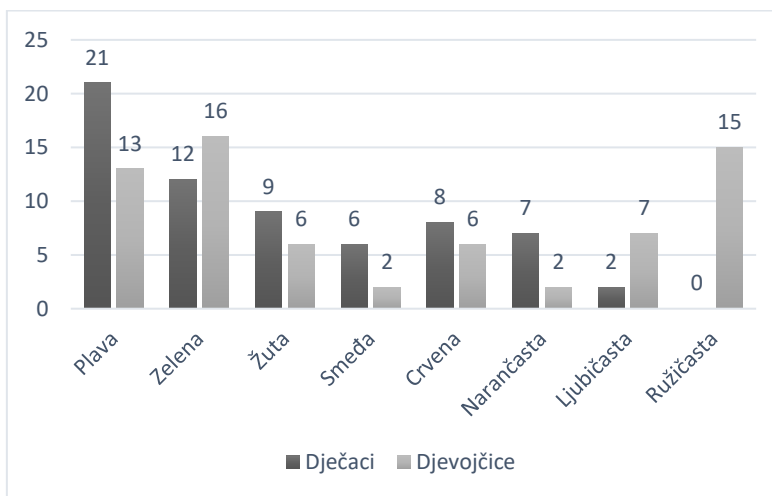
Metoda istraživanja bila je sustavno promatranje i analiza sadržaja likovnih radova. Dakle, provedene aktivnosti, sve jednake, sastojale su se od toga da su djeci bili ponuđeni flomasteri i prazni bijeli papiri formata A4 te im je rečeno da mogu „nacrtati što god žele”. Djeca su zatim crtala i objasnila svoj rad, nakon čega su njihovi radovi bili analizirani. U samim dječjim radovima analizirani su motivi i dominantne boje kojima su se djeca koristila pri likovnom izražavanju s obzirom na spol. Cilj ovoga istraživanja bio je dobiti uvid u specifičnosti i razlike likovnog izraza s obzirom na spol. Problematika ovoga istraživanja je da razlike u likovnom izražavanju dječaka i djevojčica postoje i da su vidljive u njihovim radovima. Prvi problem koji je istražen je razlika u pojavi motiva kod djevojčica i dječaka u njihovim likovnim radovima, dok je drugi istražen problem razlika u pojavi boja, također u njihovim likovnim radovima. Ovo istraživanje potaknuto je mnogim drugim istraživanjima na tom i sličnim područjima koji su detaljnije opisani prethodno.

Uzorak i obilježja ispitanika

Istraživanje na temelju kojega je izrađen rad provedeno je u dvama javnim vrtićima, Dječjem vrtiću „Iskrica” u Zagrebu i Dječjem vrtiću „Proljeće” u Svetom Ivanu Zelini. Istraživanje je provedeno kroz šest aktivnosti u ukupno šest odgojno-obrazovnih skupina te je sudjelovalo sto i devetnaest djece (N = 119), od kojih je pedeset i osam dječaka te šezdeset i jedna djevojčica.

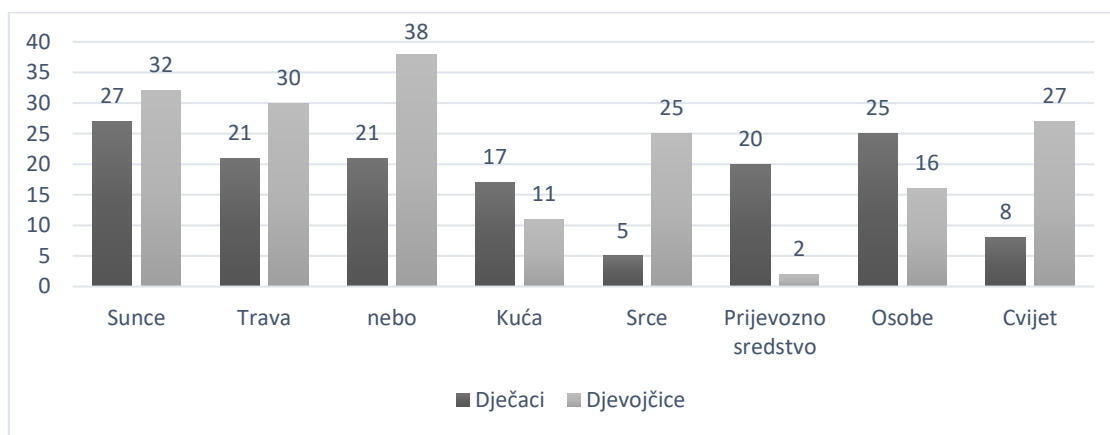
Rezultati provedenoga istraživanja

U crtežima dječaka dominantna je plava boja koja je prisutna u dvadeset i jednom radu, a kod djevojčica zelena koja je prisutna u šesnaest radova. Zanimljivo je to da dječaci ni na jednom radu nisu upotrijebili ružičastu boju kao dominantnu. Plava boja označava boju neba i predstavlja beskraj, božanstvo i prazninu. Najčišća je i najdublja boja poslije bijele te označava razmišljanje, mirnoću i um. Plavoj se boji na Zapadu daju različita značenja, ovisno o području. Nadalje, zelena boja se navodi kao boja proljeća, nade, mladosti, veselja, ali i propadanja, a ponekad označava i ljubomoru, a ružičasta boja na Zapadu označava ženstvenost. Djevojčice se na Zapadu tradicionalno odijevaju u ružičasto (Skupina autora, 2010, 281–282). Rezultati pojave boja u ovom istraživanju prikazani su na Slici 1.

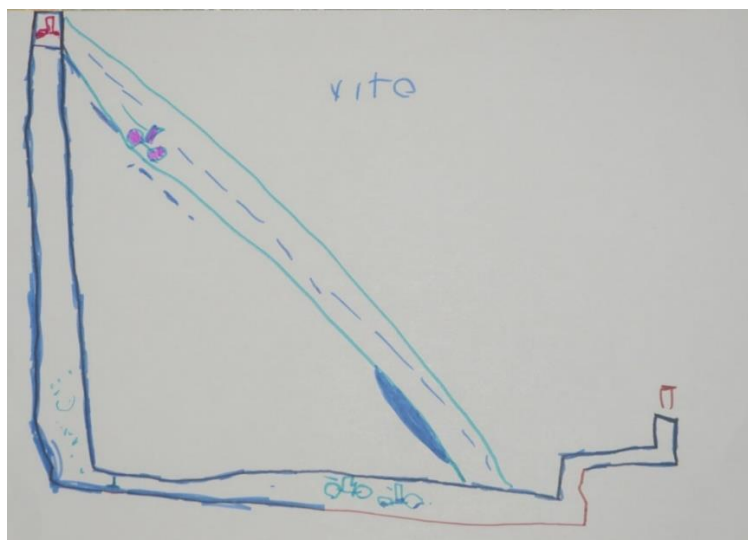


Grafikon 1 Pojava boja

Kod dječaka je dominantan motiv sunca koji se pojavljuje u dvadeset i sedam radova, dok je kod djevojčica dominantan motiv neba koji se pojavljuje u trideset i osam radova. Dobrila Belamarić (1986, 117) iznosi da je upravo u crtanju sunca najočitiji automatizam i ispraznost koju djeci nameću sheme. U nastavku opisuje izgled tog sunca koje nerijetko ima lice. U provedenom istraživanju djeca su vrlo rijetko prikazivala sunca s licem. U svakom slučaju, možemo se složiti da je relativno rijetko da se u dječjim radovima sunce pojavljuje kroz izvorno djetetovo viđenje. (Belamarić, 1986, 117.) Nadalje, zanimljiva je činjenica da je vidljiva razlika kod motiva koji su svrstani pod kategoriju prijevoznih sredstava. Samo su dvije djevojčice odabrale motiv prijevoznoga sredstva u svojem slobodnom likovnom izrazu, dok se s druge strane motiv prijevoznoga sredstva pojavio na dvadeset radova koje su nacrtali dječaci (Slika 3). Motiv srca se pojavio u pet crteža koje su nacrtali dječaci te u čak dvadeset pet radova koje su nacrtale djevojčice (Slika 4). Simbol srca se odavno upotrebljava kao simbol za duhovno i osjećajno središte ljudskoga bića te se posvuda povezuje s ljubavlju (Skupina autora, 2010, 115). Nadalje, motiv cvijeta pojavljuje se samo u osam radova dječaka, dok se isti motiv pojavljuje na čak dvadeset sedam radova djevojčica. Cvijeće je simbol koji predstavlja pasivno i žensko načelo te se povezuje s ljepotom, mladošću, proljećem, ali i s duhovnim savršenstvom i mirom (Skupina autora, 2010, 82). Rezultati pojavnosti motiva u likovnim radovima prikazani su na Slici broj 2.



Graf 2 Pojavnost motiva



Slika 1 Rad dječaka, šest godina



Slika 2 Rad djevojčice, šest godina

Rasprava

Razlike među muškarcima i ženama vidljive su već u djetinjstvu. Što je uzrok takvih spolom određenih razlika i kako se one pojavljuju? Do 60-ih godina većina je psihologa smatrala da razvoj spolnih uloga teče spontano nakon što se dijete rodi kao dječak ili djevojčica. Razlike među spolovima uglavnom su se objašnjavale urođenim čimbenicima, dok se okolini pripisivala neznatna uloga. Pojava ženskoga pokreta u Americi, 60-ih godina, imala je veliki utjecaj na znanstvenike u vezi tog pitanja. Znanstvenici su se počeli pitati jesu li zaista brojne razlike među spolovima koje postoje u našoj kulturi zaista uzrokovane biološkim čimbenicima. Tada je prvi put otvorena mogućnost da ih djelomično ili čak potpuno stvara društvena okolina. Taj novi pogled doveo je 70-ih godina do eksplozije znanstvenih istraživanja. Ona su preispitala mnoga prijašnja vjerovanja i pretpostavke o razlikama među spolovima, a to preispitivanje traje još i danas. Kako bi naglasili utjecaj okoline i time potvrdili svoje pretpostavke, teoretičari naklonjeni struji istraživanja koja naglašava utjecaj okoline na razvoj osmislili su tehniku „Nepoznate bebe”. Radi se o tome da su znanstvenici odraslim osobama, podijeljenim u dvije grupe, dali isto dijete. Pritom su jednima rekli da je dijete djevojčica, a drugima da je dječak. S obzirom na to da se radilo o istom djetetu, razlike u ponašanju odraslih, ako se pojave, mogu se pripisati jedino „različitim” rodnim oznakama pripisanim djetetu. Kada se odrasli igraju s malim djetetom, djevojčicom, ponašaju se drukčije nego kada se igraju s dječakom. Zašto je to tako? Jedno od mogućih objašnjenja su različita očekivanja i stereotipi koje odrasli imaju prema dječacima i djevojčicama. Međutim, ne možemo isključiti ni mogućnost da je tome tako zbog razlike u ponašanju dječaka i djevojčica. Općenito govoreći, rezultati dobiveni primjenom tehnike „Nepoznate bebe” govore da spolne oznake dovode do razlika u reakcijama odraslih. Takvi nalazi čvrsta su potpora pretpostavci o različitim postupanjima s djecom samo zbog njihova spola (Vasta, Haith, Miller, 2004, 572). Jasna Belamarić (2010,14) objavila je članak koji govori upravo o različitom svjesnom ili nesvjesnom ponašanju odraslih prema djeci različitoga spola. U članku su prikazani

primjeri koje je prof. Belamarić doživjela. Tako na primjer navodi kako je svojem nećaku kupila igračku „Baby Born” koju je on jako želio, ali kad je s tom igračkom došao u vrtić odgojiteljica ga je začuđeno pitala što će mu lutka kada je on dječak. U daljnjem tekstu naglašava kako je ružičasto-plava kultura očita u svakom pogledu našeg društva te da je roditeljima iznimno teško i da će se morati jako potruditi da svojem djetetu pruže priliku da se razvije u osobu u kakvu ono želi. Mnogi su načini na koje se promiče upravo takva takozvana „ružičasto-plava kultura”. Često smo svjedoci kako igračke, mediji, animirani filmovi, slikovnice i mnogi drugi utjecaji nameću djeci kalupe. Uklapanjem djeteta gubi autentičnost i ometen mu je zdrav razvoj ličnosti (Belamarić, 2010, 14.). Postoji mogućnost da je i razlika u likovnom izrazu kod dječaka i djevojčica uvjetovana upravo ovakvim načinom ponašanja odraslih. Dječaci i djevojčice najčešće biraju različite motive. Djevojčice najčešće crtaju kućice, cvijeće, leptiriće, lutkice i tako dalje. Kod dječaka možemo primijetiti da su motivi najčešće vezani uz likove iz crtanih filmova, prijevozna sredstva, životinje, sport i tako dalje. Možemo primijetiti i činjenicu da djevojčice u svojim crtežima koriste više boja nego što to čine dječaci. U međukulturalnom istraživanju provedenom u trinaest država, u kojem je sudjelovalo sedamsto djece u dobi od šest do dvanaest godina, došlo se do zanimljivih novih saznanja. Znanstvenica Simone Alter-Muri koja je sudjelovala u istraživanju naglašava da se u SAD-u u posljednje vrijeme ne uočava velika razlika u motivima kod dječaka i djevojčica, dok je u Europi razlika još uvijek uočljiva. (Alter-Muri, 2014, 155–162). Unatoč svemu prethodno navedenom, uz naglasak na društvene čimbenike koji su dominantno prisutni u radu, smatra se da je važno ukratko prikazati i istraživanja koja su provedena na području neuroznanosti. Ova istraživanja ukazuju na to da muškarci i žene, odnosno dječaci i djevojčice imaju različitu organizaciju mrežnice oka, pužnice te autonomnoga živčanog sustava. Koristeći se spoznajama iz područja neuroznanosti autor Leonard Sax (2006, 191–195) u svojem članku govori i o tome kako bi bilo dobro da se dječaci i djevojčice obrazuju odvojeno, zbog toga što im se treba pristupati na različite načine, od onoga najjednostavnijeg, na primjer da je dječacima potrebno govoriti glasnije. U članku su navedeni primjeri škola koje provode svoje programe stavljajući dječake i djevojčice u različite razrede.

Zaključak

Razlike u likovnom izražavanju dječaka i djevojčica postoje te su vidljive u njihovim radovima. Dominantni motiv kod dječaka je sunce, a kod djevojčica nebo. Također, dominantna boja kod dječaka je plava, dok je kod djevojčica dominantna zelena boja. Dječaci imaju uže interese od djevojčica koje se češće uključuju i u aktivnosti, stereotipno pripisane suprotnom spolu (Vasta, Haith, Miller, 2004, 574). Ova bi spoznaja mogla objasniti to što su djevojčice kao dominantnu boju koristile zelenu, a ne kao što je bilo očekivano ružičastu. No, da bi se potvrdila uzročno-posljedična veza, bilo bi potrebno provesti dodatna istraživanja. Također, može se uočiti da su dječaci koristili vidljivo više motiva prijevoznih sredstava, a djevojčice motiv srca. Navedeno se može pretpostaviti kao očekivano te društveno uvjetovano, no i to je potrebno dodatno istražiti. Imajući na umu činjenicu da društvo utječe na likovnu umjetnost i kod djece (Herceg i sur., 2010, 37–39), iz navedenih rezultata može se pretpostaviti kako je društvo utjecalo i na dobivene rezultate. Dakle, ovo se istraživanje također može koristiti kao pomoć odgojiteljima u dubljem razumijevanju različitosti kod dječaka i djevojčica. Može služiti kao poticaj na promišljanje o okolinskim čimbenicima koji su uvjetovali pojavu istraženoga fenomena, ne isključujući pritom ni one koji su biološki uvjetovani. Provedeno istraživanje može se proširiti i na više odgojno-obrazovnih skupina, više djece i vrtića u više gradova. Također,

može se napraviti usporedba među djecom različitih dobnih skupina te usporedba urbane i ruralne sredine. Nadalje, moguće je djeci zadati temu radova te ih zatim analizirati.

Literatura

- Alter-Muri, S. B., Vazzano, S. (2014). Gender typicality in children's art development: A cross-cultural study. *The Arts in Psychotherapy*, 41 (2), 155–162.
- Belamarić, J. (2009). Ružičasto i plavo – Rodno osvijestiti odgoj u vrtiću. *Dijete, vrtić, obitelj*, 15 (58), 14–17.
- Herceg, L., Rončević, A., Karlavaris, B. (2010). *Metodika likovne kulture djece rane i predškolske dobi*. Zagreb, Rijeka: Alfa, Sveučilište u Rijeci.
- Sax, L. (2006). Six Degrees of Separation: What Teachers Need to Know about the Emerging Science of Sex Differences. *Educational Horizons*, 84 (3), 190–200.
- Skupina autora. (2010). *Znakovi i simboli*. Zagreb: Profil multimedija.
- Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (2004). *Dječja psihologija*. Zagreb: Naklada Slap.

Iskustva i stavovi odgojitelja o razvoju kompetencija kod djece ranoga i predškolskoga uzrasta

Nela Dundović¹, Suzana Srića¹, Adela Karlovčan²

¹DV More, Rijeka, ²DV Orepčiči, Kraljevica

Sažetak: Današnju djecu očekuju različiti izazovi tijekom odrastanja, stoga se pouzdano može pretpostaviti da će trebati razviti niz ključnih kompetencija kako bi se mogla prilagoditi i dobro funkcionirati u svijetu. Kompetencije se definiraju kao kombinacija znanja, vještina i stavova primjerenih kontekstu. Cilj istraživanja jest ispitati u kojoj mjeri odgojitelji poznaju osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje djece u okviru svoje odgojno-obrazovne prakse. Uzorak čini 60 odgojitelja iz dviju predškolskih ustanova: Dječjega vrtića More iz Rijeke te Dječjega vrtića Orepčiči iz Kraljevice. Za potrebe istraživanja kreiran je anonimni upitnik koji, uz osnovne podatke o ispitaniku, ispituje kompetencije odgojitelja za razvoj pojedinih kompetencija kod djece, sustave podrške te poticaje i aktivnosti koje odgojitelji najviše provode u svojem radu. Rezultati istraživanja ukazuju kako većina ispitanika (68 %) smatra da u potpunosti ($M = 4,63$) posjeduje potrebna znanja i vještine za razvoj kompetencije djece na materinskom jeziku, dok je najniža vrijednost postignuta kod kompetencije na stranim jezicima ($M = 3,08$). Potrebna znanja i vještine stekli su cjeloživotnim obrazovanjem ulažući vlastite resurse, a najviše pomoći im je potrebno kod razvoja digitalne kompetencije kod djece. Podršku očekuju od članova stručnoga tima, dok najviše prilika za razgovor o kompetencijama imaju s kolegom i na timskim planiranjima.

Ključne riječi: *cjeloživotno učenje, Nacionalni okvirni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, (samo)procjena, vještine, znanja*

Uvod

U različitim područjima, pa tako i u kontekstu odgoja i obrazovanja, značajno mjesto zauzimaju promišljanja o načinima razvoja kompetencija predškolske djece, kao i odgojitelja koji imaju zadatak poticati razvoj istih. Postoje različite definicije kompetencija. Preporuka Europskoga parlamenta zastupa tezu da su kompetencije kombinacija znanja, vještina i stavova primjerenih kontekstu. Ključne kompetencije su one koje svi pojedinci trebaju za osobno ispunjenje i razvoj, aktivno građanstvo, društveno uključivanje i zapošljavanje (2010). UNESCO u dokumentu *Key Competencies* zastupa tezu da „nešto šire određenje kompetencije je sposobnost pojedinca da se uspješno suoči sa zahtjevima radne i socijalne okoline”. Nadalje, pojam ključnih kompetencija kao prenosivi, multifunkcionalni skup znanja, vještina i stavova koje svi pojedinci trebaju za osobno ispunjenje i razvoj, trebale bi se početi razvijati u najranijem razdoblju. Taylor (2013) smatra da je kompetencija važna kvaliteta koju djeca trebaju razviti kako bi postali potpuno funkcionalni odrasli. Zapravo, jedna stvar koja odvaja odrasle od djece je široki repertoar sposobnosti koje im omogućuju da upravljaju svijetom, uključujući fizičke, intelektualne, emocionalne, društvene i praktične vještine. Isti autor naglašava kako je jednako važno *vjerovanje* u te sposobnosti jer djeca neće koristiti kompetencije koje razvijaju osim ako vjeruju da ih imaju i vjeruju da su te vještine prikladne za uspjeh. Sindik i suradnici navode: „Bavljenje kompetencijama iznimno je važno u smislu provjere realnih sposobnosti pojedinca. Kompetencije označavaju skup znanja, vještina i kompetencija u užem smislu” (2013, 119). Žigo u svojem završnom radu (2018) definira kompetencije kao područje u kojem osoba posjeduje raznovrsna znanja i iskustva,

spremnost odgojitelja da pripremi predškolsko dijete, ali i sebe za cjeloživotno obrazovanje. Petrović-Sočo uspoređuje značajke suvremenoga u odnosu na tradicionalni kurikulum i uočava da su „odgoj i obrazovanje vrlo složeni, višeslojni, promjenljivi, višedimenzionalni i međuovisni fenomeni koji se ostvaruju u različitim uvjetima i od različitih sudionika, pa ni kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa niti učinci odgojno-obrazovnog utjecaja na dijete ne mogu biti linearni, jednaki, izdvojeni i fragmentirani, niti se mogu polučiti samo programiranim tehnološko-racionalnim pristupom kurikulumu” (2009, 125). Nadalje, autorica ističe kako se naglasak stavlja na dječje razvojne i individualne potrebe, interese i njihova prava, a učenje se provodi spontano i na način primjeren uzrastu i trenutnom razvojnom postignuću. Na temelju tih spoznaja „suvremeni kurikulum ovisi o kvaliteti, kontinuitetu i kulturi zajedničkog življenja djece i odraslih u određenom institucijskom kontekstu, odnosno o tome što se u njemu događa, što djeca doživljavaju i kako žive u njemu iz dana u dan” (2009, 127). Slunjski se slaže s navedenim i navodi kako „Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj Republike Hrvatske svojom orijentacijom slijedi tradiciju progresivnog obrazovanja te se okreće samoaktualizaciji djeteta, stavljajući naglasak na njegove interese, osobni razvoj i aktivno učenje” (2015, 2). Titlić (2016) smatra da su kompetentna ona djeca/pojedinac koja se upuštaju u različite interakcije s vršnjacima, drugom djecom i odraslim osobama te putem tih odnosa razvijaju i osobnu kompetenciju. Kompetentan pojedinac je ona osoba koja može iskoristiti poticaje iz svojega okruženja te tako postići dobre razvojne rezultate koji zatim omogućavaju zadovoljavajuće i kompetentno sudjelovanje u grupama, zajednicama i širem društvu. Europski parlament je usvojio dokument *Recommendation of the European Parliament and of the council on key competences for lifelong learning* (2006/962/EC) u kojem definira osam ključnih kompetencija:

1. Komunikacija na materinskom jeziku
2. Komunikacija na stranim jezicima
3. Matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju
4. Digitalna kompetencija
5. Učiti kako učiti
6. Socijalna i građanska kompetencija
7. Inicijativnost i poduzetnost
8. Kulturna svijest i izražavanje.

Nadalje, smatraju da „ova preporuka treba pridonijeti razvoju kvalitetnog, prema budućnosti okrenutog obrazovanja i osposobljavanja, izrađenog prema potrebama europskog društva, potpomažući i nadopunjujući mjere država članica u osiguravanju da njihovi inicijalni sustavi obrazovanja i osposobljavanja nude, s jedne strane, svim mladima sredstva za razvijanje ključnih kompetencija do razine koja ih priprema za život kao odraslih osoba, a što čini temelj daljnjeg učenja i radnog života te da, s druge strane, odrasli budu sposobni razvijati i osuvremenjivati svoje ključne kompetencije osiguravanjem smislenog i sveobuhvatnog cjeloživotnog učenja” (2010, 172).

U Republici Hrvatskoj je Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj postao službeni dokument od 2015./2016. pedagoške godine. Autori ovoga dokumenta naveli su sljedeće smjernice o razvoju svih kompetencija djece:

1. Komunikacija na materinskome jeziku – odgojitelj će omogućiti djeci da se uz kvalitetan uzor (model) pravilno usmeno izražava, komunikacija se osnažuje stvaranjem poticajnoga jezičnog okruženja te poticanjem djece na raznolike socijalne interakcije s drugom djecom i odraslima.
2. Komunikacija na stranim jezicima – poticanje međukulturnoga razumijevanja i komunikacije djece s drugim subjektima u odgojno-obrazovnoj ustanovi, kao i s onima izvan nje, kroz igru i situacijsko učenje utkati strani jezik u svakodnevne aktivnosti ujedno upoznaujući i druge kulture.

3. Matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju – stvaranje poticajnog matematičkog i prirodoslovnog okruženja, razvijati kod djece znatiželju u kontekstu matematičkog mišljenja, prepoznavanje matematičkih pojmova u korištenju prirodnih materijala, šetnju prirodom i sl.
4. Digitalna kompetencija – podrazumijeva osposobljenost za sigurnu i kritičku upotrebu informacijsko-komunikacijske tehnologije, medij za dokumentiranje procesa učenja djece, kao i resurs za planiranje, izvedbu i (samo)refleksiju.
5. Učiti kako učiti – poticanje djeteta na stvaranje strategije vlastitoga učenja s ciljem osvješćivanja načina učenja, potrebno je osnaživanje metakognitivnih sposobnosti djece.
6. Socijalna i građanska kompetencija – razvija kod djece senzibilnost za druge, njihove posebnosti i različitosti, humanost i toleranciju te poseban naglasak stavlja na demokratske odnose na svim razinama.
7. Inicijativnost i poduzetnost – dijete treba imati priliku da iznosi svoje ideje koje će ostvarivati kroz različite aktivnosti, također ga uči planirati, organizirati i provesti aktivnost te biti spremno riskirati i preuzeti odgovornost za svoje postupke.
8. Kulturna svijest i izražavanje – senzibiliziranje djece za vrijednosti kulturne baštine korištenjem glazbe, plesa, književnosti, spoznaja o svojem mjestu u svijetu koji ga okružuje, kao i dosizanje visokih estetskih standarda u predškolskoj ustanovi.

U dokumentu Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije izdanom 2014. godine navodi se kako je od iznimne važnosti da se kod izrade Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje poštuje načelo potrebe poticanja cjelovitoga razvoja, odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi primjerenim oblicima podrške razvoju različitih kompetencija djece usklađenih s njihovim individualnim posebnostima i različitim razvojnim značajkama. Dalje je navedeno kako će se „usporedo s izradom i donošenjem Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje započeti s osiguranjem kadrovskih, infrastrukturnih i materijalnih preduvjeta nužnih za uspješnost procesa provođenja. Izradit će se priručnici za odgojitelje, ravnatelje i stručne suradnike za primjenu Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te provesti sustavno osposobljavanje djelatnika ustanova ranog i predškolskog odgoja. Formirat će se timovi u ustanovama ranog i predškolskog odgoja koji će na institucionalnoj razini koordinirati uvođenje i primjenu Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Usporedo s izradom kurikularnih dokumenata razvit će se i uvesti sustav kontinuiranog praćenja uvođenja Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje” (2014, 25).

Cilj, problem i hipoteze istraživanja

Cilj ovog istraživanja jest ispitati samopercepciju odgojitelja o vlastitim kompetencijama za razvoj dječjih kompetencija u kontekstu svoje odgojno-obrazovne prakse. Problem koji se postavlja je u kojoj se mjeri odgojitelji procjenjuju pripremljenima za zahtjeve koje pred njih stavlja Nacionalni okvirni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje iz područja razvoja kompetencija kod djece.

Iz navedenoga cilja proizišle su sljedeće hipoteze:

1. Svi odgojitelji su jednako kompetentni za razvoj svih navedenih kompetencija kod djece
2. Odgojitelji smatraju da su u kontekstu cjeloživotnoga obrazovanja stekli potrebna znanja za poticanje razvoja kompetencija kod djece.

Sudionici

Populaciju čine zaposleni odgojitelji u Dječjem vrtiću More i Dječjem vrtiću Orepčići. DV More je jedan od novoosnovanih vrtića u gradu Rijeci koji u svojem sastavu ima pet područnih odjela predškolskoga odgoja s ukupno 28 odgojno-obrazovnih skupina

djece. Dječji vrtić Orepčiči čini samo jedan objekt u kojem je šest odgojno-obrazovnih skupina. Anketni upitnik je ispunilo ukupno 60 ispitanika.

Metode

Prije početka ispitivanja dobivena je suglasnost ravnateljice. Odgojitelji su dobrovoljno pristali na ispitivanje. Istraživanje je provedeno u mjesecu ožujku 2019. godine u Dječjem vrtiću More u Rijeci i Dječjem vrtiću Orepčiči iz Kraljevice na Odgojiteljskim vijećima.

Instrument

Instrument kojim je provedeno istraživanje je strukturirani upitnik, sastavljen za potrebe ovoga istraživanja. Na početku se nalaze pitanja koja se odnose na sociodemografske podatke: dob, radno iskustvo u struci te razina obrazovanja. Drugi dio ispituje stavove odgojitelja o količini znanja, vještina i stavova koje imaju o načinima razvoja pojedinih kompetencija kod djece. Korištena je Likertova skala procjene u rasponu od 1 do 5 (1 – nemam uopće, 2 – vrlo malo, 3 – osrednje, 4 – uglavnom imam, 5 – imam u potpunosti). Svaka kompetencija sadrži pet tvrdnji. Upitnik sadrži 40 pitanja koja se odnose na kompetencije djeteta. U nastavku slijede pitanja otvorenoga tipa: kroz koju vrstu obrazovanja su stekli potrebna znanja i vještine, kod razvoja kojih kompetencija djece im je potrebna dodatna podrška i od koga očekuju podršku te u kojim situacijama odgojitelji imaju priliku razgovarati o razvoju navedenih kompetencija. Na kraju upitnika je tablica s ponuđenim kompetencijama djece, a ispitanici su imali mogućnost upisivati primjere poticaja i aktivnosti koje najčešće provode u radu s djecom. Upitnik je anonimn.

Podatci dobiveni ispunjavanjem anketnih upitnika obrađeni su uz primjenu statističkoga programa za računalnu obradu podataka (SPSS) postupcima deskriptivne statistike te su izračunati osnovni statistički parametri po varijablama: frekvencije, aritmetičke sredine i standardne devijacije.

Rezultati istraživanja

Ispitanici su odgojitelji čija dob varira od 23 do 56 godina s prosječno 14 godina radnoga iskustva.

Tablica 1 *Razina obrazovanja ispitanika*

Razina obrazovanja	N	%
preddiplomski	20	33,3
diplomski	19	31,7
ostalo (VŠS)	19	31,7
ostalo	2	3,3
total	58	96,7
ukupno:	60	100,0

Završeni preddiplomski studij ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja ima 20 ispitanika (33,3 %), slično kao i ispitanika koji imaju završeni diplomski studij ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja (19, tj. 31,7 %). Jednako toliko ima ispitanika koji su za svoju razinu obrazovanja odabrali odgovor ostalo i dopisali VŠS.

Tablica 2 *Skala samoprocjene kompetencija odgojitelja*

Samoprocjena odgojitelja	Na materin-skom jeziku		Na stranim jezici-ma		Matema-tička i prirodoslovlje		Digi-talna		Učiti kako učiti		Socijal-na i građan-ska		Inicija-tivnost i podu-zetnost		Kultur-na svijest i izražava-nje	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 – nemam uopće	0	0	7	12	2	3	3	5	1	2	0	0	1	2	0	0
2 – vrlo malo	0	0	8	13	2	3	6	10	1	2	2	3	3	5	4	7
3 – osrednje	3	5	26	43	17	28	16	27	15	25	15	25	19	32	11	18
4 – uglavnom imam	16	27	11	18	31	52	20	33	30	50	28	47	23	28	26	43
5 – imam u potpunosti	41	68	8	13	8	13	14	23	13	22	15	25	14	23	19	32
Ukupno:	60		60		60		59		60		60		60		60	

U Tablici 2 prikazani su iskazi odgojitelja o procjeni svojih kompetencija. Prva od osam navedenih kompetencija u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje je **komunikacija na materinskom jeziku**. Nitko od ispitanika ne smatra da nema uopće ili da ima vrlo malo znanja i vještina za poticanje razvoja navedene kompetencije kod djece. Najmanji postotak od 5 % ili 3 ispitanika smatra da ima osrednja znanja i vještine, dok je 26,7 % ili 16 ispitanika zabilježilo da uglavnom ima potrebna znanja i vještine. Najveći broj ispitanika, 41 ili 68,3 %, smatra da u potpunosti ima potrebna znanja i vještine za razvoj komunikacije na materinskom jeziku kod djece. Srednja vrijednost iznosi $M = 4,63$.

Sljedeća je **kompetencija na stranim jezicima**. Odgovori su raspršeni na cijeloj skali te 7 ispitanika, što čini 11,7 %, smatra da uopće nema potrebna znanja i vještine. Vrlo malo znanja i vještina posjeduje 8 ispitanika ili 13,3 %, dok najviše ispitanika, njih 26 ili 43 %, ima osrednja znanja i vještine za razvoj komunikacije na stranom jeziku kod djece. Za odgovor „uglavnom imam” odlučilo se 11 ispitanika ili 18,3 %, a samo 8 ispitanika (jednak je postotak onih koji imaju vrlo malo znanja i vještina), smatra da u potpunosti ima znanja i vještine za razvoj navedene kompetencije. Srednja vrijednost je niža u odnosu na komunikaciju na materinskom jeziku i iznosi 3,08.

Jednaki broj ispitanika (3,3 %) smatra da uopće nema vještine i znanja za razvoj **matematičke kompetencije i osnovne kompetencije u prirodoslovlju** ili da ih ima vrlo malo. Najveći broj ispitanika, njih 31 ili 51,7 %, mišljenja je da uglavnom imaju potrebna znanja i vještine. Ostali su ispitanici svoje odgovore podijelili na osrednje vještine i znanja, njih 17 ili 28,3 %, te na one koji su mišljenja da imaju u potpunosti sve potrebne vještine i znanja, njih 8 ili 13,3 %.

Kod **digitalne kompetencije** najviše je ispitanika odgovorilo da uglavnom imaju potrebna znanja i vještine, što čini 33,3 % ispitanika ili njih 20. Podjednaki je broj onih koji znanje i vještine imaju u potpunosti, 14 ispitanika ili 23,3 %, i onih koji imaju osrednja znanja i vještine, njih 16 ili 26,7 %. Za odgovor „vrlo malo” izjasnilo se 6 ispitanika ili 10 % ispitanika, a za odgovor „nemam uopće” potrebna znanja i vještine za razvoj digitalne kompetencije izjasnila su se 3 ispitanika, što čini 5 %. Jedan ispitanik na ovo pitanje nije ponudio odgovor.

Kod **kompetencije učiti kako učiti** odgovori su se također rasporedili po cijeloj skali. Samo 1 ispitanik, što iznosi 1,7 %, smatra da nema uopće ili ima vrlo malo vještina i znanja potrebnih za poticanje navedene kompetencije kod djece. Osrednja znanja i vještine posjeduje 15 ispitanika ili 25 % ispitanika, dok najveći broj ispitanika smatra da uglavnom ima potrebna znanja i vještine što iznosi 50 % (30 ispitanika). Onih ispitanika

koji u potpunosti imaju znanja i vještine za učenje djece rane i predškolske dobi kako učiti je 13, što iznosi 21,7 % ukupnih ispitanika.

Šesta kompetencija navedena u Nacionalnom okvirnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje je **socijalna i građanska kompetencija**. Nitko od ispitanika ne smatra da nema uopće znanja i vještine koje su mu potrebne kako bi razvijao navedenu kompetenciju kod djece, a odgovor „vrlo malo” zaokružila su samo 2 ispitanika ili 3,3 %. Jednaki broj ispitanika, njih 15 ili 25 %, smatra da ima osrednja ili u potpunosti potrebna znanja i vještine. Najveći broj ispitanika smatra kako uglavnom imaju znanja i vještine da kvalitetno razvijaju socijalne i građanske kompetencije kod djece, njih 28 ili 46,7 %.

Nadalje, sedma je kompetencija **inicijativnost i poduzetnost**. Samo jedan ispitanik smatra da uopće nema dovoljno vještina i znanja za razvoj navedene kompetencije kod djece, a za odgovor „vrlo malo” odlučila su se 3 ispitanika ili 5 %. Za osrednja znanja i vještine odlučilo se 19 ispitanika ili 31,7 %, dok se najveći broj ispitanika izjasnio kako ima uglavnom potrebna znanja i vještine, tj. 23 ispitanika ili 38,3 %. Od ukupnoga broja ispitanika, 14 ispitanika je navelo kako u potpunosti ima vještine i znanja koja su potrebna za razvoj inicijativnosti i poduzetnosti kod djece, što iznosi 23,3 % ukupno ispitanika.

Za kompetenciju **kulturna svijest i izražavanje** 5,7 % ispitanika (4 ispitanika) smatra da ima vrlo malo znanja i vještina, dok nitko ne smatra da ih uopće nema. Slijede oni ispitanici koji smatraju da imaju osrednja znanja i vještine, njih je 11 ili 18,3 %, a 19 ispitanika, što je 31,7 %, smatra da u potpunosti imaju potrebna znanja i vještine. I kod ove se kompetencije najveći broj ispitanika odlučio kako uglavnom imaju potrebna znanja i vještine za razvoj kulturne svijesti i izražavanja kod djece i to 26 ispitanika ili 43,3 %.

Najveću srednju vrijednost od 4,63 ima kompetencija na materinskom jeziku. Nitko od ispitanika nije procijenio kako za nju uopće nema ili ima vrlo malo znanja. Kod socijalne i građanske kompetencije također se nitko nije procijenio ocjenom 1, što bi značilo da uopće nema potrebna znanja i vještine. Sljedećih šest kompetencija ima srednju vrijednost od 4 do 3,61. To su kulturna svijest i izražavanje, socijalna i građanska kompetencija, učiti kako učiti, inicijativnost i poduzetnost, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju te digitalna kompetencija. Najmanju srednju vrijednost ima kompetencija na stranim jezicima.

Sljedeće pitanje koje je postavljeno ispitanicima odnosi se na vrstu obrazovanja kojom su stekli potrebna znanja i vještine o načinima razvoja kompetencija kod djece. Omogućeno je zaokruživanje više odgovora, a rezultati su prikazani u Tablici 3.

Tablica 3 Način stjecanja kompetencija

	N	%
prediplomski	25	42
diplomski	23	38
cjeloživotno obrazovanje u ustanovi	37	62
vlastiti resursi	51	85

Najviše je ispitanika, njih 50, tj. 83,3 %, procijenilo kako su potrebna znanja i vještine stekli cjeloživotnim učenjem kroz vlastite resurse. Nakon toga slijedi cjeloživotno obrazovanje u ustanovi u kojoj ispitanik radi. Za taj se odgovor opredijelilo 37 ispitanika

ili 61,7 %. Podjednaki je broj ispitanika zaokružilo preddiplomski i diplomski studij Ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja (njih 25, odnosno 23 ispitanika). Može se zaključiti kako su ispitanici potrebna znanja i vještine za razvoj kompetencija kod djece stjecali tijekom svojega radnog iskustva cjeloživotnim obrazovanjem u ustanovi i izvan nje.

Ispitanici su uz određenu kompetenciju mogli navesti ako im je potrebna podrška, od koga i u kojem obliku. Iako je kompetencija na stranim jezicima imala najmanju srednju vrijednost rezultata, kod procjene vještina i znanja ispitanika o razvoju kompetencija kod djece, najviše ispitanika je navelo kako im treba dodatna podrška za znanja i vještine u digitalnoj kompetenciji (7 ispitanika). Šest je ispitanika navelo kako im je potrebna podrška kod socijalne i građanske kompetencije te kod inicijativnosti i poduzetnosti. Za komunikaciju na stranim jezicima i za kompetenciju učiti kako učiti potrebnu bi podršku tražila 4 ispitanika, a 3 ispitanika navode kako bi zatražili podršku kod matematičke kompetencije i osnovne kompetencije u prirodoslovlju. Uz kulturnu svijest i izražavanje samo 2 ispitanika navode kako im je potrebna podrška, dok nitko od ispitanika nije naveo kako im je potrebna podrška za komunikaciju na materinskom jeziku. Zanimljivo je da su ispitanici dopisivali „nove kompetencije” kod kojih im je potrebna podrška, tj.: u radu s djecom s teškoćama u razvoju, kod djece s nepoželjnim ponašanjem te kompetencije djeteta pri svladavanju, tj. kontroliranju vlastitih negativnih ponašanja i emocija. Iz toga se može zaključiti kako je ispitanicima potrebna podrška u radu s djecom koja pokazuju problematična ponašanja. Podršku u radu na razvoju svih kompetencija kod djece žele 3 ispitanika.

Tablica 4 *Profil suradnika za pružanje podrške*

Profil stručnjaka	N	%
1. stručni tim, ravnatelj	19	9,7
2. odgojitelji	7	2,3
3. roditelji	2	0,5
4. vlastiti resursi	4	2,3
5. odgojitelj	2	0,9
bez odgovora	182	84,3
ukupno	216	100

Najviše ispitanika navodi kako očekuju podršku od članova stručnoga tima (njih 15), po zastupljenosti slijede odgojitelji s kojima rade (7 ispitanika), 4 ispitanika očekuju podršku od sebe samih, a navedeni su i pojedinačni odgovori kao što su: pedagog, ravnatelj, psiholog, roditelji, voditelji, stručne kvalitetne osobe, ostale stručne osobe, drugi i od ustanove.

Najčešći oblik kojega kao način podrške navode ispitanici su radionice za koje se izjasnilo 5 ispitanika. Slijede savjetovanja, predavanja i seminari (po 2 ispitanika za svaki od odgovora). Jedan je ispitanik naveo cjeloživotno učenje: stručno usavršavanje, refleksije ili profesionalne zajednice učenja, nabavku računala te plaćenu edukaciju. Na navedena je pitanja odgovorilo 68,3 % ispitanika.

Nadalje, istraživalo se u kojim situacijama ispitanici imaju priliku razgovarati o razvoju kompetencija kod djece. Najveći broj ispitanika (21) navodi kako razgovaraju s kolegicama na timskom planiranju. Nešto manji broj ispitanika navodi kako o razvoju kompetencija kod djece razgovara svakodnevno, a 13 ispitanika o navedenoj temi razgovara na radionicama. O kompetencijama kod djece sa stručnim timom razgovara svega 9 ispitanika. Za okruglim stolom, rijetko ili uopće ne, te na predavanju diplomskoga studija o tome razgovaraju 3 ispitanika. O razvoju kompetencija kod djece s roditeljima razgovaraju 2 ispitanika, a u svim prilikama gdje se nalaze kompetentne osobe koje imaju spoznaju o tome razgovara 1 ispitanik. Ukupno je na ovo pitanje odgovorilo 75 % ispitanika.

Na kraju upitnika je ponuđena tablica u koju su ispitanici mogli navesti aktivnosti s djecom ili djeci ponuđene poticaje kako bi potaknuli razvoj određenih kompetencija. Također, ispitanici su imali mogućnost upisati primjere aktivnosti i poticaja koje provode za svaku pojedinu kompetenciju. Iz analize odgovora razvidno je kako je kod komunikacije na materinskom jeziku veći broj ispitanika (njih 23) naveo slikovnicu kao poticaj za aktivnosti, dok je 20 ispitanika kao aktivnost navelo pričanje priča. U nastavku su navedene još 34 različite aktivnosti i poticaji. Kod komunikacije na stranim jezicima 24 su ispitanika kao poticaj navela pjesmice te su navedene još 34 aktivnosti i poticaji. Za matematičku kompetenciju i osnovnu kompetenciju u prirodoslovlju ispitanici su naveli 56 različitih aktivnosti i poticaja od kojih se nijedan značajno ne ponavlja više puta, dok su za digitalnu kompetenciju naveli samo 16 aktivnosti i poticaja. Za kompetenciju učiti kako učiti ne ističe se nijedna aktivnost ili poticaj, najveći broj ponavljanja je 4, a sveukupno ih ima 37. Kod socijalne i građanske kompetencije navedene su 33 aktivnosti i poticaji, a kod inicijativnosti i poduzetnosti 27 različitih aktivnosti i poticaja od kojih se nijedan ne ponavlja više od 3 puta. Za kompetenciju kulturna svijest i izražavanje ispitanici su naveli 36 aktivnosti i poticaja, dok je jedan ispitanik napisao i „Ne znam”.

Može se primijetiti kako su se ispitanici najviše složili oko aktivnosti i poticaja za komunikaciju na materinskom jeziku, što je bilo i za očekivati jer je imala najveću srednju vrijednost. Kod komunikacije na stranim jezicima veliki se broj ispitanika složio oko jednoga poticaja, iako je ova kompetencija imala najmanju srednju vrijednost. Kod ostalih kompetencija nije bilo većih podudarnosti. Kod digitalne kompetencije najveći broj ispitanika navodi kako im je potrebna podrška, što se može vidjeti i po broju navedenih aktivnosti i poticaja koje koriste u svojem radu. Najveći broj aktivnosti i poticaja naveden je za matematičku kompetenciju i osnovnu kompetenciju u prirodoslovlju, dok je kod inicijativnosti i poduzetnosti najmanji broj ponavljanja aktivnosti i poticaja.

Zaključak

Odgojitelji navode da im je poznato 8 temeljnih kompetencija koje su navedene u Nacionalnom okvirnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Na pitanje koliko imaju znanja i vještina za razvoj pojedinih kompetencija kod djece, srednja vrijednost odgovora kod samo jedne kompetencije je 3,08, dok kod svih drugih prelazi 3,61. Najveću srednju vrijednost ima kompetencija na materinskom jeziku, 4,63, što se podudara s potrebnom podrškom koju odgojitelji očekuju u radu. Naime, nitko od ispitanika nije naveo da mu je potrebna dodatna podrška za navedenu kompetenciju. Na postavljeni cilj istraživanja može se odgovoriti kako odgojitelji poznaju kompetencije za cjeloživotno učenje. Na postavljeno problemsko pitanje o pripremljenosti odgojitelja na zahtjeve koje pred njih stavlja Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj, odgovor je malo složeniji. Naime, najveći broj ispitanika navodi kako je potrebno znanje o načinima poticanja kompetencija kod djece stekao cjeloživotnim obrazovanjem kroz vlastite resurse, čak 85 % ispitanika. Najmanji postotak ispitanika navodi kako su potrebno znanje stekli na jednom od studija. Postavlja se pitanje koliko su studiji za rani i predškolski odgoj pripremljeni za rad po Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj, iako je u Strategiji za odgoj i obrazovanje navedeno da će biti osigurana sva potrebna podrška za implementaciju kurikula u rad odgojitelja. Također, svi ispitanici su naveli kako im je potreban neki od oblika podrške za rad na razvoju kompetencija kod djece, a najveći postotak očekuje podršku od članova stručnoga tima. Situacije u kojima ispitanici imaju prilike razgovarati o razvoju kompetencija su različite, što se može protumačiti da ne postoji točno određeno vrijeme, mjesto ili slično gdje bi odgojitelji to činili, već ga samoinicijativno pronalaze. I velika raznovrsnost aktivnosti i poticaja može ukazivati na širinu znanja koje posjeduju odgojitelji, ali može biti i pokazatelj kako ne mogu odrediti koje aktivnosti i poticaje mogu navesti za pojedine kompetencije.

Prva postavljena hipoteza nije potvrđena jer nisu svi odgojitelji jednako kompetentni za razvoj svih kompetencija kod djece. Druga hipoteza je djelomično potvrđena jer najveći broj odgojitelja smatra da su potrebna znanja i vještine stekli cjeloživotnim obrazovanjem, ali svojim vlastitim resursima, a ne u ustanovi u kojoj rade. Iz toga se može zaključiti kako se još uvijek Nacionalni kurikulum za rani odgoj i obrazovanje nije implementirao u rad odgojitelja u ustanovama za rani i predškolski odgoj, pa tako ni rad na razvoju kompetencija kod djece. Iako se u navedenoj Strategiji planiralo oformiti i timove koji bi osiguravali uvođenje i primjenu Kurikuluma, to se do sad nije dogodilo, pa tako on još uvijek ne zauzima dovoljno mjesta u radu odgojitelja.

Literatura

- Key Competencies*. (2002). Survey 5, Bruxelles: Eurydice, European Unit.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. (2014). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja. *Pedagogijska istraživanja*, 6 (1–2), 123–138.
- Preporuka Europskog parlamenta i savjeta, Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje – Europski referentni okvir. (2010). *Metodika*, 11 (20), 169–182.
- Sindik, J., Šunjić, I., Čosić, A., Budisavljević, T. (2013). Primjena kataloga ciljeva učenja u procjeni kompetencija predškolske djece. *Metodički ogledi*, 20 (1), 117–135.
- Slunjski, E. (2015). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj pred vratima prakse. *Dijete, vrtić, obitelj*, 79.
- Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html
- Taylor, J. (2013). *Get Out of Your Children's Way to Build Competence!* Dostupno na: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-power-prime/201312/get-out-your-childrens-way-build-competence> iz knjige *Your Children are Listening: Nine Messages They Need to Hear from You* (The Experiment Publishing, 2011).
- Titlić, M. (2016). *Razvoj socijalnih kompetencija u djece predškolske dobi s motoričkim teškoćama* (Završni rad). Dostupno na: <https://repozitorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg:182/preview>
- Žigo, O. (2018). *Stjecanje i razvijanje kompetencija učiti kako učiti* (Završni rad). Dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:137:364547>

Čudnovati svijet bajki u funkciji socijalne kompetencije predškolskoga djeteta

Lidija Fotez
DV Latica, Klenovnik

Sažetak: Samo kognitivna inteligencija nije dostatna za pojedinčevo uspješno snalaženje u raznolikom kontekstu suvremenoga društva. Iako nije jedina važna među kompetencijama, ona socijalna interdisciplinarno se prepoznala kao ključ napretka na individualnom i društvenom planu. Razdoblje ranoga djetinjstva esencijalno je za uspostavljanje temelja socijalne kompetencije kao osnove za djetetov prijelaz na više stepenice socijalnoga funkcioniranja, za što su se bajke pokazale visoko poticajnim. Jasna karakterizacija likova i jednostavnost radnje, uz sačuvane moralne vrijednosti, pružaju djetetu priliku spoznavanja sebe kao socijalnoga bića te društva u cjelini, uz mogućnost emocionalnoga upražnjavanja iskustava radi socijalnoga sazrijevanja u za to primjerenim uvjetima. Stoga je cilj rada prikazati vrijednost i potencijal pravilno ponuđenih bajki kao djetetu bliskoga sredstva za jačanje i razumijevanje socijalne kompetencije u svakodnevnom življenju unutar vrtića i društvene zajednice općenito.

Ključne riječi: bajke, emocije, igra, likovi, socijalna kompetencija

Uvod

U odnosu na čovjeka iz ne tako davne prošlosti, suvremeni se pojedinac nalazi u vrtlogu kompleksnih procesa koji, utirući put novome, za sobom ostavljaju anksioznost unutar životnih okolnosti (Vučković, 2018, Jevtić, 2012). Negativna djelovanja egzistencijalnih borbi, migracija, urušavanja sustava vrijednosti te akceleracije života, nisu uzdrmla samo odrasloga pojedinca, već i dijete, čija priroda, kako navodi Jurčević Lozančić (2016), nije u skladu s nametnutim joj tempom življenja. Postalo je očigledno kako i dijete i odrasli trebaju set znanja, vještina i iskustava koji će im omogućiti snalaženje u raznolikim okolnostima, ali i osobni rast u kontekstu cjeloživotnog učenja. Iako je u svezi toga Europska komisija (2007) iznjedrila osam sveobuhvatnih kompetencija pogodnih za razvijanje tijekom cijeloga života, sa stajališta čovjeka kao društvenoga bića, još od ranoga djetinjstva, posebno se važnom istaknula socijalna kompetencija (Kranželić i Bašić, 2008). Dijete se već samim življenjem u vrtiću suočava sa složenim socijalnim događajima (Hicela i Sindik, 2011) koji od njega traže značajnu socijalnu kompetentnost ne bi li uspostavilo i održalo zadovoljavajuće odnose s drugom djecom i odraslima. Hicela i Sindik (2011) nastavljaju kako te kompleksnosti nije pošteđen ni obiteljski dom koji kao zajednica i sam podliježe socijalnim aspektima života, unatoč tome što je utočište svojim članovima i što je odgovornost za ostvarenu kvalitetu odnosa s djetetom primarno na odraslima.

Naizgled se čini kako je ostvarenje socijalne kompetentnosti jednostavan proces, međutim, za predškolsko dijete koje još uvijek nije upoznalo i shvatilo sve principe i konvencije društvenoga funkcioniranja, radi se o složenom djelovanju u poznatim i nepoznatim situacijama u kojem su mu potrebne podrška i razumijevanje bliskih osoba iz mikrosustava (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014). Osim primjerenoga modela ponašanja, prihvaćajuće komunikacije te kvalitetnoga prostorno-materijalnog okruženja bogatih interakcija, bajke su se pokazale snažnim, a djetetu razumljivim sredstvom promicanja socijalne kompetencije (Vučković, 2018). Djeca vole bajke, štoviše, spremna su nebrojeno puta slušati i pripovijedati onu koju preferiraju,

iznova i iznova pronalazeći nešto novo i zanimljivo, prije svega korisno za sebe (Key, 2000, Grgurević i Fabris, 2012), radi čega je za Vučković (2018) njihova visoka prihvaćenost odraz čitateljeve potrebe. Život suvremenoga djeteta obilježen je nesigurnostima, no bajke svojom postojanošću daju čvrsto uporište za socijalno djelovanje u skladu s društveno poželjnim vrijednostima (Jevtić, 2012), a i čini se kako su bajke djetetu shvatljive iz njegove perspektive (Hameršak, 2011), pri čemu ga izlažu socijalnim i emocionalnim izazovima, istovremeno nudeći odgovore, ali i otvorenost za osobne pristupe (Glavina i Bacinger Klobučarić, 2017).

Zašto bajke i socijalna kompetencija?

Socijalna kompetencija, kao kompleksan konstrukt, predmet je interesa brojnih znanstvenika i stručnjaka. Moguće ju je objasniti kao spoj različitih znanja, vještina i iskustava koji omogućuju pojedincu uspješno odgovaranje na izazove i zahtjeve uže i šire okoline u više/manje zahtjevnim prilikama, što rezultira zadovoljavajućim odnosima, ali i osobnim zadovoljstvom (Katz i McClellan, 2005, Livazović, 2010, Hicela i Sindik, 2011, Brajša-Žganec i Hanzec, 2015). Prema Katz i McClellan (2005), sastoji se od četiri osnovna aspekta, tj. *regulacije emocija, socijalnih znanja i razumijevanja, socijalnih umijeća te socijalnih dispozicija*, čiji razvoj u prvih šest godina života stvara osnovu za uspješnost budućih socijalnih interakcija i aktivni angažman u cjeloživotnom učenju na svim područjima djelovanja. Razvoj navedenih sastavnica je pod kumulativnim utjecajem čimbenika okoline, pri čemu su za potrebe ovoga rada bajke istaknute kao jedan od tih čimbenika.

Na bajke se gleda kao na književni žanr, umjetnost samu, koji pruža užitek i boravak u svijetu u kojem čudesno zapravo nikoga ne čudi (Hameršak i Zima, 2015). Izvorno su pripadale usmenoj predaji (Uther, 2001, Hameršak, 2011, Hameršak i Zima, 2015) namijenjenoj odraslim recipijentima. Odjekom humanizma i renesanse, Italija je vjerojatno postala kolijevkom zapisane bajke, da bi je kao književnu formu s poukom učvrstili Charles Perrault, Jacob i Wilhelm Grimm te Hans Christian Andersen (Vučković, 2018). Bajke se postepeno lišavalo opscenih i nasilnih scena, čineći ih time primjerenim djeci (Horh, 2000), makar ih je društvo godinama smatralo pedagoški neprimjerenim zbog maštovitih elemenata za koje se smatralo da odvlače od stvarnosti i negativno utječu na dječji um (Hameršak, 2004). U međuvremenu se situacija promijenila. Iako i dalje uz prijetnju, primijetilo se kako djeca najveći interes za bajke iskazuju u dobi od četvrte do sedme godine života (Grgurević i Fabris, 2012) koje su, zajedno s ranijim godinama, presudne za usvajanje socijalnih znanja i vještina potrebnih za usvajanje prosocijalnih oblika ponašanja, a suzbijanje onih neprimjerenih (Brajša-Žganec i Hanzec, 2015). Tako se bajkama osim književne vrijednosti danas priznaje i odgojno-obrazovni potencijal s naglaskom na maštovitosti, kreativnosti i socioemocionalnoj umješnosti (Uther, 2001, Vučković, 2018), što je opravdan razlog zbog kojeg se razvoj socijalne kompetencije u ovom radu može razmatrati kroz djetetovu interakciju s bajkama.

Socijalna vrijednost bajki

Bajke se svojom strukturom i sadržajem nude na način da ih dijete razumije (Bettelheim, 2000, Hohr, 2000), što ih čini sredstvom koje pomaže u procesu socijalnoga sazrijevanja. Pokazalo se kako izlaganje djeteta nesvakidašnjim događajima u bajkama povećava njegovo razumijevanje socijalne okoline te vlastitih misli i emocija unutar interakcija (Glavina i Bacinger Klobučarić, 2017), što Hohr (2000) objašnjava postojanjem poznate sheme u bajkama koja djeci omogućuje preradu iskustava. Tako je samoregulacija emocija jedan od najvažnijih iskustvenih zadataka koji se stavljaju pred dijete u stjecanju socijalne

kompetentnosti, a bajke generacijama uspijevaju odgovoriti na njega. Brajša-Žganec i Slunjski (2007) navode kako djeca predškolske dobi postupno bolje razumiju i raspoznaju emocije, iako se za njih i dalje radi o složenim i intenzivnim reakcijama, pri čemu najslabije prepoznaju strah i miješaju ga s drugim emocijama. Čitanjem bajki, dijete se poistovjećuje s likovima čije emocije nisu skrivene. Osim o pozitivnim emocionalnim stanjima, otvoreno se progovara o negativnim poput ljutnje, zavisti, tuge, ljubomore, straha i drugih (Bettelheim, 2000, Vuković, 2017), zbog čega dijete može interiorizirati unutarnja previranja, s jedne strane primajući podršku jer čak i neustrašivi junak osjeća strah, tugu, baš kao i ono, dok s druge dobiva model primjerenoga izražavanja emocija, što će moći isprobati u igri ili sljedećoj izravnoj interakciji. Odrasle su osobe sklone „štititi” dijete od negativnih emocija, stoga je za njega pravo osvježenje doživjeti nesputano pokazivanje emocija koje kasnije može podvrgnuti osobnim analizama u igri i drugim sredstvima izražavanja (Bettelheim, 2000). Uz to, likovi bajki jasno su okarakterizirani. Ne nose pregršt „maski” te jasno osjećaju (Grgurević i Fabris, 2012), pa uz raspravu s odgojiteljem i drugom djecom dijete prikuplja informacije o emocijama proširujući znanje o njima, ne bi li postiglo višu razinu njihova raspoznavanja i razumijevanja (Brajša-Žganec i Slunjski, 2007). Takvo konstruktivno djelovanje bajki moguće je zato što se radnja odvija u izoliranom svijetu, u dalekoj prošlosti, gdje poznate *Jednom davno* i *Živjeli su sretno i zadovoljno do kraja života* ulijevaju djetetu osjećaj sigurnosti, pozivajući ga na otvoreno promišljanje o pročitanoj (Vuković, 2017, Vučković, 2018). To se odlično slaže s činjenicom kako je čitanje bajki u predškolskoj dobi interaktivan proces s osobom od povjerenja, čime je dijete ohrabreno za proučavanje vlastitih emocionalnih stanja. Sveukupno to rezultira emocionalnim samoprihvatanjem te povećanjem reagiranja na okolnosti primjerenim rasponom emocija (Katz i McClellan, 2005), što navodi na zaključak kako je za socijalnu kompetentnost prvo potrebno postići intrapersonalno razumijevanje da bi se onda moglo poželjno ophoditi s drugima.

Nadalje, Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) ističe kako je svrha jačanja socijalne kompetencije podupiranje razvoja djece u odgovorne pojedince koji preuzimaju posljedice svojih odluka te se mogu nositi s neizvjesnošću nepoznatoga. Pokazuje se kako to može biti dosta izazovno u svijetu u kojem dobro nije jasno razgraničeno od zla, gdje još nisu etabliрана nova pravila, međutim, u bajkama je ta granica vrlo jasno naznačena, stoga je dobro uvijek nagrađeno, a zlo kažnjeno (Bettelheim, 2000, Bacalja i Pavel Šantek, 2012). Ako se to sagleda iz perspektive odgojno-obrazovnog procesa, dijete primjećuje kako svako djelovanje ima posljedice, dobre ili loše, za koje je potrebno preuzeti odgovornost, a tu je spoznaju moguće učvrstiti konkretnim primjerom iz neposrednoga življenja u zajednici. Treba spomenuti kako se principom nagrade/kazne obogaćuje djetetovo znanje o društvenim konvencijama, samim time i olakšava stupanje u socijalne interakcije, što pospješuje bolje predviđanje tuđih reakcija u poznatim i/ili sličnim okolnostima te učvršćuje prosocijalne dispozicije poput suosjećajnosti, velikodušnosti itd. (Kartz i McClellan, 2005). Također, pripovijedanje bajke otiskuje dijete na zajedničko putovanje s likom s kojim se može identificirati i gdje ono prati junakovo uaranje u nepoznato te nošenje s gubitkom sigurnosti početnoga stanja (Kujundžić, 2014). Kako nastavlja Kujundžić (2014), to može biti od osobite pomoći djetetu u procesu adaptacije jer osim što će indirektno primiti potporu junaka, svjedočit će i pozitivnim ishodima prelaska iz poznatoga u nepoznato, što proširuje fleksibilnost djeteta koje se gotovo svakodnevno mora prepustiti nečemu do tad nepoznatom za sebe. Osim što se prepuštaju nepoznatom, protagonisti bajke na svojem putovanju nailaze na različite prepreke u vidu problema i sukoba, najčešće socijalnoga karaktera, koje rješavaju stečenim vještinama i znanjima (Uther, 2001, Bacalja i Pavel Šantek, 2012, Kujundžić, 2014), baš kao i djeca. Djeci predškolske dobi često je problem konstruktivno riješiti sukob, stoga lik iz bajke, uz odgovarajuću analizu, može postati modelom asertivnoga rješavanja problema,

tj. zauzimanjem za sebe i prihvaćanjem drugoga, ili prihvaćanjem svoje odgovornosti i traženjem načina da se popravi nanесena šteta. Ako se uzme u obzir bajka *Ivica i Marica* u kojoj djeca бace vješticu u vatru i time razriješe sukob, očito je kako u tome ne леži najbolji odabir rјešenja problema, ali zato odgoјitelj kao stručnjak treba iskoristiti svoje kompetencije te pomoći djetetu na putu predlaganja primјerenijega rјešenja sukoba, što vodi prema kritičkom preispitivanju ponuđenih informacija. Takav je pristup osobito koristan suvremenom djetetu, zato što će u procesu cjeloživotnoga učenja nailaziti na raznolike sadržaje i informacije, od kojih neće svi biti pouzdani, niti će imati jednaku kvalitetu za osobni napredak. Temelјem toga, vidljivo je kako Grgurević i Fabris (2012) s pravom pišu da bajka priprema dijete za život, osobito ako se pobliže razmotri nјezina uloga u igri, temelјnoj aktivnosti svakoga djeteta.

Bajkovita igra

Hohr (2000) smatra da djeca vole bajke zato što ih pozivaju na igru u kojoj mogu emocionalno uprazniti doјmove koje je priča pobudila u njima. Dijete ima priliku zaigrati ulogu preferiranoga junaka, poprimiti njegove pozitivne osobine, uživјeti se u njegovu situaciju i tako osnažiti vlastitu sposobnost zauzimanje tuđe perspektive (Grgurević i Fabris, 2012) koјom dalje gradi empatiju i poželјnost sociјalnih odgovora. Da je empatija važno za sociјalno kompetentno djelovanje, tvrde Hicela i Sindik (2008), ističući kako su empatične osobe uјedno i sociјalno svjesnije. Zauzimanјem perspektive drugoga dijete se priprema za predstoјеće situacije jer iako bajkom nije izravno sudjelovalo u njima, ono je steklo vrijedno iskustvo za konstrukciju sociјalne kompetencije. Osim toga, djeca predškolske dobi angažiraju se u kooperativnim igrama, pa ta bajka često nije poticaj za igru samo jednom djetetu, već navodi i drugo dijete da poziva ostale na igru, što predstavlja korištenje sociјalne umјešnosti u interakciji s vršnjacima, a uspjehnost u istoj vodi do prihvaćenosti u grupi (Jevtić, 2012). Iako se može činiti da bajke ne pružaju dovolјno kreativnosti u igri, Hohr (2000) ističe kako unatoč raspletu priče, bajke ostavljaju djetetu prostora za uvođenje preinaka u vidu vlastitoga iskustva, a da pri tom zadržavaju podržavajuće vrijednosti i oblike ponašanja. Ipak, unatoč svim pozitivnim odlikama bajki, potrebno je uzeti u obzir i njihove nedostatke.

Kritičnost pri odabiru bajki

Kao što je spomenuto, postoje neslaganja oko pedagoške primјerenosti bajki. Iako Hohr (2000) napominje kako je više paradigmi koje priznaju njihovu vrijednost za odgoј i obrazovanje dјece, radi cjelovitoga pristupa djetetu potrebno je uzeti u obzir i one negativne strane. Ono što stručnjaci najviše zamjeraju bajkama jesu spolno stereotipne uloge (Uther, 2001, Vučković, 2018). Naglasak je na patrijarhalnom modelu odnosa u koјem žene imaju gotovo isključivo trivijalne uloge dama u nevolјi ili домаćica, rijetko heroína, što predškolskom djetetu može poslati krivu poruku i smanјiti izbor u vremenu kada upoznaје raznolike sociјalne uloge koje želi preuzeti (Uther, 2001). Međutim, ako se uzme u obzir izvorno pripadanje bajki usmenoј predaji, onda su i prilikom pripovijedanja podložne modifikacijama odraslih, zbog čega sporne uloge mogu biti dorađene u duhu suvremenosti u koјoj dijete živi. Treba biti svjestan kako su se proteklim stoljećima bajke mijenjale ovisno o društvenim normama (Hohr, 2000, Hameršak, 2004), pa je ključ u interpretaciji odrasloga, ovdje odgoјitelja, koјi posjeduje znanje o trenutnim pravilima koje kao takve može implementirati u djelovanja likova.

Smatra se i kako dijete ne može razumјeti izvjesne simbolične sheme u bajkama. Stoga, prije ponude bajki treba misliti na kompleksnost iste. Ako odgoјitelj želi da bajka ostvari želјeni sociјalni učinak, onda je potrebno birati dјela po načelu јednostavnosti (Grgurević

i Fabris, 2012). Kreće se od jednostavnijih radnji i likova kako bi njihova emocionalna stanja i ponašanja bila što razumljivija djetetu. Postupnim uvođenjem složenijih sadržaja, uz podršku, djeca socijalno i emocionalno sazrijevaju u zoni proksimalnoga razvoja (Hicela i Sindik, 2011), pa prema tome, složenija struktura bajke nije loša ako se stepeničasto gradi. Tu je odgovornost isključivo na odgojitelju koji da bi ponudio odgovarajuću bajku treba dobro poznavati interese, potrebe i mogućnosti djece pred sobom, ali kako to nadilazi ciljeve ovoga rada, o tome neće biti detaljnije elaboracije.

Zaključak

Na putu odrastanja djeteta u autonomnoga pojedinca neodvojivog od zdravlja i sreće, dijete treba svoje kognitivne sposobnosti, no s obzirom na socijalnu prirodu svega što radi, ona sama nije dovoljna. Kako bi moglo uspješno djelovati u zajednici, od početka mora razvijati socijalnu kompetenciju na kojoj počivaju i temelji cjeloživotnoga učenja jer samo socijalno kompetentan pojedinac može razumjeti važnost angažmana u istome za osobni i profesionalni rast.

Dijete uči iskustveno. Ono uči socijalne vještine i znanja kroz složeno socijalno iskustvo, pri čemu često griješi, što je pod utjecajem raznolikih faktora sociomaterijalnoga konteksta djetinjstva. Bajke sa svojim čudnovatim svijetom likova nude sigurno okruženje u kojem se dijete može okušati u korištenju socijalnih alata u hipotetskim situacijama. Iako socijalna kompetencija najbolje raste u izravnom suodnosu s drugima, bajke pružaju djetetu sagledavanje situacije iz druge, sigurne perspektive, uz što dolazi dragocjeno iskustvo za buduće izazove. Međutim, treba biti svjestan kako su bajke originalno bile namijenjene odraslima, stoga nije svaka od njih, koliko god književno vrijedna, ujedno i dobra za djecu. Dovoljno je uzeti za primjer bajku *Modrobradi*. Na odgojiteljima je da kritički pristupaju odabiru bajki, pazeći na primjerenost i zahtjevnost istih jer na taj način mogu iskoristiti njihovu socijalnu vrijednost, podržavajući izrastanje djeteta u pojedinca koji će aktivnim sudjelovanjem u društvu pridonositi njegovoj dobrobiti, paralelno izvlačeći najbolje za sebe na primjeren način.

Literatura

- Bacalja, R., Pavel Šantek, G. (2012). Odisej kao prototip junaka. *Magistra Iadertina*, 7(7), 21–33.
- Bettelheim, B. (2000). *Smisao i značenje bajki*. Cres: Poduzetništvo Jakić.
- Brajsa-Žganec, A., Slunjski, E. (2007). Socioemocionalni razvoj u predškolskoj dobi: Povezanost razumijevanja emocija i prosocijalnog ponašanja. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 16 (3), 477–496.
- Brajsa-Žganec, A., Hanzec, I. (2015). Self-Regulation, Emotion Understanding and Aggressive Behaviour in Preschool Boys. *Croatian Journal of Education*, 17 (1), 13–24.
- European Commission (2007). *Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Glavina, E., Bacinger Klobučarić, B. (2017). Mental Health of Preschool Age Children: Storytelling and Does it Help? U: E. Rogulj, A. Višnjić Jevtić i A. Jurčević Lozančić (Ur.). *Early Childhood Relationships: The Foundation for a Sustainable Future, International Scientific and Professional Conference OMEP 2017* (str. 77–87). Opatija: OMEP Hrvatska.

- Grgurević, I., Fabris, K. (2012). Bajka i dijete s aspekta junaka usmenoknjiževne i filmske bajke, *Metodički obzori*, 7, 155–166.
- Hameršak, M. (2004). History, Literature and Childhood: Encounters and Departures, *Narodna umjetnost: hrvatski časopis za etnologiju i folkloristiku*, 41 (1), 23–39.
- Hameršak, M. (2011). *Pričalice: O povijesti djetinjstva i bajke*. Zagreb: Algoritam.
- Hameršak, M., Zima, D. (2015). *Uvod u dječju književnost*. Zagreb: Leykam international d. o. o.
- Hicela, I., Sindik, J. (2008). Povezanost empatije i mašte odgojitelja s nekim karakteristikama ponašanja i igre predškolskog djeteta, *Magistra ladertina*, 3 (3), 21–38.
- Hicela, I., Sindik, J. (2011). Razlike u prosocijalnom i agresivnom ponašanju djece predškolske dobi ovisno o učestalosti djetetove interakcije s lutkom, *Paediatrica Croatica*, 55, 27–34.
- Horh, H. (2000). Dynamic Aspects of Fairy Tales: Social and emotional competence through fairy tales. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44 (1), 91–105.
- Jevtić, B. (2012). Jačanje socijalnih kompetencija unutar interkulturalnih vršnjačkih grupa. *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1–2), 103–115.
- Jurčević Lozančić, A. (2016). *Socijalne kompetencije u ranome djetinjstvu*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Katz, L. G., McClellan, D. E. (2005). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
- Key, E. (2000). *Stoljeće djeteta*. Zagreb: Educa.
- Kranželić, V., Bašić, J. (2008). Socijalna kompetencija i ponašanje djece predškolske dobi kao osnova preventivskim programima razlike po spolu. *Kriminologija i socijalna integracija*, 16 (2), 1–14.
- Kujundžić, N. (2014). Moving (Up) in the World: Displacement, Transformation and Identity in Grimms' Fairy Tales. *Libri & Libri*, 3 (2), 221–237.
- Livazović, G. (2010). Dimenzije odnosa medijske i socijalne kompetencije. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 255–267.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Uther, H. J. (2001). Fairy Tales as a Forerunner of European Children's Literature: Cross-border Fairy Tale Materials and Fairy Tale Motifs. *Narodna umjetnost: hrvatski časopis za etnologiju i folkloristiku*, 38 (1), 121–132.
- Vučković, D. (2018). A Fairy tale (R)evolution: The Value and the Critical Reading of Fairy Tales in the Contemporary Educational context. *History of Education & Children's Literature*, 13 (2), 309–336.
- Vuković, V. (2017). Supermoć i strategije medija: kako pričamo bajke danas? *In Medias Res*, 6 (10), 1567–1583.

Pričaonica

Eleonora Glavina¹, Berta Bacinger Klobučarić², Marijana Sabo¹, Ivana Kežman¹

¹ Dječji vrtić *Cipelica* Čakovec, ²Zavod za javno zdravstvo Međimurske županije

Sažetak: Dječji vrtić *Cipelica* iz Čakovca i Zavod za javno zdravstvo Međimurske županije godinama aktivno promiču čitanje i pričanje priča djeci kroz projekt „Pričaonica”. U fokusu projekta su djeca, roditelji i odgojitelji, ali i cjelokupna zajednica, a program se tijekom godina provodio u različitim oblicima.

Pedagoške godine 2017./18. projekt je bio usmjeren na područni objekt Dječjega vrtića „*Cipelica*”, „*Pirgo*” u Kuršancu. Vrtić se nalazi u romskom naselju i polaze ga djeca romske nacionalne manjine. Radi se o populaciji nepovoljnoga socioekonomskog položaja gdje je izuzetno važno povećanje usmjerenosti obiteljskoga okruženja na odgoj, obrazovanje i pedagoške poticaje od najranije dobi, što je bio glavni cilj provođenja „*Pričaonice*”. U skladu s tim realizirane su specifične aktivnosti i različiti oblici edukacija: interaktivni sastanci, radionice za roditelje i djecu, razgovori, predavanja te fokus grupe za roditelje. U suradnji s Knjižnicom „*Nikola Zrinski*” Čakovec organizirana je i donatorska akcija prikupljanja slikovnica koje su podijeljene djeci tijekom božićne priredbe.

Ključne riječi: *usmjerenost na odgoj i obrazovanje, pričanje priča djeci, edukacija roditelja*

Uvod

Briga o mentalnom zdravlju djece počinje od njihove najranije dobi. Baza dobrog mentalnog zdravlja djeteta stvara se pružanjem optimalnih uvjeta za njegovo odrastanje. Pored elementarne egzistencijalne brige, nužno je udovoljavati i osnovnim psihološkim potrebama djeteta kao što su npr. stvaranje uvjeta za razvoj osjećaja sigurnosti i privrženosti, izgradnja i jačanje djetetove sigurnosti u sebe i slično. To su zaštitni čimbenici u očuvanju mentalnoga zdravlja djece koji podrazumijevaju razvojno primjerene poticaje, adekvatnu interakciju s drugima i stimulativnu okolinu (Ljubešić, 2010). Očuvanje mentalnoga zdravlja treba biti temeljeno na proaktivnom preventivnom pristupu koji u fokusu ima povećanje individualnih i kontekstualnih zaštitnih faktora (Rodrigues i sur., 2012). Programi koji uključuju ovakav pristup minimaliziraju emocionalne i socijalne probleme te probleme u ponašanju kod djece (Murta, 2007).

Jedan od značajnijih oblika utjecaja na mentalno zdravlje, razvoj prosocijalnoga ponašanja i njegu djeteta u psihološkom smislu jest čitanje priča djeci te oblikovanje okoline tako da različiti tiskani materijali (slikovnice, priče, enciklopedije i slično) budu stalno dostupni djeci, što djetetu omogućava da već od najranije dobi prihvati aktivnosti čitanja kao dio svakodnevne rutine.

Već u dojenačkoj dobi treba započeti s čitanjem djetetu jer djeca nisu nikad premala da bi slušala priče (Kim, 2016). Razvijanje rutine svakodnevnoga čitanja prije navršene druge godine života osigurava djetetu bogat *lingvistički input* koji stimulira razvoj govora i potiče razvoj motivacije za takvim aktivnostima (Duursma, 2007). Naime, mozak male bebe nije potpuno razvijen, nastaviti će se razvijati tijekom odrastanja i to intenzivno u prvim godinama života. Tijekom slušanja priče, intenziviraju se aktivnosti u mozgu i potiče se razvoj neuronskih veza (Diamond i Hopson, 2006). Na taj način čitanje

djetetu pomaže u stvaranju moždanih puteva gdje leži temelj za kognitivni razvoj, a također i za opći razvoj.

Istraživanja su pokazala da obitelji, roditelji/skrbnici, odgojitelji i djetetovi učitelji još od rane dobi imaju najvažniju ulogu u razvoju vještina vezanih uz pisanje i čitanje (Senechal i LeFevre, 2002), ali i u stjecanju cjeloživotnih stavova prema čitanju i knjizi općenito (Evan i sur., 2000). Čitanje djeci u ranoj dobi značajno doprinosi razvoju govora kod djece i kasnije boljem razumijevanju pročitano (Mol i sur., 2008). Djeca kojima roditelji često čitaju slikovnice i priče i čiji roditelji mnogo čitaju i imaju svoje zbirke knjiga započinju formalno školovanje s bogatijim rječnikom i naprednijim razumijevanjem pročitano od vršnjaka koji su odrasli u skromnijem literarnom okruženju (Mol i Bus, 2011).

Čitanje priča djeci obogaćuje njihova rana iskustva i osigurava širenje vidika. Priče i bajke oslikavaju osobine čovjeka, prikazuju važne životne vrednote, potiču formiranje zdravih stavova prema životu i ljudskoj zajednici, prema sebi i drugima. Čitanje djeci u ranoj dobi potiče intelektualni razvoj. Siraj-Blatchford i suradnici (2002) u svojem su istraživanju pokazali da djeca čije obitelji provode aktivnosti čitanja imaju bolje kognitivne sposobnosti od djece koja nemaju takav poticaj. Slušanje priča djeci omogućava da postanu kognitivno aktivna jer predodžbeno stvaraju svoje unutarnje svjetove (Čagalj i sur., 2015). U kognitivnom smislu, čitanje djeci pospješuje sposobnost rješavanja problema i preuzimanja inicijative (Ortner, 1998). Također, slušanje priča pomaže u shvaćanju uzročno-posljedične veze i oblikovanju pojmova te potiče kreativnost.

Čitanje priča djeci potiče emocionalni i socijalni razvoj djeteta. Kim (2016) ističe viši osjećaj samopouzdanja kod djece koja su odrastala slušajući roditeljske priče i manju pojavnost anksioznosti i nervoze te manje ponašajnih problema. Aktivnost slušanja priča može ubrzati dječje razumijevanje mentalnoga stanja sebe i drugih uključujući želje, namjere, emocije i vjerovanja (Rodrigues i sur., 2012), odnosno unaprijediti sposobnost djece da bolje razumiju druge ljude i njihove osjećaje (Kim, 2016).

Priče i bajke su vrlo jednostavno sredstvo uspostavljanja interakcije s djetetom i pogodan način približavanja djetetu: aktivnost čitanja pridonosi bliskosti djeteta s odraslom osobom koja mu čita čime se postavljaju temelji sigurnosti i emocionalno stabilnoga razvoja. Putem priča prevladavaju se jezične i mentalne zapreke između djece i odraslih i omogućava se odraslim osobama doživljavanje svijeta s pozicije djeteta. Tijekom čitanja otvara se niz mogućnosti za razvojno-stimulacijske i zanimljive aktivnosti za djecu. S djetetom se može razgovarati o priči i saznanja iz priča dovesti u vezu sa životnom stvarnošću.

Čitati se može za laku noć, bilo kada tijekom dana, unutra ili vani na otvorenom, nasamo ili u skupini... Čitanje u krugu obitelji trebalo bi postati dio obiteljskih rituala. Uz klasične priče i bajke, jednako vrijedne su i priče koje roditelji dijele s djecom o svakodnevnim događajima, iskustvima i situacijama, priče koje prožimaju naše živote (Reese, 2013). Čitanjem u vrtiću (u vrtićkoj skupini) i tijekom razgovora o priči, djeca nauče slušati jedni druge, uvažavati osjećaje drugih, uče o uzajamnosti i zajedništvu.

Istraživanja su pokazala da čitanje djeci u ranoj dobi potiče stvaranje pozitivnoga stava prema čitanju kao načinu usvajanja znanja i vještina te kao obliku provođenja slobodnoga vremena (Mol i Bus, 2011), što je još jedan od razloga za izbor upravo ove aktivnosti kao središnje u projektu „Pričaonica”.

Projekt „Pričaonica”

Imajući na umu dobrobit čitanja priča djeci, Dječji vrtić „Cipelica” i Zavod za javno zdravstvo Međimurske županije započeli su s provođenjem aktivnosti proaktivnoga i javnoga promicanja pričanja priča djeci. Program zasnovan na međusektorskoj suradnji

nazvan je „Pričaonica”, a globalni ciljevi programa su doprinos cjelokupnoj psihološkoj dobrobiti djece i pozitivni utjecaj na mentalno zdravlje kroz aktivno promicanje čitanja djeci i dostupnost tiskanoga materijala. Naime, istraživanja su pokazala da je kvaliteta okoline u smislu dostupnosti slikovnica, knjiga i ostalih literarnih sadržaja u ranoj dobi, kao i aktivnosti odraslih usmjerenih na djecu poput čitanja, ali i drugih sličnih načina izražavanja, najvažniji faktor za razvoj čitalačkih sposobnosti (Hood i sur., 2008, Melhuish i sur., 2008). Dobre čitalačke sposobnosti važne su za sveukupni razvoj, poglavito za edukativni napredak, što dalje otvara širu lepezu mogućnosti za napredovanje (osobno, školsko, profesionalno). Niz studija pokazuje povezanost između kompetencija u čitanju i budućega uspjeha u školi, što je ključ uspjeha u kasnijem životu (Clark i Rumbold, 2006).

Nastojali smo doprinijeti stvaranju čitalački poticajnoga okruženja za djecu u područnom objektu Dječjeg vrtića „Cipelica”, „Pirgo” u Kuršanecu.

Područni objekt „Pirgo” djeluje u sklopu obiteljskoga centra u romskom naselju Kuršanec. Radi se o višestruko deprivirajućem okruženju u kojem odrastaju djeca: niski socioekonomski status i razina kulture uz niz rizičnih faktora njihove zajednice (niska razina obrazovanja roditelja, niska razina zaposlenosti, loši stambeno-higijenski uvjeti života, viša tolerancija na rizična ponašanja poput alkoholizma i nasilja, siromašna neformalna socijalna praksa). Dodatni nepovoljni čimbenik je slabo poznavanje i korištenje hrvatskoga standardnog jezika među stanovnicima naselja, što djeci otežava prilagodbu u školskom sustavu. Ujedno, zbog siromaštva i brige o egzistencijalnim pitanjima, roditelji su manje usmjereni na odgojno-pedagoški rad s djecom, a više na elementarne životne potrebe.

Svake godine vrtić „Pirgo” pohađa 50-ak djece u dobi prije polaska u školu koja žive u naselju. Odgojno-obrazovni rad provode odgojiteljice i romske pomagačice koje olakšavaju razumijevanje jezika djeci, ali i suradnju s roditeljima i zajednicom. Za ovu djecu često je to prvo iskustvo s hrvatskim jezikom, odgojno-obrazovnim sustavom i općenito s kulturom većinskoga stanovništva. Njihova prilagodba započinje usvajanjem higijenskih i kulturnih navika. Odgojiteljice su usmjerene na usvajanje hrvatskoga jezika i na korištenje svakodnevnih rutina osnovne brige o sebi i ophođenja u skladu s normama šire zajednice. U te svrhe osmišljavaju različite aktivnosti i didaktičke materijale, a važan dio svakodnevnoga rada je čitanje priča djeci.

Specifični ciljevi provođenja programa „Pričaonica” u pedagoškoj godini 2017./18. bili su:

- poboljšati socioemocionalne, kognitivne i jezične vještine djece polaznika vrtića
- približiti čitanje i čitalački materijal djeci i obiteljima, što su temelji za daljnje edukativne procese odnosno polazak u školu
- motivirati roditelje da što više vremena provode sa svojom djecom uz čitanje i slikovnice, uz unapređenje roditeljskih vještina
- poticati odgojno-pedagoško-socijalizacijski pristup djeci u obiteljima.

U svrhu ostvarenja ciljeva osmišljen je niz posebnih aktivnosti, radionica, edukacija i roditeljskih sastanaka u koje su bili uključeni djeca i njihovi roditelji.

Prvenstveno je početkom pedagoške godine u vrtiću održan interaktivni roditeljski sastanak gdje je roditeljima kroz edukativni videoprikaz i kroz razgovor ukazano na važnost čitanja i pričanja djeci.

Projektu se priključila i Knjižnica „Nikola Zrinski” Čakovec: voditelji projekta su s djelatnicima knjižnice organizirali akciju doniranja slikovnica za djecu uključenu u projekt s ciljem podjele slikovnica djeci tijekom božićne priredbe. Slikovnice su prikupljane na dječjem odjelu Knjižnice u razdoblju od 25. listopada do 12. prosinca 2018. godine.



Slika 1 Donatorska akcija prikupljanja slikovnica za djecu polaznike Dječjega vrtića „Cipelica“, „Pirgo“ u Kuršancu – kutija izrađenoj u tu svrhu smještena na Dječjem odjelu Knjižnice „Nikola Zrinski“ Čakovec

Ova je akcija bila medijski najavljivana i praćena, a rezultat je bio velik odaziv javnosti: ukupno je prikupljeno 168 slikovnica i bojanke, ali i društvenih igara za djecu. Kroz medije zahvalili smo svima – i djeci i roditeljima – koji su svoje slikovnice odlučili darovati drugoj djeci, odnosno koji su svojim doprinosom omogućili darivanje djece u Kuršancu. Djeca polaznici vrtića sa svojim su odgojiteljicama Marijanom Sabo i Ivanom Kežman priredila i održala *Božićnu priredbu* 18. 12. 2019. godine. Slikovnice su bile izvrstan poklon djeci, čemu u prilog govore reakcije i djece i roditelja koji su im se iskreno obradovali te u kasnijim razgovorima isticali važnost dobivenih slikovnica. Dok su slikovnice podijeljene djeci, velike zbirke priča i igre darovane su samom vrtiću za njihovu „knjižnicu“ za korištenje u skupinama.



Slika 2 Dio prikupljenih slikovnica tijekom donatorske akcije

Također, za roditelje je održano predavanje Berte Bacinger Klobučarić, psihologinje

iz Zavoda za javno zdravstvo, pod naslovom „Pozitivne misli oblikuju sretnu djecu“, kao oblik dodatnog poticanja roditelja na aktivnu i sadržajnu uključenost u odgoj djece s pružanjem smjernica o tome kako graditi odnos s djecom, kako ih učiti i kako poticati njihov razvoj.

Nadalje, održana je radionica pod nazivom „Čitamo, pišemo i crtamo zajedno“ u kojoj su zajednički sudjelovali roditelji i djeca. Tijekom radionice izrađivali su vlastite slikovnice. Ciljevi radionice bili su poticanje na zbližavanje s pričama i slikovnicama, zajedničko konstruktivno provođenje vremena djece i roditelja, obogaćivanje njihovih aktivnosti koje mogu zajedno provoditi, a sve u cilju odgojno-pedagoških poticaja. Crtanje je oblik aktivnosti kojim se potiču grafomotoričke vještine potrebne za školovanje, a ujedno se radi o aktivnosti u kojoj djeca uživaju. No, tijekom radionice uživali su i roditelji kojima je to bila prilika da se posvete aktivnosti kojoj se kod kuće rijetko posvećuju.



Slika 3 Slikovnice izrađene tijekom radionice „Čitamo, pišemo i crtamo zajedno“

Završne aktivnosti u sklopu Projekta realizirane su 6. lipnja 2018. kada je održan razgovor s roditeljima s naglaskom na načine provođenja njihovoga vremena s djecom, poglavito na čitalačke aktivnosti, te je učinjen osvrt na aktivnosti Pričaonice tijekom cijele godine. Potom je održano predavanje koje je pripremila i održala psihologinja vrtića Eleonora Glavina vezano za polazak djece u školu te o važnosti koju pritom ima čitanje priča. Na kraju je provedena radionica s aktivnim sudjelovanjem roditelja. Tema radionice bila je ulaganje roditelja u budućnost njihove djece u odgojnom pogledu.

Ovaj primjer dobre prakse je prikaz mogućnosti djelovanja psihologa u unapređivanju poticanja razvoja svih aspekata kod djece s naglaskom na rad s obiteljima u nepovoljnom socioekonomskom položaju. Glavni cilj djelovanja je povećanje usmjerenosti obiteljskoga okruženja na odgoj i obrazovanje od najranije dobi.

Zaključak

Nizak socioekonomski status, niska razina obrazovanja roditelja i primarno egzistencijalna problematika opisuju posebne uvjete života djece romske nacionalne manjine u naselju Kuršanec. Roditeljska usmjerenost na važnost obrazovanja od najranije dobi sasvim sigurno predstavlja zaštitni faktor za ustrajanje u školovanju za ovu djecu. Senzibilizacija roditelja za važnost pisane riječi i dostupnost poticajne okoline za učenje, ciljevi su koje smo nastojali ostvariti provođenjem ovoga projekta kroz različite aktivnosti. S obzirom na broj uključenih roditelja i djece, kao i njihov angažman u aktivnostima, možemo zaključiti da smo doprinijeli tom cilju.

Literatura

- Clark, C., Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. National Literacy Trust. Preuzeto s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496343.pdf> (21. 3. 2019.)
- Čagalj, M., Čoga, L., Ćosić, A., Glavaš, I., Lončarić, K., Mužak, A., Kuterovac Jagodić, G. (2015). Ispričat ću ti priču: Terapijske priče u radu s djecom, u: Tonković Grabovac, M., Mikac, U., Vukasović Hlupić, T. (ur.): *PsihoFESTologija* (133–137). Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Diamond, M., Hopson, J. (2006). *Čarobno drveće uma: kako razvijati inteligenciju, kreativnost i zdrave emocije vašeg djeteta od rođenja do adolescencije*. Lekenik: Ostvarenje.
- Duursma, A. E. (2007). *Parental bookreading in low-income families: Differences and similarities between fathers and mothers in frequency and style of reading and the impact on children's language and literacy development*. Dissertation Abstracts International: Series A. Humanities and Social Sciences, 68, 2310.
- Evan, M., Shaw, D., Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54, 65–75.
- Ferić Šlehan, M., Kranželić, V. (2008). Procjena rizičnih i zaštitnih čimbenika u zajednici: razlike između percepcije mladih i njihovih roditelja. *Kriminologija & socijalna integracija : časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 16(1), 33–43.
- Hood, M., Conlon, E., Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100, 252–271.
- Kim, Y., Petermeier, H. (2016). *Family Storytelling and the Benefits for Children*, Available <https://www.unce.unr.edu/publications/files/cy/2016/fs1607.pdf> (7. 12. 2017.)
- Lacovich, M. (2016). Lijek u riječima: upotreba priča u kontekstu savjetovanja. *Rizik, Bilten za prevenciju ovisnosti i drugih poremećaja u ponašanju djece i mladih*, 19, 30–31.
- Ljubešić, M. (2010). Mentalno zdravlje djece, što učiniti dok je još vrijeme. U: Brlas, S., Gulin, M. (ur.) *Psihologija u zaštiti mentalnog zdravlja* (35–41). Virovitica: ZZJZ „Sveti Rok” Virovitičko-podravske županije
- Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64, 95–114.
- Mol, S. E., Bus, A. G. (2011). To Read or Not to Read: A Meta-Analysis of Print Exposure From Infancy to Early Adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296.
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19, 7–26.
- Murta, S. G. (2007). Programas de prevenção a problemas emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes: Lições de três décadas de pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (1), 1–8.
- Ortner, G. (1998). *Bajke koje pomažu djeci*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Reese, E. (2013). *Tell me a story: Sharing Stories to Enrich Your Child's World*. Oxford: University Press.
- Rodrigues, M. C., Ribeiro, N. N., Cunha, P. C. (2012). Mediated reading with a social cognitive approach: Assessment of a research intervention. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22 (53), 393–402.
- Senechal, M., LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of child's reading skill: A five Year Longitudinal Study. *Child development*, 73(2), 445–460.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., Bell, D. (2002). *Researching effective*

pedagogy in the early year. Research Report RR356, Department for Education and Skills, London, UK.

Pokretljivi prsti – pokretljiv um

(Ručni radovi sa djecom predškolske dobi prema waldorfskoj pedagogiji kao alternativa grafomotoričkim vježbama)

Barbara Gregl, Milana Hozmec
Dječji vrtić *Cipelica*, Čakovec

Sažetak: U waldorfskoj pedagogiji odgoj slijedi prirodni razvoj pojedinca, bez prečaca. U predškolskoj dobi dijete će se aktivno uključiti u sve faze ručnog rada – od planiranja, pripreme mjesta i materijala, izrade, pospremanja, korištenja izrađenog. Aktivnosti ručnih radova su kompleksne aktivnosti koje za ishod nemaju samo poboljšanje koncentracije, pažnje i koordinacije oko-ruka, već i razvoj mišljenja, samoprocjenu vlastitih vještina u odabiru načina rada, osvrt na vlastiti rad uz mogućnost ispravljanja pogrešaka, kontinuirano usavršavanje fine motorike, grube motorike i pokreta cijelog tijela ritmičkim ponavljanjem obrazaca koji se koriste pri radu uz razvoj samopouzdanja i osjećaja za estetiku. Uz razvoj vještina u isto vrijeme se odgaja glava, srce i ruka. Cjelovit pristup za odgoj tjelesnog, duhovnog i duševnog tijela djeteta omogućuje otvorenost tjelesnog za nove vještine kako bi u budućnosti omogućili misaonom istu tu otvorenost za nove ideje – pokretljivi prsti za pokretljiv um.

Ključne riječi: *odgoj glave, srca, ruke; ručni rad; waldorfska pedagogija.*

Uvod - Pristup ručnom radu u moderno doba

Vrijeme u kojem živimo obilježeno je mnogobrojnim tehnološkim dostignućima. Brojni izumi, strojevi, pomagala dizajnirani su kako bi ljudima olakšali obavljanje poslova za koje je nekada bilo potrebno mnogo snage, velik broj ljudi ili su pak oduzimali mnogo vremena. Lakoća sa kojom se služimo strojevima i aparatima potisnula je urođenu ljudsku znatiželju da se pitamo kako zapravo neki stroj radi, na kojim principima, što ga pokreće. „Brzi život“ podrazumijeva potrebu za instant rješenjima, kupovinom gotovih stvari koje smo do nedavno sami mogli napraviti kod kuće, počevši od svakodnevnih stvari poput kolača koje rijetko tko peče satima kada može umutiti smjesu „iz kutije“ kao na reklami, za svega nekoliko minuta, sve do kompleksnijih radnji izrade odjeće za sebe ili svoju obitelj ili namještaja za svoju kuću, nešto što se ranije činilo uobičajenim, a danas gotovo posve istisnuto pomamom za kupovinom uvijek novog i još modernijeg od prošlogodišnjeg modela. Tako kada sretnemo osobu koja se bavi ručnim radom, često ju percipiramo kao neobičnu ili osebniju, a hobi kojim se bavi vrlo lako proglasimo zastarjelim i nepotrebnim. U modernom dobu tehnologije ljudi su se naviknuli da im strojevi olakšavaju život do te mjere da aktivnosti ručnih radova vide kao gubitak vremena, bespotrebnu aktivnost čiji krajnji rezultat nema više nego sentimentalnu vrijednost.

U waldorfskoj pedagogiji odgoj slijedi prirodni razvoj pojedinca, bez prečaca. Tako prvo sedmogodišnje razdoblje djetinjstva predstavlja premisa *Svijet je Dobar*. Dijete sa punim povjerenjem uči oponašanjem, te je dobar model najbolje što se može učiniti za djetetov zdrav i prirodan razvoj. Drugo sedmogodišnje razdoblje predstavlja premisa *Svijet je Lijep*. Najbolje će se u tom razdoblju utjecati na razvoj djeteta ako se potaknu umjetničke snage koje su u tom razdoblju mnogo otvorenije nego sam djetetov intelekt. Treće razdoblje predstavlja premisa *Svijet je Istinit*. Tek u ovom razdoblju će do izražaja doći intelekt, propitkivanje svijeta oko sebe i donošenje zaključaka na temelju stečenih

iskustava. „Od Igre, preko Ljepote do Reda: ovo je Zlatni put odgoja. U kasnijem životu čak i najapstraktniji zadaci, najteže tehnike, nisu mrske ako se slijedio Zlatni put odgoja tijekom odrastanja.“ Tako i u području ručnih radova, kreće se od najranijeg djetinjstva, učenjem oponašanjem prilikom izrade najjednostavnijih lutaka sa djecom. U predškolskoj dobi dijete će dobiti priliku aktivno se uključiti u sve faze neke aktivnosti ručnog rada – od planiranja, pripreme mjesta i materijala, izrade, pospremanja, sve do korištenja izrađenog. Sam Rudolf Steiner je inzistirao da djeca nikad ne bi trebala biti primorana izrađivati nešto samo za vježbu bez da se može praktično primijeniti. Danas zanemarivane i nepravedno zapostavljene aktivnosti „pukog“ šivanja iglom i koncem su zapravo kompleksne aktivnosti koje za ishod nemaju samo poboljšanje koncentracije, pažnje i koordinacije oko-ruka, već i razvoj mišljenja, samoprocjenu vlastitih vještina u odabiru načina rada, osvrt na vlastiti rad uz mogućnost ispravljanja pogrešaka, kontinuirano usavršavanje fine motorike, grube motorike i pokreta cijelog tijela ritmičkim ponavljanjem obrazaca koji se koriste pri radu uz razvoj samopouzdanja i osjećaja za estetiku. Uz razvoj vještina u isto vrijeme se odgaja glava, srce i ruka. Cjelovit pristup za odgoj cijelog djeteta omogućuje otvorenost tjelesnog za nove vještine kako bi u budućnosti omogućili misaonom istu tu otvorenost za nove ideje – pokretljivi prsti za pokretljiv um.

Teorijska podloga waldorfske pedagogije u predškolskoj dobi

U waldorfskoj pedagogiji aktivnosti prate tijek godišnjih doba i svetkovina karakterističnih za određeno područje. Većina svetkovina je vezana uz kršćanske blagdane, koji su ili potekli iz narodnih običaja ili su postali dio njih. Neke od svetkovina koje se slave su Miholje, Martinje, Nikolinje, Božić, Svijećnica, Fašnik, Uskrs, Duhovi, Ivanje. Tako se i aktivnosti ručnog rada mijenjaju u skladu s prirodom i svetkovinama; kroz odabir boja, kao i kroz odabir vrste ručnog rada. Na primjer, u hladnom dijelu godine primjereniji je rad s vunom jer je to materijal koji grije, dok u toplijem dijelu godine se radi mokro filcanje ili šivanje.

U waldorfskoj pedagogiji ritam i ponavljanje imaju važnu ulogu u radu s djecom. Ritam se sastoji u ponavljajućim aktivnostima na mjesečnoj, tjednoj te dnevnoj osnovi. Teme, koje slijede već spomenuti ritam godine, traju po tri ili četiri tjedna - jer to je vrijeme potrebno kako bi djeca usvojila neku vještinu. Na odgojiteljicama je da teme i aktivnosti prilagode određenoj skupini djece. Isto tako, svaki dan u tjednu ima određenu aktivnost koja se radi taj dan, iz tjedna u tjedan. Tako jedan dan u tjednu može biti određen za ručni rad. Kako ručni rad najčešće zahtijeva više sati rada, djeca ga u jednom danu ne dovrše već ostavljaju za idući tjedan kada je opet na redu ručni rad. Time vježbaju svoje strpljenje. Strpljenje također vježbaju i tijekom izrade ručnog rada, kada im se, na primjer, zapetlja konac ili pogriješe u vezenju. Pri tome je važno da odgojitelj da djetetu dovoljno vremena da ono pokuša samo shvatiti u čemu je pogriješilo i ispraviti pogrešku.

U predškolskoj dobi djeca uče oponašanjem. Stoga je na odgojitelju velika odgovornost da djeci bude ispravan uzor – u govoru, držanju tijela, odnosu s djecom i odraslima, kao i s onime što radi tijekom dana u skupini. Odgojiteljevo bavljenje ručnim radom potaknut će i djecu da se bave istim.

Boje imaju važnu ulogu u životu ljudi, a u waldorfskoj pedagogiji one su povezane sa izmjenom godišnjih doba. Kraj ljeta predstavlja crvena boja, boja užarenosti, a kako vrijeme odmiče ona se pretiže u ljubičastu boju. Ljubičasta boja zatim postaje sve zasićenija plavom, da bi dolaskom zime postala tamno plava. Kako nakon zimskog solsticija dani postaju duži, plava boja postaje sve svjetlija te se u njoj počinje nazirati toplina žute boje, čime u rano proljeće prevladava svijetlo zelena boja. Sunce sve jače grije pa do kraja proljeća dominantna boja postaje žuta. Početkom ljeta, ta žuta ima toplu nijansu, da bi zatim prešla u narančastu. Krajem ljeta dominantna boja je nanovo crvena.

Boje utječu i na osjećaje i raspoloženje djece pa to treba uzeti u obzir prilikom rada s djecom. Volja je također jedan dio kompleksnog razvoja djeteta koji se potiče ručnim radom.

Waldorfska pedagogija finu motoriku, koja se treba razviti kako bi omogućila pisanje, razvija ručnim radom. Šivanje, pletenje i filcanje jedni su od načina kako ojačati mišiće ruke te ih uskladiti s voljnim dijelom.

Estetika je jedno od područja koje je vrlo subjektivno, a djeci je potrebno usaditi smisao za lijepo. Stoga prilikom bavljenja ručnim radom, kao i prilikom bavljenja umjetničkim aktivnostima, važno je znati zašto nešto radimo na određen način i ima li to estetsku vrijednost.

Novija saznanja o ručnim radovima

Može se pratiti rast zanimanja za rukotvorine raznih vrsta, kao i prepoznavanje njihove kvalitete u odnosu na masovno proizvedenu robu kratkog vijeka trajanja. Iako još uvijek nisu stare vještine sigurne od zaborava, ipak se može vidjeti interes većinom mlađih generacija za stjecanjem i širenjem znanja pojedinih vještina. U modernom virtualnom svijetu vještine se stječu preko društvenih mreža (Ravelry¹ – društvena mreža za ljude koji se bave pletenjem, tkanjem, pređenjem i sl.), a bezbroj uputa za izradu nekog predmeta se mogu naći u slikovnom ili video formatu internetskih stranica, blogova ili portala za dijeljenje sadržaja.

Sukladno tome sve je više članka u kojima autori istražuju temu ručnog radova. Tako se autorica Brody (2016.) u članku „The health benefits of knitting“ referira na nekoliko istraživanja, primjerice Geda (2011.), Park (2014.), uz koja navodi i statističke podatke internetske stranice Craft Yarn Council² koja prate porast broja ljudi koji se bave ručnim radovima, prvenstveno pletenjem i heklanjem, te se navode primijećene dobrobiti u vidu smanjenja stresa i razine krvnog tlaka, kao i pozitivni utjecaji kod ljudi koji su patili od kroničnih stanja (poput depresije, anoreksije, kronične boli, artritisa) kod kojih se prema njihovom mišljenju fokus maknuo sa njihove bolesti i usmjerio na aktivnostima pletenja i heklanja, te krajnje rezultate koje su dobili u vidu predmeta koje su izradili. Autorica Brody (2016.) u članku posebno ističe pletenje kao aktivnost čija prava vrijednost nije samo u opipljivom, uporabnom predmetu koji se izradi već u osjećaju zadovoljstva i gradnji samopoštovanja po završetku svakog pojedinog projekta. Iako se ovaj članak i istraživanja na koja se autorica poziva prvenstveno odnosi na dobrobiti za odrasle ljude, pogotovo ljude slabijih zdravstvenih stanja, saznanja su primjenjiva na sve dobne skupine i oba spola.

Kao što su ručni radovi nezaobilazan dio waldorfskog kurikuluma, tako se na njih i njihovu važnost pozivaju i praktičari iz područja waldorfske pedagogije u člancima kojima je cilj upoznavanje šire populacije sa waldorfskom pedagogijom. Brojne su koristi za učenike kada zamišljenu stvar, tj. ideju kroz proces ritmičke aktivnosti pletenja provode u ostvarenje te ideje u nešto lijepo i korisno – igračku ili neki uporabni predmet. S obzirom da se waldorfska pedagogija bazira na holističnom pristupu učenju, tako se primjenjivost pletenja vidi u svim slojevima te aktivnosti. Od učenja matematike kroz brojanje očica, redova, izmjena boja i uzoraka. Kroz samu aktivnost razvijaju se motoričke vještine i koordinacija oko-ruka, kao i koordinacija u prostoru. Kroz koncentraciju na zadatak i poticanje na vraćanje zadatku do izvršavanje vježba se volja i ustrajnost. Ipak najvažniji rezultat nije pletenje kao aktivnost kojoj je cilj naučiti dijete pletenju kako bi dobro riješilo testove, već kako bi se produbio pristup učenju samog djeteta.

¹ www.ravelry.com

² www.craftyarncouncil.com

Jensen (2018.) u članku „What knitting can teach you about math“ referira se na vlastiti rad sa studentima matematike kroz kolegij „The mathematics of knitting“ u kojem istražuje problematiku jednadžbi i geometrije mijenjajući pristup radu svojim studentima i razrađuje problematiku zadajući im zadatke kroz pletenje kapa, šalova i jastuka kako bi kroz praktična znanja razvili iskustva o dvodimenzionalnom objektu koji se pretvara u trodimenzionalni kada se skine sa pletaćih igala ili na koliko se različitih načina jedan predložak za izradu jastuka može mijenjanjem boja ili rotacijom uzorka promijeniti.

Istraživanje dr. Karen Shoop (2016.) objavljeno u članku „Knitters and coders: separated at birth?“ ističe sličnosti u pristupu pletenju i kodiranju. Kako se predlošci za pletenje zapisuju sa dvije osnovne vrijednosti (pravo i krivo) i njihovim varijacijama, u jednakoj mjeri se radi o binarnom načinu zapisivanja kao i kod kodiranja kompjuterskih programa. Iako se na prvu može činiti kako te dvije aktivnosti ne bi mogle biti različite, zapravo su u svojoj osnovi vrlo slične.

Ručni rad u primjeni u waldorfskoj skupini „Sunčeka“ Dječjeg vrtića Cipelica Čakovec

U waldorfskim skupinama najčešće su upisana djeca dobi od 3 do 7 godina pa se ručni rad prilagođava različitoj dobi djece. Najviše ručnih radova radi se s djecom koja su pred polazak u školu jer je kod njih dovoljno razvijena fina motorika kao i kognitivne sposobnosti.

Djeca mlađa od šest godina rade aktivnosti koje prethode ručnom radu, poput nizanja kuglica na špagu, nizanja komadića filca na konac, uplitanje nekoliko niti zajedno kako bi se izradila narukvica i sl. Uz pomoć i usmjeravanje odgojiteljica sudjeluju i u ručnim radovima koje pripremaju kao poklon roditeljima (za Majčin dan, Božić, Uskrs i slično). U takvim aktivnostima odgojiteljice procjenjuju koliko pomoći je kojem djetetu potrebno kako bi što samostalnije odradilo zadatak u isto vrijeme potičući dijete da razvija volju, strpljenje, koncentraciju. Krajnji rezultat je najčešće lutka ili figurica (anđeo, vila, patuljak,...) sličnih karakteristika kod sve djece kako bi se razvijao osjećaj pripadnosti skupini i zajednički obilježio neki važan dan kroz godinu. U postepenoj sve samostalnijoj izradi kroz sve godine djetetovog polaženja vrtića sustavno se gradi samopouzdanje djece te se hrane kreativne snage djeteta koje dobiva mogućnost nadograđivati svoja znanja i vještine.

Mokro filcanje djeca rade tijekom toplijih mjeseci kada je primjerenije raditi vodom. Sastoji se u slaganju slojeva nepredene vune od kojih se uz pomoć sapuna i vode dobiva filc. Filc se potom koristi za izradu predmeta poput torbice, pernice, prekrivača za lutke i slično. U ovakvom ručnom radu mogu sudjelovati i mlađa djeca, sa kojima se najčešće rade kuglice od neupredene vune od kojih se kasnije mogu izrađivati neki drugi uporabni predmeti.

Suho filcanje je oblik rada kada se neupredena vuna slaže u slojevima i tada posebnom iglom za filcanje postiže spajanje i prožimanje niti kroz sve slojeve. Kako je izrada lutaka ili figurica ljudi i životinja izuzetno kompleksna vještina i zahtjeva vrlo visoku razinu spretnosti, nije česta aktivnost sa djecom predškolske dobi. Neki jednostavniji oblici rada kada se filca iglom unutar oblika (npr. šablona za kekse) kako bi se dobio plošni oblik za kasniju izradu broša ili ukrasa za neki drugi vuneni predmet mogu se koristiti i sa djecom predškolske dobi.

Šivanje je zahtjevan oblik ručnog rada, ali ima najviše mogućnosti primjene. Najčešće se šiva filc ili pamučni materijal. Odabiru se teme i oblici prilikom kojih dijete može biti što samostalnije. Na primjer, od filca djeca mogu izrađivati jednostavne patuljke, anđele, vile. Također se mogu izrađivati različite vrećice. U takvim aktivnostima se djeci pred polazak u školu može dozvoliti veća sloboda kako bi sami izrezali potrebne oblike za

šivanje, potiče ih se da samostalno uvedu konac u iglu i pokušaju zavezati čvor na kraju. Djeca pred polazak u školu na kraju svoje posljednje pedagoške godine u vrtiću izrađuju uporabne predmete koje će moći koristiti. Najčešće su to pernice koje dugo i pažljivo izrađuju te im dodaju svoj individualni pečat odabirom boja i stila. Također mogu izvezivati različite motive na tkanine od kojih im kasnije odgojiteljice sašiju vrećicu za školske papuče koju dijete nosi sa sobom iz vrtića u školu. Prilikom šivanja s mladom djecom, djeci se s punim povjerenjem daje igla u ruke te ovisno o razvijenosti fine motorike odgojiteljice više ili manje pomažu djetetu.

Tkalački stan je vrsta ručnog rada koja se može raditi s djecom već od pete godine života. Odgojiteljica pomaže uglavnom samo dok dijete ne usvoji način rada. Dalje djeca samostalno tkaju. Tu do izražaja dolazi ne toliko razvijenost motorike, koliko djetetova sposobnost koncentracije. Često puta čak i djeca od 6 godina imaju problema s načinom tkanja koji se sastoji u provlačenju vune s lijeva na desno, pa s desna na lijevo. Osobita važnost rada na tkalačkom stanu je mogućnost uočavanja eventualnih pogrešaka u tkanju i vraćanja niti kako bi se greška ispravila. Tu se dijete uči nositi sa vlastitim pogreškama, nalazi rješenja za njih, nosi se sa stresom koji pogreške nose.

Pletenje na prstima radi se većinom s djecom pred polazak u školu i zahtijeva uglavnom individualni praćenje djeteta od strane odgojiteljice tako dugo dok dijete ne razvije sigurnost i potrebnu ritmičnost. U ovoj tehnici djeca razvijaju finu motoriku, pažnju kao i smisao za lijevo desno, naprijed nazad. Prema načinu rada djeteta kod ove aktivnosti se vrlo dobro može procijeniti djetetova pažnja i koncentracija, motivacija za rad, kao i kreativnost kod odabira boja (jedna ili više, izmjena boja i sl.).

Pletenje na pleteći mlin je zahtjevnija tehnika pa se ona radi s djecom pred polazak u školu. Plete se uz pomoć naprave, no kao i kod svakog pletenja potrebno je strpljenje, koncentracija i spretne ruke. Konačni rezultat su pletene špage koje se mogu pretvoriti u ogrlicu, narukvicu ili koristiti u igri.

Pletenje narukvica radi se pomoću kruga, najčešće improviziranog od kartona. Ova tehnika je jednostavna pa plesti narukvice mogu već i djeca u petoj godini života. Većina djece ju završi u nekoliko dana rada. Osim pletenja niti preko kartončića, narukvicu djeca mogu izraditi uplitanjem četiri ili više niti koje su zajedno pričvršćene za težište. Uplitanje se radi na nekoliko načina, od jednostavnog do kompliciranijeg, pa se prema tome i koristi prema interesima i sposobnostima svakog pojedinog djeteta.

Ručni rad je aktivnost s kojom se današnja djeca uglavnom ne susreću izvan vrtića, a njezine dobrobiti su mnogobrojne. Osim što razvijaju finu motoriku, strpljenje, osjećaj za estetiku, djeca kroz ručni rad upoznaju procese nastanka materijala i predmeta. Djeca vole ručni rad jer ono što rade ima konačnu svrhu i upotrebnost vrijednost. To ih motivira da unatoč ponekim poteškoćama (u shvaćanju tehnike, finoj motorici i strpljenju) nastave s radom i dovrše ga. Osjećaj zadovoljstva i ponosa je uvijek prisutan.

Zaključak

Aktivnosti ručnih radova su nekada bile nezaobilazan dio odgoja i odrastanja, posebno ženske djece, te su se te specifične vještine prenosile sa majka i baka na kćeri i unuke. Pojedina geografska područja i dalje izuzetnu važnost pridaju specifičnim vrstama ručnih radova i tehnikama koje se ponekad čuvaju samo unutar tih malih sredina (npr. čipka – Sveta Marija, Lepoglava, Pag; slavonski zlatovez i sl.). Unatrag nekoliko desetaka godina bilo je normalno i uobičajeno da se žene u obitelji bave šivanjem, pletenjem, tkanjem, posebno u vrijeme kada odjeću nije bilo moguće naći u ovakvom izobilju kao danas. Kako raste ponuda kupovne odjeće, gotovo kao da se zaboravljaju vještine ručnih radova, te je sve manje ljudi koji se bave izradom ukrasnih i uporabnih predmeta raznim

tehnikama ručnih radova. Srećom možemo primijetiti da se trendovi vraćaju ka zaboravljenim tehnikama, te da su rukotvorine opet u modi.

U waldorfskoj pedagogiji kurikulum ručnih radova je nepromijenjen već 100 godina. Važan je i nezaobilazan dio svakog pojedinog sedmogodišnjeg razdoblja u razvoju djeteta. S obzirom da dijete u prvih sedam godina uči oponašanjem po modelu, izuzetno je važno da dijete dobije priliku vidjeti i isprobati različite oblike ručnih radova. U to područje u ovoj najranijoj dobi spadaju sve vrste aktivnosti u kojima dijete može zaposliti svoje ruke smislenim aktivnostima poput pripreme voća i povrća za jelo, kućanskih i domaćinskih poslova (poput pripremanja stolova prije i poslije jela, pečenja kruha i kolača, briga za prostor u kojem se boravi, briga za biljke u sobi i vrtu), kao i aktivnosti ručnih radova. Do uključivanja djece u sve te aktivnosti dolazi spontano, dijete u početku promatra aktivnost kojoj se bavi odgojitelj i starija djeca u skupini, te se uključuje kada osjeti potrebu i sigurnost za sudjelovanjem. Djetetova volja je pokretač.

Takve aktivnosti nemaju za cilj osposobiti dijete da bude izvrsno u ručnim radovima, kao što niti pomaganje u pripremi hrane nema za cilj osposobljavanje za buduće zanimanje kuhara. Sama aktivnost i bavljenje njome, uključivanje svih djetetovih snaga jest cilj i smisao aktivnosti. Ritmičnost kroz aktivnost se nadovezuje na ritam svijeta koji okružuje dijete, od izmjene godišnjih doba pa sve do suptilnih izmjena aktivnosti kojima se dijete kroz dan bavi u vrtiću i kod kuće. Uključivanje svih životnih snaga djeteta – djelovanje, volja, mišljenje – u sve aktivnosti kojima se dijete bavi jest osnovni preduvjet za zdravo odrastanje.

Literatura

- Brody, J. E. (2016.). *The Health Benefits of Knitting*. Dohvaćeno iz New York Times: <https://well.blogs.nytimes.com/2016/01/25/the-health-benefits-of-knitting/>; pristupljeno 29.1.2019.
- Corbey, H. (2013.). *Can Learning to Knit Help Learning to Code?* Dohvaćeno iz Mindshift: <https://www.kqed.org/mindshift/31684/can-learning-to-knit-help-learning-to-code>; pristupljeno 28.1.2019.
- Jensen, S. (2018.). *What Knitting Can Teach You About Math*. Dohvaćeno iz Smithsonian.com: <https://www.smithsonianmag.com/innovation/what-knitting-can-teach-you-about-math-180969637/>; pristupljeno 28.1.2019.
- Seitz, M., & Hallwachs, U. (1996.). *Montessori ili Waldorf? Knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge*. Zagreb: Educa.
- Shoop, d. K. (2014.). *Knitters and Coders: separated at birth?* Dohvaćeno iz Computer Science For Fun: <http://www.cs4fn.org/regularexpressions/knitters.php>; pristupljeno 29.1.2019.
- Steiner, R. (1961.). *Odgoj djeteta sa stanovišta duhovne znanosti*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju Hrvatske.
- Štajner, R. (2001.). *Aspekti valdorfske pedagogije*. Zrenjanin: Atelje Forsa.
- Thomson, J. B. (2002.). *Zdravo djetinjstvo-praktični vodič za odgoj djece u prvih sedam godina*. Zagreb: ABC naklada.

Poticanje razvoja kompetencija djece područno specifične darovitosti

Sanja Horvatić, Dubravka Šačić, Đurđa Jambrešić, Višnja Bertović Kroflin,
Dječji vrtić „Sesvete”, Sesvete

Sažetak: Programom igraonice za potencijalno darovitu djecu poticali smo i razvijali socijalnu i emocionalnu zrelost, samopouzdanje i pozitivnu sliku o sebi, radili na socijalnim vještinama i suradnji s drugima, poticali i razvili različite kognitivne sposobnosti, kreativno mišljenje i izražavanje. Za ostvarivanje zadaća kombinirali smo odgovarajuće didaktičke strategije rada, kružnu komunikaciju, razvojno-tematske razgovore, diskusije, oluje ideja, igranje uloga, eksperimentalne aktivnosti, projekte, aktivnosti s kretanjem i mnogo polaznih ideja za razmatranje. Nudile smo djeci iskustveno, cjelovito i socijalno učenje. Sve je to vodilo dijete k razvoju divergentnog mišljenja koje je poticalo suradnju, toleranciju i želju za rješavanjem problema kreativnim stvaranjem, dolaženjem do novih saznanja u kojima se potencijalno darovito dijete prepoznalo. Spomenute sastavnice bile su polazište i cilj procesa. Igrom je ostvarena ugodna i poticajna atmosfera koja je djecu usmjeravala njihovim potrebama i osjećajima.

Ključne riječi: *igraonica, istraživanje problema, potencijal djeteta, suradnja*

Uvod

Prepoznajući važnost ranoga otkrivanja i poticanja darovite djece u našem vrtiću stvorili smo organizacijske i materijalne uvjete i osmislili igraonicu za darovitu djecu u dvama objektima DV-a „Sesvete”. Uz podršku roditelja upisane djece, igraonica se odvija jednom tjedno, a pohađaju ju djeca u dobi od četiri do šest i pol godina. U procjeni djece koristili smo zapažanja roditelja, izvješće odgojitelja, stručnih suradnika i voditelja igraonice.

Program se provodi u stimulirajućem prostornom okruženju s primjerenom i namjenskom didaktikom koja odgovara razvojnim mogućnostima darovite djece i stimulira njihov razvojni potencijal. Njime smo nastojali potencijalno darovitom djetetu osigurati nova i izazovna iskustva nudeći dodatna sredstva i materijale. Organizacijom programa omogućili smo djeci individualan rad dok istovremeno rad u maloj skupini daje djetetu iskustvo druženja s njemu sličnima te je prilika za učenje o suradnji. Prilagodili smo ciljeve, zadaće i sadržaje stupnju razvoju osobina potrebnih za njihovo usvajanje i izvršavanje, njihovim mogućnostima, sklonostima, postojećem predznanju i interesima, stupnju motivacije, vrijednostima, navikama i sposobnostima djeteta.

Voditeljice su djeci dopustile slobodu u izboru tema koje su proučavali, određivale su njihovu širinu i dubinu, uvažavale djeci primjerene načine učenja. Poticano je kreativno stvaranje, otvarane su različite teme i područja, a djeci je omogućena primjena naprednijih sadržaja kroz igru.

Igra je najprirodniji način učenja i polazište cjelovitoga razvoja djeteta. Doprinosi kognitivnoj, fizičkoj, socijalnoj i emocionalnoj dobrobiti djeteta. U igri dijete istražuje i uči o svijetu koji ga okružuje, otkriva i istražuje, zadovoljava svoju znatiželju, a doživljajima stimulira razmišljanje i zaključivanje kao temelj intelektualnoga razvoja. Igra je nerazdvojno vezana za kreativnost te je možemo gledati i kao kreativni izričaj s elementima zabave i učenja. Kroz igru dijete uči, razvija se, otkriva sebe i svijet koji ga

okružuje putem pokušaja i pogrešaka, eksperimentiranjem s različitim materijalima, zvukovima i sredstvima, istraživanjem, igranjem uloga, vježbanjem različitih vještina koristeći svoju maštu i kreativnost. Dijete tijekom igre razvija osjećaj sigurnosti, samostalnosti, samokontrole, kompetencije te razvija vještine na svim područjima razvoja (motoričke, emocionalne, kognitivne, socijalne i govorne vještine) te jača samopouzdanje.

Socijalno okruženje stimulira učenje

Neuroznanost je ustvrdila da se dječji mozak najbrže razvija upravo u predškolsko doba, osobito veze, tzv. sinapse, među moždanim stanicama pod pretpostavkom kontinuirane stimulacije iz životnoga okruženja. Kvalitetno, bogato i poticajno okruženje djeci omogućuje različita područja istraživanja i stupanje u različite oblike socijalnih interakcija jer:

- a) dijete uči čineći (aktivnim sudjelovanjem) i surađujući s drugima (drugom djecom i odraslima)
- b) multisenzorično okruženje ima važnost za učenje
- c) djeca svoje znanje neprekidno izgrađuju, dograđuju, reorganiziraju i rekonstruiraju – oblikuju informacije iz okoline i interpretiraju ih i uklapaju u već izgrađen koncept znanja
- d) bogatstvom razvojnih poticaja osigurava se cjelovitost djetetovoga razvoja, stimuliranje i uvažavanje svih područja razvoja djeteta kroz sve aspekte izražavanja.

Darovito dijete – područno specifična darovitost

U prošlom se desetljeću naglašavala važnost rada s darovitom djecom – pronaći najbolje metodološke pristupe u radu s djecom koja su kreativnija i drukčija od svojih vršnjaka, djeca koja odstupaju od naše slike idealnoga djeteta, naših očekivanja i standarda. Iskazivanje nekih značajki darovitosti u najranijem djetinjstvu ne može se smatrati sigurnim pokazateljem da će dijete tijekom svojega kasnijeg života iskazivati darovitost u nekom području. Darovitost u odrasloj dobi je dugi proces koji zahtijeva ogromnu motivaciju, podršku obitelji, najbolje učitelje, mnogo vremena, usmjerenost na ciljeve i posvećenost nekom području. Fleksibilnost, kreativnost i razvojnost predškolskoga programa nužni su preduvjeti za razvoj sposobnosti, interesa i kreativnosti djece predškolske dobi, a tako i za kvalitetnije zadovoljavanje specifičnih odgojno-obrazovnih potreba one skupine djece predškolske dobi koju možemo nazvati darovitima ili potencijalno darovitima. Kako u ranoj dobi djeca uglavnom imaju potencijalnu darovitost koju još ne iskazuju kao produktivnu, programe u predškolskoj dobi treba osmisliti tako da maksimalno potiču razvoj djetetovih potencijala. Svako dijete predškolske dobi treba tretirati kao potencijalno darovito dijete, osigurati mu materijalno i socijalno okruženje u kojem će svoje potencijale usavršavati. Sva su djeca potencijalno darovita djeca i rađaju se sa sto potencijala, a koji će se od njih razviti ovisi o podršci okoline. Darovitost u cijelosti nije stečena rođenjem, već je važna podrška obitelji, obrazovanje djeteta i naporan rad koji određuje hoće li se darovitost razviti (Cvetković-Lay i Majurec, 1998).

Darovito dijete iskazuje iznadprosječne intelektualne sposobnosti i specifične interese, snažnu unutarnju motivaciju i bogatstvo znanja iz područja interesa – fasciniranost određenim temama. Ono je kreativno, puno radne energije, radoznalo, neumorno, nestrpljivo, zahtjevno i s tisuću pitanja „zašto?”. Darovito dijete uglavnom uči samostalno, traži minimum pomoći i mentorstva, pronalazi nove metode učenja koje vode ka visokim postignućima i to prije, više, brže, uspješnije, bolje i drukčije od drugih.

Fokusiranost na područje interesa često rezultira s nespremnošću na suradnju, perfekcionizmom i strahom od neuspjeha.

Vrtiću je pružena mogućnost, a i zadaća, da prepozna darovitu djecu i da stimulira njihov razvoj u nekom vidu obogaćenoga programa. Prepoznali smo djecu kojima je redovni program „prelagan“, što rezultira poremećajem pažnje i drugim nepoželjnim ponašanjima. Pri tomu se nije rukovalo tzv. *akademskom darovitošću* koja se isključivo odnosi na intelektualnu darovitost, već je u obzir uzeta i darovitost u području govornoga, likovnog, glazbenog i svih vrsta izražavanja. Naš vrtić zadovoljava kriterije obogaćene sredine, programskim i stručnim vodstvom spreman je ponuditi nove izazove i sadržaje koji će stimulirati daljnji razvoj djeteta.

Razvoj djece je skokovit, podložan utjecajima izvana i iznutra s naslova djetetove motivacije. Nitko od nas ne može sa sigurnošću tvrditi da će djeca uključena u program kontinuirano iskazivati posebne interese i prijanjati nekim posebnim zadaćama s puno motivacije. Ne podrazumijeva se da će djeca uključena u program u daljnjem školovanju imati najbolje rezultate, mnoga djeca započinju svoje obrazovanje neidentificirana kao nadarena djeca, ali kasnije pokazuju svoje talente uz pomoć roditelja i učitelja koji su ih motivirali na dugotrajan i predan rad.

Igraonica – program podrške djeci s područno specifičnom darovitošću

Ciljevi igraonice, programa podrške djeci s područno specifičnom darovitošću bili su:

- a) darovitoj djeci osigurati i proširiti mogućnosti za razvoj i napredak njihove područno specifične darovitosti – posebnih potreba i interesa
- b) pružiti mogućnost djeci iz različitih odgojnih skupina za igru i učenje – druženje i zajedništvo sa sebi sličnima po kronološkoj dobi i intelektualnoj razini
- c) poticanje i ohrabrivanje djetetove prirodne radoznalosti – stjecanje novih i razmjena već stečenih znanja i vještina uz zadovoljavanje pojačane intelektualne znatiželje djeteta.

Važnost strukturirane podrške odnosi se na aktivno uključivanje i stručno usmjeravanje, osiguravanje bogatoga materijalnog i socijalnoga okruženja koje će osigurati i proširiti mogućnosti za razvoj i napredak posebnih interesa i sposobnosti, odnosno kompetencija.

Važan preduvjet uspješnoga ostvarivanja djetetovih visokih potencijala je i izgradnja emocionalnoga i vrijednosnoga sklopa podrške darovitom djetetu uz omogućavanje spontanoga, aktivnog i situacijskoga učenja kroz igru i bogate poticaje (Semke, 2008).

Poticanje cjelovitoga razvojnog potencijala ostvarujemo težim i zahtjevnijim aktivnostima – izazovima, aktivnostima kreativnog izražavanja i stvaranja, složenijim aktivnostima s višom razinom misaonih procesa te dinamičnim, fleksibilnim i zabavnim aktivnostima s brzom i bogatom izmjenom sadržaja i ponudom (Cvetković-Lay i Majurec, 1998).

Aktivnosti i sadržaji usmjereni su na aktivnosti koje stimuliraju specifičnu darovitost: kreativno rješavanje problema, traženje originalnih rješenja, eksperimentiranje, pokuse, logičke i različite misaone igre (pitalice, rebusi, zagonetke, logičko-matematičke-kombinatoričke igre), kreativno izražavanje pokretom, verbalnim i likovnim izričajem, dramsko-scenskim izričajem te različite projekte.

Metodološkim pristupom stimuliranja kreativnoga učenja djeteta je usmjereno da u što većoj mjeri dostigne svoje biološke potencijale. Ako djeteta uči na kreativan način, brže i bolje usvaja znanja, bolje pamti i razvija specifičan način razmišljanja i zaključivanja (funkcionalno mišljenje) što znatno povećava njegove intelektualne sposobnosti. Ohrabrivanjem djeteta da misli stvaralački i drukčije – korak dalje od očekivanih i

standardnih ideja i rješenja, omogućava slobodu dječje kreativnosti bez procjenjivanja uspješnosti od strane odraslih.

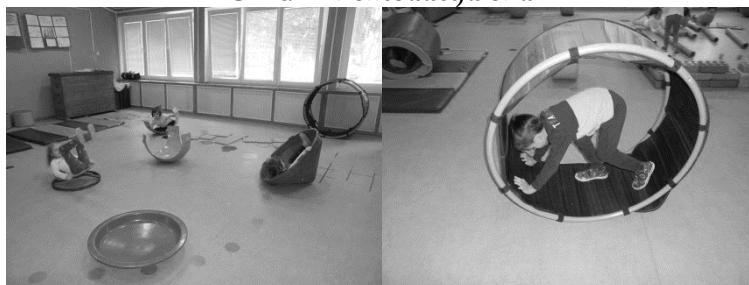
Motoričko kretanje otvara vrata učenju

Znanstvena zajednica ističe važnost povezanosti motoričkoga kretanja s izgradnjom neuronskih veza u mozgu kao temeljima intelektualnih sposobnosti djece. Kao odgojitelji uvidjeli smo važnost motoričkoga kretanja u predškolskom odgoju te su takve aktivnosti veoma zastupljene u poticanju cjelovitoga potencijala djeteta. Dijete pokretom istražuje, pokretom komunicira i surađuje, doživljava uspjeh i neuspjeh, ostvaruje svoje potencijale, potrebe i želje, upoznaje sebe i svoju okolinu. Djeca koja imaju zadovoljenu potrebu za kretanjem pokazuju bolje rezultate u kognitivnim sposobnostima, spremnija su za učenje i za suradnju s osnaženim socijalnim vještinama. Motoričke ili kineziološke aktivnosti potiču djecu na timski rad i bude u njima ugodno raspoloženje, radost, oduševljenje te izuzetno važno samopouzdanje – ja to mogu (Baureis i Wagenmann, 2015). Upravo iskustvom kretanja i umijećem ravnoteže dijete stječe iskustvo s vanjskim svijetom. Kretanjem te interakcijom s odraslima, koji potiču dijete na kvalitetno iskustvo, gradi se stabilna arhitektura mozga. Kretanjem otvaramo vrata učenju koje je zapravo sposobnost izgrađena na integriranoj vezi između mozga i tijela. Razvoj mozga, odnosno živčanoga sustava, u ranom djetinjstvu najvažniji je faktor o kojem ovisi motorički razvoj. Svako senzomotoričko iskustvo bitno je za rast i razvoj mozga. Sazrijevanje mozga upravo je najintenzivnije u predškolskom razdoblju djetinjstva, a o razvoju sinapsi ovisi i razvoj intelektualnih sposobnosti. Da bismo kod djece potaknuli razvoj korisnih sinapsi potrebno je osmisliti i planirati aktivnosti u kojima prevladavaju križna kretanja djece, odnosno prirodni oblici kretanja kojima postizemo akomodaciju oka, finu motoriku, rotaciju, ravnotežu, razvoj govora i lakše učenje.

Kroz različite zahtjevnije igre stimuliraju se veze među neuronima čime se povećava sposobnost za učenje.



Slika 1 Akomodacija oka



Slika 2 Rotacije

Pokretom dijete razvija svoju sposobnost te ga aktiviranjem neuronskih veza pretvara u instrument učenja. Učenje, mišljenje i kreativnost nisu samo moždani procesi. Naše tijelo ima svoju ulogu u svim intelektualnim procesima jer kretanje i emocije potiču mentalne procese. Više kretanja – aktivnije učenje (Neljak, 2009).

Darovita djeca imaju osjetljiv neuromuskularni sustav koji potiče povećanu tjelesnu aktivnost – vrlo su često u pokretu, kao da njihovo tijelo prati njihov um koji brzo misli (Gjurković, Knežević i Borić, 2018).

Bogato iskustvo iz pedagoške prakse pokazalo je uspješnost kombiniranja motoričkih aktivnosti s aktivnostima drugih područja. Velik interes i aktivno sudjelovanje djece potiču različite igre s višom razinom zahtjevnosti u kombinaciji motoričkih zadataka i kognitivnih – stimuliranje razvoja spretnosti, brzine, koordinacije, ravnoteže, agilnosti i fleksibilnosti. Integracija uma i tijela kroz igru važna je jer je učenje prirodan proces osnažen iskustvima, odnosima s drugima te osjećajima uzajamne povezanosti s drugima, poticajima za dječju znatiželju, maštovitost, motoričku aktivnost i empatičnost. Pokreti tijela kao senzomotoričko iskustvo stimuliraju razvoj i funkcije mozga. Usklađivanjem dijelova tijela i uma stimuliraju se funkcije pamćenja, mišljenja, čitanja, jezičnih i matematičkih vještina te emocionalna stabilnost.



Slika 3 Štap putuje



Slika 4 Obruč putuje

Djeca iskazuju veliki interes za motoričke aktivnosti u kojima je akcent na brzini, spretnosti i snalažljivosti u motoričkom kretanju stimulirajući koordinaciju pokreta, ravnotežu i međusobnu suradnju.

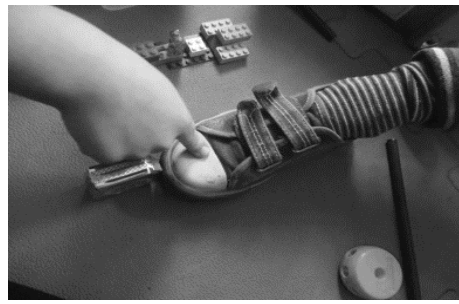
Različite aktivnosti koje stimuliraju specifičnu darovitost

Mjerenje

U spontanoj igri djeca su uspoređivala po veličini sagrađeni dvorac i raketu. U mjerenju su koristili stare mjerne jedinice, lakat i palac. Kako bismo djeci, korak po korak, pomogli postaviti temelje njihova matematičkoga razvoja, krenuli smo procesom prirodnoga učenja. Neposrednim promatranjem omogućili smo djetetu da nauči gledati, zapažati svijet oko sebe, imenovati predmete i uočavati njihova obilježja: oblik i veličinu. Djeca su mjerila sebe, drugu djecu oko sebe, predmete, didaktičke igre i materijale u neposrednom okruženju. Upoznali su mjernu jedinicu (metar), iskazivali brojem dužinu predmeta te mjerili svoju visinu nakon crtanja otiska svojega tijela. Put od perceptivnoga mehanizma do misaonog kreiranja vrlo je dug, a igra je upravo na tom putu. Matematika se ne može proučavati, nego se uči onda kada djeca konstruiraju vlastito matematičko znanje. Naša uloga u ovim aktivnostima bila je usmjeravajuća. Djeca su preko vlastitoga iskustva i spoznaja dolazila do zaključka. Provodila su vrijeme u neposrednom istraživanju, vođeni prirodnom znatiželjom. Često su ponavljali aktivnosti, postavljali pitanja i samostalno zaključivali. Razvijali su samopouzdanje kroz suočavanje s izazovima i donošenjem odluka te su se međusobno pomagali i uvažavali, što im je pridonijelo osjećaju vlastite vrijednosti.



Slika 5 Mjerenje rakete



Slika 6 Mjerna jedinica – palac



Slika 7 Mjerna jedinica metar

Pokusi

Svijet koji nas okružuje je najveći prirodni laboratorij u kojem se može istraživati, eksperimentirati na bezbroj načina i u bezbroj situacija. Želja nam je bila pobuditi u **djetetu** malog istraživača, dječju radoznalost koja je i slavne znanstvenike zaslužne za prijelomna otkrića, potaknula da do njih dođu. Jednostavnim, a znanstveno utemeljenim pokusima djeci smo na zanimljiv način pokazali koliko je znanost prisutna u svakodnevnom životu. **Primjeri pokusa** koje smo proveli s djecom: balon otporan na vatru, trik s olovkama, proces gorenja, balon koji se napuhuje uz pomoć kvasca, jaje koje pliva, eksperiment s gumenim bombonima, erupcija vulkana, je li lakše plivati u slatkoj ili slanoj vodi...

Osnovni cilj provođenja pokusa bio nam je stjecanje novih spoznaja, razvijanje djetetovog istraživačkog, znanstvenog pristupa svijetu. Aktivan ispitivački odnos prema svijetu poticao se postavljanjem pitanja – problema, formiranjem hipoteza (očekivanja), provjeravanjem hipoteza kroz pokus i stvaranjem zaključaka. Pri organiziranju svakog pokusa vodili smo računa o tome da djeca samostalno izraze svoja očekivanja, da ih provjere i na kraju stvore zaključak. Pokus smo provodili tako da je svako dijete istraživalo (učenjem čineći) samo ili u manjim grupama (dvoje ili četvero). Osim edukativnoga dijela bilo je zabavno promatrati učinak koji se događa.



Slika 8 Trik s olovkama



Slika 9 Balon koji se napuhuje uz pomoć kvasca



Slika 10 *Vulkan*



Slika 11 *Je li je lakše plivati u slanoj ili slatkoj vodi*

Magnetizam

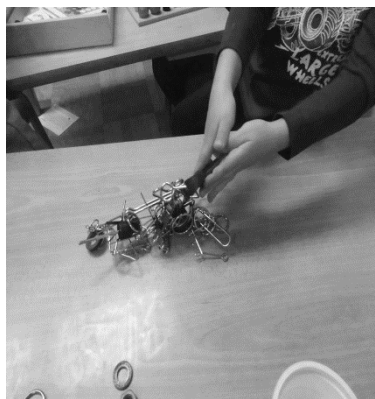
Magnet i njegova mogućnost privlačenja materijala za djecu je posebno zanimljivo područje za proučavanje. Cilj nam je bio upoznati djecu s pojmom magnetizma, tj. magnetnim poljem, silom privlačenja i silom odbijanja te razvijati dječje opažanje, vještine uspoređivanja, predviđanja i komuniciranja. Djeci smo omogućili upoznavanje i imenovanje materijala koje magneti privlače, eksperimentalni rad, bogatili smo dječji rječnik novim pojmovima i razvijali kognitivne sposobnosti (koncentraciju, pažnju, razmišljanje). Djeca su provela eksperiment s magnetnim štapom, različitim metalnim predmetima, metalnom strugotinom. Saznali su da se tijela koja imaju svojstvo privlačenja željeznih predmeta nazivaju magneti. Posljedica međudjelovanja magneta je magnetska sila koja može biti odbojna i privlačna. Djeca su zaključila da veći magnet znači više privlačnosti, a manji manje privlačnosti te da krajevi magneta najjače privlače željezo. Ovim pokusom potican je spoznajni proces, istraživanje i uvažavanje djetetove inicijative. Djeca su stekla nova, praktično primjenjiva znanja.



Slika 12 *Eksperiment s magnetnim štapom*



Slika 13 Magneti privlače željezo

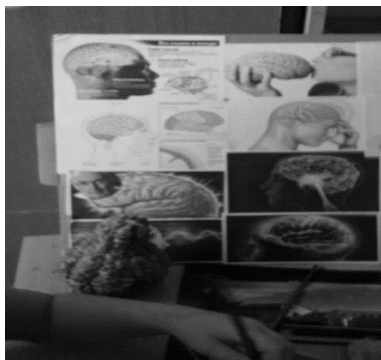


Slika 14 Svojstva magnetne sile

Projekti: „Ljudski mozak”, „Roboti”

Naši projekti pokrenuti su dječjim idejama: *Kako funkcionira ljudski mozak?, Kako funkcioniraju roboti?, Ima li robot mozak?, Je li robot sličan ljudima?* Krenuli smo od dječje ideje i došli do novih spoznaja o razlikama čovjeka i robota. Saznali smo da je ljudski mozak jedini organ koji proučava sam sebe, što ga čini jedinstvenom i najkompleksnijom stvari u poznatom nam svemiru. Dječji neurolog i pedijatar, Miroslav Pospiš, istaknuo je da iskustva koja ispunjavaju prve dane, mjesece i godine djetetova života imaju značajan utjecaj na način na koji se djetetov mozak razvija i da ta iskustva grade budućnost djeteta (Pospiš, 2013).

Uz videozapis ponudili smo djeci primjeren odgovor na pitanje kako funkcionira ljudski mozak. Djeca su saznala kako mozak radi i kako je povezan s njihovim svakodnevnim aktivnostima. Osluškujući dječje interese i razgovore, pitanja, promišljanja i nedoumice, krenuli smo s povećanim brojem aktivnosti tematski vezanim uz mozak. Provodili smo vježbe koje služe poboljšanju vještina učenja, pamćenja, koordinacije i ravnoteže (*Brain Gym*). Dodatno smo razvijali sinapse kroz kineziološke aktivnosti i grafomotoričke vježbe. Stimulirali smo razvoj asocijativnoga razmišljanja i razvoj funkcionalnoga razmišljanja. Zagonetna pitanja i asocijacijske slike oživjele su atmosferu u igri, djeca su razmišljanjem stvorila dinamičan i zanimljiv proces učenja.



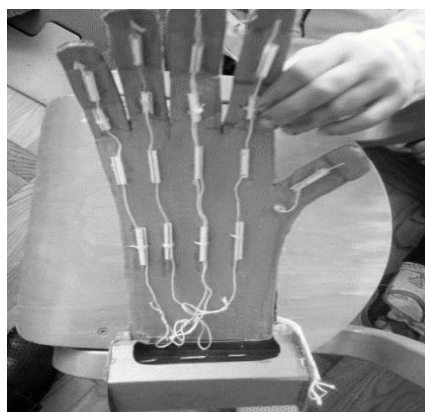
Slika 15 Asocijacijske slike

Slika 16 Vježbe (Brain Gym)



Slika 17 Zanimljiv prikaz ljudskog mozga

U aktivnostima djeca su razvijala svoje digitalne vještine, ali istovremeno i svijest o opasnostima digitalnoga svijeta. Djeca su prihvatila novi način igre i učenja. Crtali su robote uz objašnjenje njihovih funkcija. Samoinicijativno su konstruirali i izradili robota od magneta konstruktora i ostalih materijala.



Slika 18 Izrada ruke robota



Slika 19 Igre rukom robot



Slika 20 Planiranje izrade robota



Slika 21 Konstruiranje robota

U ovim projektima cilj nam je bio razvoj inicijative, kreativnosti i poduzetnosti kod djece što podrazumijeva sposobnost djeteta da vlastite ideje iznosi i ostvaruje u različitim aktivnostima koje su jedan od oblika prirodnoga, integriranog učenja djece. Učili smo kroz igru, pokazali smo djetetu metode koje nalikuju na igru, potaknuli mentalni razvoj djece, kao i specifične vježbe koje razvijaju koordinaciju pokreta i motoriku te tako sprečavaju poremećaj koncentracije i pažnje u kasnijem razdoblju života. Isto tako, važno je razvijati

brzinu razmišljanja i zaključivanja (funkcionalno znanje) kroz koju će se pratiti darovitost djece.

Animirani film

Uvažavajući djetetove specifične interese omogućili smo djetetu da uči ono što ga zanima. Pripremili smo videozapis „Kako nastaje animirani film?” i materijale koje ćemo koristiti za stvaranje svojega filma. Dječak je ispričao priču o Vjeverici koja je bila glavni lik u našim scenama. U filmu smo stvorili iluziju kretanja nizanjem sličica od kojih je svaka bila malo drukčija, imala je novi pokret. S obzirom na to da je za animirani film potrebno umijeće crtanja i slikanja, djeca su pokazala svoju sposobnost u likovnom izražavanju. Takav se film može smatrati stanovitim prijelaznim, graničnim područjem između slikarstva i filma. U aktivnosti su sudjelovala i ostala djeca, surađivali su i otkrivali novi način stvaranja.



Slika 22 Stvaranje iluzije pokreta na staklu



Slika 23 Stvaranje iluzije pokreta svjetlosnim efektima

Igre riječima

Mozgalice, pitalice, *zagonetke* i ostali zabavni sadržaji potiču razmišljanje i vježbanje logike kod djece, poticanje mašte, razmišljanja i govora. Ako dijete uči na ovakav način, brže i bolje usvaja gradivo i bolje pamti i razvija specifičan način razmišljanja i zaključivanja što znatno pojačava njegove intelektualne sposobnosti.

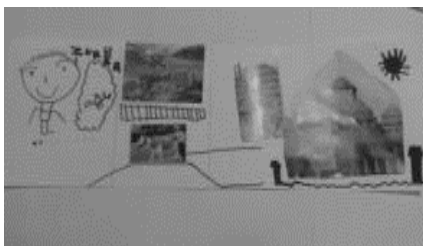


Slika 24 Pronađi smjer

Priča, strip

Razvoj povezanoga govora u neraskidivoj je vezi s razvojem logičkoga mišljenja, pamćenja, percepcije i pažnje. Kako bi bilo sposobno pričati o nekoj temi, dijete treba biti u stanju razmišljati o njoj, odabirati činjenice, uočavati detalje, pamtiti događaje i uspostavljati uzročno-posljedične veze. U povezanom govoru, osim sadržaja o kojem se govori, važnu ulogu igraju jezična sredstva, poput intonacije, logičkih naglasaka, odabira onih riječi koje najbolje odgovaraju kontekstu, kao i oblikovanja odgovarajućih različitih rečeničnih konstrukcija. Primjerice, u dijalogu izgovaramo pojedine riječi i kratke rečenice, izmjenjujemo kratke replike sa sugovornikom. Drugim riječima, izražavamo se sažeto. Djeca prilično lako usvajaju dijaloški način izražavanja jer ga neprekidno slušaju u svakodnevnim situacijama. Prilikom izrade strip-priče djeca istražuju različite događaje, zanimljivosti i pojave koje tako dobivaju jedan novi smisao i važnost. Stavljajući sebe kao

glavnog lika priče dijete razvija pozitivnu „sliku o sebi” i razvija maštu. Mijenjajući stvarnost razvija kreativnost. Dijete uči i razvija se igrajući se i maštajući.



Slika 25 Strip

Različitim aktivnostima stimuliraju se verbalno-lingvističke sposobnosti osobito govorno-jezičnih vještina opisivanja i pripovijedanja. Kartice sa slikovnim prikazom različitih elemenata (predmet, prostor, likovi...) potiču verbalno oblikovanje implementiranjem i povezivanjem elemenata u jedinstveni sadržaj – kraću priču, najčešće s humorističnim elementima.

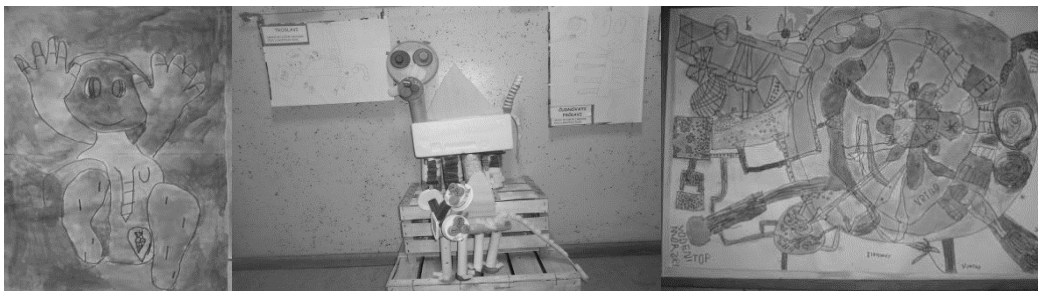


Slika 26 Priča u slikama

Poticanje kreativnoga mišljenja

Stvaralačko mišljenje kod djece rezultiralo je bogatom produkcijom ideja u stvaranju likovnih i konstruktivnih uradaka od otpadnih materijala. Pravi izazov za razvoj kreativnosti vidljiv je u korištenju otpadnih ambalažnih materijala u uvjetima dječje igre. Raznolikost i bogatstvo materijala stimulira kod djece produkciju ideja, kreativno mišljenje, konstruktivne i stvaralačke sposobnosti, a ujedno je poticajno za razvoj kognitivnih i socijalnih umijeća te inspirativno za cjeloviti razvoj i učenje djeteta. Timskim planiranjem ili individualnim radom kreirani su različiti roboti, neobične životinje, ekostrojevi budućnosti i sl.

Različitim likovnim aktivnostima i korištenjem likovnih sredstava na drukčiji novi način stimulirano je kreativno mišljenje i originalnost u stvaranju: crtanje dugim štapovima, oblikovanje različitim folijama, pjenom, žicom, tkaninom, zakrivljene linije, čudnovata bića, problemske situacije, zabavni autoportret i dr.



Slika 6 Zabavni autoportret i Slanomat

Zaključak

Individualizacijom pristupa i diferenciranim sadržajima rada stimuliran je cjelovit razvoj djeteta te omogućavanje zadovoljenja pojačane intelektualne znatiželje, potreba i interesa svakoga djeteta, stjecanje novih i razmjenu već stečenih znanja i vještina. Takvim pristupom pružena je djetetu mogućnost kreativnoga učenja te produbljivanje najizraženijih interesa osobnim tempom i fleksibilnim načinom. Polazeći od specifičnih osobina i sposobnosti djece, osiguravali smo poticaje i kreirali socijalno i materijalno okruženje koje je stimuliralo dječju znatiželju uz efekt čuđenja i stjecanje iskustava svim osjetilnim modalitetima (vizualna, taktilna i auditivna percepcija, percepcija osjeta, mirisa i okusa, prostorna orijentacija i kretanje). Specijaliziranom didaktikom (logičke, kombinatoričke i misaone igre) poticali smo razvoj kognitivnih vještina i kreativnosti u misaonim procesima: verbalno-lingvističke i logičko-kombinatoričke. Različitim istraživačko-spoznajnim aktivnostima i aktivnostima izražavanja i stvaranja stimulirali smo kreativnost i stvaralaštvo, verbalno izražavanje, sposobnosti komuniciranja, doživljavanja i razumijevanja te izražavanje svim aspektima: likovnim, dramsko-scenskim, glazbenim i motoričkim.

Poticaјnim okruženjem u vrtičkom kontekstu ohrabivali smo djetetovu prirodnu radoznalost i potencijale, samostalnost i inicijativnost u aktivnostima i učenju, poticali na aktivno učenje i pronalaženje željenih odgovora ili informacija – traženje informacija u enciklopedijama i u suradnji s roditeljima koristeći se različitim internetskim portalima. Djeca su tijekom različitih aktivnosti iskazivala dobro usvojene načine pronalaženja željenih spoznaja, postigla višu razinu misaonih procesa u rješavanju problema u formuliranju pretpostavki i donošenju samostalnih odluka, osobito u istraživačko-spoznajnim aktivnostima. U međusobnoj interakciji djeca su osnažila suradničko učenje, međusobnu razmjenu već stečenih iskustava te izražavala ekspresiju radosti otkrivanja i bogaćenje novim spoznajama.

Kompetencije za cjeloživotno učenje osnažene su poticanjem socijalno-komunikacijskih potencijala, kognitivnih sposobnosti, motoričkih sposobnosti, kreativnih i stvaralačkih potencijala, osobito uvažavanjem dinamike i mogućnosti individualnoga razvoja svakoga pojedinca i kooperacijskih vještina u igri i stvaranju kroz zajedničko učenje, istraživanje i stvaranje.

Literatura

- Arar, Lj., Rački, Ž. (2003). Priroda kreativnosti. *Psihologijske teme*, 12(1), 3–22.
- Baureis, H., Wagenmann, C. (2015). *Djeca bolje uče uz kineziologiju*. Zagreb: Harfa.
- Clark Brack, J. (2009). *Učenjem do pokreta, kretanjem do spoznaje*. Program senzomotoričkih aktivnosti za djecu predškolske dobi. Zagreb: Ostvarenje.
- Cvetković-Lay, J. (1995). *Ja hoću i mogu više*. Zagreb: Alinea i Centar za poticanje darovitosti djeteta „Bistrić”.
- Cvetković-Lay, J., Majurec, A. (1998). *Darovito je što ću s njim? Priručnik za obrazovanje darovite djece predškolske dobi*. Zagreb: Alinea.
- Cvetković-Lay, J., Majurec, A. (2002). *Darovito je što ću sa sobom? Priručnik za obitelj, vrtić i školu*. Zagreb: Alinea i Centar za poticanje darovitosti djeteta „Bistrić”.
- Cvetković-Lay, J., Pečnjak, V. (2004). *Možeš i drugačije. Priručnik s vježbama za poticanje kreativnog mišljenja*. Zagreb: Alinea i Centar za poticanje darovitosti djeteta „Bistrić”.
- Čudina-Obradović, M. (ur.) (1999). *Dosadno mi je, što da radim – priručnik za razvijanje dječje kreativnosti*. Zagreb: Školska knjiga.

- Dennison, P. E. (2004). *Brain Gym i ja: povratak užitku učenja*. Zagreb: Ostvarenje.
- Gjurković, T., Knežević, T., Borić, J. (2018). *Unutarnji svijet darovite djece*. Zagreb: Centar Proventus.
- Hannaford, C. (2007). *Pametni pokreti*. Buševac: Ostvarenje.
- Huzjak, M. (2006). *Darovitost, talent i kreativnost u odgojnom procesu*. *Odgojne znanosti*, 8(1), 289–300.
- Neljak, B. (2009). *Kineziološka metodika u predškolskom odgoju*. Zagreb: Skriptarnica Kineziološkog fakulteta.
- Pospiš, M. (2013). *Važnost rane stimulacije mozga*. Varaždin: Društvo Naša djeca.
- Semke, E., Kraft, T. (2008). *Kako otkriti i potaknuti darovitost*. Zagreb: Mozaik knjiga.

Suradnjom i partnerstvom rastemo zajedno

Anka Jurčević Lozančić¹, Sanja Basta², Ivan Šerbetar¹

¹ Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, ² OŠ 22. lipnja, Sisak

Sažetak: Suradnja i partnerstvo odgojitelja i učitelja s obitelji i zajednicom važna je komponenta rada odgojno-obrazovnih djelatnika temeljena na vrijednostima uključenosti u društvena zbivanja. Društveni kontekst istodobno oblikuje obitelj i odgojno-obrazovnu ustanovu, kao i njihov međusobni odnos temeljen na shvaćanju da roditelji i ustanova povezuju i udružuju svoje snage i resurse u donošenju zajedničkih odluka i ciljeva za dobrobit djeteta. Suradnja odgojitelja i učitelja, obitelji i zajednice profesionalna je obveza i primarna potreba svih dionika, izbor i vrijednost u okviru etičkoga, pedagoškog i društvenoga rada. Pozitivna i učestala komunikacija, uključivanje roditelja u aktivnosti koje se provode u odgojno-obrazovnim ustanovama, sinergija i produktivnost ostvarenoga partnerstva povezana je s mnogim razvojnim ishodima djeteta. U ovom radu naglašava se značaj obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice kao niza međusobno povezanih sustava i odnosa koji su u stalnoj interakciji i međudjelovanju.

Ključne riječi: *suradnja, partnerstvo, učitelji/odgojitelji, suvremena obitelj, lokalna zajednica*

Uvod

Obitelj i odgojno-obrazovnu ustanovu potrebno je zamišljati kao *polis*, zajednički život ljudi koji imaju jednake zahtjeve u pogledu zajednice i koji jedni prema drugima postupaju kao ravnopravni članovi (Flinter, 2004). Međutim, autor naglašava da dijete danas ne odrasta u okvirima obitelji s kojima dijele svoju svakodnevnicu, već su dio svijeta utemeljenoga na podjeli rada, odrastaju prema rasporedu sati i mnogih termina u svijetu brzih promjena i užurbanoga tempa što dakako nije u skladu s djetetovim prirodnim snagama. Stoga roditelji i odgojitelji trebaju otvoriti djetetu dovoljno prostora kako bi ono samostalno percipiralo i osjećalo svoje okruženje. Obitelj je prirodna životna zajednica u kojoj dijete raste i razvija se, a suvremena obitelj se pritom susreće s brojnim teškoćama. Obitelj jest odgovorna za odgoj djeteta, ali jednako tako odgovornost prema obiteljima imaju odgojno-obrazovna ustanova, zajednica i država (sustav zdravstva, odgoja i obrazovanja, socijalne skrbi, civilnoga društva), u svrhu pružanja potpore i podrške u ostvarivanju roditeljske uloge kroz različite programe i načine komunikacije. Roditeljima se pružaju različite usluge koje ih oslobađaju od lutanja, nesigurnosti i nedostataka informacija o odgojno-obrazovnim problemima njihove djece. Iz tih razloga potrebno je govoriti o društvenoj podršci roditeljima u odgoju i obrazovanju djece.

Moran, Ghate i Merwe (2004) govoreći o cjelovitoj potpori roditeljima navode tri skupine pozitivnih ishoda: ishodi za dijete (pozitivno ponašanje, emocionalni razvoj i edukacijska postignuća), ishodi za roditelje (roditeljske vještine, roditeljski stavovi i uvjerenja, roditeljska znanja i razumijevanja te emocionalno i mentalno zdravlje roditelja) te ishodi za dijete i roditelja (pozitivni odnosi djece i roditelja). Društvo je odgovorno za kvalitetu roditeljstva jer ima obvezu stvarati uvjete za roditeljsko ponašanje, kako se često naglašava, u najboljem interesu djeteta. Uspjeh zajedničkih aktivnosti obitelji i ustanova u zajednici ovisi o društvenoj potpori i kvaliteti njihovih međusobnih odnosa. Prema

Nenadić Bilan i Matov (2014), obitelj, kao dio zajednice, sudjeluje u stvaranju kulturne, socijalne, političke i gospodarske infrastrukture društvene zajednice, ali istodobno crpi različite vrste pomoći iz raspoloživih resursa zajednice. Drugim riječima, obitelj kao vitalna stanica društva ne izdvaja se od utjecaja sredine, već je uključena u život društvene zajednice. Odgoj, skrb i obrazovanje djeteta najvažnije su i najizazovnije zadaće roditelja jer se svakodnevno suočavaju s brojnim pitanjima i problemima. U tom smislu, Penelope Leach (2004) upozorava da za djecu možemo činiti bolje samo uz pomoć njihovih roditelja. Stručnjaci mogu pomoći roditeljima, no ne mogu ih zamijeniti jer koliko god znali o djeci općenito, ne znaju dovoljno o svakom pojedinom djetetu, stoga je suradnja i partnerstvo neophodna i nužna, naglašava spomenuta autorica. Obrazovanje ne obuhvaća samo prenošenje znanja unutar formalnoga sustava odgoja i obrazovanja, već se ističe i važnost cjelokupnoga okruženja u kojemu pojedinac uči i živi. Uključivanjem nevladinih udruga, međunarodnih organizacija, lokalnih vlasti, vjerskih zajednica i drugih važnih društvenih dionika širi se mogućnost stjecanja znanja u zajednici, ali se za postizanje optimalnih rezultata nameće zahtjev za uspostavom partnerstava. Slunjski (2008) navodi da razina i kvaliteta uključenosti roditelja u proces ranoga odgoja i obrazovanja u značajnoj mjeri određuje ne samo kvalitetu odgojno-obrazovnih iskustava djece u vrtiću, već je to i prilika njihova vlastitoga učenja, odnosno razvoja njihovih roditeljskih kompetencija.

Partnerstvo roditelja s čimbenicima zajednice je u funkciji zaštite djeteta i obitelji te podrška roditeljstvu i kvalitetnom razvoju djece. Aktivnosti koje zajednica planira ostvariti s roditeljima trebaju olakšati nova shvaćanja prirode djeteta i roditeljstva s ciljem prihvaćanja koncepta djeteta kao nositelja prava i djeteta kao aktivne osobe. Praksa pokazuje da je roditeljima potrebno ponuditi izbor tema za koje roditelji smatraju da su važne i da će im pomoći u odgojnom radu s njihovom djecom, pružiti im podršku i organizirati edukacije. Prema Pintar (2018), programima namijenjenim roditeljima sugeriraju se teme, primjerice, obitelj kao sustav, razvojni ciklusi obitelji, što znači biti odgovoran roditelj, osvješćivanje roditeljskih osobina, vrijednosti i ciljeva, razvojne faze djeteta, roditeljski stres i mnoge druge. Osim provedbe navedenih programa, potrebno je osmisliti različite oblike informiranja i edukacije roditelja u čemu osnovnu ulogu trebaju imati odgojno-obrazovne ustanove, centri za obitelj i slične institucije. Roditeljske se kvalitete i sposobnosti stječu, unapređuju i oblikuju procesima učenja, osobito vještina komunikacije, asertivnosti, posredovanja, vođenja, upravljanja i nenasilnoga rješavanja sukoba (Arendell, 1997, prema Sremić i Rijavec, 2010). Prema rezultatima istraživanja Ureda UNICEF-a za Hrvatsku (Pećnik, 2013), od usluga podrške roditeljstvu roditelji najviše koriste tečajeve za trudnice i individualno savjetovanje s pedijatrom, dok je slaba dostupnost usluga za osnaživanje roditeljskih kompetencija. Roditelji kao poteškoće u pristupačnosti usluga navode „nepriuštivost i nepristupačnost usluga, odnosno nedostatak informacija koje bi im omogućile da im pristupe” (isto, str. 204). Rezultati istraživanja o sudjelovanju roditelja u pedagoškim radionicama u dječjim vrtićima govore o svega 10 % roditelja koji se uključuju u ponuđene programe (Ljubetić, 2007). Matov (2014) ističe neuključenost roditelja, osobito očeva, u radionice predškolskih ustanova, pri čemu uvijek ista skupina roditelja surađuje i uključuje se aktivno u partnerstvo s odgojiteljima.

Suvremena obitelj traži kvalitetne mjere obiteljske politike, a čiji je cilj pomoći današnjim roditeljima u skrbi o djeci. Roditeljstvo nije moguće promatrati kao individualnu aktivnost jer je usko povezano s prostorom i vremenom, a koji su pod utjecajem demografskih promjena, kulturnih vrijednosti, povijesnih događanja, socijalnih uvjeta, politike i ekonomije. Pri ostvarivanju društvene potpore roditeljima potrebno je zajedničko djelovanje svih čimbenika društvenoga konteksta kako bi udružili svoje mogućnosti, snage i sredstva u donošenju zajedničkih odluka i ciljeva za dobrobit djeteta i obitelji. Stručnjaci iz sustava zdravstva, odgoja i obrazovanja mogu utjecati na roditeljska znanja o razvoju, potrebama i pravima djeteta, na razvoj vrijednosti i vještina odgovornoga

roditeljstva, olakšati obiteljima ostvarenje socijalnih prava, povećati dostupnost usluga podrške i pomoći obiteljima. Svrha podrške roditeljstvu je jačanje roditeljske sposobnosti pružanja djetetu optimalnih uvjeta za razvoj njegovih potencijala, odgovaranja na djetetove razvojne potrebe i omogućavanje njegovih prava (Moran i sur., 2004). Međutim, unatoč često javnoj društvenoj retorici koja promovira važnost obitelji, ipak se ne daje dovoljno potpore kako bi one napredovale.

Partnerstvo s obitelji – cilj kojem se teži

O važnosti partnerstva roditelja i odgojitelja govori se i u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) koji roditelje shvaća kao partnere u predškolskoj ustanovi, zagovornike i promotore odgojno-obrazovnoga procesa, posrednike prema lokalnoj zajednici. Ustanove ranoga odgoja i obrazovanja trebaju omogućiti „roditeljsko djelatno sudjelovanje u oblikovanju vizije ustanove te prilike za sudjelovanje roditelja u planiranju, realiziranju i evaluaciji odgojno-obrazovnoga procesa” (isto., str. 12). Škola i vrtić, kao djelatne odgojno-obrazovne ustanove, trebaju osigurati međusobnu povezanost svih sudionika jer je to ključno za njihov daljnji razvoj i razvoj kurikula usmjerenoga na dijete. Kako bi to bilo moguće, svakoj ustanovi omogućeno je oblikovanje vlastite politike suradnje s roditeljima koja nije nastala nekritičkim preuzimanjem tuđih iskustava, već na temelju pažljive analize potreba obitelji i škole.

S obzirom na sva iznesena stajališta, moguće je istaknuti da su u kontekstu razvoja i stjecanja roditeljskih kompetencija važna polazišna znanja i vještine roditelja, njihovi stavovi te kako se roditelj osjeća u svojoj ulozi, odnosno percepcija sebe kao roditelja u određenoj društvenoj sredini. Nužnost postojanja roditeljske pedagoške kompetencije kao pretpostavke zdravoga i cjelovitoga razvoja djece jasno je naglašena u mnogim istraživanjima. Rezultati istraživanja koje je provela Zloković (2017) upućuju na potrebu konstruktivne i kontinuirane edukacije roditelja na području stjecanja roditeljskih kompetencija, kao i potrebe poticanja odgojno-obrazovne ustanove u kreiranju i implementaciji programa partnerstva. Odgojitelji i učitelji koji daju podršku roditeljima analiziraju potrebe obitelji i djeteta, skrbe o njihovoj dobrobiti i stvaraju kvalitetan temelj partnerskom odnosu. Ono treba uključivati uzajamno poštovanje, dijeljenje informacija, osjećaja i vještina, zajedničko odlučivanje i uvažavanje individualiteta obitelji. Partnerstvo se temelji na ravnomjernoj distribuciji moći, emancipaciji i jačanju osobnih kompetencija, učenju i mijenjanju prakse roditeljstva. Kontinuirano oplemenjivanje partnerskih odnosa, razvoj dijaloga, kolaboracije i emancipacije generiraju suštinu partnerstva (McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen i Sekino, 2004).

Partnerstvo s roditeljima dugotrajni je proces koji zahtijeva individualni pristup prema svakom roditelju te veliki angažman, empatiju roditelja i odgojitelja/učitelja. Navedeno podrazumijeva sagledavanja i mijenjanje položaja subjekta u tim odnosima kroz uloge koje ostvaruju. Rezultati istraživanja koje je provela Sušan-Gregorović (2017) potvrđuju da učitelji uglavnom imaju pozitivne stavove prema roditeljskoj uključenosti i njezinoj važnosti te u svojoj praksi uglavnom primjenjuju različite načine komunikacije s roditeljima, međutim, rijetko uključuju roditelje kao volontere u razredne i školske aktivnosti. Jurčić (2009) navodi da su roditelji spremni na sudjelovanje u školskim aktivnostima svojega djeteta i da je to „put koji vodi stvaranju optimalnih situacija za suradnju roditelja i učitelja po modelu odgojnoga partnerstva i napuštanje njihove formalne suradnje (površne i pojednostavljene), temeljene na četiri roditeljska sastanka i mjesečnim informativnim razgovorima, a da pritom očekuju zajedničko praćenje ishoda aktivnosti” (isto., str. 139). Istraživanje koje su provele Visković i Višnjić Jevtić (2017) pokazalo je da odgojitelji pozitivnim procjenjuju značajnost uključivanja roditelja u neposredan odgojno-obrazovan rad s djecom rane i predškolske dobi, ali da ta procjena

negativno korespondira s dužinom profesionalnoga radnog staža odgojitelja, što je moguće objasniti nedostatnim profesionalnim kompetencijama. Odgojitelji u spomenutom istraživanju ističu da tijekom formalnoga obrazovanja nisu stekli potrebne kompetencije za suradnju s roditeljima te naglašavaju razvoj tih kompetencija u praksi, neformalnim i informalnim obrazovanjem. Iako se obrazovanje odgojitelja u Hrvatskoj posljednjih godina unaprijedilo i dalje je prisutan nesklad između potreba pedagoške prakse i obrazovanja odgojitelja. Odgojitelji bi trebali tijekom svojega inicijalnog obrazovanja razvijati i usavršavati svoje kompetencije kroz različita područja djelovanja kako bi se što bolje pripremili za potrebe prakse, posebice za područje partnerskih odnosa odgojitelja i roditelja (Ljubetić, 2014). Iz tih razloga, spomenuta autorica naglašava da je potrebno uvoditi promjene ponajprije u sustav formalnoga obrazovanja odgojitelja/učitelja, a potom i na širem socijalnom planu.

Mc Wayne i suradnici (2004) navode da djeca pokazuju pozitivna socijalna i školska postignuća ukoliko imaju roditelje koji potiču učenje kod kuće, održavaju redovitu komunikaciju s odgojno-obrazovnom ustanovom te percipiraju manje prepreka u procesu suradnje s odgojno-obrazovnim djelatnicima. Pozitivna roditeljska angažiranost doprinosi obrazovnim postignućima djece (Grolnick i Slowiaczek, 1994, Lee i Bowen, 2006), motiviranosti djece za aktivno sudjelovanje u osobnom odgoju i obrazovanju (Manson i Martin, 2009), kao i kasnijom društvenom produktivnosti pojedinca (Emerson i sur., 2012). Prema istraživanju koje su proveli Lau, Hui i Rao (2011) obrazovane majke, pomoć očeva i uključenost roditelja zaštitni su čimbenici koji doprinose otpornosti djece. Njihov utjecaj je dugoročan i osjeća se tijekom budućih godina školovanja, pridonosi boljoj spremnosti djeteta za školu i razvoju djetetovih matematičkih i čitalačkih vještina (Galindo i Sheldon, 2012). Istraživanja koja je proveo Southwest Educational Development Laboratory (prema Henderson i Mapp, 2002) pokazala su da, bez obzira na socioekonomski status i obrazovanje roditelja, učenici čiji su roditelji uključeni u njihovo obrazovanje postižu bolje rezultate i ocjene, redovitije pohađaju nastavu, imaju bolje razvijene socijalne vještine, pokazuju napredak u ponašanju, dobro se prilagođavaju školi i uspješno je završavaju. Suprotno navedenom, istraživanja pokazuju i da su nedjelotvorno roditeljstvo, prisiljavajući roditeljski stilovi, nedosljednost i pomanjkanje roditeljske odgovornosti ili uključenosti u uskoj svezi s psihopatološkim pojavama kod djece ili njihovim neprilagođenim ponašanjem (Ljubetić, 2007).

Partnerski odnos roditelja i kompetentnih čimbenika društvenoga konteksta omogućit će ostvarivanje cjelovitoga pristupa društvenoj potpori roditeljima kroz ponudu raznovrsnih programa i aktivnosti za djecu i roditelje, temeljenih na njihovim potrebama. Programi trebaju potaknuti roditelje na aktivno, pozitivno i odgovorno roditeljstvo, na roditeljstvo u najboljem interesu djeteta te im pružiti potrebnu pomoć i podršku u izazovnim situacijama. Navedeno je moguće ostvariti u partnerstvu s resornim ministarstvima, organizacijama civilnoga društva, stručnjacima, profesionalcima i roditeljima, odnosno kroz integraciju svih sustava (zdravstvo, predškolski odgoj i obrazovanje, socijalnu skrb i civilni sektor) koji pružaju potporu djeci i roditeljima. Govoreći o razvijenosti sektora usluga za djecu i podrške roditeljstvu Pećnik (2013) navodi da Republika Hrvatska ostvaruje manje razvijene sektore usluga za djecu jer svojim izdvajanjima za financiranje programa namijenjenih obiteljskoj i dječjoj dobrobiti „bitno zaostaje za prosjekom europskih zemalja i nalazi se među europskim zemljama s najnižim izdvajanjima za ovu funkciju” (Pećnik, 2013, str. 258). Republika Hrvatska zaostaje za ostalim zemljama Europske unije i s obzirom na razinu uključenosti djece u predškolske programe (Baran, Dobrotić i Matković, 2011). Prema Dobrotić, Matković i Baran (2010), hrvatski sustav predškolskoga odgoja i obrazovanja karakteriziraju značajne i postojeće regionalne razlike, često je prepušten inicijativi lokalnih zajednica koje imaju različite modalitete financiranja i time je onemogućen svoj djeci jednak pristup programima ranoga

i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Nenadić Bilan i Matov (2014) navode smjernice koje doprinose pozitivnim ishodima: različiti roditelji imaju različite potrebe, učinkovitija je potpora koja dolazi iz više izvora, roditelji ne žele surađivati s ustanovama i službama koje ih osuđuju ili stigmatiziraju, službe trebaju biti dostupne te prijateljski otvorene prema roditeljima. Sukladno navedenim promišljanjima potrebno je istaknuti da je za uspješan odgoj i obrazovanje potrebna suradnja, partnerstvo, pozitivni međuljudski odnosi, međusobno povjerenje, poštivanje i suodgovornost odraslih i djece.

Prema zaključku

Djetetovo odrastanje u postmodernim obiteljima često je praćeno brojnim proturječnostima. S jedne strane, djeca dobivaju sve veću važnost u suvremenom društvu te se naglašava individualizacija, povezanost, tolerancija i zadovoljstvo. S druge strane, sve je očitiji odgoj u promijenjenoj i često nesigurnoj stvarnosti te se govori o roditeljstvu kao izazovu. Kao što je navedeno u ovom radu, promjene koje su zahvatile obitelj utječu na roditeljsku ulogu zbog čega je došlo do promjena u očekivanjima roditelja te u samom shvaćanju pojmova roditelj i roditeljstvo. Iz tih razloga potrebno je naglasiti važnost zajedničkoga razumijevanja i međusobne podrške koja otvara put prema građenju kvalitetnoga partnerstva u kojem roditelji postaju zadovoljniji i sigurniji u svoje roditeljsko djelovanje. Partnerstvo je izbor, vrijednost u okviru etičkoga, pedagoškog i društvenoga okvira rada. Partnerstvo je, kao značajni čimbenik koji utječe na akademske i socijalne ishode djece, u fokusu brojnih istraživanja. U istraživanju koje je provela Mandarić Vukušić (2018) autorica navodi da je moguće zaključiti kako postoji potreba većega angažmana pedagoških djelatnika u poticanju razvoja pedagoške kompetencije roditelja. Visković i Višnjić Jevtić (2017) naglašavaju da je upravo provedbom empirijskih istraživanja koja prenose glasove i potrebe roditelja i odgojitelja moguće pozitivno utjecati na angažiranost odgojitelja, razumijevanje značajnosti sudjelovanja roditelja i konstrukciju različitih oblika suradnje koji će roditeljima omogućiti izbor. Stoga se ističe potreba sustavnoga obrazovanja i profesionalnoga usavršavanja odgojitelja i učitelja za suradnju s roditeljima prema partnerskom odnosu u optimalnom interesu djeteta. Uz to, relevantni čimbenici društvenoga konteksta trebaju prepoznati i uvažiti potrebe djece i roditelja, osmisliti aktivnosti i programe koji će zadovoljiti obiteljske potrebe i na njih odgovoriti odgovarajućom obiteljskom, socijalnom i odgojno-obrazovnom politikom. Pritom obitelj, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice treba shvatiti kao međusobno povezane sustave i odnose koji su u stalnoj interakciji i međudjelovanju.

Literatura

- Baran, J., Dobrotić, I., Matković, T. (2011). *Razvoj institucionaliziranog predškolskog odgoja u Hrvatskoj: promjene paradigme ili ovisnost o prijašnjem putu?* Napredak, 152 (3–4), 521–539.
- Dobrotić, I., Matković, T., Baran, J. (2010). *Zaposlenost žena i pristup sustavu predškolske skrbi za djecu u Hrvatskoj: postoji li veza?* Revija za socijalnu politiku, 17 (3), 363–385.
- Emerson, L., Fear, J., Fox, S., Sanders, E. (2012). *Parental engagement in learning and schooling: lessons from research. A report by the Australian research alliance for children and youth for the family-school and community partnerships bureau.* Canberra: Family-School and Community Partnerships Bureau. <http://www.familyschool.org.au/index.php/what-we-do/research/original-bureau-research/parentalengagementlearning-and-schooling-lessons-research> (pristupljeno 1. 2. 2019).

- Galindo, C., Sheldon, S. B. (2012). School and Home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27 (1), 90–103.
- Grolnick, W. S., Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65 (1), 237–252.
- Henderson, A. H., Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Austin, TX: National Center for Family & Community Connections with Schools.
- Flitner, A. (2004). *Konrade, tako je govorila gospođa mama: o odgoju i ne-odgoju*. Zagreb: Educa.
- Lau, E. Y. H., Hui, L., Rao, N. (2011). Parent involvement and children's readiness for school in China. *Educational Research*, 53 (1), 95–113.
- Lee, J. S., Bowen, N. (2006). Parent involvement, cultural capital and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43, 193–218.
- Leach, P. (2004). *Vaše dijete*. Zagreb: Algoritam.
- Ljubetić, M. (2007). *Biti kompetentan roditelj*. Zagreb: Mali profesor.
- Maglov, K. (2015). *Uloga pedagoga u unapređivanju komunikacijskih roditeljskih sastanaka*. *Acta Iadertina*, 12 (2), 141–159.
- Mandarić Vukušić, A. (2018). Profesionalni razvoj odgajatelja i učitelja za rad s roditeljima. *Croatian Journal of Education*, 20 (Sp. Ed. 1), 73–94.
- Manson, M., Martin, A. J. (2009). Home, parents, and achievement motivation: a study of key home and parental factors that predict student motivation and engagement. *Australian Educational and Developmental Psychologist*, 26 (2), 111–26.
- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. L., Sekino, Y. (2004). *A Multivariate Examination of Parent Involvement and the Social and Academic Competencies of Urban Kindergarten Children*. *Psychology in the Schools*, 41 (3), 363–377.
- Moran, P., Ghate, D., Van der Merwe, A. (2004). *What works in Parenting Support? A Review of the Interantional Evidence*. Nottingham: Policy Research Bureau. <http://dera.ioe.ac.uk/5024/1/RR574.pdf> (pristupljeno 5. 2. 2018.)
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Nenadić Bilan, D., Matov, J. (2014). Partnerstvo obitelji i predškolske ustanove kao potpora roditeljstvu. *Magistra Ladertina*, 9 (1), 123–135.
- Pećnik, N. (ur.) (2013). *Kako roditelji i zajednice brinu o djeci najmlađe dobi u Hrvatskoj*. Zagreb: Ured za UNICEF Hrvatske.
- Pintar, Ž. (2018). Roditeljstvo u otporu. *Školski vjesnik*, 67 (2), 287–298.
- Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić: zajednica koja uči – mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Zagreb: Spektar media.
- Sremić, I., Rijavec, M. (2010). Povezanost percepcije majčinog i očevog roditeljskog ponašanja i školskog uspjeha kod učenika osnovne škole. *Odgojne znanosti*, 12 (2), 347–360.
- Sušanj Gregorović, K. (2017). Roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta: stavovi i praksa učitelja. *Školski vjesnik*, 66 (3), 347–376.
- Visković, I., Višnjić Jevtić, A. (2017). Mišljenje odgajatelja o mogućnostima suradnje s roditeljima. *Croatian Journal of Education*, 19 (1), 117–146.
- Zloković, J. (2017). Pravo djece na poticanje razvoja – odgovornost roditelja, škole i društva. U: Maleš, D., Širanović, A., Višnjić-Jevtić, A. (ur.) *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: teorije, politike i prakse* (str. 47–55). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

ZAVIČAJ KAO MJERA I BOGATSTVO U DJEČJEM VRTIĆU „RAPČIĆI” ŽMINJ

Davorka Kalčić, Nevia Jedrejčić, Jadranka Paulinić Bakša
Dječji vrtić „Rapčići” Žminj

Sažetak: Vrijeme u kojem živimo obilježeno je velikim i naglim promjenama, što se u velikoj mjeri odražava na društvo u cjelini, ali i na pojedinca. Potreba za očuvanjem zavičajnih vrijednosti, tradicijske kulture, osobnoga i kulturnoga identiteta postavlja pred sustav odgoja i obrazovanja nove izazove. Stručnjaci su složni – djeca su prepoznata kao najbolji čuvari etnografske baštine i zavičajnih vrijednosti. Slijedom toga Istarska županija je 2014. godine pokrenula projekt implementacije zavičajnosti *Istra u očima djece – tragovima prošlosti* u kurikule ustanova ranoga i predškolskoga odgoja, osnovnih i srednjih škola. U radu se donose rezultati istraživačkoga projekta tijekom 2017./18. godine, a proveli su ga odgojitelji i djeca u Dječjem vrtiću „Rapčići” Žminj. Cilj projekta bio je promicati, čuvati i očuvati zavičajne vrijednosti, istražiti kako su djeca nekad živjela, igrala se i zabavljala u vrtiću i kod kuće. Istražujući svoj zavičaj, dijete otvara stranice svoje prošlosti i čuva ih za budućnost upoznajući svoj vlastiti kulturni identitet.

Ključne riječi: *djeca, identitet, kurikulum, nacionalni kurikulum, zavičajne vrijednosti*

Uvod

Svakodnevno svjedočimo velikim promjenama u svijetu uslijed globalizacijskih procesa koji, htjeli mi to ili ne, neminovno ostavljaju snažne tragove i u našem društvu. Migracije i tehnološki napredak snažno utječu i mijenjaju tradicijske i kulturne vrijednosti. Sve je teže povezati tradicionalne zavičajne vrijednosti sa zahtjevima modernoga društva. Obrazovanje u tom procesu ima ključnu ulogu. Vijeće Europe donosi okvirnu konvenciju o vrijednosti kulturne baštine za društvo (2005) u kojoj se među ostalim navodi i obaveza integriranja elemenata kulturne baštine na svim razinama obrazovanja. Republika Hrvatska u travnju 2007. donosi Zakon o potvrđivanju Okvirne konvencije Vijeća Europe. Pravo djeteta na osobni i kulturni identitet, jezik, podrijetlo i samoostvarenje poštujući sebe i druge jasno je naznačeno u Konvenciji o pravima djeteta (1989).

Globalizacijski procesi koji uvelike pridonose gubljenju identiteta zahtijevaju da se kulturna baština uvrsti u Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2014). Slijedom toga Istarska županija je 2014. godine pokrenula projekt implementacije zavičajnosti *Istra u očima djece – tragovima prošlosti* u kurikule ustanova ranoga i predškolskoga odgoja, osnovnih i srednjih škola (*Strategija obrazovanja Istarske županije / SOIŽ*, 2016). Projekt implementacije provodi se tijekom pedagoške godine, a u mjesecu svibnju održava se stručno-znanstveni skup na kojem se prezentiraju projekti koje su dječji vrtići provodili tijekom godine.

Županija i lokalna zajednica sudjeluju u financiranju projekata. Izrađen je vodič kao prijedlog kurikula implementacije zavičajnosti za rani i predškolski odgoj, osnovne i srednje škole (ISTRAŽivanje, 2016/2017). Isto tako Županija je i organizator edukativnih skupova tijekom godine gdje se susreću predstavnici županije, praktičari i sveučilišni profesori iz područja ranoga odgoja i obrazovanja.

Cilj je ovih susreta, a održavaju se svaka tri do četiri mjeseca, razmjena iskustva i postignuća, rješavanje mogućih poteškoća te omogućavanje umrežavanja svih uključenih s ciljem dobrobiti i očuvanja zavičajnoga identiteta.

Kulturna baština

Često se priča o važnosti kulturne baštine, nužnosti veće brige i očuvanja. Što je kulturna baština? Prema Anićevoj rječniku hrvatskoga jezika „kultura je ukupnost materijalnih i duhovnih dobara, etičkih i društvenih vrijednosti, što ih je stvorilo čovječanstvo” (Anić, 2009, str. 654). Kultura je, dakle, stvaralački proces, ona nastaje djelovanjem čovjeka, a istodobno ona oplemenjuje svakog čovjeka i pritom iz čovjeka izvlači ono najbolje. Isti autor baštinu definira kao „ukupnost iz prošlosti sačuvanih i njegovanih kulturnih dobara. Njezina glavna značajka je čuvanje i njegovanje svega što su nam preci ostavili kao kulturu, tradiciju, zavičajnu mudrost” (Anić, 2009, str. 62). Svako područje na svijetu posjeduje baštinu. Ona bi trebala predstavljati temelj zajednice, ali isto tako biti čvrsta veza s prošlošću. Dakle moglo bi se reći da kulturna baština povezuje ljude, predstavlja zajedničku prošlost, omogućuje pripadnost zajednici. Ona oblikuje i čuva poput najveće vrijednosti n kulturni i nacionalni identitet, a samim time oblikuje i osobni identitet.

Europski parlament i Vijeće Europe proglasili su 2018. godinu Europskom godinom kulturne baštine. Cilj je Europske godine kulturne baštine potaknuti ljude na otkrivanje i istraživanje europske kulturne baštine te ojačati osjećaj pripadnosti zajedničkom europskom prostoru. Slogan Europske godine glasi: *Naša baština: spoj prošlosti i budućnosti* (Europski parlament i Vijeće Europe, 2017).

Kulturna baština vidljiva je u različitim oblicima. Može biti:

- *materijalna* (građevine, spomenici, artefakti, odjeća, umjetnička djela, knjige, strojevi, povijesni gradovi, arheološka nalazišta)
- *nematerijalna* (jezik, dijalekti, govori i toponimija te usmena književnost svih vrsta, folklorno stvaralaštvo u području glazbe, plesa, predaje, igara, obreda, običaja, kao i druge tradicionalne pučke vrednote, tradicijska umijeća i obrti)
- *prirodna* (krajolici, flora i fauna)
- *digitalna* (resursi stvoreni u digitalnom obliku na primjer digitalna umjetnost ili animacija ili digitalizirani kako bi se očuvali, uključujući tekstove, slike, videozapise, zapise).

Zbog svega nabrojanoga može se reći da je kulturna baština, bila ona materijalna ili nematerijalna, prirodna ili digitalna, od neprocjenjive vrijednosti za ljude i zemlju kojoj pripada.

Zavičajnost

Zavičajnost je širok pojam i možemo se promatrati slojevito, na više načina. Prema Aniću, zavičaj se najčešće povezuje s mjestom rođenja, rodnim krajem, a zavičajnost definira kao „pravilima uređen odnos administrativne jedinice i građanina iz te jedinice s obzirom na prava i dužnosti” (Anić, 2009, str. 1822). Zavičaj se može promatrati i kao osobni osjećaj pripadanja nekom mjestu kojeg pojedinac doživljava kao svoj zavičaj. Može ga se „promatrati i kao emocionalnu, književnu, pedagošku, odnosno didaktičko-metodičku kategoriju i definirati ga kao domovinu u malom, *osobnu domovinu*” (Rosandić, 1975, str. 9). Zavičajna baština „predstavlja zavičajno znanje i zavičajnu mudrost. Sve što je rezultat znanja i vještina pojedinca u trenutku i vremenu na određenom prostoru, a prenosi se s generacije na generaciju, predstavlja temelj za sve buduće aktivnosti u cilju očuvanja iznimnog bogatstva povijesnoga identiteta” (Maretić i Caktaš, 2007, str. 89).

Pedagoška vrijednost uvođenja zavičajnosti u kurikule ustanova ranoga i predškolskoga odgoja temelji se upravo na povezivanju odgojno-obrazovnoga procesa sa životom u neposrednoj okolini, zavičaju, tradiciji, običajima i zavičajnom jeziku. „Zavičaj je mjera i model za sve što će se kasnije učiti” (Šimleša, 1975, str. 25). Djeca i zavičaj imaju posebnu i snažnu prirodnu povezanost. Zavičajni jezik za dijete je prirodan jezik s kojim odrastaju. Zavičaj je nepresušan izvor poticaja koji potiču dijete na istraživanje i otkrivanje, suočavaju ga sa strahovima i uplovljavaju u svijet mašte kroz priče i legende zavičaja. Tada oni postaju vile i princeze, vitezovi i neustrašivi junaci, pobjeđuju strašna čudovišta i vještice, susreću duhove i mala čarobna bića.

Dolaskom u ustanovu ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, dijete je još uvijek snažno povezano sa svojom neposrednom okolinom – svojim domom, zavičajem, zavičajnim jezikom. Kroz zavičajne vrijednosti u vrtiću dijete se susreće sa sumještanima, bakama i djedovima koji im pričaju priče i legende pokazujući pomalo zaboravljene vještine i aktivno se uključuje jer pričaju se priče i pjevaju pjesmice na zavičajnom jeziku, njima oduvijek poznatom i bliskom. Zavičajni govor stvara čvrstu vezu između vrtića i obitelji.

„Neuroznanost i psihologija zajednički naglašavaju važnost mjesta odrastanja i tome pridruženih aktivnosti i događanja tijekom cijeloga života. Istraživanje pokazuje koju važnost lokalna mjesta odrastanja mogu imati kao „okidači sjećanja” i desetljećima kasnije, vadeći tu uspomenu iz naših sjećanja. I u kasnijoj dobi, kad sva druga sjećanja izblijede, sjećamo se pjesmica naučenih u ranom djetinjstvu, u obitelji ili u vrtiću” (Cohen, 2011, str. 5).

Dok dijete istražuje i otkriva svoj zavičaj ono spoznaje i zavičajne vrijednosti, jedinstvene i neponovljive, vrijednosti jezika, kulture i tradicije kojoj pripada, stvara sliku društva u kojem živi i značaj kulturne baštine, razvija odgovoran stav prema baštini i društvu kojem pripada. Čuvajući i njegujući zavičajne vrijednosti one postaju sastavni dio kako osobnoga, tako i nacionalnoga kulturnog identiteta. Govoreći o značaju zavičaja i zavičajnosti u odgojno-obrazovnom procesu Šušar (2015, str. 245) navodi „da bismo današnje generacije učenika pripremili za život u europskim okvirima zajednice više naroda, kultura i vjere bitno je da u upoznavanju svijeta krenu ponajprije u spoznavanju vlastitog zavičaja na putu izgradnje osobnog identiteta. Težeći modernom, često smo poslušnici nametnutih unificiranih vrijednosti. Stoga su zavičajni sadržaji esencijalna vrijednost očuvanja kulturnog i razvijanja osobnog identiteta” .

O Žminju i „Rapčićima”

Žminj je mali istarski gradić smješten u samom središtu Istre. To je mjesto iz kojeg su potekli Zvane Črnja i drugi poznati intelektualci. U Žminju se neprekidno od 1969. godine održava Sabor čakavskoga pjesništva, a Žminj je i sjedište Čakavskoga sabora koji okuplja vrsne stručnjake, književnike, znanstvenike i zaljubljenike kulturne baštine koji svojim radom nastoje široj javnosti ukazati na značaj i potrebu da se zavičajna baština čuva i prenosi na buduće generacije. Upravo se kroz kulturnu baštinu očituju sve posebnosti (jezik, tradicija, kultura, identitet), ali i skrivene ljepote određenoga kraja, naroda i zemlje. „Spomenici kulture koji čine kulturnu baštinu neke sredine i naroda upravo su oni korijeni koji čine najdublju vezu s tлом, koji govore da je prisutnost ljudi na tom području, njihovih spoznaja da tu žive i da su njihovi preci stvarali prostor u kojem oni žive zajedno s njima, nešto nezamjenjivo u određivanju kulturnog, nacionalnog identiteta” (Šušar, 2015, str. 245).

Slijedom toga, odlukom Ministarstva kulture Republike Hrvatske od travnja 2008. godine, žminjski govor upisan je kao nematerijalno kulturno dobro u Registar dobara Republike Hrvatske – Listu zaštićenih kulturnih dobara.

Stoga ne čudi što je u Dječjem vrtiću „Rapčiči” zavičajnost snažno prisutna u radu s djecom. Vrtić je 2011. godine dobio suglasnost MZOS-a za program očuvanja zavičajnosti. Time je Dječji vrtić „Rapčič” i postao prepoznatljiv u cijeloj županiji. Od tada pa do danas izdano je šest slikovnica na žminjskoj čakavštini, a 2016./17. surađujući s vrtićem „Grdelin” Buzet djeca su istraživala sličnosti i razlike jezika koji su geografski blizu, a imaju mnoštvo različitosti. Iz te je suradnje nastala predivna slikovnica „Bazgonija i Bezačija” u kojoj su djeca objedinila sličnosti i razlike dvaju zavičajnih govora. Dijalektalni naziv vrtića „Rapčiči” te nazivi odgojnih skupina „Klasići”, „Švikutići”, „Petešići” i „Grozdići” nastali na prijedlog djece i roditelja upućuju na identitet vrtića, kao i njegovo djelovanje.

Čakavština je vrtićka posebnost, važna odrednica svakodnevno prisutna u ophođenju i zbližavanju s djecom i roditeljima. U toj suradnji nastaje niz projekata i sklopova aktivnosti, a tiču se upravo zavičajnih vrijednosti (bake u vrtiću pokazuju djeci kako se od mladog jasena prave švikutići, kako se mijese *makaruni*, *vazmene pince*, *fritule*, kako se izrađuju ukrasi ili lutke od kukuruznog lišća i zrnja...).

Ističe se žminjski „zajik” kao prepoznatljivo kulturno dobro RH, te čakavština kao metafora za način življenja, djelovanja i opstanka na ovim prostorima. Ova je spoznaja vrlo važna za određenje Vrtića i okrenutost zavičajnim vrijednostima jer se na taj način u Vrtiću tiho i nenametljivo ugrađuje u djecu i roditelje ispravan odnos prema zavičaju kao dijelu nacionalne cjeline.

Uoči otvaranja novog vrtića 2007. godine izdana je prva slikovnica na žminjskoj čakavštini *Jurena*. Ubrzo se pojavila ideja o stvaranju vrtićke zavičajne knjižnice. Do danas su izašli ovi naslovi:

2009. zbirka priča *Skrito pod ladonjon*

2011. *Besedarnik* – rječnik žminjske čakavštine uz prijevod na standardni jezik. Ovaj projekt nastao je na poticaj djece, a u suradnji s odgojiteljima, roditeljima, djedovima i bakama koji su skupljali žminjske riječi i njihove prijevode dvije godine. Rječnik je tiskan na 92 stranice u nakladi od 500 primjeraka, a izdavači su Školska knjiga i Dječji vrtić *Rapčiči*.

2012. *Rapčiči z Bezačiji*

2016. *Blavi val – L'ondone blu*

2017. *Va kuće i okoli kući*

2019. u tisku *Bezačija i Bazgonija*.

U sklopu županijskoga projekta *Istra u očima djece* u pedagoškoj 2017./18. godini radilo se na projektu *Dijete i mediji*. U okviru dogovorenoga projekta djeca su istražila igre i življenje djece u žminjskom vrtiću nekad i danas.

Cilj projekta bio je omogućiti djeci uvid u življenje djece u vrtiću nekad, usporediti s današnjim životom te promicati i sačuvati zavičajne vrijednosti. U projekt smo krenuli istražujući literaturu u gradskoj knjižnici Žminja i Državnom arhivu u Pazinu. Istraživali smo stare zapise, knjige, fotografije, razgovarali smo s povjesničarima, piscima, muzejskim pedagogima i dr. Tijekom istraživanja pisanih materijala pronađena je stara fotografija djece u vrtiću iz 30-ih godina prošloga stoljeća. Fotografija je kod djece izazvala velik interes i brojna pitanja, a bila je i poticaj za daljnje istraživanje. Uz pomoć knjižničarke pronađen je prvi pisani zapis iz 1907. godine u vrijeme Austro-Ugarske Monarhije, a odnosi se na davanje suglasnosti za otvaranje dječjega vrtića. Uslijedila su brojna pitanja. Odgovore smo potražili razgovarajući sa starijim sumještanima koji su prije 80 godina bili polaznici žminjskoga vrtića.

Isprva je djeci bilo čudno kako se netko može igrati kad gotovo da nema igračaka (ni lego-materijala, ni autića, ni različitih lutki...), a još im je čudnije bilo kad su čuli da im je u vrtiću bilo lijepo, zabavno, da su bili sretni i veseli, a nisu imali crtane filmove, ni igrice, ni tablet-računala. Nisu imali ni radio.

Kroz ovaj projekt djeca su zaključila kako nije potrebno imati puno skupocjenih igračaka da bi bio sretan i dobro se zabavio, otkrili su vrijednost druženja u igri na otvorenom, ljepotu zavičajnoga jezika kroz priče i legende. Istovremeno, otkrili su davno zaboravljene igre, stekli vještinu izrade istih te primjenu tih igračaka u starinskim igrama. Igre koje su naučili igraju se i danas. Tijekom trajanja projekta stekli su znanja i vještine u samostalnom rukovanju fotoaparatom i kamerom te pravilnom korištenju digitalnih medija.

Zaključak

Vrijeme koje je pred nama donosi velike promjene, no to ne znači nužno i odustajanje od tradicionalnih vrijednosti, baštine i kulturnoga identiteta. Njegovanje zavičajne baštine koja je u žminjskom vrtiću prisutna više od desetljeća to i potvrđuje. Djeca su osvijestila bogatstvo zavičaja i ljepotu zavičajnoga jezika te se savršeno snalaze u svijetu tradicionalnih vrijednosti i izazovima modernoga društva.

Uvođenje zavičajnosti u kurikule ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja garancija je opstojnosti zavičajnih vrijednosti, njegovanja kulturnoga i razvijanje osobnoga, pa tako i nacionalnoga identiteta svakoga pojedinca. Baština je neizmjerljivo vrijedna i njezina budućnost ne može ovisiti o slučajnim prijateljima ili zaljubljenicima u nju.

Literatura

- Anić, V. (2009). *Veliki rječnik hrvatskog jezika*. Zagreb: Novi Liber.
- Cohen, B. (2011). Razumjeti sebe i druge: važnost mjesta odrastanja i vlastitog identiteta u multikulturalnom društvu. *Dijete, vrtić, obitelj*, 17 (65), 2–5.
- ISTRAŽivanje-istarski istraživački itinerari*. (2016/2017). Pula: Istarska županija.
- Konvencija o pravima djeteta* (1989). Ujedinjeni narodi
- Maretić, M., Caktaš, J. (2007). Zavičajna baština u funkciji očuvanja hrvatskog identiteta. U: N. Cambi (ur.) *Zavičajna baština, HNOS i kurikulum* (pp. 87–96). Split: Književni krug.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Rosandić, D. (1975). Za afirmaciju načela zavičajnosti u nastavi književnosti. U: M. Kalčić (ur.) *Zavičajna književnost u nastavi* (pp. 9–17). Žminj: Čakavski sabor.
- Odluka Europskog parlamenta i Vijeća Europe*. (2017). Službeni list Europske unije L 131/1, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32017Do864> (pristupljeno 20. 2. 2019.)
- Strategija obrazovanja Istarske županije*. (2016). Pula: Istarska županija.
- Šimleša, P. (1975). Načelo zavičajnosti kao aspekt povezanosti škole sa životom. U: M. Kalčić (ur.) *Zavičajna književnost u nastavi* (pp. 19–28). Žminj: Čakavski sabor.
- Šuvar, V. (2015). Zavičajni sadržaji u procesu izgradnje osobnog i kulturnog identiteta učenika. U: D. Maleš., A. Širanović., A. Višnjić-Jevtić (ur.) *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: Teorije, politike i prakse* (pp. 240–246). Zagreb: Odsjek za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu i OMEP Hrvatska.
- Zakon o potvrđivanju Okvirne konvencije Vijeća Europe o vrijednosti kulturne baštine za društvo*. (2007). Zagreb: Narodne novine – međunarodni ugovori, br. 5/2007.

Od glazbenih preferencija do glazbenih kompetencija

Barbara Matahlija, Snježana Turković
Dječji vrtić „Pahuljica” Rab

Sažetak: Igra je prirodan način djetetova učenja, a intrinzično motivirana čini spontanu, slobodnu i originalnu djetetovu aktivnost. S obzirom na to da je igra dominantna aktivnost u djetetovu životu, potrebno ju je koristiti kao snažno motivacijsko sredstvo u procesu razvoja djetetovih kompetencija. Kako se igra vezuje i uz kreativnost, valja ju koristiti i unutar glazbene kreativnosti. Glazba ima veliki značaj u razvoju svakoga djeteta. Ona utječe na razvoj njegovih tjelesnih i kognitivnih sposobnosti, na izgrađivanje estetskoga odnosa prema glazbi i umjetnosti općenito. Skoro svako doba u povijesti čovječanstva priznavalo je glazbu kao važan čimbenik u procesu učenja i oblikovanja pojedinca. Također, poznato je da okruženje mora biti strukturirano s namjerom poticanja različitih kompetencija, pa tako i glazbenih. Poticanje razvoja glazbenih kompetencija vodi ka razvijanju glazbenih sposobnosti (slušanje, glazbeno opažanje...), posredno i značajno utječe na cjelokupan djetetov razvoj. Upravo integriranim pristupom, odnosno radom djece na projektima te promišljeno osmišljenim pedagoškim poticajima nastojali smo omogućiti svakom djetetu da se izrazi na sebi svojstven način i utjecati na sve aspekte razvoja. Cilj ovoga rada jest primjerima dobre prakse prikazati važnost međusobne suradnje svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa s naglaskom na kontinuiranu izmjenu iskustava odgojitelja mješovite jasličke i mješovite vrtićke skupine s ciljem boljšeg razumijevanja razvoja svakoga djeteta od jasličke dobi, pa do polaska u školu. Zajedničko praćenje djetetove igre ima važnu ulogu u utvrđivanju njegovih psihofizičkih karakteristika i poticanju djetetova razvoja. Nadalje, pojasnit će se kako sustavno praćenje i dokumentiranje ponašanja djeteta u aktivnosti služi odgojitelju kao polazište za oblikovanje situacija učenja u kojima on osigurava djetetu stjecanje doživljaja i iskustava. U poticajnom, pedagoški osmišljenom okruženju, strukturiranom upravo prema interesu, odnosno načinu igre pojedinog djeteta, ono dobiva mogućnost samostalno inicirati stvaralačke aktivnosti te igrajući se učiti na sebi svojstven način. Individualnim pristupom podržava se sklonost korištenja sredstava i materijala koji omogućavaju svakom djetetu da vlastitim angažmanom istraživanjem, izražavanjem i stvaranjem razvija i jača svoje kompetencije.

Ključne riječi: *kulturna svijest i izražavanje, glazbene preferencije, glazbene kompetencije, igra, suradnja odgojitelja*

Uvod

U današnje vrijeme masovni mediji uvelike utječu na glazbenu kulturu u Hrvatskoj, producirajući ono što donosi zaradu, a ne osvrćući se na kvalitetu istoga. Djeca su sve više izložena trenutnoj trend-glazbi i najčešće odabiru onu glazbu koja im je svakodnevno prisutna i kojoj su konstantno izložena, a najlakše pamte one skladbe koje imaju veselu melodiju, brži tempo i tekst koji se često ponavlja. Isto tako, glazbena kultura i odgoj roditelja, ali i drugih osoba uključenih u život djece, kao npr. odgojitelja, utječu na razvoj glazbenih preferencija djece.

Da bi suvremeni odgojitelj mogao zadovoljiti potrebe djeteta u institucionalnom kontekstu prvenstveno je potrebno voditi se humanističkim pristupom. Takav pristup omogućuje istraživanje, zajedničko učenje te kritičko promišljanje. Rad djece na projektu podrazumijeva integriranost poticaja, doživljaja, stjecanje novih iskustava te potiče

kreativnost u svim smjerovima. Da bi to bilo moguće, važni segmenti su bogat kontekst i fleksibilnost, podrška, empatija i nadasve partnerstvo. Ovim radom prikazuje se korelacija obiteljskoga i institucionalnoga utjecaja na razvoj emocionalne osjetljivosti prema glazbi upoznajući djecu s različitim kulturama te njegovanjem narodnih i tradicijskih običaja. Dijete je ravnopravni član društvene zajednice i u njoj živi i stvara. Zadaća odraslih je na što raznovrsnije načine poticati razvoj cjelokupnoga stvaralaštva djeteta od najranije dobi.

U jasličkoj odgojno-obrazovnoj skupini „Ribice” tijekom protekle godine djeca su se susretala s glazbom različitoga tempa (brzi/spori) i različitih izvođača (dječje pjesmice, instrumentalna glazba, srednjovjekovna glazba...), a odgojitelji su promatranjem djece, njihovih reakcija i ponašanja pokušali utvrditi glazbene preferencije djece.

Praćenje djetetove igre ima važnu ulogu u utvrđivanju njegovih psihofizičkih karakteristika te poticanju djetetova cjelovitog razvoja, a sukladno tome i poticanju razvoja glazbenih kompetencija tijekom rada mješovite vrtićke skupine djece na projektu „Brodom po svijetu”.

Projekt „Brodom po svijetu” nastao je isključivo iz interesa većine djece u mješovitoj vrtićkoj skupini „Ježići”, a tijekom razvoja projekta uključila su se sva djeca prema vlastitim afinitetima i interesima. Nizom sklopova aktivnosti vezanih za istraživanje vrsta i funkcije brodova u životu ljudi, djeca su krenula u smjeru putovanja. Otkrivali su, kako svoje mjesto življenja, tako i svijet oko sebe, upoznajući različita kulturna i tradicijska, među ostalim, i glazbena obilježja.

Utjecaj odgojitelja na glazbene preferencije djece jasličke dobi

U današnje vrijeme dječji emocionalni svijet često je zapostavljen zbog ubrzanoga razvoja tehnologije, a jedan od načina kako ga se može obogatiti jest upravo glazba. Jedan od najboljih putova za poticanje dječjih osjetila jest aktivno uključivanje u glazbu, a time se ujedno razvija i smisao za lijepo. „Preferencije kao najjednostavnija afektivna reakcija uključuju evaluativne prosudbe o podražaju u obliku sviđanja – nesviđanja, dok emocije uključuju relativno kratku, ali u odnosu na preferencije intenzivniju, sinkroniziranu reakciju organizma na vanjski ili unutarnji podražaj koji je za pojedinca važan” (Dobrota i Reić Ercegovac, 2012, 970).

Odgojiteljeva posvećenost glazbenom odgoju i radu s djecom po pitanju glazbe može uvelike utjecati na to što će djeca slušati, kakvu će glazbu preferirati te na koji će način doživljavati različite oblike glazbe kasnije u životu.

Posve je poznato kako odrasli, pa tako i odgojitelji nesvjesno prenose svoje stavove na djecu. „Odgojatelj nesvjesno prenosi na djecu svoje emocionalne stavove o glazbi, stoga se ne smijemo zavaravati da ćemo kod djece postići rezultate slušanjem umjetničke glazbe prema kojoj se mi odnosimo indiferentno” (Habuš Rončević, 2011, 420).

Dječje osobine, mogućnosti, interesi i potrebe vrlo su važni pri upoznavanju s glazbom. Igra treba biti temelj upoznavanja s glazbom da bi dijete zavoljelo glazbu. Razvoj djetetovoga zanimanja za glazbu potiče se od strane odgojitelja.

Ukoliko se gleda na odgojiteljevu ulogu u stvaranju preferencija za određenu vrstu glazbe treba naglasiti da je temeljna odgojiteljska kompetencija ona za učenje, što znači spremnost, otvorenost i sposobnost cjeloživotnoga učenja kako bi mogao svoja znanja kvalitetno prenijeti djeci. Zbog toga, odgojitelj treba biti otvoren za nove spoznaje, kontinuirano usavršavanje i stalno profesionalno napredovanje jer nikada kao danas nije bilo toliko izazova i složenih društvenih zahtjeva u dječjem okruženju. Odgojitelji se konstantno moraju prilagođavati novonastalim situacijama.

Prema Habuš Rončević (2014) temeljni zadatak odgojitelja je razvijati interes za glazbu. Stoga se nastojalo u djeci pobuditi želju za sudjelovanjem u različitim glazbenim aktivnostima – pjevanju, slušanju glazbe, sviranju i plesanju uz glazbu. Izborom

kvalitetnih i djeci prilagođenih glazbenih djela nastojale smo utjecati na razvoj dobrog glazbenog ukusa.

Habuš Rončević (2014) ističe kako je poželjno djecu odvesti povremeno na kakvu glazbenu priredbu ili koncert. Zbog odsustva navedene mogućnosti, organizirano je da tate glazbenici dođu u skupinu održati „mini koncert”. Nastojalo se njihovim pjevanjem, sviranjem i odabirom kvalitetnih glazbenih uradaka, djecu potaknuti da verbalno opisuju osobni doživljaj glazbe, kao i pridonijeti razvoju dobrog glazbenog ukusa.

Glazbene preferencije djece jasličke skupine „Ribice”

Protekle pedagoške godine djeca iz jasličke skupine „Ribice” pokazivala su veliki interes za glazbu. U skladu s time, premjestili smo glazbeni centar i proširili ga kako bi djeca imala više prostora za pokret, ples i ritmiziranje. Također, centar smo obogatili glazbenim instrumentima poput gitare, sintesajzera, frule. Orffovim instrumentarijem koji se sastojao od zvončića, metalofona, ksilofona, trianglera, daire, štapića i zvečke. S ciljem obogaćivanja glazbenoga centra, ali i uključivanja roditelja u odgojno-obrazovni rad, organizirali smo kreativnu radionicu izrade glazbenih instrumenata. Roditeljima je bio ponuđen prirodni i didaktički neoblikovani materijal, a oni su zajedno sa svojom djecom planirali, promišljali i izrađivali jednostavne glazbene instrumente poput raznih šuškalica, udaraljki i bubnjeva. Djeca su te jednostavne glazbene instrumente kasnije koristila za ritmiziranje uz glazbu.



Slika 1 *Kreativna radionica izrade jednostavnih glazbenih instrumenata*

Tijekom cijele godine djeca su iskazivala interes za slušanje glazbe različitoga tempa (brzi/spori) i izvođača (dječje pjesmice, klasična glazba, srednjovjekovna glazba, programska glazba kao što su šum mora, cvrkut ptica, opuštajuća instrumentalna glazba...).

Ono s čime se djeca najčešće susreću tijekom svog djetinjstva, kako kod kuće, tako i predškolskim ustanovama je dječja pjesma. Primjećeno je da dječje pjesmice brzog tempa poput „Kad si sretan”, „Hoki poki”, „Pačji ples”, „Šubi, dubi, dubi” i mnoge druge potiču djecu na pokret, skakanje, ples, pjevanje... Dječje pjesmice brzog tempa stvaraju radosno raspoloženje i potiču djecu da aktivnije i s većim oduševljenjem sudjeluju u aktivnosti. Gotovo svaki put kad su slušala dječje pjesmice brzog tempa, djeca su posezala za glazbenim instrumentima kojima su uspješno oponašala ritam i melodiju. Također, kod djece je zabilježeno obogaćivanje rječnika i usvajanje novih riječi, ali isto tako i usvajanje higijenskih navika poput pranja ruku ili zubiju. Dječje pjesmice brzog tempa pobuđivale su snažni doživljaj i interes djeteta te želju da istu glazbu ponovo čuje.

Dječje pjesmice sporoga tempa poput „Zvončić u proljeće”, „Gdje je onaj cvjetak žuti”, „Jesenska pjesma”, „Zeko i potočić”, i mnoge druge nisu izazivale kod djece toliko oduševljenje, dapače, kod djece su se mogli uočiti tužni izrazi lica i suosjećanje s tekstom pjesme, pa je tako djevojčica E. A. (2,6 god.) komentirala: „Jadan zeko” dok je slušala

pjesmicu „Zeko i potočić”. Komentar dječaka L. P. (2,10 god.) kad bi čuo dječju pjesmicu sporijega tempa bio bi: „Ne teta tu, stavi: Kad si sretan!”.

S ciljem obogaćivanja i proširivanja dječjega interesa za glazbu, surađivali smo s roditeljima sličnoga afiniteta, odnosno u skupinu smo pozvali dvoje roditelja koji inače sviraju u bendu kako bi djeci približili živu izvedbu glazbe i pobliže ih upoznali s glazbenim instrumentima koje sviraju – bubnjevima i gitarom. Roditelji su najprije ponudili djeci da isprobaju svirati njihove instrumente, što su djeca odbila (pretpostavljamo da su se sramila), ali nakon što su roditelji odsvirali nekoliko pjesmica kao što su „Kad Anine noge gaze”, „Kad si sretan”, „Nije lako bubamarcu”, „Kad se male ruke slože”, „Molba gljive muhare”..., djeca su se opustila i tražila da roditelji još sviraju. Najtraženija je bila pjesmica „Kad si sretan”. Samoinicijativno djeca su počela pjevati, plesati i pljeskati te spontano donositi i glazbene instrumente iz našega glazbenog centra. Do kraja druženja sva su djeca isprobala svirati na bubnjevima što im se jako svidjelo, a petero djece probalo je svirati gitaru.



Slika 2 Afiniteti roditelja implementirani u segment odgojno-obrazovnog procesa – približavanje djeci žive izvedbe glazbe i upoznavanje s glazbenim instrumentima

Djeca rane i predškolske dobi u svojem se obiteljskom okruženju vrlo rijetko susreću s isključivo instrumentalnom glazbom. To je stvar glazbene kulture roditelja i općenito izloženosti glazbi. Djeca kod kuće najčešće slušaju radio, gledaju televiziju s različitim glazbenim emisijama, glazbenim kanalima i prvenstveno su izložena trenutnoj trend-glazbi neovisno o njezinoj kvaliteti. Upravo zato je potrebno da se u predškolskim ustanovama djecu uči ljepoti svakoga glazbenog izričaja, a pogotovo se tu misli na poznata glazbena instrumentalna djela stvarana kroz povijest te u tome veliku ulogu ima odgojitelj.

U jasličkoj odgojno-obrazovnoj skupini „Ribice” djeca su imala prilike susretati se s instrumentalnom glazbom vrlo često tijekom cijele pedagoške godine i u različitim dnevnim ritmovima. U početku su djeca negodovala kad bi im se pustila instrumentalna glazba, nekolicina djece bi čak i začepila uši. Međutim, što su djeca češće bila izložena slušanju instrumentalne glazbe takve su se reakcije smanjivale ili su u potpunosti izostale. Uočeno je da u likovnim aktivnostima slikanja temperom ili vodenim bojama djeca preferiraju instrumentalnu glazbu brzoga tempa kao što je *Brahmsov Mađarski ples*, *Mozartova Simfonija br.40 u g-molu* ili *Musorgskijev Ples pilića*. Također, instrumentalnu glazbu brzoga tempa djeca su preferirala u dvorani za vrijeme igranja lovice. Instrumentalnu glazbu sporoga tempa poput *Beethovenove Mjesečeve sonate* ili *Schumannovog Sanjarenja* djeca su preferirala za vrijeme poslijepodnevnoga odmora. Stvoren je ambijent u kojem ništa nije odvlačilo dječju pažnju, odnosno takav da su djeca bila usmjerena na sam doživljaj glazbe koju su slušala. Instrumentalna glazba sporoga tempa umirujuće je djelovala na djecu i pomagala im da mirnije utonu u san.

S povijesnom glazbom srednjega vijeka djeca su se susrela u ljetnim mjesecima kada se na našem otoku održava Rapska fjera, ali se slušanje nastavilo i nakon Fjere. Reakcije djece bile su vrlo pozitivne i ugodne, a neka djeca, većinom djevojčice, samoinicijativno su počele plesati. Svaki put kad bi djevojčica L. K. (2,9 god.) poželjela slušati srednjovjekovnu glazbu, komentirala bi: „Teta stavi onu zumiku za ples”.

Razvijanje glazbenih kompetencija u odgojno-obrazovnoj skupini „Ježići”

U isto vrijeme u mješovitoj odgojno-obrazovnoj skupini „Ježići” trajao je interes za brodove. Istraživanjem različitih poticaja, djeca samostalno dogovaraju destinacije te planiraju putovanja. Bile smo neprestano indirektni sudionici učeći zajedno s djecom te svaki sljedeći korak pomno promišljale.

Istražujući obilježja kontinenata (Antarktika, Grenland, Afrika, Europa, Azija), djeca su imala mogućnost svim svojim osjetilima učiti o specifičnostima i karakteristikama života ljudi u drugim krajevima svijeta. Sama činjenica njihovih zaključaka govori o uočavanju i pokušavanju razumijevanja drugih osoba koje nisu u njihovoj blizini i različitih načina života. Doživljena iskustva poticala su ih na produbljivanje vlastitih znanja. Kada su djeca istraživala afrički kontinent, ono što ih je poticalo na daljnje istraživanje bili su zvukovi udaraljki, šuškalica i bubnjeva te ih spontano poticalo na kretanje u ritmu i plesanje (slika 3). To nas je navodilo na osmišljavanje i pripremu poticaja za istraživanje i izradu različitih instrumenata koje su vizualno i auditivno prepoznavali, a po izradi njima se koristili u samoorganizirajućim plesnim igrama kao što su „Glazbene stolice”. Prilikom istoimene igre koristili su drvene štapiće, pratili ritam, kretali se u ritmu te zaustavljali sviranje prema vlastitom osjećaju.



Slika 3 Samoorganizirajuća plesna igra

Sloboda izražavanja kreativnoga mišljenja i aktivno sudjelovanje svakoga djeteta ovisno o njegovim sposobnostima, obogatila je projekt te jačala suradničko učenje.

Svako novo putovanje iziskivalo je prestrukturiranje sobe i svih ostalih raspoloživih prostora. Djeca su otkrivala bogatstva i različitost glazbenih kultura i življenja na različitim kontinentima uspoređujući ih s obilježjima kraja u kojem žive.

Nakon istraživanja afričkoga kontinenta potaknuti doživljajem jedne djevojčice i njezinoga iskustva vezanoga za Pariz, djeca su krenula u istraživanje različitih obilježja Francuske. Slikovnica „Zvonar crkve Notre Dame” bila je izvrstan uvod za osmišljavanje glazbenoga poticaja te izradi velikih udaraljki koje svojim zvukom podsjećaju na zvuk različitih zvona. Djeci smo donosili ploče francuske glazbe i videosnimke različitih tradicionalnih francuskih plesova. Uočili smo da djeca odabiru glazbu koja ih potiče na ples i izvođenje specifičnih plesnih pokreta. Kako su lutke marionete upravo nastale u Francuskoj, iskoristili smo francusku glazbu kao poticaj djeci koja se vole izražavati putem lutaka te im osigurali doživljaj i stjecanje iskustva kako kontrolirati vlastito kretanje da bi pokrenuli lutku (Slika 4).



Slika 4

Uključenost sve djece iz skupine pokazatelj nam je da su djeca bez obzira na dobnu i razvojnu razliku slobodno izražavala svoje doživljaje, uvažavajući jedni druge uz iskazan osjećaj pripadanja skupini. Naša uloga bila je podržavati ih i ohrabrivati u svakom pokušaju. To znači da su se neprestano događali pozitivni pomaci u odnosima na svim relacijama. Naša indirektna uključenost davala je prostora da djeca samostalno promišljaju i sama procjenjuju svoje aktivnosti i postupke te svoje doživljaje izražavaju plesom, pjevanjem, ritmiziranjem, crtanjem i slikanjem, gradnjom i konstruiranjem. Dječji uradci su nam izvrstan pokazatelj nekih od razvojnih aspekata, a djeci predstavljaju važan „dokument” kojeg žele sačuvati.

Aktivnim slušanjem i promatranjem djece i njihovih ponašanja prilikom aktivnosti uočili smo sve veću međusobnu povezanost, opuštenije kretanje i komunikaciju uz obogaćen rječnik, samostalno planiranje i provedbu aktivnosti. Za svaki pojam koji su djeca upotrebljavala u svojem razgovoru i igri nastojali smo vidjeti koliko je djeci poznat i koliko razumiju njegovo značenje. Služila su se različitim sredstvima i materijalima te različitim medijima kako bi što bolje razumjeli spomenuti pojam vezan uz temu putovanja kojega su odabrali. Prilikom odabira svake nove destinacije odmah su tražili da im se pusti glazba karakteristična za državu ili grad kojeg su odabrali istraživati te kakva je odjeća/nošnja karakteristična za neki narod. Istražujući Kinu i kinesku glazbu uočili su dominantnost žičanih instrumenata (Slika 5), razliku između afričkoga ritma te melodioznost francuske glazbe, nježnost glazbe koja se njeguje u Kini i ritmičnost tradicionalne turske glazbe (Slika 6).



Slika 5



Slika 6

Cijeli tijek projekta pomno je bilježen fotografijama, videozapisima i anegdotskim bilješkama. Također, svaki napredak djeteta bilježen je u njihovim individualnim mapama, a vođena je i mapa projekta. Uključenost i motiviranost djece stvara novu potrebu za daljnjim istraživanjem. Samim time jačaju naši suradnički i partnerski odnosi, što se pozitivno odražava na razvoj djece. Međusobno razumijevanje i podrška rezultiraju

uključenošću roditelja u projekt, čime se djeca osnažuju i motiviraju za daljnja istraživanja i aktivnosti, razmjeni iskustava i zajedničkom dogovaranju, planiranju i odlučivanju te samoevaluaciji stečenih iskustva i znanja tijekom projekta. Uključenost odgojiteljica bila je u slušanju, promatranju, pomnom bilježenju aktivnosti djece i osmišljavanju sljedećih strategija. Te strategije među ostalim podrazumijevaju neprestanu brigu o pedagoški osmišljenom, strukturiranom i bogatom okruženju koje su tijekom projekta djeca neprestano mijenjala ovisno o interesu, istraživanju ili igri.

Svakodnevno su se događale situacije da su sva djeca sudjelovala u samoorganizirajućim plesnim aktivnostima i igrama s pjevanjem unoseći stečena iskustva i znanja. Djeca uočavaju razlike i sličnosti s drugim kulturama koje su do sad upoznala te ih uspoređuju. Djeci su bili poznati pojmovi i imena kontinenata te su se neki već počeli snalaziti na zemljovidu svijeta. Najveći interes bio je za istraživanje svega što je vezano uz glazbu i ples. Kod instrumenata su istraživali vrste, veličine, oblike, materijale i zvukove. Slušajući raznovrsnu, ali pedagoški odabranu glazbu (instrumentalnu i vokalnu), istraživali su tempo (brzinu), dinamiku (jačinu) i ritam melodije. Vezano uz ples istraživali su obilježja narodnih nošnji, izrađivali ih i koristili u svojim samoorganizirajućim plesnim natjecateljskim igrama. Uz francusku glazbu igrali su se „Modne revije” te pomno pazili na korake prilikom prezentiranja odjeće. Uz glazbu djeca su rado gradila i konstruirala poznate građevine koju su uočila prilikom svojega putovanja. Za vrijeme poslijepodnevnoga odmora redovito se u cijelom vrtiću pušta klasična glazba. U nekoliko pokušaja promijenili smo glazbu za poslijepodnevni odmor. Iako je glazba bila lagana i uspavljajuća, djeca su odmah uočila razliku te smo primijetili da su im ponašanja drukčija. Prevtala bi se po krevetu i izrazom lica pokazala kao da im nije ugodno. Vrativši nosač zvuka na koji su djeca navikla odmah su reagirali osmijehom ili rečenicom: „Ja znam ovu pjesmu”. Upravo su nam time izrazila da se osjećaju sigurno.

Djeca svoje doživljaje prepričavaju kod kuće, a isto tako sudjeluju u mnogim kulturnim događanjima bilo na razini ustanove ili s roditeljima. Brojne kulturne aktivnosti roditelja, njihovo sudjelovanje u folkloru te pripremama za kulturni događaj Rabske fjere osjetio se u dječjim razgovorima i unošenjem nekih tradicijskih elemenata u svakodnevnu igru. Vođenjem dokumentacije aktivnosti djece vidljivo je da se svake godine u istom vremenskom razdoblju javlja interes djece za istraživanjem specifičnosti i karakteristika našega otoka. Ono po čemu je ova skupina jedinstvena je izrazit interes za glazbu. Redovito surađujemo s članicama i članovima rapskoga folklornog društva „Rapski tanac” čiji su najmlađi aktivni članovi upravo polaznici našega vrtića. Neposredni glazbeni doživljaj od neupitne je važnosti za dijete.

U prostoru koji sadrži materijalna i njeguje duhovna tradicijska dobra šaljemo poruku o suvremenom shvaćanju djeteta. Osmislili smo okruženje koje pobuđuje interes djeteta za baštinu gradeći zavičajni identitet svih sudionika odgojno-obrazovnoga procesa te osigurati prostor za istraživanje, izražavanje i preradu doživljenoga, čime potičemo razvoj svih temeljnih kompetencija. Nastojalo se prostor nadopuniti zvukovima, predmetima, mirisima i slikama koji će slati poruku svim osjetilima: „Nalazim se na Rabu”.

Osiguravanjem sredstava i materijala, a ponajprije nosač zvuka s glazbom mijeha (miha), grupa djece prepoznala je instrument koji svira te su ga imenovali. Zvuk i melodija neku su djecu odmah podsjetili na vlastito iskustvo sudjelovanja na rapskim vjenčanjima koja njeguju tradicionalne folklorne elemente i običaje. Narodna nošnja, nakit i instrumenti odmah su postali interes djece. Poticaji su osmišljeni s ciljem izrade rapskih folklornih elemenata te korištenjem istih u igri. Stvaran je kontekst koji odiše folklornom baštinom zavičaja u kojem dijete živi. U prošlosti se rapski tanac plesao gotovo u svim naseljima. U današnje vrijeme kod različitih svečanosti program nadopunjuje rapska folklorna grupa „Rapski tanac”. Šest muškaraca i šest žena odjevenih u narodnu nošnju plešu u paru dok svirač svira „na mih”. Muška narodna nošnja sastoji se od crvene kapice,

bijele platnene košulje ukrašene na prsima, crnoga „kružetića”, crnih hlača, bijelih vunениh čarapa i opanaka. Ženska narodna nošnja sastoji se od „kamižota”, bijele košulje s crvenim čipkastim ukrasima, crvene pregače odnosno „traverse” na cvjetice te crvene marame, tzv. „facola” i kožnih opanaka, a kao ukras služi koraljna ogrlica. U svečanim prilikama poput svadbe, vjerskih i državnih blagdana, odnosno prigoda, nosi se narodna nošnja bez tancanja. Glazbeni instrument koji ide uz tanac je mih. Sastoji se od mješine sačinjene od janjeće ili jareće kože u koju se pomoću *dulca upuhuje zrak, na vrat se utakne did, a u did kanela, prebirača odnosno mišnice*. Mih svirač drži ispod pazuha i pritiskom nadlaktice regulira u njoj tlak zraka koji ulazi u mih kroz kanalicu, a izlazi kroz rupe na prebirači. Svirač prstima otvara i zatvara izdubljene rupice i tako dobiva jedan željeni ton (Matušan, 2004).

Svako je dijete u aktivnostima sudjelovalo prema vlastitom interesu. Od trstika i piska izrađivali su frule, oblikovali i bojama ukrašavali tkanine te izrađivali (kamižot, facol, traverse, kape) i modelirali glinamolom nakit. Odijevali su se, svirali frule i plesali. Neka djeca čak su i poznavala plesne korake i figure rapskoga tanca. Ples se definira kao jedna od najprimjerenijih aktivnosti za rad s djecom predškolske dobi. Svakom djetetu treba omogućiti sudjelovanje u plesnim sadržajima bez obzira na njegove predispozicije. Prvenstveno ples ima znatan pozitivan utjecaj na razvoj brojnih sposobnosti kod djece kao što je osjećaj za ritam, osjećaj za pokret, ljepotu izvođenja pokreta, sposobnost njihove vizualizacije vlastitoga položaja u skupini, ali prije svega plesom razvijamo bazične motoričke sposobnosti kao što su: fleksibilnost, snaga, ravnoteža, brzina i koordinacija (Horvatin-Fučkar i sur., 2004).

Rapski tanac ima čvrstu strukturu čije se figure nazivaju:

- šepanje
- šutanje
- ženidba
- na vajer
- na šija,

a poslije pete figure pojavljuje se ponekad

- mahlina i merezinka.

Gotovo mjesec dana svakodnevno su samostalno puštali zvukove mijeha i osmišljavali vlastite plesne igre kao što su: *Glazbene stolice, Tko će prije sagraditi zvonik, Ajmo šutat* i sl. Važno je napomenuti da su jedan drugom pokazivali neke od plesnih koraka te se međusobno korigirali i prihvaćali kritiku.

Bogatstvo otočkoga življenja čine žitelji koji na različite načine utječu na baštinstvo i gradnju njegovog kulturnog života. Poštovanje bogatstva očituje se prvenstveno u utjecaju odraslih na djecu vlastitim primjerima, bilo u obitelji ili u predškolskoj ustanovi. Uvođenjem djeteta u sve segmente narodnih i tradicijskih običaja bogate se dječja iskustva, a samim time djeci se omogućuje razvijanje vlastitih misli i osjećaja prema vrijednosti generacijski stvaranih i očuvanih stečevina.

Zaključak

Na estetsku osjetljivost može se utjecati već od najranijega djetinjstva i djeca su otvorena za nova iskustva kada je u pitanju glazba, samo ih treba potaknuti na slušanje iste i stvoriti okruženje u kojem će se moći upoznati s različitim vrstama glazbe. Uvođenjem djeteta u raznovrsne glazbene situacije bogate se dječja iskustva, a samim time djeci se omogućuje razvijanje vlastitih misli i osjećaja prema vrijednosti generacijski stvaranih i očuvanih stečevina. Slušanje glazbe u predškolskim ustanovama utječe na razvoj glazbenih preferencija, stoga je izrazito važno odabrati kvalitetnu glazbu koja će

poticati dječji razvoj i utjecati na njihove sposobnosti i u tome se očituje velika odgovornost odgojitelja. Sukladno navedenom ističemo važnost refleksije vlastite prakse te smo suglasne u sljedećem: bez obzira na kronološku i razvojnu dob u skupinama, djeca su se koristila različitim ritmičkim instrumentima, a mlađoj su djeci starija djeca bila uzor u stvaranju glazbenih improvizacija u kojima su svojim pokretima izražavala osjećaj za ritam, pamćenje i ponavljanje određenih plesnih pokreta čime se jačala sposobnost koncentracije i pažnje. Glazbene preferencije djece jasličke odgojne skupine „Ribice” ovise o tempu i izvođaču glazbe. Na temelju dječjih reakcija i ponašanja primijećeno je da djeca više preferiraju dječje pjesmice od instrumentalne glazbe (klasične glazbe, srednjovjekovne glazbe), kao i da više preferiraju glazbu bržega tempa od glazbe sporoga tempa. Štoviše, iz navedenoga možemo zaključiti da djeca najviše preferiraju pjesmicu „Kad si sretan”, što upućuje na činjenicu da su djeca najbolje upoznata s tom pjesmicom i da je baš ona najčešće puštana u njihovom okruženju. Prepoznate glazbene preferencije djece jasličke skupine olakšavaju planiranje poticaja za razvoj glazbenih kompetencija. Pomnim odabirom ritmičkih pjesama uz korištenje ritmičkih instrumenata u igri pokazalo se, prvenstveno kod djece u godini pred školu, da su lakše rješavali analizu i sintezu riječi, prepoznavali samoglasnike te se vidno povećao broj djece koja su pokazivala interes, ali i upornost prilikom aktivnosti sadržaja čitanja i pisanja. Emocionalni aspekt glazbenih aktivnosti potiče razvoj jedne veoma važne socijalne vještine kao što je empatija. Sluh, vid, verbalno izražavanje, sposobnost čitanja, učenje stranih jezika, matematička i kreativna sposobnost i socijalna prilagodljivost samo su neke od sposobnosti koje uz pomoć glazbe možemo razvijati kod djece. Psiholozi su dokazali da djeca koja se u predškolskom uzrastu konstantno bave glazbenim aktivnostima brže i lakše svladavaju probleme u igrama te da glazba pomaže djeci u razvoju kritičkoga mišljenja. Očiti primjer bio je kod povučene djece koja su teže ostvarivala socijalne kontakte. Njima su glazbene aktivnosti omogućile lakše izražavanje pjesmom i pokretom, uočila su ih druga djece i prihvaćeni su od grupe.

Literatura

- Dobrota, S., Reić Ercegovac, I. (2012). Odnos emocionalne kompetentnosti i prepoznavanja emocija u glazbi. *Društvena istraživanja Zagreb*, 21 (4), 969–988.
- Habuš Rončević, S. (2011). *Slušanje glazbe i poticanje dječjeg glazbenog stvaralaštva u predškolskoj dobi*. Međunarodni znanstveni stručni skup Dijete i estetski izričaji, Zadar: Sveučilište Zadar, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Pedagogische Hochschule Eisenstadt, Odsjek za kroatistiku i slavistiku Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Pečuhu, Znanstveni zavod Hrvatska u Mađarskoj, Kazalište lutaka Zadar.
- Habuš Rončević, S. (2014). Neke suvremene uloge odgojitelja u glazbenom odgoju djece rane i predškolske dobi. *Magistra ladertina*, 9 (1), 179–187.
- Horvatin-Fučkar, M., Tkalčić, S., Jerković, S. (2004). Basic motor skills developing pre-school children in dance schools. U: R. Pišot, V. Štemberger, J. Zurc, A. Obid (eds.) *Abstracts and Proceedings from 3rd International Symposium „A child in motion”*, (pp. 87). Koper: University of Primorska, Slovenija.
- Matušan, T. (2004). *Osobni dnevnik folklornog društva Rapski tanac*.

Profesionalne kompetencije odgojitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju

Marijana Miočić, Marina Fuzul
Dječji vrtić Radost Zadar Croatia

Sažetak: *Procesom inkluzije djeca s teškoćama u razvoju stječu različita iskustva, participiraju u aktivnostima koje potiču razvoj socijalnih odnosa s drugom djecom, odgojiteljima i okolinom. Odgojitelji svojim stavovima, profesionalnim uvjerenjima, pedagoškim znanjima i sposobnostima pomažu djetetu u njegovu rastu i razvoju u inkluzivnom okruženju. Njegovi pozitivni stavovi prema inkluziji djece s teškoćama u sustav redovnoga obrazovanja jedan su od ključnih čimbenika uspješne provedbe inkluzije. Za potrebe istraživanja ispitani su stavovi N = 93 odgojitelja u odnosu na inkluziju djece s teškoćama u sustav ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Rezultati prikazuju kako odgojitelji imaju pozitivan stav prema inkluziji uz mišljenje kako im nedostaju kompetencije za rad s djecom s teškoćama.*

Ključne riječi: *inkluzija, djeca s teškoćama u razvoju, odgojitelji, kompetencije za rad s djecom s teškoćama, inkluzivno okruženje*

UVOD

Promjene koje se događaju u odgoju i obrazovanju zahtijevaju jačanje profesionalnih kompetencija stručnih djelatnika uključenih u odgojno-obrazovni proces. U ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju potreba razvoja profesionalnih kompetencija odgojitelja posebno je vidljiva u radu s djecom s teškoćama. Koliko kvalitetno će se dijete s teškoćama prilagoditi na novu sredinu i postati aktivan dionik odgojno-obrazovnog procesa, ovisi o pozitivnom stavu prvenstveno odgojitelja. Stoga je potrebno istaknuti kako je tendencija odgojno-obrazovnoga sustava prihvatiti i uključiti dijete s teškoćama u redovni sustav poštujući njegove posebnosti. Da bi djetetova inkluzija u redoviti odgojno-obrazovni sustav protekla glatko, potrebna je suradnja odgojitelja i roditelja u kojoj posebno dolaze do izražaja komunikacijske kompetencije odgojitelja, stečene tijekom njihova inicijalnoga obrazovanja (Miočić, 2019).

PROFESIONALNE KOMPETENCIJE ODGOJITELJA

Inkluzijom djece s teškoćama u razvoju u redovni odgojno-obrazovni zadovoljavaju se njihove osnovne potrebe bez obzira na razvojne teškoće, talente, socioekonomsko porijeklo itd. (Mikas, Roudi, 2012). Važnu ulogu u tom procesu ima odgojitelj koji će djetetu s teškoćama omogućiti kvalitetno obrazovanje, nudeći mu različite poticaje i aktivnosti sukladno njegovim razvojnim karakteristikama (Rudelić i sur., 2012). Promatrajući dijete u skupini odgojitelj prepoznaje njegove potrebe i interese te svojim stavovima, profesionalnim znanjem i sposobnošću rješavanja problema pomaže djetetu u cjelokupnom razvoju, prihvaća ga kao jedinstvenu, kompleksnu osobu koja u različitim situacijama reagira i djeluje sukladno vlastitim interpretacijama i razumijevanju djelovanja

drugih (Bouillet i sur., 2012). Odgojitelj treba pratiti djetetov razvoj, znati prepoznati njegove individualne potrebe i načine njegova učenja (Babić, Irović, Kuzma, 1999).

Inkluzivni proces zahtjeva od odgojitelja profesionalne kompetencije kao što su: interpersonalne vještine, svijest o vlastitim sposobnostima i obrazovnim aktivnostima, sposobnost uočavanja sposobnosti i potreba svakoga pojedinog djeteta. Od odgojitelja koji rade u inkluzivnim skupinama očekuju se posebna znanja i vještine iz područja inkluzivne pedagogije, ali i osobna obilježja koja su model ponašanja svakom pojedinom djetetu. Međutim, odgojitelji koji rade s djecom s teškoćama često se osjećaju nekompetentnima, stoga je neophodno njihovo cjeloživotno obrazovanje, ali i razvijanje osobnih socioemocionalnih vještina (Zrilić, 2011).

Ljubetić i suradnici (2008) navode kako kompetencije podrazumijevaju osobne karakteristike (znanja, stavove, vještine) koje omogućuju lakšu prilagodbu okolini te koje uz pomoć naučenih stavova stječu sposobnost energičnoga suočavanja sa životnim problemima i njihova rješavanja, koristeći spoznajne i socijalne vještine. S druge strane, Opić i suradnici (2008) ističu kako je za odgojitelja važno da zna prepoznati, razumjeti i pravilno odgovoriti na mnoge kompleksne i suptilne odgojno-obrazovne izazove, što i je bit profesionalnih kompetencija odgojitelja. Autori (Coldron, Smith, 1999; Bolton, 2001) smatraju kako kompetencije odgojitelja ovise o njegovu poznavanju teorije, ali i načinu kako provodi odgojno-obrazovnu praksu. Goffin i Day (1994) posebno ističu odgojiteljevu kompetenciju poznavanja razvojnih karakteristike djeteta. Chivers (1996) navodi kako pedagoške kompetencije odgojitelja čini niz različitih područja znanja i vještina. Također, ističe da osobne karakteristike odgojitelja određuju i njegovo profesionalno ponašanje, a samim time oblikuju i njegovu odgojno-obrazovnu praksu. S obzirom na to da suvremeni odgojno-obrazovni proces uvjetuje usvajanje novih znanja, vještina, sposobnosti te (samo)refleksiju, odgojitelj treba biti spreman prihvatiti rizike, snalaziti se u novim i nepredvidljivim situacijama.

Mlinarević navodi kako odgojitelji sustavnom i kontinuiranom edukacijom stječu kompetencije identificiranja, usvajanja i primjenjivanja postupaka koji doprinose razvoju djetetovih sposobnosti. Stav o nužnosti cjeloživotnoga učenja dijele mnogi autori, među kojima je i Young (1999) koji navodi kako svaki pojedinac treba biti cjeloživotni učenik što objašnjava činjenicom kontinuirane potrebe čovjeka za učenjem, što nije pokazatelj njegove nekompetentnosti, već dokaz njegove osviještenosti (Slunjski i sur., 2006).

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Prateći rad odgojitelja s djecom s teškoćama u razvoju uočene su poteškoće u kvaliteti realizacije odgojno-obrazovnoga procesa, stoga je u Dječjem vrtiću „Radost” provedeno pilot-istraživanje na uzorku N = 93 odgojitelja u pedagoškoj godini 2018./19.

Cilj istraživanja bio je utvrditi percepciju odgojitelja o vlastitim profesionalnim kompetencijama za rad s djecom s teškoćama u razvoju i njihovim roditeljima.

Za potrebe istraživanja koristio se anketni upitnik za čiju su obradu korišteni postupci deskriptivne statistike.

Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

Iz prosječnoga rezultata na Upitniku vidljivo je da su odgojitelji DV-a „Radost” svjesni važnosti suradnje svih uključenih dionika u inkluzivni odgojno-obrazovni proces. Pitanje suradnje s roditeljima odgojitelji najčešće opisuju kao informiranje o napredovanju, postignućima te poteškoćama s kojima se njihovo dijete susreće u aktivnostima unutar

odgojne skupine te u interakciji s drugom djecom. Međutim, velik broj odgojitelja (96,8 %) shvaća da kvalitetan rad s roditeljima podrazumijeva puno više od informiranja o postignućima djeteta. Iz rezultata je vidljivo da se 90 % ispitanika smatra pedagoški kompetentnima za rad i s roditeljima i s djecom, ali izražavaju sumnju u svoje kompetencije u radu s roditeljima djece s teškoćama u razvoju ističući potrebu za dodatnom i kontinuiranom edukacijom (Kudek Marošević i sur., 2014; Miočić i sur., 2016). Aktualna istraživanja pokazuju da je suradnja s obiteljima i stručnjacima posebno važna u kompetencijama odgojitelja, koordinaciji kurikula s individualnim potrebama djece, promicanju inkluzivne kulture u vrtiću i aktivnom sudjelovanju odgojitelja u procjeni posebnih potreba djece (Bouillet, 2011; Miočić, 2019).

Osim procjene suradnje s roditeljima, odgojitelji su procjenjivali vlastitu kvalitetu i kompetencije rada s djecom s teškoćama u razvoju. Instrument koji je korišten sastojao se od pitanja zatvorenoga i otvorenoga tipa koja su se odnosila na dosadašnja stečena znanja iz područja inkluzivne pedagogije te koliko ta znanja utječu na kvalitetu rada.

Na pitanja koja se odnose na zadovoljstvo stečenoga znanja za rad s djecom s teškoćama u razvoju dobiveni su sljedeći rezultati: ispitanici u najvećoj mjeri (87 %) smatraju da im stečeno znanje tijekom studija nije dovoljno za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Gotovo 80 % ispitanika navodi da je steklo određena znanja vezano za rad s djecom s teškoćama kroz kolegije Opća pedagogija, Razvojna psihologija i Specijalna pedagogija. S obzirom na teškoće djece s kojima se svakodnevno susreću odgojitelji se ne smatraju dovoljno kompetentnima za svakodnevni rad u skupini (Thompson, 2010). Stoga se ističe i naglašava potreba za dodatnim stručnim osposobljavanjem za rad s djecom s teškoćama tijekom, ali i nakon završetka studija. Bouillet i suradnici (2012) te Kudek Mirošević i suradnici (2014) također iznose rezultate istraživanja koji pokazuju da odgojitelji općenito imaju pozitivan pristup inkluziji, no brine ih pomanjkanje vlastitoga znanja i kompetentnosti u radu s djecom s teškoćama. Zbog neznanja o specifičnim teškoćama ponekad dolazi i do nesigurnosti u radu s djecom s teškoćama, što ne ide u korist profesionalnoga razvoja odgojitelja, kao ni razvojnih postignuća djeteta.

Na pitanje pomažu li im edukacije ponuđene od strane AZOO-a u svakodnevnom radu s djecom s teškoćama u razvoju, više od polovice (61 %) ispitanika odgovorilo je potvrdno, što bi značilo da im ponuđene edukacije pomažu tijekom rada s djecom s teškoćama u razvoju. No, ističe se još veća potreba za istima te više konkretnih praktičnih savjeta i inovacija u odabiru tema.

Osim percepcije o vlastitim kompetencijama za rad s djecom s teškoćama u razvoju odgojiteljima su postavljena pitanja smatraju li da su njihova i očekivanja roditelja o materijalnim, organizacijskim i edukacijskim uvjetima vrtića u radu s djecom s teškoćama usklađena. Gotovo 70 % ispitanika smatra da njihova i očekivanja roditelja nisu usklađena. Ispitanici procjenjuju da očekivanja roditelja i zakonska regulativa integracije djece s teškoćama i mogućnostima njihova uključivanja u DV nisu usklađena. Najčešće se smatra i ističe da roditelji često imaju prevelika očekivanja i da nisu dovoljno informirani o zakonskim regulativama. To može ukazivati na nedovoljnu upućenost roditelja u posao vrtića kao odgojno-obrazovne ustanove, zbog čega je svakako potrebno i dodatno educiranje roditelja, ali i odgojitelja za rad s roditeljima djeteta s teškoćama.

Kada je riječ o pomoći tijekom rada s djecom s teškoćama, ispitanici u najvećoj mjeri smatraju da im pomažu različiti oblici edukacija (edukacije praktičnoga oblika, seminari, radionice). Zatim naglašavaju da je potrebna bolja suradnja sa stručnim suradnicima, odnosno njihov boravak u skupini te njihova veća angažiranost, razmjenjivanje različitih iskustava, smanjenje broja djece u skupinama, povećanje broja odgojitelja, dodatni asistenti, terapijski pas, otvorenost roditelja i suradnja s njima. Rezultati istraživanja koje su provele Rudelić i suradnici (2013) potvrđuju da za inkluziju u predškolskim ustanovama

treba osigurati niz različitih preduvjeta kako bi se djetetu s teškoćama omogućili najbolji uvjeti za cjelokupni razvoj i učenje. To su prije svega poticajno, stimulirajuće okruženje koje dijete zove na igru, istraživanje, propitkivanje, razvijanje vještina i sposobnosti. Osim kompetencija odgojitelja, važan faktor kvalitetnog inkluzivnog okruženja jest i suradnja sa stručnim timom i ostalim odgojiteljima. Rezultati istraživanja također su pokazali kako ne postoji razlika u stavovima i promišljanjima odgojitelja o inkluziji djece s teškoćama u redovni odgojno-obrazovni sustav u odnosu na radni staž, skupinu u kojoj rade te u odnosu na profesionalni status.

ZAKLJUČAK

Rezultati istraživanja pokazuju manjkavosti u sustavu ranoga i predškolskoga odgoja koje se odnose na kompetencije odgojitelja u radu s djecom s teškoćama u razvoju, što ukazuje na potrebu unaprijeđenja sustava školovanja odgojitelja u području inkluzivne pedagogije. Pitanje pedagoške kompetentnosti odgojno-obrazovnih djelatnika važan je segment istraživanja znanstvene i stručne javnosti u Hrvatskoj posljednjih 10 godina, čiji rezultati prikazuju stavove odgojitelja/učitelja o nedovoljnoj osobnoj kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Dakle, može se zaključiti kako je potrebno usklađivanje fakultetskih programa obrazovanja odgojitelja s potrebama prakse te dodatna educiranja od strane nadležnih institucija. Mogućnost specijalizacije odgojitelja tijekom fakultetskoga obrazovanja u području inkluzivne pedagogije utjecalo bi na unaprijeđenje sustava školovanja odgojitelja, ali i podizanje kvalitete inkluzivnoga procesa u redovnim odgojno-obrazovnim sustavima.

Literatura

- Babić, N., Irović, S., Kuzma, Z. (1998). *Autonomija i „monitoring” u predškolskom odgoju*. The Quality in Education and Teaching, Collection of scientific papers, International Scientific Coloquimu, 279–286. Sveučilište u Rijeci.
- Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 323–340.
- Bouillet, D., Loborec, M. (2012). Istraživanje procjena odgojitelja o mogućnosti inkluzije djece s ADHD-om u redovni program dječjih vrtića. *Napredak*, 153 (1), 21–38.
- Bolton, G. (2001). *Reflective Practice, Writing and Professional Development*. London: Paul Chapman Publishing.
- Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 20 (5), 20–31.
- Coldron, J., Smith, R. (1999). Active location in teacher's construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (6), 711–726.
- Goffin, S., Day, D. (1994). *New Perspectives in Early Childhood Teacher Education: Bringing Practitioners into the Debate*. New York: Teachers College.
- Kostović-Vranješ, V., Ljubetić, M. (2008). „Kritične točke” pedagoške kompetencije učitelja. *Život i škola*, 2, 147–162.
- Kudek Mirošević, J., Jurčević-Lozančić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50 (2), 17–29.
- Mikas, Roudi, (2012). Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja. *Paediatrica Croatica*, 56 (1), 207–214.

- Miočić, M. (2019). Transition from family to preschool for children with disabilities. *Conference proceedings 13th International Technology, Education and Development Conference. INTED*. Valencia, Spain.
- Miočić, M., Nenadić, D. (2016). Odgojitelj pripravnik kao pomoćni odgojitelj u inkluziji djeteta s teškoćama u razvoju. U: R. Jukić, K. Bogatić, S. Gazibara (ur.) *Globalne i lokalne perspektive pedagogije* (str. 270–281). Osijek: Filozofski fakultet, Sveučilište J. J. Strossmayera.
- Mlinarević, V. (2000). Kompetencija odgojitelja i autonomija djeteta. U: N. Babić, J. Krstović (ur.) *Interakcija odrasli – dijete i autonomija djeteta: zbornik radova sa znanstvenog kolokvija s međunarodnim sudjelovanjem* (str. 143 - 150). Osijek: Visoka učiteljska škola Rijeka.
- Opić, S., Jurčević-Lozančić, A. (2008). Kompetencije učitelja za provedbu pedagoške prevencije poremećaja u ponašanju. *Odgojne znanosti*, 10 (1), 181–194.
- Rudelić, A. (2013). Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji – stanje i perspektive. *Napredak*, 154 (1–2), 131–148.
- Slunjski, E., Šagud, M., Brajša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. *Pedagogijska istraživanja*, 3 (1), 45–58.
- Thompson, J. (2010). *The Essential Guide to Understanding Special Educational Needs*. London: Longman, an imprint of Pearson.
- Zrilić, S. (2011). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole – priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*. Sveučilište u Zadru.

Podrška roditeljstvu – potreba ili izazov?

Vesna Novak, Paula Zuzel
Dječji vrtić Cipelica Čakovec

Sažetak: U radu se daje pregled moguće dobrobiti djece koja proizlazi iz kvalitetne suradnje roditelja i odgojitelja. Rad polazi od odgovornosti odgojitelja kao pretpostavke ostvarivanja suradničkih odnosa. Prikazuje se akcijsko istraživanje koje je preraslo u sustavnu suradnju i razmjenu informacija sa svrhom ostvarivanja dobrobiti djece.

Ključne riječi: *individualni razgovori, odgojitelj, roditelj, podrška*

Uvod

Prve godine života djeteta presudne su za zdravi funkcionalni razvoj djeteta čime se doprinosi razvoju urođenih sposobnosti i prirodnih razvojnih potencijala djeteta. S obzirom na to da su roditelji primarni odgojitelji djece, od njih se očekuje da preuzmu odgovornost za uspješno roditeljstvo. Uspješno roditeljstvo pretpostavlja određene roditeljske vještine i kompetencije, primjerice da se dijete vidi kao osoba, prilagodbu vlastitoga ponašanja te izgrađivanje kvalitetnoga odnosa s djetetom. Roditelj je dužan kreirati kontekst koji omogućuje djetetu sigurnost, zdravlje i zadovoljavanje razvojnih potreba (Pećnik i Starc, 2010).

Pećnik i Starc (2010) navode kako djeca trebaju roditelje i druge odrasle da zadovolje dječju potrebu za ljubavlju, sigurnošću, pripadanjem, povezanošću i prihvaćanjem uz osiguravanje strukture i vodstva. Ove vrijednosti predstavljaju temeljna načela roditeljstva u najboljem interesu djeteta. Najbolji interes djeteta predstavlja i autentičan roditelj koji preuzima odgovornost za razvoj svojih roditeljskih kompetencija kako bi se ostvarila dobrobit djeteta.

Dobrobit djece

Dobrobit predstavlja optimalno psihološko funkcioniranje i iskustvo. Ostvaruje se aktualizacijom ljudskih potencijala (Tatalović Vorkapić, 2018). Djetetova sadašnja i buduća dobrobit svrha je djelovanja svih sudionika u obrazovanju. Pretpostavka je kako je dječji vrtić okruženje koje osigurava socioemocionalnu, motoričku te kognitivnu dobrobit. Socioemocionalna dobrobit uključuje osjećaj sigurnosti, suosjećanje, samodisciplinu i fokus. Fizička dobrobit uključuje kretanje kao senzoričko-motorički događaj koji povezuje razumijevanje fizičkoga svijeta iz čega proizlazi svako iskustvo i učenje. Kretanje utvrđuje misao i vodi u učenje (Hannaford, 2007). Nedostatak kretanja u predškolskoj dobi kod dječaka izaziva stres koji koči razvoj obrazaca nužnih za kognitivni razvoj. Kognitivna dobrobit se temelji na iskustvu, manipuliranju predmetima, praktičnoj aktivnosti s materijalnim poticajima koji osposobljavaju dijete za simboličku igru koja prethodi misaonim procesima i apstraktnom razmišljanju i motivaciji.

Kako bi se osigurala dobrobit djece, odgojitelji su dužni dati podršku roditeljima te nastojati kontinuirano unaprjeđivati roditeljske kompetencije. Kako bi u tome bili što

uspješniji, potrebno je ostvariti suradničke odnose s roditeljima koji se temelje na međusobnom povjerenju.

Suradničke kompetencije odgojitelja

Iako suradnja obitelji i odgojno-obrazovne ustanove predstavlja imperativ u odnosima svih uključenih, polazeći od pretpostavke kako ponašanje jedne osobe uvjetuje ponašanje druge osobe, opravdano je preispitivati međusobni odnos roditelja i odgojitelja (Višnjić Jevtić, 2018). Sve duži boravak djece u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja stavlja pred odgojitelje veliku odgovornost za ostvarivanje zadovoljavajućih odnosa između ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obitelji. Prihvatanje odgovornosti pretpostavlja razvijene suradničke kompetencije odgojitelja. Kompetentan odgojitelj treba imati vještine koje doprinose kvalitetnim međudnosima: komunikacijske vještine, vještine aktivnoga slušanja, treba biti proaktivan, poznavati tehnike razgovora, treba znati stvoriti okruženje za komunikaciju. Jednako tako, odgojitelji trebaju biti empatični, asertivni, strpljivi te otvoreni (Višnjić Jevtić, 2018). Razumijevanje, empatija, odobravanje, povjerenje od prvoga i svakoga novog dana znatno utječe na ohrabrivanje roditelja za suradnju.

Iskrenost i procjena korištenja komunikacijskih vještina (u pravo vrijeme, količina informacija na najprihvatljiviji način) vrline su koje krasi kompetentnoga odgojitelja. Optimizam koji je posljedica unutarnjega uvjerenja odgojitelja u svakom trenutku približava roditelja na suradnju do razine partnerstva. Velika je odgovornost i zadaća odgojitelja za ostvarenje različitih oblika suradnje s obitelji koja od njih zahtijeva različite kompetencije. Danas se obitelji razlikuju u strukturi, vrijednostima, načinu života, odnosima među članovima obitelji. Zbog svih intenzivnih promjena roditeljima je potrebna podrška, a zbog kvalitetnije podrške odgojitelji osim temeljnoga znanja o ranom odgoju i obrazovanju trebaju uvažiti i roditeljska znanja (ograničeno razumijevanje razvoja djece i očekivanja) kao temelj za kvalitetno ispunjavanje zadataka ranoga odgoja i obrazovanja (Maleš i Kušević, 2011). Višnjić Jevtić (2018) ističe kako i roditelji i odgojitelji moraju biti usmjereni na postizanje zajedničkoga cilja – dobrobiti djeteta. Zajednički cilj ostvaruje se kroz različite oblike suradnje. U odgojno-obrazovnoj praksi različiti oblici suradnje sa svojim specifičnostima pokazali su i različite razine učinkovitosti.

Aksijski pristup istraživanju odgojno-obrazovne prakse

Kvalitetu i razinu suradnje s roditeljima u skupini „Točkice” DV-a „Cipelica” može se podijeliti na razdoblje prije i poslije provedenoga akcijskog istraživanja. Dobra i kvalitetna suradnja s roditeljima nakon akcijskoga istraživanja podignuta je na višu razinu. Cilj akcijskoga istraživanja provedenoga tijekom 2017./2018. godine bio je istražiti metode koje doprinose boljem razumijevanju roditeljske perspektive i unaprijediti oblike i učestalost suradnje. Uvod u akcijsko istraživanje bio je organizirani roditeljski sastanak na kojem je održano kratko predavanje o tome što su dječje kompetencije, kako kvalitetno pratiti interes djeteta i kako bolje razumjeti njegov razvoj. Roditelji su spoznali važnost razvoja dječjih kompetencija, dobili su smjernice kako promatrati dijete, kako kvalitetno provoditi vrijeme, kako graditi kvalitetan odnos sa svojim djetetom.

Tijekom istraživanja roditelji su dokumentirali razvoj svojega djeteta i razumijevanje dječjega učenja te na taj način dali odgojiteljima uvid u njihovo razumijevanje djece. Pohvale i ohrabrenja koje su roditelji dobili na roditeljskom sastanku i u svakodnevnim susretima doprinijeli su snažnijem povjerenju prema odgojiteljima i ustanovi. Posljedica nastalog pozitivnog ozračja bila je naglašena potreba za individualnim sastancima. Individualni sastanci dali su priliku boljega upoznavanja

djeteta, njegovog života i funkcioniranja u obiteljskom okruženju. Otkrivale su se sličnosti i razlike, razmjenjivala iskustva te se na taj način upotpunjavala slika djeteta. Individualni sastanci bili su vrlo otvoreni i roditelji su pokazali visoku razinu povjerenja uvažavajući naše kompetencije. Vođeni novim spoznajama o interesima djece nadograđivao se kurikulum skupine, uvažavajući život u obitelji i vrtiću.

Ohrabreni roditelji bili su potaknuti na kvalitetnije praćenje razvoja svojega djeteta. Uključivali su se u igru s djetetom na drukčiji, moguće kvalitetniji način koristeći najviše neoblikovani materijal. Ovakve aktivnosti utjecale su na emocionalnu dobrobit djece jer su dobili priliku pokazati uratke vršnjacima u skupini. I roditelji i djeca bili su zadovoljni i ponosni jer su se djeca igrala s drugom djecom vrlo kompetentno objašnjavajući način funkcioniranja uradaka (brod, lift, strujni krug...).

Velika uključenost roditelja i sudjelovanje u akcijskom istraživanju potvrđuje da se roditelji žele uključiti u različite oblike aktivnosti u vrtiću, žele svoje kompetencije podijeliti s nama, žele sudjelovati u organizacijskom dijelu, isto tako ima roditelja koji žele dati svoj doprinos kvalitetnom kurikulumu. Uključenost roditelja u obogaćivanje kurikula skupine novim sadržajima postala je dio međusobne suradnje. Roditelji su prisutni u skupini u okviru svojih kompetencija, šire kvalitetu međuodnosa, ohrabrujuće djeluju jedni na druge i svi zajedno daju doprinos realizaciji kvalitetne odgojno-obrazovne prakse (roditelj organizira aktivnosti s djecom u skupini s učenicima svoje škole, velika uključenost roditelja u projektni dan vrtića, organiziranje posjeta muzeju od strane roditelja, roditelj provodi tjelesne aktivnosti, igre, dijeljenje literarnih sadržaja...). Roditelji svojim uključivanjem obogaćuju život u skupini i time doprinose dobrobiti djece.

Zaključak

Aksijsko istraživanje provedeno u 2017. i 2018. godini doprinijelo je i u praksi potvrdilo da su roditelji proširili i unaprijedili pedagošku kompetenciju, a odgojitelji proširili znanja o djeci. Rezultati su pokazali kako se tijekom provedbe istraživanja povećao interes roditelja za uključivanje u različite aktivnosti, a povjerenje koje se razvilo doprinijelo je uvažavanju različitoga razumijevanja dječje dobrobiti i načina na koji djeca uče. Potvrđeno je da su različite perspektive pretpostavka za stvaranje cjelovite slike o djetetu koja može i mora rezultirati odgojem u najboljem interesu djeteta.

Literatura

- Hannaford, C. (2007). *Pametni pokreti*. Lekenik: Ostvarenje d. o. o.
- Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element.
- Maleš, D., Kušević, B. (2011). Nova paradigma obiteljskog odgoja. U: D. Maleš (ur.) *Nove paradigme ranog odgoja* (pp. 41–66). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
- Pećnik, N., Starc, B. (2010). *Roditeljstvo u najboljem interesu djeteta i podrška roditeljima najmlađe djece*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
- Tatalović Vorkapić, S. (2018). *Socioemocionalna dobrobit i otpornost djece rane i predškolske dobi: Od suvremenih spoznaja do smjernica za praksu*. Čakovec: Učimo sreće(m) – Podrška socioemocionalnom razvoju djece u vrtićima (izlaganje).
- Višnjić Jevtić, A. (2018). Suradnički odnosi odgojitelja i roditelja kao pretpostavka razvoja kulture zajednica odrastanja. U: A. Višnjić Jevtić i I. Visković (ur.) *Izazovi suradnje: Razvoj profesionalnih kompetencija odgajatelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima* (pp. 77–110). Zagreb: Alfa.

Važnost čitanja u predškolsko doba

Melita Pergar, Snežana Karadža
Dječji vrtić „Vrapčić”, Šenkovec

Sažetak: Rad pokazuje način praćenja odgojno-obrazovnog rada, mogućnosti poboljšanja kvalitete odgojno-obrazovne prakse u dječjem vrtiću te važnost dobre povezanosti i suradnju svih sudionika tog procesa. Poseban je naglasak stavljen na suradnju vrtića, obitelji te knjižnice i čitaonice. Praćenjem znanstvenih istraživanja i spoznaja te zajedničkim promišljanjem o važnosti te suradnje, stvaramo mogućnosti kvalitetnih strategija rada za unapređenje kontinuiteta odgojno-obrazovnog djelovanja na području razvoja kompetencija početnoga čitanja djece rane i predškolske dobi. Pokazali smo spremnost za unapređivanje prakse čija je temeljna vrijednost cjeloviti osobni razvoj djeteta. Kompetencije djece su razvojne, nisu statične, te potičemo i stvaramo navike cjeloživotnog učenja kao temelj razvojnoga puta pojedinca, a samim time i društva u cjelini. Kroz svakodnevni rad i suradnju s roditeljima uvidjeli smo da su roditelji svjesni velikoga značaja uključenosti djece u dječji vrtić, tj. pozitivnog djelovanja i utjecaja organiziranog institucionalnog oblika odgoja i obrazovanja za dobrobit razvojnih dostignuća djece. Kako bismo dodatno obogatili i potaknuli zajedničko čitanje djece i odraslih, u vrtiću smo pokrenuli niz aktivnosti i radionica za unapređenje ranog čitanja djeci predškolske dobi.

Ključne riječi: *cjeloviti razvoj djeteta, predškolsko doba, rano čitanje*

Uvod

Tijekom povijesti, pojam pismenosti se mijenjao, od tradicionalnoga shvaćanja da je dovoljno da osoba zna napisati svoje ime, do suvremenoga shvaćanja koje govori i o vještinama čitanja, slušanja, promatranja, govora i različitim vrstama pismenosti. Pojavom informatike i njezinom nezaobilaznom ulogom na svim područjima života, možemo govoriti i o informatičkoj pismenosti. Nekada se smatralo da dijete može početi učiti čitati tek kada krene u školu, pa je škola imala primarnu funkciju poučavanja čitanja i pisanja. Zahvaljujući istraživanjima na području neuroznanosti, danas znamo da razvijanje vještina čitanja započinje već od rođenja djeteta. Upravo su prve tri godine u životu djeteta najvažnije za razvoj kognitivnih vještina jer je u tom razdoblju najdinamičniji razvoj dječjega mozga. Najintenzivnije je umrežavanje neuronskih šuma, pa je dijete najspremnije za učenje. Međutim, dijete mora dobivati dovoljno poticaja iz svoje okoline kako bi veze među neuronima bile stalno aktivne i proširivale se. (Diamond, Hopson, 2006). Dijete koje je izloženo ranoj stimulaciji čitanja i razgovora, imat će u petoj godini veoma razvijene vještine za čitateljske i govorničke sposobnosti. Neuronske veze koje su razvijene u rano i predškolsko doba temelj su buduće nadogradnje učenja djeteta. (Stričević, Čunović, 2013). Bogato prostorno-materijalno okruženje koje izaziva dijete na istraživanje i učenje, neće biti dovoljno ako izostane ljudski faktor kao važan dio poticajne sredine. Zbog toga je važna međusobna suradnja svih čimbenika koji sudjeluju u odgoju i obrazovanju djeteta. Obitelj, vrtić, škola, knjižnica i čitaonica imaju važnu ulogu u razvoju čitalačkih vještina djeteta.

U svijetu je već odavno prisutna praksa da knjižnice, vrtići, rodilišta i pedijatri surađuju u projektima koji potiču odrasle da djeci čitaju naglas. U Velikoj Britaniji je 1993.

godine osnovana Nacionalna zaklada za čitanje (National Literacy Trust, NLT) koja se bavila izgradnjom mreža kojima se potiče svijest o razvoju čitalačkih navika. Takav pristup izvršio je važnu zadaću u razvijanju sposobnosti za informatičko društvo. Narodne knjižnice u Velikoj Britaniji imaju važno mjesto u promicanju važnosti čitanja (Jelušić, 2005).

Istraživanja su pokazala da je važna uključenost roditelja u aktivnosti čitanja naglas djetetu već od trenutka kada se dijete rodi jer je to početak razvijanja predčitalačkih vještina i pomaže djetetu u kasnijim pripremama za školu. Čitanjem djetetu već od rođenja utječemo na kognitivni razvoj djeteta.

Knjižnice u Hrvatskoj su dugo vremena bile okrenute samo prema onoj djeci koja znaju čitati, međutim, postepeno se 70-ih godina prošloga stoljeća otvaraju igraonice za predškolsku djecu stariju od tri godine. Pojavom *Konvencije o pravima djeteta UN-a 1989.* godine prema kojoj svako dijete ima pravo na kvalitetno odrastanje bez obzira na dob, i knjižnice su počele upisivati djecu mlađu od tri godine. U Hrvatskoj je 2008. godine grad Dubrovnik proveo projekt „Rođeni za čitanje” koji potječe od talijanskoga projekta „Nati per leggere” (Rođeni za čitanje, 1999) koji promovira rano glasno čitanje djeci od najranije dobi. Značajni se pomaci bilježe 2013. godine kada je povodom Europske godine čitanja naglas pokrenuta prva nacionalna kampanja za promicanje čitanja naglas djeci od rođenja i u Hrvatskoj. Cilj je bio promicanje rane pismenosti i kulture čitanja u obitelji kako bi usluge za bebe, djecu rane dobi i njihove roditelje postali dio stalnih knjižničnih programa u narodnim knjižnicama. Tako je 2014. godine pokrenuta kampanja „Čitaj mi” pod inicijativom Komisija za knjižnične usluge za djecu i mladež HKD-a zajedno s Hrvatskim pedijatrijskim društvom, UNICEF-om Hrvatska, Hrvatskim čitateljskim društvom i Hrvatskom udrugom istraživača dječje književnosti. Hrvatsko logopedsko društvo u kampanju se uključilo 2014. godine. Ova je kampanja pokrenuta s ciljem da usluge za djecu rane dobi i njihove roditelje nađu stalno mjesto u narodnim knjižnicama, što rezultira stalnim promicanjem rane pismenosti i kulture čitanja u obitelji (Čunović, Stropnik, 2015.).

Predškolske ustanove imaju veliku ulogu u promicanju čitanja djeci rane i predškolske dobi. Područje razvoja kompetencija početnoga čitanja djece rane i predškolske dobi jedna je od ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje. Roditelji djece predškolske dobi žele više znati o toj temi tek kada dijete dobije poziv za upis u školu. Upravo zbog toga smatramo da je velika uloga vrtića u razvijanju svijesti kod roditelja o važnosti čitanja djetetu od samoga rođenja. Kvalitetna odgojno-obrazovna praksa u predškolskim ustanovama izgrađuje se njezinim razumijevanjem, otvorenošću za suradnju i spremnošću za njezinim unapređivanjem. Istraživanje prakse postaje dio svakodnevnoga rada, odgojitelji dokumentiraju aktivnosti djece, njihovu igru i problemske situacije s ciljem stvaranja još bogatijih kontekstualnih uvjeta: prostorno-materijalnih uvjeta te socijalnog i vremenskog konteksta. Odgojitelji u svojem radu slijede temeljne postavke prema kojima dijete nije objekt u odgojno-obrazovnom procesu te zajedno s djecom i roditeljima izgrađuju proces odgojno-obrazovne prakse. U vrtiću je dijete aktivno i u razvojno poticajnom okruženju istražuje i uči u interakciji s drugom djecom i odraslima, a djetetov se razvoj prati kontinuirano. Odgojitelji na taj način potiču i razvoj kognitivnih sposobnosti djeteta. Upravo ta stručna znanja i iskustva odgojitelji mogu predati zainteresiranim roditeljima koji će ih primjenjivati u svojem roditeljskom domu.

Uloga roditelja ima najveću važnost za razvoj kompetencija početnoga čitanja kod djeteta jer dijete najviše poticaja dobiva od roditelja upravo od rođenja do treće godine života kada većina djece još nije uključena u predškolske ustanove. Zadaća je društvenih institucija koje se bave odgojem i obrazovanjem djece da informiraju roditelje o važnosti tog ranog razdoblja u životu djeteta i da pomognu roditeljima u pronalaženju strategija djelovanja kojima će razvijati kompetencije početnoga čitanja već kod djece rane i predškolske dobi. Čitanje je vještina koju dijete razvija već od trenutka kada mu roditelji

govore, pjevaju pjesmice, čitaju slikovnice, igraju se s njim te tako stvaraju osnovne preduvjete za čitanje. Na taj način dijete će zavoljeti čitanje i uživati u njemu. Aktivnosti čitanja trebaju imati svoje mjesto u roditeljskom domu od rođenja djeteta. Zbog toga je važno upoznati roditelje s nekim osnovnim temeljima čitanja djece rane i predškolske dobi kako bi u tome bili što uspješniji.

Prema Čudina-Obradović (2002) razdoblje usvajanja razumijevanja pročitana govor počinje s razvojem govora kada roditelji govore djetetu, imenuju osobe, stvari, radnje, proširuju sadržaje te na taj način stvaraju temeljnu pretpostavku budućega razvoja čitalačkih vještina. Kada roditelji djetetu pričaju priče, ono s vremenom počinje razumijevati sadržaj priče i likove. Djeca uživaju u ponavljanju priča, pa pričanje priča mora postati dio roditeljske svakodnevne koji jača zajedništvo između njih i djeteta. Prirodnije je da roditelj priča priče jer će to biti djetetu razumljivije, dijete će gledajući s roditeljem slikovnicu nakon nekog vremena i uočiti da slikovnica ili knjiga sadrži i pisani tekst. Za vrijeme čitanja djetetu, najbolje je da dijete roditelju sjedi u krilu kako bi i ono moglo gledati slikovnicu, pratiti tijek riječi i slika, a roditelj povremeno pokazuje riječ koju čita. Slikovnica treba biti primjerena djetetovoj dobi, od jednostavnih slika i jednostavnoga sadržaja (jedan ili dva lika) do složenijih priča. Poželjno je stvoriti ugodno okruženje, opušteno i smireno, jer će dijete i roditelj tada najviše uživati. Čitanje može postati tradicija u roditeljskom domu, ako se odredi stalno mjesto i vrijeme u toj aktivnosti koja je zabavna i korisna. S vremenom će čitanje postati dijaloško (razgovorno), poticajnim pitanjima roditelj potiče dijete na samostalno pričanje te ohrabruje dijete na govor i kreiranje vlastitih priča. Roditelj može čitati slikovnice, priče i pjesmice. Poželjno je da roditelji u svojem domu urede mali prostor za čitanje u kojem će biti bogatstvo poticajnoga materijala primjerenoga dobi djeteta, npr. jastuci, stolić, mala stolica, zidni pano, slikovnice, priče, pjesmice, knjige, časopisi, kartice sa slikama, kartice s riječima, slova za izrezivanje, magnetna slova, papir, škare, ljepila, natpisi, pečati, olovke, flomasteri i dr. Važno je da dijete taj prostor doživi kao prostor ugodne, opuštanja, veselja i zabave jer će se tako početi zanimati za samostalne čitalačke aktivnosti. Razvoj čitanja počinje s razvojem predčitalačkih vještina kada: dijete s 2 – 3 godine postaje svjesno da iz pisanoga teksta proizlazi neka poruka, s 4 – 5 godina počinje razlikovati slova, uočava da se čita slijeva nadesno, odozgo prema dolje, s 5 – 6 godina zamjećuje glasovnu strukturu riječi (pojava grafofoničkoga znanja) s 6 – 7 godina, dijete uočava povezanost glasa i slova, a to znači da je spremnost za učenje čitanja na vrhuncu. Čitalačka vještina započinje neposredno prije polaska u školu, kada i započinje primjena abecednoga načela jer dijete uočava i prepoznaje grafičke zamjene za svaki glas. Sve je to proces u kojem djeca najprije stječu vještine slušanja, pa vještine izražavanja govorom, predčitalačke i čitalačke vještine i na kraju vještine izražavanja pisanjem. Treba voditi računa da se ne koristi mehaničko podučavanje djeteta, već to učenje mora proizlaziti iz svakodnevnih dječjih aktivnosti i njihove komunikacije s odraslima.

Prema Apel i Masterson (2004), govorno-jezični razvoj je složeni proces u kojem dijete u prvih šest godina usvaja osnove komunikacije koje će mu koristiti za cijeli život. Zato je važna aktivna uloga roditelja u interakciji s djetetom. Autori navode faze govorno-jezičnog razvoja: faza dojenčeta (prva godina), faza bebe (druga godina), faza mališana (treća i četvrta godina) i faza predškolarca (peta i šesta godina). U prvih šest mjeseci dijete razvija vještine slušanja, sluša majčin glas, roditelje kada razgovaraju s njim... Dijete stvara zvukove, javlja se gugutanje, prati pokrete roditelja, treba razgovarati s djetetom. Dijete nastavlja s brbljanjem, pokušava oponašati riječ koju roditelj izgovori, a tijekom drugih šest mjeseci dijete će izgovoriti svoju prvu riječ. Nastavljaju se interaktivne vještine, roditelj i dijete međusobno komuniciraju, dijete komunicira s roditeljima gestama i glasovima, a roditelji mu pričaju, razgovaraju s djetetom u svim životnim situacijama (hranjenje, kupanje, presvlačenje). U drugoj godini djetetova života čitanje predstavlja

važnu aktivnost. Knjiga treba biti jednostavna, potiče na imenovanje predmeta, ljudi, životinja, radnji koje su djetetu poznate jer će mu to biti najzanimljivije. Roditelj priča o pojmu na slici, imenuje, opisuje, pokazuje prstom na sliku dok govori, a dijete ponavlja riječ za roditeljem. U trećoj godini dijete već kombinira riječi, počinje primjenjivati gramatiku, postavlja pitanja. Dijete je naučilo da kontakt očima znači da nas druga osoba sluša ili obrnuto. Dijete upija poput spužve sve što ljudi kažu, a roditelj mu je glavni izvor znanja i učenja. Čitanje u toj dobi pomaže djetetu da bolje razumije važnost redoslijeda radnji, događaja u vremenskom i logičkom redoslijedu. Dijete će odrediti koje knjige koliko puta treba čitati. Roditelj je dobar govorni model, a rječnik djeteta svakodnevno postaje bogatiji. U četvrtoj i petoj godini dijete ima proširenu sposobnost povezivanja misli i rečenica o nekom događaju u pravilnom vremenskom redoslijedu. U predškolskoj dobi sve bolje priča priče, sve detaljnije i dulje i s više radnji. Predškolarcu možemo pomoći u produbljivanju vještina govornog jezika ako roditelj aktivno sluša dijete i dobar je govorni model. Svakodnevne priče o zbivanjima u životu djeteta, osobito kada postoji uzročni aspekt radnje (problem, radnja, rješenje) imaju važnu ulogu u razvoju predčitalačkih vještina. Uloga odrasle osobe nije da poučava dijete, nego da stvara atmosferu povjerenja i razumijevanja, ljubavi i zabave jer je to okruženje u kojem će dijete najbrže učiti. Autori Apel i Masterson (2004) govore o pojmu metalingvistike, što znači da riječi, rečenice i jezična pravila postaju temom razgovora. Šestogodišnjak još nema razvijenu sposobnost metalingvistike i nije mu jasno kako je moguće govoriti o jeziku kao o zasebnoj temi. Predškolarac već mnogo zna o knjigama, kako držati knjigu, kako je okretati, kada okrenuti sljedeću stranicu, uočava razliku između slika i riječi te kako postoje „bijeli razmaci” između skupina slova. S vremenom će naučiti da to predstavlja kraj jedne riječi i početak sljedeće. Razvija se sposobnost imenovanja slova kada ih vidi, uočava vezu između slova i glasova, čita uz pomoć roditelja, čak i zapisuje slova na papir. Počinje prepoznavati duljinu riječi prema broju glasova i slova, što je veoma važno za razvoj pismenosti. S početkom pisanja bolje će određivati od kojih se glasova ili slova sastoji riječ. Važno mjesto u razvoju kompetencija početnog čitanja ima i fonološka svijest (vijest o glasovima, određivanje broja riječi u rečenici i prepoznavanje slogova). Razvoj fonološke svijesti će pomoći u ovladavanju čitanja i pisanja. Kada djeca u školi počinju učiti čitati, moraju znati da slova prikazuju glasove te se tako tvori riječ i rečenica.

Aktivnosti poticanja čitanja

Obitelj i obiteljski kontekst u ranoj dobi od najvećeg su značaja za sve aspekte djetetovog razvoja. Najviše prilika za kognitivni razvoj općenito, pa tako i onih vezanih uz razvoj čitanja, predškolsko dijete ima upravo u obitelji. To je stoga što se učenje u obitelji zbiva u realnom životnom kontekstu, roditelji i dijete imaju zajedničko iskustvo, što omogućuje nadovezivanje novoga na već postojeće iskustvo, mogućnost individualne suradnje roditelja i djeteta te nezaobilazna čvrsta socioemocionalna povezanost roditelja i djeteta (Zimmermann, prema Tizard-Hughes, 1984). U aktivnosti čitanja koje provodimo u vrtiću želimo aktivno uključiti roditelje jer se zajedničkim djelovanjem roditelja i odgojitelja može razviti bolji i kvalitetniji odnos djeteta prema kasnijem čitanju u životu.

Kako bi dijete moglo razviti naviku čitanja važno je poticajno okruženje, tj. pristup slikovnicama, knjigama, časopisima i sl., ali isto tako da odrasli u djetetovom okruženju čitaju i tako budu model djetetu. U odgojno-obrazovnim skupinama našeg vrtića svakodnevno se čita djetetu i s djetetom, isto tako unutar redovnoga rada ustanove provode se različite aktivnosti kojima se potiče rano čitanje i pisanje, a kao nadopuna redovnom programu оформljene su i radionice poticanja ranog čitanja i pisanja predškolske djece. Navedene radionice održavaju se u produljenom radnom vremenu

vrtića i omogućuju i roditeljima aktivno sudjelovanje. Iako u radionicama mogu sudjelovati i roditelji, trenutno su sudionici radionica samo djeca s odgojiteljima.

Roditeljskim sastancima, predavanjima i radionicama nastojimo osvijestiti roditelje o važnosti ranog čitanja djetetu ističući da rano čitanje utječe na kognitivni, emocionalni i spoznajni razvoj djeteta te da rano čitanje djetetu stvara dobre predispozicije za kasniji bolji uspjeh djeteta, kako u školi, tako i u životu. Roditelji u većini slučajeva napominju da je rano čitanje djetetu važno i da su toga svjesni, no kad organiziramo određene aktivnosti vezane uz čitanje djeci odazove se manji broj roditelja. Stoga se postavlja pitanje kako motivirati roditelje da se aktivno uključe u navedene aktivnosti.

Uključivanje roditelja u odgojno-obrazovni rad ustanove

S obzirom na to da je roditelj prvi i najvažniji odgojitelj svojega djeteta, vrtić je obavezan poticati suradnju s roditeljima i uključivati ih u odgojno-obrazovni rad ustanove. „Budući da čitanje nužno ima barem dvije dimenzije – intelektualnu (spoznajnu) i emocionalnu (doživljajnu) – ono ne unaprijeđuje samo razumijevanje i kritički pristup životu, pojedincu i zajednici, već pridonosi i cjelovitom osobnom razvoju” (NSPČ). Zbog važnosti čitanja na cjeloviti razvoj pojedinca naša odgojno-obrazovna ustanova želi u što većoj mjeri uključiti roditelje u zajedničke aktivnosti čitanja. Svaka odgojno-obrazovna skupina ponudila je roditeljima da na njima prihvatljiv način sudjeluju u radu i aktivnostima s djecom. Tako su roditelji imali mogućnost prezentirati svoje zanimanje, svoj hobi ili pak čitati djeci slikovnicu ili priču po izboru. Sve te aktivnosti, među ostalim, značile su razgovor, čitanje, tj. unapređenje i razvoj govornih vještina djece. Na taj način roditelji su bili aktivni sudionici procesa u radu skupine, a dijete je bilo važno i ponosno jer upravo njegov roditelj sudjeluje i surađuje s djecom u određenoj odgojno-obrazovnoj skupini. Prednosti ovakve suradnje su višestruke, no ovim smo putem željeli naglasiti važnost riječi u razvoju djeteta. Budući da se ovakve aktivnosti mogu održavati u prijedpodnevnim satima, primijetili smo da određeni broj roditelja nije u mogućnosti sudjelovati u zajedničkom radu skupine. Stoga pokrećemo pilot-aktivnosti koje će se održavati u poslijepodnevnim satima, a u koje će se moći uključiti svi zainteresirani roditelji: „Mame u akciji” – radionica majki i djece, zajedničko čitanje i izrada slikovnice, „Tata i ja učimo zajedno” – radionica očeva i djece, spajanje sličica i odgovarajuće riječi, igra vješala i sl., dramska radionica (roditelji i djeca glume zajedno, adaptacija bajki).

Suradnja s lokalnom knjižnicom i čitaonicom

U neposrednoj blizini vrtića nalazi se knjižnica i čitaonica s kojom surađujemo na mnogim projektima koji se provode u našoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. Vrtić je također bio aktivno uključen u projekt knjižnice „Čitaj mi” gdje smo zajednički poticali rano čitanje djeci. Trenutno surađujemo s knjižnicom i čitaonicom te Ministarstvom za kulturu u poticanju ranog čitanja djeci, kao i osvještavanju roditelja o važnosti istog. Tako i knjižnica i čitaonica kontinuirano provodi aktivnosti čitanja djeci na kojima sudjeluju djeca iz vrtića s roditeljima, organizira predavanja za roditelje kako potaknuti kod djece želju za čitanjem te ugošćuje dječje književnike koji čitaju djeci. Ciljevi ovakvih zajedničkih aktivnosti vrtića i knjižnice su osvijestiti roditelje djece predškolske dobi o potrebi stvaranja poticajnog govorno-čitalačkog ozračja u obitelji te potaknuti u djece predčitalačke vještine i motivaciju, razumijevanje značenja riječi, smisla primanja i odašiljanja poruka, fonološku osjetljivost i razvoj motivacije za čitanje.

Suradnja s osnovnom školom

Naš vrtić djeluje u manjoj općini i gotovo se sva djeca koja su polaznici naše ustanove upisuju u osnovnu školu u našoj općini. Upravo je zato neophodna suradnja vrtića i škole. Svake pedagoške godine dogovaramo nekoliko susreta vrtića i škole na kojima se organiziraju primjerene zajedničke aktivnosti, među kojima je i zajedničko čitanje, prepričavanje i razgovor. Često se smatra da jezična djelatnost čitanja započinje u školi, no suradnjom škole i vrtića roditeljima se nastoji pokazati da čitanje započinje u predškolskom razdoblju, tj. od samoga rođenja djeteta. Čitalačke aktivnosti koje se provode u vrtiću razlikuju se od čitanja u školi. Roditelji često podrazumijevanju da čitalačke aktivnosti znače učiti djecu prepoznati i pisati slova. Primjerenim aktivnostima nastojimo osvijestiti roditelje kojim se igrama potiče rano čitanje djeci (čitalačke aktivnosti) i koje su aktivnosti ranog čitanja primjerene djeci predškolske dobi. Želja nam je potaknuti suradnju sa školom i na drugim razinama.

Zaključak

Rano čitanje djeci predškolske dobi važno je za cjeloviti razvoj djeteta. Prema NSPČ-u navodi se da rano čitanje omogućava djetetu bolji uspjeh u životu, kako na akademskom polju, tako i kod zapošljavanja, ali i općenito kasnije u životu. Prema nekim se istraživanjima došlo do zaključka da rano čitanje djeci može umanjiti određene nepovoljne okolnosti u odrastanju djeteta, kao što su siromaštvo, deprivirane obitelji i sl. (Law i suradnici, 2018.). Stoga je jasna važnost ranog čitanja i poticanja čitalačkih aktivnosti u predškolsko doba. Naša je želja da u taj proces aktivno uključimo roditelje. Iako su u ustanovi pokrenute aktivnosti i radionice ranog čitanja za roditelje, nažalost, odazvao se samo manji broj roditelja. Roditelji često napominju da su svjesni važnosti ranog čitanja i da žele poticati i razvijati čitalačke vještine kod djece, ali kad se traži njihovo aktivno uključivanje u iste, napominju da nisu u mogućnosti sudjelovati u tim aktivnostima zbog poslovnih ili privatnih obaveza. Stoga naša ustanova omogućuje roditeljima svakodnevno (tj. bilo koji dan u tjednu) aktivno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu u prijedpodnevnim, ali i poslijepodnevnim satima. Također, omogućujemo im i zajedničke čitalačke aktivnosti u knjižnici i čitaonici našeg mjesta te stručna predavanja na temu ranog čitanja djeci. Ovom prilikom zaključujemo da roditelji dovode djecu na radionice ranog čitanja u vrtić i knjižnicu, ali ipak ne ostaju s njima i prepuštaju da te aktivnosti provode institucije. Budući da su u našem vrtiću nedavno pokrenute i neke nove čitalačke aktivnosti, preostaje nam vidjeti hoće li roditelji pokazati veći interes za njih. U svakom slučaju, naš vrtić kao odgojno-obrazovna ustanova djece rane i predškolske dobi kontinuirano obogaćuje i upotpunjuje aktivnosti ranog čitanja djeci. Vjerujemo da ćemo ponuđenim aktivnostima za roditelje uspjeti potaknuti bolju i kvalitetniju suradnju ustanove i roditelja u unapređenju čitalačkih vještina djece.

Literatura

- Apel, K., Masterson, J. J. (2004). *Jezik i govor*. Lekenik: Ostvarenje.
- Bokan, A., Poljak, Lj. (2018). Provođenje slobodnog vremena čitajući u knjižnici: usporedba hrvatske i finske knjižnične prakse. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 61 (1). 173–199.
- Čudina-Obradović, M. (2002). *Igre i aktivnosti za razvijanje vještina čitanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Čunović, K., Stropnik, A. (2015). Nacionalna kampanja „Čitaj mi”. *Vjesnik bibliotekara*

- Hrvatske*, 58 (1–2). 103–120.
- Diamond, M., Hopson, J. (2002). *Čarobno drveća uma*. Lekenik: Ostvarenje.
- Jelušić, S. (2005). Dječja knjižnica u razvijanju čitateljske kulture u obitelji. *Život i škola*, 14(2). 91–91.
- Law, J., Charlton, J., McKean, C., Beyer, F., Fernandez-Garcia, C., Mashayekhi, A., Rush, R. (2018). *Parent-child reading to improve language development and school readiness: A systematic review and meta-analysis*. Dostupno na https://eprint.ncl.ac.uk/file_store/production/246226/B804D16A-F0A4-43C0-920F-4A274A131AAF.pdf (1. 3. 2019.).
- Konvencija o pravima djeteta* (2010). Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti. Zagreb.
- Miočić-Stošić, A., Lončarić, D. (2012). Rana stimulacija mozga i kognitivne sposobnosti djece predškolske dobi. *Dijete, vrtić, obitelj* 18 (70). 28–30.
- Nacionalna strategija poticanja čitanja za razdoblje od 2017. do 2022. godine /online/https://www.minkulture.hr/userdocsimages/NAJNOVIJE%20NOVOSTI/a/NSP_C.pdf (10. 3. 2019.)
- Stričević, I. (1995). Suradnja s roditeljima u dječjoj knjižnici. *Društvena istraživanja*, 4(4–5). 18–19.
- Stričević, I., Čunović, K. (2013). Knjižnične usluge za djecu rane dobi i roditelje u Hrvatskoj. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 56(3). 47–66.
- Zimmermann, S., Hutchins, C. (2009). *Sedam ključeva čitanja s razumijevanjem: kako pomoći djeci da čitaju i razumiju pročitano*. Zagreb: Ostvarenje.

Razvoj matematičke kompetencije djeteta rane dobi

Marica Tadić, Dolores Jelenaca
DV Sunce, Fažana

Sažetak: Matematička kompetencija je jedna od osam ključnih kompetencija koje se navode u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Stjecanje matematičkih kompetencija je važan cilj koji služi postizanju cjelovitoga razvoja, odgoja i učenja predškolskoga djeteta.

Djetetova sposobnost za učenje matematike počinje rano i ne smije se propustiti optimalno vrijeme spremnosti za učenje. Uloga odgojitelja je osigurati primjerene uvjete uzimajući u obzir razvojnu dob djeteta. Poznato je da dijete uči kroz igru, istraživanje i konkretne aktivnosti, pa treba kreirati takav kontekst u kojem će dijete svakodnevno imati priliku za razvoj matematičkih vještina koje će u stimulativnom, sigurnom i pozitivnom ozračju rasti u kompetencije. Pozitivan stav prema učenju matematike može biti dobar temelj za buduću uspješnost u tom području.

Ključne riječi: *igre, razdoblja optimalnoga učenja, praktična aktivnost, predmatematičke vještine*

Uvod

Matematika je znanost o količini i prostoru. Svuda je oko nas – točke, pravci, plohe, objekti i odnosi među objektima, skupovi, brojevi... Dijete rane i predškolske dobi prirodno je zainteresirano za sve oko sebe. Učenje počinje u ranoj fazi, a za učenje matematike i logike dijete je otvoreno već oko prvog rođendana. Uloga odgojitelja u uvjetima institucionalnoga odgoja je osigurati kontekst u kojem će dijete stjecati matematičke, odnosno predmatematičke vještine koje mu osiguravaju razvoj matematičke kompetencije. Imajući na umu da se dijete nalazi u predoperacijskoj razvojnoj fazi, učenje se ostvaruje kroz igru, istraživanje i konkretne aktivnosti u svakodnevnim situacijama.

Učenje

Učenje je relativno trajno mijenjanje ponašanja do kojeg se dolazi pod utjecajem stečenoga iskustva (Petz, 2005). To je složeni psihički proces koji obuhvaća usvajanje navika, informacija, znanja, vještina i sposobnosti (Wikipedia). Učenje počinje u najranijoj dobi i ne može se razdvojiti od razvoja mozga. Sposobnost učenja ovisi o biološkom nasljeđu i o utjecajima okoline.

Razvoj mozga i učenje

Razvoj mozga djeteta počinje u maternici, u trećem tromjesečju trudnoće. Prvo se razvijaju najjednostavniji dijelovi (tzv. primitivni mozak), a zatim sve složeniji. Najprije se razvija moždano deblo. To je dio mozga zadužen za reguliranje osnovnih životnih funkcija kao što su disanje, žvakanje, otkucaji srca, krvni tlak, stanja pobuđenosti, pažnje, spavanja i dr. Slijedi razvoj limbičkoga mozga koji je odgovoran za ponašanja važna za opstanak organizma (borba, bijeg, hranjenje, seksualno ponašanje) te kontrolu emocija i njihovo

izražavanje. Nakon rođenja dolazi do intenzivnoga razvoja gornjih slojeva mozga (moždane kore) odgovornih za najsloženije funkcije, primjerice apstraktno mišljenje, učenje, rješavanje problema i govor. Iznimno važnu ulogu igra mali mozak zadužen za tjelesne kretnje, održavanje uspravnoga stava, ravnotežu i koordinaciju. On djeluje kao „razvodna ploča” jer prima signale iz velikoga mozga, obrađuje ih i šalje u motorički korteks. Međutim, dokazano je da to isto područje mozga obrađuje i učenje – mišljenje, zapamćivanje, pozornost i prostorno opažanje.

Sukladno tome i razvoj učenja se zasniva na načelu kontinuiteta. Za novorođenče je karakteristično naslijeđeno, refleksno i nesvjesno ponašanje, primjerice neodređeno okretanje prema izvoru zvuka ili mirisa. Slijedi razvoj uvjetovanih refleksa, npr. kad dijete usklađuje vid sa hvatanjem, tj. istodobno gleda i dodiruje. Dalje se javlja želja za spoznavanjem i svijest, pa dijete uočava odnos uzroka i posljedice, primjerice treskanje zvečke proizvodi zvuk. Na kraju jednostavna ponašanja (pokušaj – pogreška) prelaze u sve složenija, tj. u mentalno rješavanje problema.

Uvjeti za pravilan razvoj mozga

Mozak ima prirodnu „glad” za učenjem. Sastoji se od više područja koja su specijalizirana za različite funkcije a koja se međusobno povezuju kako bi djelovali kao cjelina. Živčane stanice (neuroni) prenose informacije odašiljući elektrokemijske signale i međusobno se povezuju u sve bogatije mreže. Ukoliko je okolina stimulativna, stvara se gusta mreža neuralnih putova, što se i fizički očituje u debljanju moždane kore te u povećanju veličine i težine mozga.

Razvoj mozga uvelike ovisi o biološkom naslijeđu koje predstavlja bazu odnosno biološki potencijal. No, kako bi se potencijal u potpunosti ostvario potrebno je osigurati optimalne vanjske utjecaje. Samo u sinergiji ovih faktora, nasljeđa i okoline, dijete može ostvariti svoj puni razvojni potencijal.

Kako bi se mozak u ranoj dobi pravilno razvijao potrebno je osigurati uvjete: primjerena prehrana i hidriranost, kisik, dovoljno sna i odmora, tjelesna aktivnost, bogata i poticajna okolina te ugodno i prijateljsko ozračje.



Slika 1 Uvjeti za pravilan razvoj mozga u ranoj dobi

Važno je napomenuti da na razvoj mladoga mozga izrazito nepovoljno djeluje izloženost negativnim emocijama i stresu. Dokazano je da se u uvjetima stresa u mozgu oslobađaju tzv. hormoni stresa koji izazivaju reakciju „bori se ili bježi”. To je evolucijska prilagodba koja je osiguravala opstanak na način da je omogućavala više energije i sve

resurse organizma usmjeravala na preživljavanje. U tom slučaju, centri za učenje nisu prioritet i učenje je onemogućeno. Kad opasnost prođe, ravnoteža se ponovno uspostavlja. No, čini se da je suvremeni čovjek vrlo često i dugo u situacijama koje doživljava kao opasne, iako stvarna opasnost ne mora postojati.

Također, spominje se negativan utjecaj prekomjerne stimulacije. Pod prekomjernom stimulacijom podrazumijeva se manjak vremena za odmor od poticaja kada mozak može procesuirati već naučeno, a još više vrijeme koje dijete provodi pred različitim „ekranima”. Postoji preporuka Američkog pedijatrijskog društva da djeca u dobi do dvije godine ne bi trebala gledati televiziju niti bilo kakav drugi ekran jer TV „može negativno utjecati na rani razvoj mozga” (Jovančević i Ježić, 2007).

Plastičnost mozga i periodi optimalnoga učenja

Neuronske veze koje se češće koriste postaju bogatije, a one koje se ne koriste odumiru (princip „use it or lose it”). Ova sposobnost mozga da se mijenja pod utjecajem novih iskustava i zakonitosti u razvoju naziva se plastičnost. Mozak se mijenja u kemijskom i strukturnom, ali i u fizičkom smislu, dok se u njemu odvijaju razvojni procesi. Iako mozak cijeloga života ostaje plastičan, u djetinjstvu je najosjetljiviji na nova iskustva. Za učenje pojedinih znanja i vještina postoje razdoblja kada je ono najučinkovitije, što nazivamo osjetljivim razdobljima. Kad optimalno vrijeme spremnosti za učenje prođe, učenje je znatno teže ili gotovo nemoguće (Jovančević i Ježić, 2007, Goddard Blythe, 2008).



Slika 2 Optimalna razdoblja za učenje i stjecanje važnih životnih vještina (Jovančević i Ježić)

Na Slici 2 je vidljivo da se prozori za učenje matematike i logike otvaraju oko 1 godine. I drugi autori govore o sposobnosti ranoga mišljenja. Jensen navodi: „Zanimljiva istraživanja naznačuju da bi djeca mogla razumjeti temeljne osnove računanja i jednostavne fizike prije navršene prve godine. Neuralni krugovi za matematiku i logiku spremni su za „sijanje sjemena” već u toj dobi” (Jensen, 2005, str. 29).

Matematičke kompetencije

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje postavlja dva osnovna cilja. Prvi je osiguravanje dobrobiti za dijete, a drugi cjelovit razvoj, odgoj i učenje djece te razvoj njihovih kompetencija. Oba se ova cilja međusobno prožimaju, a temelje se na shvaćanju djeteta kao cjelovitoga bića prepunog potencijala. Kompetencije djeteta su razvojne i uvijek se isprepliću, nemoguće je razvijati samo jednu kompetenciju. Važno je naglasiti da se razvoj kompetencija temelji na razvoju samopoštovanja, samopouzdanja i pozitivne slike djeteta o sebi.

Isti dokument preporučuje poticanje i osnaživanje razvoja osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje, a to su: komunikacija na materinskom jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost te kulturna svijest i izražavanje.

Za stjecanje bilo koje od ključnih kompetencija potrebno je ovladati vještinama iz tog područja, pa tako i za stjecanje matematičke kompetencije.

Temeljne predmatematičke vještine

Pod predmatematičkim vještinama podrazumijevamo one vještine koje dijete usvaja u predškolskoj dobi, a važne su za učenje matematike kasnije, u školskoj dobi. Predmatematičke vještine su:

1. razvrstavanje
2. uspoređivanje
3. nizanje
4. slijeđenje niza uputa
5. prostorna orijentacija
6. vizualizacija
7. vizualno grupiranje
8. uočavanje obrazaca
9. procjenjivanje
10. deduktivno mišljenje
11. induktivno mišljenje

(Sharma, 2001).

Ovladavanje predmatematičkim vještinama preduvjet je za kasnije uspješno učenje matematike. Djeca koja su u tome nedovoljno uspješna teže će usvajati matematičke koncepte, a mogu razviti i tzv. matofobiju, tj. strah od matematike u manjoj ili većoj mjeri (Ibid.).

Od vještina prema kompetencijama

Samo usvajanje vještina ne znači automatski i razvoj kompetencija. Razvoj kompetencija ima i socioemocionalnu komponentu. Naime, dijete treba ulagati vrijeme i trud te biti svjesno svojega postignuća, a također i svojih slabih strana, tj. razumjeti kada treba dodatnu pomoć. „Vještine su kvalitete koje nekome omogućuju da provede određenu radnju u nekom vremenu, dok se kompetencije odnose na postizanje svijesti o specifičnim vještinama, koje vrijede u nekom zadanom kontekstu. Kompetencije nisu nešto što je opisano od strane odraslih: naprotiv, djeca trebaju samostalno otkriti vlastite kompetencije. Dijete treba biti svjesno toga da nešto može dobro učiniti.” (Malavasi, 2011, str. 20)

Djetetu treba davati primjerenu povratnu informaciju što mu pomaže da razvija samoprocjenu.

Učenje matematike u skupini rane dobi

U kontekstu predškolske ustanove iznimno je važna organizacija prostora. Još su istaknuti pedagoški klasici naglašavali, a suvremene spoznaje i potvrđuju važnost prostornoga okruženja za razvoj i učenje djece (Valjan Vukić, 2012).

Za razvoj djeteta rane dobi važno je da okruženje bude sigurno, poznato i predvidljivo. Iako se mora poštovati i načelo fleksibilnosti, treba voditi računa da promjene ne budu česte niti drastične jer djeca ove dobi preferiraju stalnost. Centri aktivnosti moraju biti dobro opremljeni, prohodni i logički povezani. Već samo upoznavanje i senzomotoričko istraživanje prostora pogoduje razvoju logičkih sposobnosti.

Nadalje, dječju znatiželju potiče bogatstvo materijala i njegova dostupnost, kao i variranje, dodavanje (ili oduzimanje) sukladno interesu djece. Od materijala treba osigurati dostatne količine raznovrsnoga prirodnog, ambalažnog i otpadnoga materijala za istraživanje oblika, boja i veličina (Slunjski, 2008). Manipuliranje rasutim materijalima pomaže djetetu u konzervaciji pojma količine. Koriste se raznovrsna didaktička sredstva i igračke koje se mogu pronaći na tržištu: umetaljke, naticaljke, slagalice, konstruktori, kocke, društvene igre i sl. Osim toga, odgojitelji često sami izrađuju sredstva prema interesu djece i ciljevima koji se žele postići (Budisavljević, 2015).

Poznato je da djeca uče čineći, pa je potrebno osigurati puno vremena za igru i prilika za istraživanje sa stvarnim predmetima u poticajnom okruženju.

Igre koje pomažu usvajanje osnovnih matematičkih pojmova su: igre s didaktičkim sredstvima, igre uz pokret, glazbu i pjevanje, društvene igre, igre uloga, igre memoriranja i ostale igre (Peteh, 2008).

Odgojitelji planiraju i organiziraju raznovrsne igre s pravilima – najčešće brojne inačice igre lovac (uloviti ću svakog koji nije stao u krug, popeo se na stolicu ili slično), hodanje sa zadacima (naprijed, unatrag, bočno), skočiti na znak itd. Nude se društvene igre primjerene razvojnoj dobi djece. Potiče se igranje imitativnih i simboličkih igara (kuhanje, tržnica...) te igara građenja i jednostavnoga konstruiranja što pruža priliku za razvoj logičkih sposobnosti. Iznimno su uspješne praktične aktivnosti u kojima djeca razmišljaju matematički, a da odgojitelji često nisu ni svjesni koliki potencijal za učenje matematike skrivaju te svakodnevne aktivnosti (Slunjski, 2003).

Prikaz primjera iz prakse

Kao primjer dobre prakse prikazujemo aktivnost serviranja stola za doručak u skupini Bubamare u DV-u Sunce u Fažani. Skupina broji 12 djece (8 djevojčica i 4 dječaka) u drugoj i trećoj godini života.

Aktivnost počinje izborom domaćina/domaćice koji se vrši brojalicom (autorski rad odgojiteljice D. J.)

Odabrano dijete postavlja stol za ručak – svakom djetetu dodaje salvetu, tanjur, žlicu, šalicu ili što je već tog dana potrebno. To je vrlo složena zadaća koja zahtijeva većinu nabrojenih predmatematičkih vještina: planiranje, orijentacija u prostoru, slijeđenje višestrukih uputa, procjenjivanje, predviđanje, pridruživanje, vizualno grupiranje i razvijanje vještina brojenja.



Slika 1 Domaćin postavlja stol za doručak

Dijete mora planirati kojim će redoslijedom obavljati radnje, s koje će strane prići nekom djetetu, predvidjeti mjesto za sebe i slično. Razvijaju se sljedeće vještine:

- orijentacija i organizacija u prostoru – treba postaviti salvetu *ispred* djeteta, tanjur *na* salvetu, šalicu pored tanjura...
- slijeđenje višestrukih uputa – npr. „uzmi salvete iz kutije i daj svakomu po jednu”...
- svrstavanje, razvrstavanje – dijete uočava obilježja predmeta, npr. pribora za jelo, pa razvrstava vilice, žlice...
- uspoređivanje – dijete uočava više-manje...
- procjenjivanje, npr. imamo li dovoljno tanjura za sve
- predviđanje, npr. gdje će domaćin sjesti, postaviti pribor i za sebe
- vizualno grupiranje, promatranjem ustanoviti ako negdje nešto nedostaje
- razvijanje vještina brojenja – mehaničko brojenje – neka ga djeca primjenjuju razumijevajući da broj označava količinu.

Ova aktivnost je pravi primjer vršnjačkoga učenja. Iznimno veseli djecu i vrlo rijetko se dogodi da netko ne želi sudjelovati. Za vrijeme dok domaćin obavlja svoju dužnost, ostali mu ponekad pomažu sugestijama ukoliko je to potrebno. Učenje se uvijek odvija u zoni idućega razvoja, uvijek jedan korak ispred aktualnoga razvoja što omogućuje napredak. Kako je i inače nemoguće razdvojiti pojedine segmente u razvoju, tako ni ova aktivnost ne razvija samo matematičke vještine, nego i socioemocionalne i jezične kompetencije te finu motoriku.

Djeca sjede u krugu, okrenuti licem u lice što doprinosi jačanju socijalnih veza. Domaćin se svakom obrati imenom i posluži ga uz izraz „izvoli”, a posluženi se (uglavnom) zahvali. Time se razvija kultura ophođenja. Manipuliranjem posudama i priborom za jelo utječe se na razvoj fine motorike.

Bitno je napomenuti da se aktivnost odvija u opuštenoj i veseloj atmosferi, svatko dobije vrijeme koje mu je potrebno, nema požurivanja ni kritiziranja. Djeca osjećaju zajedništvo u procesu stvaranja znanja što možemo prepoznati kao međusobno osnažujuću suradnju između dječjega emocionalnog i kognitivnoga djelovanja. Aktivnost usmjerena prema drugima i međusobne interakcije zadovoljavaju i potrebu da drugi uvažavaju i cijene ono što znamo i činimo (Malavasi, 2011).

Također, u aktivnost se na različite načine uključuju roditelji i šira obitelj, npr. pregače za domaćina šivala je baka („nona”) jednog djeteta.

Zaključak

Stručni rad nastoji razmotriti nekoliko pitanja koja se postavljaju u kontekstu razvoja matematičke kompetencije djeteta rane dobi:

- kada je dijete spremno za početak učenja matematike
- kako dijete uči (matematiku)
- koja je uloga odgojitelja.

Neuroznanost je utvrdila da je optimalno vrijeme za početak učenja matematike i razvoj logičkoga mišljenja u dobi od oko godinu dana. Poznato je da predškolsko dijete, time i dijete rane dobi, uči kroz igru i konkretne aktivnosti. Veliki potencijal za učenje imaju upravo praktične aktivnosti, pa se u radu prikazuje svakodnevna praktična aktivnost postavljanja stola za doručak u skupini rane dobi koja potiče razvoj predmatematičkih vještina.

Odgajatelj ima ne samo profesionalnu obvezu, nego i izvanrednu priliku pomoći djetetu da od rane dobi zavoli matematiku, služi se njezinim sredstvima i razvija matematičke kompetencije. Kritičko promišljanje vlastite odgojno-obrazovne prakse usmjerava odgojitelja na kreiranje obrazovnoga konteksta koji će svako dijete potaknuti na razvijanje vlastitih kompetencija i u kome će svako vrijeme i svaka situacija biti prilika za to. Matematika nije bauk, pa ukoliko dijete u ranoj dobi počne usvajati matematičke koncepte, moguće je očekivati da će kasnije razviti sklonost prema matematici i logičkom razmišljanju.

Literatura

- Budisavljević, T. (2015). Kako oblikovanjem okruženja razvijati suvremeni kurikulum. *Dijete, vrtić, obitelj*, 79, 26–28.
- Goddard Blythe, S. (2008). *Uravnoteženi razvoj*. Buševac: Ostvarenje.
- Jensen, E. (2005). *Poučavanje s mozgom na umu*. Zagreb: Educa.
- Jovančević, M., Ježić, C. (2007). Nasljeđe, ljubav i njega u ranom razvoju mozga – Utjecaj istraživanja mozga na novi pristup poticanja ranog rasta i razvoja djece. *Dijete, vrtić, obitelj*, 48, 2–7.
- Malavasi, L. (2011). Vješta ili kompetentna djeca?. *Djeca u Europi*, 6, 20–21.
- Peteh, M. (2008). *Matematika i igra za predškolce*. Zagreb: Alinea.
- Petz, B. (2005). *Psihologijski rječnik*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Republika Hrvatska Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
- Sharma, M. (2001). *Matematika bez suza. Kako pomoći djetetu s teškoćama u učenju matematike*. Lekenik: Ostvarenje.
- Slunjski, E. (2003). *Kad djeca pišu, broje, računaju...* Varaždin: Stanek d. o. o.
- Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić – zajednica koja uči*. Zagreb: Spektar Media.
- Valjan Vukić, V. (2012). Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi. *Magistra Iadertina*, 7 (1), 123–132.

Kojim igrama olakšati prijelaz i prilagodbu u dječjem vrtiću? – Podrška socioemocionalnoj dobrobiti djece rane i predškolske dobi

Sanja Tatalović Vorkapić¹, Elma Polanec²

¹Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Rijeka

²DV „Vrapčić”, Šenkovec

Sažetak: Osnovni cilj rada ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) jest osiguranje dobrobiti djece. Specifično, ovaj je rad usmjeren na socioemocionalnu dobrobit koja tijekom prijelaza i prilagodbe u dječjem vrtiću doživljava svoje najveće izazove. Suvremeni teorijski diskursi, kao što je Ekološko-dinamički model tranzicije, ističu važnost intrapersonalnih i interpersonalnih čimbenika te njihove međusobne odnose kroz vrijeme u kulturi u kojoj dijete živi.

Upravo su vrste igara koje odgojitelji primjenjuju u radu s djecom tijekom prijelaza i prilagodbe jedna od značajnih determinanti uspješne adaptacije i kompetencija djece u kasnijim tranzicijama tijekom života. Stoga su u ovom radu prikazani suvremeni teorijski model tranzicije, organizacija prilagodbe u DV-u „Vrapčić” u Šenkovcu te različite vrste igara koje olakšavaju prijelaz i prilagodbu u dječjem vrtiću s implikacijama za unapređenje prakse.

Ključne riječi: *Ekološko-dinamički model tranzicije, igre, prijelaz, prilagodba, socioemocionalna dobrobit djece*

Ovaj je rad napisan u okviru projekta: „Dobrobit djece tijekom prijelaznih životnih perioda: Empirijska provjera Ekološko-dinamičkog modela” kojeg financira Sveučilište u Rijeci.

Uvod u Ekološko-dinamički model tranzicije

Prijelazna ili tranzicijska razdoblja tijekom života predstavljaju izazovne situacije koje „na test” stavljaju niz postojećih životnih kompetencija, kao i niz onih koje se tek izgrađuju (Rimm-Kaufman i Pianta, 2000). Budući su naše životne kompetencije tijesno vezane uz kvalitetu našega mentalnog zdravlja, a samim time i razine naše cjelokupne psihološke dobrobiti, iznimno je važno posvetiti posebnu pažnju, kako u znanstvenim, tako i u stručnim krugovima, kvaliteti prijelaza i prilagodbe, posebice kada su u pitanju djeca (Ben-Arieh i sur., 2014). Važnost dobrobiti prepoznata je ne samo u znanosti i praksi, već i u nacionalnim dokumentima, pri čemu je istaknuto sljedeće: „Djetetova sadašnja i buduća dobrobit svrha je djelovanja svih izravnih i neizravnih sudionika odgoja i obrazovanja” (NOK, 2010, 28). Kada je riječ o djeci rane i predškolske dobi, može se reći da je riječ o zasebnoj razvojnoj skupini koja tek izgrađuje svoje životne kompetencije, pa

tako i svoju cjelokupnu dobrobit. U nimalo jednostavnom određenju toga što dobrobit djece zapravo znači i što sve obuhvaća te kojim je indikatorima možemo pratiti, a time onda i unapređivati, u suvremenoj svjetskoj literaturi dominiraju dvije perspektive razumijevanja koncepta dobrobiti djece (Graf i Schweiger, 2016). Prva se odnosi na dobrobit kao stanje djeteta (eng. *well-being*) što znači BITI ili OSTATI DOBRO, a druga na dobrobit djeteta kao proces (eng. *well-becoming*) što znači POSTATI DOBRO. Pritom je ne manje važan koncept psihološke otpornosti (eng. *resilience*) definiran kao sposobnost djeteta da uspijeva ostvariti svoje razvojne zadatke na optimalnoj razini unatoč različitim utjecajima rizičnih čimbenika u njegovom ili njezinom životu (Masten, 2018).

Svoje osnove Ekološko-dinamički model tranzicije (Rimm-Kaufman i Pianta, 2000) ima u poznatom Bronfenbrennerovom modelu ekoloških sustava (1979) koji je prvi istaknuo važnost konteksta u razvoju djece, a samim time i složenost njihova različita utjecaja, kao i utjecaja njihovih međusobnih odnosa u određenom vremenu i prostoru. Osim ovog modela, pretečom Ekološko-dinamičkoga modela smatra se i sociokulturalni model Vygotskog (1978) koji ključnim za razumijevanje dječjega razvoja i učenja smatra obitelj, socijalno okruženje te društvo u kojem dijete živi. Pritom je za optimalan razvoj i učenje djece ključna uloga odraslih, u odnosu na koju se onda i definira razina kognitivnoga razvoja djece. Premda i jedan i drugi model u svoj fokus stavljaju kontekst u odnosu na razvoj djece, u čemu su značajno doprinijeli razumijevanju svih značajnih čimbenika, ali i zanemarili utjecaj samog djeteta i njegovih intrapersonalnih karakteristika, Rimm-Kaufman i Pianta (2000) kreirali su danas dominantan i empirijski provjeren model tranzicije koji je u skladu sa suvremenim spoznajama o ulozi djeteta te njegovom/njezinom interakcijom s okolinom. Prijelaz ili tranzicija definiraju se na različite načine, no svim je definicijama zajednička promjena iz jednoga konteksta u drugi, pri čemu dijete „živo” osjeća kontinuitet unutar svakoga razvojnog aspekta, dok se promjenom okoline događa diskontinuitet (Pianta i Cox, 1999). „Prijelaz je proces promjene koji se doživljava od momenta u kojem djeca (i njihove obitelji) prelaze iz jednih okolnosti u druge... do momenta kada djeca postaju punopravni i prilagođeni članovi u svojem novom okruženju. To je obično vrijeme intenzivnih i ubrzanih razvojnih zahtjeva koji su društveno regulirani.” (Fabian i Dunlop, 2002, 3). Dakle, isticanjem promjene konteksta, prijelaz je definiran kao kretanje i promjena iz jednoga identiteta u drugi (Griebel i Niesel, 2002). Prema Ekološko-dinamičkom modelu prijelaza (Rimm-Kaufman i Pianta, 2000) ključno je uzeti u obzir sve relevantne čimbenike koji imaju izravne i neizravne efekte na kvalitetu prijelaza i prilagodbe djeteta u novom kontekstu, kao i samu ulogu djeteta. Relevantni čimbenici prijelaznoga razdoblja odnose se na kategorije prikazane na Shematskom prikazu 1 koji će biti empirijski potvrđeni i u našoj zemlji (Tatalović Vorkapić, 2019).



Shematski prikaz 1 *Intrapersonalni i interpersonalni čimbenici Ekološko-dinamičkoga modela prijelaza (Rimm-Kaufman i Pianta, 2000)*

Značaj ovoga modela leži u tome što ističe ulogu samog djeteta i njegov utjecaj na kvalitetu tranzicije, slijedom čega Ben-Arieh i suradnici (2014) predlažu niz indikatora i metoda mjerenja koje u fokus stavljaju dijete i njegove/njezine interese/potrebe. Ovo je jedan od prvih cjelovitih modela prema kojem cjelokupna analiza tranzicije jednog djeteta (putem mjera opažanja i procjena odraslih) nema smisla ukoliko nismo pitali samo dijete što misli i kako se osjeća – samim time je fokus suvremenih diskursa u tome kako pristupiti navedenom indikatoru dobrobiti djece uzimajući u obzir etiku i metodološke zahtjeve znanstvenih istraživanja. Jednu od efikasnih metoda pomoću dječjih crteža opisuje i Einarsdottir s kolegama (2009). Jednako tako, isti autori ističu i propituju ulogu okoline te odnos koji je iznimno dinamičan, posebice s aspekta vremena i prostora u kojem se odvija. Model objašnjava postojeću složenost prijelaznih razdoblja kroz niz čimbenika: intrapersonalnih čimbenika koji se odnose na karakteristike djeteta (temperament, razvojne karakteristike djeteta: emocionalne, kognitivne, motoričke i fizičke potrebe te interesi), interpersonalnih čimbenika koji se odnose na karakteristike svih drugih značajnih dionika tijekom tranzicije (karakteristike obitelji i roditelja (osobine ličnosti, obiteljska dinamika, roditeljski stil, osjetljivost roditelja na potrebe djeteta i slično), karakteristike odgojitelja/učitelja (osobine ličnosti, kompetencije, stavovi), karakteristike vršnjaka i njihovih obitelji (temperament, obiteljske dinamike), odnosi između intrapersonalnih i interpersonalnih čimbenika koji čine sve relacije među svim dionicima prijelaza: dijete – roditelj – odgojitelj – učitelj – stručni suradnik – vršnjaci – obitelj – vrtić – škola – lokalna zajednica – društvene vrijednosti – kultura (stil privrženosti, tijek i ishod prilagodbe, odnos s roditeljem/ima, odnos s odgojiteljem/učiteljem, način rada u dječjem vrtiću / osnovnoj školi, odnos obitelj – vrtić – škola, odnos između obitelji, odnos vrtić – škola – lokalna zajednica, društvene vrijednosti, itd.), kontekst koji se mijenja i onaj koji se ne mijenja (ukoliko se radi o prijelazu iz obiteljskoga doma u dječji vrtić onda je to jedini kontekst koji se mijenja, ako nema drugih istovremenih prijelaza kao što je preseljenje, promjena skrbništva, rođenje brata/sestre i slično), vrijeme u koje se odvija tranzicija

(društveni kontekst, sustav vrijednosti, kultura te promjene koje se s vremenom događaju predstavljaju neizravan, no iznimno značajan čimbenik kvalitete tranzicije djece). Već samim uvodom u brojnost i složenost pojedinih čimbenika jasno je da je jedan od ciljeva ovoga modela bio holistički pristup razumijevanju procesa prijelaza i prilagodbe, što implicira snažnu usklađenost i koordiniranost pojedinih čimbenika s ciljem optimalnoga prijelaza i prilagodbe djece. Ono što pojedine prakse pokazuju je da se nerijetko situacije prijelaza i prilagodbe u jaslicama i dječjem vrtiću, kao i u osnovnoj školi, doživljavaju vrlo stresnima te su nerijetko negativnosti tih razdoblja one koje se pamte cijeli život. S druge strane, postoje primjeri dobre prakse koji ukazuju na usklađenost među adekvatnom primjenom suvremenih spoznaja o razvoju djece, kulturalnim kontekstom i kompetentnim osluškivanjem potreba djece koje bi trebalo objektivnije analizirati s ciljem kreiranja adekvatnih smjernica za podrškom kvalitetnom prijelazu.

Organizacija prilagodbe u Dječjem vrtiću „Vrapčić” u Šenkovcu

Činjenica jest da se radi o izazovnim životnim razdobljima, ali ona sasvim sigurno ne moraju biti i negativna jer predstavljaju situacije promjene i učenja istovremeno te je uloga dječjega vrtića i osnovne škole, ali i cjelokupne lokalne zajednice i društva, osigurati maksimalnu moguću podršku u tom smislu, kako djeci, tako i njihovim obiteljima. Temeljne smjernice svojega djelovanja svaka ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje ima u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) s kojim su usklađeni studijski programi namijenjeni inicijalnom obrazovanju odgojitelja u našoj zemlji. Premda je ostvarenje dobrobiti temeljni cilj kurikuluma, aktivnosti i organizacija rada u dječjim vrtićima ovisi o samom vrtiću te se stoga zasigurno javljaju razlike u praksama. Ono u čemu postoji konsenzus među svim praksama, a u skladu je sa znanstvenim spoznajama, jest usmjerenost na dijete i njegove/njezine potrebe, kao i potrebe roditelja/skrbnika te osiguranje postepenosti tijekom prijelaza i prilagodbe (Kraft-Sayre i Pianta, 2000, Mašković i sur., 2018). U svrhu prikaza jedne od praksi vezanih uz organizaciju prijelaza i prilagodbe, prikazat će se ukratko ona koje je vezana uz rad Dječjega vrtića „Vrapčić” u Šenkovcu. Slika 1 prikazuje crtež šestogodišnjaka iz DV-a „Vrapčić” na temu prijelaza u dječji vrtić.



Slika 1 Crtež na temu prilagodbe i prijelaza u dječji vrtić

Krajem kolovoza, točnije neposredno prije početka rujna, organizira se roditeljski sastanak za roditelje novoupisane djece u jaslice i dječji vrtić. Tom prilikom, roditelji i djeca upoznaju odgojitelje, prostor te ritam rada u dječjem vrtiću. Na tom se roditeljskom sastanku roditeljima pružaju sve važne informacije o procesu prilagodbe te ritmu rada u vrtiću (radno vrijeme ravnateljice, odgojitelja po skupinama, smjene odgojitelja, princip rada mješovitih skupina, ponuđeni programi, jelovnik, itd.). Odgojitelji dobivaju osnovne podatke o individualnim karakteristikama i potrebama djece na temelju ankete pri upisu i izravno od roditelja. U Dječjem vrtiću „Vrapčić” individualni se razgovor smatra izvrsnim načinom komuniciranja s roditeljima bez ometanja drugih, u mirnoj i opuštenoj atmosferi. Isto tako, roditelji mogu biti dio procesa adaptacije na način da borave u skupini, što je dobro, primjerice, kod teške adaptacije. Ono što se pokazalo izvrsnom praksom odnosi se na upoznavanje roditelja o korisnosti principa postepenosti tijekom prijelaza i prilagodbe. Roditelji se savjetuju da prvi tjedan ostave svoje dijete na 2 – 3 sata kako bi upoznalo nove prijatelje, prostor, odgojitelje i tehničko osoblje (kuharica, spremačica) na kraće vrijeme. Roditelji prihvaćaju savjete odgojitelja. Događa se da se dijete želi brzo vratiti u dječji vrtić na igru. Istovremeno, tijekom procesa prilagodbe odgojitelji pružaju podršku roditeljima jer oni vrlo emocionalno doživljavaju odvajanje od djeteta. Naime, iznimno je važno da se roditelj uspijeva suočiti s vlastitim negativnim emocijama koje doživljava tijekom prijelaza djeteta u vrtić te ukoliko roditelj ima kapaciteta i efikasne strategije pritom, bit će efikasan oslonac svojem djetetu tijekom tranzicije. Roditeljima se pruža podrška savjetima – ukazuje se na to da budu smireni i veseli u trenutku odvajanja od djeteta jer dijete rane i predškolske dobi izuzetno osjeća emocionalne promjene kod roditelja. Praksa je pokazala da ukoliko je roditelj smiren i emocionalno dostupan svojem djetetu te siguran i pun povjerenja prema dječjem vrtiću, olakšat će kvalitetu prijelaza i prilagodbe svojem djetetu u vrtiću. S obzirom na važnost prijelaznoga objekta tijekom prijelaza i prilagodbe, ova se praksa njeguje u DV-u „Vrapčić” te odgojitelje veseli kada djeca sa sobom nose omiljene igračke od doma.

Tijekom procesa prilagodbe djece organizira se rad odgojitelja kroz preklapanja smjena (dva i više sati), što je od velike pomoći tijekom ovog izazovnog razdoblja. Odgojitelji nastoje pomoći djetetu u različitim likovnim aktivnostima, primjerice da nacrtaju „nešto” za svoje roditelje. Jedna od likovnih aktivnosti jest likovni prikaz osjećaja u vrtiću i svih emocija i aktivnosti koje se odvijaju tijekom prijelaza i prilagodbe, kao što je prikazano na Slici 2. To ih jako veseli, ali i roditelje. Dječji vrtić „Vrapčić” ima svoju mrežnu stranicu (<http://www.infotech.com.hr/>) koju roditelji mogu pretraživati i saznati puno informacija o vrtiću i procesu prilagodbe. Jedan od uspješnih načina prilagodbe u dječjem vrtiću je igra koju izradi odgojitelj. Te se igre obično izrađuju od neoblikovanoga materijala, na primjer kartona ili plastike. Isto tako, mogu se dobiti informacije o provođenju različitih aktivnosti (glazbenih, likovnih, različitih istraživačkih aktivnosti i ostalo). Posebno je što svaka odgojno-obrazovna skupina ima projekt na razini skupine koji obuhvaća različita područja rada. Ove je godine glavna tema projekta „Korijeni i krila mog mjesta”, a svaka skupina obrađuje jedno područje u sklopu tog glavnog projekta, primjerice mjesto Knezovec. S obzirom na sve učestalije govorne smetnje koje se javljaju kod djece, u DV-u „Vrapčić” organizirana je i logopedska terapija. Logoped provjerava govorni status djece koja polaze program predškole. Isto tako, logoterapiju mogu zatražiti djeca koja ne polaze program predškole. Od ove pedagoške godine (2018./19.) s radom u vrtiću započeo je i stručni suradnik psiholog te će svojim znanjem i iskustvom pomoći djeci rane i predškolske dobi, ali i njihovim roditeljima, u različitim situacijama.



Slika 2 Crtež na temu prilagodbe i prijelaza u dječji vrtić

Prijedlog igara za olakšavanje prijelaza i prilagodbe u dječjem vrtiću

Smjernice rada odgojitelja tijekom tranzicije i adaptacije u dječjem vrtiću „Vrapčić” prvenstveno uzimaju u obzir slobodu inicijative djece u stvaranju i provođenju programa rada s njima, pri čemu svako dijete ima pravo na razvoj usklađen s njegovim individualnim mogućnostima i sposobnostima, što je u skladu s Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). U skladu s individualnim karakteristikama djece i razvojnim miljokazima, tijekom cijele pedagoške godine nužno je poticati optimalan tjelesni i psihomotorni razvoj, socioemocionalni razvoj i razvoj ličnosti, spoznajni razvoj te govor, komunikaciju, izražavanje i stvaralaštvo. No, u inicijalnom povezivanju obiteljskoga i izvanobiteljskoga odgoja, odnosno kod procesa prijelaza i prilagodbe, dolazi do značajnih promjena u životu djeteta rane i predškolske dobi. Pritom je kvalitetna komunikacija i partnerstvo s roditeljima nužan preduvjet osiguranja kvalitetne tranzicije i prilagodbe. Ovaj način rada u skladu je sa suvremenim spoznajama o važnosti kvalitetne povezanosti svih onih koji na značajan način utječu na kvalitetu života djece i njihove dobrobiti (Einarsdottir i Jónsdóttir, 2019).

Jedan od načina kreiranja lakše prilagodbe djece jesu igre koje odgojitelji primjenjuju u radu s djecom tijekom prijelaza i prilagodbe, posebno igre od neoblikovanoga materijala, budući da on omogućuje onakav izraz i ishod kakav dijete želi, a ne kakav je možda predložen od strane odgojitelja. Naime, igre su jedna od značajnih determinanti kako kvalitete tranzicijskoga razdoblja, tako i kompetencija djece za facilitiranje prijelaza i prilagodbe u vrtiću, ali i u kasnijim tranzicijama tijekom života, a pritom je iznimno važno da dijete ima mogućnost izraziti ono što želi i kako želi. Prije samog početka tranzicije odgojitelj započinje s izradom igara od različitoga i dostupnoga materijala: kartona, plastike, drva, papira, te različitih tekstura. Izrada takvih igara zahtijeva izniman angažman odgojitelja. Kao prvo, potrebno je osmisliti igre i pronaći odgovarajući materijal. Ponekad odgojitelj mora potražiti tehničku podršku za izradu igre. Takve igre su veoma vrijedan odgojno-obrazovni materijal i mogu se smatrati unikatom. U trenutku kada započinje proces adaptacijskoga razdoblja, igre bivaju spremne, ali ne i gotove, s obzirom da su podložne promjenama ovisno o potrebama i interesima djece.

Slijedi strukturirani prikaz igara koje se primjenjuju tijekom adaptacijskoga razdoblja s ciljem stvaranja ugodnoga i veseloga ozračja. Premda postoji mnogo različitih igara i oblika njihova izvođenja, ipak, u svima se njima kriju neki osnovni elementi koji su karakteristični po njihovoj trajnosti i ponovljivosti, a to su (Duran, 1995): pravila (osnovna, specifična i opća), započinjanje igre (direktni i igrovni poziv te formaliziran i neformaliziran način dijeljenja uloga), tijek odvijanja igre (linearni s utvrđenim redoslijedom prema principu „zatim”, razgranati s utvrđenim redoslijedom prema principu „ako da onda” i razgranati bez fiksiranog redoslijeda) te kraj igre (s poznatim i neizvjesnim ishodom).

Igra 1: „Čarobna vreća” namijenjena je predškolskoj djeci u dobi od 3 do 7 godina. Cilj igre je razvoj dječje imaginacije i kreativnosti, poticanje dobrog raspoloženja te poticanje razvoja govornih vještina kod djeteta. Postoje različite varijacije ove igre. Isprva, igra je zamišljena kao igra pamćenja predmeta koje su djeca stavila u „čarobnu vreću”. Nadalje, novi smjerovi ove igre ovisili su o dječjim idejama što znači razgranati tip odvijanja igre s utvrđenim redoslijedom prema principu „ako da onda”. Iako se pravila određuju, postoji mogućnost različitih pravaca igre.

Igra 2: „Reduše”. Na početku pedagoške godine, djeca u Dječjem vrtiću „Vrapčić” upoznaju aktivnost reduša. Namijenjena je za djecu različite dobi. Poziv na igru je otvorenoga tipa poput „Hoćete li se dogovoriti tko će biti reduša?” ili igrovni gdje dijete poziva na igru pjevajućim tonom „Ja volim...”. Cilj igre „Reduše” je razvoj empatije i suradničkih odnosa te dogovora među članovima skupina, stvaranje veseloga i poticajnoga okruženja, unapređivanje kvalitete zadovoljavanja djetetovih potreba te poticaj na razvijanje životno-praktičnih aktivnosti, poticanje na cjeloviti razvoj kroz igru i pozitivne slike kroz igru. Ova igra može značiti kombiniranu igru i suprotstavljanje među pojedincima – svi žele imati svoju karticu u jednom džepiću (Slika 3).



Slika 3 „Reduše”

Igra 3: „Boje”. Na početku pedagoške godine odgojitelji imaju obvezu provjeriti poznavanje boja kod svakog djeteta. Kako bi sama provjera bila zanimljiva i za djecu, kreirana je ideja o igri koja je povezana s upoznavanjem boja. To je igra „Boje”. Namijenjena je za djecu u dobi od 3 do 4 godine. Glede strukture igre, djeca prvo upoznaju opća pravila igre te započinje igra – stavljanje odgovarajuće boje na odgovarajuću „olovku”

uz imenovanje određene boje. Tijekom igre, došlo je do aktivnosti imenovanja predmeta u SDB-u: „Ova kocka je plava”, „Ova kocka je žuta”. Na temelju dječjega slušanja kreiraju se novi smjerovi u izvedbi ove igre, što omogućuje fleksibilnost i prilagodbu aktivnosti potrebama i interesima djece. Cilj igre „Boje” je razvijati sposobnost klasifikacije na osnovu svojstva boja, imenovanje boja, sustavno poticati interes djeteta za boje te razvoj fine motorike.

Igra 4: „Šareni cvjetić”. Ova igra nadovezuje se na prethodnu igru o usvajanju boja. Izrada igre je vrlo jednostavna i vrijeme izrade igre je pola sata. Namijenjena je djeci u dobi od 3 do 4 godine. Osnovni zadatak je staviti odgovarajući cvijet na odgovarajuću boju (Slika 4). Cilj igre je razviti smisao za estetiku, upoznati dobro primarne i sekundarne boje. Uloga odgojitelja je pomoći djetetu da razvija spoznaje o bojama.

Igra 5: „Šareni medvjedići”. U igrama za olakšavanje adaptacijskoga razdoblja nastoji se postići kontinuitet i linearna povezanost. U slučaju dječjega vrtića „Vrapčić”, igre za upoznavanje boja potpomažu tom procesu. Osmišljena je igra s medvjedićima gdje razina igre postaje kompliciranija. Uvode se brojevi, geometrijski likovi i slova. No, osnovni cilj igre ostaje upoznavanje boja, razvoj brzine i spretnosti, razvoj smisla za estetiku. Odgojitelj poziva direktno djecu na igru. Predškolska djeca u dobi od 3 do 4 godine upoznaju specifična pravila igre te započinje spajanje medvjedića. U tijeku odvijanja igre uočavaju druge elemente, primjerice brojeve, geometrijske likove i slova. Odgojitelj može iskoristiti vanjski prostor SDB-a za izlaganje igara uz napisana pravila. Na taj način upoznaje ravnatelja, odgojitelja i roditelje s izrađenim igrama.



Slika 4 „Šareni cvjetići”

6. igra: „Dugine boje”. Nastavlja se kontinuitet u izradi igara, a ovom igrom dolazi se do veće razine znanja, točnije usvajanje osnovnih matematičkih pojmova. Ova igra namijenjena je za djecu starijega uzrasta, odnosno za djecu u dobi od 4 do 5 godina.



Slika 5 Emocije

Igra 6: „Osjećam da...”. Ova igra uključuje spektar dječjih emocija. Na Slici 5 može se vidjeti materijal koji se koristi za prikazivanje različitih emocionalnih ekspresija. Dijete gleda druge kako se igraju, ali se ne uključuje u igru, može razgovarati s njima, postavljati im pitanja ili iskazivati svoja opažanja. Kod igre „Osjećam da...” razvija se linearni tip odvijanja igre s utvrđenim redoslijedom prema principu: *U ovoj igri, predškolska djeca uče da su neka pravila nužna u životu te ih uče poštivati, nose se sa uspjehom, ali i neuspjehom, vježbaju suradnju, međusobno razumijevanje, te logičko razmišljanje*. Drugim riječima, uvježbavaju se sve one vještine koje su važne tijekom prilagodbe u dječjem vrtiću.

Zaključak

Svake godine, razdoblje prijelaza i prilagodbe predstavlja snažan izazov djeci, roditeljima, odgojiteljima i stručnim suradnicima. Dolazi do intenzivnoga „ispreplitanja” obitelji i odgojno-obrazovne ustanove, što je potpuno nova situacija za dijete i njegovu obitelj. Drugim riječima, nastaje zajednički život u kojem svi uče pravila, stvaraju novi odnos, doživljavaju promjene unutar sebe (posebice dijete) te se u okviru implicitne pedagogije njeguju pažnja i ljubav, a istovremeno se kroz odgojno-obrazovne aktivnosti stječu nova znanja iz različitih područja (glazbe, likovnog, geografije i ostalo). Taj zajednički život cjelovito je obuhvaćen ukratko prikazanim suvremenim teorijskim Ekološko-dinamičkim modelom tranzicije (Rimm-Kaufman i Pianta, 2000), a jasno je vidljiv putem opisane organizacije adaptacijskoga razdoblja u Dječjem vrtiću „Vrapčić” u Šenkovcu (Međimurska županija).

Odgojitelji djece rane i predškolske dobi uvijek reflektiraju svoju praksu, pa jedna od ključnih smjernica može biti radionica s roditeljima umjesto klasičnoga roditeljskog sastanka prije početka nove pedagoške godine. Tematika radionice je adaptacija djece i može uključivati prijedloge i savjete stručnjaka o adaptacijskom razdoblju. Isto tako, jedna od smjernica jeste još veće uključivanje roditelja u neposredan odgojno-obrazovni rad, posebice zato što ono može imati različite oblike i razine (Einarsdóttir i Jónsdóttir, 2019). Primjerice, svaki roditelj može dobiti po jedan prijedlog za suradnju u okviru koje može napraviti neku igru, izraditi slikopriču sa svojim djetetom koju će zajedno čitati u dječjem vrtiću, pri čemu je naglasak na ulozi djeteta i njegovoj aktivnoj uključenosti u cijeli proces. Osnovna vodilja te smjernice je poučiti roditelje da nauče iskoristiti djelić slobodnoga

vremena za obogaćenje zajedničkoga života vrtića i obitelji kroz osluškivanje potreba svojega djeteta. Vezano uz to, bilo bi od iznimne važnosti da neko od budućih istraživanja bude usmjereno na analizu uloge djeteta u igri koja olakšava tranziciju i prilagodbu.

S druge strane prikazane su samo neke od postojećih igara koje se mogu provoditi tijekom procesa prilagodbe i prijelaza, a imaju za cilj facilitiranje socioemocionalnog razvoja djece, pružanje podrške njihovoj psihološkoj dobrobiti, ali i razvijanje njihovih cjeloživotnih kompetencija u domeni učinkovitih strategija u novim, nepoznatim situacijama, kao što je upis u ustanovu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Vrijednost prikazanih igara leži i u tome što su neke od njih modificirane u skladu s trenutnim potrebama i interesima djece navedenoga dječjeg vrtića, što je važno uvijek uzimati u obzir. Naime, istraživanja su pokazala da ono što odgojitelji smatraju igrom ne mora nužno i samo dijete smatrati igrom, pri čemu je ključno da djeca aktivno sudjeluju u određivanju sadržaja, materijala i tijeka igre, kako bi određena aktivnost i bila doživljena kao igra od strane djeteta (Theobald i sur., 2015). Budući da sličnih radova koji se bave temom razdoblja prijelaza i prilagodbe u dječjem vrtiću ima vrlo malo, doprinos ovoga rada leži u tome da je adaptacijsko razdoblje iznimno važan segment u životu obitelji i odgojno-obrazovne ustanove koji ima dugoročne posljedice s obzirom na dobrobit djece i njihovih obitelji, pa time zahtijeva posebnu pozornost.

Literatura

- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., Korbin, J. E. (2014). *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective*. Springer: Heidelberg, Germany.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Duran, M. (1995.) *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada slap.
- Einarsdottir, J., Dockett, S., Perry, B. (2009). Making meaning: children's perspectives expressed through drawings, *Early Child Development and Care*, 179 (2), 217–232.
- Einarsdottir, J., Jónsdóttir, A. H. (2019). Parent-preschool partnership: many levels of power, *Early Years*, 39 (2), 175–189.
- Fabian, H., Dunlop, A. (2002). Introduction. In: *Transitions in the early years: debating continuity and progression for children in early education* (str. 1–7), London, Routledge Falmer.
- Graf, G., Schweiger, G. (2016). Introduction: Conceptualizing children's well-being. In: *The well-being of children: Philosophical and societal scientific approaches* (str. 1–18). De Gruyter Open Ltd., Warsaw/Berlin.
- Griebel, W., Niesel, R. (2002). Co-constructing transition into kindergarten and school by children, parents and teachers. In: H. Fabian, A. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years: debating continuity and progression for children in early education* (str. 64–75), London, Routledge Falmer.
- Kraft-Sayre, M. E., Pianta, R. C. (2000). *Enhancing the transition to kindergarten: Linking children, families, and schools*. Charlottesville, VA: University of Virginia.
- Masten, A. S. (2018). Resilience Theory and Research on Children and Families: Past, Present, and Promise. *Journal of Family Theory & Review* 10, 12–31.
- Mašković, T., Drožđan, D., Sokač, M., Josić, M. (2018). *Od jaslica do škole: Vodič za lakši proces prilagodbe na jaslice, vrtić i školu*. Zagreb: Printera grupa.

- NOK (2010). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Republika Hrvatska: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, Zagreb.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Zagreb: Republika Hrvatska Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Pianta, R. C., Cox, M. J. (1999). *The transition to kindergarten*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology* 21 (5), 491–511.
- Tatalović Vorkapić, S. (2019). Children's well-being during transition periods in Croatia: The proposal of empirical validation of Ecological-dynamic model. In: L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (Eds.) *INTED2019 Proceedings, 13th International Technology, Education and Development Conference, 11th-13th March, Valencia, Spain* (pp. 265–276).
- Theobald, M., Danby, S., Einarsdóttir, J., Bourne, J., Jones, D., Ross, S., Knaggs, H., Carter-Jones, C. (2015). Children's Perspectives of Play and Learning for Educational Practice. *Education Science*, 5, 345–362.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

RTL Kockica – analiza televizijskoga programa

Ana Tokić, Edita Rogulj
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Sažetak: Ekspanzija elektroničkih medija glavno je obilježje današnjice koje ulazi u sve segmente ljudskoga života već od najranije životne dobi. Medijski sadržaji sastavnica su suvremenoga djetinjstva te imaju značajan utjecaj na cjelokupni djetetov razvoj. Sagledavajući pozitivne i negativne posljedice izloženosti djeteta televizijskom sadržaju i njegov utjecaj na razvoj općih vrijednosti, medijske kulture te razvoj kritičkoga mišljenja, ističe se kako dijete televizijski sadržaj koristi za obogaćivanje vlastite percepcije svijeta te se poistovjećuje s likovima s ekrana. Stoga je potrebno ukazati na važnost selekcije televizijskih sadržaja kojima je dijete izloženo zbog prevencije pojave društveno neprihvatljivoga ponašanja. Rad se bavi analizom sadržaja dječjega programa RTL Kockica namijenjenoga djeci rane i predškolske dobi. Mjesečnom analizom prikazanoga sadržaja u terminima od 7:00 do 9:00 sati te od 18:00 do 21:00 sat radnim danom, dobiven je uvid u specifičnosti medijskoga sadržaja kojem je dijete izloženo u navedenom razdoblju. Elektronički mediji i sadržaji koje oni prikazuju neizostavan su dio dječjega života te se ovim radom želi ukazati na važnost dodatne selekcije sadržaja koji se nude s ciljem kvalitetnijega cjelovitog razvoja svakoga pojedinog djeteta.

Ključne riječi: *djeca rane i predškolske dobi, elektronički mediji, medijska kultura, televizijski sadržaj*

Pojam i uloga elektroničkih medija u životu djece predškolske dobi

Širenje medija i njihova svakodnevna upotreba doveli su do izloženosti djece različitim medijskim sadržajima već od najranije životne dobi. Pedagoška teorija ističe šest funkcija medija: informacijsku, selekcijsku, eksplikacijsku, edukacijsku, zabavnu i estetsku (Ilišin, Marinović Bobinac i Radin, 2001). Navedene funkcije uvelike utječu na život u današnjem svijetu koji postaje gotovo nezamisliv bez korištenja elektroničkih medija. Prema definiciji Hrvatskoga jezičnog portala elektronički mediji uključuju sve medije kojima se informacije prenose putem elektroničkih uređaja. Definicija obuhvaća televiziju, radio i internet te dodatno uređuje opseg pojma elektroničkih uređaja gdje se podrazumijevaju pametni telefoni, (prijenosna) računala odnosno tablet-računala.

Roberts, Foehr, Rideont i Brodie u američkom istraživanju *Djeca i mediji* iz 1999. godine među prvima pristupaju analizi elektroničkih medija i popratnih sadržaja koji se putem njih prezentiraju djeci. Rezultati njihovoga istraživanja ukazali su da je televizija najzastupljeniji elektronički medij kod djece, slijede računala gdje je najčešća aktivnost igranje videoigara te radio i slušanje glazbe po izboru kao manje zastupljeni mediji. Prema rezultatima istraživanja autori donose zaključak kako su sadržaji koje djeca najčešće biraju dječji i obrazovni programi, zatim humoristične serije te komedije i akcijski filmovi (Ilišin, Marinović Bobinac i Radin, 2001).

U Republici Hrvatskoj provedeno je istraživanje od strane Hrabroga telefona i Poliklinike za zaštitu djece i mladih Grada Zagreba o djeci predškolske dobi te njihovim navikama korištenja sadržaja koji se prikazuju na malim ekranima tijekom 2016. i 2017. godine. U istraživanju je sudjelovalo 655 roditelja i drugih osoba koje brinu o djeci iz urbanih i

ruralnih sredina. Podatci o navikama gledanja televizijskih programa od strane djece u dobi od osamnaest mjeseci do sedam godina s jednakom zastupljenošću dječaka i djevojčica, prikupljeni su pomoću upitnika. Rezultati su pokazali kako više od 95 % kućanstava posjeduje televizor, mobitel ili računalo, dok 97,2 % djece gleda televiziju, oko 65 % koristi se mobitelom i tabletom, a najmanje su zastupljene igraće konzole. Prema rezultatima istraživanja, vrijeme koje djeca provode pred ekranima elektroničkih medija u prosjeku iznosi 2,4 sata dnevno tijekom tjedna te 3 sata vikendom. Rezultati istraživanja posebno ističu neslaganje rezultata s preporukom Svjetske zdravstvene organizacije koja ističe da djeca do druge godine života ne bi trebala koristiti elektroničke medije, a što je u suprotnosti s navodima 79 % ispitanih roditelja čija su djeca mlađa od dvije godine i koriste elektroničke medije. Iz rezultata istraživanja vidljivo je da medijski sadržaji čine važnu sastavnicu suvremenoga života djece rane i predškolske dobi. Spomenuta izloženost medijima djeci oduzima veliki dio njihovoga slobodnog vremena te ima neupitan utjecaj na dječji razvoj.

Analizi utjecaja elektroničkih medija na djecu pristupaju Kuterovac Jagodić, Lebedina Manzoni i Štulhofer (2016) navodeći da elektronički mediji izravno i neizravno utječu na različite dijelove djetetovoga funkcioniranja i razvoja. Izravno djelovanje podrazumijeva neposredno djelovanje na djecu kao primatelje i korisnike emitiranih medijskih sadržaja dok je neizravno djelovanje utjecanje na osobe iz djetetove okoline koje su značajne za djetetov razvoj. Autori zaključuju kako način na koji će određeni mediji djelovati na dijete ovisi o mnogim čimbenicima: njegovoj dobi koja uključuje njegov stupanj razvoja, spolu, osobinama ličnosti, socioekonomskom statusu, obiteljskim karakteristikama i karakteristikama samih medijskih sadržaja. Stoga ističu kako učinak izloženosti elektroničkim medijima neće biti jednak za svu djecu. „Djeca različite dobi, odnosno razvojnog stupnja, na različit način interpretiraju i doživljavaju svijet oko sebe pa tako i medijske sadržaje. Tako, primjerice, nasilni medijski sadržaji mogu imati najveći negativni učinak na djecu predškolske dobi, jer ona još uvijek uče kako upravljati svojim osjećajima i ponašanjem, a također i teže razlikuju stvarnost od fikcije. Starija su djeca otpornija na takve sadržaje jer su već usvojila određene vještine upravljanja vlastitim ponašanjem kao i društvene norme koje pritom treba poštivati.” (Kuterovac Jagodić i sur., 2016, str. 15)

Posebno se ističe uloga medija u procesu djetetove socijalizacije. Prema Jagodić i sur. (2016) socijalizacija je proces pomoću kojega dijete u međudjelovanju s okolinom razvija i usvaja stavove, vrijednosti, ponašanja i običaje društva u kojem se nalazi. Ona se može odvijati pomoću izravnoga poučavanja roditelja, odgojitelja, učitelja, vršnjaka ili drugih osoba iz djetetove neposredne okoline, kao i pomoću socijalnoga učenja odnosno imitacije određenoga ponašanja. Ukoliko se u djetetovoj okolini svakodnevno nalaze elektronički mediji, dijete će medijske sadržaje usvajati i ponavljati. Prema učenju po modelu, djeca počinju kopirati ponašanja animiranih ili filmskih likova iz medijskih sadržaja. Također, moguće je i usvajanje različitih oblika ponašanja vezanih uz različite situacije s kojima se djeca do tada nisu susrela. Uz socijalizaciju, vidljiv je i utjecaj medija na djetetov emocionalni razvoj, društveno ponašanje, kognitivni razvoj, moralni razvoj te tjelesni i spolni razvoj.

Brojna istraživanja, prema navodima Kuterovac Jagodić i sur. (2016), ističu kako djeca mogu učiti o emocijama, njihovim nazivima i iskazivanju istih upravo putem medijskih sadržaja. Međutim, prikazi čudovišta, vještica ili duhova u animiranim crtićima mogu imati nepovoljne posljedice na emocionalni razvoj djece rane i predškolske dobi te izazvati kratkoročne reakcije straha.

Društveno ponašanje djece može se razviti u pozitivnom ili negativnom smjeru ovisno o sadržajima kojima su djeca izložena. Walma van der Molen (2004) ističe kako dugotrajna izloženost nasilnim medijskim sadržajima može dovesti do razvoja agresivnoga ponašanja što se posebno ističe kod djece predškolske dobi. Razvija se uvjerenje kako je nasilno

ponašanje normalno, a agresivnost se koristi kao način rješavanja problema, gdje posljedično dolazi i do smanjene djetetove osjetljivosti na nasilje. No, pokazalo se kako izabrani kvalitetni medijski sadržaji mogu pridonijeti razvoju poželjnih oblika društvenog ponašanja poput pomaganja osobama u nevolji, iskazivanje suosjećanja ili prihvatanje različitosti (Walma van der Molen, 2004).

Utjecaj medija na kognitivni razvoj djece predškolske dobi prema brojnim istraživanjima pokazao se negativnim. Kuterovac Jagodić i sur. (2016) navode kako na učenje i pažnju dojenčadi i djece do treće godine života negativno utječe i samo uključen televizor u istoj prostoriji. Također, ističe se kako pojačano korištenje elektroničkih medija može prouzrokovati slabiju mogućnost planiranja ponašanja kod djece, kao i nemogućnost reguliranja istog.

Kada se govori o moralnom razvoj djece, medijski sadržaji predstavljaju mogućnost prepoznavanja različitih moralnih pravila društva i ponašanje u skladu s istima. Ukoliko dođe do prevelike izloženosti medijskim sadržajima koji nisu nadzirani od strane roditelja te nisu prikladni trenutnoj djetetovoj dobi moguće je stvaranje iskrivljene slike o svijetu. Prema Kuterovac Jagodić i suradnicima (2016, str. 20) „...djeca koja više gledaju audiovizualne sadržaje, osobito vijesti, imaju dojam da je svijet opasnije mjesto i da postoji veća vjerojatnost da oni postanu žrtve nasilja nego što je to uistinu vjerojatno.”

Utjecaj elektroničkih medija vidljiv je i pri promatranju djetetovoga tjelesnog i spolnoga razvoja. Brojna istraživanja dokazuju povezanost između vremena koje djeca predškolske dobi provode ispred različitih ekrana i njihove prekomjerne tjelesne težine, kako u djetinjstvu, tako i u pubertetu ili odrasloj dobi. Prikazani medijski sadržaji mogu utjecati i na stvaranje nerealne slike o vlastitom tijelu i izgledu te rezultirati nezadovoljstvom sobom već od predškolske dobi.

Razmatrajući ulogu medija u životima djece važno je naglasiti i razliku između dječjega doživljavanja stvarnoga svijeta i medijskih sadržaja. Kuterovac Jagodić i suradnici (2016) navode kako informacije koje dijete dobiva putem elektroničkih medija dolaze posredstvom elektroničkih uređaja te im nedostaju brojna obilježja stvarnosti. Stoga medijski sadržaji, za razliku od stvarnih događaja, djeci ne prenose mirise, taktilne doživljaje ili okuse te se pred dijete postavlja zahtjev za kognitivnim procesima pomoću kojih će shvatiti prikazani sadržaj. Dodatni izazov predstavlja činjenica kako djeca do treće godine života smatraju sav prikazani medijski sadržaj istinitim te se tek oko pete godine pomoću razvoja logičkoga mišljenja uspostavlja razlika stvarnih od izmišljenih sadržaja (Kuterovac Jagodić i sur., 2016).

Medijska pedagogija i medijska pismenost

Rastuća izloženost djece elektroničkim medijima dovela je do potrebe za stvaranjem medijske pedagogije koja se prema Tolić (2009) definira kao posebna pedagoška grana koja se bavi analiziranjem utjecaja medija na ponašanje djece i mladih te njihovim osposobljavanjem za kritičku analizu ponuđenih medijskih sadržaja. Jedna od glavnih uloga medijske pedagogije je bavljenje medijima s ciljem razvijanja odgovarajućih kompetencija kod djece kako bi se spriječila manipulacija.

Osnovna načela medijske pedagogije prema Zgrabljić Rotar (2005) definirana su kao:

1. *Nije dovoljno u procese učenja uključiti samo najnovije medije*, što podrazumijeva da uz informatizaciju i kompjuterizaciju u medijsko opismenjivanje treba uključiti i televiziju, radio te ostale „starije” medije.
2. *Mediji nisu ni štetni ni korisni, ali mogu biti oboje*, odnosno određeni medijski sadržaji mogu imati pozitivne ili negativne učinke na korisnike (djecu).
3. *Roditeljima i nastavnicima treba medijska pismenost kako bi pravilno odgojili djecu*, što se interpretira na način da bi roditelji trebali predmnijevati osvještavanju

vlastitih navika vezanih uz medije te biti upućeni u medijske sadržaje koji su prezentirani njihovoj djeci – razgovor s djecom i oblikovanje kritičkoga odnosa prema medijskim sadržajima postavlja se kao prioritetni zadatak.

4. *Medijska pismenost, osim reflektivne razine, potiče i produktivnu razinu, odnosno zbog boljega razumijevanja i upoznavanja medija djeci je važno omogućiti praktičan rad s medijima.*
5. *Države su dužne u svojim obrazovnim politikama poštivati Konvenciju UN-a o pravima djece, uz što je potrebno i poštivanje ostalih propisa i deklaracija koje promiču medijsko opismenjavanje.*

Zbog velikoga broja pozitivnih, ali i negativnih utjecaja medija na djecu, uočava se potreba razvoja medijske pismenosti i obrazovanja koji utječe na razvijanje koncepta medijskoga odgoja kao sastavnice medijske pedagogije. Zgrablić Rotar (2005) navodi da medijska pismenost podrazumijeva određenu sposobnost pristupanja, analiziranja i vrednovanja poruka koje su primljene posredstvom medija. Konkretno, kod djece predškolske dobi navedeno bi označavalo pravilno korištenje medija, informiranje o temama iz medija i shvaćanje važnosti medija. Tomljenović, Ilej i Banda (2018) ističu i pojam kritičke medijske pismenosti koja je specijalizirana za kritički odnos prema medijskim sadržajima te istraživanje i propitivanje prikazanoga. Navedeni pristup potrebno je promicati već od najranije dobi te s djecom analizirati, istraživati i razmišljati o utjecaju prikazanoga sadržaja na razvoj općih vrijednosti i kritičkoga mišljenja.

Važnost tematike prepoznata je i od strane UNICEF-a i Agencije za elektroničke medije koji 2015. godine pokreću nacionalnu kampanju za podizanje svijesti o medijskoj pismenosti pod nazivom *Birajmo što gledamo* s ciljem edukacije, opismenjavanja roditelja i djece te biranja medijskih sadržaja. Posljedično su pokrenuti i televizijski spotovi te govori TV voditelja koji su pozivali na pažljivo biranje medijskih sadržaja i korištenje oznaka o primjerenosti TV sadržaja. Televizijske dobne oznake se, prema Tomljenović i suradnicima (2018) temelje na odredbama *Pravilnika o zaštiti maloljetnika u elektroničkim medijima* (2015). Oznake imaju namjenu zaštititi djecu od potencijalno štetnih ili dobno neprimjerenih medijskih sadržaja. Televizijske postaje su stoga dužne naglasiti koji su sadržaji štetni za djecu te ih označiti simbolima 12, 15 ili 18, ovisno o intenzitetu (ne)primjerenosti medijskoga sadržaja. Oznaka 12 označava kako sadržaji nisu primjereni za djecu mlađu od 12 godina te su popraćeni zvučnim upozorenjem: „Program koji slijedi nije primjeren za osobe mlađe od 12 godina.” Kuterovac Jagodić i suradnici (2016) naglašavaju kako bi takvi sadržaji nasilno ponašanje trebali prikazivati sporedno, bez dugotrajnoga izazivanja straha ili nelagode. Prikazane scene trebale bi biti kratkotrajne i neslikovite, a prikazano nasilje trebalo bi biti tjelesno i psihološki manje prijeteće. Oznaka 15 simbolizira kako prikazani medijski sadržaji nisu namijenjeni za mlađe od 15 godina te se ne smiju prikazivati između 7:00 i 20:00 sati. Ovakvi sadržaji smiju prikazivati tjelesne i ostale oblike nasilja, ali bez osobito naturalističkih i dugotrajnih prikaza nasilnoga ponašanja ili njegovih posljedica. Oznaka 18 podrazumijeva kako navedeno nije primjereno za djecu odnosno namijenjeno je gledateljima starijim od 18 godina. Navedeni sadržaji ne smiju se prikazivati od 7:00 do 23:00 sata. Ovakvi medijski sadržaji mogu prikazivati scene izrazito gruboga tjelesnog ili psihičkoga nasilja te detaljne prikaze ljudskih stradanja. Iako se najveća pažnja pridaje dobno primjerenom televizijskom sadržaju, važno je putem dobni oznaka odrediti primjerenost različitih videoigara kojima se djeca zabavljaju. Ciljanja dobna skupina djece obično je označena na samom pakiranju oznakama 3, 7, 12, 16 ili 18. „Uz dobne oznake nalazi se i grafički znak koji pokazuje ima li u igri nasilnih sadržaja, prikaza seksa, korištenja droge, zastrašivanja, diskriminacije, vulgarnosti ili kockanja i kladenja te radi li se o internetskoj igri.” (Tomljenović i sur., 2018, str. 10)

Razvoj medijske pismenosti, prema Kuterovac Jagodić i suradnicima (2016) sa sobom neminovno povlači i odgovornost medija za prikazane sadržaje. Odluke medijskih djelatnika o tome što će se i kada prikazivati u uzročno-posljedičnoj su vezi s pravilnim dječjim razvojem, zdravljem i dobrobiti. Stoga se kao prioritet ističe vlastita odgovornost medija za društvenu ulogu koju preuzimaju. Posebna kritika upućuje se medijima koji djeci predškolske dobi kroz različite medijske sadržaje prenose pogrešnu sliku svijeta te kao poželjna ponašanja prikazuju nasilje, materijalizam, stereotipe, predrasude te iskrivljene ideale ljepote. Zakonodavni okvir Republike Hrvatske uređuje prava djece u medijima i odgovornost medija kroz nekoliko izvornih pravnih propisa i pravnih propisa ratificiranih od strane nadnacionalnih zakonodavnih tijela. Najvažniji su Konvencija o pravima djeteta (1989), Zakon o elektroničkim medijima (2009) i Pravilnik o načinu postupanja nakladnika televizijske djelatnosti (2008).

Konvencija o pravima djeteta (UNICEF, 2017) međunarodni je dokument koji je 1989. godine usvojen na Glavnoj skupštini Ujedinjenih naroda. Kao supotpisnica, Republika Hrvatska dužna je poštivati norme iz čl. 17. koje se odnose na osiguravanje djetetovog prava na pristup informacijama, obavijestima i materijalima uz dodatnu napomenu iz točke e) koja glasi: *imajući na umu odredbe članka 13. i 18., poticati razvoj odgovarajućih naputaka za zaštitu djeteta od obavijesti i materijala koji škode njegovu razvoju.*

Zakon o elektroničkim medijima (Narodne novine, 2009) govori o odgovornosti medija za prikazane sadržaje koji mogu naštetiti razvoju maloljetnika, što uključuje i djecu rane i predškolske dobi, te se u čl. 26. st. 2. navodi: *Nisu dopušteni audiovizualni ili radijski programi koji mogu ozbiljno ugroziti fizički, mentalni ili moralni razvoj maloljetnika, posebno oni koji uključuju pornografiju ili bezrazložno nasilje.* Nadalje, st. 3. istog čl. navodi:

Audiovizualne ili radijske programe za koje je vjerojatno da bi mogli ugroziti fizički, mentalni ili moralni razvoj maloljetnika nije dopušteno objavljivati, osim kada je od nakladnika televizije ili radija osigurano, odabirom vremena emitiranja ili bilo kojom tehničkom mjerom, da maloljetnici u području prijenosa neće, u uobičajenim okolnostima, čuti ili vidjeti takve programe. Ako se takvi programi emitiraju u nekodiranom obliku, nakladnik je obavezan osigurati da im prethodi zvučno upozorenje ili da ih je moguće prepoznati s pomoću vizualnih simbola za cijelo vrijeme njihova trajanja.

Pravilnik o načinu postupanja nakladnika televizijske djelatnosti (Narodne novine, 2008) odnosi se na propisivanje obveza medijima u svrhu zaštite maloljetnika od neprimjerenih i štetnih sadržaja. Svi prikazani sadržaji koji bi mogli narušiti fizički, kognitivni ili moralni razvoj djeteta nužno se moraju označiti kao takvi. Stoga čl. 3. navodi:

(1) Ako se programski sadržaji za koje je vjerojatno da bi mogli ugroziti fizički, mentalni ili moralni razvoj maloljetnika emitiraju u nekodiranom obliku, nakladnik je obavezan osigurati da ih je moguće prepoznati pomoću vizualnih simbola za cijelo vrijeme njihova trajanja.

(2) Pod vizualnim simbolima pomoću kojih je moguće prepoznati takve programske sadržaje razumijeva se: pisano upozorenje neposredno prije njihova emitiranja, oznaka u gornjem uglu ekrana (nasuprot uobičajenom mjestu identifikacijskog simbola nakladnika).

Televizija u životima djece predškolske dobi

Pozitivne strane gledanja televizije

Ciboci, Kanižaj i Labaš (2018) smatraju kako gledanje televizije ima tri pozitivne funkcije: informiranje, obrazovanje i zabavu. Informiranje, prema autorima, predstavlja brzo prenošenje obavijesti i informacija koje u kratkom vremenskom roku dolaze do velikoga

broja gledatelja. Djeca, kao i odrasli, također imaju prirodnu potrebu za usvajanjem informacija o novim stvarima te im medijski sadržaji u tome mogu poslužiti. Obrazovna uloga medija posebno je važna u predškolskom te školskom razdoblju djetetovog života. Pomoću različitih dokumentarnih i obrazovnih sadržaja dijete može usvojiti znanja o temama koje ga zanimaju ili si približiti mnoge događaje iz stvarnoga svijeta. U predškolskoj dobi ipak se kao najzastupljenija funkcija gledanja televizije ističe zabava. „Mediji nam mogu biti saveznici u trenucima opuštanja kada se posvećujemo zabavnim sadržajima. Crtani ili zanimljivi dokumentarni filmovi, zabavne emisije ili komedije služe i djeci i odraslima za opuštanje i provođenje slobodnog vremena.” (Ciboci i sur., 2018, str. 7)

Uz navedene funkcije ističe se važnost medija prilikom promicanja dječjih prava. Pomoću televizijskih sadržaja novinari promiču zaštitu dječjih prava i upozoravaju na probleme njihovog kršenja, dok djecu upoznaju s njihovim pravom na slobodno izražavanje misli i stavova. Ciboci i suradnici (2018) dodatno naglašavaju i potrebu roditeljske i odgojiteljske uključenosti u edukaciju djece o prihvatljivim i korisnim medijskim sadržajima vezanim uz dječja prava te važnost poticanja rasprave i izražavanja vlastitih stavova djece.

Negativne strane gledanja televizije

Uz navedene pozitivne strane gledanja televizije Ciboci i suradnici (2018) ističu kako je vrlo važno pomoću razvijene medijske pismenosti prepoznati štetne utjecaje izloženosti televizijskim sadržajima. Kao negativne strane gledanja televizije ističu utjecaj promidžbenih programa, posljedice gledanja nasilnih sadržaja te nekritički odabir medijskih sadržaja.

Oglašavanje, odnosno promidžbeni program, prema Hrvatskoj enciklopediji definirano je kao plaćena komunikacija određene organizacije putem masovnih medija sa svrhom informiranja te uvjeravanja članova društva. Svakodnevno, promidžbeni program zauzima velik dio medijskoga prostora te zbog atraktivnosti prikazanoga sadržaja posebno privlači djecu predškolske dobi. Ciboci i suradnici (2018) uviđaju problem pri prikazivanju neprimjerenih sadržaja usmjerenih na manipulaciju djecom te pri korištenju prikrivenoga oglašavanja. Prema *Zakonu o medijima* (2004) prikriveno medijsko oglašavanje definira se kao svaka novinarska forma, što uključuje tekstove, fotografije, slike ili crteže, koja je plaćena, ali nije jasno naglašena kao oglašavanje. Smatra se kako ovakav oblik promidžbenoga programa ima velik utjecaj na djecu. Potencijalno može biti štetan i na prikriveni način upravljati njihovim željama i stavovima. Stoga bi prema Kuterovac Jagodić i suradnicima (2016) oglasi trebali prikazivati proizvode na realističan način, ne bi smjeli zlouporabiti djetetove potrebe i osjećaje te ne bi smjeli umanjivati vrijednosti prihvaćene od strane društva.

Kao najnegativniji aspekt gledanja televizijskoga sadržaja ističu se nasilni sadržaji i posljedice njihovoj izloženosti. Ekspanzijom korištenja nasilnih prikaza u medijima dolazi do njihove upotrebe u gotovo svim medijskim formatima, pa tako i onima koji su primarno namijenjeni djeci. Stoga brojni crtani filmovi ili dokumentarne emisije na dječjim televizijama obiluju nasilnim sadržajima. Prema Ciboci i suradnicima (2018) mnoge teorije govore o temi nasilja u medijskim prikazima, a kao posljedice ističu problem imitacije nasilnoga ponašanja kod djece, navikavanja na nasilje što uzrokuje pomanjkanje osjećaja empatije prema žrtvama te stvaranja pogrešne slike svijeta i razvijanja opravdanja za vlastito nasilno ponašanje.

Važnost selekcije televizijskih sadržaja

Svakodnevna izloženost djece elektroničkim medijima odnosno televizijskom sadržaju dovodi do potrebe za naglašavanjem važnosti selekcije sadržaja. Prema Kuterovac Jagodić i suradnicima (2016) sve je teže odrediti koji sadržaji imaju štetan utjecaj na djecu.

Međutim, takvi se sadržaji redovito definiraju kao oni koji imaju realnu ili vjerojatnu mogućnost uplašiti, zbuniti ili uznemiriti dijete, odnosno na bilo koji način narušiti ili onemogućiti djetetov sveukupni razvoj.

Stoga autori navode tri kategorije za klasifikaciju sadržaja prema mogućoj štetnosti:

1. neprimjereni sadržaji koji mogu ozbiljno štetiti razvoju djeteta
2. sadržaji koji su vjerojatno štetni po razvoj djece određene dobi
3. sadržaji koji vjerojatno ne mogu naštetiti djeci.

Neprimjereni sadržaji koji mogu ozbiljno štetiti razvoju djeteta podrazumijevaju audiovizualne televizijske sadržaje koji mogu ozbiljno narušiti ili ugroziti fizički, mentalni ili moralni razvoj djeteta, a posebno se ističu sadržaji koji uključuju nepotrebno nasilje ili pornografiju. Sadržaji koji su vjerojatno štetni po razvoj djece određene dobi i koji se mogu prikazivati u određeno vrijeme ili pod uvjetom da sadržavaju određenu klasifikacijsku oznaku obuhvaćaju sadržaje „ (...) s prizorima grubog tjelesnog i/ili verbalnog nasilja, zastrašujućih scena stradanja i ranjavanja, seksa i seksualnog iskorištavanja, vulgarnog rječnika i prizora, zloporabe duhana, alkohola, opijata, kockanja, klađenja i drugih prizora.” (Kuterovac Jagodić i sur., 2016, str. 24). Sadržaji za koje se pretpostavlja da vjerojatno ne mogu naštetiti djeci uključuju sve sadržaje izvan prethodne dvije kategorije koji ne utječu štetno na bilo koji aspekt djetetovog razvoja, a prepoznaju se po tome što su djeci predstavljeni na prihvatljiv i primjeren način.

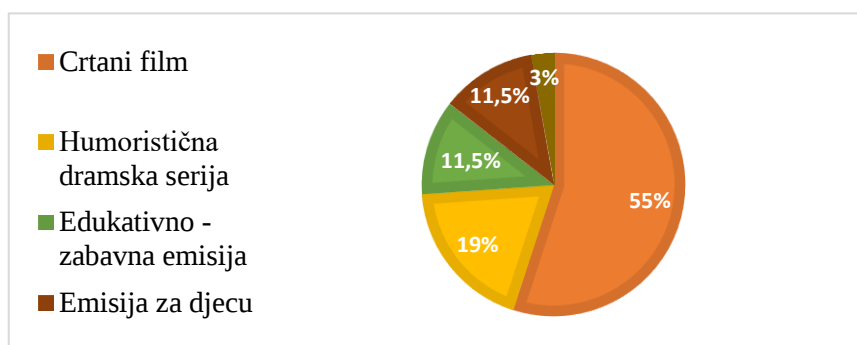
Kako bi se određeni televizijski sadržaji pravilno selektirali važno je koristiti smjernice za klasifikaciju potencijalno štetnih televizijskih sadržaja koje predlažu Kuterovac Jagodić i suradnici (2016). Pri odabiru primjerenih sadržaja za djecu određene dobi potrebno je izbaciti sadržaje koji prikazuju nasilje, rizična ponašanja i konzumaciju opojnih sredstava, prikaze kockanja ili klađenja, okrutne i paranormalne sadržaje, sadržaje koji podržavaju stereotipe i diskriminaciju, seksualne sadržaje te *reality* emisije.

Cilj analize sadržaja

Shodno svemu navedenom postavljen je cilj istraživanja koji se temelji na utvrđivanju u kojoj mjeri komercijalna televizija RTL Kockica, javnosti predstavljena kao dječja televizija, prikazuje sadržaje primjerene djeci rane i predškolske dobi. Provedena je analiza sadržaja prikazanih televizijskih emisija kroz jednomjesečno razdoblje od 4. veljače 2019. do 4. ožujka 2019. godine. Istraživanje je obuhvatilo analizu sadržaja emitiranih radnim danima u terminima od 07:00 do 09:00 sati te od 18:00 do 21:00 sati kako bi se dobio uvid u specifičnosti televizijskoga sadržaja kojem je dijete izloženo tijekom navedenoga razdoblja. Izbor termina istraživanja temelji se na pretpostavci da se u navedeno vrijeme djeca rane i predškolske dobi najviše koriste elektroničkim medijem odnosno televizijom te je shodno tome potrebno uskladiti sadržaj koji se prikazuje i dob ciljne skupine gledatelja.

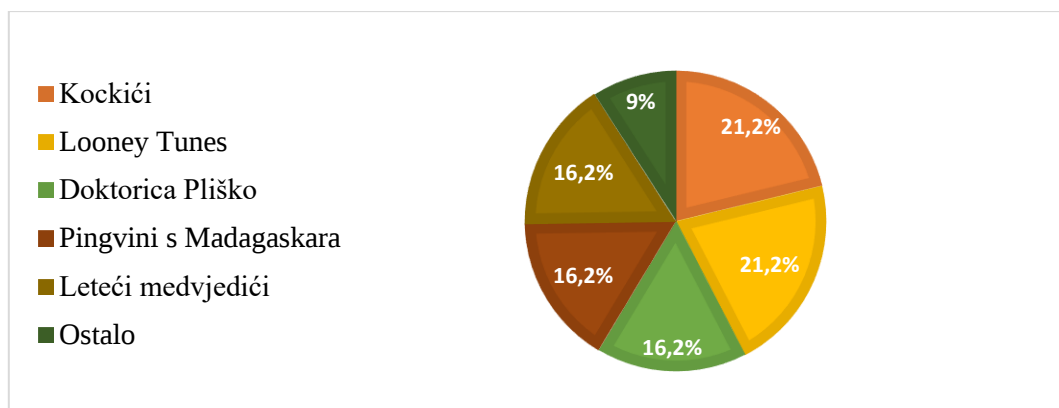
Analiza rezultata

Analizom medijskih sadržaja dječje televizije RTL Kockica kroz jednomjesečno razdoblje koje se sastojalo od 21 radnog dana, ukupno je obuhvaćeno 180 televizijskih sadržaja. U jutarnjem terminu od 07:00 do 09:00 sati prikazan je 21 medijski sadržaj odnosno 11,67 % od ukupno praćenoga programa. U popodnevnom i večernjem terminu od 18:00 do 21:00 sati prikazano je 159 medijskih sadržaja odnosno 88,33 % od ukupnoga sadržaja. Od navedenih 180 medijskih sadržaja, 99 ih pripada kategoriji crtanoga filma, 34 su humoristične dramske serije, 21 sadržaj označen je kao edukativno-zabavna emisija, 21 sadržaj pripada kategoriji emisija za djecu, a 5 medijskih sadržaja nalazi se u kategoriji tinejdžerskih serija (*Grafički prikaz 1*).



Grafički prikaz 1 Udio pojedinih medijskih sadržaja u ukupno prikazanim medijskim sadržajima

Navedeni podatci pokazuju kako najveći postotak od 55 % pripada kategoriji crtanih filmova iz koje se kao najučestaliji televizijski sadržaji mogu izdvojiti *Kockići*, *Looney Tunes*, *Doktorica Pliško*, *Pingvini s Madagaskara* i *Leteći medvjedići*. *Kockići* je zajednički naziv za jutarnji program RTL-a *Kockice* koji je idejno namijenjen djeci rane i predškolske dobi te je prikazivan u vremenu od 7:00 do 9:45 sati, a obuhvaća crtane filmove *Vatrogasac Vjeko*, *Krpići*, *Musti* i *Braća koale*. Ovaj medijski sadržaj, kao i crtani film *Looney Tunes*, emitiran je svakodnevno tijekom 21 radnog dana provođenja analize sadržaja. Stoga navedeni crtani filmovi čine 42,4 % sveukupno prikazanih sadržaja iz kategorije crtanih filmova. Prikazi pod nazivom *Doktorica Pliško*, *Pingvini s Madagaskara* te *Leteći medvjedići* prikazivani su tijekom 16 dana provođenja analize, svaki od navedenih jednom dnevno u terminu između 18:00 i 19:00 sati te obuhvaćaju 48,6 % svih prikazanih crtanih filmova. Ostali crtani filmovi zauzimaju 9 % sveukupno prikazanih (Grafički prikaz 2).



Grafički prikaz 2 Udio pojedinih crtanih filmova u ukupno prikazanim crtanim filmovima

U kategoriju humoristično-dramske serije ubrajaju se *Naša mala klinika* i *Mučke* koji zauzimaju 19 % svih prikazanih sadržaja, odnosno svaki od sadržaja prikazan je 17 puta tijekom navedenoga vremena praćenja. Sadržaji su uvijek prikazivani u večernjem terminu nakon 20:00 sati svakim radnim danom osim petkom kada je ovaj sadržaj zamijenjen crtanim filmom. Edukativno-zabavna emisija *Crtež dana* te emisija za djecu *Baka priča najljepše priče* prikazivane su svakodnevno, odnosno 21 put svaka u terminu između 19:00 i 20:00 sati te zauzimaju 23 % svih prikazanih sadržaja. Najmanji postotak ukupno prikazanih televizijskih sadržaja, odnosno 3 % zauzima tinejdžerska serija *Soy Luna*. Sukladno obvezi Agencije za elektroničke medije o informiranju javnosti o gledanosti pojedine televizije, prilikom pregleda rezultata analize sadržaja na RTL-u *Kockici* u obzir su uzeti podatci iz veljače 2018. godine, što je točno godinu dana prije provođenja analize te oni posljednji dostupni iz rujna 2018. godine. Svi podatci o gledanosti dobiveni su elektronskim mjerenjem gledanosti TV programa uz pomoć posebnih mjerača gledanosti

koji su ugrađeni u ukupno 810 reprezentativnih, pažljivo izabranih kućanstava širom Republike Hrvatske. Podatci se odnose na populaciju stariju od 4 godine koja živi u kućanstvu s ispravnim TV prijemnikom, što obuhvaća i djecu rane i predškolske dobi. Prema podacima za veljaču 2018. godine, jedinica prosječnoga udjela u gledanosti pojedinoga kanala (eng. *share*) za cijeli dan, odnosno 24 sata, iznosila je 3,17 %. Navedeni postotak označava kako je od svih televizijskih gledatelja u tom razdoblju njih 3,17 % gledalo baš sadržaj RTL-a Kockice. Prosječni udio gledanosti u udarnom terminu, odnosno vremenskom razdoblju od 19:00 do 23:00 sata, iznosio je 2,11 %. Prema posljednjim dostupnim podacima iz rujna 2018. godine zabilježen je blagi porast gledanosti u odnosu na rezultate iz veljače. Rast se može opravdati činjenicom da televizijski sadržaji gotovo uvijek imaju više gledatelja početkom jeseni zbog skraćenoga trajanja dana, što posljedično znači da ljudi više vremena provode u svojim domovima. Stoga prosječni udio gledanosti odnosno *share* za cijeli dan iznosi 3,64 %, dok je u udarnom terminu to 2,20 %. Predstavljeni podatci odnose se na populaciju Republike Hrvatske stariju od 4 godine te nema dostupnih podataka o tome koliki udio u navedenim postotcima čine djeca predškolske dobi, međutim, pretpostavlja se kako je to većina, s obzirom na to da se radi o dječjoj televiziji.

Uzimajući u obzir gledanost sadržaja koji se prikazuju na dječjoj televiziji RTL Kockica potrebno je naglasiti važnost selekcije televizijskih sadržaja te procijeniti pedagošku vrijednost i primjerenost prikazanoga sadržaja za djecu rane i predškolske dobi. Kao najčešće prikazani sadržaji ističu se crtani filmovi *Kockići*, *Looney Tunes*, *Doktorica Pliško*, *Pingvini s Madagaskara* i *Leteći medvjedići*, humoristično-dramske serije *Naša mala klinika* i *Mučke*, edukativno-zabavna emisija *Crtež dana* te emisija za djecu *Baka priča najljepše priče*.

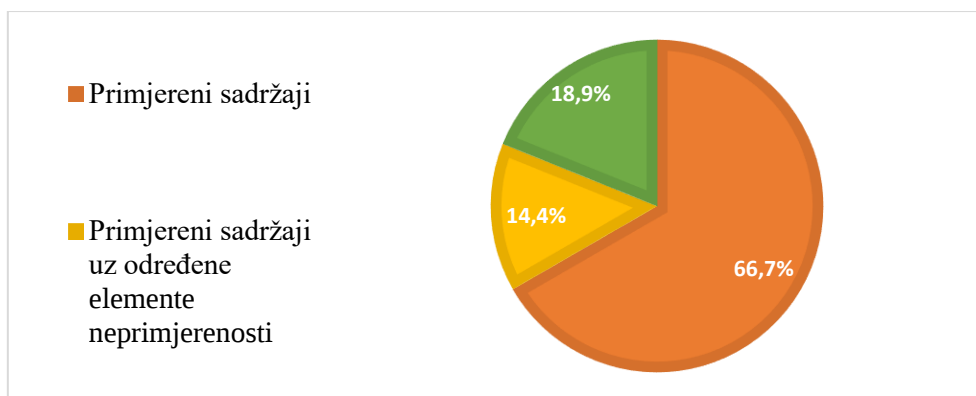
Kockići se prezentiraju kao televizijski sadržaj primarno namijenjen upravo djeci rane i predškolske dobi. Crtane filmove obuhvaćene pod ovim naslovom (*Vatrogasac Vjeko*, *Krpići*, *Musti* i *Braća koale*) karakterizira jednostavna tematika, šarenilo prikazanoga sadržaja i raznovrsni likovi te se mogu kategorizirati kao sadržaj namijenjen najmlađima. Sadržaj obuhvaća prikaz svakodnevnih situacija, poput prijateljstva i pomoći bližnjima u nevolji, stoga navedeno može poslužiti kao primjeren uzor za imitaciju ponašanja te učenje o primarnim emocijama i njihovom iskazivanju. Uz navedene pedagoške elemente kao primarna pozitivna funkcija *Kockića* ističe se zabava.

Crtani film *Looney Tunes* primarno ima funkciju zabave. Međutim, može negativno utjecati na društveno ponašanje djece rane i predškolske dobi. Navedeni medijski sadržaj obično sadržava prikaze karikaturnog nasilja poput udaranja čekićem, bacanja s velike visine ili ozljeđivanja s nerealnim posljedicama, što može imati negativni učinak kod djece, ovisno o razvojnom stupnju u kojem se nalaze. Tako prikazano nasilje može izazivati učenje po modelu, odnosno usvajanje i ponavljanje viđenoga ponašanja od onih animiranih likova s kojima se susreću. Osim imitacije nasilnoga ponašanja, djeca su izložena i mogućnosti navikavanja na nasilje i razvijanja opravdanja za vlastito nasilno ponašanje. Crtani filmovi *Doktorica Pliško*, *Pingvini s Madagaskara* i *Leteći medvjedići* isto su tako nositelji zabavne funkcije. *Doktorica Pliško* uz zabavnu, djelomično sadrži i obrazovnu funkciju koja se očituje kroz pomaganje igračkama kada su bolesne, čime djecu upoznaje s profesijom liječnika, postavljanjem dijagnoze i korisnim savjetima o zdravlju. Također, utječe na razvoj socijalnih ponašanja djece promičući pomaganje osobama u nevolji i iskazivanje suosjećanja odnosno razvoj empatije. *Leteći medvjedići* primjer su starijega hrvatsko-kanadskog crtanog filma nastalog početkom 1990-ih godina. Pedagoška vrijednost sadržaja vidljiva je u utjecaju na društveni razvoj djeteta pomoću promicanja vrijednosti poput prijateljstva, hrabrosti i povjerenja. Uz navedeno, djeluje i na moralni razvoj djece rane i predškolske dobi jer ekološke teme koje obrađuju određene epizode predstavljaju mogućnost za upoznavanje djece s različitim moralnim normama

društva i ponašanja u njihovom skladu. Humoristično-dramske serije *Naša mala klinika* i *Mučke* emitiraju se u večernjem terminu nakon 20:00 sati. Sukladno pokazateljima, gledanost postoji, no nije moguće utvrditi točan udio djece u ukupnoj gledanosti. Međutim, provedena analiza sadržaja ove medijske sadržaje smatra neprimjerenima djeci rane i predškolske dobi. *Naša mala klinika* audiovizualni je sadržaj koji može dovesti do razvijanja iskrivljenje slike svijeta kod djece zbog prikaza bolnice, pacijenata i doktora na satiričan način. Dijete može steći pogrešan dojam te stvoriti averziju prema instituciji. Pogrešnom dojmu pridonose stereotipizirani prikazi pojedinih zanimanja u navedenoj seriji. *Mučke*, televizijski sadržaj koji nije označen oznakom 12 koju propisuje *Pravilnik o zaštiti maloljetnika u elektroničkim medijima*, prikazuje scene koje pri odabiru primjerenih sadržaja za djecu rane i predškolske dobi treba izbjegavati: prikaz konzumacije alkoholnih pića, duhanskih proizvoda te kladenja i specifičnih ponašanja vezanih uz tu aktivnost. Međutim, navedena serija uglavnom se prikazivala nakon 20:30 sati. Može se pretpostaviti da se polazi od činjenice da u to vrijeme djeca rane i predškolske dobi više ne gledaju televizijske sadržaje. Nemogućnost razgraničenja populacije gledatelja na djecu predškolske dobi i odrasle osobe ostavlja otvorenim pitanje opravdanosti emitiranja takvoga sadržaja. Shodno tome, nikako nije opravdano ako se propusti da se ovakav televizijski sadržaj označi primjerenom oznakom. *Crtež dana*, pod oznakom edukativno-zabavne emisije, emitira se u popodnevnom terminu. Međutim, navedena emisija ima pretežno zabavnu funkciju, dok obrazovna funkciju nije dovoljno naglašena. Crteži djece su samo prikazani te se ne pristupa analizi ili raspravi crteža kao ni edukaciji djece o korištenim likovnim tehnikama. *Baka priča najljepše priče* emisija je za djecu u kojoj se čitaju neke od najpoznatijih priča za laku noć poput *Trnoružice*, *Pinokija* ili *Mačka u čizmama*. Na ovaj način djeca mogu imitacijom usvajati kulturu čitanja te ponavljati ponašanje koje su vidjeli na televiziji.

Uz navedene najučestalije sadržaje tijekom prvoga tjedna analize u razdoblju od 4. veljače do 8. veljače 2019. godine u terminu između 18:00 i 19:00 sati svakodnevno je prikazivana tinejdžerska serija *Soy Luna*. Iako prikazani sadržaj može zadovoljiti djetetovu potrebu za zabavom i tako ispuniti pozitivnu funkciju medija, veći utjecaj ima na stvaranje nerealne slike o vlastitom tijelu i izgledu zbog prikazanoga načina odijevanja i ponašanja. Izloženost takvom sadržaju može rezultirati osobnim nezadovoljstvom već od predškolske dobi. Stoga prema pregledu sadržaja istraživači predlažu da se navedeni sadržaj kategorizira kao sadržaj djelomično neprimjeren djeci rane i predškolske dobi.

Analizom prikazanih medijskih sadržaja tijekom vremena provođenja analize sadržaja zaključuje se kako je 120 prikazanih sadržaja, odnosno 66,7 %, primjereno djeci rane i predškolske dobi, od čega je 21 sadržaj, odnosno 17,5 % prikazano u jutarnjem terminu od 7:00 do 9:00 sati, a 99, odnosno 82,5 %, emitirano u večernjem terminu od 18:00 do 21:00 sat. U primjerene sadržaje ubrajaju se: *Kockići*, *Crtež dana*, *Baka priča najljepše priče*, *Doktorica Pliško*, *Leteći medvjedići*, *Pingvini s Madagaskara* i crtani filmovi iz kategorije ostalo. Ukupno 26 medijskih sadržaja, odnosno 14,4 %, mogu se definirati kao primjereni uz određene elemente neprimjerenosti, a emitirani su u terminu od 18:00 do 20:00 sati. Navedeno podrazumijeva crtani film *Looney Tunes* i tinejdžersku seriju *Soy Luna*. Od ukupnoga broja prikazanih sadržaja 34 prikazana sadržaja, odnosno 18,9 %, nije primjereno djeci rane i predškolske dobi, a emitirani su nakon 20:00 sati. Ova kategorija uključuje humoristično-dramske serije *Naša mala klinika* i *Mučke* (Grafički prikaz 3).



Grafički prikaz 3 Udio pojedinih medijskih sadržaja s obzirom na primjerenost

Zaključak

Suvremene promjene vezane uz razvoj elektroničkih medija i njihovo svakodnevno korištenje od strane djece rane i predškolske dobi dovode do sve veće potrebe za analiziranjem i praćenjem medijskih sadržaja kojima su djeca izložena. Ovisno o različitim čimbenicima elektronički mediji izravno i neizravno utječu na različite dijelove djetetovog funkcioniranja i razvoja. Stoga poznavanje medijske pedagogije i promicanje važnosti medijske pismenosti postaju prioritetne zadaće. Ističući brojne pozitivne i negativne uloge televizijskih sadržaja, napominje se važnost njihove selekcije te odgovornost medija za prikazane sadržaje kako bi se osigurao pravilan dječji razvoj. Analizom sadržaja dječje televizije RTL Kockica zaključuje se kako je većina prikazanih sadržaja primjerena djeci rane i predškolske dobi. Unatoč dobrim pokazateljima primjerenosti sadržaja potrebno je skrenuti pažnju na manji udio sadržaja s neprimjerenim elementima. Posebno se želi naglasiti važnost uklanjanja neprimjerenoga sadržaja bez obzira na vrijeme emitiranja, ukoliko se televizija deklarira kao dječja televizija. S obzirom na podatke o gledanosti koji sugeriraju kako je i u večernjem terminu zabilježena relativno visoka gledanost, te premda takvi neprimjereni sadržaji ciljaju primarno odraslu populaciju, postoji mogućnost da ih prate i djeca. Sama činjenica da dječja televizija prikazuje pedagoški neprimjerene sadržaje dodatno naglašava potrebu da se pažnja posveti boljem biranju sadržaja koji se prikazuju od strane televizijske kuće kao odgovorne institucije. Uz društvenu uključenost potrebno je naglasiti važnost razvoja medijske kulture kod roditelja i odgojitelja kao čimbenika u odgojno obrazovnom procesu djece rane i predškolske dobi.

Literatura

- Agencija za elektroničke medije (2018). Gledanost programa. Preuzeto s <https://www.aem.hr/istrazivanje-gledanosti-televizije/> (8. ožujka 2019.)
- Brozović, D., Kovačec, A. (2009). *Hrvatska enciklopedija*. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža,
- Ciboci, L., Kanižaj, I., Labaš, D. (2018). *Razvoj medijske pismenosti – Pozitivni i negativni medijski sadržaji*. Zagreb: Agencija za elektroničke medije.
- Hrvatski jezični portal (2016). Preuzeto s <http://hjp.znanje.hr/> (23. veljače 2019.)
- Ilišin, V., Marinović Bobinac, A., Radin, F. (2001). *Djeca i mediji: uloga medija u svakodnevnom životu djece*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.

- Kuterovac Jagodić, G., Lebedina Manzoni, M., Štulhofer, A. (2016). *Preporuke za zaštitu djece i sigurno korištenje elektroničkih medija*. Zagreb: Agencija za elektroničke medije.
- Labaš, D. (2018). Mediji kao sredstvo zabave u očima djece. *MediAnali: međunarodni znanstveni časopis za pitanja medija, novinarstva, masovnog komuniciranja i odnosa s javnostima*, 12 (15), 1–32.
- Narodne novine (2004). Zakon o medijima. Preuzeto s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2004_05_59_1324.html (27. veljače 2019.)
- Narodne novine (2008). Pravilnik o načinu postupanja nakladnika televizijske djelatnosti. Preuzeto s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_04_47_1604.html (27. veljače 2019.)
- Narodne novine (2009). Zakon o elektroničkim medijima. Preuzeto s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2009_12_153_3740.html (27. veljače 2019.)
- Narodne novine (2015). Pravilnik o zaštiti maloljetnika u elektroničkim medijima. Preuzeto s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_28_597.html (26. veljače 2019.)
- Poliklinika za zaštitu djece i mladih Grada Zagreba (2017). Nacionalno istraživanje o izloženosti predškolske djece svim ekranima. Preuzeto s <https://www.poliklinika-djeca.hr/aktualno/rijec-ravnateljice/screen-time-prvo-nacionalno-istrazivanje-poliklinike-o-izlozenosti-predskolske-djece-svim-ekranima-2/> (23. veljače 2019.)
- Tolić, M. (2009). Temeljni pojmovi suvremene medijske pedagogije. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 50 (22), 97–103.
- Tomljenović, R., Ilej, M., Banda, G. (2018). *Djeca i mediji – Knjižica za roditelje i skrbnike djece*. Zagreb: Agencija za elektroničke medije.
- UNICEF (2017). Konvencija o pravima djeteta. Preuzeto s https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_200_2opravima_2odjeteta_full.pdf (27. veljače 2019.)
- Walma van der Molen, J. (2004). Violence and suffering in television news: Toward a broader conception of harmful television content for children. *Pediatrics*, 113 (6), 1771–1775.
- Zgrabljic Rotar, N. (2005). Mediji – medijska pismenost, medijski sadržaj i medijski utjecaji. U Nada Zgrabljic Rotar (Ur.) *Medijska pismenost i civilno društvo* (str. 9–44). Sarajevo: Mediacentar.

Razvoj dječjih kompetencija kroz jačanje psihološke otpornosti djece

Tatjana Žižek
Centar za odgoj i obrazovanje Čakovec

Sažetak: Cjelovit razvoj, odgoj i učenje djece rane i predškolske dobi te razvoj njihovih kompetencija temelji se na shvaćanju djeteta kao cjelovitog bića te prihvatanju integriranja prirode njegova učenja u okolinsko okruženje. Neka djeca, iako su izložena teškim emocionalnim iskustvima, ne pokazuju neadekvatne promjene u ponašanju i razvijaju se u prilično zdravo prilagođene osobe. To su psihološki otporna djeca. Velik utjecaj na to imaju dvije karakteristike obitelji koje pomažu u izgradnji otpornosti djeteta i njezinom jačanju. To je kohezivnost, tj. međusobna emocionalna povezanost među članovima i prilagodljivost na različite situacijske promjene. Odnosi u odgojnoj skupini, vrtiću, razredu i školi, aktivnosti, materijalna sredstva i uprava mogu djeci pružiti okruženje u kojem će ona često i redovito opažati, „preuzimati”, prakticirati i primjenjivati kompetencije otpornosti.

Ključne riječi: *psihološka otpornost, djeca rane i predškolske dobi, odgojitelj predškolske djece.*

Psihološka otpornost djece

Za razvoj dječjih kompetencija nužno je sagledavanje djeteta kao jedinice koja je u stalnoj interakciji sa svojom okolinom. Poznata Bronfenbrennerova teorija ekoloških sustava (1979) jasno opisuje višesmjernu prirodu djetetovih okruženja i njihovih utjecaja na proces odrastanja i učenja i usredotočuje se na pojedinca u njegovu okolinskom kontekstu. Pri tom dijete i okolina neprekidno utječu jedno na drugo na dvosmjernan, transakcijski način (Vasta, Haith, Miller, 2005).

U zdravom i sigurnom društvenom okruženju djeca se uspješnije suočavaju s nedaćama i imaju više akademskoga i društvenoga uspjeha, nego kada im se pruža niža razina zaštite (Cefai i sur., 2015).

Djeca mogu biti izložena teškim iskustvima i emocionalnoj patnji što može rezultirati stresnim reakcijama koje se očituju na emocionalnom, tjelesnom i misaonom planu. Međutim, kod nekih od njih ne dolazi do promjena u ponašanju. Sposobnost djece da se uspješno razvijaju unatoč tegobama nazivamo njihovom otpornošću. Neka djeca koja odrastaju u vrlo teškim uvjetima kao što su kronično siromaštvo, roditeljsko zanemarivanje, roditeljska psihopatologija, zlostavljanje i život uslijed ratnih zbivanja, razvijaju se u prilično zdravo prilagođene odrasle osobe (Rijavec, Miljković i Brdar, 2008).

Otpornost predstavlja izostanak teže reakcije nakon izlaganja djeteta značajnoj prijetnji ili višestrukim nedaćama, ili pak, kad dijete ostvaruje postignuće pozitivne prilagodbe usprkos prijetnji razvojnim procesima.

Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju otpornosti

Otporan pojedinac posjeduje kompetencije koje su mu potrebne za prevladavanje mnogih nedaća i rizika, ali su važni i zaštitni faktori koji na neki način štite pojedinca od jačih nepovoljnih utjecaja. Za otpornost bi trebala biti prisutna usklađenost individualnih obilježja pojedinca s njegovom vanjskom okolinom, a jedan od uvjeta je i utjecaj okoline i njezinih aspekata (društvenih, socijalnih, ekonomskih) na pojedinca i obratno (Cepanec, 2016.).

Garmzey (1991) i Grotberg (1998, prema Cepanec, 2016) smatraju da je otpornost jednako važna na više razina te je povezana s individualnim karakteristikama pojedinca (kao što su temperament, kognitivne vještine, sposobnost samoregulacije ili kapacitet stvaranja trajne privrženosti), socijalnim odnosima, odnosno obiteljskom podrškom (interakcije unutar obitelji, stil roditeljstva, privrženost i obiteljska kohezija, obiteljske vrijednosti) i mogućnosti iskorištavanja resursa (podrške) zajednice (podrška izvan obitelji, obrazovne i zdravstvene prilike i sl.).

Razvoj djeteta prema teoriji ekoloških sustava Uriea Bronfenbrennera (1986, prema Miljević-Ridički, 2015) odvija se u kontekstu širega socijalnog okruženja koji utječe na dijete u jednakoj mjeri kao i dijete na njega. On se kreće od najmanje jedinice, mikrosustava koji je djetetu najbliži i neposredno djeluje na razvoj djeteta, pa do makrosustava koji obuhvaća kulturu u kojoj ono živi te utječe na njega na posredan način kroz norme, vrijednosti, stavove, običaje, zakone i sl. koje djeca usvajaju u interakciji sa svojom okolinom.

Schonert-Reichl (2000, prema Cepanec, 2016) navodi kako rizični čimbenici djeluju ne samo na individualnoj razini, već i na razini cjelokupnoga društva. Ističe individualne (osobne) faktore koji uključuju: slabu socijalnu prilagođenost, niske kognitivne sposobnosti i biološke karakteristike. Od obiteljskih faktora navodi slabu obiteljsku povezanost, sukobe i netrpeljivost, slabo ekonomsko stanje obitelji i sl. Jedan od važnih utjecaja čini predškolska ustanova i vršnjaci koji vršnjačkim nasiljem ili zlostavljanjem te slabom potporom odgojitelja mogu oslabiti ishode razvoja svakoga djeteta i kočiti ga u prilagodbi i prevladavanju stresnih situacija. Važna je i uloga društvene zajednice koja svojim nepodržavanjem te različitim predrasudama i osudama ne predstavlja zdravu okolinu za razvoj djeteta.

Rizični čimbenici djeluju u interakciji, najčešće više njih odjednom, na način da jedan za sobom povlači drugoga, pa se može reći da imaju kumulativan karakter (Kirby i Frazer, 1997, prema Doležal, 2006). Što je pojedinac duže izložen rizicima, efekt je jači i nepovoljniji, a djelovanjem većega broja rizika koji djeluju na pojedinca, stanje je to lošije za njega. Tako je Rutter (1979, prema Clements, Aber i Seidman, 2008, sve prema Maurović, 2015) potvrdio pretpostavke da izloženost većem broju rizičnih čimbenika uzrokuje i veći postotak problema u ponašanju, pa tako djeca koja su izložena trima rizičnim čimbenicima imaju mogućnost od 50 % da se kod njih razvije neki oblik psihičke poteškoće, dok se taj postotak povećava za čak 25 % ukoliko na dijete djeluje 5 rizičnih čimbenika.

Utvrđena je češća pojava agresivnosti kod učenika s lakšim intelektualnim teškoćama čiji roditelji imaju niži obrazovni i socijalni status i/ili su evidentirani kao konzumenti alkoholnih pića kod kojih je zabilježeno nasilje u obitelji. Kod učenika koji postižu slabiji školski uspjeh primjećuje se lošija kvaliteta suradnje roditelja i škole, kao i da dolaze iz obitelji koje su korisnici socijalnih pomoći (Žižek i Bacinger-Klobučarić, 2009).

Osim rizičnih, utvrđeni su i zaštitni čimbenici koji djeluju na osobu prilikom suočavanja sa stresnom situacijom. Oni smanjuju negativan utjecaj stresnih i nepovoljnih životnih situacija koji mogu djelovati na pojedinca te na taj način sprječavaju pojavu

psihosocijalnih teškoća i poboljšavaju prilagodbu osobe i učvršćivanje njezine otpornosti. Poput rizičnih, i zaštitni čimbenici djeluju ne samo na individualnoj, već i na društvenoj razini.

Već kod djece predškolske dobi, mnoga istraživanja (Garmzey, 1993, Dobbin i Gatowski, 1996, Davis, 1999, Van Acker i Wehb, 2000, prema Doležal, 2006, Howel, 2003, prema Bašić, 2009) navode sljedeće zaštitne čimbenike:

- individualni: dobro genetsko nasljeđe, razvijene kognitivne vještine, laki temperament, optimizam, empatija, fleksibilnost, pozitivna slika o samome sebi i sl.
- obiteljski: pozitivno obiteljsko ozračje, obiteljska kohezija i razvijena komunikacija, privrženost roditeljima (skrbnicima), pozitivne roditeljske vještine, uključenost oca u odgoj djece, obrazovanje i zaposlenost roditelja, dobar socioekonomski status
- okolinski: polaganje vrtića, povezanost s vršnjacima, prijateljstvo, podržavajući odgojitelji i šira zajednica.

Sva navedena obilježja pomažu djetetu prilikom suočavanja sa stresnim situacijama te svojim djelovanjem jačaju njegovu otpornost i smanjuju izgleda pojavljivanja i razvoja poremećaja u ponašanju (Doležal, 2006, Bašić, 2009).

Profaca (2016) navodi podjelu zaštitnih čimbenika na ekstrinzične i intrinzične.

Među ekstrinzične, tj. vanjske faktore koji pridonose otpornosti, ubrajaju se zaštitni faktori koje ima dijete koje se suočava sa stvarnim poteškoćama. Među njih ubraja se barem jedan siguran odnos privrženosti kojeg je dijete izgradilo (roditelj/skrbnik), djetetu dostupna šira socijalna podrška (obitelj, prijatelji) i pozitivno iskustvo koje dijete ima u vrtiću/zajednici.

Među intrinzične, tj. unutarnje faktore, ubrajaju se one karakteristike djeteta koje smanjuju njegovu ranjivost i time jačaju otpornost: dijete ima osjećaj sigurnosti i pripadnosti, razvijenog je samopouzdanja, ima unutrašnji osjećaj vrijednosti i kompetencije, ima izraženi osjećaj samoeфикаsnosti, važnosti i kontrole, razumije vlastite snage i ograničenja.

Značaj obiteljskoga okruženja za razvoj otpornosti kod djece

Obiteljska obilježja važna za razvoj otpornosti najčešće su povezana s osobinama roditelja, njihovim obrascima ponašanja, emocionalnim reakcijama i vještinama uspostavljanja socijalnih interakcija što se odražava i na kvalitetu odnosa koji uspostavljaju s vlastitim djetetom odnosno razvojem privrženosti. Da bi dijete steklo sigurnu privrženost svojim roditeljima, oni prvenstveno moraju biti osjetljivi na njegove potrebe, pravodobno reagirati na njih i njegovati emocionalno tople odnose s njime. Dijete koje je u najranijem djetinjstvu uspostavilo privržen odnos s roditeljima, na socijalno prihvatljiviji način će iskazivati negativne emocije i nositi se sa stresnim situacijama od djeteta s kojim roditelji nisu uspostavili adekvatan emocionalni odnos (Brajša-Žganec, 2003).

Otporan pojedinac čini temelj otporne obitelji koja takvom postaje kombinacijom individualne otpornosti, obiteljskih snaga (zdrava komunikacija, zajedništvo, podrška, poštovanje i dr.) te povezanošću sa zajednicom i iskorištavanjem resursa koje im ona pruža (Berk, 2015, prema Cepanec, 2016). Na primarnom mjestu u obiteljskom sustavu nalaze se roditelji i njihova najuža veza s djetetom, ali je važna i uloga ostalih članova obitelji (braća i sestre, bake i djedovi) koji također snažno utječu na funkcioniranje djeteta (Keresteš, 2002, prema Klarin, 2006). Olson (2000, prema Berc, 2012) navodi da otpornost obitelji učvršćuje održavanje bliskih veza unutar članova obitelji, međusobno podržavanje i zajedničko rješavanje problema, a posebice se naglašava važnost podrške svih članova obitelji onom članu koji je doživio ili doživljava stresnu situaciju.

Model obiteljske otpornosti Frome Walsh definira koje su to karakteristike obitelji koje pomažu u izgradnji otpornosti i njezinom jačanju. Funkcioniranje obitelji najčešće se

promatra kroz dvije najvažnije dimenzije: kohezivnost koja pretpostavlja međusobnu emocionalnu povezanost među članovima i prilagodljivost odnosno sposobnost adaptacije na različite situacijske promjene (Klarin, 2006, prema Ceganec, 2016).

Obiteljska kohezija pritom je ključna za zdravi rast i razvoj djeteta, ali i funkcioniranje svakoga člana obitelji. Jedna od bitnih odrednica obiteljske kohezivnosti koja doprinosi izgradnji osobne i zajedničke otpornosti je empatična uključenost. Za dijete je iznimno važno da roditelji ili obnašatelji roditeljske figure (skrbnici) budu emocionalno uključeni u odgoj, da pokazuju interes za djetetove aktivnosti i njegova postignuća, da odvoje vrijeme koje će zajednički iskoristiti s djetetom te na taj način kod njega razvijati emocionalnu, socijalnu, kognitivnu, ali i akademsku kompetenciju, ključne za rast u zdravu i otpornu osobu. (Sheridan, Eagle i Dowd, 2006, prema Ceganec, 2016)

Prilagodljivost obitelji druga je kvaliteta koja odlikuje otpornu obitelj. Stupanj prilagodljivosti ovisi o tome koliko se uspješno obitelj prilagođava na novonastale i nepoznate, a u krajnosti i stresne situacije. Sve to poboljšano je međusobnim očekivanjima članova obitelji te njihovom individualnom spremnošću na prilagodbu. Berc (2012, prema Ceganec, 2016) navodi da će se otporne obitelji prilikom doživljavanja stresnih situacija usmjeriti na kohezivnost, održavanje veza i zajedništvo, a pri tome biti i vrlo fleksibilne. Članovi obitelji slušaju i prihvaćaju prijedloge drugih, rješavaju probleme na temelju razgovora te uključuju i najmlađe članove u odluke koje se tiču cijele obitelji. Time se i djetetu daje prilika da i ono donosi odluke u skladu sa svojim uzrastom, što mu donosi osjećaj neovisnosti, slobode izražavanja i uključenosti u obiteljske odluke.

U literaturi se navode tri ključna elementa odgojno-obrazovne prakse koja su se pokazala iznimno učinkovitima u poticanju otpornosti kod ranjive djece (Benard, 2004, prema Cefai i sur., 2015).

Brižan odnos između odgojitelja i djeteta važan je zaštitni čimbenik jer djetetu pruža psihološku strukturu unutar koje ono može rasti i razvijati se. Povezuje se s pozitivnim interakcijama s vršnjacima, regulacijom emocija, akademskim postignućima i manjim brojem problema u ponašanju (Pianta i Stuhlman, 2004, prema Cefai i sur., 2015). Čini se da je takav odnos posebno važan za djecu iz ranjivih skupina jer im odgojitelj služi kao pozitivan uzor s kojim se mogu identificirati i kao podrška koja im omogućuje da sudjeluju u pozitivnim interakcijama s drugom djecom i s odraslima, bez nepotrebnoga stresa (Werner i Smith, 1992, prema Cefai i sur., 2015).

Drugo, djeca dobivaju priliku da budu aktivni i utjecajni sudionici u smislenim aktivnostima koje su prilagođene njihovim potrebama. Potiče ih se da preuzmu veću odgovornost za vlastito ponašanje i da donose vlastite odluke vezane uz vrtić i društvo.

Treće, odgojitelji imaju visoka očekivanja prema svoj djeci, uključujući i djecu iz ranjivih društvenih skupina (Benard, 2004, prema Cefai i sur., 2015). Od svakoga se djeteta očekuje da uči i postiže rezultate, pa mu se u tome i pruža podrška, bez obzira na moguće poteškoće. Umjesto da su usredotočeni na nedostatke i slabosti, odgojitelji razvijaju pozitivno mišljenje i koncentriraju se na snage i uspjeh svakoga djeteta. Pri tom nastoje odstraniti strukturalne barijere koje stoje na putu akademskoga i socijalnoga djetetova razvoja.

Kako bi se dijete učinkovitije moglo suočiti s nesigurnošću i teškoćama, tijekom odrastanja treba odrasle koji su mu sigurna baza i za koje zna da su za njega tu što god se dogodilo. Važna mu je uključenost u primjerene i podržavajuće aktivnosti i školu, razvoj prijateljstava s drugom djecom, uključenost u aktivnosti gdje može razvijati svoje interese i snage. Pomaže mu ako ima razvijene pozitivne vrijednosti prema drugima, empatiju i prosocijalno ponašanje te socijalne kompetencije koje vode autonomiji ponašanja (Profaca, 2016).

Uloga odgojitelja u razvoju psihološke otpornosti u dječjem vrtiću

Dijete se polaskom u predškolsku ustanovu odvaja od roditelja, provodi većinu vremena s odgojiteljima, ono uspostavlja s njima poseban odnos, pa se može reći da odgojitelj na neki način preuzima roditeljsku ulogu za vrijeme djetetovog boravka u vrtiću (Klarin, 2006, prema Cepanec, 2016).

Vrsta privrženosti koju dijete pokazuje prema odgojitelju već prilikom prvih dana boravka u vrtiću je vrlo slična privrženosti koju dijete ima s vlastitom majkom, pa se naziva i sekundarnom privrženosti (Newland i Coyl, 2010, prema Cepanec, 2016).

Najveći problem u uspostavljanju takve privrženosti predstavlja (ne)stabilna prisutnost odgojitelja. Promjena odgojitelja u skupini ili premještanje samog djeteta iz jedne skupine u drugu, kao i premještanje u drugu ustanovu, predstavlja prilično stresno iskustvo za dijete koje ga sprječava da izgradi privrženost s novim odgojiteljem na jednakoj razini kao i s prethodnim (Klarin, 2006, prema Cepanec, 2016).

Odgojitelj u razvoju i odgoju svakog djeteta preuzima mnogobrojne uloge. On „potiče razvoj, pruža emocionalnu potporu, vodi i upravlja, medijator je uspostavljanju i održavanju vršnjačkih odnosa”. Njegove uloge se razlikuju s obzirom na dob djeteta. Kod mlađe djece je naglasak na skrbi i zaštiti zdravlja, odnosno adekvatnom i pravodobnom prepoznavanju i zadovoljavanju ponajviše bioloških potreba, a s povećanjem djetetove dobi raste njegova funkcija kao sukonstruktora dječjeg učenja.

Uz socijalni i emocionalni razvoj, odgojitelj svojom uključenosti potiče i kognitivni te verbalni razvoj. Kognitivne i jezične sposobnosti djeteta rastu u ozračju gdje odgojitelj potiče različite igrovne interakcije te i sam u njima sudjeluje, gdje se djeca mogu kreativno izraziti i gdje imaju slobodu izražavanja (Klarin, 2006, prema Cepanec, 2016). U takvom okruženju moguće je uspostaviti emocionalno brižan i topao odnos između djeteta i odgojitelja koji postaje zaštitni čimbenik pri izgradnji otpornosti djeteta te utječe na dječje ponašanje i emocije (Cefai i sur., 2015, prema Cepanec, 2016).

Američko udruženje psihologa (prema Profaca, 2016) daje važne smjernice u poticanju otpornosti djeteta:

- podržavati dijete u stvaranju prijateljskih odnosa, razvoju vještina empatije i razumijevanja drugih
- pomoći djetetu i naučiti ga kako pomagati drugima
- održavati prikladnu dnevnu rutinu i predvidljivost svakodnevnih situacija
- ohrabriti dijete da se usmjeri i na druge sadržaje osim one koji ga trenutno brinu, da se i „odmakne” od svakodnevice
- poučiti dijete o brizi za sebe kroz naglasak na važnosti zdrave prehrane, tjelesne aktivnosti, odmora i mogućnosti zabave
- ohrabriti dijete u postavljanju ciljeva i dostignuća „korak po korak”
- podržati dijete u pozitivnom viđenju sebe i razvoju povjerenja u sebe i svoje odluke
- pomoći djetetu sagledati stvari u dugoročnoj perspektivi i održati nadu uz optimističan pogled i usmjeravanje na budućnost
- pomoći djetetu u traženju mogućnosti za samootkrivanje i učenje o samome sebi
- pomoći djetetu u prihvatanju promjene kao dijela života.

Odgojitelji koji posvećuju pozornost ne samo biološkim i fiziološkim, već i socijalnim te emocionalnim potrebama djece, najčešće su osobe koje odlikuju osobine poput predanosti i intrinzične motivacije, razvijenih kompetencija pronalaženja rješenja problema, objektivnosti i fleksibilnosti te pozitivnog suočavanja sa stresnim situacijama i prilagođavanja novonastalim okolnostima. Oni su i sami otporni. (Cefai i sur., 2015).

Ipak, kako bi sami odgojitelji mogli poticati otpornost kod djece, i njima je potrebna okolina koja će im u tome pomagati jer rade stresan i zahtjevan posao.

Stručnjaci različitih profila u sustavu odgoja i obrazovanja izloženi su čestim zahtjevnim situacijama u svakodnevnom radu koje se odnose na same korisnike, djecu različite dobi i mogućnosti, na njihove roditelje, na suradnike, ali i na uvjete i organizaciju rada. Brojna istraživanja ukazala su da te zahtjevne situacije mogu biti izvor stresa. U istraživanju s ciljem utvrđivanja razlika u načinima suočavanja sa stresom kod edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka u Centru za odgoj i obrazovanje Čakovec, pedagoga, gimnazijskih nastavnika i odgojitelja predškolske djece u Međimurskoj županiji, kod svih se pokazalo natprosječno češće korištenje strategija suočavanja sa stresom u odnosu na cjelokupnu populaciju. Njihovom međusobnom usporedbom, najveća izloženost stresu utvrđena je kod odgojitelja predškolske djece i edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka. Izvori stresa kod odgojitelja predškolske djece pripisuju se njihovoj svakodnevnoj dostupnosti roditeljima, roditeljskim velikim očekivanjima ili njihovoj potpunoj nezainteresiranosti, ranoj dobi korisnika koji su nesamostalni te zahtijevaju stalni nadzor, postojanju velike odgovornosti za djecu, širokom rasponu razvojnih specifičnosti kod djece koje indiciraju potrebu za individualnim pristupom, velikom broju djece u skupini, interdisciplinarnom pristupu i radu u paru (Žižek, Bacinger-Klobučarić, Glavina i Šimunić, 2014).

Iznimno je važno unapređivanje osobnih kompetencija odgojitelja koje im pomažu u profesionalnom odgoju i obrazovanju djece i to kroz socijalnu podršku i osiguravanje prilika za usavršavanje. Karakteristike koje jačaju profesionalne kompetencije odgojitelja su „fizičko i mentalno zdravlje, pozitivna slika o sebi, fleksibilnost, strpljivost, pružanje pozitivnog modela djeci, otvorenost za učenje i usavršavanje, uživanje i ljubav prema poslu” (Klarin, 2006, prema Cepanec, 2016).

Usredotočivši se na jake snage, sposobnosti i uspjehe svakoga djeteta, bez obzira na status rizika, odgojitelj primjerom pokazuje kako se nositi sa stresnim okolnostima, a djeca ga slijede i mogu se poistovjetiti s njime i na taj način uče kako se nositi i s teškim situacijama i emocijama (Cefai i sur., 2015).

Ukoliko dijete nije bilo izloženo iznimno stresnim situacijama u predškolskom razdoblju, otpornost djeteta će postati vidljiva u drugim životnim razdobljima i prilikama, u situacijama gdje se kod pojedinca trebaju uključiti obrambeni mehanizmi koji pomažu u održavanju i usavršavanju otpornosti.

Zaključak

Razvoj otpornosti počinje već od najranijih dana djetetovog života, a usvojeni načini reagiranja i suočavanja sa stresnim događajima iz ranoga djetinjstva u velikoj mjeri utječu na kasniji razvoj i nošenje sa životnim nedaćama, problemima i stresom.

Ranjiva djeca imaju najviše koristi od stabilnoga zdravoga okruženja u kojem dobivaju podršku za prevladavanje nepovoljnoga utjecaja na druge aspekte svojega života, kao i prilike da se razvijaju i napreduju

Odnosi u odgojnoj skupini, vrtiću, razredu i školi, aktivnosti, materijalna sredstva i uprava mogu djeci pružiti okruženje u kojem će ona često i redovito opažati, „preuzimati”, prakticirati i primjenjivati kompetencije otpornosti.

Literatura

Bašić, J. (2009). *Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih*. Zagreb: Školska knjiga.

- Berc, G. (2012). Obiteljska otpornost – teorijsko utemeljenje i primjena koncepta u socijalnom radu. *Ljetopis socijalnog rada*, 19 (1), 145–167.
- Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Cefai, C., Miljević-Riđički, R., Bouillet, D., Pavin Ivanec, T., Milanović, M., Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., Zanetti, M. A., Cavioni, V., Bartolo, P., Galea, K., Simões, C., Lebre, P., Caetano Santos, A., Kimber, B., Eriksson, Ch. (2015). *RESCUR: Na valovima – Kurikul otpornosti za predškolsku i ranu školsku dob – Vodič za odgojitelje i učitelje*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Cepanec, K. (2016). *Uloga odgajatelja i roditelja u razvoju psihološke otpornosti na stres kod djece predškolske dobi*. Završni rad. Čakovec: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Odsjek za odgojiteljski studij.
- Doležal, D. (2006). Otpornost i prevencija poremećaja u ponašanju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42 (1), 87–102.
- Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*. Zadar: Sveučilište u Zadru, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Maurović, I. (2015). *Otpornost adolescenata u dječjim domovima*. Doktorski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet.
- Profaca, B. (2016). *Otpornost djeteta*. /on line/ <https://www.poliklinika-djeca.hr/za-roditele/stresni-dogadaji/otpornost-djeteta> (1. 2. 2019.)
- Rijavec, M., Miljković, D., Brdar, I. (2008). *Pozitivna psihologija*. Zagreb: IEP-D2.
- Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Žižek, T., Bacinger-Klobučarić, B. (2009). Agresivnost kod učenika s lakšim intelektualnim teškoćama i neke odrednice obiteljskog okruženja. *Hrvatski časopis za javno zdravstvo*, 6(23).
- Žižek, T., Bacinger-Klobučarić, B., Glavina, E., Šimunić, I. (2014). *Suočavanje sa stresom kod odgojno-obrazovnih stručnih radnika u Međimurskoj županiji*. Agencija za odgoj i obrazovanje. Vodice: 1. konferencija psihologa u sustavu odgoja i obrazovanja.

RADIONICE

Digitalne forme optičkih igračaka

Jelena Alpeza i Tajana Meštrović Joković

Cilj radionice

Stjecanje digitalnih kompetencija i općenito medijskoga obrazovanja od najranije dobi jedna je od ključnih kompetencija suvremenoga odgoja i obrazovanja. Cilj radionice je ponuditi odgojiteljima saznanja o kreativnim mogućnostima stvaranja digitalnih sadržaja pomoću digitalnih alata i time stvoriti platformu za produktivno, zajedničko, međugeneracijsko učenje djece i odraslih u predškolskim ustanovama. Ovom bismo radionicom pokušali upoznati sudionike s karakteristikama i principom rada optičkih igračaka te time postaviti temelj za razumijevanje pokreta u animiranom filmu i računalnim igrama kao najčešće zastupljenim medijskim sadržajima djece rane i predškolske dobi. U nastavku će sudionici biti u mogućnosti posredstvom digitalnih medija, a na zabavan i kreativan način, uspješno preoblikovati medij crteža u pokretne slike. Sudionici radionice će usvojena znanja moći prezentirati i proširiti na međugeneracijskoj i generacijskoj razini te time omogućiti bolji razvoj digitalne i medijske pismenosti svih dionika. Ova radionica omogućava individualni i timski rad.

Tijek aktivnosti

Na samom početku radionice sudionicima bi se kratkom prezentacijom predstavile optičke igračke, njihova povijest i tradicija te naglasio značaj u nastanku animacije. Sudionicima će biti omogućena manipulacija različitim optičkim igračkama. Nakon demonstracije sudionici će biti u mogućnosti, s unaprijed pripremljenim materijalima, izraditi jednu ili više optičkih igračaka. Potom slijedi druga faza radionice u kojoj ćemo se služiti digitalnim uređajima, odnosno mobilnim telefonima i računalima. Voditelji će upoznati sudionike s digitalnim alatima koji su im potrebni za izradu novih oblika optičkih igračaka.

Ishodi

Sudionici će moći samostalno izraditi jednu ili više optičkih igračaka. Bit će upoznati s digitalnim alatima koji će im omogućiti prenošenje crteža u digitalne forme te stvarati nove, kreativne sadržaje.

Prostorna i materijalna organizacija

Stolovi za izradu bi radi preglednosti bili raspoređeni u četiri dijela, odnosno, za svaku optičku igračku po jedno radno mjesto. Svaki stol sadržavao bi materijale za izradu igračaka. Predviđeno je da na svakom radnom mjestu optičke igračke izrađuje najviše pet sudionika. Voditelji bi trebali osigurati dovoljno materijala za sve zainteresirane sudionike radionice. Također, potrebno je i mjesto za prezentaciju igračaka te ostalih materijala. Mobilne telefone sudionici bi trebali osigurati sami, a računalo s pristupom internetu organizator i voditelji.

Od suradnje do partnerstva vrtića i obitelji

Ecija Budić, Ivana Visković i Silvana Srdanović Kalinski

Cilj radionice

Upoznati sudionike s procesom izgradnje partnerskih odnosa obitelji i odgojno-obrazovne ustanove kroz teorijska i praktična znanja te ih potaknuti i osnažiti na promišljanje, inicijativu i izgradnju partnerskih odnosa vrtića i obitelji s konačnim ishodom podizanja razine profesionalnih kompetencija.

Glavne smjernice

- preduvjeti koje je potrebno zadovoljiti da bi se ostvarili partnerski odnosi vrtića i obitelji
- kvalitetno planiranje i dokumentiranje u radu s obitelji – sukreiranje konteksta ustanove i oblikovanje te realizacija kurikula ranog i predškolskog odgoja
- primjeri iz neposrednog odgojno-obrazovnog rada.

Struktura, aktivnosti, metode i oblici rada

- kratki teorijski prikaz kroz PPT-prezentaciju uz aktivno uključivanje sudionika, rad u paru i rad u manjim grupama kroz problemska pitanja
- prikaz prakse pomoću različitih načina dokumentiranja, videozapisi, fotografije, bilješke, ankete
- kratki videozapisi
- anketa – samoprocjena i evaluacija.

Zaključak

Kroz dugogodišnju praksu uočili smo važnost uključenosti obitelji u „život“ vrtića. Pritom smo imali na umu višestruku dobrobit za dijete, a isto tako i za roditelje i odgojitelje. Roditelji i drugi članovi uže obitelji najvažnije su osobe u djetetovu životu. Partnerstvo s njima pridonosi boljoj usklađenosti između obiteljske sredine u kojoj se dijete razvija i vrtićkog okruženja u kojem dijete boravi. Suvremena definicija partnerstva ističe partnerstvo kao višu razinu suradničkih odnosa u kojima roditelji i odgojitelji moraju imati zajednički cilj. Stoga je roditelj ravnopravni partner u odgoju djeteta. Na nama odgojiteljima kao profesionalcima je inicirati i pronaći načine uključivanja obitelji u život vrtića imajući na umu osnovne elemente partnerstva: poštovanje, vjerovanje, aktivno slušanje, otvorenu komunikaciju, fleksibilnost, dijeljenje informacija, neosuđivanje i povjerenje.

Literatura

- Hansen, K., Kaufmann, R. K., Walsh, K. B. (2004). *Kurikulum za vrtiće*. Zagreb, Pučko otvoreno učilište *Korak po korak*.
- Ljubetić, M. (2011). *Partnerstvo obitelji, vrtića i škole*. Zagreb, Školska knjiga.
- Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb, Sveučilište u Splitu, Element.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Narodne novine, 5/15.

- Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić – zajednica koja uči, mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Zagreb, Spektar Media.
- Tankersley, D. i dr. (2012). *Teorija u praksi – priručnik za profesionalni razvoj odgajatelja*. Zagreb, Pučko otvoreno učilište *Korak po korak*.
- Višnjić Jevtić, A., Visković, I. (ur.) (2018). *Izazovi suradnje – razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima*. Zagreb: Alfa.

Uloga odgojitelja u poticanju ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje

Vedrana Domaćinović Pičuljan

Svrha radionice je upoznati sudionike s osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje te potaknuti sudionike na samoevaluaciju vlastite prakse u odnosu na spomenute kompetencije, kao i na promišljanje kako u vlastitoj praksi razvijati strategije za poticanje temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje kod djece.

Struktura radionice

Ciljevi iskazani kompetencijama/ishodima koje će steći polaznici:

- polaznici će steći znanja o osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje
- polaznici će osvijestiti važnost poticanja i razvijanja ključnih kompetencija kod djece kao preduvjeta za njihovu osobnu realizaciju i razvitak, uključivanje u društvo i zapošljavanje
- polaznici će povećati uvid u svoju praksu u odnosu na osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje
- polaznici će razmijeniti informacije, iskustva i ideje u vezi s poticanjem osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje
- polaznici se promišljati načine na koje mogu dodatno poticati navedene kompetencije kod djece.

Razrađene **aktivnosti** u kojima će sudjelovati polaznici u svrhu ostvarenja planiranih ishoda:

- upoznavanje sudionika
- Uvod: Polaznicima će biti pripremljeno kratko izlaganje o kontekstu za nastanak osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje (preporuke Europske komisije, Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje).
- Rad u grupama: U osam manjih grupa polaznici će se upoznati sa svakom od osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje. Svaka će skupina ostale skupine upoznati s osnovnim odrednicama pojedine kompetencije. Potom će svaki sudionik uz pomoć pitanja za samoevaluaciju procijeniti svoju praksu u odnosu na svih osam kompetencija. Polaznici će, nakon samoevaluacije, u postojećim grupama navesti na koji način (kojim strategijama, poticajima, aktivnostima) potiču zadanu kompetenciju. Svaka će grupa iznijeti zaključke do kojih je došla.
- Zaključak: U zaključku će biti sažete sve važne informacije koje su sudionici iznijeli tijekom rada u grupama. Uz kratko izlaganje sudionicima će biti navedeni prijedlozi kako u svakodnevnom radu poticati temeljne kompetencije te će se preporučiti recentna stručna literatura na istu temu.

Uloga roditeljskih kompetencija u poticanju kompetencija djece rane i predškolske dobi

Vesna Glavović i Melita Rosandić

1.

Ciljevi radionice:

- povezati pojam roditeljske kompetencije s partnerstvom roditelja i odgojitelja
- izdvojiti obilježja kvalitetne komunikacije s roditeljima
- primijeniti spoznaje s radionice u svakodnevnoj komunikaciji s roditeljima
- kreirati vlastite obrasce komunikacije s roditeljima po uzoru na prikazano
- procijeniti i usporediti vlastite i prikazane oblike suradnje s roditeljima
- identificirati eventualni vlastiti prostor za rast.

Struktura radionice:

Radionica je podijeljena u pet dijelova. Metode rada koje se izmjenjuju su teorijsko izlaganje, prikaz prakse i rada na projektima te individualne, skupne i igre u parovima kojima je cilj da sudionici iskustveno prate proces izgradnje kvalitetnoga sustava komunikacije s roditeljima koji je nastao višegodišnjim praćenjem i uočavanjem potreba roditelja. Svaki dio radionice zaokružuje pojedini korak u procesu komunikacije s roditeljima koja ima za cilj podržati razvoj roditeljskih pedagoških kompetencija, angažiranje roditelja u radu skupine te u konačnici razvoj partnerskoga odnosa roditelja i odgojitelja.

Prvi dio započinje upoznavanjem i predstavljanjem sudionika i voditelja radionice. Slijedi uvod u temu sažetkom teorijskih postavki kroz PPT-prezentaciju „Partnerstvo s roditeljima“. Slijedi igra za stvaralačko rješavanje problema u kojoj će sudionici dobiti zadatak da pronađu kreativno rješenje u zadanoj problemskoj situaciji. Cilj je naglasiti važnost upoznavanja, prvog dojma i osjećaja dobrodošlice koji je potrebno pružiti roditeljima u prvom susretu s dječjim vrtićem.

Drugi dio se nastavlja olujom ideja na pitanje: „S kojim poteškoćama se susrećete u prvim mjesec dana boravka djeteta u vrtiću?“ Slijedi primjer prakse pisanih uputa roditeljima za pripremu djeteta za polazak u vrtić. Cilj je naglasiti važnost *pravovremenog* davanja uputa i informacija.

Treći dio je PPT-prezentacija „Tri područja suradnje s roditeljima“. Prvo područje je osigurati roditeljima pristup *pouzdanim* informacijama. Igrom za vježbu koncentracije (radni list kojim se testira sposobnost koncentracije sudionika za postupanje u skladu s informacijama proslijeđenim u pisanom i usmenom obliku) cilj je naglasiti važnost *konkretnih i jasnih* uputa i informacija. Drugo područje suradnje je izmjena iskustava roditelja s drugim roditeljima u sklopu kojega će se prikazati primjer prakse „Kutija podrške“ i radionice za roditelje.

U *četvrtom dijelu* slijedi nastavak PPT-prezentacije. Treće područje suradnje je podrška stručnjaka. Kroz igru pantomime u paru „Prepoznavaj osobinu“ cilj je ukazati na važnost prepoznavanja i složenost procesa osvještavanja roditeljskih kompetencija koje roditelji posjeduju, a često ih nisu svjesni. Prikazan će biti primjer prakse kroz analizu i usporedbu rezultata provedenoga upitnika za roditelje djece rane dobi i roditelje djece predškolske dobi o njihovim stavovima prema partnerskim odnosima s odgojiteljima te njihovim očekivanjima i potrebama. Strategije i metode rada odgojitelja u nastojanju uključivanja roditelja kao ravnopravnoga i aktivnoga partnera u oblikovanju djetetove poticajne sredine

bit će prikazane kroz fotodokumentaciju rada u skupini. Cilj ovoga dijela je naglasiti važnost partnerstva roditelja i odgojitelja za cjeloviti razvoj djeteta.

Peti dio sastoji se od igra za razvoj suradnje „Elementi partnerstva“ kojom se cjelina zaokružuje i osvještava važnost suradnje i međusobne podrške svih sudionika u odgojno-obrazovnom procesu i poticanju kompetencija djece rane i predškolske dobi.

Pokretljivi prsti – pokretljiv um

Barbara Gregl i Milana Hozmec

Ciljevi radionice: stjecanje novih znanja i razvijanje vještina nekoliko tehnika ručnoga rada

Očekivani ishodi radionice

Sudionici će moći prepoznati važnost pristupa učenju novih vještina na način korišten na radionici (kao i u waldorfskoj pedagogiji), moći će prepoznati jednaku važnost procesa, kao i krajnjega proizvoda kod izrade ručnih radova, moći će primijeniti stečena znanja u neposrednom radu s djecom, moći će prilagoditi naučeno specifičnim potrebama djece, moći će prosuditi i vrednovati koristi takvog načina rada u usporedbi s uobičajenim pristupima (razvoja grafomotorike, pamćenja, volje, strpljenja).

Metode i oblici rada

Radom u manjim grupama planirano je kroz nekoliko različitih tehnika ručnoga rada potaknuti sudionike radionice da testiraju svoja dosadašnja znanja i vještine te razviju neke nove vještine koje će moći kasnije koristiti u svom neposrednom radu s djecom ili za vlastite interese. Na zanimljiv način, pristupom koji se koristi u waldorfskoj pedagogiji, sudionici će moći isprobati tehniku pletenja na prstima (bez igala), tkanja u pokretu (bez tkalačkoga stroja), plesne igre u kojoj se pokretom dočarava tkanje.

Fontane – radionica kreativnog/suvremenog odgojnog plesa

Nataša Jurišić

Korištenje radionice: korištenje vizualnog stimulansa za osvještavanje pravilnog postava tijela u svakodnevnici i kreativnom stvaralaštvu nastavnica suvremenoga plesa i ritmike, koreografinja i profesionalna plesačica suvremenog plesa.

Ciljevi/ ishodi: osvijestiti ispravno držanje / postav tijela u stajanju i kretanju, probuditi i razlikovati različite mogućnosti kretanja, kvalitete pokreta i njihova promjena u dinamici, razvijati kreativnost, osposobiti za kreiranje i oblikovanje kratke sekvence, usvojiti povezivanje niza elemenata u kratku cjelinu, postići samostalnost, ostvariti uspješnu demonstraciju u paru.

Metode/oblici rada: usmeno izlaganje, demonstracija, vođenje slobodne i strukturirane improvizacije, praćenje procesa rada.

Priča u pokretima

Jelena Lakuš

Ciljevi i ishodi radionice:

- upoznati edukacijsko-rehabilitacijski postupak rehabilitacija putem pokreta s naglaskom na priču u pokretu
- prepoznati važnost korištenja pokreta kao temelja za cjelokupan psihofizički razvoj
- upoznati sastavnice strukturirane seanse rehabilitacije putem pokreta
- vježbati i osmišljavati aktivnosti za strukturiranu seansu
- aktivno sudjelovati u provođenju strukturirane seanse priče u pokretu
- steći saznanja kako uključiti djecu sa socioemocionalnim poteškoćama u socijalnu interakciju s vršnjacima.

Opis radionice i aktivnosti:

Pokret je put kojim djeca stječu spoznaju o sebi i svijetu. Njime se ostvaruje odnos između pojedinca i okruženja u kojem se on razvija i postoji jer svaki pokret određen je motivom, ciljem, načinom i razinom slobode za izvođenje. Pokret i tijelo su usko povezani i čine temelj programa rehabilitacije putem pokreta.

Riječ je o edukacijsko-rehabilitacijskom postupku koji koristi pokret kao sredstvo kojim se potiče cjelokupni razvoj djece. Djeca tipičnoga razvoja, u pravilu, kroz pokret istražuju i dolaze u interakciju s okolinom, razvijaju osjetne funkcije i stječu prve spoznaje o svijetu oko sebe. Djeca s teškoćama u razvoju često ne iskazuju samoaktivnost u istraživanju svijeta putem pokreta, pa tako ni spontano ne usvajaju motoričke vještine. Program rehabilitacije putem pokreta ima za cilj stjecanje i usavršavanje motoričkih vještina i sposobnosti s naglaskom na one u kojima su izražena odstupanja. Program se provodi kroz strukturiranu seansu. Djelovanjem kroz planirane motoričke aktivnosti potiče se motorički razvoj koji istovremeno stimulira razvoj perceptivnih i kognitivnih funkcija, razvoj komunikacije i socioemocionalni razvoj, čime se pridonosi cjelokupnom psihofizičkom razvoju pojedinca.

Rehabilitacija putem pokreta proizlazi iz spoznaje o voljnim pokretima koji su učinjeni s namjerom i koncentracijom. U radu s djecom sa socioemocionalnim teškoćama terapijski učinak postiže se pričom u pokretu. Ciljanim izborom priče kod djece se razvija mašta, pažnja, pamćenje, sposobnost reproduciranja i utvrđuju se stečene predodžbe. Glavni pokretač na aktivnost je sama priča koja treba djelovati na djetetove emocije, tada će i uživljavanje biti dublje, pokreti ljepši i bogatiji. Djecu se ne uči pokretima, već se svako dijete kreće u skladu s trenutnim raspoloženjem u odnosu na tijek priče. Terapijski učinak se postiže kada se pojedino dijete uživi i izražava emocije pokretom.

Polaznici radionice upoznat će glavne karakteristike postupka rehabilitacije putem pokreta. Praktično će sudjelovati u aktivnostima seanse priča u pokretu. Dobit će prijedloge aktivnosti za strukturiranje seanse kojima se potiče socijalni kontakt, izvode funkcionalne vježbe, pokretne igre i vježbe opuštanja. Osnovna tema će se razraditi kroz pripremljenu priču u pokretu *Drvo ima srce* (Shel Silvestein).

Od aktivnosti do kompetencije

Tarita Mašković i Martina Sokač

Ciljevi i ishodi radionice:

- po završetku radionice cilj nam je da odgojitelji razumiju koje aktivnosti mogu koristiti u svrhu poticanja pojedinih kompetencija kod djece za cjeloživotno učenje
- stjecanje vještina za izradu poticaja (tijekom radionice izradit ćemo poticaje od filc-materijala)
- usvajanje novih znanja o kompetencijama.

Odgojitelji su kroz svoj odgojno-obrazovni proces upoznati s kompetencijama djece za cjeloživotno učenje. Prateći interes djece osmišljavaju i provode aktivnosti koje potiču djecu na usvajanje novih vještina i znanja koje su im potrebne u svakodnevnom životu.

Ovom radionicom želimo potaknuti odgojitelje na suradničko učenje, razmjenu iskustava i stjecanje novih znanja. Planiran je rad u skupinama (do 4 odgojitelja) gdje bi svaka skupina izradila plakat uz pomoć metode stvaranja mentalne mape. Na plakatima će odgojitelji bilježiti primjere aktivnosti koje su dosad koristili u radu, a koristeći metodu „oluja ideja“ pronaći nove aktivnosti koje su primjenjive u radu s djecom.

Predstavnici skupina će imati priliku predstaviti svoj grupni rad, a plakate možemo izložiti tako da ih vide i odgojitelji koji sudjeluju na Danima predškolskog odgoja, Čakovec, 2019. Kao odgojitelji znamo da je jako važan i sam praktični rad tijekom radionica. Stoga nam je želja zadovoljiti kod odgojitelja praktičara njihovu potrebu za praktičnim radom: promisliti i realizirati jedan poticaj.

Nadamo se da će poticaj koji će izraditi odgojitelji koristiti kao sredstvo za rad unutar svojih skupina, a svakako im ostaje kao uspomena na Dane predškolskog odgoja, Čakovec, 2019. Voditelji radionice pripremit će škare, ljepilo, filc, trakice, kartone, čičak, iglu i konac. Materijale će sudionici radionice koristiti individualno, a izrađeni poticaji ostaju u njihovom vlasništvu.

Tijek radionice:

1. Uvod: sistematizacija dosadašnjega znanja o kompetencijama – upoznavanje sudionika
2. Rad u skupinama, izrada plakata
3. Prezentacija dobivenih rezultata
4. Individualni rad – izrada poticaja
5. Evaluacija.

Rješavanje sukoba primjenom UPS metode

Martina Mikac, Ivna Sladić i Blaženka Piri

Ciljevi radionice:

- sudionici će se upoznati s komunikacijskom tehnikom upravljanja problemskim situacijama (UPS model) po metodi 5 koraka i figurom čovjeka
- sudionici će dobiti uvid u metodu komunikacije kojom se potiče autonomija djeteta kao jedna od osnovnih vrijednosti Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Aktivnosti:

- izlaganje – PPT-prezentacija teorijskoga okvira
- prikaz primjera iz prakse
- uvježbavanje rješavanja problemskih situacija.

Oblik rada: radionički: u manjim skupinama, rad u paru

Mikroorganizmi – ljepota nevidljivog

Sven Pal, Maja Židov, Marina Payerl-Pal i Jelena Dokleja

Cilj radionice:

- naučiti kako pravilno prati ruke
- naučiti razliku među virusima te dobrim i lošim bakterijama.

Aktivnosti:

- upotreba bojanke i slikovnice u svrhu edukacije o vrstama mikroorganizama
- vizualni prikaz pravilnog pranja ruku uz praktično učenje
- edukacija kroz igru – prezentacija e-bug projekta.

Tijekom radionice djeca će se imati priliku upoznati sa svijetom mikroorganizama, naučiti kako pravilno prati ruke te kroz igru da postoje i dobri i loši organizmi. Potrudit ćemo se da djeca nauče različite oblike bakterija oblikovanjem plastelinom. Prezentirat ćemo i e-bug projekt koji je pokrenut 2006. od strane Europske komisije, a bavi se edukacijom djece kroz nastavu o važnosti higijene ruku, pravilne uporabe antibiotika, ali i tema kao što su razlike bakterija i virusa. Također, nekim sudionicima podijelit će se i slikovnica *Kako je Ješko pobijedio prehladu* u kojoj se promovira pravilno liječenje prehlade ili gripe: čajem, medom, limunom te prije svega strpljenjem.

Projektima iz Nacionalnog programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo do jačanja građanskih i socijalnih kompetencija

Gordana Patarčec

Ciljevi iskazani kompetencijama/ishodima koje će steći polaznici:

1. sudionici će steći znanja o šest dimenzija građanskoga odgoja i područjima unutar svake dimenzije
2. sudionici će jasnije i preciznije definirati ciljeve, ishode i osmisliti poticaje za provedbu projekata unutar pojedine dimenzije i područja građanskoga odgoja
3. sudionici će kroz raspravu, razmjenu iskustva i ideja steći stručne kompetencije za jačanje socijalnih i građanskih kompetencija kod djece putem projekata.

Aktivnosti:

1. Uvodno izlaganje – šest dimenzija građanske kompetencije i područja unutar dimenzija, definiranje ciljeva i ishoda u projektima iz područja Nacionalnoga programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo.
2. Rad u grupama: Podjela sudionika u šest skupina. Svaka skupina dobiva jednu pretpostavljenu situaciju tipičnu za predškolsku dob koja treba biti pokretač planiranja projekta (situacijama je obuhvaćeno svih šest dimenzija građanskoga odgoja). U skupinama izrađuju nacrt projekta koji mora imati naziv, definirane dimenzije i područja unutar dimenzije, ciljeve, očekivane ishode, poticaje i mogući tijek i trajanje projekta.
3. Svaka skupina prezentira svoj pretpostavljeni projekt ostalim sudionicima u trajanju od 8 min. Ostale skupine mogu postavljati pitanja i vrednuju projekt koristeći protokol za vrednovanje projekta.
4. Rasprava na razini svih sudionika o kreiranju projekta i o tome kako su vrednovali projekte (dileme, definiranje ciljeva, ishoda, kriteriji vrednovanja...).

Metode i oblici rada: izlaganje, rasprava, frontalni i grupni rad.

Poticanje razvoja glazbenih kompetencija u vrtiću

Snježana Petej

Ciljevi iskazani kompetencijama

Cilj ove radionice je jačanje glazbenih kompetencija odgojitelja kao i njihova praktična primjena u odgojno-obrazovnoj praksi. Polaznici će prisustvovanjem na ovoj radionici obnoviti stečena glazbena znanja. Počevši od važnosti glazbe za cjelokupan psihofizički razvoj djeteta najranije jasličke dobi do polaska u školu, kroz sve segmente glazbene teorije primijenjene u praksi.

Što je glazba, glazbeni kontekst, Orffov instrumentarij, brojalice, igre uz glazbu i pokret, pjesma, elementi glazbenoga djela, igre s pjevanjem, sviranje na udaraljkama, sviranje na melodijskom instrumentu blok flauti, aktivno i pasivno slušanje glazbe, poticanje dječjeg stvaralaštva sa svim primjerima. U životu djeteta glazba zauzima važno mjesto. Od najranije dobi, još i prije samoga rođenja djeca reagiraju na glazbu, što dokazuje da kod svakog djeteta postoji urođena osjetljivost za glazbu koju treba razvijati i poticati. Pravilnim poticajima senzibilitet za glazbu se razvija i ostaje ukorijenjen do kraja života. Djeca u skupinama u kojima se puno pjeva i općenito bavi glazbom zavole glazbene aktivnosti te se u većini slučajeva počnu aktivno baviti glazbom, a gotovo svi postanu aktivni sudionici kulturne scene prostora na kojem žive.

Metoda rada: PPT-prezentacija – predavanje i praktična radionica uz aktivno sudjelovanje sudionika.

Važnost socijalnih kompetencija djece predškolske dobi

Tatjana Solarić i Tina Budić

Ciljevi:

- osvijestiti značaj Nacionalnog kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje kojim se potiče i osnažuje razvoj osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje s naglaskom na socijalne kompetencije
- jačati znanja, vještine i sposobnosti koje će sudionicima omogućiti da u radu s djecom, uz ostalo, budu kompetentni u poticanju socijalnih kompetencija
- jačati vlastite kompetencije primjenjivanjem novih spoznaja u različitim vježbama i igrama uloga
- biti upoznat s alatima za rad na poticanju navedenih kompetencija koji proizlaze iz neposredne odgojno-obrazovne prakse

Sažetak radionice

Socijalne kompetencije tek su u novije vrijeme prepoznate kao važne vještine koje osobi mogu biti pomoć u svakodnevnom funkcioniranju te postizanju privatnih i profesionalnih uspjeha. Posljednjih nekoliko desetljeća postoji velik interes za ovo područje. Vrtić, kao ustanova ranoga odgoja i obrazovanja jedna je od ključnih ustanova čija je zadaća pripremanje djece za prosocijalan i produktivan život u odrasloj dobi te je ujedno i prikladno mjesto za razvijanje i usavršavanje navedenih kompetencija. Pojam socijalne kompetencije često se povezuje s pojmovima mentalnoga zdravlja, emocionalne pismenosti, psihološke otpornosti i pozitivnih vršnjačkih odnosa te se upravo socijalne kompetencije i emocionalna pismenost smatraju jednim od indikatora psihološkoga zdravlja osobe koje podrazumijeva da ona posjeduje sposobnost empatije, socijalne i komunikacijske vještine te vještine rješavanja problema.

Smatra se da je dijete socijalno kompetentno ukoliko je usvojilo prosocijalna ponašanja (npr. dijeljenje, pomaganje, suradnja...) i određene vještine koje mu omogućavaju razumijevanje svoje okoline i djelotvorno snalaženje u svakodnevnim situacijama te uspješno postiže osobne ciljeve. U odnosima s vršnjacima i odraslima emocionalno je osjetljivije i pokazuje pozitivnije oblike ponašanja nego što to čini manje kompetentno dijete. Socijalna kompetencija se razvija tijekom odrastanja (u pojedinoj fazi djetetovog razvoja socijalna kompetencija se iskazuje na drukčiji način), a najviše u roditeljskom domu i kroz socijalnu interakciju – odnose s drugim ljudima (djelatnici vrtića, susjedi, vršnjaci). Istraživanja su pokazala kako se socijalna kompetencija potiče odgojem koji sadrži kombinaciju topline i nadzora, hrabrenja i komunikacije, maksimalnu potporu i poštovanje uz postavljanje jasnih granica (autoritativan stil) što vodi visokoj razini samopouzdanja i socijalne kompetencije kod djeteta.

Literatura

- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.* (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Katz, L., McClellan, D. (2005). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije* Zagreb: Educa.

Što se potiče likovnim aktivnostima?

Iris Trtanj i Kristina Ćurčija

Sažetak

Kroz likovne aktivnosti dijete može izraziti svoje osjećaje, misli i potrebe, ali i spoznajno i socioemocionalno se razvijati. Znanstvena istraživanja pokazuju da rano bavljenje likovnim aktivnostima i umjetnička naobrazba općenito poboljšavaju i različite aspekte spoznaje. Likovne aktivnosti potiču fokusiranje, odnosno usmjeravanje pažnje, pa učestale likovne aktivnosti djeluju na bolju koncentraciju i u drugim aktivnostima. Upotreba različitih materijala, rješavanje problema koje donosi likovni proces, eksperimentiranje i traženje novih spoznaja pridonosi razvoju divergentnoga mišljenja, a samim time i kreativnosti. Također, likovne aktivnosti potiču opuštanje cijeloga organizma i lučenje hormona sreće. Likovne aktivnosti u radu s djecom mogu biti slobodne i planirane, s određenim ciljevima i zadacima u odnosu na cjelokupni plan i program skupine. I u planiranim likovnim aktivnostima dijete ima slobodu da izrazi svoju osobnost, ali pritom usvaja nešto novo. Ciljevi unutar likovnih aktivnosti mogu biti raznovrsni, od povećavanja obujma pažnje do poticanja suradnje i zajedništva ili prepoznavanje emocija. Ova radionica daje uvid u to što se sve potiče likovnim aktivnostima kroz vlastito sudjelovanje sudionika u likovnim aktivnostima. Time se nastoji povezati teorijske postavke i praktično iskustvo. Namjera je upoznati odgojitelje s prostorom i metodama rada (zajedničko crtanje, fraktalni crtež i mandala) koje nisu svakodnevno prisutne u praksi, a koje omogućavaju jačanje djetetovih kompetencija.

Ciljevi – kompetencije – ishodi radionice:

- upoznati sudionike radionice kroz igru
- upoznati metodu fraktalnog crteža
- upoznati metodu zajedničkog crtanja
- upoznati meditacijsku metodu crtanjem mandale
- uvid kako likovne aktivnosti mogu za cilj imati opuštanje, jačanje pažnje i koncentracije, izražavanje, prepoznavanje i imenovanje emocija, jačanje zajedništva i kohezije u skupini.

Prstovne i gestovne igre

Hana Zrna i Damira Tisaj

Cilj radionice

Upoznavanje odgojitelja s različitim prstovnim i gestovnim igrama koje mogu koristiti u radu s djecom.

Ishodi

- koristiti prstovne i gestovne igre u radu s djecom predškolske dobi
- pokazati prstovne i gestovne igre djeci
- prilagoditi prstovne i gestovne igre potrebama djece
- ocijeniti utjecaj prstovnih i gestovnih igara na unapređivanje odgojno-obrazovnog rada u skupini

Fina motorika šake ima poseban utjecaj na govor. Ruka također povezuje senzoriku i motoriku, stoga rad ruku utječe na neurološki razvoj koji je preduvjet za ukupan razvoj djeteta. Prstovne i gestovne igre utječu na emocionalni aspekt (pričinjavaju radost), senzorički aspekt (koordinacija oko – ruka), jezični aspekt (djeca koriste različite modulacije glasa, pamte redoslijed glasa u riječima, odnos analize i sinteze), neurološki aspekt (prelaženje lijeve ruke preko desne, potiče lateralizaciju lijeve i desne moždane polutke), motorički aspekt (određene igre prstima zahtijevaju određene forme, razvijanje odnosa gore-dolje). Prstovne i gestove igre potiču stvaranje vedre atmosfere, osjećaj zajedništva i sigurnosti te na taj način povećavaju motivaciju za učenje u najširem smislu. Kod djece s blažim govorno-jezičnim teškoćama ovaj način rada može potaknuti razvoj govora, a koristan je i za djecu kod usvajanja hrvatskoga jezika te se preporučuju i za djecu kojima hrvatski jezik nije materinski jezik. Primjerene su za sve dobne skupine u predškolskim ustanovama. Dva su osnovna načela kod izvođenja prstovnih i gestovnih igara: ritam i ponavljanje te uzor i oponašanje.

Voditeljice će prezentirati izvođenje prstovnih i gestovnih igra i tako pokazati mogućnosti provođenja u skupini. Prstovne i gestovne igre koje bi se koristile u radu: „Ove ruke“, „Sunce“, „Puž“, „Mole-Mule“, „Jesen“, „Tapa Ten“.

Sudionicima radionice bit će dostupni tiskani materijali igara.

